

# Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

## Umgang mit Studienzweifel und -abbruch

- Reproduktionstheorie und Theorie der Interaktionsrituale – Soziologische Impulse für die Studienberatung zur Verhinderung von Studienabbrüchen
  - Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch und Fachwechsel in den Sozialwissenschaften
- Warum nehmen Studienabbrecher\*innen und Studienzweifelnde der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen selten Beratungsangebote wahr?
- Leuchtturmprojekt Quickstart Sachsen – eine organisationssystemische Betrachtung
  - Studieninteressiert, aber zweifelnd... Der Workshop „Kompetent ins Studium“ an der Evangelischen Hochschule Dresden unterstützt Studieninteressierte in der Phase der Entscheidungsfindung
- Netzwerkauf- und -ausbau als zentrale Aufgabe im Verbundprojekt „Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienausstieg“
- Bindung von Studienabbrecher\*innen an die Region Mecklenburg-Vorpommern
  - Was leistet die Studienfachberatung?
  - FragBeLa® der Beratungs-Chatbot für Lehramtsstudierende

**2+3 | 2020**

## Herausgeber\*innenkreis

*Eva Fischer*, ehem. Leiterin der Zentralen Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum

*Frank Hofmann*, Dr., Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg

*Franz Rudolf Menne*, M.A., bis 2019 Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln

*Achim Meyer auf der Heyde*, Dipl.-Volkswirt, Generalsekretär des DSW – Deutsches Studentenwerk, Berlin

*Melanie Rambeck*, Dipl.-Päd., Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrmanagement und Leiterin der Zentralen Studienberatung der Hochschule Hamm-Lippstadt

*Gerhart Rott*, Dr., Akad. Direktor, bis 2009 Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique

*Jörn Sickelmann*, Akademischer Oberrat, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen

*Martin Scholz*, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

*Peter Schott*, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

*Wilfried Schumann*, Dipl.-Psych., Psychologischer Beratungsservice von Universität und Studentenwerk Oldenburg

*Wolff-Dietrich Webler*, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

*Daniel Wilhelm*, Dipl.-Psych., Studienberater an der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld

*David Willmes*, Dr., Referent und stellvertretender Leiter der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## Hinweise für die Autor\*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor\*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor\*innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG- oder EPS-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

**Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autor\*innenhinweisen“ auf unserer Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)**

**Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zu vor genannten Website.**

## Impressum

### **Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:**

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Der Fachverlag für Hochschulthemen  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld  
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,  
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

### **Geschäftsführende Herausgeber:**

F. R. Menne, E-Mail: [menne836@web.de](mailto:menne836@web.de)  
P. Schott, E-Mail: [studienberater.schott@gmail.com](mailto:studienberater.schott@gmail.com)  
J. Sickelmann, E-Mail: [joern.sickelmann@uni-due.de](mailto:joern.sickelmann@uni-due.de)  
D. Wilhelm, E-Mail: [daniel.wilhelm@uni-bielefeld.de](mailto:daniel.wilhelm@uni-bielefeld.de)

**Anzeigen:** Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 31.08.2020

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Grafik:** Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

**Satz:** UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH

### **Abonnement/Bezugspreis:** (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 79 Euro  
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro  
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

### **Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser\*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber\*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Zeitschrift für Beratung und Studium

## Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

### Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Franz Rudolf Menne, Peter Schott,  
Jörn Sickelmann & Daniel Wilhelm

37

### Schwerpunktthema: Umgang mit Studienzweifel und -abbruch

Houdä Lenzen

Reproduktionstheorie und Theorie der Interaktionsrituale  
Soziologische Impulse für die Studienberatung zur  
Verhinderung von Studienabbrüchen

41

Carla Kühling-Thees, Roland Happ,  
Olga Zlatkin-Troitschanskaia & Uwe Schmidt

Bedingungsfaktoren für den Studienabbruch und  
Fachwechsel in den Sozialwissenschaften

48

Kerstin Heil, Gaby Olbrich, Heidrun Schneider  
& Martin Schmidt

Nicht verloren gehen – Warum nehmen Studienabbrecher\*innen  
und Studienzweifelnde der Ingenieurwissenschaften  
an Fachhochschulen selten Beratungsangebote wahr?

55

Kristina Wopat & Theresa Wand

Leuchtturmprojekt Quickstart Sachsen  
– eine organisationssystemische Betrachtung

61

Doreen Weichert & Irene Sperfeld

Studieninteressiert, aber zweifelnd... Der Workshop  
„Kompetent ins Studium“ an der Evangelischen  
Hochschule Dresden unterstützt Studieninteressierte  
in der Phase der Entscheidungsfindung

65

Bernt-Michael Hellberg, Ulrike Rehm, Katrin Wöltje  
& Carolin Striewisch

Netzwerkauf- und -ausbau als zentrale Aufgabe  
im Verbundprojekt „Campus OWL – Chancen bei  
Studienzweifel und Studienaustieg“

72

Matthias Körber, Katharina Peinemann & Judith Reichelt  
Bindung von Studienabbrecher\*innen an die Region  
Mecklenburg-Vorpommern

77

### Beratungsentwicklung/-politik

Ingo Blaich & Juliane Egerer

Was leistet die Studienfachberatung? Aufgabenspektrum  
und Entwicklungspotentiale an deutschen Hochschulen

82

Andrea Geisler, Sören Dohmen & Ronja Pohlmann

FragBeLa® der Beratungs-Chatbot für Lehramtsstudierende:  
von der Idee bis zum ersten Einsatz

89

### Tagungsbericht & Rezension

93

### Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte  
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

# 2+3 | 2020

Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt (Hg.)  
**„Die ganze Hochschule soll es sein“**  
 Wolff-Dietrich Webler zum 80. Geburtstag

Auch als  
**E-Book**

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



„Die ganze Hochschule soll es sein“ zitiert als Titel ein Thema des Hochschulforums, das seit 2007 alljährlich in der letzten Augustwoche auf Sylt stattfindet. Hier treffen sich Personen aus Wissenschaft und Hochschulforschung, Hochschulleitung und -administration, Förderorganisationen und Politik und diskutieren miteinander Themen rund um die Hochschulentwicklung. Konzentration und Entschleunigung, Vertrauen und Perspektivenvielfalt prägen den Austausch auf der Insel. Spiritus Rector und Gastgeber ist Wolff-Dietrich Webler, Verleger und Berater, Anbieter von Evaluationen und Weiterbildung in Hochschuldidaktik, der 2020 seinen 80. Geburtstag begeht. Zu diesem Anlass widmen ihm Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Hochschulforums diesen Sammelband und danken ihm damit für sein unermüdliches Engagement.

*Bielefeld 2020, 392 Seiten*

*E-Book: ISBN 978-3-946017-20-2, 49.- Euro*

*Print: ISBN 978-3-946017-17-2, 69.- Euro (zzgl. Versand)*

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

Studienzweifel und Studienabbruch – Beratungseinrichtungen an den Hochschulen sind seit jeher mit diesen Themen konfrontiert, haben immer schon Klient\*innen mit dieser Thematik beraten. Seit einiger Zeit nehmen nun viele Hochschulen an speziellen Projekten teil, die von ihren Wissenschaftsministerien finanziell gefördert werden. Die ZBS nimmt dies zum Anlass, Maßnahmen und Angebote der Hochschulen hierzu zum Themen-schwerpunkt des vorliegenden Heftes zu machen.

Den Aufschlag macht *Houdä Lenzen*. Die Studienberaterin aus Wuppertal nähert sich der Thematik aus theoretischer Sicht und findet in Bourdieus Annahmen zur habitusbedingten Passungsproblematik einen möglichen Erklärungsansatz für Studienzweifel und -abbrüche. Praktische Anleitung für die Beratung lässt sich ihrer Meinung nach aber eher aus Randall Collins' Theorie der Interaktionsrituale ableiten. „Reproduktionstheorie und Theorie der Interaktionsrituale – Soziologische Impulse für die Studienberatung zur Verhinderung von Studienabbrüchen“ stellt sie vor ab

**Seite 41**

In dem anschließenden Forschungsbericht von *Carla Kühling-Thees, Roland Happ, Olga Zlatkin-Troitschanskaia & Uwe Schmidt* spüren die an der Universität Mainz tätigen Sozialwissenschaftler\*innen den spezifischen Faktoren für Studienabbruch oder Fachwechsel in diesem Studienfach nach. Sie präsentieren erstmals in einer entsprechend ausgerichteten, wissenschaftlich fundierten Längsschnittstudie gewonnene Daten und Erkenntnisse. Klar herausstellen können sie danach die hohe Bedeutung kognitiver Eingangsvoraussetzungen wie auch kennzeichnender Studien- und Lernprozessmerkmale.

**Seite 48**

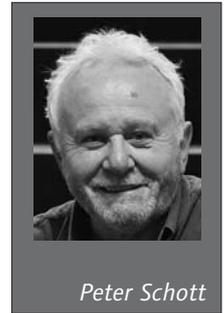
Auch im nächsten Aufsatz geht es speziell um zweifelnde Studierende einer Fächergruppe. Dass diese „Nicht verloren gehen“, ist das Anliegen von *Kerstin Heil, Gaby Olbrich, Heidrun Schneider & Martin Schmidt*. Die Autor\*innen fragen sich, warum Studienabbrecher\*innen und Studienzweifelnde der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen so selten Beratungsangebote wahrnehmen, obwohl sie vermutlich in hohem Maße davon profitieren würden. Studienabbrecher\*innen der Ingenieurwissenschaften schildern in Interviews ihre Erfahrungen mit Beratung, und die Autor\*innen stellen das Pilotprojekt „Mein Studium als Projekt“ dar, das zum Ziel hatte, den Zugang zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten u.a. für Studienabbrecher\*innen und -zweifler\*innen zu erleichtern.

**Seite 55**

Ausgehend vom steigenden Fachkräftebedarf der sächsischen Wirtschaft wurde das von *Kristina Wopat & Theresa Wand* vorgestellte „Leuchtturmprojekt Quickstart Sachsen“ initiiert, in dem sich systemisch betrachtet etablierte Beratungseinrichtungen der Hochschulen, die Bundesagentur für Arbeit, die Kammern und vergleichbare Akteur\*innen zu einem integrativen Netzwerk zusammengeschlossen haben. Ziel des Projektes ist nicht die Implementierung neuer Beratungsangebote, sondern die weitere Verbesserung der Beratungsqualität wie der Transparenz der Angebote, um Studienabbrecher\*innen



Franz Rudolf  
Menne



Peter Schott



Jörn Sickelmann



Daniel Wilhelm

bei einem erfolgreichen und individuell passenden Übergang in die berufliche Ausbildung zu unterstützen.

**Seite 61**

Viele Projekte und Initiativen rund um Zweifel und Abbruch beschäftigen sich mit Prävention. Das ist auch bei *Doreen Weichert & Irene Sperfeld* von der Evangelischen Hochschule Dresden der Fall, aber das Besondere bei ihnen: Sie setzen besonders früh an, nämlich noch vor Studienbeginn. Ihr aufwendig konzipierter Workshop „Kompetent ins Studium“ unterstützt Studieninteressierte bereits in der Phase der Entscheidungsfindung. Angeregt dazu wurden sie durch den hohen Anteil nicht traditioneller Studierender an ihrer Hochschule, vor allem Berufstätiger, die besonders stark von Studienzweifeln betroffen sind. Sie schildern ihre Erfahrungen ab

**Seite 65**

An der Beratung vor allem von potentiellen Studienabbrecher\*innen wirken eine ganze Menge unterschiedlicher Akteur\*innen mit – innerhalb, aber vor allem auch außerhalb der Hochschule(n). Deshalb ist Vernetzung das Gebot der Stunde. Einen vorbildlichen Netzwerkauf- und -ausbau schildern *Bernt-Michael Hellberg, Ulrike Rehm, Katrin Wöltje & Carolin Striewisch*. Ihr Verbundprojekt steht im Kontext des NRW-weiten Programms Next Career und umfasst zwei Universitäten und zwei Fachhochschulen in Ostwestfalen-Lippe und außerhochschulische Akteur\*innen wie Arbeitsagenturen, Kammern etc. in dieser Region. Dass das Funktionieren einer derart intensiven Kooperation, wie sie in OWL praktiziert wird, vor allem auch an das gegenseitige Vertrauen der beteiligten Berater\*innen geknüpft ist, wird deutlich ab

**Seite 72**

Einen Blickwechsel auf das Thema bietet der anschließende Beitrag von *Matthias Körber, Katharina Peinemann & Judith Reichelt*, indem sie sich vorrangig arbeitsmarktpolitischen und demographischen Aspekten widmen. Am Beispiel ihres Bundeslandes Mecklenburg-

Vorpommern erörtern sie die Bedeutung entsprechender Beratungsansätze wie auch einer regionalen Bindungsstrategie als Ergebnis einer eigenen explorativen Projektforschung. **Seite 77**

Außerhalb unseres Themenschwerpunktes gehen *Ingo Blaich & Juliane Egerer* der Frage nach: „Was leistet die Studienfachberatung?“ Die Autor\*innen beschreiben in ihrem Beitrag das Aufgabenfeld der Studienfachberatung und nehmen hierbei Bezug auf die Entwicklungen der Beratungsangebote in den letzten Jahren. In der immer diverser werdenden Beratungslandschaft versuchen die Autor\*innen die Studienfachberatung zu verorten und postulieren die Notwendigkeit, diese neu zu justieren, um sowohl bessere Synergieeffekte zwischen den Beratungsangeboten zu ermöglichen als auch die Ausbildung von ineffizienten Doppelstrukturen zu vermeiden. Hierzu werden abschließend zwei mögliche Lösungsansätze gegenübergestellt. **Seite 82**

Beratungs-Chatbots sind bislang noch nicht durchgängig übliche Tools an deutschen Hochschulen und mögen von Berater\*innen auch kritisch, mitunter ablehnend betrachtet werden. Umso interessanter zu lesen ist der Artikel „FragBela“, in dem *Andrea Geisler, Sören Dohmen &*

*Ronja Pohlmann* von der Universität Duisburg-Essen über die konzeptionelle Entwicklung und Implementierung eines Beratungs-Chatbots für Lehramtsstudierende berichten und erste Erfahrungen mit dem Tool aufzeigen. **Seite 89**

Zum Schluss finden sich noch einen Tagungsbericht und eine Rezension im Heft: *Martin Scholz* berichtet über die Arbeitskreis- und Weiterbildungstagung 2020 der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT), die vom 5. bis 6. März 2020 an der Universität Kassel stattfand. Und *Martina Nohl* bespricht das neue Buch von *Tillmann Grüneberg* zur Studienwahl. **ab Seite 93**

Das sind längst nicht alle Artikel, die beim Verlag eingegangen sind, darunter auch noch mehrere zum Themenschwerpunkt; sie werden selbstverständlich publiziert, können aber hier aus Platzgründen nicht mehr berücksichtigt werden. Sie werden im Doppelheft 1+2/2021 veröffentlicht, welches bereits Ende März 2021 erscheinen soll.

*Franz Rudolf Menne, Peter Schott,  
Jörn Sickelmann & Daniel Wilhelm*

## Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hg.)  
Lehre und Digitalisierung

### 5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz

Auch als  
E-Book

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.

Bielefeld 2018, 71 Seiten, Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 €,  
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 €



Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

## Vorstellung neuer Mitglieder im Herausgeberkreis: Eva Fischer und Melanie Rambeck

Verlag und Herausgeberkreis der *Zeitschrift für Beratung und Studium* (ZBS) begrüßen zwei neue, sehr erfahrene Mitglieder, die sich künftig für das Anliegen der Zeitschrift engagieren wollen: Eva Fischer, die ehemalige Leiterin der Zentralen Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum und gegenwärtige Sprecherin der Fortbildungskommission der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT) und Melanie Rambeck, Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrmanagement und Leiterin der Zentralen Studienberatung der Hochschule Hamm-Lippstadt. Beide sind über den zweiten bzw. dritten Bildungsweg (Abendgymnasium, Berufskolleg) zum Studium gekommen. Beide haben sich schon früh beruflich den Menschen zugewandt. Ist das eine allzu kühne Spekulation, es für gut nachvollziehbar zu erklären, dass sich beide dann – nachdem sie sich selbst erfolgreich mit den Studienbedingungen auseinandergesetzt haben – bald der Beratung von Studierenden zugewandt haben? Diese persönlichen Erfahrungen haben (wie von einer Seite auch betont wurde) einen deutlichen Anteil an der Berufswahl und auch der Freude an der Arbeit im Feld der Studienberatung. Die wachsende Heterogenität der Studierenden in ihren Voraussetzungen – noch verstärkt durch die dann einsetzenden wachsenden Anteile internationaler Studierender – legten diese Berufswahl noch näher. Beide bringen (hoffentlich) zusätzlich einen spezifisch weiblichen Blick auf unsere Themen in die Zusammenarbeit. Durch Wechsel in den letzten zwei Jahren hatte der Herausgeberkreis plötzlich nur noch männliche Kollegen; bei aller vergleichbaren Fachlichkeit gibt es – auch an den unterschiedlichen Beratungsbedürfnissen weiblicher und männlicher Studierender ablesbar – unter weiblichen und männlichen Berater\*innen deutlich wahrnehmbare Unterschiede in den Perspektiven und Relevanzzuweisungen an Studienprobleme. Diese Wahrnehmungen ergänzen sich gegenseitig und sollten auch in der Zeitschrift abgebildet werden. Die mit diesem Weg verbundenen breiten Erfahrungen werden der Zeitschrift zusätzlich förderlich sein.



Eva Fischer

Eva Fischer hat Psychologie studiert und war dann zwei Jahre als Psychologin im Krisenzentrum Dortmund Hörde tätig, bevor sie 1981 als Mitarbeiterin an die Zentrale Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum wechselte. Ab 1995 übernahm sie dort die Leitung (bis zum „Ruhestand“ 2016).

In dieser Zeit war sie in der GIBeT als Leiterin des Arbeitskreises StudierendenServiceCenter und

als Vertreterin NRW im Erweiterten Vorstand aktiv. Wie erwähnt, ist sie zur Zeit Sprecherin der Fortbildungs-

kommission der GIBeT. Diese Kommission hat eine Fülle von Aufgaben – die wichtigsten drei hier zusammengefasst. Sie

- entwickelt und veröffentlicht einen Kriterienkatalog für Fortbildungsveranstaltungen zur Aufnahme in die GIBeT-Fortbildungsdatenbank,
- akkreditiert auf Antrag – dem Kriterienkatalog gemäß – die von Anbietern angebotenen Veranstaltungen und dokumentiert dies,
- erkennt die im Rahmen des GIBeT-Fortbildungscurriculums und darüber hinaus erbrachten Fort- und Weiterbildungsnachweise an und verleiht die Fortbildungszertifikate.

Auf die Frage des Verlegers, was Eva Fischer an dieser Zeitschrift besonders schätzt und was ihr persönlich wichtig wäre, durch ihren Beitrag bei der Herausgabe der Zeitschrift als Akzent zu verstärken, hat sie als eigene Handschrift oder eigenen Akzent bezeichnet, auf den zu achten ihr besonders wichtig erscheint:

„Ich schätze die Zeitschrift als wichtiges Medium für alle in der Studienberatung Tätigen, weil sie grundsätzliche und aktuelle Themen aufgreift, informiert, zu Diskussionen anregt und damit wesentlich dazu beiträgt, im Berufsfeld Studienberatung inhaltlich und auch methodisch gut positioniert und gerüstet zu sein.

Vor dem Hintergrund meiner aktuellen Tätigkeit in der Fortbildungskommission der GIBeT liegen mir die Qualitätsstandards für gute Beratung und damit zusammenhängend die Qualifizierung der Beraterinnen und Berater besonders am Herzen.“ Und weiter hebt sie hervor: „Die Bedingungen, unter denen Studienberatung stattfindet, haben sich im Laufe meiner Berufszeit ständig verändert und sie verändern sich weiter – auch unabhängig von den aktuellen Corona-Auswirkungen. Mir ist ein offener Blick für diese Veränderungen wichtig, und ich möchte als Mitglied des Herausgeberkreises eine offene Diskussion auch über die Veröffentlichung kontroverser Artikel unterstützen. Damit sehe ich mich in der Tradition des bisherigen Herausgeberkreises.“

Melanie Rambeck schreibt auf die Frage des Verlegers nach ihrer spezifischen Motivation, die ZBS mit herauszugeben: „Ich verfolge diese Zeitschrift schon lange als Leserin und ziehe regelmäßig wichtige Impulse für die alltägliche Arbeit aus den Beiträgen. Darauf mache ich dann auch in meinem Team aufmerksam, sodass anhand von Artikeln immer mal wieder Inhalte bei uns diskutiert und ggf. auch verändertlich aufgenommen werden. Ich finde es sehr lohnenswert und wichtig, dass die hohe Qualität der Zeit-



Melanie Rambeck

schrift Bestand hat, dafür braucht es sicherlich auch das Engagement einer *verhältnismäßig* „jungen Kollegin“, welches ich gerne bieten möchte. Zudem bringe ich den Blick aus einer HAW mit, in dem Fall von einer kleinen HAW: ZSBn an kleinen Hochschulen (egal ob HAW oder Uni), aber oft speziell an HAWs, haben häufiger eine andere Sichtweise auf gewisse Themenfelder und Entwicklungen, auch und manchmal besonders, weil Rahmenbedingungen bedeutend anders sein können. Diese Erfahrung unterscheidet mich in der aktuellen Herausgeberzusammensetzung noch einmal und das möchte ich gerne bereichernd einbringen.

Außerdem wünsche ich mir, aktuelle Themen mit einem zukunftsgerichteten Blick in der Zeitschrift unterstützen zu können. Es ist wichtig, zu betrachten was war, daraus zu lernen und Ableitungen zu finden. Es ist aber auch wichtig, die Augen für neue Entwicklungen in der Beratungs- und Hochschullandschaft zu öffnen und konstruktiv zu hinterfragen, wo sich Chancen und wo Hürden für professionelle Beratung auftun. Grundsätzlich gilt für mich, dass ich über die Beteiligung im Herausgeberkreis erste wertvolle Erfahrungen in diesem Segment sammeln kann und mich daher sehr über diese Möglichkeit und noch mehr auf die sehr gute und kollegiale Zusammenarbeit freue!"

Melanie Rambeck ist seit 2010 in der Studienberatung tätig – anfangs als Praktikantin und Hilfskraft und seit 2014 hauptberufliche Studienberaterin, heute in Leitungsfunktionen.

Sie wurde Erzieherin, studierte anschließend Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten Soziale Arbeit und Pädagogische Diagnose und Beratung und entschied sich bereits währenddessen, in der Studienberatung an Hochschulen zu bleiben. Sie leitet seit 2018 bis heute die Zentrale Studienberatung der erst 2009 zur Stärkung des Studienangebots im MINT-Bereich gegründeten Hochschule Hamm-Lippstadt (HSHL) und hat seit 2019 zusätzlich kommissarisch die Geschäftsführung des Zentrums für Lehrmanagement der HSHL übernommen. Die Leitung der zentralen Betriebseinheit mit ihren sechs Arbeitsbereichen bringt bspw. Themen der Personalführung, strategischen Weiterentwicklung der Hochschule, Beratung der Hochschulleitung und Departments und die Vertretung der Hochschule bei internen und externen Veranstaltungen und Partnern mit sich. Damit hat sie in ihrer

Doppelaufgabe ein etwas anderes Aufgabenspektrum als gewöhnlich.

Frau Rambeck hat die ZSB der HSHL maßgeblich mit aufgebaut und entlang aktueller und professioneller Standards der (Studien)Beratung entwickelt. Sie kümmert sich als Leitung der ZSB um das Qualitätsmanagement der Beratungsstelle und hat ihren Schwerpunkt in der psychosozialen Beratung von Studierenden. Für sie steht seit jeher das Thema „Studienenerfolg in seiner Ganzheitlichkeit erkennen und fördern“ im Fokus. Dabei nimmt sie vor allem auch interne Faktoren unter die Lupe. Damit solche Erkenntnisse in der Hochschule nicht versiegen, gibt es das „Netzwerk Studienberatung“ unter ihrer Leitung, um aus strukturellen Gründen oder aus der Heterogenität der Studierendenschaft resultierende Barrieren sichtbar zu machen und daran konstruktiv und gemeinschaftlich zu arbeiten. Dabei legt sie großen Wert auf das ganzheitliche Verständnis von Studierfähigkeit und Gesundheit bei Studierenden und den Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen und Faktoren darauf, weswegen an der HSHL die allgemeine Studienberatung nicht von der psychosozialen Beratung für Studierende getrennt wurde. Darüber hinaus nimmt sie beratende Funktionen zu anderen zentralen Stellen und zum Präsidium wahr. Hier bietet sich die Chance, alle Themen des Student Lifecycles unter (Entwicklungs)Pädagogischen, aber natürlich auch unter für die Hochschule relevanten Aspekten einzubringen.

Die Geschäftsführung des Zentrums für Lehrmanagement ist zunächst einmal stark durch hochschulpolitische Prozesse geprägt. Dazu gehört neben den Managementaufgaben und der Personalführung derzeit insbesondere ein Projekt zur Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie, welches sie an der Hochschule koordiniert und inhaltlich eng flankiert. Hinzu kommen aus dem Kontext des Qualitätsmanagements die Beteiligung an internen Studiengangsmonitoringkonzepten und -gesprächen sowie Zielentwicklungsstrategien der Hochschule. Schließlich ergibt sich für Melanie Rambeck als aktuelle Vorgesetzte des Career und Alumni Service eine inhaltliche Erweiterung der Beratungsthemen des Student Lifecycles. – Hier spannt sich ein reiches Erfahrungsfeld auf, von dem die ZBS profitieren kann.

*Verlag und Herausgeberkreis der Zeitschrift für Beratung und Studium*

#### Das Zeitschriftenprogramm des UVW:

- *Das Hochschulwesen (HSW)* – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik
- *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)* – Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation
- *Hochschulmanagement (HM)* – Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen
- *Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)* – Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte
- *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* – Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration
- *Forschung (Fo)* – Politik - Strategie - Management

Weitere Infos: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriften>

Houdä Lenzen



Houdä Lenzen

## Reproduktionstheorie und Theorie der Interaktionsrituale

### Soziologische Impulse für die Studienberatung zur Verhinderung von Studienabbrüchen

German dropout research regards Bourdieus theory of social and cultural reproduction (1973) as a central explanatory approach to educational success. For Bourdieu, dropping out is the result of a habitual problem of (not) fitting in. However, Bourdieu offers no explanation for overcoming this problem. This paper contributes to closing this research gap. Introducing Collins' theory of interaction rituals, it presents an alternative approach that can explain how educational success can succeed regardless of social and cultural dispositions. For the counselling context, this study offers a sociologically based approach to prevent dropouts through targeted measures.

#### 1. Einleitung

Der Themenbereich Studienabbruch besitzt eine hohe politische und gesellschaftliche Relevanz: Nicht nur gehen durch die konstant hohen Studienabbruchquoten finanzielle und humane Ressourcen verloren; auch widerspricht der makrosozial nachweisbare systematische Zusammenhang zwischen sozialer und kultureller Herkunft und dem Erfolg im Bildungssystem (vgl. Heublein et al. 2017, S. 59-62) dem meritokratischen Prinzip. Der Studienabbruchforschung sowie der auf die Verhinderung von Studienabbrüchen ausgelegten Beratung kommt demzufolge eine entscheidende Bedeutung zu. Viele Untersuchungen im Bereich der Studienabbruchforschung berufen sich auf Bourdieus (1973) Reproduktionstheorie und das darin enthaltene Postulat des habitusbedingten Passungsproblems (vgl. Klein/Stocké 2016, S. 352-353). Dazu gehört auch die Arbeit von Großmaß und Püschel (2010) als eine der wenigen im deutschen Sprachraum überhaupt existierenden konzeptuellen Grundlagen für hochschulische Beratungseinrichtungen. Die kritische Auseinandersetzung mit dieser Theorie im Hinblick auf ihr Potenzial zur Verhinderung von Studienabbrüchen im Rahmen der Studienberatung fällt bislang jedoch sehr knapp aus.

Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zur Schließung der identifizierten Forschungslücke. Die Untersuchung fragt nach einer geeigneten theoretischen Fundierung der Beratung von Studienabbrecher\*innen. Zur Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage prüft die Arbeit zunächst, in welchem Maß Bourdieus Annahmen zur habitusbedingten Passungsproblematik als theoretische Grundlage für Studienberatungen zur Verhinderung von Studienabbrüchen dienen können. In

einem zweiten Schritt stellt sie der Reproduktionstheorie mit Randall Collins' Theorie der Interaktionsrituale (IR-Theorie) einen alternativen Ansatz gegenüber. Abschließend erörtert die Untersuchung, inwieweit die IR-Theorie geeignet ist, praktische Handlungsanleitungen für den Beratungskontext abzuleiten.

#### 2. Bildungserfolg als Ergebnis habitueller Passung

Bourdieu (1973) Theorie der sozialen und kulturellen Reproduktion führt den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Erfolg im Bildungssystem auf die habituelle (Nicht-)Passung von Studierenden aus bestimmten sozialen Klassen zurück. Bourdieu geht davon aus, dass sich abhängig von den Existenzbedingungen (also den sozialen und kulturellen Bedingungen), die während der Sozialisation in der Familie vorherrschen, eine spezifische Habitusform – Einstellungen, Denkmuster, Handlungsstrategien – im Individuum ausbildet (Bourdieu 1993, S. 98). Laut Bourdieu bleiben diese Denkmuster auch dann noch aktiv (stabil), wenn das sogenannte Feld<sup>1</sup> eigentlich nicht mehr zum Habitus passt (Müller 2002, S. 164). Der Habitus der Erstkonditionierung stellt sozusagen den Kern der Denk- und Hand-

<sup>1</sup> Für Bourdieu besteht die soziale Realität aus historisch gewachsenen objektiven und subjektiven Relationen. Die Relationen/Beziehungen zwischen den Positionen (z.B. abhängig, herrschend) sind objektiv. Das bedeutet, die Positionen bestehen mitsamt ihrer Kapital- und Machtausstattung unabhängig vom Individuum als etwas objektiv Gegebenes in der gesellschaftlichen Struktur. Die Konstellation der Positionen und ihre Beziehungen zueinander bezeichnet Bourdieu als Feld. Eben diese Konstellation schlägt sich als Habitus im Individuum nieder und leitet entsprechende Praxisstrategien (z.B. spezifische Handlungen) an (Bourdieu/Wacquant 2013, S. 127; Wacquant 2013, S. 36).

lungsmuster dar, auf dem aufbauend sich jeder weitere Habitus generiert (Bourdieu 1993, S. 102). Demzufolge können Passungsprobleme in der Universität auch nicht einfach abgelegt werden. Ferner ist das Schulsystem (z.B. Lehrinhalte, Lehrformen) laut Bourdieu (1973, S. 96-103) so gestaltet bzw. strukturiert, dass es nur in denjenigen volle Wirksamkeit erzielt, die durch ihren familiären Hintergrund eine gewisse Vertrautheit mit bestimmten kulturellen Gütern mit sich bringen. Weil nun das Hochschulsystem auf den Habitus und die Kapitalausstattung der herrschenden Klasse<sup>2</sup> ausgerichtet ist und Studierende aus bildungsfernen Schichten weder über den „Code“ der Entzifferung noch über den „Code“ der Aneignung der Lehr- und Lerninhalte einer Hochschule verfügen, kommt es laut Bourdieu (1971) zu einer habituellen Nicht-Passung.

### 3. Der Umgang mit abbruchgefährdeten Studierenden

Großmaß und Püschel (2010, S. 26-27) legen für den Umgang mit abbruchgefährdeten Studierenden Bourdieus Annahme der habitusbedingten Passungsproblematik zu Grunde. Demnach bildet das Hochschulsystem ein gesellschaftliches Feld, in dem sich aufgabenspezifische Kriterien herausbilden, die es zu erfüllen gilt. Wenn Kapital- und Habitusausstattung des Individuums nicht mit den Anforderungen des Systems Hochschule zusammenpassen, entsteht ein Passungsproblem. In diesem Fall ist es die Aufgabe der hochschulischen Beratungseinrichtungen, den individuellen Akteuren dabei zu helfen, mit den Anforderungen des Feldes zurechtzukommen. Die vorliegende Arbeit betrachtet die theoretische Fundierung der Beratung von Studienabbrecher\*innen auf Bourdieus Reproduktionstheorie allerdings als kritisch. Bourdieus Theorie bietet eine Erklärung für den makrosozial feststellbaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg<sup>3</sup>. Insofern eignet sich die Theorie als Grundlage für Maßnahmen, die auf der Makroebene angesiedelt sind – z.B. strukturelle Veränderungen des Bildungssystems. Für den konkreten Fall der individuellen Beratung von Studienabbrecher\*innen – einer Situation, die auf der Mikroebene angesiedelt ist – ist Bourdieus Theorie aber defizitär. Zwar entwickelt Bourdieu mit seiner praxeologischen Erkenntnisweise ein Konzept, das „Struktur und Praxis zusammendenken“ (Müller 2014, S. 36, Hervorhebung im Original) will und erhebt den Anspruch, weder eine strukturalistische noch eine individualistische Sichtweise einzunehmen (Müller 2014, S. 27). So räumt Bourdieu ein, dass es die *eine* Regelmäßigkeit einer sozialen Realität und menschlichen Handelns nicht gibt, sondern dass jedes Handeln/jede Situation ein Ad-hoc-Produkt des Zusammenspiels zwischen Habitus und Feld darstellt und dass Handlungen, die der eigenen sozialen Herkunft entsprechen, schlichtweg die in der Empirie am häufigsten auftretenden sind (Bourdieu/Waquant 2013, S. 165; Waquant 2013, S. 44). Dennoch ist seine Theorie stark strukturalistisch geprägt (Collins 2004, S. 379). Deshalb, so das Argument der vorliegenden Arbeit, vermag sie es nicht, die mikrosozialen Prozesse zu erklären, die hinter den genannten Ad-hoc-Produkten stehen. Dies gilt auch

für Bourdieus Erklärung zum Antrieb menschlichen Handelns – der Illusio. Die Illusio ist der Glaube an die Richtig- und Sinnhaftigkeit der „Spielregeln“ innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung. Anders ausgedrückt nehmen die Menschen die ungleiche Ressourcenverteilung einer Gesellschaft, ihre eigene Stellung innerhalb der Struktur und die Handlungsmöglichkeiten, die ihnen aufgrund ihrer Stellung zukommen, aufgrund der Illusio als richtig und sinnhaft wahr (Bourdieu/Waquant 2013, S. 127, S. 149). Bourdieu selbst gibt aber keine Antwort auf die zentralen Fragen, was genau die Illusio ist, wie sie funktioniert oder was der dahinterstehende Mechanismus ist. Dies macht aus der Illusio eine Blackbox, deren Mechanismus und Logik weder untersucht noch auf Richtigkeit geprüft werden können. Daher ist Bourdieus Konzept als theoretische Grundlage für den konkreten Anwendungsbereich der Verhinderung von Studienabbrüchen durch Maßnahmen einer Studienberatung eher ungeeignet.

Eine mögliche Lösung des identifizierten Defizits einer theoretischen Fundierung der Beratung von Studienabbrecher\*innen auf Bourdieus Reproduktionstheorie sieht die vorliegende Arbeit in Collins' IR-Theorie, die genauso wie die Reproduktionstheorie der Konflikttheorie zugeordnet wird. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Collins und Bourdieu ist, dass sie beide ein Passungsproblem als Ursache für Bildungsmisserfolge identifizieren (wenngleich nur Bourdieu dies als solches bezeichnet). Anders als Bourdieu befasst sich die in der anglo-amerikanischen Soziologie bereits etablierte IR-Theorie aber intensiver mit den Möglichkeiten zur Überwindung einer solchen Passungsproblematik. Damit bietet sie einen konkreten Ansatzpunkt für die Erklärung der mikrosozialen Mechanismen, die für die Entwicklung konkreter Maßnahmen im Beratungskontext notwendig sind. Denn aus Collins' mikrosoziologischem Erklärungsansatz lassen sich die „Stellschrauben“ ableiten, an denen gedreht werden muss, um Bildungserfolge zu erzielen bzw. Studienabbrüche zu verhindern.

### 4. Collins' Theorie der Interaktionsrituale

Im Zentrum der IR-Theorie steht die Situation (Collins 2004, S. 3). Neben der Situation als Ausgangspunkt sozialen Verhaltens betont Collins (2004, S. 17) die Bedeutung von Ritualen. Darunter versteht Collins nicht nur spezifische Interaktionssituationen, sondern alltägliche soziale Handlungen bzw. menschliche Interaktionen generell, wie z.B. eine gewöhnliche Gesprächssituation (Rössel 2012, S. 16-17). Das Ausmaß der Gefühle und der Stimmung der beteiligten Akteure variiert in dem Maß, in

<sup>2</sup> In seinen empirischen Untersuchungen stellt Bourdieu (1973, S. 101) fest, dass die Struktur des kulturellen Konsums mit der Struktur des ökonomischen Kapitals einhergeht. Bourdieu unterscheidet drei hierarchisch angeordnete Klassen: die untere (faktisch von der hohen Kultur ausgeschlossen), die mittlere und die obere bzw. herrschende Klasse mit einer spezifischen Kapitalausstattung – der Hochkultur. Neue Untersuchungen führen als Indikatoren für die Hochkultur das Hören von klassischer Musik, das Lesen von Büchern oder den Besuch von Museen, Opern oder dem Theater heran (Rössel/Beckert-Zieglschmid 2002, S. 504; Schulze 1992, S. 62).

<sup>3</sup> Siehe Ergebnisse des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zum Thema Studienabbruch (Heublein et al. 2017, S. 59-62).

dem solche Interaktionen die Determinanten eines Interaktionsrituals (siehe unten) aufweisen. Die Bedeutung menschlicher Emotionen bildet sodann den Kern von Collins' Sozialtheorie, denn für Collins ist menschliches Handeln emotional fundiert. Demnach sind Individuen auf der ständigen Suche danach, ihre sogenannte emotionale Energie zu erhöhen – und diese wiederum kann in Interaktionsritualen generiert werden.

Die Mechanismen, die innerhalb der mikrosituativen Begegnungen wirken, beschreibt Collins in seinem Modell der Interaktionsrituale. Laut Collins (2004, S. 47-49, S. 86) steht im Zentrum eines Interaktionsrituals der Kernprozess, bei dem die Teilnehmenden eine gemeinsam geteilte Aufmerksamkeit und eine gemeinsam geteilte Stimmung/Emotion erfahren. Interaktionsrituale bestehen aus einer Reihe von Prozessen, die kausal miteinander in Verbindung stehen und aufeinander rückgekoppelt sind. Damit ein Interaktionsritual zustande kommt, müssen vier Bedingungen erfüllt sein:

1. Zusammenkunft: Mindestens zwei Teilnehmende treffen physisch am selben Ort zusammen und zwar so, dass sie sich durch ihre körperliche Präsenz bewusst oder unbewusst beeinflussen;
2. Grenzziehung: Die Teilnehmenden nehmen sich als abgrenzbare Gruppe wahr;
3. geteilter Fokus: Die Teilnehmenden richten ihre Aufmerksamkeit auf ein gemeinsames Projekt oder eine gemeinsame Aktivität;
4. geteilte Stimmung: Die Teilnehmenden teilen in Bezug auf die gemeinsame Aktivität/das gemeinsame Objekt die gleiche Stimmung/Emotion.

Weiterhin identifiziert Collins vier mögliche Outcomes als Resultat eines Interaktionsrituals:

1. Gruppen-Solidarität: Die Interaktionspartner erleben ein Gefühl der Mitgliedschaft, der Zugehörigkeit und Verbundenheit;
2. emotionale Energie: Die Teilnehmenden erleben ein Gefühl der Zuversicht, Stärke, Begeisterung und Handlungsinitiative;
3. kollektive Symbole/sakrale Objekte: Ein bestimmtes kulturelles Kapital kann eine emotionale Aufladung erhalten. In der Regel wird dabei ein Symbol des eigentlichen Gegenstands der gemeinsam geteilten Aufmerksamkeit emotional aufgeladen. Das Symbol repräsentiert dann die Zugehörigkeit zur Gruppe und kann situationsübergreifend ein Gefühl der Mitgliedschaft hervorrufen. Es hat das Potenzial, Solidarität und Moral zu aktivieren. Ein emotional aufgeladenes sakrales Objekt kann in Form eines neu generierten kulturellen Kapitals als Ressource des Individuums in das darauffolgende Interaktionsritual eingehen. Das Kollektivsymbol kann unterschiedlichste Formen annehmen – z.B. kann das Vorlesen eines Buches (verbunden mit einem Gefühl der Geborgenheit) dazu führen, dass für das Kind ein bestimmtes Buch oder das Lesen selbst zum sakralen Objekt wird;
4. Moral: Die Interaktionspartner empfinden ein Gefühl der Nähe, insofern die Solidarität gewahrt und die Kollektivsymbole respektiert und gegen Außenstehende verteidigt werden. Damit einher geht ein Gefühl der Moral, die es quasi untersagt, die Solidarität

oder den Wert der Kollektivsymbole zu verletzen (Collins 2004, S. 82-85).

## 5. Die Erklärung von Bildungserfolgen trotz herkunftsspezifischer Prägung

Laut Collins stellen die Konstrukte emotionale Energie und kulturelles Kapital Ressourcen dar, die sowohl generiert als auch akkumuliert werden können. Inwieweit dies im Kontext von Bildungserfolgen bedeutsam ist, lässt sich an folgendem Beispiel erläutern. Collins bezieht sich auf die geringen Bildungserfolge von afroamerikanischen Kindern aus sozial schwachen Stadtbezirken in den Vereinigten Staaten. Selbstverständlich gibt es auch hier Kinder, die leistungsstark sind und gute Noten schreiben. Innerhalb ihrer Peer-Gruppe wird ihnen jedoch zu verstehen gegeben, dass sie sich „wie Weiße“ verhielten und ihren guten Noten werden negative Reaktionen entgegengebracht, sodass es nicht zur Bildung von emotionaler Energie und kulturellem Kapital kommt. Collins (2012 [2000], S. 213) bezieht sich auf Forschungsergebnisse von Anderson (1999), die besagen, dass viele solcher leistungsstarken Schüler\*innen irgendwann einfach dem mikrosituativen Gruppenzwang nachgeben und keine weiteren bzw. höheren Schulabschlüsse anstreben. Der mikrosituative Nutzen für diese Schüler\*innen in einer solchen Kapitulation besteht darin, sich in der eigenen Statusgruppe<sup>4</sup> nicht mehr schlecht zu fühlen. Weil aber emotionale Energie und kulturelles Kapital bei Collins Ressourcen sind, die in der Situation generiert und akkumuliert werden können, sind Passungen zwischen Individuum und einer der sozialen Herkunft „entsprechenden“ Umgebung nicht starr. Collins folgend können positive Erfahrungen in Interaktionsritualen – z.B. wiederkehrendes positives Feedback auf Lernerfolge durch Lehrer – dazu führen, dass für das Kind aus der bildungsfernen Familie das kulturelle Kapital Lernen (oder Bildung, Schule etc.) in diesem Beispiel positiv (emotional) aufgeladen und zum sakralen Objekt wird. Dieses sozusagen neu geschaffene kulturelle Kapital in Form eines sakralen Objekts steht dem Individuum dann für weitere Interaktionsrituale zur Verfügung. Je nachdem, welche weiteren Interaktionsritual-Ketten das Individuum durchläuft, kann es gelingen, das kulturelle Kapital „positive Assoziation gegenüber Bildung“ aufrechtzuerhalten oder sogar zu stärken. Auf diese Weise kann es zu genau den Fällen kommen, in denen Schüler\*innen aus sozial schwachen Gebieten ihrer Umgebung sozusagen trotzen. Sie fühlen sich dann einer anderen Peer-Gruppe zugehörig, die das sakrale

<sup>4</sup> Die Statusdimension bringt die Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit der Teilnehmenden zum Ausdruck. Collins' Verständnis des Begriffs Status entspricht Webers Idee von „Stand“ und bezieht sich nicht auf die allgemein sprachgebräuchliche Verwendung, um eine bestimmte Hierarchie-Ordnung zum Ausdruck zu bringen.

Vielmehr ist eine Statusgruppe gleichzusetzen mit einer Gemeinschaft, die einen gemeinsamen kulturellen Lebensstil und eine als solche anerkannte soziale Identität teilt und sich als Gruppe organisiert. Dabei kann sich eine Statusgruppe zwar um eine ökonomische Klasse wie die Oberschicht bilden. In diesem Fall ist aber nicht der Besitz ökonomischer Güter der identitätsstiftende Moment, sondern eine gemeinsame Kultur – die sich zwar auch um den Besitz des Kapitals drehen kann, aber eben nicht muss (Collins 2012 [1990], S. 134; Collins 2012 [2000], S. 222; Weber 1980, S. 531-540).

Objekt Bildung ähnlich respektvoll behandelt. Die negativen Reaktionen der „alten“ Peer-Gruppe gegenüber den eigenen Lernerfolgen fühlen sich dann weniger schlimm an, weil die Person eine neue Bezugsgruppe bzw. Statusgruppe gefunden hat. Unter Anwendung dieser Argumentation kann eine habituelle Nichtpassung als das Ergebnis von Interaktionsritual-Ketten, die nicht genügend emotionale Energie spenden, interpretiert werden. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Lern- und damit Studienerfolg mit dem Gelingen von Interaktionsritual-Ketten einhergeht.

## 6. Studienerfolg als gelingende Interaktionsritual-Ketten

Laut Collins (2012 [2000], S. 202-203) weist die Ausbildung die Struktur eines Rituals auf:

1. eine Gruppe von Schüler\*innen bzw. Studierenden;
2. eine Grenzziehung zwischen Angehörigen der Ausbildung und Außenstehenden;
3. ein gemeinsam geteilter Fokus;
4. eine gemeinsam geteilte Stimmung sowie ein sakraler Gegenstand, der durch das rituelle Prozedere der Unterrichtsinteraktion herausgehoben wird.

Nicht immer sind Ausbildungsrituale erfolgreich. Collins folgend gibt es gerade hier – in der Ausbildung – viele „leere“ Rituale. Dies begründet er wie folgt: In diesem speziellen Ritual gibt es diejenigen Schüler\*innen, die sich in der Situation wohlfühlen. Sie verfügen evtl. bereits über kulturelles Kapital, das sie z.B. dazu befähigt, der Ausbildungsprozedur zu folgen. Diese Schüler\*innen sind so stark in das spezifische Interaktionsritual eingebunden, dass sie sich mit den sakralen Gegenständen identifizieren und ein intensives Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Im Vergleich dazu gibt es aber auch Schüler\*innen, die aufgrund ihrer Ressourcenausstattung weniger gut in das Interaktionsritual Ausbildung passen. Angewandt auf die Beratung im Bereich der Verhinderung von Studienabbrüchen sollte diese Möglichkeiten schaffen, in denen Interaktionsrituale erfolgreich stattfinden können. Im folgenden Kapitel werden die häufigsten Beratungsformen und -strategien im Umgang mit abbruchgefährdeten Studierenden auf dieses rituelle Potenzial hin untersucht.

Eine umfassende Untersuchung des DZHW (Heublein et al. 2017, S. 243) hat insbesondere vier Beratungsformen identifiziert, auf die Studienberatungseinrichtungen im Umgang mit abbruchgefährdeten Studierenden setzen: Von den befragten Studienberatungen bieten 98% persönliche Gespräche und 95% zudem telefonische Beratungen an. Beratungen in Form von Onlineberatungen (via E-Mail oder Chat) bieten 72% der befragten Einrichtungen an und bei 57% zählen auch Workshops und Seminare zum Beratungsangebot im Umgang mit abbruchgefährdeten Studierenden.

## 7. Das Potenzial der Telefon- und Onlineberatung

Bei einer Online- bzw. Telefonberatung ist eine der Bedingungen für ein erfolgreiches Interaktionsritual – die

physische Präsenz – nicht gegeben. Interessanterweise kommt der Telefon- und Onlineberatung auch nach Einschätzung der Studienberatungen selbst eher eine zweitrangige Rolle zu. Von den befragten Einrichtungen sprechen nur 50% der Telefon- und 41% der Onlineberatung eine wichtige Rolle zu (Heublein et al. 2017, S. 243). Vor allem die Ergebnisse von Schulmeister (2016 S. 10, S. 19-20) bestätigen stattdessen die Notwendigkeit einer körperlichen Face-to-Face-Interaktion im Kontext von Studienerfolgen. Für die reine Vermittlung von Informationen im Kontext der Studienabbruchthematik ist die Online- oder Telefonberatung sicher geeignet. Wenn es aber darum geht, emotionale Energie und kulturelles Kapital zu generieren, die dann als Ressourcen für Interaktionsrituale der akademischen Statusgruppe zur Verfügung stehen, ist die körperliche Präsenz laut Collins unabdingbar.

## 8. Das Potenzial von persönlichen Beratungsgesprächen

Im Rahmen der persönlichen Beratung unterstützen die Beratenden Ratsuchende bei der Bewältigung des Alltagslebens dadurch, dass sie z.B. Informationen aufbereiten und bestimmte Kompetenzen des Selbst- und Zeitmanagements vermitteln (Großmaß/Püschel 2010, S. 96). Alle in der DZHW-Studie befragten Studienberatungen sprechen dem persönlichen Beratungsgespräch eine sehr wichtige Rolle im Umgang mit abbruchgefährdeten Studierenden zu (Heublein et al. 2017, S. 243). In Anwendung der IR-Theorie stellt sich aber die Frage, inwieweit der persönlichen Beratung das Potenzial zukommt, emotionale Energie und kulturelle Ressourcen zu generieren, um die Marktposition<sup>5</sup> der Studierenden für gelingende universitäre Interaktionsrituale zu verbessern.

Collins folgend hat ein formelles<sup>6</sup> Ritual folgende Merkmale: festgelegte Abläufe, terminliche Vorankündigung, festgelegte Prozedere, regelmäßige Zusammenkunft. Beratungsgespräche zwischen Berater\*in und Ratsuchenden weisen die Charakteristika eines solchen Rituals jedoch nur bedingt auf. Denn nur 13% der Studienabbrecher\*innen besuchen die Studienberatung mehr als einmal (Heublein et al. 2017, S. 181). Außerdem nimmt die Studienberatung häufig auch nur eine Vermittlerrolle zu anderen Institutionen (wie z.B. der Agentur für Arbeit) ein (Heublein et al. 2017, S. 241). Ein gemeinsamer Fokus oder – im Abbruchkontext noch viel wichtiger – ein sakrales Objekt entwickelt sich nach einem einmaligen Termin eher nicht. Es mag durchaus sein, dass das einzelne persönliche Gespräch zwischen Berater\*in und

<sup>5</sup> Die Ressourcenausstattung des Individuums bestimmt die Marktposition, die das Individuum in der jeweiligen Interaktion einnimmt – also, ob das Individuum z.B. eher eine dominierende Position (hohe Machtdimension) und eine starke rituelle Zugehörigkeit (hohe Statusdimension) einnimmt oder nicht (Collins 2004, S. 111-116).

<sup>6</sup> Collins (2012 [2000], S. 225-226) unterscheidet zwischen formellen und informellen Interaktionsritualen. Stark formalisierte Rituale sind z.B. gekennzeichnet durch festgelegte Abläufe, terminliche Vorankündigung oder festgelegte Prozedere wie sie bei Hochzeiten oder Banketten vorgesehen sind. In den Beziehungen, in denen wiederholte formelle Abfolgen definierter Rituale existieren, sind die Grenzen der Statusgruppe – also das Zugehörigkeitsgefühl zur Statusgruppe und die Abgrenzung zu Außenstehenden – stark.

potenziellen Studienabbrecher\*innen erfolgreich ist und emotionale Energie generiert wird. Emotionale Energie ist aber eine instabile Ressource, die wieder sinken kann, wenn das Individuum eine Reihe an misslingenden Interaktionsritualen durchlebt (Collins 2012 [1981], S. 84-85). Aufgrund der geringen Frequentierung der Beratung durch die Studienabbrecher\*innen ist es daher fraglich, ob diese in der Interaktion gewonnene Energie als Ressource für weitere Interaktionsrituale im universitären Kontext dienen kann. Durch eine stärker prozessorientierte Ausrichtung der Beratung von Studienabbrecher\*innen, z.B. in Form einer Mentor-Mentee-Beziehung zwischen Berater\*in und Ratsuchendem, könnte der rituelle Charakter der Beratung aber erhöht werden. Eine weitere Problematik stellt die Art der Ressourcen dar, die der Ratsuchende in der Beratungssituation generieren kann. Selbst im Fall eines erfolgreichen Interaktionsrituals zwischen Berater\*in und Studienabbrecher\*in – oder im Falle einer prozessorientierten Beratung sogar erfolgreicher Interaktionsritual-Ketten – ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die gewonnenen Ressourcen sich nicht auf die kulturelle Zugehörigkeit<sup>7</sup> zum akademischen System beziehen. Genau das ist aber die Voraussetzung dafür, dass die generierten Ressourcen in Form von emotionaler Energie und kulturellem Kapital auch tatsächlich die Marktposition der Studierenden in universitären Interaktionsritualen wie Lehrveranstaltungen und Seminaren verbessern. Das bestätigt auch das Student Integration Model von Tinto (1975). Sarcletti und Müller (2011, S. 236-237) fassen es wie folgt zusammen: Die Interaktion mit Kommiliton\*innen und Lehrenden führt dazu, dass die Werte und Normen des akademischen Systems übernommen werden, während die Einbindung in Freundschafts- und Bekanntschaftsnetzwerke zur Verinnerlichung von Wertvorstellungen der jeweiligen sozialen Gruppe führen. Demzufolge ist die Abbruchwahrscheinlichkeit umso geringer, je größer die soziale und akademische Integration ausfallen (Tinto 1975, S. 94-96). Wirklich entscheidend für die Zugehörigkeit zum akademischen System ist damit der Kontakt zu Kommiliton\*innen und Lehrenden – weil sie die Werte des Systems Hochschule repräsentieren. Das bedeutet aber nicht automatisch, dass das Potenzial zur Verhinderung von Studienabbrüchen allein im Bereich der Lehre liegt. Auch der Studienberatung bieten sich erfolgversprechende Ansatzpunkte, wie das folgende Kapitel zeigt.

## 9. Das Potenzial von Workshops und Seminaren

Da der Kontakt zu Kommiliton\*innen und Lehrenden entscheidend für eine soziale und akademische Integration ist, sollte eine Studienberatung in Anwendung der IR-Theorie dafür Sorge tragen, dass abbruchgefährdete Studierende möglichst viel Kontakt zu Kommiliton\*innen und Lehrenden haben, die die Werte und Normen des akademischen Systems repräsentieren. Dafür erscheint das Workshop-Format als besonders geeignet. Nicht nur kommen potenzielle Studienabbrecher\*innen hier mit Kommiliton\*innen zusammen. Auch können gezielt Situationen geschaffen werden, die einen stark ritu-

ellen Charakter aufweisen und durch die Wahl geeigneter Workshop-Inhalte kulturelle Ressourcen schaffen können, die die Marktposition der Betroffenen erhöhen. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse von Milne und Otiene (2007) interessant, nach denen positive emotionale Energie im Studierendenkontext am ehesten erreicht wird, wenn die Machtdimension der beteiligten Interaktionspartner\*innen symmetrisch ist. Dies ist dann gegeben, wenn die Interaktionspartner\*innen über eine ähnliche Ressourcenausstattung verfügen (Collins 2004, S. 111-115) – eine Konstellation, die aufgrund ähnlicher Lebensstile am ehesten unter Kommiliton\*innen zu erwarten ist. Das Anbieten von Workshops stellt an dieser Stelle eine geeignete Plattform zur Generierung von Interaktionsritualen mit einer symmetrischen Machtdimension dar. Angesichts des sehr vielfältigen Workshop-Angebots von Beratungseinrichtungen (Großmaß/Püschel 2010, S. 100-103) stellt sich die Frage nach allgemeingültigen Strategien zur Erzeugung kulturellen Kapitals und emotionaler Energie.

Studienabbrecher\*innen erleben ihre Abbruchneigung als negative Erfahrung (Heublein et al. 2017, S. 238-239). In diesem Kontext haben Clarke und Waring (2018) in einer Untersuchung zur Entstehung von Emotionen im Rahmen von Gruppentherapiesitzungen festgestellt, dass die Thematisierung bestimmter Themen innerhalb von Gruppensitzungen negative Emotionen bei den Beteiligten hervorruft (Clarke/Waring 2018, S. 1.283-1.284). Dagegen haben Rituale außerhalb der eigentlichen Therapiesitzung zur Generierung von emotionaler Energie geführt. So sieht z.B. Haigh gerade in den Interaktionen außerhalb von Gruppen- und Individualtherapien, aber innerhalb der jeweiligen Gruppengrenzen von Therapiemitgliedern im Sinne eines Living Learnings, einen zentralen Beitrag für positive persönliche Veränderungen (Clarke/Waring 2018, S. 1.280; Haigh 2013).

Übertragen auf den Kontext des Beratungsangebotes in Form von Workshops und Seminaren führen die genannten Untersuchungsergebnisse zu der Erkenntnis, dass die Thematisierung von Studienproblemen nicht dazu beiträgt, Ressourcen in Form von emotionaler Energie zu generieren. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte die Studienberatung vielmehr Workshops und Seminare anbieten, in denen die Kommiliton\*innen viel gemeinsame Zeit außerhalb der formellen Seminarsitzung miteinander verbringen – z.B. in Form von Orientierungswochen und Mentoring-Programmen (zwischen Studierenden). So übernehmen die abbruchgefährdeten Studierenden im Sinne des Living Learnings in Ritualen, die außerhalb der eigentlichen Beratung stattfinden, die Wertvorstellungen des akademischen Systems, z.B. beim gemeinsamen Essen in der Mensa, Lernen in der Bibliothek oder Besuch einer Fachschafts-Party.

Vorteilhaft ist Collins folgend weiterhin, dass die abbruchgefährdeten Studierenden in dieser Konstellation eine zentrale Position einnehmen. Wenn die gemeinsamen Interaktionsrituale dann auch noch eine geringe soziale Diversität und hohe soziale Dichte aufweisen (z.B. wenn die Interaktionspartner regelmäßig physisch zu-

<sup>7</sup> Die Bedeutung der kulturellen Zugehörigkeit erläutert Collins in seinen Ausführungen zur Statusdimension (Collins 2004, S. 115-118).

sammenkommen) und sie eine „gute Zeit“ miteinander verbringen, dann sollte dies laut Collins (2012 [1990], S. 136) zu einer hohen Statuszugehörigkeit mit emotionaler Energie, moralischer Solidarität und einer Verbundenheit gegenüber den kulturellen Elementen der Statusgruppe führen.

Für Beratungseinrichtungen bedeutet dies: Studierende und Mentor\*innen sollten in ganztägigen und wiederkehrenden Workshops zusammentreffen – ohne aber in einem solchen Workshop den Studienabbruch zu thematisieren. Vielmehr sollte ein Thema im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, das die Werte des akademischen Systems repräsentiert. Weil viele Studienabbrecher\*innen sich in fortgeschrittenen Semestern befinden (Heublein et al. 2017, S. 281), sollten sich solche Programme nicht nur auf die Studieneingangsphase begrenzen. Ferner bieten sich den Studienberatungen Möglichkeiten, sozusagen präventiv zu wirken. So könnten sie etwa Workshops für Schüler\*innen und Studieninteressierte anbieten, in denen emotionale Energie und kulturelles Kapital als Ressource für den Studienstart generiert werden. Denkbar wäre z.B. eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Studienberatung in der Form, dass die Lehrkraft die Bearbeitung einer Studienarbeit einfordert und die Studienberatung (als Kooperationspartner im Rahmen der Studienorientierung) in Form eines Workshops die Schüler\*innen niederschwellig an Methoden der Recherche und des wissenschaftlichen Arbeitens heranführt.

## 10. Fazit

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Feststellung einer mangelnden kritischen Auseinandersetzung mit Bourdieus Reproduktionstheorie im Hinblick auf ihr Potenzial zur Verhinderung von Studienabbrüchen im Studienberatungskontext. Ziel war es, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Die Arbeit fragte daher nach einer geeigneten theoretischen Fundierung der Beratung von Studienabbrecher\*innen. In einem ersten Schritt prüfte die Arbeit dafür, in welchem Maß Bourdieus Annahmen zur habitusbedingten Passungsproblematik als Grundlage für Studienberatungen zur Verhinderung von Studienabbrüchen dienen können. Im zweiten Schritt stellte sie der Reproduktionstheorie mit Collins' IR-Theorie einen alternativen Ansatz gegenüber. Abschließend erörterte die Untersuchung, inwieweit sich aus der IR-Theorie praktische Handlungsanleitungen für den Beratungskontext ableiten lassen.

Die Arbeit konnte zeigen, dass Bourdieus Reproduktionstheorie zwar eine Erklärung für den makrosozial feststellbaren Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg bietet. Für den konkreten Fall der Verhinderung von Studienabbrüchen durch Beratungseinrichtungen, die auf der Mikroebene wirken, ist die Theorie aber insofern defizitär, als dass sie keine hinreichende Erklärung für Prozesse liefert, die auf dieser Mikroebene stattfinden.

Anders als Bourdieu bietet Collins' mikrosituativ ausgerichteter Erklärungsansatz konkrete Ansatzpunkte zur Erklärung der mikrosozialen Mechanismen, die für die

Entwicklung konkreter Maßnahmen von Studienberatungen im Umgang mit (potenziellen) Studienabbrecher\*innen notwendig sind. Collins folgend sind Passungsprobleme das Ergebnis von Interaktionsritual-Ketten, die nicht genügend emotionale Energie spenden, um das Studium zu bewältigen. Emotionale Energie und kulturelles Kapital sind Collins folgend die Ressourcen, die den Marktwert der Studierenden in akademischen Interaktionsritualen bestimmen. Diese Ressourcen gilt es, gezielt zu generieren.

Die Prüfung, inwieweit die gängigen Studienberatungsformen die von Collins geforderten Bedingungen für erfolgreiche Interaktionsrituale aufweisen, hat ergeben, dass insbesondere der prozesshaft ausgerichteten Beratung potenzieller Studienabbrecher\*innen sowie der Durchführung von Workshops ein vielversprechendes Potenzial zukommt. Wenn diese auf den Kontakt zu Personen der akademischen Statusgruppe und die Heranführung an das akademische Wertesystem ausgelegt sind, können sie emotionale Energie und kulturelles Kapital generieren – Ressourcen, die den Verlauf von universitären Interaktionsritualen positiv beeinflussen können.

Im Ergebnis zeigt die Arbeit, dass eine (kritische) Auseinandersetzung mit Theorien im Hinblick auf ihr Potenzial zur Verhinderung von Studienabbrüchen im Rahmen der Studienberatung und der bislang dominierenden Reproduktionstheorie notwendig und fruchtbar ist. Darüber hinaus verdeutlicht sie das Potenzial mikrosoziologisch fundierter Erklärungsansätze wie der Interaktionsritual-Theorie als Grundlage für die Entwicklung von Maßnahmen in diesem Bereich. Allerdings besitzt die vorliegende Arbeit keinen Vollständigkeitsanspruch, zumal sie lediglich einen Extrakt der Masterarbeit der Autorin darstellt. Stattdessen sei auf den explorativen Charakter verwiesen, der als Ansatzpunkt für Anschlussforschungen auf dem noch wenig bearbeiteten Gebiet der Beratungsforschung dienen soll. Ferner ist diese rein soziologisch ausgerichtete Arbeit auf ihre Anschlussfähigkeit an andere Disziplinen – vor allem die der Psychologie aufgrund ihres hohen Stellenwerts im Beratungskontext – hin zu überprüfen.

## Literaturverzeichnis

- Anderson, E. (1999): *The Code of the Street: Decency, Violence and the Moral Life of the Inner City*. New York: Norton.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (2013): *Die Ziele der reflexiven Soziologie*. Chicago-Seminar, Winter 1987. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. (Hg.): *Reflexive Anthropologie* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1973): *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion*. In: Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (Hg.): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Passeron, J. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Clarke, J./Waring, J. (2018): *The transformative role of interaction rituals within therapeutic communities*. In: *Sociology of Health and Illness*, 40 (8), pp. 1277-1293.
- Collins, R. (2012) [2000]: *Situative Schichtung: Eine Mikro-Makrotheorie der Ungleichheit*. In: Rössel, J./Vobruba, G./Schimank, U. (Hg.): *Randall Collins. Konflikttheorie*. ausgewählte Schriften. Wiesbaden.
- Collins, R. (2012) [1990]: *Schichtung, emotionale Energie und kurzzeitige Emotionen*. In: Rössel, J./Vobruba, G./Schimank, U. (Hg.): *Randall Collins. Konflikttheorie*. ausgewählte Schriften. Wiesbaden.
- Collins, R. (2012) [1981]: *Über die mikrosozialen Grundlagen der Makrosoziologie*. In: Rössel, J./Vobruba, G./Schimank, U. (Hg.): *Randall Collins. Konflikttheorie*. ausgewählte Schriften. Wiesbaden.

- Collins, R. (2004): Interaction ritual chains. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Großmaß, R./Püschel, E. (2010): Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung. Tübingen.
- Haigh, R. (2013): The quintessence of a therapeutic environment. In: The International Journal of Therapeutic Communities, 34 (1), pp. 6-15.
- 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: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Klein, D./Stocké, V. (2016): Studienabbruchquoten als Evaluationskriterium und Steuerungsinstrument der Qualitätssicherung im Hochschulbereich. In: Großmann, D./Wolbring, T. (Hg.): Evaluation von Studium und Lehre, Wiesbaden, S. 323-365.
- Milne, C./Otieno, T. (2007): Understanding Engagement: Science Demonstrations and Emotional Energy. In: Science Education, 91 (4), pp. 523-553.
- Müller, H.-P. (2002): Die Einbettung des Handelns. Pierre Bourdieus Praxeologie. In: Berliner Journal für Soziologie, 12 (2), S. 157-171.
- Müller, H.-P. (2014): Pierre Bourdieu (1. Aufl.). Berlin.
- Rössel, J. (2012): Auf dem Weg zu einer mikrofundierten Konflikttheorie. In: Rössel, J./Vobruba, G./Schimank, U. (Hg.): Randall Collins. Konflikttheorie. Ausgewählte Schriften. Wiesbaden.
- Rössel, J./Beckert-Zieglschmid, C. (2002): Die Reproduktion kulturellen Kapitals. In: Zeitschrift für Soziologie, 31, (6), S. 497-513.
- Sarletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1, S. 235-248.
- Schulmeister, R. (2016): Präsenz und Selbststudium im E-Learning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In: Hochschulrektorenkonferenz: Tagungsband. Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium, S. 6-26.
- Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt.
- Tinto, V. (1975): Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research, 45 (1), pp. 89-125.
- Wacquant, L. (2013): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. (Hg.): Reflexive Anthropologie (3. Aufl.). Frankfurt a.M.
- Weber, M. (1980) [1922]: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen.

■ Houdä Lenzen, M.A., Studienberaterin, Bergische Universität Wuppertal,  
E-Mail: h.lenzen@gmx.net

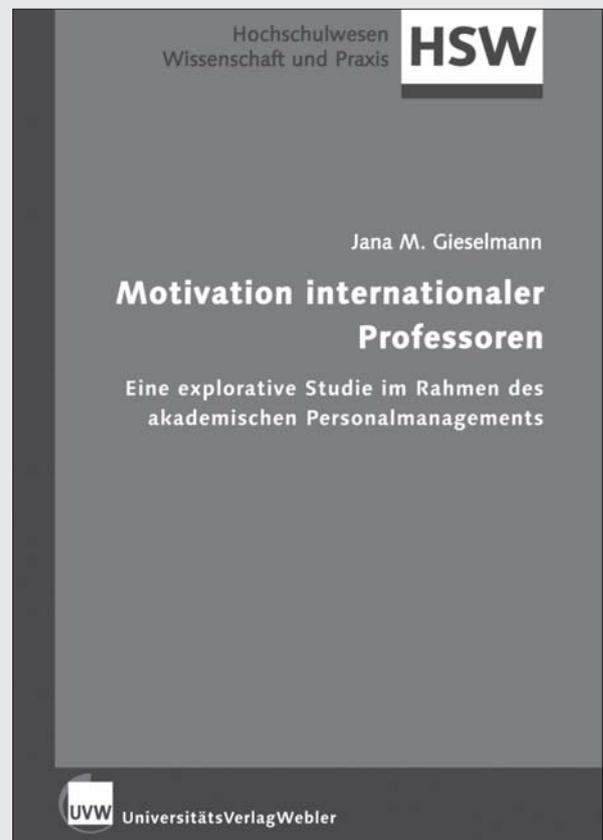
## Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

### Jana M. Gieselmann Motivation internationaler Professoren Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken.

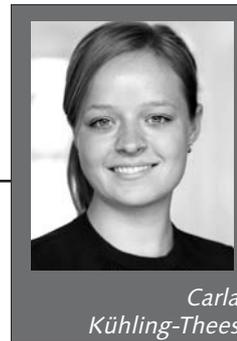
Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Berufungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.

ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020,  
358 Seiten, 66,- Euro zzgl. Versand



Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

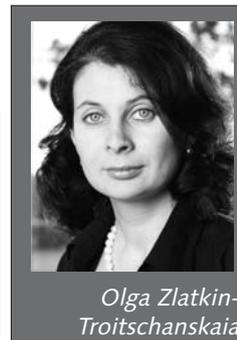
Carla Kühling-Thees, Roland Happ,  
Olga Zlatkin-Troitschanskaia & Uwe Schmidt



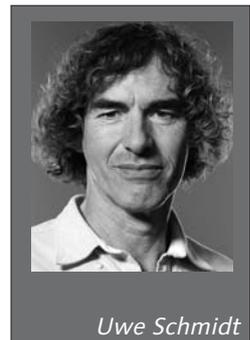
Carla  
Kühling-Thees



Roland Happ



Olga Zlatkin-  
Troitschanskaia



Uwe Schmidt

This article examines the reasons for dropping out and changing subjects among bachelor students in the social sciences. The longitudinal study shows that the decision to drop out, i.e. to leave the university, and the decision to change their field of study are not necessarily influenced by the same factors. We present and compare results on the cognitive entry preconditions, socio-demographic and educational demographic characteristics, and study and learning process characteristics of subject changers and dropouts. Differences between these two groups of students were found with regard to all of the examined characteristics. The identified characteristics related to dropout and changing subjects offer valuable implications for student advisory services.

Seit der Bologna Reform (Hericks 2018) lässt sich in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen ein deutlicher Anstieg der Studienanfängerzahlen konstatieren<sup>1</sup>. Dem gegenüber steht in den Sozialwissenschaften (Sowi) eine recht hohe Studienabbruchquote, welche aktuell ca. 30% umfasst (Heublein et al. 2017). Als Risikofaktoren für einen Studienabbruch erweisen sich laut dem aktuellen Forschungsstand v.a. kognitive Fähigkeiten wie schulische Vorleistungen (u.a. Schulnoten) oder die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten der Studierenden (Blüthmann 2012). Auch Prozessmerkmale wie Studienleistungen im ersten Studienjahr werden als Faktoren für den Studienabbruch genannt (Heublein et al. 2017). Die Studien(fach)beratungen an den jeweiligen Hochschulinstitutionen, aber auch die zentralen Studienberatungen der jeweiligen Hochschulen stehen vor der Herausforderung, dass zu solchen Faktoren i.d.R. keine validen und reliablen Daten zu den Studierenden vorliegen. Die in dem Beitrag präsentierte deutschlandweite repräsentative Längsschnittstudie<sup>2</sup> erlaubt Aussagen zu den Eingangsvoraussetzungen mittels validierter Testinstrumente beim Eintritt in das Bachelorstudium der Sowi wie auch zu Entwicklungen im ersten Studienjahr. Damit liefert diese Studie erste Hinweise, an welchen Stellen die Studien(fach)beratungen in Sowi gezielt ansetzen können.

## 1. Theoretischer Hintergrund

### 1.1 Definitorische Grundlegung für Studienabbruch und -fachwechsel

In der Literatur besteht eine Vielzahl von unterschiedlichen Definitionen von Studienabbruch, die je nach

Blickwinkel andere Schwerpunkte setzen (Greiff 2006). Oft orientiert sich der Begriff an dem Nicht-Erreichen eines Studienabschlusses (Heublein et al. 2010), so dass bei Studierenden, die nach einem Fachwechsel in einem anderen Studienfach einen Abschluss erlangt haben, nicht von Abbruch gesprochen wird (Schild et al. 2015). Aus Perspektive des Studiengangmanagements liegt jedoch bei diesen Studierenden auch ein Misserfolg i.d.S. vor, dass die in diesen Studiengang investierte Zeit und Ressourcen als Fehlinvestition angesehen werden können. Demnach wird auch der Fachwechsel i.d.R. als Misserfolgskriterium gefasst. Zur Operationalisierung des Studienmisserfolgs differenzieren wir die folgenden vier Gruppen, denen die erfolgreichen Studierenden gegenübergestellt werden. Die erfolgreichen Studierenden sind die Weiterstudierenden<sup>3</sup>, die nach dem ersten Studienjahr nicht zu einer der folgenden vier Gruppen zählen:

a) *Studienabbruch*: In Anlehnung an Heublein et al. (2010) zählen dazu Personen, die ihr Erststudium der Sowi aufgenommen, das Hochschulsystem jedoch ohne Abschluss verlassen haben. Bei der Identifikation dieser Gruppe zum jeweiligen Erhebungszeitraum ist jedoch zu berücksichtigen, dass ein eventueller

<sup>1</sup> Die Anzahl an Studieneinsteiger\*innen in den Sozialwissenschaften hat sich vom WiSe 2006/2007 (6.019) bis zum WiSe 2016/2017 (12.070) verdoppelt (Statistisches Bundesamt 2007, 2017).

<sup>2</sup> Die Befunde aus diesem Artikel stammen aus dem durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt WiWiKomII (FKZ: 01PK15001A).

<sup>3</sup> Die Studie erlaubt aufgrund des Untersuchungszeitraumes von einem Jahr (s. Kap. 2) keine Untersuchung von erfolgreichen Studierenden im Sinne von Absolvent\*innen. An dieser Stelle wird auf die Weiterstudierenden fokussiert.

Wiedereintritt zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen könnte (Blüthmann 2012).

- b) *Studienfachwechsel*: Im Gegensatz zu den Studienabbrecher\*innen verbleiben die Studienfachwechsler\*innen im Hochschulsystem (BMBF 2008). Die Entscheidung für einen Fachwechsel kann viele Gründe (u.a. nicht die Wahl des Wunschstudiums, Leistungsdefizite in bestimmten Studienbereichen) haben (Blüthmann/Lepa/Thiel 2008).
- c) *Hochschulwechsel*: Mehrere Studierende behalten das Studienfach bei, wechseln aber den Hochschulstandort im Verlauf des Studiums (Krempkow et al. 2006). Hierbei handelt es sich um solche Studierende, die bspw. vor Abschluss ihres Bachelorstudiums an eine andere Universität gewechselt sind und dementsprechend nicht um diejenigen, die zum Masterstudium nach dem Bachelorstudium wechseln (Seemann 2015).
- d) *Fach- und Hochschulwechsel*: Einige Studierende wechseln sowohl das Fach- als auch den Hochschulort. Nach der Studie von Reifenberg et al. (2015) macht diese Gruppe den überwiegenden Anteil der Wechsler\*innen aus (72%).

Bisherige Studien verweisen darauf, dass es wichtig ist, diese Gruppen getrennt voneinander zu betrachten (Blüthmann 2012; Krempkow et al. 2006). Die Gründe, sich entweder für den Abbruch des Studiums oder den Wechsel zu entscheiden, sind unterschiedlich gelagert, was für die Studien(fach)beratung besonders wichtig ist. Bei dem reinen Hochschulwechsel sowie auch dem Studienfachwechsel findet zwar eine Veränderung innerhalb des tertiären Bildungssektors statt, beim letzteren erfolgt jedoch ein Wechsel der Studienfachdomäne, wofür oft in höherem Maße kognitive und/oder motivationale Gründe, wie das Interesse an einem bestimmten Studienfach, verantwortlich sein können (Blüthmann 2012). Ein Studienabbruch ist mit dem Ausscheiden aus dem tertiären Bildungssektor verbunden und basiert auf einer Vielzahl an Faktoren. Werden die ausschlaggebenden Gründe für den Abbruch eines Studiums betrachtet, so zeigen sich insbesondere Leistungsprobleme und nachlassende Studienmotivation wie auch die Lebensbedingungen (hier insbesondere die Finanzierung des Studiums) als wesentlich (Heublein et al. 2017).

Da die vorliegende Studie jene Faktoren ermitteln möchte, welche zur Erklärung der Gründe für den *Austritt bzw. für den Wechsel der Studiendomäne Sowi* beitragen, wird die zugrundeliegende Stichprobe in drei Gruppen differenziert. Die Gruppen des *Studienfachwechsels* sowie des *Fach- und Hochschulwechsels* werden zusammengefasst zum *Fachwechsel*. Der *Studienabbruch* wird weiterhin separat betrachtet. Die Studierenden, die nur den Hochschulort, nicht aber das Fach gewechselt haben, werden zur Gruppe der *Weiterstudierenden* gezählt, da hierbei kein Austritt bzw. Wechsel aus der Studiendomäne Sowi erfolgt ist.

## 1.2 Forschungsstand zum Studienabbruch in den Sozialwissenschaften

Der Studienabbruch in den Sowi kann nicht auf wenige Gründe zurückgeführt werden. Vielmehr kann eine Reihe von Faktoren identifiziert werden, die sowohl auf der

personellen Ebene der Studierenden als auch auf der strukturellen Ebene der Universität zu verorten sind. Mehrere Studien liefern zudem Hinweise auf den *Prozesscharakter* des Studienabbruchs (Heublein et al. 2017), sodass für die Erklärung ein *Längsschnittdesign* naheliegt. Weiterhin zeigen Studien, dass neben den Studieneingangsvoraussetzungen *das erste Studienjahr* besonders kritisch für den Studienabbruch bzw. den Fachwechsel ist (Wendt et al. 2016).

Die auf der personellen Ebene zu verortenden Merkmale für einen Studienabbruch beziehen sich zumeist auf die *Einstellungen* und Erwartungen der Studierenden zu Beginn des Studiums. Mehrere Studien verdeutlichen, dass die Studienabbrecher\*innen falsche Erwartungen an die Inhalte der sozialwissenschaftlichen Fachrichtungen sowie auch auf die in Aussicht stehenden Berufschancen mitbringen (Meinefeld 2007). So wird oft eine *fehlende Passung der Inhalte* des sozialwissenschaftlichen Studienganges genannt (Heublein et al. 2010; Meinefeld 2007). Zur Frage, ob sich festgelegte Berufsziele positiv oder negativ auf die Einstellungen der Studierenden auswirken, kommen die Studien jedoch zu unterschiedlichen Ergebnissen. Bei den Fähigkeiten, die die Studierenden für ein sozialwissenschaftliches Studium mitbringen sollten, werden neben *allgemeinen kognitiven Fähigkeiten*, die i.d.R. mittels der Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) operationalisiert werden, auffällig häufig *mathematische Fähigkeiten* genannt (Heublein et al. 2010). Zu den Ursachen des Studienabbruchs auf der personellen Ebene gehören darüber hinaus auch *sozialstrukturelle Merkmale* wie die finanzielle Lage der Studierenden sowie familiäre, gesundheitliche und soziale Gründe (Heublein et al. 2010; Wendt/Kaschytza/Schneider 1997).

Mit Blick auf den Forschungsstand ist jedoch kritisch zu konstatieren, dass keine einzige Studie gesichtet werden konnte, die zu Studienbeginn, d.h. bevor die Entscheidung für den Abbruch bzw. den Fachwechsel erfolgt ist, Personenmerkmale wie das (sozialwissenschaftliche) Vorwissen oder die intellektuelle Leistungsfähigkeit testbasiert erfasst haben. Des Weiteren hat keine der Studien ein Längsschnittdesign realisiert, sodass in den Studien jeweils nur die Einschätzung der Gründe für den Studienabbruch oder den Fachwechsel retrospektiv erfolgte.

## 1.3 Forschungsfragen

Aufbauend auf dem Stand der Forschung werden in unserer Studie sowohl die personellen sozio- und bildungs-demografischen Merkmale wie auch die kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsvoraussetzungen testbasiert erfasst. Die erste Forschungsfrage lautet:

1. Durch welche individuellen sozio- und bildungs-demografischen Merkmale (wie Schulabschluss) sowie kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsvoraussetzungen (wie Vorwissen, intellektuelle Leistungsfähigkeit und Studienmotivation) können die Studienabbrecher\*innen, Studienfachwechsler\*innen und Weiterstudierenden charakterisiert werden?

Die Studien- und Lernprozessmerkmale sowie die erbrachten Studienleistungen im ersten Studienjahr (z.B. erreichte Credit Points) werden auch als Faktoren für den Studienabbruch genannt (Heublein et al. 2017). Der

aktuelle Forschungsstand zu den Studien- und Lernprozessmerkmalen ist nicht umfassend. Ein bereits untersuchter Faktor ist der zu erbringende Zeitaufwand für den Besuch von Lehrveranstaltungen. Dieser wurde von den Studienabbrecher\*innen als zu groß empfunden (Pohlenz/Tinsner 2004). Zudem wurden Leistungsprobleme als Faktor des Studienabbruchs identifiziert, die sich auch in einer zu geringen Anzahl an bestandenen Prüfungen niederschlägt (Heublein et al. 2010, 2017). Die Studien- und Lernprozessmerkmale werden im Rahmen eines Längsschnittdesigns differenziert betrachtet, um die folgende Frage zu beantworten:

2. Durch welche individuellen Studien- bzw. Lernprozessmerkmale (wie Zahl der besuchten Veranstaltungen und abgelegte Prüfungen) können die Studienabbrecher\*innen bzw. Studienfachwechsler\*innen charakterisiert werden?

## 2. Studiendesign, Instrumente und Stichprobe

Zu Beginn des WiSe 2016/17 wurden 1.414 Studienanfänger\*innen der Sowi an 20 Universitäten in einer deutschlandweiten repräsentativen Feldbefragung im Paper-Pencil-Design zu deren Studieneingangsvoraussetzungen befragt. Die Befragungen fanden an den beteiligten Universitäten im Rahmen von für Erstsemester vorgesehenen Einführungsveranstaltungen statt. Durchgeführt wurden die Erhebungen von geschulten Testleiter\*innen. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und wurde mit einem Probandenhonorar von 5€ entlohnt.

Zur testbasierten Erfassung des gesellschaftsökonomischen Vorwissens wurden 15 Aufgaben aus der deutschen Adaption der vierten Version des Test of Economic Literacy eingesetzt (TEL4, s. für das US-Amerikanische Instrument Walstad/Rebeck/Butters 2013; s. für die deutsche Adaption Förster/Zlatkin-Troitschanskaia/Happ 2015). Für jedes richtig beantwortete Item wurde ein Punkt vergeben, sodass der Summenscore den Wertebereich von 0 bis 15 Punkte annehmen kann. Der Test weist eine Reliabilität von Cronbachs  $\alpha = 0,65$  auf.

Zur Messung der allgemeinen intellektuellen Leistungsfähigkeit wurde eine Kurzform des Berliner Tests zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz (BEFKI) eingesetzt. Das Instrument erfasst schlussfolgerndes Denken (Schipolowski/Wilhelm/Schroeders 2017). Der BEFKI umfasst 16 Aufgaben im Multiple-Choice-Format mit maximal 16 zu erreichenden Punkten. Zu jeder Aufgabe gibt es zwei Teilaufgaben und die Aufgabe gilt als gelöst, wenn beide Teilaufgaben richtig sind. Die Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbachs  $\alpha$  von 0,74. Neben der Skala aus dem BEFKI kann auch über die Note der HZB ein Rückschluss auf die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit gezogen werden. Es wurden auch die mathematischen Fähigkeiten über die Schulnote in Mathematik erfasst, da diese für das sozialwissenschaftliche Studium benötigt werden (Heublein et al. 2010). Ebenso wurden sozio-demografische Merkmale wie der Bildungshintergrund des Elternhauses, das Alter, das Geschlecht und die Familiensprache etc. erhoben.

Da Studien gezeigt haben, dass das erste Studienjahr besonders kritisch für den Studienabbruch bzw. den Fachwechsel ist (Kap. 1.2), wurden die Studieneinsteiger\*in-

nen am Ende vom SoSe 2017 (t2) erneut befragt. Dazu wurde in t1 ein Adresspanel angelegt und die Teilnehmenden der Studie am Ende des SoSe 2017 zu studien- bzw. lernprozessbezogenen Merkmalen und Bedingungen onlinebasiert befragt. An der zweiten Erhebung nahmen 195 Proband\*innen teil.

In t2 wurden neben Angaben zum Studienverlauf auch für das Studium relevante studien- und lernprozessbezogene Merkmale wie Zeitaufwand, bestandene Prüfungen und Studiennoten (Erdel 2010; Heublein et al. 2010) erhoben. Zudem wurden in t2 die besuchten Lehrveranstaltungen erfragt. Die Anzahl konnte mit „keine“, „1“ oder „2 oder mehr“ angegeben werden. Es wurde auch eine Selbsteinschätzung bzgl. des zeitlichen Verzugs im Studium abgefragt.

Im Bereich der nicht-leistungsbezogenen Studienmerkmale wurde die Zufriedenheit sowohl mit den allgemeinen Studienbedingungen vor Ort als auch mit den sozialen Kontakten am Studienort erfasst. Ebenso wurde der wahrgenommene Informationsstand zu Studienbeginn, die Studienwahlmotivation und die allgemeine Selbstwirksamkeit abgefragt (Blüthmann 2012; Heublein et al. 2017).

Durch das Längsschnittdesign und die Verbindung der beiden Stichproben aus t1 und t2 liegen zu 195 Proband\*innen Daten zu den z.T. testbasiert erfassten Studieneingangsvoraussetzungen vor, die bereits beim Eintritt in das Studium erhoben wurden. In t2 haben 8 Proband\*innen angegeben, dass sie das Hochschulsystem bereits wieder verlassen haben. 148 Proband\*innen sind Weiterstudierende in dem zu t1 gewählten sozialwissenschaftlichen Studienfach. 39 Proband\*innen haben das Studienfach Sowi gewechselt.

In der Gesamtstichprobe der in t1 befragten Studieneinsteiger\*innen der Sowi ( $n = 1.420$ )<sup>4</sup> liegt das Alter bei durchschnittlich 20,60 Jahren ( $SD = 2,8$ ). Hervorzuheben ist, dass die späteren Abbrecher\*innen im Schnitt bei der Aufnahme des Studiums ein Jahr jünger (19,5 Jahre,  $SD = 1,51$ ) waren als die Weiterstudierenden (20,26 Jahre,  $SD = 2,37$ ). Dies kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass 11,64% der Weiterstudierenden bereits in einem höheren Semester waren. In der Gesamtstichprobe der 1.420 Studierenden sind 59,58% weiblich. Auffällig ist, dass sowohl in der Gruppe des Abbruchs als auch des Fachwechsels überproportional mehr weibliche Studierende sind.

Bezogen auf die Einschätzung zu t1, ob es sich bei dem sozialwissenschaftlichen Studiengang um das Wunschstudium handelt, haben erwartungsgemäß die Weiterstudierenden am häufigsten angegeben, dass es ihr Wunschstudium ist. Deutlich weniger Wechsler\*innen und Abbrecher\*innen haben zu Beginn des Studiums angegeben, dass der sozialwissenschaftliche Studiengang ihr Wunschstudium ist. Da die Angaben bereits vor der Aufnahme des Studiums erfasst wurden, konnten keine im Verlauf des Studiums gemachten Erfahrungen auf diese Einschätzungen einwirken.

<sup>4</sup> Der Vergleich der deskriptiven Merkmale der Stichprobe zu t1 mit der Stichprobe zu t2 zeigt signifikante Unterschiede (zu den Limitationen, s. Kap. 4).

### 3. Ergebnisse

#### 3.1 Studieneingangsvoraussetzungen (t1)

Die kognitiven leistungsbezogenen Studieneingangsvoraussetzungen sind in der Stichprobe unterschiedlich ausgeprägt. In der Gruppe der Fachwechsler\*innen lag die durchschnittliche Note der HZB bei 2,21 ( $SD = 0,63$ ), bei den Weiterstudierenden bei 2,07 ( $SD = 0,59$ ). Die Note im Fach Mathematik wurde in der Gruppe der Fachwechsler\*innen mit im Durchschnitt 2,67 ( $SD = 1,19$ ) und in der Gruppe der Weiterstudierenden mit 2,51 ( $SD = 1,11$ ) angegeben. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist nicht signifikant. Im Vergleich dazu haben die Abbrecher\*innen berichtet, im Durchschnitt eine Note der HZB von 2,33 ( $SD = 0,67$ ) und eine durchschnittliche Mathematiknote von 3,01 ( $SD = 1,18$ ) zu haben. Die Weiterstudierenden berichten zu t1 sowohl eine bessere Mathematiknote als auch eine bessere Note der HZB im Vergleich zu den Wechsler\*innen sowie den Abbrecher\*innen.

Zu t1 lag der Gesamtscore im Test zum gesellschaftsökonomischen Wissen und Verständnis in der Stichprobe der Fachwechsler\*innen bei 8,72 Punkten ( $SD = 2,76$ ; min./max. Punktzahl: 0/15). Somit wurden im Durchschnitt 58,13% der Fragen im Fachtest richtig beantwortet. Die Weiterstudierenden erreichten einen Gesamtscore von 9,75 Punkten ( $SD = 2,62$ ) und haben damit 65% der Fragen richtig beantwortet. Der Unterschied zwischen den Gruppen (Weiterstudierende und Fachwechsel) ist signifikant. Der durchschnittliche Gesamtscore im Test für die intellektuelle Leistungsfähigkeit (BEFKI) lag bei den Weiterstudierenden bei 8,65 ( $SD = 2,60$ ; min./max. Punktzahl: 0/16). Im Vergleich dazu erreichten die Fachwechsler\*innen 7,97 Punkte ( $SD = 2,74$ ). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen ist nicht signifikant.

Zusammenfassend kann im Hinblick auf alle betrachteten Merkmale eine ungünstigere Ausprägung der kognitiven Eingangsvoraussetzungen bei der Gruppe der Fachwechsler\*innen konstatiert werden. Allerdings sind die Unterschiede auf Basis von Mittelwertvergleichen mit t-Tests zu der Gruppe der Weiterstudierenden z.T. nur gering und größtenteils nicht signifikant, was auch auf die geringe Stichprobe zurückzuführen sein könnte.

#### 3.2 Studienwahl und Studien- und Lernprozessmerkmale (t2)

In t2 haben 64,71% der Fachwechsler\*innen angegeben, aufgrund von mangelndem Interesse an den Fachinhalten des sozialwissenschaftlichen Studienganges diesen gewechselt zu haben. Die Abbrecher\*innen (80%) gaben als den häufigsten Grund für den Studienabbruch eine berufliche Neuorientierung an. Dieser Grund wird von den Fachwechsler\*innen nur zu 5,88% genannt<sup>5</sup>.

Bei den Weiterstudierenden war die Nähe zum Heimatort auf einer 6-stufigen Likert Skala von „1- trifft überhaupt nicht zu“ bis „6- trifft voll zu“ ( $M = 3,04$ ;  $SD = 1,70$ ) weniger ausschlaggebend für die Aufnahme des jeweiligen Studiengangs als bei den Wechsler\*innen (Nähe zur Heimat:  $M = 3,32$ ;  $SD = 1,9$ ). Bei den Weiterstudierenden waren der Wunsch nach einem akademi-

schen Grad ( $M = 4,19$ ;  $SD = 1,62$ ) und die wahrgenommene persönliche Eignung für das Studium ( $M = 4,86$ ;  $SD = 0,93$ ) mehr ausschlaggebend für die Aufnahme des jeweiligen Studiengangs als bei den Wechsler\*innen (Wunsch nach akademischen Grad  $M = 4,0$ ;  $SD = 1,51$ ; persönliche Eignung  $M = 4,33$ ;  $SD = 1,18$ ). Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen kann bei der persönlichen Eignung nachgewiesen werden. Für unsere Studie ist zu konstatieren, dass Abbrecher\*innen ( $M = 4,07$ ;  $SD = 1,41$ ) im Vergleich zu den Wechsler\*innen ( $M = 3,11$ ;  $SD = 1,31$ ) als auch zu den Weiterstudierenden ( $M = 3,14$ ;  $SD = 1,38$ ) deutlich häufiger die späteren Arbeitsmarktchancen als Kriterium für die Entscheidung gegen bzw. für das Studium herangezogen haben. Die Weiterstudierenden haben sich zu Studienbeginn signifikant informierter gefühlt als die Fachwechsler\*innen auf einer 6-stufigen Likert Skala von „1- sehr schlecht“ bis „6- sehr gut“ über die Studienbedingungen (Weiterstudierende:  $M = 4,28$ ;  $SD = 1,12$ ; Wechsler\*innen:  $M = 3,47$ ;  $SD = 1,24$ ), die beruflichen Aussichten (Weiterstudierende:  $M = 4,17$ ;  $SD = 1,33$ ; Wechsler\*innen:  $M = 3,22$ ;  $SD = 1,45$ ), das akademische Arbeiten (Weiterstudierende:  $M = 4,50$ ;  $SD = 1,11$ ; Wechsler\*innen:  $M = 3,97$ ;  $SD = 1,20$ ) und die fachlichen Inhalte (Weiterstudierende:  $M = 4,40$ ;  $SD = 1,05$ ; Wechsler\*innen:  $M = 3,44$ ;  $SD = 1,24$ ). Die Unterschiede zwischen den Weiterstudierenden und den Wechsler\*innen sind signifikant. Im Vergleich dazu zeigen die Abbrecher\*innen einen relativ hohen wahrgenommenen Informationsstand zu Studienbeginn (Studienbedingungen:  $M = 3,75$ ;  $SD = 0,5$ ; berufliche Aussichten:  $M = 4,0$ ;  $SD = 0,82$ ; fachliche Inhalte:  $M = 3,75$ ;  $SD = 1,26$ ). Demnach haben sich die Abbrecher\*innen genauso informiert über das akademische Arbeiten ( $M = 4,50$ ;  $SD = 1,29$ ) gefühlt wie die Weiterstudierenden.

Bei der Betrachtung von psychologischen Merkmalen zeigt sich erwartungskonform (vgl. Fellenberg/Hannover 2006; Heinze 2018), dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einen positiven Einfluss auf den Studien-erfolg hat. Die hier verwendete Skala beinhaltet, dass je höher der Mittelwert ist, desto höher ist die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Proband\*innen. Abbrecher\*innen haben eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung ( $M = 11,5$ ;  $SD = 3,42$ ) als Wechsler\*innen ( $M = 13,03$ ;  $SD = 2,11$ ) und als Weiterstudierende ( $M = 13,94$ ;  $SD = 2,04$ ). Der Unterschied zwischen den Gruppen der Weiterstudierenden und Wechsler\*innen ist signifikant.

Bei der Betrachtung von Studien- und Lernprozessmerkmalen zeigen sich auch wesentliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Wechsler\*innen investieren einen geringeren Zeitaufwand in die Vor- und Nachbereitung von Studieninhalten (8,16 h/Woche; Weiterstudierende mit 9,53 h/Woche), wobei Wechsler\*innen jedoch mehr Zeit in die Prüfungsvorbereitungen (9,55 h/Woche; Weiterstudierende 9,43 h/Woche) aufwenden als Weiterstudierende. Der Wertebereich für den investierten Zeitaufwand liegt von 1h/Woche bis maximal 24h/Wo-

<sup>5</sup> Es handelt sich dabei um eine Nennung der Gründe durch die Studierenden der drei Gruppen, bei denen keine inferenzstatistischen Auswertungen im Sinne von Gruppenvergleichen anschließen können.

che. Hervorzuheben ist, dass Abbrecher\*innen jeweils den geringsten Zeitaufwand sowohl in die Vor- und Nachbereitung von Studieninhalten (6,5 h/Woche) als auch in die Prüfungsvorbereitung (4,0 h/Woche) investieren. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist nicht signifikant. Für die Präsenz in den Lehrveranstaltungen wird der größte Zeitaufwand in allen drei Gruppen angegeben und liegt bei allen drei Gruppen auf einem vergleichbar hohen zeitlichen Niveau (Weiterstudierende: 14,39 h/Woche,  $SD = 5,55$ ; Wechsler\*innen: 13,71 h/Woche,  $SD = 5,91$ ; Abbrecher\*innen: 14,5 h/Woche,  $SD = 6,35$ ). Demnach liegen die Unterschiede weniger in der investierten Zeit vor Ort in der Universität (inneruniversitärer Zeitaufwand), sondern vielmehr in der Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen sowie in der Prüfungsvorbereitung (außeruniversitärer Zeitaufwand). Die Gruppenunterschiede im außeruniversitären Zeitaufwand spiegeln sich auch in den abgelegten (min.: 0; max.: 6) bzw. bestandenen (min.: 0; max.: 18) Prüfungen wider. Wechsler\*innen haben im Vergleich zu den Weiterstudierenden weniger Prüfungen abgelegt und auch weniger Prüfungen bestanden. Der Unterschied zwischen den Gruppen ist nicht signifikant.

Eine ähnliche Befundlage zeigt sich zwischen den Gruppen bei den erreichten Credit Points (CP) nach dem ersten Semester. Der Wertebereich der Credit Points liegt zwischen min. 0 CP und max. 30 CP<sup>6</sup>. Die Wechsler\*innen erreichten im Durchschnitt weniger Credit Points 17,52 ( $SD = 17,16$ ) als die Weiterstudierenden 22,14 ( $SD = 14,99$ ). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist nicht signifikant. Auffällig ist, dass jedoch alle Gruppen im Durchschnitt nicht die empfohlene Anzahl von 30 CP nach dem ersten Semester erreicht haben (Pietzonka 2014; Universität Bremen 2018; Justus-Liebig-Universität Gießen 2017). Hinsichtlich des Besuches von zentralen Lehrveranstaltungen sowie der angegebenen Noten zeigt sich, dass die Durchfallquoten in den Prüfungen eher nicht der alleinige Grund für den Abbruch bzw. den Fachwechsel darstellen. Eine Vielzahl der Wechsler\*innen haben die Lehrveranstaltungen und Prüfungen durchaus mit guten Leistungen absolviert.

Mit Blick auf die Bewertung des individuellen Studienverlaufs geben mehr als ein Drittel der Wechsler\*innen (36,36%) an, dass sie mit dem Studienfortschritt im Verzug sind; in der Gruppe der Abbrecher\*innen sind es alle Proband\*innen. In der Gruppe der Weiterstudierenden haben 38,13% angegeben, mit 10 oder mehr CP im Verzug zu sein. Diese Ergebnisse korrespondieren mit jenen, die Tinsner und Daniel (2012) für einen biologischen Studiengang berichten. Dieser Unterschied spiegelt sich weiterhin in der Selbsteinschätzung der Proband\*innen bezogen auf ihre eigene Leistung im Vergleich zu ihren Kommiliton\*innen wider. 12,23% der Weiterstudierenden haben sich eher zum unteren Leistungsdrittel gezählt; bei den Wechsler\*innen waren dies 18,18% und bei den Abbrecher\*innen 25%. Die Angaben zum individuellen Lernerfolg erfolgten auf rein deskriptiver Ebene, da hier nur Häufigkeiten angegeben wurden und folglich keine inferenzstatistischen Analysen angebracht sind.

Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studiengang und der Universität wurde auf einer 6-stufigen Likert Skala

von „1- sehr unzufrieden“ bis „6- sehr zufrieden“ erfasst und ist bei den Wechsler\*innen geringer als bei den Weiterstudierenden ausgeprägt. Wechsler\*innen bewerten ihre Zufriedenheit bezüglich des Studiums im Allgemeinen geringer mit durchschnittlich 4,00 ( $SD = 1,15$ ) als Weiterstudierende mit 4,66 ( $SD = 0,87$ ). Der Unterschied zwischen den Gruppen ist signifikant. Bezüglich der sozialen Kontakte am Studienort geben die Wechsler\*innen ihre Zufriedenheit durchschnittlich mit 4,29 ( $SD = 1,37$ ) an und Weiterstudierende mit 4,54 ( $SD = 1,33$ ). Auch bei der Zufriedenheit bezogen auf den Kontakt zu Kommiliton\*innen liegen die Wechsler\*innen mit 4,23 ( $SD = 1,43$ ) hinter den Weiterstudierenden ( $M = 4,43$ ;  $SD = 1,36$ ). Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem Studium im Allgemeinen, mit den sozialen Kontakten und mit den Kommilitonen\*innen sind die Abbrecher\*innen am unzufriedensten. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass bei den Wechsler\*innen und noch deutlicher bei den Abbrecher\*innen ungünstigere soziale Rahmenbedingungen am gewählten Studienort gegeben sind als bei den Weiterstudierenden.

#### 4. Diskussion, Limitationen und Implikationen für die Hochschulpraxis

Die in diesem Beitrag vorgestellten empirischen Ergebnisse basieren auf einer repräsentativen Längsschnittstudie und fokussieren auf die Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs und Fachwechsels bei Bachelorstudierenden der Sowi. Innerhalb zweier Erhebungswellen wurden testbasiert die kognitiven Studieneingangsvoraussetzungen, sozio- und bildungsdemographische Merkmale sowie Studien- bzw. Lernprozessmerkmale bei sozialwissenschaftlichen Studierenden erfasst. Die Gruppe der Weiterstudierenden weist höhere Ausprägungen in den erfassten Vorkenntnissen und Studienleistungen auf. Bei den nicht-kognitiven Merkmalen zeichnet sich die Gruppe der Abbrecher\*innen durch eine niedrigere Zufriedenheit mit dem Studium aus.

Die Befunde in diesem Artikel zeigen, dass sich bereits vor der Aufnahme des Studiums Faktoren erkennen lassen, die für einen Studienfachwechsel bzw. -abbruch in den Sozialwissenschaften bedeutsam sind. Dieses stellt einen wichtigen Hinweis für Studien(fach)beratungen dar, da diese auf Basis dieser Befunde bereits vor der Aufnahme des Studiums wesentliche Hinweise den Studierenden geben können. Ein Faktor stellt das wahrgenommene Informationsdefizit über den Studiengang bzw. die Studieninhalte dar, was für die Gruppe der Studienabbrecher\*innen und Fachwechsler\*innen eher kennzeichnend ist (Becker/Hadjar 2004; Sarcletti/Blossfeld 2006). Hier könnten aus Sicht der Hochschulpraxis bereits bei der Beratung von Studieninteressierten Maßnahmen ansetzen, um diesem Informationsdefizit entgegenzuwirken. Im Einklang mit dem internationalen Forschungsstand unterstreicht die Studie die Bedeutung der kognitiven Eingangsvoraussetzungen bei der Aufnahme des sozial-

<sup>6</sup> Bei den selbstberichteten Angaben zu den CP lagen fünf unplausible Werte von Studierenden vor (CP nach dem ersten Semester > 70 CP), die bereinigt wurden und nicht mit in die Analysen einfließen. Aufgrund von Datenschutzbestimmungen konnten die selbstberichteten Angaben nicht mit dem tatsächlichen Studienfortschritt abgeglichen werden.

wissenschaftlichen Studiums, da diese einen bedeutsamen Faktor für den Wissenserwerb im Studienverlauf darstellen. Förderlich hierfür erweist sich u.a. ein hohes ausgeprägtes Vorwissen als auch eine besser ausgeprägte intellektuelle Leistungsfähigkeit, was in unserer Studie auch gezeigt wird. So zeichnet sich die Gruppe der Weiterstudierenden durch höhere Ausprägungen des erfassten Vorwissens und der erhobenen intellektuellen Leistungsfähigkeiten zu Studienbeginn aus.

Aus unserer Studie können erste Hinweise zur Bedeutung der Studien- und Lernprozessmerkmale abgeleitet werden. Bei den Studien- und Lernprozessmerkmalen finden sich auch Unterschiede zwischen den betrachteten Gruppen. Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Gruppen vergleichbar viel Zeit in den Besuch von Lehrveranstaltungen investieren, aber Unterschiede in der Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen sowie bei der Vorbereitung für Prüfungen erkennbar sind. Die vorgestellten Analysen in diesem Artikel verdeutlichen, dass diese Merkmale mehr berücksichtigt und weiter untersucht werden sollten als in der bisherigen Studienabbruchforschung (Heublein et al. 2010).

Neben der Bedeutung der kognitiven Eingangsvoraussetzungen zeigt dieser Artikel auch die Relevanz der nicht-kognitiven Faktoren. So fällt die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium bei den Wechsler\*innen und Abbrecher\*innen schlechter aus als bei den Weiterstudierenden. Wie die bisherige Forschung verdeutlicht, hängt die allgemeine Zufriedenheit mit der allgemeinen Studienmotivation zusammen, die bei Studienabbrecher\*innen häufiger niedriger ausgeprägt ist (Heublein et al. 2010; Meinefeld 2007). Demnach könnten zur Zufriedenheit eine lernmotivierende Atmosphäre in Lehrveranstaltungen und weitere motivationsfördernde Maßnahmen insbesondere im Hinblick auf ein selbstreguliertes Studium beitragen (Mestan 2016). Als ein weiterer bedeutsamer Faktor zum Studienabbruch zeigt sich in diesem Artikel die soziale Integration am Hochschulstandort (Blüthmann 2012; Heublein et al. 2017). Die Abbrecher\*innen sowie Fachwechsler\*innen gaben im Vergleich zu den Weiterstudierenden an, dass sie weniger zufrieden mit ihren sozialen Kontakten am Studienort sowie mit dem Kontakt zu ihren Kommilitonen\*innen sind. Hierzu wären vertiefende netzwerkanalytische und sozialpsychologische Analysen erforderlich, die nicht zuletzt der Frage nachgehen, inwieweit auch die Integration in das akademische Umfeld, d.h. der Kontakt zu Lehrenden zu einem frühen Zeitpunkt des Studiums von Bedeutung ist (Schmidt 2018).

Allerdings müssen die hier ermittelten Befunde vor dem Hintergrund der vorhandenen Panelmortalität kritisch betrachtet werden. Der Studienabbruch ist ein persönliches und emotionales Lebensereignis, an welches einige Personen evtl. nicht erinnert werden möchten und daher nicht an der Befragung in t2 teilgenommen haben. Zudem stellt die Erreichbarkeit der Studienfachwechsler\*innen und Studienabbrecher\*innen generell eine besondere Herausforderung dar, weil sie über ihre in t1 angegebenen Unimailadressen z.B. nicht mehr kontaktierbar sind (de Leeuw/Lugtig 2015).

Aufgrund der geringen Stichprobe in t2 können die in diesem Beitrag dargelegten Ergebnisse zum Studienab-

bruch bzw. Fachwechsel in der Fachdomäne Sowi lediglich erste deskriptive und differenziale Einblicke geben. Die Datenbasis erlaubt auch keine Betrachtung möglicher Kohorteneffekte, die Unterschiede zwischen den Studierenden auf Basis von sozialen und umweltbedingten Faktoren teilweise bedingen können (Schnell/Hill/Esser 2013). Zudem können auch theoretisch erwartbare Kompositionseffekte nicht analysiert werden (Kunter/Trautwein 2003), wengleich die Zusammensetzung der Lerngruppe bei Studierenden einen nicht unbedeutenden Einfluss haben könnte (Stiensmeier-Pelster/Otterpohl 2018). Des Weiteren beruhen die Analysen zu Studien- und Lernprozessmerkmalen zu t2 auf den Selbstangaben von Studierenden. Hier wären tiefergehende Analysen der curricularen sowie der instruktionalen Faktoren in der Studiendomäne Sowi für zukünftige Studien erforderlich. Die hohe Bedeutung der Zeit, die die Studierenden an den Universitäten verbringen, betont, dass Faktoren und Prozesse wie die Interaktion mit Hochschullehrenden sowie anderen Studierenden in weiteren Studien stärker fokussiert werden sollten.

Die vorgestellten Ergebnisse lassen erste Hinweise zu Präventionsmaßnahmen des Studienfachwechsels und Studienabbruchs in den Sowi innerhalb der Studieneingangsphase sowie vor Studienbeginn zu. Aus der Perspektive der Studien(fach)beratung sind insbesondere Maßnahmen innerhalb des Hochschulkontextes von Bedeutung. Self-Assessments mit sozialwissenschaftlichen Inhalten vor Studienbeginn können den Studieninteressierten als Entscheidungshilfe zur Studienwahl und gleichzeitig z.B. Studien(fach)berater\*innen als Beratungsgrundlage dienen. Das Ziel ist, die bestmögliche Passung zwischen Studieneingangsvoraussetzungen der Studieninteressierten mit den Inhalten und Anforderungen des Studienfachs Sowi zu schaffen. Weiterhin sind nicht-kognitive Faktoren wie Zufriedenheit für den Verbleib im Studiengang ausschlaggebend. Um den Faktoren Rechnung zu tragen, sollte seitens der Hochschulen die akademische und soziale Integration der Studienanfänger\*innen fokussiert werden. Dieses kann beispielsweise im Kontext von Brücken- und Vorkursen angestrebt werden und darüber hinaus durch die Zusammensetzung von Lerngruppen (Booij et al. 2017), durch regelmäßiges Feedback von Dozent\*innen (Brade et al. 2018) sowie auch eine koordinierte Zusammenarbeit mit der Studien(fach)beratung.

#### Literaturverzeichnis

- Becker, R./Hadjar, A. (2004): Warum einige Studierende ihr Soziologie-Studium abbrechen wollen. Studienwahlmotive, Informationsdefizite und wahrgenommene Berufsaussichten als Determinanten der Abbruchneigung. In: *Soziologie*, 33 (3), S. 47-65.
- Blüthmann, I. (2012): *Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen* (Unveröffentlichte Dissertation). Berlin.
- Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), S. 406-429.
- Booij, A./Leuven, E./Oosterbeek, H. (2017): Ability peer effects in university: evidence from a randomized experiment. In: *Review of Economic Studies*, 84, pp. 547-578.
- Brade, R./Himmler, O./Jäckle, R. (eds.) (2018): *Normatively framed relative performance feedback – Field experiment and replication* (MPRA Paper No. 88830). München.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin.
- de Leeuw, E. D./Lugtig, P. (2015): Dropouts in Longitudinal Surveys. In: Statistics Reference Online, pp. 1-6.
- Erdel, B. (2010): Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg? Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg.
- Fellenberg, F./Hannover, B. (2006): Kaum begonnen, schon zerronnen? Psychologische Ursachenfaktoren für die Neigung von Studienanfängern, das Studium abzubrechen oder das Fach zu wechseln. In: Empirische Pädagogik, 20 (4), S. 381-399.
- Förster, M./Zlatkin-Troitschanskaia, O./Happ, R. (2015): Adapting and Validating the Test of Economic Literacy to Assess the Prior Economic Knowledge of First-Year Students in Business and Economic Studies in Germany (Discussion Paper; Annual Meeting of the American Economic Association). Boston.
- Greiff, S. (2006): Prädiktoren des Studienerfolgs. Vorhersagekraft, geschlechtsspezifische Validität und Fairness. Duisburg.
- Heinze, D. (2018): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg – Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden.
- Hericks, N. (2018): Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 1. Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. In: Forum Hochschule, 2. Hannover.
- Krempkow, R./König, K./Ellwardt, L. (2006): Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen – Dokumentation zum „Hochschul-TÜV“ der Sächsischen Zeitung 2006 (HoF-Arbeitsberichte 5/2006). Wittenberg.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2003): Psychologie des Unterrichts. Paderborn.
- Meinefeld, W. (2007): Studienabbruch und Studienfachwechsel in der Soziologie: Ein Blick hinter die Zahlen. In: Soziologie, 36 (1), S. 45-62.
- Mestan, K. (2016): Why students drop out of the Bachelor of Arts. In: Higher Education Research & Development, 35 (5), pp. 983-996.
- Pietzonka, M. (2014): Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna. Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung. Wiesbaden.
- Pohlentz, P./Tinsner, K. (2004): Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs. Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten. Potsdam.
- Reifenberg, D./Jörissen, J./Peters, D. (2015): Ausgewählte Ergebnisse einer kooperativen Studie zu Hochschulwechsel und Studienabbruch. In: Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, 9 (3+4), S. 99-105.
- Sarcelletti, A./Blossfeld, H. (2006): Die Wahl der Soziologie als Studienfach. In: Soziologie, 35, S. 309-332.
- Schild, N./Heindel, L./Straube, P./Rehfeldt, D./Nordmeier, V. (2015): Vorhersagemodell zum Studienerfolg im Fach und im Lehramt Physik: Erste Schritte zur Entwicklung eines Online-Self-Assessment. Berlin.
- Schipolowski, S./Wilhelm, O./Schroeders, U. (2017): Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz ab der 11. Jahrgangsstufe (BEFKI 11+). Göttingen.
- Schmidt, U. (2018): Aller Anfang ist schwer?! Modelle und ausgewählte empirische Befunde zum Übergang in die Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13, S. 2-8.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Auflage. München.
- Seemann, W. (2015): Studienabbruch und Studienfachwechsel: Eine Studie zu den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration, 9 (3+4), S. 99-105.
- Statistisches Bundesamt (2007): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2006/2007 (Fachserie 11 Reihe 4.1). Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2017): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2016/2017 (Fachserie 11 Reihe 4.1). Wiesbaden.
- Stiensmeier-Pelster, J./Otterpohl, N. (2018): Motivation in Schule und Hochschule. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hg.): Motivation und Handeln. Berlin/Heidelberg, S. 569-591.
- Tinsner, K./Daniel, H.-D. (2012): Analyse von Studienverlaufsdaten: Ein differenzierter Blick auf einen naturwissenschaftlichen Bachelor-Studiengang. In: Qualität in der Wissenschaft, 6, S. 64-71.
- Walstad, W. B./Rebeck, K./Butters, R. B. (eds.) (2013): Test of economic literacy: Examiner's manual (4th ed.). New York.
- Wendt, C./Kaschytza, J./Schneider, C. (1997): Einflussfaktoren auf Studienverlauf und Studienerfolg am Institut für Soziologie der Universität Heidelberg. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 4, S. 371-389.
- Wendt, C./Rathmann, A./Pohlentz, P. (2016): Erwartungshaltungen Studierender im ersten Semester: Implikationen für die Studieneingangsphase. In: Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hg.): Pädagogische Hochschulentwicklung. Wiesbaden, S. 221-237.
- [www.datenbankstudium.uni-bremen.de/fileadmin/user\\_upload/dokumente/infobroschuere/Soziologie\\_BA\\_web.pdf](http://www.datenbankstudium.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/dokumente/infobroschuere/Soziologie_BA_web.pdf) (08.07.2020).
- [www.uni-giessen.de/studium/dateien/bachelor/social-sciences-b-a-studienfuehrer.pdf](http://www.uni-giessen.de/studium/dateien/bachelor/social-sciences-b-a-studienfuehrer.pdf) (08.07.2020).

- **Carla Kühling-Thees**, M.Sc., Wissenschaftliche Assistentin, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: [c.kuehling-thees@uni-mainz.de](mailto:c.kuehling-thees@uni-mainz.de)
- **Roland Happ**, PD Dr., Wissenschaftlicher Assistent, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: [roland.happ@uni-mainz.de](mailto:roland.happ@uni-mainz.de)
- **Olga Zlatkin-Troitschanskaia**, Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: [troitschanskaia@uni-mainz.de](mailto:troitschanskaia@uni-mainz.de)
- **Uwe Schmidt**, Prof. Dr., Professor für Hochschulforschung, Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung (ZQ), Johannes Gutenberg-Universität Mainz, E-Mail: [uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de](mailto:uwe.schmidt@zq.uni-mainz.de)

## Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

**Kontakt:** UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Kerstin Heil, Gaby Olbrich,  
Heidrun Schneider & Martin Schmidt

## Nicht verloren gehen – Warum nehmen Studienabbrecher\*innen und Studienzweifelnde der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen selten Beratungsangebote wahr?

The participation rate in counselling services among dropouts from engineering sciences at universities of applied sciences in Germany is particularly low. This article presents results of a qualitative survey of dropouts from the perspective of habitus and milieu research (Bourdieu 1982; Vester et al. 2001) and identifies obstacles that prevent students from making use of counselling services. As a result of a pilot project, in which professors and faculty management were also involved, a communication strategy was developed and the offer of support (even without obligatory participation) was integrated more bindingly into the course of study. Both changes have increased the participation rate significantly.

Der Anteil an Studierenden, die ihr Studium der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen abbrechen, ist konstant hoch (Heublein/Richter/Schmelzer 2020). Es ist wenig darüber bekannt, warum Studierende, die in hohem Maße von Beratungsangeboten profitieren würden, diese nicht nutzen. Im Folgenden werden wir zunächst kurz den Forschungsstand im Hinblick auf Studienabbruch und Beratung mit Bezug auf die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen darstellen, bevor im Projekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE)<sup>1</sup> interviewte Studienabbrecher\*innen der Ingenieurwissenschaften einer Hochschule ihre Erfahrungen mit Beratung schildern. Im Anschluss daran stellen wir das Pilotprojekt „Mein Studium als Projekt“ dar, welches im Rahmen der „MyStudy-Beratung“<sup>2</sup> der Hochschule Hannover durchgeführt wurde und das zum Ziel hatte, den Zugang zu Beratungs- und Unterstützungsangeboten u.a. für Studienabbrecher\*innen und -zweifer\*innen zu erleichtern. Im Fazit werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst und im Ausblick Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung gegeben.



Kerstin Heil



Gaby Olbrich



Heidrun Schneider



Martin Schmidt

### 1. Forschungsstand zu Studienabbruch und Beratung in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen

Durchschnittlich brechen 23% der deutschen Studierenden das Bachelorstudium an Fachhochschulen ab (Heublein/Richter/Schmelzer 2020, S. 4). Studierende der Fächergruppe Ingenieurwissenschaften sind mit 32% (ebd., S. 6) besonders stark davon betroffen. Zurückzuführen sind diese Abbrüche in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen fast überwiegend auf „Leistungsprobleme“<sup>3</sup> (Heublein et al. 2017), welche von 45% dieser Studienabbrecher\*innen als ausschlaggebender Grund benannt werden. Allerdings haben 22% von ihnen angegeben, unfreiwillig aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen das Studium verlassen zu haben (ebd., S. 25). In keiner anderen Fächergruppe finden sich so hohe Anteile an Zwangsexmatrikulierten. 78% haben bereits spätestens nach Beendigung des vierten Semesters abgebrochen (ebd., S. 49). Obwohl Studienabbrecher\*innen häufiger einen problematischeren Studienverlauf aufweisen, nutzen sie

<sup>1</sup> Das Verbundprojekt wurde im Rahmen der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen: 01PX16009A/B gefördert.

<sup>2</sup> Das Projekt „MyStudy – Integration heterogener Lernkulturen durch beratende Begleitung, curriculare Entwicklung und neigungsgerechte Kompetenzentwicklung“ wird im Qualitätspakt Lehre vom BMBF gefördert (Förderkennzeichen: 01PL12040).

<sup>3</sup> Hinter „Leistungsproblemen“ verbergen sich die Items „zu viel Studien- und Prüfungsstoff“, „Studienanforderungen waren zu hoch“, „habe den Einstieg ins Studium nicht geschafft“, „war dem Leistungsdruck im Studium nicht gewachsen“, „Zweifel an persönlicher Eignung für das Studienfach“, „endgültig nicht bestandene Prüfungen“ und „konnte fehlende Vorkenntnisse nicht ausgleichen“ (Heublein et al. 2017, S. 19).

nicht deutlich häufiger in ihrem Studium Beratungsangebote als Absolvent\*innen (ebd., S. 181), was sich auch für die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen zeigt (ebd., S. 183). Unabhängig von den verschiedenen Beratungsmöglichkeiten hat deutlich weniger als die Hälfte der Studienabbrecher\*innen Hilfe bei Beratungsangeboten gesucht (ebd., S. XII). Dabei konnten Brandstätter/Grillich/Farhofer (2006) positive Effekte einer vor Studienaufnahme in Anspruch genommenen Studienberatung auf den weiteren Studienverlauf aufzeigen. Es stellt sich die Frage, warum Beratungsangebote nicht umfangreich genutzt werden und wie es eine Institution schaffen kann, Studierende, die daran denken, ihr Studium abzubrechen, gezielter anzusprechen und mit ihren Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu erreichen.

Ein Grund für die geringe Nutzung könnte in der Vielzahl der Beratungsangebote liegen, die eine Orientierung erschweren. Bischoff/Neuß (2013) sprechen sogar von einer „Holschuld“ der Studierenden, die häufig vorausgesetzt wird. Weitere Hinweise finden sich in der Nutzung von Beratungsangeboten nach Studienabbruchmotiven. Die Zentrale Studienberatung wird von Studierenden mit unterschiedlichsten Studienabbruchmotiven genutzt, am häufigsten aber von den Studierenden, die als ausschlaggebenden Grund für den Abbruch Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen (51%; Heublein et al. 2017, S. 184), die familiäre Situation (50%; ebd.), die finanzielle Situation oder persönliche Gründe (jeweils 47%; ebd.) nennen. Strategien zur Bearbeitung von vermeintlichen „Leistungsproblemen“, die häufig als ausschlaggebender Grund für einen Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften angeführt werden, scheinen von den Beratungseinrichtungen nicht adressiert bzw. von den Studierenden nicht bei diesen verortet zu werden. Auch Zechner (2016) stellte fest, dass von den Beratungsaufsuchenden Studienabbruch in der Einzelfallberatung selten thematisiert wird.

Die möglichen Schwierigkeiten bei der gezielten Ansprache könnten auch darin liegen, dass Beratungsangebote für viele Studierende ein neues, unbekanntes, vielleicht unsicheres Terrain darstellen. Je nachdem, welche Erfahrungen, Annahmen und Gefühle mit Beratung verbunden sind, werden sie diese wahr- und in Anspruch nehmen, oder eben nicht. Darüber hinaus könnte auch die in den Ingenieurwissenschaften vorherrschende Fachkultur hemmend für die Nutzung von Beratungsangeboten sein. Bargel (1988, S. 18) arbeitete für die Ingenieurwissenschaften ein kulturelles Prinzip der machbaren Problemlösung heraus, das den Studierenden vermutlich auch heutzutage noch vermittelt, Probleme erst einmal selbst zu lösen. Außerdem beschrieb er eine „verschulte[r] Arbeitskultur bei Distanz zu den Lehrenden“ (ebd., S. 26). Diese Distanz zu den Lehrenden setzt sich vermutlich auch bei den Beratungsangeboten fort, so verdeutlichen Heublein et al. (2017), dass, um Beratungsangebote aufzusuchen, eine gewisse Eigenaktivität der Studierenden sowie ein guter Kontakt zu Lehrenden förderlich ist. Beides ist vermutlich auch gegenwärtig in den Ingenieurwissenschaften aufgrund der (distanzierten) Fachkultur schwächer als in anderen Fächern ausgeprägt.

## 2. Beratungserfahrungen von Studienabbrecher\*innen in den Ingenieurwissenschaften

Im Projekt STHAGE wurden mit themenzentrierten, lebensgeschichtlich orientierten Interviews insgesamt 55 Studienabbrecher\*innen bzw. Studienzweifelnde der Fächergruppen Ingenieurwissenschaften und Soziale Arbeit/Erziehungswissenschaft zu Aspekten der Studienbewältigung und -wahrnehmung sowie die Abbrecher\*innen zur Verarbeitung ihres Studienabbruchs befragt (ausführlicher zum Projekt siehe Heil et al. 2019). Den theoretischen Hintergrund des Projektes bildet Bourdieus Habitus-Feld-Konzept (Bourdieu 1982) und dessen Erweiterung im Ansatz der sozialen Milieus (Vester et al. 2001; Bremer/Lange-Vester 2014). Der Habitus lässt sich diesem Ansatz folgend als allgemeine Grundhaltung verstehen, die allen Lebensbereichen zugrunde liegt und einheitsstiftende, klassifizierbare Formen von Praxis erzeugt. Der Mensch handelt also in unterschiedlichen Kontexten nach ähnlichen im Habitus angelegten Mustern, die seit der frühesten Kindheit eingelebt wurden und nur schwer veränderlich sind. Die Muster des Habitus lassen sich zudem mit Blick auf ihre Milieuspezifität unterscheiden. So wird deutlich, dass Bildungsverständnis, Bildungsbestrebungen und Erfahrungen in Schule, Studium und Beruf mit dem gesamten lebensweltlichen Kontext in Verbindung stehen. Zentrale Annahme ist, dass das Studium auf Grundlage des an die Hochschule *mitgebrachten* Habitus milieuspezifisch unterschiedlich wahrgenommen und angeeignet wird, so dass sich in der jeweiligen Beziehung zu den Konventionen und Anforderungen der Hochschule und des Studiums unterschiedliche Passungserfordernisse ergeben (Bremer/Lange-Vester 2019) und sich die Erwartungen an Beratung unterscheiden. Ausgewertet wurden die Interviews nach der Methode der Habitushermeneutik (Bremer/Teiwes-Kügler/Lange-Vester 2019), die es ermöglicht, die Habitusmuster der (ehemaligen) Studierenden herauszuarbeiten, durch die sich ihre Bildungs- bzw. Studienstrategien sowie ihre Haltungen zum Studium (Pape et al. 2020) und die Nutzung von Beratungsangeboten erklären lassen, wie wir im Folgenden nach einer Beschreibung des dafür genutzten Teilsamples (ehemaliger) ingenieurwissenschaftlicher Fachhochschulstudierender zeigen möchten.

### Darstellung der Ergebnisse der Stichprobe Ingenieurwissenschaften an einer Fachhochschule

Im Projekt wurden u.a. insgesamt 14 Interviews, neun mit Studienabbrecher\*innen und fünf mit Studienzweifler\*innen, in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften geführt. Acht der vierzehn Interviewten haben vor Aufnahme ihres Studiums eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Sechs der insgesamt 14 (ehemaligen) Studierenden haben den Hochschulzugang über das Abitur auf einem Gymnasium erreicht, von ihnen nahmen vier Studierende direkt nach der Schule das Studium auf. Gut die Hälfte hat keine akademischen Vorbilder in ihrer Familie. Die Eltern weisen mehrheitlich mittlere qualifizierte Bildungs- und Berufsabschlüsse auf. Sechs Personen

stammen aus einem akademischen Haushalt (davon drei aus einem vollakademischen). In fünf Fällen hatten bereits die Väter ein ingenieurwissenschaftliches Studium absolviert. Zwei der Interviewpartner\*innen, die das Studium abgebrochen haben, sind weiblich; zu den befragten Zweifelnden gehörte eine Frau. Alle Interviewten heben den Umgang mit Leistung und Leistungsanforderungen als zentrales Thema der Studierenerfahrungen hervor. Mehrheitlich berichten sie von Schwierigkeiten, das geforderte Lern- und Prüfungspensum im Studium zu erfüllen. Häufig fallen Probleme, die geforderten Leistungen zu erbringen, mit organisatorischen Schwierigkeiten zusammen: Zu wiederholende Prüfungen und Vorlesungen müssen in den aktuellen Stundenplan integriert werden. Darüber häuft sich ein Berg von Anforderungen an, dessen Bewältigung zunehmend schwieriger und unübersichtlicher wird. Teilweise kamen die Interviewten mit einem selbstgewählten Abbruch einer drohenden Exmatrikulation zuvor, andere wurden unfreiwillig aufgrund endgültig nicht bestandener Prüfungen zwangsexmatrikuliert.

Die interviewten Abbrecher\*innen studierten durchschnittlich vier Fachsemester. Sie äußerten wenig Kritik an den strukturellen Bedingungen. Eine Benachteiligung im Studium durch unzureichende Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium wird in manchen Fällen moniert. Mehrheitlich scheint die in der Fachkultur verankerte Erwartung einer bestimmten Form der Leistungserbringung und die damit einhergehende Selbstverantwortung internalisiert. Der Abbruch erscheint aus dieser Perspektive häufig als ein unausweichliches eigenverantwortliches und individuelles Scheitern an den Leistungshürden.<sup>4</sup>

Anhand der Interviews mit den Studienabbrecher\*innen wird deutlich, dass Unterstützungsformate im Studium eine untergeordnete Rolle gespielt haben. Zwar waren den ehemaligen Studierenden zumindest einzelne Beratungsangebote bekannt, die Thematisierung in den Interviews erfolgte jedoch wenig ausführlich und häufig erst auf Nachfrage. Im Folgenden wird der Umgang mit Beratungsangeboten der Hochschule exemplarisch anhand von drei Beispielen dargestellt:

### Ulrike, Studienabbruch nach dem 3. Fachsemester:

Ulrike stammt aus einer Familie mit geringen finanziellen und kulturellen Ressourcen. Beide Eltern haben einen Hauptschulabschluss erworben. Ulrike wächst bei ihrer Mutter auf, die im Einzelhandel arbeitet. Für ihre Studienambitionen kann sie auf nur geringe Unterstützung aus ihrer Familie zurückgreifen. So lehnt der Vater das Studium als überflüssigen Kostenfaktor ab. Ulrike ist stets gefordert, eigenverantwortlich Strategien zu entwickeln, um ihre Bildungsambitionen umzusetzen. Schrittweise führt ihr Weg nach dem Realschulabschluss über Umwege und berufliche Suchbewegungen auf ein technisches Gymnasium und im Anschluss an die Universität. Überfordert mit der Selbstorganisation und dem Massenbetrieb wechselt sie an die Fachhochschule. Positiv hebt Ulrike hier den kleineren Bezugsrahmen hervor, auch der strukturierte Stundenplan kommt ihrer Arbeitsweise entgegen. Erfahrungen, sich ohne fremde Hilfe allein im Feld behaupten zu müssen, die ihr aus der

Schule vertraut sind, erneuern sich im Studium: Mit einer Freundin bildet sie eine Lerngruppe, bleibt darüber hinaus aber eher sozial isoliert. Das funktioniert solange, bis in bestimmten Fächern Lernschwierigkeiten auch zu zweit nicht mehr bewältigt werden können. Unterstützung von Lehrenden wird von ihr nicht aktiv eingefordert, umso hilfreicher erlebt Ulrike Dozierende, die ihr mit einer offenen Haltung begegnen: *„[...] der Dozent hatte uns sogar dann seine Handynummer gegeben und hat gesagt: ‚Wenn was ist (.) ruft an, schreibt ne Nachricht‘, das fand ich auch sehr, also ich fand das gut.“* Ein aufmerksames Entgegenkommen der Lehrenden hilft ihr, Hürden abzubauen. Ähnlich scheint ihr Blick auf hochschulische Beratungsangebote, die Ulrike aus Unwissenheit nicht in Anspruch nimmt: *„[...] also, mir hat niemand gesagt, ähm: ‚Geh mal dahin, die wissen schon, wo man ansetzen kann, wo man anfangen kann, die können dich vielleicht auch weiterleiten‘, oder so. So was hätte mir gef-, also das hat mir gefehlt, muss ich ehrlich sagen.“*

### Christian, Studienabbruch nach dem 12. Fachsemester:

Christians Eltern stellen an ihn hohe Bildungs- und Leistungserwartungen. Der Vater verfügt über einen ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss, die Mutter hat nach dem Abitur eine Lehre abgeschlossen. Nach dem Gymnasium nimmt Christian direkt ein Universitätsstudium auf. Er beschreibt seinen Weg als vorgezeichnet und reflektiert seine Studienambitionen vor allem als Zugeständnis an die Eltern. Aufgrund von Problemen, die erwarteten Anforderungen zu erfüllen, erfolgt ein Wechsel auf die Fachhochschule. Christian zeigt sich motiviert und absolviert zügig das Grundstudium. Positiv hebt er den hohen Anwendungs- und Praxisbezug der Inhalte hervor. Im Interview betont er einen selbstbewussten Umgang mit den Anforderungen. Der Kontakt mit den Lehrenden wird als problemlos beschrieben: *„Ähm (.) ich hab´ mir einige Professoren rausgesucht äh, die mir dann oft Ratschläge gegeben haben in meinem Studium. Auch sehr, sehr gute Ratschläge.“* Und er betont: *„Natürlich muss man sich die Betreuung selber suchen, is... Ich denke, es is unrealistisch [...] dass ohne die, die Mitwirkung des Studenten da ´ne Betreuung funktionieren kann.“* Im Hauptstudium verliert Christian zunehmend Interesse, Motivation und Perspektive. Er beschreibt einen langen Prozess von Sinnsuche und Zweifeln im Studium. Um familiäre Konflikte zu vermeiden, trägt Christian dieses Thema nicht nach außen: *„Hab´ ich immer gesagt ja Studium läuft. Weil [...] wenn man sagt: Das Studium läuft nicht. Dann eeh gleich: Wieso nicht? [...] Da gibt´s dann keine Diskussion über das Thema, sondern nur ´ne - ´n Einlauf vielleicht.“* Schließlich nimmt er ein hochschulisches Angebot für Studienzweifler\*innen wahr, um – so seine Hoffnung – neue Motivation für die Weiterführung des Studiums zu erhalten. Die Gruppenerfahrung beschreibt er als wenig hilfreich, da ihm der Austausch nicht den erhofften Lösungsweg aufzeigt:

<sup>4</sup> Der Schwerpunkt dieses Artikels liegt auf den Studienabbrecher\*innen im Sample. Studienzweifler\*innen äußern sich bspw. deutlich kritischer gegenüber Lehrenden und Kommiliton\*innen.

„[...] mit denen konnt' ich mich nicht so identifizieren. Da - ja da war ich anwesend aber hab nicht das Gefühl, dass ich da (.) groß was mitgenommen hätte.“ Im Nachhinein denkt er, dass ein Austausch mit motivierten Studierenden ein besserer Weg gewesen wäre, um neue Impulse für das Studium zu erhalten.

#### **Bernd, Studienabbruch nach dem 4. Fachsemester:**

Bernd beschreibt einen eigenständigen Bildungsaufstieg ohne familiäre Unterstützung. Wie Ulrike wächst auch er bei seiner alleinerziehenden Mutter auf, die ohne schulischen- oder beruflichen Abschluss im Einzelhandel arbeitet. In der Familie spielen langfristige Bildungsinvestitionen eine untergeordnete Rolle; erwartet wird ein Schul- und Berufsabschluss, um ein materiell abgesichertes Leben zu führen. Nach dem Realschulabschluss schließt Bernd eine berufliche Ausbildung (Einzelhandel) ab. Erste berufliche Erfahrungen verlaufen konfliktgeladen und Bernd zieht daraus die Konsequenz, sich weiter zu qualifizieren. Nach dem Fachabitur nimmt er ein Studium an der Fachhochschule auf. Das Studium gleicht einer zweckorientierten Bildungsinvestition, um mithilfe des Zertifikats einen konkreten beruflichen Aufstieg anzugehen: „[...] später nen guten Job kriegen und Geld verdienen (.) Das war das das Ziel, die Intention dahinter.“ Die Bewältigung der Studienanforderungen erlebt Bernd auch deshalb als sehr fordernd und zeitaufwendig, weil er neben dem Studium in hoher Stundenzahl erwerbstätig ist. Ein Austausch über das Studium findet kaum statt. Familiäre Ansprechpartner\*innen existieren nicht, auch verfügt er über wenig Kontakt zu Kommiliton\*innen. Selbstverständlich präsentiert er im Interview die Annahme, für den Studienerfolg alleine verantwortlich und zuständig zu sein. Lehrende sieht Bernd nicht als Ansprechpartner\*innen. Mit ihnen verbindet er in erster Linie Leistungserwartungen: „Im Prinzip der Leistungsdruck von den Dozenten. Weil die wollten ja auch immer Leistung sehen, Leistung sehen, Leistung sehen. Und des ist natürlich auch schon Druck, sag ich jetzt mal.“ Im dritten Semester nehmen Lernschwierigkeiten zu und Bernd sucht die Studienberatung auf, um sich Möglichkeiten zum Fachwechsel aufzeigen zu lassen: „[...] ob ich umschwenken kann [...]. Aber mit dem 3,2er-Schnitt wars hier [...] sowieso nicht möglich [...] und nen Wart- nee Wartesemester warn mir zu lang.“ Schlussendlich führt die Beratung zu keinem Ergebnis: „Is meine Entscheidung, haben die gesagt.“ Bernd entscheidet sich pragmatisch gegen einen Fachwechsel und verlässt die Hochschule für eine berufliche Weiterqualifizierung.

Die hier exemplarisch dargestellten Fälle verweisen zum einen auf die Unterschiedlichkeiten in den Bildungswegen und Biografien der interviewten Studierenden, zum anderen wird deutlich, wie heterogen sich der Umgang mit Beratungsangeboten gestaltet. Die ausgewählten Beispiele bilden dabei die gesamte Spannweite der Aussagen in den Interviews mit Studienabbrecher\*innen ab. Diese reichten von Unkenntnis und Ablehnung von Beratungsformaten über das Einholen konkreter Informationen zum Fachwechsel bis zur Wahrnehmung spezifischer Unterstützungsangebote zur Bewältigung der Studienanforderungen.

### **3. Studierende herkunftsspezifisch im Studium unterstützen**

An der Hochschule Hannover wurde im Rahmen des Qualitätspakts Lehre das Projekt „MyStudy“ initiiert, um auf die milieuspezifischen Anforderungen der Studierenden besser eingehen zu können. Neben einer fundierten Datengrundlage über die Studierenden und ihre Studienverläufe im Akademischen Controlling und in der qualitativen Begleitforschung wurden konkrete Maßnahmen wie die Curriculumentwicklung und die Begleitung von Akkreditierungsprozessen im Projekt aufgebaut. Durch Maßnahmen zur hochschuldidaktischen Qualifizierung der Lehrenden, ein studienvorbereitendes Propädeutikum und den Aufbau einer Studienverlaufsberatung konnte eine intensivere Betreuung der Studierenden bei Lern- und Organisationsschwierigkeiten erreicht werden. Es zeigte sich aber im Projektverlauf, dass insbesondere eine zeitintensivere Beratung zu herkunftsbedingten Unsicherheiten notwendig war. Darauf wurde mit der Entwicklung eines habitussensiblen Beratungsansatzes (s.u. und Emmerich/Schmidt 2014; Schmidt 2020) reagiert. Im Rahmen dieser Beratung wurde der Ausbau von fakultätsspezifischen Gruppenangeboten vorangetrieben. Im Folgenden wird das Pilotprojekt „Mein Studium als Projekt“, das aus der Studienverlaufsberatung gemeinsam mit einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät entstand, dargestellt.

Das Pilotprojekt wurde als Programm für Erstsemester konzipiert. Ziel ist es, den Studierenden einen besseren Zugang zu den Hochschulstrukturen und der Fachkultur der Ingenieurwissenschaften zu ermöglichen. Dabei richtet sich das Angebot insbesondere an die Studiengruppen, die herkunftsbedingt wenig Erfahrung in das akademische Feld mitbringen und durch ihre Fremdheit darin Irritationen und Verunsicherungen erleben, die einen erfolgreichen Studienbeginn verzögern und viele (kognitive) Kapazitäten zur Orientierung binden. Dabei wurde die fachliche Expertise der Lehrenden in die konzeptionelle Planung des Pilotprojektes eingebunden, um das Beratungsangebot noch stärker in den Hochschulstrukturen zu verankern, Studiengruppen besser zu erreichen und die Akzeptanz unter denjenigen Lehrenden zu steigern, die beratende Begleitung bisher für unnötig hielten.

Durch Gespräche mit Dekan, Studiendekan\*innen und Lehrenden wurde das Bewusstsein für die Heterogenität der Studierenden beim Studieneinstieg und die damit verbundenen Herausforderungen gesteigert; zudem wurde die stärkere Vernetzung von Akteur\*innen und Angeboten (d.h. eine seitens der Beratung höhere Präsenz in der Fachkultur) ermöglicht. In diesen Gesprächen wurden die hohen fachlichen Erwartungen der Lehrenden an die schulische Ausbildungsqualität deutlich, der nicht alle Studiengruppen entsprechen können. Gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern fehle es oft an notwendigem Vorwissen, das dann aber in Prüfungen als Maßstab der Leistungserwartungen angesetzt werde. Die Fakultät bietet Brückenkurse (u.a. in Mathematik und Physik) an, um fehlendes Grundlagenwissen der gymnasialen Oberstufe am Studienbeginn auszugleichen. Das Angebot wird gut, nicht aber von

allen Studierenden, die es gebrauchen könnten, angenommen. Fehlendes Vorwissen und damit einhergehende Leistungsprobleme sind häufig ein Grund für Schwierigkeiten, die sich durch das gesamte Studium ziehen können. Daraus folgen schlechte Noten in Prüfungen, Frustrationen bei Lehrenden und Studierenden und manchmal ein langer und mühsamer Weg bis hin zur Exmatrikulation.

Aus Sicht einiger Lehrender seien viele Studierende sich nicht darüber im Klaren, dass Lernmethoden und Lernverhalten sich im Studium von den bisherigen Lernerfahrungen unterscheiden und ein hohes Maß an Eigenmotivation mitgebracht werden muss, damit die Studienziele erreicht werden können. Die Lehrenden bemängelten auch eine gewisse „Unreife“, also nicht ausreichende Selbststeuerungskompetenzen, wodurch zugleich ihre hohen Erwartungen an die z.T. noch jungen Studierenden deutlich wurden. Methoden zur Arbeitsorganisation sowie zu Lern- und Zeitmanagementtechniken standen deshalb im Vordergrund des Angebots „Mein Studium als Projekt“. Damit verbunden war die Idee, durch eine „Jobmentalität“ im Studium die Eigenmotivation zu erhöhen. Die Gespräche mit Verwaltungsmitarbeiter\*innen ergaben, dass es auch häufig Verständnisschwierigkeiten bei der Auslegung der Prüfungsordnung gibt.

Ausgehend von den in der Fakultät genannten Bedarfen wurde ein passgenaues Beratungsangebot mit Gruppenveranstaltungen zu den Themen: Prüfungsordnung verstehen, Projektmanagement, Lerntechniken und Umgang mit Stress entwickelt. Zusätzlich hatten alle Erstsemester die Möglichkeit, Einzelberatungen zu individuellen Fragestellungen in Anspruch zu nehmen. Durch diese Kombination sollte nicht nur der Zugang in das akademische Feld erleichtert werden, sondern die neuen Alltags- bzw. Interaktionserfahrungen gemeinsam mit den Studierenden reflektiert, ggf. in Frage gestellt und die Studierenden unterstützt werden, ihren Blick darauf zu verändern (und bspw. nicht als individuelles Verschulden, sondern als strukturelles gesellschaftliches Problem zu begreifen). Dabei hatten die Beratenden eine Doppelfunktion als forschende Soziolog\*innen und Berater\*innen und waren darauf angewiesen, „reflexartig reflexiv“ (Bourdieu 2002, S. 780)<sup>5</sup> zu agieren. Dies bedeutet, entsprechend dem habitussensiblen Ansatz, sich in der Beratung die (Macht-)Effekte der gesellschaftlicher Strukturen bewusst zu machen und im Beratungshandeln darauf verstehend zu reagieren, damit Studierende ihre herkunftsbedingte Verunsicherungen nicht allein als Grenzen interpretieren, sondern ebenfalls Spielräume darin erkennen. Um dies zu ermöglichen, ist eine vertrauensvolle Situation erforderlich, in der die Studierenden bspw. die Sorge um ihr Ansehen ablegen können (Bourdieu 2002, S. 783).

Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Vermittlung und Bewerbung des Angebots gerichtet. Neben den üblichen Kanälen (E-Mailverteiler, Print- und Onlinemedien) ging es darum, noch direkter auf die Studierenden zuzugehen und das Angebot als selbstverständlichen Teil des Studiums zu vermitteln. Durch proaktive Besuche (Bischof/Neuß 2013, S. 17) der Zielgruppe in Brückenkursen und Erstsemesterveranstaltungen wurden die Studierenden auf das Vorhaben hingewiesen. Die Anwe-

senheit des Studiendekans verlieh dem Angebot einerseits eine besondere Bedeutung, andererseits konnte die Beraterin sich persönlich bekannt machen und das Seminarangebot niedrigschwellig vorstellen, indem persönliche Beratungsanliegen und Beispiele aus Beratungsgesprächen (anonymisiert) berichtet wurden. Die Studieneinsteiger\*innen konnten so frühzeitig einen Einblick in mögliche Studienhürden gewinnen. Mit den Beispielen konnte vermittelt werden, dass die Hochschule genau deshalb das vorgestellte Beratungs- und Seminarangebot zur Verfügung stellt, weil der beschriebene Unterstützungsbedarf beim Einstieg in ein Studium nicht ungewöhnlich ist.

Die Gruppenveranstaltungen und Einzelberatungen wurden während des gesamten ersten Semesters durchgeführt. Bei der Planung und Umsetzung der Veranstaltungen für die Erstsemester erwies es sich als schwierig, freie Zeitfenster zu finden, da der Stundenplan an der ingenieurwissenschaftlichen Fakultät bereits sehr eng getaktet war. Die Herausforderung war, zeitliche Lücken zu finden, damit das Angebot von den Studierenden der angesprochenen Fachbereiche genutzt werden konnte. Einige Studierende berichteten, dass sie sich gewünscht hätten, dass dieses Angebot in den Stundenplan eingebaut worden wäre. Deshalb standen sie teilweise vor dem Dilemma, sich mit der Wahl der Methodenseminare gegen die Teilnahme an Seminaren der Fakultät entscheiden zu müssen. Einzelberatungstermine konnten hingegen mit individueller Terminabsprache besser für die Studierenden realisiert werden. Insgesamt nutzten Studierende, die an der Vorstellung des Pilotprojektes teilgenommen haben, verstärkt die Beratung, selbst wenn sie am Programm nicht teilnahmen; einige nutzten sie mit Verzögerung, d.h. sie hatten z.B. Seminarangebote nicht genutzt, erkannten aber nach den ersten Prüfungen, dass sie etwas tun müssen. In den Beratungsgesprächen wurden herkunftsbedingte Passungsprobleme, die Aneignung von feldtypischen Umgangsformen wie etwa die Sprache und eine angemessene Lern- und Arbeitsorganisation besprochen.

#### 4. Fazit und Ausblick

Aus den Interviews mit den heterogenen Studienabbrecher\*innen wird deutlich, dass viele sich von den Beratungsangeboten der Hochschule nicht richtig angesprochen fühlen. Die Angebote sind gerade Studierenden ohne akademische Bezüge im sozialen Nahraum oft ähnlich fremd wie die Hochschule selbst. In manchen sozialen Milieus wird Beratung nicht als offener Veränderungsprozess wahrgenommen, in anderen geht es bspw. darum, sich selbst durchs Leben zu kämpfen und keine Hilfe in Anspruch zu nehmen. Werden diese Studierenden gezwungen, Beratung zu nutzen, ist dies oft schambesetzt ein Eingeständnis der eigenen Unfähigkeit. Andere nehmen die Beratung wie eine Prüfungssituation wahr, in der von dem/der Berater\*in die Entscheidung

<sup>5</sup> Dabei ist den Autor\*innen besonders wichtig, unter Berücksichtigung der Wirkung struktureller Bedingungen, ein möglichst adressatengerechtes und differenziertes Angebot zur Verfügung zu stellen und gleichzeitig zu vermeiden, Studierende unbeabsichtigt auf ihren Habitus als „System von Grenzen“ (Bourdieu 1992, S. 33) hinzuweisen bzw. festzulegen.

über den Studienerfolg abhängig ist. Es geht also um die Ermutigung dieser Studierenden, freiwillig und frühzeitig den Schritt in eine Beratung zu wagen und diese als Chance zu vermitteln. Dabei sollen sie auch bestärkt werden, einzufordern, was sie tatsächlich an Unterstützung benötigen. Nur so kann auch das Scheitern eines Beratungsprozesses einen weiteren Weg eröffnen und die Studierenden bleiben nicht mit dem Eindruck zurück, selbst für eine Beratung ungeeignet zu sein. Dabei hilft manchmal eine direkte und aufsuchende Ansprache (Bischof/Neuß 2013), denn so ist für die Studierenden sichergestellt, dass sie mit ihren Anliegen nicht ‚fehl am Platz‘ sind oder sich ‚falsch‘ in der Beratung verhalten. Diesen ‚frommen Wünschen‘ für eine habitussensible Beratung steht die Realität gegenüber, die durch fehlende finanzielle Mittel, befristete Arbeitsverhältnisse (Heublein et al. 2017, S. 245) und oft nur einstündige einmalige Beratungsprozesse (Grüneberg 2017) gekennzeichnet ist. Die Berater\*innen haben oft eine marginalisierte Position in den Hochschulen (Großmaß 2000), und die Kooperation mit anderen Beratungs- oder Hochschuleinrichtungen ist oft ein hochschulpolitisches Minenfeld (Püschel 2013). Manchmal hilft es aber, etwas zu versuchen, was unmöglich scheint. Das dargestellte Pilotprojekt ist vor allem deshalb so erfolgreich gewesen, weil ein bedarfsgerechtes Angebot gemeinsam mit den Lehrenden erstellt werden konnte. Durch die Abstimmung mit der Fakultät wurde institutioneller Rückhalt (bei Lehrpersonal und Studierenden) gewonnen und so gleichzeitig die Bedeutung der Beratung gestärkt. Zudem wurden die Lehrenden für das Thema soziale Ungleichheit sensibilisiert. Die Begleitung während des ersten Semesters kann dabei ein erster Schritt sein, reicht aber nicht für alle Studierenden aus. Es wäre sinnvoll, diesen Ansatz dahingehend auszubauen, allen Studierenden ab der Immatrikulation persönliche Ansprechpersonen zur Klärung außerfachlicher Fragen oder individueller Krisensituationen zur Seite zu stellen. Hierbei sollte es sich um besonders ausgebildete Berater\*innen handeln, die diejenigen Zielgruppen unterstützen, die von sich aus Zugangsschwierigkeiten zu Beratungsangeboten haben. Dies bleibt eine Ressourcenfrage, aber wenn Lehrende, Verwaltung und Studien(verlaufs-)beratung kooperieren und ein gemeinsames Ziel verfolgen, können sie sich gegenseitig entlasten, womit insgesamt ein geringerer Zeitaufwand nötig wird. Studierende können gezielter angesprochen werden und ohne, dass das Angebot tatsächlich verpflichtend (mit allen damit verbundenen Nachteilen für etwa die Freiwilligkeit der Nutzung) in die Curricula integriert werden muss, entsteht eine Verbindlichkeit und Selbstverständlichkeit, in der Berater\*innen und Studierende frühzeitig und wie selbstverständlich in den persönlichen Kontakt kommen.

#### Literaturverzeichnis

- Bargel, T. (1988): Wie viele Kulturen hat die Universität? In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 2. Konstanz.
- Bischof, L./Neuß, F. (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (1), S. 13.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.
- Bourdieu, P. (2002): Verstehen. In: Bourdieu, P. et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Konstanz, S. 779-823.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (3), S. 121.
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (Hg.) (2014): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Bremer, H./Lange-Vester, A. (2019): Studienfachwahl im Kontext von Habitus und sozialer Auslese im Bildungswesen. In: Haffner, Y./Loge, L. (Hg.): Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Opladen, S. 21-42.
- Bremer, H./Teiwes-Kügler, C./Lange-Vester, A. (2019): Habitus-Hermeneutik. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hg.): Lehrerhabitus. Bad Heilbrunn, S. 263-284.
- Emmerich, J./Schmidt, M. (2014): Die Beratung von Studierenden im Projekt 'MyStudy': Habitussensibilität als professionelles Kernwissen. In: Sander, T. (Hg.): Habitussensibilität. Wiesbaden, S. 303-317.
- Großmaß, R. (2000): Psychische Krisen und sozialer Raum: Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung. Univ. Diss. Bielefeld/Tübingen.
- Grüneberg, T. (2017): Praxis der Studienberatung im Spannungsfeld organisationaler Rahmenbedingungen und Beratungsverständnis. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 12 (4), S. 124.
- Heil, K./Pape, N./Bremer, H./Lange-Vester, A. (2019): Studienzweifel und Studienabbruch als Ausdruck von Passungsverhältnissen zwischen Habitus und Studium. In: Qualität in der Wissenschaft, 13 (3+4), S. 71.
- Heublein, U./Ebert, J./Huttsch, 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. In: Forum Hochschule, 1. Hannover.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW Brief, 3. Hannover.
- Pape, N./Heil, K./Bremer, H./Lange-Vester, A. (2020): Studienzweifel und Studienabbruch als Folge kultureller Passungsverhältnisse im Hochschulalltag – Ergebnisse aus dem qualitativen Verbundprojekt „Studienabbruch, Habitus und Gesellschaftsbild“ (STHAGE). In: Neugebauer, M./Daniel, H.-D./Wolter, A. (Hg.): Sammelband der BMBF-Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“. i.E.
- Püschel, E. (2013): Treffende Beobachtungen – falsche Analyse: Im toten Winkel von Hochschulpolitik. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (2), S. 63.
- Schmidt, M. (2020): Habitussensibilität in der Hochschulberatung. Herausforderung für Beratende. In: Lange-Vester, A./Schmidt, M. (Hg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Weinheim, S. 104-121.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Herrmann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Frankfurt a.M.
- Zechner, H. (2016): „Studienabbruch“. Die Humboldt-Universität zu Berlin bricht ein Tabu. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 11 (2), S. 50.

- **Kerstin Heil, M.A.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt MyStudy, Servicezentrum Lehre, Hochschule Hannover, E-Mail: kerstin.heil@hs-hannover.de
- **Gaby Olbrich, Dipl.-Sozialwiss.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt MyStudy, Servicezentrum Lehre, Hochschule Hannover, E-Mail: gaby.olbrich@hs-hannover.de
- **Heidrun Schneider, Dipl.-Sozialwiss.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Abteilung Bildungsverläufe und Beschäftigung, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), E-Mail: h.schneider@dzhw.eu
- **Martin Schmidt, Dipl.-Sozialwiss.**, Projektleitung BMBF-Projekt MyStudy, Servicezentrum Lehre, Hochschule Hannover, E-Mail: martin.schmidt@hs-hannover.de

*Kristina Wopat & Theresa Wand*

## Leuchtturmprojekt Quickstart Sachsen – eine organisationssystemische Betrachtung



*Kristina Wopat*



*Theresa Wand*

From an organisational-systemic perspective, the phenomenon of dropout has the character of a taboo for universities. It is just an issue in connection with the reduction of dropouts through improvements in teaching and the expansion of the advisory system for students. The lighthouse project Quickstart Sachsen, which is financed by the Free State of Saxony with BMBF funds, focuses on enriching established counselling services offered by universities, the Federal Employment Agency, chambers of commerce and equivalent players in order to attract well-educated young people to vocational training after dropping out.

Das Phänomen Studienabbruch hat historisch gewachsen für Hochschulen aus organisationssystemischer Sicht den Charakter eines Tabus. Zwar ist es stetig im Zusammenhang mit der Verminderung von Studienabbrüchen durch Verbesserungen der Lehre und den Ausbau des Beratungssystems für Studierende ein Thema gewesen, jedoch insbesondere in seiner Negation. Eine konstruktive Gestaltung des Abbruchprozesses mit und für die betroffenen Studienabbrecher\*innen lag nach Erfahrung von Quickstart Sachsen bisher hauptsächlich in den Händen der engagierten Mitarbeiter\*innen, war jedoch systematisch aus Beratungsstrukturen und -aufträgen an den Hochschulen ausgeblendet. Mit der Bund-Länder-Initiative zur Schließung von Bildungsketten und der Förderung von Strukturen für den Übergang zwischen den Ausbildungssystemen – im vorliegenden Fall von der Hochschule zurück zu einer beruflichen Ausbildung – wird an dieser Stelle ein Veränderungsprozess durch die finanzielle Förderung erleichtert.<sup>1</sup>

Die Beratung Studierender mit Zweifeln und Abbruchgedanken stellt die Berater\*innen der Hochschulen, Agenturen für Arbeit, Kammern und Studierendenwerke häufig vor Herausforderungen. Studienabbrüche sind multifaktoriell und basieren auf unterschiedlichen Motiven und Hintergründen (Heublein 2017). Die individuelle Betreuung der Zielgruppe fordert aufgrund der Komplexität der Problemlage sowohl methodische Kompetenz und Einfühlungsvermögen als auch Fachwissen zu Alternativen außerhalb des eigenen Systems wie der beruflichen Ausbildung, zur Finanzierung bis hin zu hochschulrechtlichen Grundlagen.

Auf der anderen Seite erscheint das Beratungsangebot aus Sicht der Studienzweifler\*innen und -abbrecher\*innen ebenfalls komplex und häufig unüberschaubar. Innerhalb der Hochschulen als auch hochschulextern bietet eine Vielzahl von Akteuren Beratungen an. Welche Beratungsstellen gibt es, wer hilft in welcher Situation und passt zum Anliegen der Ratsuchenden? Betroffene

kennen häufig nicht das gesamte Spektrum der Beratungsstellen und nehmen deren Angebote nicht wesentlich häufiger als Absolvent\*innen in Anspruch (Heublein 2017, S. 182). Daraus ergab sich die Frage, ob sie vielleicht auch deshalb nicht das richtige Angebot fanden, weil es im Freistaat Sachsen an den meisten Hochschulstandorten noch nicht existierte.

Mit dem mit Mitteln des BMBF durch den Freistaat Sachsen finanzierten Leuchtturmprojekt Quickstart Sachsen wird die Strategie verfolgt, keine neue Beratungseinrichtung aufzubauen, sondern die Vielfalt der Beratungsangebote und -einrichtungen systematisch zu unterstützen, fortzubilden und zu vernetzen und damit sowohl eine neue Qualität von Beratung als auch von Transparenz der Beratungsstrukturen für Studienabbrecher\*innen zu erzielen. Im Fokus steht, etablierte Beratungsangebote der Hochschulen, der Bundesagentur für Arbeit, der Kammern und der gleichgestellten Akteur\*innen mit hoheitlichen Aufgaben bzgl. der beruflichen Ausbildung in Sachsen fachlich mittels Workshops und Lehrmaterial anzureichern und zu einem agilen und integrativen Netzwerk auszubauen, um schulisch gut gebildete junge Menschen für die berufliche Ausbildung nach dem Studienabbruch zu gewinnen.

### 1. Ausgangslage in Sachsen

Die sächsische Wirtschaft weist eine stabile und positive Entwicklung mit steigendem Fachkräftebedarf auf. Die Nachfrage nach Fachkräften<sup>2</sup> erhöht sich vor allem durch das überdurchschnittliche Ausscheiden Erwerbstätiger aus dem Arbeitsmarkt in den kommenden Jahren. Bis

<sup>1</sup> Im Rahmen der Initiative „Abschluss und Anschluss: Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ fördert das BMBF neben Quickstart Sachsen weitere landesweite Leuchtturmprojekte.

<sup>2</sup> Entsprechend der Begriffsdefinition durch die Bundesagentur für Arbeit gelten Menschen mit Hochschulabschluss als Expert\*innen, wohingegen Menschen mit beruflichem Ausbildungsabschluss Fachkräfte sind.

2035 wird prognostiziert, dass dem Arbeitsmarkt ca. 310.000 Erwerbstätige weniger zur Verfügung stehen (Statistisches Landesamt 2020a, S. 6). Bereits 2017 meldeten über 40% der sächsischen Unternehmen offene Stellen für Fachkräfte, welche durchschnittlich immer länger unbesetzt bleiben (Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr 2019a, S. 23).

Die Besonderheit der Unternehmensstruktur in Sachsen liegt in dem sehr hohen Anteil an Klein- und Kleinstunternehmen. Über 77% der sächsischen Unternehmen beschäftigen weniger als 10 sozialversicherungspflichtige Mitarbeiter\*innen (Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr 2019b, S. 51). Insbesondere für die kleinen Unternehmen stellt die Rekrutierung von Fachkräften, aber auch die Sicherstellung der Weiterführung der Unternehmen durch geeignete Nachfolger\*innen eine große Herausforderung dar. Um den Fachkräftebedarf zu sichern, bildet die berufliche Ausbildung eine wichtige Basis. Aktuell besteht ein Überhang von 9132 unbesetzten Ausbildungsstellen im Vergleich zu 7315 unversorgten Bewerber\*innen im Ausbildungsjahr 2019/2020 (Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Sachsen 2020). Dieses Verhältnis zeigt insbesondere in den Bereichen Rohstoffgewinnung, Produktion, Fertigung, Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik einen Mangel an Auszubildenden an. Der deutliche Fachkräftebedarf in den technischen Berufen korrespondiert mit dem überdurchschnittlichen Anteil an MINT-Studiengängen in Sachsen, die wiederum eine überdurchschnittlich hohe Abbruchrate aufweisen.

Die Hochschullandschaft des Freistaates Sachsen ist geprägt durch Universitäten und Fachhochschulen in den Wissenschaftsregionen Dresden, Chemnitz, Leipzig und Freiberg, denen auch die Fachhochschulen in Zwickau, Mittweida und Zittau/Görlitz zugeordnet sind. Im Wintersemester 2019/2020 waren an sächsischen Hochschulen 107.963 Studierende eingeschrieben (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2020b). Der Studienerfolg steht im Fokus der Hochschulen und wird zum einen durch die Förderung guter Lehre sowie zum anderen durch eine Vielzahl an Angeboten zur Vermeidung von Abbrüchen unterstützt. Studienabbruchdaten nach Studiengängen in Sachsen werden bisher nicht erhoben. Nach Neugebauer et al. (2019, S. 1031) beträgt die Abbruchrate bei Bachelorstudierenden im deutschen Durchschnitt rund 28%. Sie unterscheidet sich aber zwischen den einzelnen Studiengängen erheblich. Die höchsten Abbruchraten sind an Universitäten für die Fächergruppen Mathematik (54%), gefolgt von Chemie und Physik (45%) und Informatik (46%) zu verzeichnen. Die Ingenieurwissenschaften liegen bei 34%. Diese deutschlandweit besonders abbruchgefährdeten Fächergruppen werden in Sachsen von rund drei Viertel aller Studierenden gewählt. In der großen Anzahl an Studienabbrucher\*innen liegt ein Potenzial für die regionalen Unternehmen, um dem sich perspektivisch verstärkenden Fachkräftemangel entgegenzuwirken.

## 2. Projektstruktur

Quickstart Sachsen wird vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus aus Mitteln des Bundesministeriums für

Bildung und Forschung finanziert. Im Rahmen einer Bund-Land-Vereinbarung zwischen dem Freistaat Sachsen unter Einbeziehung von fünf Ministerien unter der Federführung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, dem Bund und der Regionaldirektion Sachsen der Bundesagentur für Arbeit (BA) wird neun staatlichen Hochschulen die Projektarbeit ermöglicht.

Die flächendeckende Ausstattung der Hochschulen mit Projektpersonal ermöglicht im gesamten Freistaat Angebote für Studienzweifler\*innen und -abbrecher\*innen zu bündeln und zu stärken. Folgende Hochschulen sind am Projekt beteiligt:

- Hochschule Mittweida,
- Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden,
- Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig,
- Hochschule Zittau/Görlitz,
- Technische Universität Bergakademie Freiberg,
- Technische Universität Chemnitz,
- Technische Universität Dresden,
- Universität Leipzig,
- Westsächsische Hochschule Zwickau.

Türöffner für die Gewinnung der Hochschulen war die langjährige konstruktive Zusammenarbeit im Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen, das als gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der sächsischen Hochschulen die Entwicklung guter Lehre unterstützt. Die Hochschulleitungen bekundeten frühzeitig mittels eines Letter of Intent sich dem sensiblen Thema Studienabbruch zu öffnen. Die Arbeit aus den Hochschulen heraus ist ein Erfolgsfaktor, der in der deutschen Projektlandschaft zum Thema Studienabbruch in dieser Weise bisher einzigartig ist. Über die konkrete Einordnung der Personalstellen von Quickstart Sachsen in die interne Hochschulstruktur entscheidet die jeweilige Hochschulleitung. Die Mitarbeiter\*innen sind an die Zentrale Studienberatung, die Career Services oder die Prorektorate für Bildung/Lehre angebunden. Abhängig von der Organisation setzen sie unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Arbeit, was durch den systematischen Austausch guter Praxis zwischen den Verbundpartner\*innen eine große Bereicherung für die Projektentwicklung mit sich bringt.

Die zeitliche Begrenzung von Projekten an den Hochschulen wirft häufig frühzeitig die Frage auf, wie die Nachhaltigkeit sichergestellt werden kann. In der Vorbereitungsphase wurde mit den Hochschulen die Option besprochen, wenn möglich längerfristig beschäftigtes eigenes Personal aufzustocken. Das Wissen und die Netzwerke, die durch Quickstart Sachsen aufgebaut werden, können auf diese Art über das Projektende hinweg bestehen bleiben. Die Projektmitarbeiter\*innen setzen an ihren Standorten die Maßnahmen in Abstimmung mit der Projektkoordination um. Zu den Inhalten gehören die Vernetzung der Berater\*innen in den Regionen, die Identifikation und Verbreitung von Best Practices, die Einführung von Frühwarnsystemen oder die Durchführung öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen. Quickstart Sachsen setzt aber nicht punktuell an verschiedenen Aufgaben an, sondern fügt die einzelnen Bausteine im Verbund sowohl regional als auch thematisch zusammen. Koordiniert wird das Gesamtprojekt von der TU Bergakademie Freiberg. Der Projektkoordi-

nation obliegen die Aufgaben des Netzwerkaufbaus und -managements, Konzeption und Durchführung von Workshops zur Multiplikation bewährter Maßnahmen und Identifikation und Schließung bestehender Lücken in der Projektlandschaft durch Weiterbildungsangebote für Berater\*innen.

Darüber hinaus wird das Quickstart Sachsen-Netzwerk weitergefasst als der Verbund der Projektmitarbeiter\*innen. Sowohl in den als auch außerhalb der Hochschulen agierende Partner\*innen sind für den Projekterfolg essentiell. Die Berater\*innen der unterschiedlichen Einrichtungen wie der Agentur für Arbeit, Kammern, Studentenwerke, Wirtschaftsförderungen, Berufsschulen etc. werden in regionalen Netzwerken zusammengebracht. Die Vernetzung war zu Projektbeginn unterschiedlich stark ausgebaut, in ihr liegt eine Kernaufgabe des Projektes, die maßgeblich zur Verbesserung des Angebotes für Studienzweifler\*innen und -abbrecher\*innen beiträgt.

Die strategische Ausrichtung und Rückspiegelung der Erkenntnisgewinne in die beteiligten Organisationen wird über eine Begleitgruppe gesteuert, der Vertreter\*innen folgenden Institutionen angehören:

- Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Sachsen,
- Handwerkskammern,
- Industrie- und Handelskammern,
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus,
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus,
- Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr,
- Sächsisches Staatsministerium für Umwelt und Landwirtschaft,
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz,
- TU Bergakademie Freiberg,
- Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt Leipzig.

Aufgeworfene Fragen und identifizierte Lücken können nachhaltig aufgrund der Zusammenarbeit in den zuständigen Institutionen weiterbearbeitet werden.

### 3. Einblicke in die Projektentwicklung von Quickstart Sachsen

Die Projektinhalte von Quickstart Sachsen sind wie folgt definiert:

- Identifizierung, Weiterentwicklung und Transfer von Best-Practice-Ansätzen innerhalb Sachsens sowie in die deutsche Projektlandschaft hinein,
- Optimierung bestehender regionaler Beratungs- und Vermittlungsangebote für die Zielgruppe Studienabbrecher\*innen sowie
- Zusammenführung regionaler Projekte für Studienabbrecher\*innen in einem sächsischen Netzwerk, um die Schaffung von Synergien zwischen den verschiedenen Projekten, Regionen und Akteur\*innen in Sachsen zu erleichtern und systemische Ansätze der Ansprache und Begleitung von Studienzweifler\*innen und Studienabbrecher\*innen zu gestalten.

Die Angebote und Strukturen für Studienzweifler\*innen in den Regionen waren zu Beginn von Quickstart Sach-

sen unterschiedlich weit entwickelt. Auf der individuellen Ist-Situation aufbauend setzen die Projektmitarbeiter\*innen unterschiedliche Themenschwerpunkte in ihrer Arbeit. Allen gemein ist die zentrale Aufgabe der Netzbildung. Beispielhaft wird an dieser Stelle der **Berater\*innentreff Mittelsachsen** vorgestellt. In der Region um die TU Bergakademie Freiberg und die Hochschule Mittweida, die beide im gleichen Landkreis verortet sind, agierten die Ansprechpartner\*innen der Zielgruppe unabhängig voneinander. Lose, persönliche Kontakte vereinfachten nur zu Teilen die Arbeit und eine Verweisberatung an eine andere Stelle wurde nur vereinzelt durchgeführt. Nachdem die Beratungsstellen für die Studienzweifler\*innen identifiziert worden sind, wurde der Berater\*innentreff Mittelsachsen von den Projektmitarbeiter\*innen gegründet. Berater\*innen der Hochschulen, des Studentenwerks Freiberg, der Agentur für Arbeit, der IHK und HWK und eines Berufsschulenzentrums treffen sich i.d.R. quartalsweise zum kollegialen Austausch, für fachliche Inputs und zur Planung gemeinsamer Informationsveranstaltungen. Innerhalb kurzer Zeit wurde ein tragfähiges Netzwerk vorwiegend langfristig angestellter Berater\*innen etabliert, das auch über das Projektende hinaus die Verweisberatung ermöglicht. An den weiteren Hochschulen werden nach diesem Vorbild regionale Netzwerktreffen initiiert. Die Erkenntnisse dieser Treffen werden im Verbund zusammengetragen, reflektiert und in weitere Entwicklungen implementiert. Ein weiteres wichtiges Arbeitspaket für den nachhaltigen Projekterfolg besteht in der Konzeption und Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen für die Berater\*innen. Hervorzuheben ist die enge Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit, für deren Mitarbeiter\*innen durch Quickstart Sachsen ein Trainingsformat inkl. eines Beratungstools (Clearing-Tool) entwickelt wurde. Um eine langfristige Nutzung zu gewährleisten, tauschte sich Quickstart Sachsen eng bei der Konzepterstellung, Planung und Durchführung mit der Agentur für Arbeit aus. Sowohl das Beratungstool als auch das Training wurden in die grundlegende Beratungskonzeption der Bundesagentur für Arbeit eingepasst. Es ergänzt nun die regulären Weiterbildungsmaßnahmen und die Inhalte fließen in den Alltag der Berater\*innen ein. Die Beratung von Studienzweifler\*innen und -abbrecher\*innen wird so langfristig verändert.

Mit Hilfe des **Quickstart Clearing-Tools** wird zu Beginn der Beratung die aktuelle Studiensituation unter Berücksichtigung der Faktoren, die zum Studienerfolg oder Studienzweifel führen, analysiert. Das Quickstart Clearing-Tool wurde auf Grundlage wissenschaftlicher Untersuchungen (Heublein et al. 2017) und des Erfahrungsschatzes der Projektleitung und einer Projektmitarbeiterin in der systemischen Beratung Zweifelder und Abbrechender entwickelt und in einem mehrstufigen Prozess getestet und angepasst. Im Ergebnis ist eine Handreichung für Berater\*innen entstanden, die in Verbindung mit einem Training den systemischen Einstieg in die Beratung von Studienabbrecher\*innen ermöglicht. Getestet wurde das Clearing Tool in einem ersten Schritt mit Berater\*innen der Agenturen für Arbeit in Sachsen. Die Situationsanalyse im Erstkontakt der Beratenden mit den Ratsuchenden birgt die Herausforderung, die Situa-

tion der Zweifelnden einschätzen zu können, ohne aufgrund eines ersten Eindruckes oder offensichtlicher Themen Entscheidungen zu treffen. Häufig sind die Beweggründe und Sorgen der Zweifelnden vielschichtig und den Betroffenen nicht bewusst und darstellbar. Das Quickstart Clearing-Tool ermöglicht unter Nutzung systemischer Fragetechniken und einer systematischen Betrachtung der durch Heublein et. al. benannten Einflussfaktoren Klarheit über den individuellen Studien- und Abbruchprozess zu erlangen. Im Modell werden persönliche und äußere Einflussfaktoren dargestellt, die sowohl für den Studienerfolg als auch für eine potenzielle Aufgabe des Studiums relevant sein können. Gemeinsam markieren Berater\*in und Abbrecher\*in die Faktoren mit unterschiedlichen Farben, die zu Schwierigkeiten im Studium geführt haben oder die als Ressourcen für den weiteren Bildungsweg gewertet werden können. Im Anschluss werden die Wechselwirkungen der Faktoren analysiert, wodurch bisher verborgene Kernprobleme sichtbar werden. Darauf aufbauend können die nächsten Schritte besprochen werden, wie z.B. die Kontaktaufnahme zu einer psychosozialen Beratungsstelle. Das Quickstart Clearing-Tool erleichtert den unvoreingenommenen Blick auf die Komplexität der Situation der Studierenden und hilft ihnen, mit etwas Distanz auf die eigene Situation zu schauen. Dadurch werden unter anderem auch „Probleme hinter den Problemen“ sichtbar. Das Quickstart Clearing-Tool einschließlich der Handreichung für den Einsatz in der Beratung ist zum Download bereitgestellt unter <https://studienabbruch-und-weiter.de/multiplikatorinnen/>. Virtuelle Trainings können ebenfalls angefragt werden.

Eingesetzt werden kann das Tool von allen interessierten Anlaufstellen für Ratsuchende. Aufgrund der leichten Handhabbarkeit können auch Ansprechpartner\*innen ohne professionelle Beratungs-ausbildung das Quickstart Clearing-Tool für den Gesprächseinstieg nutzen, die Situation klären und besprechen, welche weiteren Unterstützungsmaßnahmen von Nutzen sein könnten sowie an eine geeignete Stelle verweisen.

Neben der Vernetzung und Weiterbildung auf Seiten der Berater\*innen richtet sich Quickstart Sachsen auch direkt an die Studienzweifler\*innen und Studienabbrecher\*innen sowie deren soziales Umfeld. Die Projektkoordination ist verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung einer Kommunikationsstrategie, die einer schrittweisen Enttabuisierung des Studienabbruchs dient. Im Zentrum der Öffentlichkeitsarbeit steht die Website <https://studienabbruch-und-weiter.de>, die für Zweifler\*innen, Abbrecher\*innen, Unternehmen und Multiplikator\*innen Informationen bündelt. Die Studierenden erfahren anhand persönlicher Geschichten und Fakten, dass Studienzweifel sich zwar individuell anfühlen, aber gesamtgesellschaftlich keine Seltenheit darstellen. Sie sollen bestärkt werden, sich Rat einzuholen und können der Website konkrete Ansprechpartner\*innen in ihrer Region entnehmen. Um in der Bevölkerung auf das Thema aufmerksam zu machen, wurden in der Projektlaufzeit wellenartig konzertierte Sensibilisierungsmaßnahmen geschaltet. In Abstimmung mit den Hochschulen wurden jeweils zeitgleich großformatige Plakate im öffentlichen Raum gebucht, Annoncen ge-

schaltet, Postkartenaktionen durchgeführt und Radiospots produziert sowie in Newslettern des Arbeitgeberservices der Agenturen für Arbeit und der Kammern informiert. Alle Maßnahmen führen auf die Projektwebsite und es konnte ein erheblicher Anstieg der Klickzahlen während der Aktionsphasen festgestellt werden.

#### 4. Fazit

Durch das von Anfang an konsequent systemisch gedachte und auf Nachhaltigkeit angelegte Konzept konnte das ursprünglich organisationsfremde Thema Studienabbruch schrittweise aus der Tabuzone herausgeführt werden. Die Bewertung des Studienabbruchs als Scheitern ist jedoch offensichtlich kulturell so tief verankert, dass ein solcher Veränderungsprozess zeitintensiv ist und nur gemeinsam durch vielfältige Akteur\*innen erfolgsversprechend gestaltet werden kann. Quickstart Sachsen hat dafür ein gutes Fundament geschaffen.

#### Literaturverzeichnis

- Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Sachsen (2020):* Berufsausbildungsstellen und Bewerber für Berufsausbildungsstellen (Monatszahlen). Nürnberg.
- Heublein, U. et al. (2017):* Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Hannover.
- Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019):* Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 1025-1046.
- Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft (2019a):* Heimat für Fachkräfte – Fachkräftestrategie 2030 für den Freistaat Sachsen. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr (2019b):* Standort Sachsen im Vergleich zu anderen Regionen 2019. Dresden.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2020a):* 7. Regionalisierte Bevölkerungsvorausberechnung für den Freistaat Sachsen 2019 bis 2035. Kamenz.
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2020b):* Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Sachsen in den Wintersemestern von 1998/1999 bis 2019/2020.

■ **Kristina Wopat**, Dr., Direktorin der Graduierten- und Forschungsakademie, TU Bergakademie Freiberg,  
E-Mail: [kristina.wopat@tu-freiberg.de](mailto:kristina.wopat@tu-freiberg.de)  
■ **Theresa Wand**, Dr., Projektkoordinatorin Quickstart Sachsen, TU Bergakademie Freiberg, E-Mail: [theresa.wand@grafa.tu-freiberg.de](mailto:theresa.wand@grafa.tu-freiberg.de)

Doreen Weichert & Irene Sperfeld

## Studieninteressiert, aber zweifelnd...

### Der Workshop „Kompetent ins Studium“ an der Evangelischen Hochschule Dresden unterstützt Studieninteressierte in der Phase der Entscheidungsfindung



Doreen Weichert

Irene Sperfeld

The following article presents a supportive offering that has been successfully tested at the Protestant University of Applied Sciences Dresden – the workshop "Ready to study". The workshop supports prospective students in the process of deciding whether or not to pursue a course of study in their decision-making and application processes. Various biographical methods, including reflection on personal, professional, and study-relevant competencies, resources, and potentials, are utilized. The article describes the central elements of the workshop's concept as well as student and instructor experiences from the implementation of the workshop.

Eine Entscheidung für ein Studium zu treffen ist für viele Studieninteressierte eine komplexe Aufgabe und mitunter ein langer Prozess. Die Studienberatung der Evangelischen Hochschule Dresden stellt Informationen zu Studiengängen und zur Studienorganisation bereit, kann die Entscheidungsfindung jedoch nicht in Form einer individuellen Laufbahnberatung unterstützen. Dabei wünschen sich viele Studieninteressierte über Informationsangebote hinaus den direkten Kontakt zur Hochschule. Sie wollen sich einen ersten Eindruck verschaffen, Ansprechpersonen kennenlernen und sich mit Studierenden austauschen. Sie hoffen, auf diese Weise ihre Erwartungen mit den Studienanforderungen abgleichen sowie Unsicherheiten und Zweifel abbauen zu können, um dann eine fundierte Entscheidung zu treffen.

Diesen Bedarf aufgreifend wurde an der Evangelischen Hochschule Dresden in dem im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Projekt PRAWIMA<sup>1</sup> ein Workshop entwickelt und erprobt, in dem Studieninteressierte als Expert\*innen ihrer Bildungs- und Berufsbiografie angesprochen werden. Mittels biografischer Reflexionsmethoden entdecken sie persönliche und studienrelevante Kompetenzen, Ressourcen und Potentiale. Am Ende des Workshops fühlen sich die Teilnehmenden gestärkt und sicher bezüglich ihrer nächsten Schritte auf dem Weg zur Studienentscheidung bzw. zum Studium.

In diesem Beitrag werden die zentralen Elemente des Workshopkonzepts sowie Erfahrungen aus der Durchführung vorgestellt. Möglicherweise können Verantwortliche anderer Hochschulen das vorgestellte Unterstützungsformat aufgreifen und dadurch ihr Beratungsangebot um ein bedarfsgerechtes Element erweitern.

## 1. Rahmenbedingungen und Konzept

Die Evangelische Hochschule Dresden (ehs) ist eine staatlich anerkannte Stiftungshochschule mit ca. 700 Studierenden in grundständigen, weiterführenden und berufsbegleitenden Studiengängen in den Fachrichtungen Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik, Pflege, Beratung und Sozialmanagement. Der Frauenanteil unter den Studierenden beträgt knapp 72%, der Altersdurchschnitt knapp 28 Jahre und gut jede\*r vierte Studierende ist in einem berufsbegleitenden Studiengang immatrikuliert.

Die ehs vergibt ihre Studienplätze in einem vergleichenden, zweistufigen Aufnahmeverfahren. Darin finden über die formalen Zugangsvoraussetzungen hinaus weitere Aspekte Berücksichtigung, insbesondere die Motivation zum Studium und zum Beruf, der bisherige Bildungsweg und das soziale, politische und ggf. kirchliche Engagement. Die Hochschule nimmt Studierende unabhängig von ihrem Glauben und ihrer Religionszugehörigkeit auf. Die Aufnahmeentscheidung trifft ein Ausschuss, der sich aus Praxisvertreter\*innen, Dozierenden und Studierenden zusammensetzt.

### 1.1 Beratungsangebot der Hochschule und Bedarf Studieninteressierter

Obwohl die ehs eine sehr kleine Hochschule ist, verfügt sie über zahlreiche Informations-, Beratungs- und Unter-

<sup>1</sup> Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben ist Teil des Projektes „PRAWIMA – PRAXISWissenschaftsMAster: Entwicklung berufsbegleitender Masterstudiengänge für Pflege und Kindheitspädagogik“ an der Evangelischen Hochschule Dresden, das mit Mitteln des BMBF gefördert wird (FKZ 16OH22049, Laufzeit: 10/2014-12/2020). Nähere Informationen dazu unter [www.ehs-dresden.de/studium/prawima](http://www.ehs-dresden.de/studium/prawima). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen

stützungsangebote für Studieninteressierte, Studienbewerber\*innen und Studierende. In der Beratung wird deutlich, dass Studieninteressierte, die bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben und/oder berufstätig sind, häufig einen größeren Beratungsbedarf haben als Abiturient\*innen, die sich für ein grundständiges Studium interessieren. Um diesem Beratungsbedarf zu begegnen, wurde für alle Studieninteressierten der Workshop „Kompetent ins Studium“ konzipiert und in zwei aufeinanderfolgenden Jahren erfolgreich durchgeführt. Der mehrteilige Workshop findet in zwei Blöcken an jeweils zwei Nachmittagen im Abstand von drei Wochen statt (Präsenzzeit: viermal drei Stunden). Maximal 20 Teilnehmende werden von zwei Moderator\*innen durch einen umfassenden Reflexionsprozess begleitet. Das Interesse an dem Angebot war bislang größer als die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze.

### 1.2 Kompetenzziele im Workshop

Im Sinne des Constructive Alignment<sup>2</sup> kommen im Workshop unterschiedliche Lehr-Lernmethoden zum Einsatz, die stufenweise Grundlagenwissen rund um die Themen Kompetenzen, Biografiearbeit und Portfolioarbeit vermitteln sowie zur Steigerung der Reflexionsfähigkeit führen. Die Teilnehmenden werden zur Auseinandersetzung mit persönlichen Kompetenzen, Ressourcen und Potentialen in Bezug auf ein Studium angeregt und es werden ihnen Reflexionserfahrungen ermöglicht. Am Ende des Workshops sind die Teilnehmenden in der Lage,

- den Kompetenzbegriff (vgl. u.a. Roth 1971, Europäische Gemeinschaften 2007, Kultusministerkonferenz 2007, Cursio/Jahn 2014) zu erklären, eigene Kompetenzen zu identifizieren und diese mit Hilfe von Kompetenzstufen in Anlehnung an die Lernziel-Taxonomie von Bloom (1972) zu reflektieren,
- Studienanforderungen und Studieninhalte zu beschreiben und Verbindungen zu ihren bereits erworbenen und noch zu erwerbenden Kompetenzen herzustellen,
- ein Kompetenzportfolio zu erstellen, das alle Ebenen der Reflexion (vgl. Bräuer 2014, S. 27) in Bezug auf die persönliche Bildungs- und Berufsbiografie sowie auf die Planung von nächsten Schritten enthält.

Wurden diese Kompetenz-/Lernziele weitgehend erreicht, ist ein fundierter und tiefgreifender Reflexionsprozess zur persönlichen Bildungs- und Berufsbiografie sowie zu möglichen beruflichen (und privaten) Perspektiven angestoßen worden. Nach Workshopende kann dieser Prozess selbstständig weitergeführt und ein Kompetenzportfolio erarbeitet werden, zu dem die Teilnehmenden ein umfangreiches Feedback erhalten.<sup>3</sup>

Der Reflexionsprozess kann darüber hinaus in die Erstellung des für die Bewerbung an der ehs obligatorischen Motivationsschreibens münden. In den Studiengängen der ehs ist die erworbene Reflexionskompetenz eine Schlüsselkompetenz für die Praxisreflexion und die Portfolioarbeit.

### 1.3 Studienrelevante Kompetenzen im Fokus

Dazu wird zu Beginn des Workshops unter Verwendung des Kompetenzmodells von Cursio/Jahn (2014) und in

Anlehnung an das Modell des Deutschen Qualifikationsrahmens ([www.dqr.de](http://www.dqr.de)) sowie an die Lernziel-Taxonomie von Bloom (1972) bzw. Anderson/Krathwohl (2001) eine Wissensbasis zur tiefgehenden Auseinandersetzung mit persönlichen (studienrelevanten) Kompetenzen gelegt.

Es schließen sich mehrere Phasen der Reflexion an:

- die Teilnehmenden erinnern und visualisieren Lernetappen des eigenen Lebens (angeleitete Biografiearbeit),
- sie analysieren und formulieren ihre Kompetenzen mit Hilfe von Kompetenzkarten (Bertelsmann Stiftung 2018) und
- sie vergleichen Selbst- und Fremdbilder, indem sie vertraute Personen aus ihrem privaten und/oder beruflichen Umfeld zu ihren Kompetenzen, Ressourcen und Potentialen befragen.

Neben vielfältigen Materialien, die das Erinnern und Visualisieren unterstützen, kommen vorstrukturierte Notizblätter und Reflexionsbögen zum Einsatz. Die Verschriftlichung von z.T. noch unausgereiften Gedanken wird zudem durch Impulsfragen ([www.vierfaellig.de](http://www.vierfaellig.de)) und die Methode des Freewritings angeregt und unterstützt. Die Teilnehmenden gewinnen im Verlauf des Workshops neue Erkenntnisse im Hinblick auf persönliche und studienrelevante Kompetenzen. Bereits erkannte Kompetenzen werden bestätigt und/oder weiter konkretisiert. Auch durch die Gespräche untereinander und durch den Austausch mit Expert\*innen zu den Studienangeboten entsteht bei den Teilnehmenden ein immer schärferes Bild von dem, was sie bereits für ein Studium mitbringen, was sie im Studium lernen wollen und müssen und was darüber hinaus für ihren weiteren (beruflichen) Lebensweg wichtig sein könnte.

Der Prozess kann in einem Kompetenzportfolio dargestellt werden: eine Sammlung von Dokumenten (z.B. Essays, Arbeitsblätter, Fotos, Zeichnungen), die die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie charakterisieren und dokumentieren. Der Aufbau des Kompetenzportfolios wird nicht vorgegeben, es wird lediglich angeregt, die essayistischen Anteile im Fließtext und aus der Ich-Perspektive zu verfassen.

Den Teilnehmenden wird zudem empfohlen, Beobachtungen, Gedanken und Erkenntnisse zeitnah zu notieren und mit einem Datum zu versehen. Diese Gedanken-splitter können in das Portfolio einfließen, um den Reflexionsprozess zu verdeutlichen. Beispielsweise können sich Vorstellungen vom Wunschstudium im Laufe des Workshops verändern, den Einflussfaktoren auf diesen Veränderungsprozess kann nachgegangen werden, was zu neuen Erkenntnissen über Studienanforderungen und die eigene Leistungsfähigkeit führen kann. Darüber hinaus stehen den Teilnehmenden Leitfragen zur Reflexion

<sup>2</sup> Das Constructive Alignment ist ein didaktisches Prinzip, das Lehr-Lernziele, Lehr-Lernaktivitäten und Prüfungsleistungen in einen Gesamtzusammenhang einordnet. Die drei Elemente sind voneinander abhängig und müssen aufeinander abgestimmt sein – gelingt dies, ist eine Lehrveranstaltung oder ein Workshop im Sinne des Constructive Alignment richtig gestaltet (vgl. Baumert/May 2013, S. 23).

<sup>3</sup> Die Teilnehmenden können innerhalb von ca. sechs Wochen nach Abschluss des Workshops selbstständig ein Kompetenzportfolio erarbeiten (15 Stunden Selbststudienzeit) und erhalten dazu ein umfangreiches Feedback von den Moderator\*innen. Die Teilnahme am Workshop „Kompetent ins Studium“ kann bei erfolgreichem Abschluss als Studium Generale-Leistung mit 1 CP angerechnet werden.

der Entwicklung studienrelevanter Kompetenzen zur Verfügung. Die Leitfragen eröffnen Möglichkeiten für einen analytischen Rückblick, für eine kritische Bewertung des Hier und Jetzt sowie für Schlussfolgerungen für die Zukunft. Eine individuelle Schwerpunktsetzung ist dabei möglich und erwünscht.

#### 1.4 Steigerung der Reflexionsfähigkeit

Selbst- und Fremdrelexionsphasen sind nach dem Vertrauensaufbau sowie der Vermittlung von Grundlagenwissen zentrale Elemente des Workshops. Alle Elemente dienen der Anregung und Ermöglichung von Reflexionsprozessen und damit der Steigerung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden.

Unter Reflexionsfähigkeit wird hier die Kompetenz verstanden, sich selbst und das eigene Handeln zum Zweck der persönlichen Weiterentwicklung zu hinterfragen. Dabei schließt die Reflexionsleistung biografisch vorausgegangene Erfahrungen, Deutungen und Routinen (vgl. Gieseke 2018) ebenso mit ein wie den Zusammenhang der eigenen (pädagogischen) Praxis mit einem System bestimmter Institutionen in einer bestimmten, geschichtlich gewordenen Gesellschaft (vgl. Klafki 1971, S. 76). In sozialen und pädagogischen Berufsfeldern gehört die Reflexionsfähigkeit zu den Schlüsselkompetenzen einer\*ines jeden professionell Handelnden. Reflexion bzw. Reflexivität ist Merkmal und Indikator von Professionalität (vgl. Zill-Sahm 2018). Bereits während des Studiums wird diese Kompetenz gefordert und gefördert, u.a. durch hochschuldidaktische Ansätze wie forschendes Lernen, Erfahrungslernen und imaginäres Lernen, wie Bräuer (2014, S. 23) feststellt.

Eine Orientierung für die im Workshop anzustoßenden Reflexionsprozesse bietet ebenfalls Bräuer (2014, S. 27): Er beschreibt vier Ebenen der reflexiven Praxis. Im Workshop steigern die Teilnehmenden mittels assoziativer Verfahren und kreativer, narrativer sowie visualisierender Methoden der Biografiearbeit schrittweise ihre Reflexionsfähigkeit. Sie beginnen mit der selbstständigen Erarbeitung ihrer bisherigen Lernetappen sowie ihrer persönlichen Kompetenzen und Ressourcen (Ebene 1) und analysieren dann Einflussgrößen auf eigene Leistungen in Vergangenheit und Gegenwart (Ebene 2). Sie schätzen die eigenen Kompetenzen und Ressourcen auf der Basis (an-)erkannter Kriterien (z.B. Zugangsvoraussetzungen, Studienkosten, persönliche Studienmotivation) ein (Ebene 3) und planen nächste notwendige Schritte (Ebene 4), z.B. ein Gespräch mit dem Arbeitgeber über den Studienwunsch, das Einrichten eines Arbeitszimmers vor Studienbeginn oder die Organisation von Kinderbetreuung.

#### 1.5 Biografiearbeit in der Gruppe

Die Entscheidung einer Person für ein Studium, insbesondere für ein berufsbegleitendes Studium ist eine Entscheidung für weitreichende Veränderungen in ihrem Leben. Viele berufstätige Studieninteressierte verspüren einen großen Druck, sich „richtig“ entscheiden zu müssen. Sie stellen sich Fragen bezüglich der Machbarkeit: Kann ich das schaffen, ohne dabei über meine eigenen Grenzen zu gehen oder meine Familie auf unzumutbare Weise zu belasten? Wird mein Arbeitgeber mich in dem Maße unterstützen, wie ich es brauche, um erfolgreich

studieren zu können? Antworten auf solche Fragen können in der Betrachtung der eigenen Vergangenheit und Gegenwart gesucht und gefunden werden.

Biografiearbeit im Sinne einer strukturierten Form der Selbst- und Fremdrelexion in einem professionell gestalteten Umfeld (vgl. Ruhe 2014, S. 33) „eröffnet Möglichkeiten des Nachdenkens und Austauschens über den persönlichen Lebensverlauf. Der ressourcenorientierte Blick in die Vergangenheit hilft, die Gegenwart zu bewältigen und in ihr liegende Chancen zu ergreifen“ (Klingenberger 2017, S. 5).

Für das biografische Arbeiten im Workshop „Kompetent ins Studium“ wird die biografische Kompetenz der Teilnehmenden, wie sie Klingenberger beschreibt (vgl. 2015, S. 13), genutzt, gleichzeitig wird sie durch das Tun bewusst gemacht und erweitert. Das biografische Arbeiten dient der Reflexion der eigenen, möglicherweise studienrelevanten Kompetenzen, Ressourcen und Potentiale. Die Teilnehmenden werden als Gestalter\*innen ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiografie, als Expert\*innen für ihren je eigenen Weg angesprochen, den sie – wenn sie dies möchten – mit Unterstützung der Moderator\*innen und der Gruppe betrachten, beschreiben und weiter planen dürfen. Sie erleben im Workshop das Zutrauen anderer in ihre Fähigkeit, sich mit Blick in ihre Vergangenheit und auf ihre Gegenwart fundiert und begründet für ein grundständiges oder berufsbegleitendes Studium bzw. für den für sie richtigen Zeitpunkt für eine Bewerbung oder den Studienbeginn zu entscheiden.

In der Phase des angeleiteten biografischen Arbeitens werden durch das zuerst eigenständige Erinnern und Visualisieren und anschließend durch das Erzählen und Zuhören Entwicklungen, Zusammenhänge und Muster sichtbar. Einzelne Etappen der Biografie – Erfolge, Durststrecken, Brüche, Konflikte, Krisenerfahrungen – werden durch die Zuhörenden gewürdigt und u.U. in ein anderes Licht gerückt, wodurch die Erzählenden neue Anstöße zur Reflexion erhalten. Die Erzählenden erleben zudem, dass ihre Erfahrungen es wert sind, erzählt zu werden. Die Zuhörenden arbeiten, während sie der erzählenden Person ihre Aufmerksamkeit schenken, selbst biografisch: „Biografiearbeit verändert die Erinnernden und die Zuhörenden“ (Ruhe 2012, S. 19). Bei allen Beteiligten kann sie Selbstvergewisserung und Perspektivwechsel bewirken, wodurch Orientierung, Entschlusskraft und Handlungsfähigkeit entstehen können. Nicht selten werden „Aha-Momente“ miteinander geteilt.

Damit das offene und für viele ungewohnte Sprechen über die eigene Bildungs- und Berufsbiografie möglich wird, ist ein sicherer Rahmen notwendig. Dieser wird u.a. durch bewusst gestaltete Zeit zum Ankommen im Raum und in der Gruppe geschaffen, aber auch durch klare Regeln für die gemeinsame Arbeit, z.B. in Bezug auf Freiwilligkeit, Eigenverantwortlichkeit und Vertraulichkeit. Die Moderator\*innen verkörpern die wertschätzende, respektvolle, ressourcenorientierte, ergebnisoffene, aber auch lösungsorientierte Haltung, die Voraussetzung dafür ist, dass sich die Teilnehmenden auf das biografische Arbeiten in der Gruppe einlassen können. Im Verlauf des Workshops stellen sie eröffnende und bündelnde Fragen (vgl. Klingenberger, 2017, S. 8). Die Antworten verbleiben zumeist bei den Teilnehmenden oder

in den Kleingruppen. Damit das biografische Arbeiten in den Kleingruppen gut gelingt, regen die Moderator\*innen durch das eigene Kommunikationsverhalten die Teilnehmenden zum aktiven Zuhören an, das als Haltung zu verstehen ist, die dem Erzählenden entgegengebracht wird und die einer Einladung zum Weitererzählen gleichkommt (vgl. Riedl-Schlauss 2015, S. 35).

### 1.6 Heterogenität der Gruppe

Von der Ankündigung des Workshops fühlen sich studieninteressierte Abiturient\*innen, Fachschüler\*innen, Berufstätige, Berufserfahrene aus fachverwandten und fachfremden Berufsfeldern sowie Menschen mit und ohne Familienpflichten angesprochen. Der Kreis der Teilnehmenden ist in Bezug auf soziodemografische Merkmale, aber auch in Bezug auf den Stand der Studienentscheidung heterogen. Für manche Personen ist der Gedanke an ein Studium noch sehr vage, andere sind bereits gut informiert und planen eine Bewerbung. Manche haben sich bereits – erfolgreich oder nicht (Letzteres kommt an der ehs aufgrund einer großen Anzahl von Bewerber\*innen auf nur wenige Studienplätze häufig vor) – um einen Studienplatz beworben, einige stehen kurz vor dem Studienbeginn.

Die Heterogenität der Gruppe ist ein Gewinn für die einzelne teilnehmende Person. Die Unterschiede verlieren im Verlauf des Workshops an Bedeutung und es tritt das Verbindende hervor: der zumeist starke Studienwunsch und die eigenen bzw. die Zweifel anderer daran. Der unterschiedliche Stand im Studienentscheidungs- bzw. Bewerbungsprozess motiviert zum Austausch untereinander, zum Fragen und Zuhören und damit zum Voneinander-Lernen.

## 2. Ablauf des Workshops und Erfahrungen

Mit dem Workshopangebot wurden in der Erprobungsphase überwiegend Frauen (90%) erreicht, die Altersspanne reichte von 18 bis 49 Jahren und etwa die Hälfte der Teilnehmenden übte Familienpflichten aus. Ungefähr zu gleichen Teilen nahmen Personen mit bzw. ohne Hochschulreife (allgemein oder fachgebunden) am Workshop teil, 71% der Teilnehmenden besaßen bereits einen oder zwei Berufsabschlüsse.

Der Workshop fand in einem großen Seminarraum an der Evangelischen Hochschule Dresden statt. Die flexible Bestuhlung sowie die technische Ausstattung des Raumes eröffneten viele Gestaltungsmöglichkeiten und luden zu Bewegung ein. Pinnwände, Flipcharts, Tafeln, weißes und farbiges, klein- und großformatiges Papier, Moderationskarten, verschiedenfarbige Stifte, Fotokarten sowie zahlreiche Materialien für die Biografiearbeit lagen zum Einsatz bereit. Es gab Platz für Einzelarbeit und für die Arbeit in sich immer wieder neu mischenden Kleingruppen. Es konnte stehend, an Tischen, in Stuhlkreisen oder auf Sitzkissen am Boden gearbeitet werden. Wer wollte, konnte phasenweise den Raum verlassen und im Haus oder auf dem Hof einen geeigneten Platz für sich finden. Reflexionsprozesse fordern die Flexibilität und Kreativität des\*der Einzelnen, brauchen Zeit und mitunter auch Überwindung und Ausdauer. Doch wer sich darauf einlässt, wird häufig mit überraschenden Erkenntnissen belohnt!

Im Folgenden sollen der Ablauf der einzelnen Workshopscheinheiten und einige Erfahrungen der Teilnehmenden und der beiden Moderatorinnen (die auch die Autorinnen dieses Beitrags sind) genauer beschrieben werden. Jeder Workshopnachmittag steht unter einem Motto, das auf den thematischen Schwerpunkt hinweist und das darüber hinaus Neugier wecken und – trotz der großen Bedeutung, die die von den Teilnehmenden zu treffenden Entscheidung für deren weiteren Lebensweg hat – zu spielerischer Leichtigkeit einladen soll.

### 2.1 „Kennen & Lernen“ (Tag 1)

Das Motto des ersten Nachmittags lautet „Kennen & Lernen“, denn das Kennenlernen der anderen Teilnehmenden ist für die meisten Menschen eine Voraussetzung dafür, sich auf die angestrebten intensiven Reflexions- und Kommunikationsprozesse einlassen zu können. Durch verschiedene soziometrische Übungen und durch eine persönliche Vorstellung anhand von Tierfiguren, denen Eigenschaften zugeschrieben werden, erhalten die Teilnehmenden erste Anknüpfungspunkte für Gespräche untereinander. In Kleingruppen erfolgt anschließend ein Austausch zu den Motiven für die Teilnahme am Workshop, zu Erwartungen und Wünschen. Diese werden von den Moderatorinnen aufgegriffen und mit den Möglichkeiten, die der Workshop (nicht) bieten kann, abgeglichen. Es wird verdeutlicht, wozu der Workshop die Teilnehmenden einlädt und welche Rolle die Moderatorinnen übernehmen.

Neben dem Vertrauensaufbau dient der erste Nachmittag der Schaffung eines gemeinsamen Wissensstandes. Es gibt kurze Vorträge zum Kompetenzbegriff sowie zu Grundlagen der Biografiearbeit und der Portfolioarbeit. Im Verlauf des Workshops wird das erworbene Wissen den Teilnehmenden beim Erkennen und Benennen der persönlichen Kompetenzen sowie beim Nachvollziehen der vorgeschlagenen Arbeitsschritte helfen. Am Ende des Nachmittags erhalten die Teilnehmenden eine Impulskarte mit einem Arbeitsauftrag:

„Denken Sie zur Vorbereitung auf den morgigen Workshoptag bitte über die folgenden Fragen nach: Welche Personen, Orte und Ereignisse waren wichtig für Ihre Lern-, Bildungs- und Berufsbiografie? Was hat Sie besonders geprägt und war wertvoll für Ihre Entwicklung?“

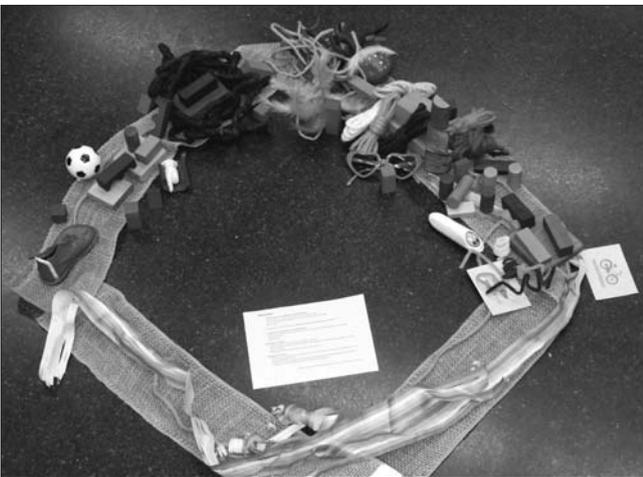
### 2.2 „Erzählen & Zuhören“ (Tag 2)

Die meisten Teilnehmenden kehren, angeregt durch die Impulskarte, am zweiten Nachmittag gedanklich bereits gut vorbereitet in die Hochschule zurück. Eine Auftakt-runde mit Bällen und „Stärkekarten“ lässt den Stress des Schul- oder Arbeitstages oder der Anfahrt von ihnen abfallen. Die Stärkekarten wurden vom Team VIERfältig ([www.vierfaeltig.de](http://www.vierfaeltig.de)) als Übungsinstrument für wertschätzendes Feedback sowie Persönlichkeits- und Teamentwicklungsprozesse entwickelt. Im Workshop werden die Teilnehmenden aufgefordert, eine Stärkekarte auszuwählen und sich den Begriff einzuprägen. Im Kreis stehend werfen sich die Teilnehmenden anschließend einen Ball zu und nennen zunächst den Namen des\*der Fängers\*in. In der zweiten Runde wird der Name durch den Begriff der gewählten Stärkekarte ersetzt. In den folgenden Runden kommen zwei weitere Bälle hinzu und der

Raum schwirrt von Begriffen wie z.B. engagiert, lebendig, inspirierend, hilfsbereit, mitdenkend, was für positive Energie und gute Stimmung sorgt.

Nach einer Einführung, in der wichtige Regeln für das biografische Arbeiten in einer Gruppe vereinbart werden, beginnt die erste umfangreiche Phase der Einzelarbeit. Für die Visualisierung der eigenen Lern-, Bildungs- und Berufsbiografie steht eine Vielzahl von Materialien zur Verfügung: Tierfiguren, Puppen, Bänder, Federn, Steine, Muscheln, Holzbausteine, Tücher, Klammern und Miniaturgegenstände jeglicher Art. Jede\*r Teilnehmer\*in sucht sich einen ihr\*ihm angenehmen Platz und taucht in eine etwa einstündige intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie ein. Die Ergebnisse dieses Prozesses sind voller Symbolkraft und individuell sehr verschieden (s. Abb. 1).

**Abb. 1: Bildungs- und Berufsbiografie (Beispiel)**



Es schließt sich ein Galerierundgang an, den die Teilnehmenden dazu nutzen können, die entstandenen „Bilder“ in Augenschein zu nehmen und sich für die nächste Phase des „Erzählens & Zuhörens“ in Kleingruppen zu finden. In Gruppen von drei bis vier Personen erzählen nun nacheinander alle ihre Geschichte(n). Dabei wird darauf geachtet, dass der Erzählfluss der erzählenden Person zunächst nicht unterbrochen wird, so dass jede\*r bis zu 15 Minuten lang die volle Aufmerksamkeit der anderen Gruppenmitglieder erhält. Es werden keine Zwischenfragen gestellt, Kommentare eingestreut oder gar Ratschläge erteilt, was viele Teilnehmende im Nachhinein als ungewohnt, aber sehr wohlthuend beschreiben. Eine Teilnehmerin fasst diese Arbeitsphase wie folgt zusammen: „Die Aufmerksamkeit und das Feedback der drei Zuhörenden bestärkten mich sehr. Sie betonten, wie toll es doch sei, dass ich in jeder Krise aufgestanden und weitergegangen bin. Ich habe niemals aufgegeben. ‚Ja, genau!‘, dachte ich bei mir und fühlte eine unheimliche Kraft.“

Im Prozess des Erstellens der Biografie sind Selbstreflexionsprozesse in Gang gekommen, die durch den Erzählvorgang vertieft werden. Die sich auf Wunsch der erzählenden Person anschließenden Nachfragen und Kommentare der Zuhörenden führen zu weiteren Denkanstößen. Die Zuhörenden wiederum stellen beim Zuhören Bezüge zu ihrer eigenen Biografie her, entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede und finden mitunter in

den Deutungen und Formulierungen der anderen neue Deutungen und Formulierungen für sich selbst. Es ist ein wechselseitiger Prozess, von dem alle profitieren.

In der sich anschließenden Arbeitsphase besteht die Möglichkeit, wichtige Beobachtungen, Erfahrungen und Erkenntnisse zu notieren. Dafür liegt ein vorstrukturierter Reflexionsbogen bereit. Viele Teilnehmende gaben in der Evaluation<sup>4</sup> des Workshops an, überrascht davon gewesen zu sein, dass sie mit ihnen bis dahin fremden Personen in einen Austausch von großer Offenheit und Tiefe gekommen waren. Sie bedankten sich für diese intensive Erfahrung und für die Fülle an Impulsen für ihre Persönlichkeitsentwicklung, die sie dadurch erhalten hätten.

Eine Abschlussrunde holt die Teilnehmenden aus den Kleingruppen zurück ins Plenum. Die Fragestellung „Wie geht es dir jetzt?“ reicht für die meisten aus, um den anderen gern und ausführlich zu berichten, welche Erkenntnisse in Bezug auf den eigenen Studienwunsch sie durch das Erzählen und Zuhören gewinnen konnten. Im Portfolio schreibt eine Teilnehmerin: „Der zweite Workshopabend endete für mich in einer Wolke der Glückseligkeit. Durch die Biografiearbeit fühlte ich mich gestärkt und gefestigt in meinem Vorhaben [zu studieren]. [...] Die Biografiearbeit führte mir vor Augen, wie sehr ich dieses Studium will und dass mein ganzes Streben darauf zielt, mir meinen sehnlichsten Wunsch zu erfüllen. Zugleich erkannte ich wertvolle Kompetenzen in mir.“

Damit geht der erste Workshopblock zu Ende und eine dreiwöchige Pause steht bevor. Für diese Zeit erhalten die Teilnehmenden eine weitere Impulskarte mit einem Arbeitsauftrag:

„Befragen Sie bitte bis zum nächsten Workshoptermin drei bis fünf Familienangehörige, Freund\*innen, Bekannte oder Kolleg\*innen: Was schätzen andere besonders an Ihnen? Was können Sie aus Sicht der anderen besonders gut? Auf welche Ihrer Eigenschaften möchten die anderen nicht verzichten?“

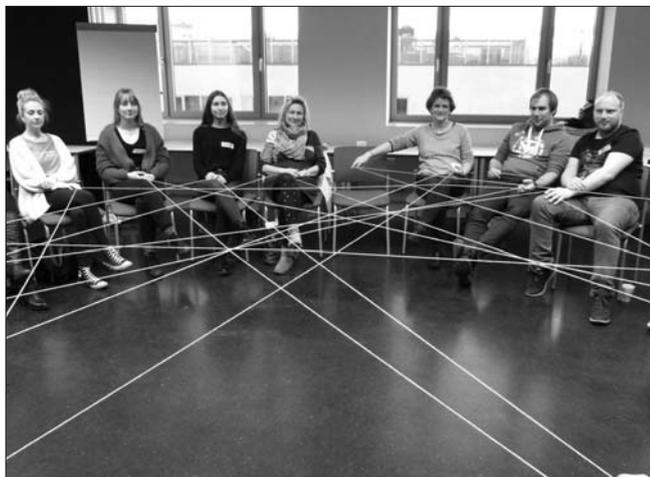
### 2.3 „Reflektieren & Studieren“ (Tag 3)

Nach der dreiwöchigen Pause sollen die Teilnehmenden möglichst gut an den ersten Workshopblock und an die Atmosphäre und die Gespräche in der Gruppe anknüpfen können. Deshalb wird bereits beim Eintreffen der Teilnehmenden ein Fotorückblick an die Wand projiziert. Während der ersten beiden Tage wurden die einzelnen Workshopphasen und Arbeitsergebnisse fotografisch festgehalten, die Fotos rufen nun Erinnerungen auf. In einer Einstiegsrunde im Stuhlkreis sollen die Sätze „Ich bringe heute in den Workshop mit...“ und „Ich wünsche mir heute von den anderen Teilnehmenden...“ vervollständigt werden. Jede Person wirft, nachdem sie die beiden Sätze vervollständigt hat, der nächsten Person ein Wollknäuel zu und behält dabei den Faden in der Hand. Dadurch entsteht nach und nach ein Netz zwischen allen Teilnehmenden, das die beim letzten Zusam-

<sup>4</sup> Am Ende des Workshops wurden die Teilnehmenden gebeten, einen Fragebogen zur Evaluation der Veranstaltung auszufüllen. Der Fragebogen enthielt u.a. Themenblöcke zur Organisation, zu den Lernzielen, zu den eingesetzten Methoden und zur Moderation sowie die Möglichkeit, Anregungen, Lob und Kritik zum Workshopkonzept und zur Durchführung zu notieren. Das Feedback der Teilnehmenden fiel insgesamt überwiegend gut bis sehr gut aus.

mentreffen entstandenen Verbindungen visualisiert und als „Sicherheitsnetz“ für die beiden kommenden Workshopnachmittage empfunden werden kann (s. Abb. 2).

**Abb. 2: Einstiegsrunde (Tag 3)**



In der sich anschließenden Einzelarbeitsphase visualisieren die Teilnehmenden ihre Befragungsergebnisse. Auf einem bereitliegenden Körperumriss im Format A2 schreiben, zeichnen und malen sie, was sie von Familienangehörigen, Freund\*innen, Bekannten oder Kolleg\*innen über sich erfahren haben. Es folgt ein Galerie Rundgang in Kleingruppen mit Austauschmöglichkeiten und Zeit für eigene Notizen. So werden erneut Ergebnisse aus einer Fremd- und Selbstreflexionsphase miteinander geteilt und das Selbstbildnis (Körperumriss) kann anschließend ergänzt werden. Ein Reflexionsbogen mit der Frage, welche Annahmen über sich selbst durch die Befragung und durch den Austausch in der Kleingruppe bestätigt wurden und was abweichend und überraschend war, schließt die erste Arbeitsphase zum Benennen, Dokumentieren und Reflektieren eigener Kompetenzen ab. Ein Teilnehmer formuliert: „Mir hat der Austausch in den Gruppen gefallen, ich habe mich wohlgefühlt. Auch die Zeit sich mit Themen individuell zu beschäftigen, fand ich für mich erkenntnisreich. Ich habe mich während dieser Zeit nie ‚gezwungen‘ gefühlt, meine Gedanken oder Ergebnisse mitzuteilen, bzw. empfand es als angenehm, dies in Kleingruppen zu tun.“

Im zweiten Teil des Tages bekommt der konkrete Studienwunsch Raum. Zu jedem Studiengang stehen an einem Expert\*innentisch Studierende höherer Semester Rede und Antwort, unter ihnen auch ehemalige Workshopteilnehmende, die jetzt studieren (role models). Sie beantworten Fragen zum Bewerbungsverfahren, zu Studieninhalten, zu Prüfungsleistungen und zur Studienorganisation. Je nach Studieninteresse verbringen die Teilnehmenden Zeit an einem oder mehreren Expert\*innentisch(en). Eine Gesprächsrunde im Plenum mit den Gefühlsmonster-Karten ([www.gefuehlsmonster.de](http://www.gefuehlsmonster.de)) und einem Ausblick auf den vierten und letzten Workshopnachmittag bilden den Abschluss. Die Teilnehmenden erhalten erneut eine Impulskarte:

„Machen Sie sich bis morgen bitte Gedanken dazu, welche studienrelevanten Kompetenzen Sie schon besitzen und welche Sie zusätzlich noch brauchen!“

#### 2.4 „Sein & Werden“ (Tag 4)

Der letzte Nachmittag beginnt mit einer Gesprächsrunde zum Tagesmotto. In der Mitte des Stuhlkreises liegen Bildkarten (z.B. Migge/Fränkler 2016), von denen jede Person eine auswählt und assoziativ mit dem Tagesmotto „Sein & Werden“ und dem eigenen Studienwunsch verbindet.

Es schließt sich die Weiterarbeit an den Selbstbildnissen an. Leitfragen hierfür sind: „Wo stehe ich jetzt? Wo will ich hin?“. An Arbeitstischen liegen Kompetenzkarten (Bertelsmann Stiftung 2018) bereit, die jeweils die Beschreibung einer Kompetenz sowie Fragen zur persönlichen Auseinandersetzung und Reflexion konkreter Situationen enthalten. Die Teilnehmenden bearbeiten Schritt für Schritt mehrere Kompetenzkarten und ergänzen weiter ihr Selbstbildnis. Anschließend werden sie zu einer Freewriting-Aufgabe eingeladen. Nachdem die Regeln für das Freewriting erklärt wurden, lautet der Anfangsimpuls: „Diese Potentiale, Ressourcen und Kompetenzen habe ich bereits im Gepäck für ein Studium...“. Die Freewriting-Phase wird im Plenum ausgewertet, indem die Teilnehmenden nach ihren Gedanken und Gefühlen zu der eben vollzogenen Schreibaufgabe gefragt werden. Die Gruppe diskutiert Befürchtungen und Zweifel in Bezug auf bspw. Schreibkompetenz, Schreibhemmungen und wissenschaftliches Schreiben. Dadurch wird das Schreiben als eine notwendige Fertigkeit im Rahmen des Studiums deutlich.

Am Ende des Workshops wird der Blick in die Zukunft gerichtet, indem die nächsten Schritte auf dem Weg ins Studium formuliert und visualisiert werden. Dazu zeichnen die Teilnehmenden zwei bis drei Umrisse ihrer Füße auf Papier, schneiden diese aus und beschriften sie mit ihren konkreten Vorhaben. Entlang eines Zeitstrahls (Studienentscheidung, Bewerbung, ggf. Zulassungsprüfung, Studienbeginn, Studienabschluss) positionieren sie ihre Schritte im Raum. Im Anschluss stellen sie ihre Vorhaben den anderen Teilnehmenden vor, z.B. sich eine Argumentation für ein Gespräch mit dem Arbeitgeber zurechtzulegen, Kinderbetreuung zu organisieren, sich zu Hause einen Platz zum konzentrierten Arbeiten einzurichten oder vor Studienbeginn bewusst Erholungszeit einzuplanen. Auch hierbei geschieht wieder, was das Lernen in der Gruppe so fruchtbar macht: Ich lerne von den anderen, indem ich ihnen aufmerksam zuhöre.

Abschließend werden die von den Teilnehmenden zu Beginn des Workshops geäußerten Motive zur Teilnahme am Workshop, ihre Erwartungen an den Workshop und ihre Wünsche an die Gruppe noch einmal in Erinnerung gebracht. Der am häufigsten geäußerte Wunsch lautete: Klarheit gewinnen für die Entscheidungsfindung bzw. für den Studienbeginn. Zum Abschluss des Workshops sind nun die zum großen Teil sehr konkreten Vorstellungen davon, wie es für jede\*n Einzelne\*n weitergehen wird, auf dem Boden im Raum sichtbar. Eine Teilnehmerin resümiert: „Mit Hilfe des Workshops wurden viele meiner Fragen beantwortet, so dass er letztlich eine konkrete Entscheidungshilfe für mich wurde.“

Auch die im Nachhinein eingereichten Kompetenzportfolios, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird, sind beeindruckende Ergebnisse eines durch den Workshop angestoßenen umfassenden Reflexionsprozesses von Studieninteressierten auf dem Weg in die Hochschule.

### 3. Fazit

Mit dem Workshop „Kompetent ins Studium“ greift die Hochschule den Wunsch von ratsuchenden Studieninteressierten nach Unterstützung in einer Entscheidungsphase auf. Die Teilnehmenden werden als Expert\*innen ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiografie angesprochen. Ihr Blick wird weg von Studienzweifeln und vermuteten Defiziten hin zu den eigenen Kompetenzen, Potentialen und Ressourcen gelenkt. Durch die im Workshop vollzogenen angeleiteten Reflexionsprozesse sammeln die Teilnehmenden Argumente und Selbstbewusstsein für ihre Entscheidung für ein Studium bzw. für den richtigen Zeitpunkt für eine Bewerbung oder den Studienbeginn.

Der Workshop bietet Grundlagenwissen zu den Themen Kompetenzen, Biografiearbeit und Portfolioarbeit an. Es wird auf ein hohes Maß an Eigenaktivität der Teilnehmenden im Prozess des Sichtbarmachens von (studienrelevanten) Kompetenzen gesetzt. Dafür werden kreative und visualisierende biografische Methoden der persönlichen Bildungs- und Berufsbiografie, insbesondere der Lernetappen des Lebens angeboten. Im Verlauf des Workshops kommt es dadurch en passant zu einer Steigerung der Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden und zu mehr Klarheit und Sicherheit.

Besondere Bedeutung wird dem Austausch in der Gruppe zugeschrieben. Der Workshop schafft Räume, in denen die Teilnehmenden auf unterschiedliche Weise miteinander in Dialog treten können, indem sie einander erzählen und zuhören. Ein geschützter Rahmen und ausreichend Zeit zum Nachdenken und Visualisieren sind dafür notwendige Voraussetzungen. So können sich Selbst- und Fremdreiflexionsprozesse abwechseln und zu neuen Erkenntnissen über das eigene Gewordensein und über mögliche Perspektiven führen. Die Vorstellungen von der eigenen Zukunft (als Studierende\*r) werden dadurch immer deutlicher und können als nächste Handlungsschritte formuliert werden.

Die Evaluationsergebnisse bestätigen insgesamt den Erfolg des Workshopkonzepts. In beiden Probedurchläufen waren die meisten Teilnehmenden an allen vier Nachmittagen anwesend und beteiligten sich aktiv. Alle Teilnehmenden würden den Workshop weiterempfehlen; drei Viertel wären bereit, einen Teilnahmebeitrag zu entrichten.

Für die meisten Studieninteressierten festigte sich durch die Teilnahme am Workshop der Studienwunsch, nur wenige stellten ihn vorerst zurück. Es liegt nahe, dass die angeleitete und begleitete Auseinandersetzung mit Studienzweifeln vor Studienbeginn dazu führt, dass eine bewusste Entscheidung für ein Studium getroffen werden und im Anschluss erfolgreich studiert und Studienabbruch vermieden werden kann. Auch die in der Gruppe geteilten Selbsterfahrungsprozesse sowie die gesteigerte Reflexionsfähigkeit können sich positiv auf den Studienerfolg auswirken.

#### Literaturverzeichnis

Anderson, L. W./Krathwohl, D. R. et al. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching und Assessing. A Revision of Blooms Taxonomy of Educational Objectives. New York u.a.: Longman.

- Baumert, B./May, D. (2013): Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Lehre planen in den Ingenieur- und Geisteswissenschaften. In: Journal Hochschuldidaktik, 1-2, S. 23-27.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2018): Kompetenzkarten für die Berufs- und Migrationsberatung. Gütersloh u.a.
- Bloom, B. S. (Hg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim u.a.
- Bräuer, G. (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen/Toronto.
- Cursio, M./Jahn, D. (2014): Leitfaden zur Formulierung kompetenzorientierter Lernziele auf Modulebene. Hochschuldidaktische Leitfäden 1.2013. Schriften zur Hochschuldidaktik. Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg; [https://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2014/11/Leitfaeden\\_FBZHL\\_1\\_2013\\_Lernziele.pdf](https://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2014/11/Leitfaeden_FBZHL_1_2013_Lernziele.pdf) (15.07.2020).
- Europäische Gemeinschaften (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen. Luxemburg.
- Gieseke, W. (2018): Berufs- und Lernkultur unter Professionsdruck. Überlegungen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Albrecht, C./Schneider, J. (Hg.): Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens. Tagungsband. Dresden, S. 24-36, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-322623> (15.07.2020).
- Klafki, W. (1971): Erziehungswissenschaft – Theorie einer Praxis. In: Klafki, W. et al. (Hg.): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (3). Frankfurt a.M.
- Klingenberg, H. (2015): Biografiearbeit in Schule und Jugendarbeit. München.
- Klingenberg, H. (2017): Biografiearbeit in Beratung und Coaching. München.
- Kultusministerkonferenz (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- Migge, B./Fränkle, R. (2016): 75 Bildkarten Sinnorientiertes Coaching. Weinheim.
- Riedl-Schlauß, V. (2015): Biografiearbeit als Dialog. Die Rolle der Beratern in Spannungsfeld lebensgeschichtlichen Erzählens. Saarbrücken.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. II. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover.
- Ruhe, H. G. (2012): Methoden der Biografiearbeit. Weinheim/Basel.
- Ruhe, H. G. (2014): Praxishandbuch Biografiearbeit. Weinheim/Basel.
- Zill-Sahm, I. (2018): „Lernortverknüpfung“ am Beispiel des „Lernort Praxis“ im Bachelorstudiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit an der Evangelischen Hochschule Dresden. In: Albrecht, C./Schneider, J. (Hg.): Lernortverknüpfung. Didaktische Ansätze und Perspektiven berufsintegrierenden Studierens. Tagungsband. Dresden, S. 56-73, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-322623> (15.07.2020).
- [www.dqr.de](http://www.dqr.de) (15.07.2020).
- [www.gefuehlsmonster.de](http://www.gefuehlsmonster.de) (15.07.2020).
- [www.vierfaeltig.de](http://www.vierfaeltig.de) (15.07.2020).

■ **Doreen Weichert**, Dipl.-Soz., Wiss. Mitarbeiterin, Projekt „PRAWIMA“, ehs Dresden, und Projekt „Chancengleich vom Studium in den Beruf?“, Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: [doreen.weichert@hu-berlin.de](mailto:doreen.weichert@hu-berlin.de)

■ **Irene Sperfeld**, Dipl.-Sprechwiss., Projektleiterin „Brückenkurse und Qualifizierungsbegleitung für ausl. Akademiker\*innen in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Erziehung im IQ Netzwerk Sachsen“, ZFWB gGmbH, Mitarbeiterin im Internat. Büro der ehs Dresden, E-Mail: [irene.sperfeld@ehs-dresden.de](mailto:irene.sperfeld@ehs-dresden.de)

*Bernt-Michael Hellberg, Ulrike Rehm,  
Katrin Wöltje & Carolin Striewisch*

## Netzwerkauf- und -ausbau als zentrale Aufgabe im Verbundprojekt „Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienaustieg“



*Bernt-Michael  
Hellberg*



*Ulrike Rehm*



*Katrin Wöltje*



*Carolin Striewisch*

In connection with study and career orientation, study doubts and drop-out thoughts are a very complex problem in which many internal and external factors play a role. Due to the complexity of such a challenging situation, experienced as a study crisis, it is simply impossible to gain all the support needed from one single institution. Against this background, it is beneficial if different actors with various field competences are available and, ideally, are well networked. Such networking has been successfully achieved in the joint project *Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienaustieg*. The following article describes the developmental stages of this network formation in the working group newly founded for the Bielefeld campus in cooperation with the Chamber of Industry and Commerce, the Chamber of Crafts and the Employment Agency. As a result, the hereby promoted joined-up thinking of all actors participating in this working group finds its expression not only in the cooperation characterized by confidentiality and high professional level, but also in the planning of future project activities as mentioned in the outlook.

### Das Projekt und seine Zielstellung

Im Kontext des NRW-weiten Programms Next Career ist *Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienaustieg* ein vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW NRW) gefördertes Verbundprojekt der vier Hochschulen Universität Bielefeld, Fachhochschule Bielefeld, Universität Paderborn und Technische Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Die Projektarbeit wurde in den Zentralen Studienberatungen (ZSB) und Career Services der Hochschulen geleistet, die, finanziert über die Fördergelder, in der Regel eine Personalaufstockung im Umfang von einer Vollzeitstelle erhielten.

Zielstellung des Verbundprojekts war – neben der Unterstützung von Studierenden mit Studienzweifeln bei der erfolgreichen Fortführung ihres Studiums – die Unterstützung von Studierenden mit dem Wunsch nach Wechseloptionen. Somit stand der Aufbau eines Unterstützungsnetzwerkes sowohl hochschulintern und

–übergreifend als auch mit außerhochschulischen Partnern im Fokus des Verbundprojekts mit dem Ziel, spezifische Angebote für Studienzweifer\*innen und Studienausstieger\*innen zu entwickeln und zu etablieren. Ratsuchenden Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Studienkrise und ggf. die Herausforderung der Um- und Neuorientierung erfolgreich bewältigen zu können<sup>1</sup>.

Dem Netzwerkauf- und -ausbau, dem dieser Artikel besonders Rechnung tragen soll, kommt entsprechend der beschriebenen Zielstellung eine entscheidende Rolle zu. Der Projektansatz ist jedoch deutlich weitreichender und soll hier kurz skizziert werden. Die Zahl der an ihrer Studienwahl bzw. ihrer Studierfähigkeit zweifelnder, ihr Studienfach wechselnder und aus dem Studium aussteigender Studierender stellt seit jeher einen nicht zu vernach-

<sup>1</sup> Weitere erfolgreiche Anwendungsbeispiele des Verbundprojektes finden sich in „Next Career: Good-Practice-Fallbeispiele aus dem Hochschulwettbewerb im Rahmen von Next Career – März 2019“.

lässigenden Anteil der Hochschulrealität dar<sup>2</sup>. Die Enttabuisierung des Themas „Studienzweifel und Studienaustieg“ bildete die Grundlage sowohl für die Ansprache der Studierenden als auch für das Auftreten in der Hochschulöffentlichkeit. Flankierende Angebote zur Förderung der Studienkompetenzen etwa durch Workshops zu Themen wie „Zeitmanagement“, „Lernstrategien“ und „Motivationsstrategien“ gehörten dabei ebenso zum Projektinhalt wie der Ausbau der Beratungskapazitäten für Studierende. Schon nach kurzer Zeit konnte beobachtet werden, dass Studierende die Terminologie aufgriffen und in der Beratung ihr Anliegen als „Studienzweifel“ deklarierten. Zudem konnte festgestellt werden, dass Studierende zunehmend früher im Studienverlauf die Beratung aufsuchten. Der Zweifel am Studium steht zu diesem Zeitpunkt noch eher im Kontext der Überprüfung der Studienwahl. Studierende befinden sich in dieser Zeit und Lebensphase mitunter mitten in einem komplexen Orientierungsprozess. Und dieser Orientierungsprozess bedarf einer zuweilen vielschichtigen Auseinandersetzung sowohl mit den eigenen Wünschen, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch mit den beruflichen Möglichkeiten und Optionen in der Studien- und Berufswahl. Hier setzt der Netzwerkauf- und -ausbau mit allen relevanten Akteur\*innen an, der im Folgenden für den Campus Bielefeld dargestellt werden soll.

### Gründung des AK Neustart Nord-West

Eine zentrale Aufgabe und Zielsetzung im Projekt war der Netzwerkauf- und -ausbau mit den außerhochschulischen Kooperationspartner\*innen in Ostwestfalen-Lippe: der Agentur für Arbeit, der Industrie- und Handelskammer (IHK), der Handwerkskammer (HWK) und Kreishandwerkerschaft (KH) sowie der Bezirksregierung Detmold. Nach dem Vorbild des Arbeitskreises „Neustart in Lippe“ ist vor dem Hintergrund einer regionalen Aufteilung im Projekt für den Campus Bielefeld der Arbeitskreis „Neustart Nord-West“ gegründet worden. Zu diesem Arbeitskreis zählen als Projektverantwortliche die Universität Bielefeld und die Fachhochschule Bielefeld und als Projektpartner\*innen die Agentur für Arbeit der Stadt Bielefeld, der Kreise Gütersloh, Minden-Lübbecke und Herford, die IHK Ostwestfalen zu Bielefeld und die HWK Ostwestfalen-Lippe. Die inhaltliche Ausgestaltung der Arbeitskreistreffen oblag der Universität Bielefeld und der Fachhochschule Bielefeld und war jeweils das Ergebnis gemeinsamer Vorbereitungen. Der folgende Bericht beschränkt sich auf die Darstellung der Arbeitsfortschritte in diesem Arbeitskreis Neustart Nord-West mit Fokus auf die Umsetzung des angezielten Netzwerkauf- und -ausbaus.

Die Arbeit in dem Arbeitskreis beinhaltete zum einen schwerpunktmäßig die gemeinsame Planung und Durchführung von Veranstaltungen für die Zielgruppe der Studienzweifer\*innen und potenziellen Studienausteiger\*innen. Zum anderen lag der Schwerpunkt auf der Etablierung eines für die Ratsuchenden tragfähigen und effizienten professionellen Beratungsnetzwerkes.

Da der Auf- und Ausbau dieses Beratungsnetzwerkes als ein besonders gelungenes Beispiel für eine kooperative Zusammenarbeit verschiedener Institutionen und Pro-

fessionen gelten kann, soll der folgende Bericht hierüber einen kurzen Einblick geben.

Der Aufbau war geprägt durch eine pragmatische Herangehensweise und die konkrete Entwicklung von Angeboten, für die zu jeder Zeit die Bedarfe der Zielgruppe handlungsleitend waren. Die Erfahrungen und Feldkompetenzen der einzelnen Akteur\*innen mit der Zielgruppe, die von ersten Erfahrungen bis hin zu einer jahrzehntelangen beruflichen Expertise reichten, stellten durchweg eine zentrale Ressource des Netzwerkes dar. Die Zielsetzung der Etablierung eines professionellen Beratungsnetzwerkes lässt sich rückblickend als etappenweises Vorgehen beschreiben. Das jeweilige Arbeitsergebnis eines Arbeitskreistreffens bildete immer die Grundlage für die Planung des nächsten Treffens. Und auch wenn es, in der Rückschau betrachtet, in der Abfolge der Themen, zu denen der Austausch jeweils stattfand, eine gewisse logische Stringenz gibt, so war zu den Zeitpunkten der einzelnen Etappen nie klar, wohin und wie weit die Zusammenarbeit führen würde. Der zunächst pragmatische Ansatz mit dem Ziel der Entwicklung von Angeboten für die Zielgruppe wurde nach jedem Arbeitskreistreffen reflektiert und so der Netzwerkausbau strategisch weitergedacht. Diese Arbeitsweise ermöglichte uns einen qualitativ hochwertigen Aufbau eines Beratungsnetzwerkes, in dem nun – nach knapp zweieinhalb Jahren – eine Vertraulichkeit in der Zusammenarbeit vorherrscht, die sowohl in den kollegialen Fallbesprechungen (vgl. Etappe 3) als auch in der kurzfristigen Entwicklung eines gemeinsamen, institutionenübergreifenden digitalen Angebots für die Zielgruppe (vgl. Ausblick) sichtbar wird.

### Auf- und Ausbau der Netzwerkarbeit in Etappen

Im Folgenden werden die einzelnen (vier) Etappen dargestellt, die die inhaltliche Abfolge eines Teils der bearbeiteten Themen im Arbeitskreis widerspiegeln. Seit der Gründung des Arbeitskreises Neustart Nord-West im Frühjahr 2018 sind in regelmäßigem Turnus mehrmals im Jahr Treffen durchgeführt worden. Bei den Arbeitskreistreffen war jede Institution in der Regel mit einer bis drei Personen vertreten, so dass jedes Mal eine arbeitsfähige Gruppe von zehn bis zwölf Personen zusammenkam. Die nun dargestellten Etappen sind das Ergebnis dieses gemeinsam als Ziel verfolgten lokalen Netzwerkauf- und -ausbaus:

#### 1. Etappe: Erster Zugang zum Thema aus der Perspektive der Zielgruppe

Die erste Auseinandersetzung mit der Thematik Studienzweifel/Studienaustieg erfolgte konsequent aus der Perspektive der Zielgruppe. Im Arbeitskreis sammelten wir zunächst, mit welchen Fragen und Motiven die Ratsuchenden in die Beratung der einzelnen Institutionen kommen. Dabei ging es zu dem Zeitpunkt weniger darum, mit welchen spezifischen Fragen die Ratsuchen-

<sup>2</sup> Die Entwicklung der Studienabbruchquoten sowie deren vielschichtige Ursachen finden sich sehr gut belegt u.a. in Heublein et al. (2010, 2014 und 2017).

den das Beratungsangebot einer bestimmten Institution aufsuchen, sondern, welche allgemeinen Fragen die Studierenden umtreiben, die sich mit den Gedanken des Studienzweifels oder des Studienausstiegs beschäftigen. Es kam eine beachtliche Anzahl an Fragen zusammen, die deutlich machte, wie vielschichtig und facettenreich das Phänomen bzw. das konflikthaft erlebte Problem des Studienzweifels ist<sup>3</sup>. Es wurde mit Bezug auf diese Fragen aber auch deutlich, wie viel das Netzwerk, bestehend aus den Hochschulen, den Kammern und der Agentur für Arbeit, als Expertise für diese Zielgruppe bereits anzubieten hat, und dass in einer anschlussfähigen Vernetzung aller neu entwickelten und dann bereitgestellten Angebote ein immenser Mehrwert liegen würde.

Eine im zweiten Schritt unternommene Clusterung der Frageninhalte verdichtete die einzelnen Aspekte und Belange dieser Zielgruppe zu kritischen Themenfeldern. Im Ergebnis konnte die erste Info-Veranstaltung für Studierende bereits kurze Zeit nach der Netzwerkgründung mit einer Vielzahl an Teilnehmenden als erster Erfolg gewertet werden. Das Angebot der Netzwerkakteure wurde hier bereits als ein sich ergänzendes und eng ineinandergreifendes Beratungsnetz deutlich.

## 2. Etappe: Explizierung des Angebotsportfolios

In einer nächsten Etappe stand der Entscheidungsprozess bei Studierenden mit Studienzweifel- und -ausstiegsgedanken im Vordergrund. Hier gingen wir von der Leitfrage aus: Was braucht eine zweifelnde Person, um eine begründete Entscheidung für sich treffen zu können? Da valide Informationen zu Berufen und Berufsfeldern sowie praktische Erfahrungen grundlegende Faktoren für die berufliche Orientierung darstellen (vgl. Bührmann/Wiethoff 2013), bedienten wir uns einer parallel in unseren Hochschulen im Landesprogramm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) verwendeten Systematik<sup>4</sup>, die mit den Begrifflichkeiten „orientieren“, „informieren“, „ausprobieren“ und „entscheiden“ operiert. Vor dem Hintergrund unserer jeweiligen Angebotportfolios betteten wir den Vorgang der Entscheidungsfindung in den Rahmen eines (in der Beratung) am Anfang stehenden Anliegenklärungs-Prozesses und eines ggf. am Ende stehenden Ausbildungsplatz-Vermittlungsprozesses ein. Im Zentrum stand der Entscheidungsprozess bestehend aus den drei Komponenten „orientieren“ – „informieren“ – „ausprobieren“. Diese drei Komponenten bildeten nun das Raster, anhand dessen jede Institution zum gegenseitigen besseren Kennenlernen ihre Angebote explizieren und zuordnen sollte. Jede Institution arbeitete also heraus, wodurch sie Ratsuchende mit Bezug auf die drei oben genannten Aspekte unterstützen kann. Bei der Vorstellung der Ergebnisse im Plenum wurde deutlich, wer wozu für wen und für welche Fragestellung was anzubieten hat. Und hier gab es durchaus die eine oder andere Überraschung, wenn die Ausführungen der jeweiligen Institutionen zu Reaktionen führten, wie interessant und gut zu wissen es sei, dass es hierfür ein Angebot gebe.

## 3. Etappe: Durchspielen der gegenseitigen Verweispraxis anhand eines Beispielfalls

Bei der nächsten Etappe des vertiefenden Kennenlernens standen Möglichkeiten der operativen Umsetzung

des gegenseitig vermittelten Wissens im Mittelpunkt des Interesses. Das im vorangegangenen Arbeitskreistreffen explizierte „theoretische Wissen“ bzgl. des institutionsspezifischen Angebotsportfolios sollte nun einem hypothetischen „Praxistest“ unterzogen werden: Anhand eines Beispielfalls, der im Vorfeld mit Bezug zu konkreten Erfahrungen aus der beraterischen Praxis konstruiert wurde, haben wir durchgespielt, wie die gegenseitige Verweispraxis aussehen kann, und von welchen Angeboten eine Rat suchende Person mit Studienzweifeln und Ausstiegsgedanken in welcher Weise profitieren könnte. Während also in den vorangegangenen Arbeitskreistreffen der Blick auf die einzelnen Institutionen und deren Angebote beschränkt blieb, wurde im Zuge dieses Treffens der Blick erstmals systematisch auf das gesamte Netzwerk gerichtet. Dabei lag der große Nutzen dieses Praxistests darin, dass wir im Zuge des Durchspielens eines möglichen Beratungsverlaufs voneinander sehen und hören konnten, was die jeweilige Institution selbst mit der Rat suchenden Person tun würde, aus welchen Gründen sie die Person an welche Institution weiterverweisen würde, und was die Institution, an die die Person verwiesen wurde, wiederum für die Rat suchende Person im Angebot hat. Darüber komplettierte und korrigierte sich das Wissen über die jeweils andere Institution. Hinzu kommt, dass es aus der Perspektive eines Studierenden mit Studienzweifeln viel motivierender ist, von uns Berater\*innen eine konkrete Ansprechperson, mit der eine enge Zusammenarbeit gepflegt wird, als nur die Institution als nächsten Anlaufpunkt genannt zu bekommen. Wenn dann noch – wie es hier im Netzwerk der Fall ist – Auskunft darüber gegeben werden kann, welche Angebotsleistungen die einzelnen Institutionen bieten und womit die Rat suchenden Personen zur weiteren Reflexion wieder in die Beratung an den Hochschulen zurückkehren können, dann ist ein anschlussfähiges und tragfähiges System geschaffen, das Studienzweifer\*innen und potenziellen -aussteiger\*innen sowohl fachlich als auch emotional unterstützt. Wie engmaschig eine Rat suchende Person das Netzwerk für sich nutzen möchte, bleibt dann natürlich letztlich ihr selbst überlassen.

## 4. Etappe: Kollegiale Fallberatung

Die Sichtbarmachung und Explizierung der Möglichkeiten, die einer Person, die sich in einer Studienkrise befindet, in unserem Netzwerk offen stehen, war für alle Teilnehmenden im Arbeitskreis in hohem Maße aufschlussreich. So erweiterten wir alle unsere Kenntnisse darüber, wie Rat suchende Personen von den einzelnen Institutionen gezielt unterstützt werden können. Aus dieser bestärkenden Erfahrung und weil andere Arbeitskreisteilnehmende ebenfalls Beispielfälle besprechen wollten, entstand der Wunsch und die Verabredung, beim nächsten Arbeitskreistreffen zu diesen Fällen den Austausch bzgl. einer optimalen Nutzung unseres gut

<sup>3</sup> Zu Motiven und Ursachen des Studienabbruchs geben Heublein et al. (2017) differenziert Auskunft. Ihrem Verständnis nach liegt einem Studienabbruch ein mehrdimensionaler Prozess zugrunde, so dass die Entscheidung, ein Studium abzubrechen, durch eine Vielzahl innerer und äußerer Faktoren bedingt ist.

<sup>4</sup> s. Handbuch Studienorientierung OWL. Angebote für Studieninteressierte.

etablierten Netzwerkes fortzusetzen. Es gab Konsens darin und großes Interesse, weitere Arbeitskreistreffen im Sinne einer kollegialen Fallberatung zu gestalten.

## Das Netzwerk und der Weg der Entscheidungsfindung

Anhand des hypothetischen Praxistests in Etappe 3 wurde das sichtbar, was als Zielsetzung in dem Projekt *Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienausstieg* angestrebt wurde: Die Hochschulen und ihre Kooperationspartner\*innen (die Arbeitsagenturen, die IHK und HWK) bilden ein sich gegenseitig ergänzendes, anschlussfähiges Beratungsnetzwerk, in dem Rat suchende Personen gemäß der Vielschichtigkeit ihrer Anliegen Informationen, individuelle Beratungen und flexible Formen der Unterstützung erhalten. Wenn Rat suchende Personen das wünschen, dann bietet dieses Beratungsnetzwerk ein tragfähiges System, in dem sie in ihrem von Zweifeln und Ausstiegsgedanken geprägten Entscheidungsprozess begleitet und im Hinblick auf das Auffinden weiterführender Informationen angeleitet werden können. Bei diesem Angebot der Begleitung einer Entscheidung bis zur Entscheidungsreife bilden vorrangig die Hochschulen mit ihren Beratungseinheiten (ZSB und Career Service) den Ort und Anlaufpunkt für regelmäßige Reflexionen und die Planung der weiteren Schritte auf dem Weg zur Entscheidungsfindung. Das Ziel ist es, zweifelnde Ratsuchende darin zu unterstützen und zu befähigen, dass sie zum einen durch die systematische Auseinandersetzung mit sich selbst, ihren Interessen, Werten und Kompetenzen, und zum anderen durch das Einholen gezielter, berufskundlicher Informationen, die sie z.B. in Gesprächen mit den Kooperationspartner\*innen erhalten, eine auf reflektiertem Wissen basierte Karriereplanung vornehmen können. Mit Bezug auf die erste Anforderung werden Workshops zur Kompetenzprofilermittlung<sup>5</sup> mittels des „TalentKompass NRW“<sup>6</sup> in Verbindung mit dem Ansatz des Life/Work Planning (Bolles 2012) angeboten. Letztere Anforderung findet ihren Ausdruck in einem fortschreitenden Prozess, der eine gründliche berufsfeldbezogene Recherche, den Besuch entsprechender (Informations-)Veranstaltungen und ein proaktives Kontaktverhalten gegenüber Personen erfordert, die der Rat suchenden Person bei der Klärung ihrer Anliegen und Fragestellungen nützlich und hilfreich sein können. Der Beitrag, den die einzelnen Institutionen dabei leisten, ist nicht als eine starre Verkettung von Schritten zum Zwecke einer linearen Problemlösung zu verstehen. Vielmehr wird der Prozess der Entscheidungsfindung gemäß des Netzwerkgedankens besonders effektiv durch eine Parallelität von Angeboten und Beratungsleistungen verschiedener Institutionen unterstützt.

## Ausblick

Neben der Arbeit an einem gemeinsamen Internetauftritt, bei dem die Angebotsschwerpunkte der einzelnen Institutionen sowie die Anschlussfähigkeit der verschiedenen Unterstützungsleistungen (und damit die Netzwerkstruktur) sichtbar werden, betreffen zukünftige Aufgabenbereiche beispielsweise die Frage, welche Formate

es geben könnte, um Ratsuchenden Einblicke in die Praxis zu ermöglichen. Bereits in der zweiten Etappe wurde deutlich, dass alle Institutionen zu dem Aspekt „orientieren“ und „informieren“ viel anzubieten haben, während es zum Aspekt „ausprobieren“ die wenigsten Angebote gab. Dies steht jedoch im Widerspruch zur Bedeutung, den Einblicke in den Arbeitsalltag eines Berufes für die Entscheidungsfindung haben<sup>7</sup>. Hier sind Ideen diskutiert worden, die über die klassischen Formate wie Praktika oder Hospitationen hinausgehen. So sind vom Career Service, allerdings bislang für den akademischen Nachwuchs, Formate wie z.B. das Job Shadowing entwickelt worden. Diese strukturierten Kurzhospitationen von einem halben oder ganzen Tag bei einem Arbeitgeber, denen angeleitete Vorbereitungen vorausgehen, könnte ein Format darstellen, an dessen Umsetzung im Projekt zukünftig gearbeitet werden könnte. Hier gab es bereits bei einzelnen Beratungsfällen Beispiele, in denen die Kammern Kontakte zu Betrieben hergestellt haben, so dass sich potenzielle Studienaussteiger\*innen ein Bild von der alltäglichen Arbeit in einem bestimmten Ausbildungsberuf machen konnten. Diese Möglichkeit der Kurzhospitation zu systematisieren, zu standardisieren und als einen Baustein der Berufsorientierung in das Angebotsportfolio des Unterstützungsnetzwerkes mit aufzunehmen, erscheint eine lohnende Aufgabe der weiteren Zusammenarbeit im Arbeitskreis Neustart Nord-West.

Ein weiterer Themen- und Aufgabenschwerpunkt liegt in der systematischen Konzipierung neuer innovativer Veranstaltungsformate – aufgrund der seit Frühjahr dieses Jahres bestehenden Corona-Pandemie –, insbesondere neuer Online-Formate. Eine erste Erprobung solcher Formate erfolgt noch in diesem Sommersemester 2020 im Rahmen einer Themenwoche, die aufgrund der Pandemie kurzfristig digital geplant und durchgeführt wird. Dabei zeigt sich wieder die Tragfähigkeit des Netzwerkes, in dem sich die Akteur\*innen äußerst engagiert auf die veränderte Situation einlassen und ein gemeinsames digitales Angebot entwickeln, trotz unterschiedlicher Haltung und Geschwindigkeit bezüglich der Digitalisierung in den einzelnen Institutionen. Auch bei den neuen Online-Formaten ist es von großem Nutzen für die Zielgruppe der Studienzweifer\*innen und Studienaussteiger\*innen deutlich zu machen, dass alle beteiligten Akteur\*innen nicht für sich alleine stehen, sondern ein zusammengehörendes Netzwerk bilden, deren Angebote an unterschiedlichen Stellen bei der Problemlösung ansetzen. Die wechselseitigen fachlichen Verbindungen

<sup>5</sup> Einen Überblick über Verfahren der Kompetenzfeststellung geben Seidel & Seusing (2013).

<sup>6</sup> Der „TalentKompass NRW“ wird vom Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) herausgegeben und ist ein Instrument, das Ratsuchende bei ihrer beruflichen Orientierung und Entwicklung unterstützt. In einem aus fünf Schritten bestehenden Verfahren werden die persönlichen Fähigkeiten, Interessen und Werte herausgearbeitet, (neue) Ideen für die berufliche Zukunft generiert und im Hinblick auf die entwickelten beruflichen Ziele konkrete Umsetzungspläne festgehalten.

<sup>7</sup> Zu einer ganzheitlichen Entscheidungsfindung (s. Hellberg 2009, 2020) gehört nicht nur eine Überprüfung auf der Ebene der beruflichen Merkmale, also ob die Kerntätigkeiten eines Berufes den persönlichen Präferenzen entsprechen, sondern auch auf der Ebene der personenbezogenen Merkmale, also ob jemand sich vom Typ her in einem für einen Beruf charakteristischen Kolleg\*innenkreis zukünftig zugehörig und wohl fühlen wird.

dungen, die zwischen den Institutionen bestehen und von denen die Institutionen infolge des intensiven Austausches im Arbeitskreis wissen, ist ein Sachverhalt, von dem die Ratsuchenden in hohem Maße profitieren können. Nicht nur, dass die eine Institution den/die Mitarbeiter\*in einer anderen Institution persönlich kennt und auf sie verweisen kann, ist für die Ratsuchenden von Vorteil. Auch, dass die Ratsuchenden beispielsweise besser vorbereitet in die Beratungen der jeweils anderen Institutionen kommen, ist für den gesamten Prozess der beruflichen Orientierung extrem förderlich.

Abschließend bleibt festzustellen, dass die im Projekt erzielten Erfolge nach Abschluss der Projektlaufzeit keine Selbstläufer sein werden, sondern dass der Fortbestand eines derart gut funktionierenden Beratungsnetzwerkes, bei dem weiterhin eine intensive Netzwerkarbeit und -pflege erforderlich sind, nur mit verstetigten Personalressourcen gesichert werden kann.

#### Literaturverzeichnis

- Bolles, R. N. (2012): Durchstarten zum Traumjob. Das ultimative Handbuch für Ein-, Um- und Aufsteiger. Frankfurt/New York (Original erschienen 2012: What Color Is Your Parachute).
- Bührmann, T./Wiethoff, C. (2013): Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis. Paderborn/Freiburg.
- Fachhochschule Bielefeld, Technische Hochschule OWL, Universität Bielefeld, Universität Paderborn (Hg.): Handbuch Studienorientierung OWL: Angebote für Studieninteressierte. Stand: Juni 2020. Online: [https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zsb/ueber-uns/projekte/kaoa/Uni\\_Paderborn\\_HB\\_Studienorientierung\\_2020\\_Internet.pdf](https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zsb/ueber-uns/projekte/kaoa/Uni_Paderborn_HB_Studienorientierung_2020_Internet.pdf) (20.07.2020).
- Good-Practice-Fallbeispiele aus dem Hochschulwettbewerb im Rahmen von Next Career: März 2019. Online: <https://nextcareer.de/ueber-das-projekt/good-practice-fallbeispiele-aus-dem-hochschulwettbewerb-im-rahmen-von-next-career/> (20.07.2020).
- Hellberg, B.-M. (2009): Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und der Kognitionen. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Hellberg, B.-M. (2020): Empfindungsqualitäten als Wegweiser für Entscheidungen. Eine Klassifikation körperlicher Reprojektionen. Hamburg.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 1. Hannover. Online: [http://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh201701.pdf](http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh201701.pdf) (20.07.2020).
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. In: Forum Hochschule, 2. Hannover. Online: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201002.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf) (20.07.2020).

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnung auf Basis des Absolventenjahrgangs 2012. In: Forum Hochschule, 4. Hannover. Online: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201203.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf) (20.07.2020).

Seidel, S./Seusing, B. (2013): Instrumente der Kompetenzfeststellung und ihre Einsatzmöglichkeiten in der Berufswegplanung/Karriereplanung. In: Career Service Netzwerk Deutschland e.V. (Hg.): career service papers (csp), 11. Berlin, S. 79-87. Online: <https://csnd.de/publikationen/career-service-papers/csp-ausgaben/> (20.07.2020).

Talentkompass NRW: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS) (Hg.). Online: <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/broschuerenservice/mags/talentkompass-arbeitsmaterialien/2743> (20.07.2020).

■ **Bernt-Michael Hellberg**, Dr., Dipl.-Psych., Zentrale Studienberatung und Career Service der Universität Bielefeld, Projektleitung an der Universität Bielefeld im Projekt Campus OWL – Chancen bei Studienzweifel und Studienausstieg, E-Mail:

[bernt-michael.hellberg@uni-bielefeld.de](mailto:bernt-michael.hellberg@uni-bielefeld.de)

■ **Ulrike Rehm**, M.A., Zentrale Studienberatung der Fachhochschule Bielefeld, Projektmitarbeit an der Fachhochschule Bielefeld im Projekt Campus OWL, E-Mail:

[ulrike.rehm@fh-bielefeld.de](mailto:ulrike.rehm@fh-bielefeld.de)

■ **Carolin Striewisch**, Dipl.-Päd., Zentrale Studienberatung der Fachhochschule Bielefeld, Projektmitarbeit an der Fachhochschule Bielefeld im Projekt Campus OWL, E-Mail:

[carolin.striewisch@fh-bielefeld.de](mailto:carolin.striewisch@fh-bielefeld.de)

■ **Katrin Wöltje**, Dipl.-Geogr., Career Service der Universität Bielefeld, Projektmitarbeit an der Universität Bielefeld im Projekt Campus OWL, E-Mail:

[katrin.woeltje@uni-bielefeld.de](mailto:katrin.woeltje@uni-bielefeld.de)

#### Liebe Leserinnen und Leser,

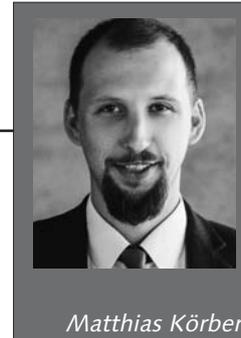
nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn Sie das Konzept dieser Zeitschrift anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Beratungsforschung“, „Beratungsentwicklung/-politik“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen „Meinungsforum“.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

*Matthias Körber, Katharina Peinemann & Judith Reichelt*

## Bindung von Studienabbrecher\*innen an die Region Mecklenburg-Vorpommern



*Matthias Körber*



*Katharina Peinemann*

Due to demographic change and academization, companies are finding it increasingly difficult to fill training positions. College dropouts are a suitable group of people to combat the associated shortage of skilled workers. The article shows which measures exist to bind dropouts in Mecklenburg-Western Pomerania to the region. For this purpose, 6 different institutions were interviewed. The results show that mainly individual consultations are offered for the target group. However, a series of recommendations for action could be derived from the results.



*Judith Reichelt*

Für Unternehmen wird es zunehmend schwieriger, angebotene Ausbildungsplätze zu besetzen (BIBB 2014, S. 1). Neben der insgesamt sinkenden Anzahl Jugendlicher durch den demografischen Wandel verschärft der Trend der Akademisierung zusätzlich die Lage. Jugendliche und junge Erwachsene entscheiden sich zunehmend für ein Studium anstatt für eine Berufsausbildung. Waren zum Wintersemester 2007/08 noch 1.940.000 Student\*innen an deutschen Hochschulen eingeschrieben, belief sich 2018/19 die Anzahl bereits auf 2.870.000 (Statista 2019a, o.S.). Dabei blieb die Studienabbruchquote trotz der steigenden Zahl von Studierenden auf einem konstanten Niveau von 28%. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass auch die absolute Zahl der Studienabbrecher\*innen äquivalent steigt (Heublein/Schmelzer 2018, S. 5). Diese Entwicklung führt unter anderem dazu, dass auch Personengruppen zur Besetzung von Ausbildungsplätzen in den Fokus rücken, welche bislang wenig Beachtung fanden. Dazu zählt auch die Gruppe der vorzeitig Exmatrikulierten, worunter Studierende verstanden werden, die nach einer Immatrikulation ohne Abschluss aus dem Hochschulsystem ausscheiden (Heublein/Schmelzer 2018, S. 1). Der Fachkräftemangel, die demografische Entwicklung und die Abwanderung sind nur einige Gründe, die verdeutlichen, dass es für Mecklenburg-Vorpommern von essentieller Bedeutung ist, Studienabbrecher\*innen für eine duale Ausbildung zu akquirieren und an die Region zu binden.

### Strukturelle Bedingungen in Mecklenburg-Vorpommern

Mit einer Fläche von 23.216 Quadratkilometern und ca. 1,6 Millionen Einwohnern (69 Einwohner je km<sup>2</sup>) ist Mecklenburg-Vorpommern das am dünnsten besiedelte Bundesland (Statista 2019b, o.S.). Nach der Wiederver-

einigung war die demografische Situation im Land durch eine schrumpfende Bevölkerung geprägt. Eine geringe Geburtenrate, die Abwanderung junger, häufig hochqualifizierter Menschen und eine beginnende Überalterung kennzeichneten diese Periode. Seit 2014 hat sich die Situation verändert und die Bevölkerungsentwicklung ist seither auf einem niedrigen Niveau stabil, wobei die Stabilisierung jedoch auf den Zuzug von Personen aus dem Ausland zurückzuführen ist (Statista 2020a, o.S.; Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2018, S. 43). Die Arbeitslosenquote im Land betrug 2019 7,1% und ist damit auf dem niedrigsten Stand seit der Wende (Statista 2020b, o.S.). Die vergleichsweise niedrige Arbeitslosenquote weist auf eine langsame, aber stetig steigende Wirtschaftsentwicklung hin. Dies wirkt sich auch auf die Bereiche der Ausbildung und Fachkräftesicherung aus. So melden die Unternehmen aus Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise, dass 2019 noch ca. 5.600 Ausbildungsplätze unbesetzt waren, während 3.200 Bewerber\*innen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben (Bundesagentur für Arbeit 2019; o.S.). Der Fachkräfteüberschuss und das Überangebot an ausbildungswilligen Jugendlichen hat sich demnach in einigen Branchen zu einem Fachkräftemangel und einem Bewerber\*innenmangel für Ausbildungsplätze entwickelt, womit Passungsproblematiken deutlich werden (Diettrich/Peyer 2018, S. 104).

### Zahlen und Fakten zum Studienabbruch bundesweit

Im Bundesgebiet bestehen verschiedene Methoden und Vorgehensweisen zur Ermittlung der Studienabbruchquote. Da diese unterschiedlich berechnet werden ist es nahezu unmöglich, ohne eigene Berechnungen der Rohdaten eine Aussage treffen zu können. Das Deutsche

Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) nutzt ein Kohortenvergleichsverfahren auf Basis der amtlichen Statistik. Somit zählen diese Veröffentlichungen zu den meist genutzten Datengrundlagen und werden auch im Folgenden fokussiert (Heublein et al. 2017; S. 55 ff.).

Die Erhebungen finden seit dem Jahr 2000 alle zwei Jahre statt. Nach den aktuellsten Erhebungen (Heublein/Schmelzer 2018; S. 5) liegt die Schätzung einer Studienabbruchquote im Bachelorstudium bei 28%, was sich vor allem auf die Studienanfänger\*innen zum Wintersemester 2012/2013 konzentriert und nach Hochschulform variiert. So liegt die Quote an Universitäten bei 32% und an Fachhochschulen bei 25%. Bei den Abbrüchen eines Masterstudiums gibt es keine diesbezüglichen Unterschiede mehr, hier liegt sowohl bei Universitäten als auch Fachhochschulen die Quote bei 19%. Im Wintersemester 2017/18 waren insgesamt 39.220 Studierende an den Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern eingeschrieben. Seit 2010 beginnen jedes Jahr, relativ konstant, etwa 7.000 Studienanfänger\*innen ein Studium in Mecklenburg-Vorpommern (Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern 2018, S. 24). Die Zahl der Studienabbrecher\*innen wird jedoch in Mecklenburg-Vorpommern nicht zentral erfasst beziehungsweise nicht veröffentlicht. Deshalb kann die Anzahl lediglich mit Hilfe der bundesweiten Studienabbruchquote von 30 % geschätzt werden und entspricht in etwa 2.100 jungen Menschen jährlich. Zur Bekämpfung des Fachkräftemangels im Land könnte diese Personengruppe einen entscheidenden Beitrag leisten, sofern es gelingt die vorzeitig Exmatrikulierten an die Region zu binden.

### Verantwortliche Akteure und Projekte in Mecklenburg-Vorpommern

Als leitende Instanz ist die Landesregierung zu nennen, insbesondere das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Gesundheit sowie das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Die Verantwortungsbereiche umfassen einerseits die Gestaltung der Rahmenbedingungen der Wirtschaftsstruktur im Land und aller damit einhergehenden Aufgaben, andererseits die Koordinierung von Bildungsprojekten. In diesem Rahmen ist auch das Zukunftsbündnis MV zu erwähnen, welches ein Zusammenschluss aus Vertreter\*innen der Landesregierung, der Gewerkschaften, der Arbeitgeber, der Bundesagentur für Arbeit und des Landkreistages Mecklenburg-Vorpommern ist. Das Ziel dieses Zusammenschlusses ist das Schaffen von Perspektiven für Menschen, die im Land einen Ausbildungs-, Studien- oder Arbeitsplatz finden möchten (Staatskanzlei Mecklenburg-Vorpommern o.J., o.S.).

Ein weiterer wichtiger Akteur bei der Betreuung und Beratung von Studienabbrecher\*innen sind die Hochschulen. Gemäß § 34 des Landeshochschulgesetzes haben diese die Pflicht Studierende während des gesamten Studiums zu beraten, um Studierenden und Absolvent\*innen den Übergang in das Beschäftigungssystem zu erleichtern. Dazu zählen daher nicht nur Personen, welche ihr Studium erfolgreich beenden, sondern auch solche die an ihrem Studium zweifeln oder ohne Abschluss aus-

scheiden. Das heißt, die Hochschulen sind verpflichtet Konzepte zu erarbeiten, welche allen Studierenden den Übergang in das Berufsleben erleichtern und ihnen unterstützend und beratend zur Seite zu stehen.

Auch die Bundesagentur für Arbeit hat eine entscheidende Rolle beim Übergang der Studienabbrecher\*innen in das Beschäftigungssystem. Neben der Zahlung von Transferleistungen ist die Bundesagentur auch für die Fachkräftesicherung verantwortlich. Außerdem berät die Agentur alle Personen, die es wünschen, beim Übergang in das Beschäftigungssystem und ist auch wichtige Ansprechpartnerin für Unternehmen, die neue Mitarbeiter\*innen suchen (Bundesagentur für Arbeit o.J., o.S.). Auch die Studienabbrecher\*innen, welche sich nach dem Abbruch häufig neu orientieren, können sich an die Bundesagentur für Arbeit wenden, um neue Perspektiven zu erschließen und sich beraten zu lassen.

Während die drei bereits genannten Institutionen auf Bundes- bzw. auf Landesebene agieren, vertreten die Kammern die Interessen ihrer Mitglieder im lokalen Zuständigkeitsbereich. Die Industrie- und Handelskammer (IHK) in Mecklenburg-Vorpommern setzt sich aus drei Kammern in Neubrandenburg, Rostock und Schwerin zusammen. Zu ihren Aufgaben zählen unter anderem die Stärkung der regionalen Wirtschaft sowie die Regelung der Aus- und Weiterbildung im Interesse der Wirtschaft des Landes (IHK Neubrandenburg o.J., o.S.). Da viele Studienabbrecher\*innen nach dem Abbruch eine Berufsausbildung beginnen und die IHK zur Förderung der Wirtschaft auch für die Fachkräftesicherung zuständig ist, nimmt diese auch bei der Bindung von Abbrecher\*innen an die Region eine entscheidende Position ein. Dies trifft nicht nur auf die IHK zu, sondern auch auf die Handwerkskammern (HWK), welche dieselben Aufgaben für die handwerklichen Berufe wahrnehmen.

Neben den Kammern existieren in Mecklenburg-Vorpommern eine Reihe von regionalen Wirtschaftsförderungen und Wirtschaftsverbänden. Zu ihnen zählen beispielsweise die Unternehmerverbände, die Welcome Center und die Wirtschaftsinitiativen. Diese Institutionen setzen sich stark für die regionale Wirtschaft im entsprechenden Landkreis ein und versuchen diese zu stärken, Fachkräfte zu rekrutieren und zu halten. Es existiert eine zu große Anzahl solcher Verbände, um sie an dieser Stelle einzeln aufzuführen. Außerdem sind sie keinem Dachverband zugeordnet.

Da bisher keine Erhebungen oder Befragungen zum Thema des Umgangs von Unternehmen und Verbänden mit der Zielgruppe der Studienabbrecher\*innen im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern vorlagen, wurde eine explorative Forschung durchgeführt. Es sollte der Frage nachgegangen werden, ob Bindungsstrategien der bereits benannten Institutionen vorliegen, unter Berücksichtigung von Faktoren, die in anderen Studien als relevant für diesen Bereich benannt wurden.

### Vorgehen und Auswahl der Interviewpartner\*innen

Die Datenerhebung erfolgte durch qualitative, problemorientierte leitfadengestützte Interviews. Dabei wurde das Ziel verfolgt, die vorhandenen Bindungsstrategien

der verschiedenen Institutionen in Mecklenburg-Vorpommern sowie die als notwendig erachteten Faktoren zur Bindung von Studienabbrecher\*innen aus Sicht der Befragten zu erfassen.

Bei der Auswahl der Interviewpartner\*innen wurden verschiedene Faktoren berücksichtigt: a) alle Interviewten mussten einer Organisation angehören, welche das Ziel verfolgt Studienabbrecher\*innen an die Region zu binden, b) sollte eine regionale Zuständigkeit bestehen, um ein umfassendes Bild für das gesamte Bundesland zu erfassen, c) sollte es sich um verschiedene Institutionen handeln, um die Datenerhebung möglichst vielfältig zu gestalten. Durch die Kriterien geleitete Akquise konnten diese Faktoren eingehalten und sechs Interviewpartner\*innen gewonnen werden. Die Interviews wurden transkribiert und in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet (Mayring 2016, S. 115).

## Ergebnisse

Die durch die Datenerhebung ermittelten Maßnahmen bestehen fast ausschließlich aus individuellen Beratungen von Studienabbrecher\*innen. Im Mittelpunkt dieser Beratungen steht immer der weitere Werdegang der Studienzweifler\*innen beziehungsweise -abbrecher\*innen. Dabei eröffnen sich die Möglichkeiten eines Studiengangwechsels, der Beginn einer dualen Ausbildung, eines dualen Studiums oder Weiterbildungsmöglichkeiten. Theoretisch wäre auch der direkte Übergang in eine Erwerbstätigkeit möglich. Dies wurde jedoch von den Befragten nicht thematisiert. Als Inhalte der Beratungen wurde unter anderem genannt, die jungen Menschen direkt an geeignete Ausbildungsbetriebe zu vermitteln beziehungsweise ihnen geeignete Ausbildungsplätze aufzuzeigen, auf die sie sich selbständig bewerben können. Ferner wird während der Beratung eine Berufsorientierung durchgeführt, um zu ermitteln, welcher Ausbildungsberuf für die Ratsuchenden geeignet wäre beziehungsweise um festzustellen, welche Wünsche und Anforderungen sie an ihre zukünftige Beschäftigung haben. Damit sollen den Abbrecher\*innen berufliche Perspektiven in der Region aufgezeigt und ihnen ein positiver Blick in die Zukunft ermöglicht werden, da der Studienabbruch von den Betroffenen häufig als Niederlage empfunden wird.

Obwohl jede der befragten Institutionen individuelle Beratungsgespräche anbietet, welche in ihren Zielen im Wesentlichen übereinstimmen, werden verschiedene Determinanten der regionalen Bindung angesprochen. Während bei zwei der befragten Kammern das Aufzeigen einer beruflichen Perspektive im Mittelpunkt steht, wird bei einer anderen Kammer aufgrund der Einbindung in das Projekt „ask for change II“ auch die frühzeitige Ansprache von Studienzweifler\*innen berücksichtigt. Da Studienabbrecher\*innen in der Regel weniger Zeit an der Hochschule verbringen als Immatrikulierte, ist es notwendig, sie so früh wie möglich zu erreichen, um ihnen Hilfestellungen zu geben und sie so eventuell an die Region zu binden. Der Grund dafür liegt in der Beratung durch die Mentor\*innen des Projektes direkt an den Hochschulen. Dadurch haben die Studienzweifler\*innen bereits frühzeitig die Möglichkeit sich zu infor-

mieren und Hilfe zu suchen, da es räumlich keine Distanz gibt, vorausgesetzt die Studienzweifler\*innen gehen noch regelmäßig zur Hochschule/Universität. Für das Peer-to-Peer Angebot benötigen die Student\*innen keinen Termin, sondern können ohne Voranmeldung zum Gespräch kommen und sich anschließend von den hauptamtlichen Projektmitarbeiter\*innen beraten lassen. Für eine Beratung durch die zuständige Stelle ist im Anschluss aus organisatorischen Gründen ein Termin erforderlich, aber der erste Schritt ist somit bereits erfolgt. Diese Hürden wirken sich auch auf die Anzahl der Studienzweifler\*innen aus, die das Beratungsangebot in Anspruch nehmen. Derzeit liegen aufgrund der fehlenden und schwierigen Nachverfolgung keine Daten vor, aber die „Verlustquote“ zwischen den jungen Menschen die sich zur Beratung in der Hochschule melden und die dann anschließend einen Termin bei der zuständigen Kammer für ein Beratungsgespräch vereinbaren, wird hoch eingeschätzt, so die Befragten. Im Gegensatz zu den Beratungen bei den zuständigen Kammern steht bei anderen Institutionen nicht die Vermittlung von Ausbildungsplätzen im Fokus, sondern die Bindung der Zielgruppe an die Region. Die Ratsuchenden können sich nicht nur mit Fragen zur Ausbildung und Jobs an die Institution wenden, sondern auch mit weiteren Sorgen und Nöten, die entstehen, wenn man neu in einer Region ist (Wohnungssuche, Kitaplatz etc.). Dieses Angebot ist jedoch eher für Neubürger\*innen interessanter als für Studienabbrecher\*innen, weil die Abbrecher\*innen bereits eine gewisse Zeit in der Region leben und davon ausgegangen werden kann, dass diese über eine Wohnung und Kenntnis der Umgebung verfügen. Durch die Teilnahme an Hochschulaktionen wie bspw. dem Speeddating, bei dem Studienzweifler\*innen und Firmen zusammengebracht werden, werden Netzwerke und Verbindungen zwischen den regionalen Betrieben und den Studienabbrecher\*innen aufgebaut, was wiederum zur Bindung an die Region beiträgt. Ferner werden so die potenziellen Abbrecher\*innen bereits angesprochen während sie noch an der Hochschule sind. Derartige Aktionen werden in der Region durch das Projekt „ask for change II“ in Kooperation mit den benannten Institutionen sowie Unternehmen durchgeführt.

Auch ein Workshop für Studienzweifler\*innen und Abbrecher\*innen einer universitären Studienberatung trägt zur Bindung an die Region bei. Während der Gruppen-gespräche innerhalb der Workshops besteht die Möglichkeit, mit anderen Studienzweifler\*innen in Kontakt zu kommen. Durch das Gespräch in der Gruppe wird ein soziales Netzwerk aufgebaut, welches zur Bindung an die Region beitragen kann. Des Weiteren nehmen Studienzweifler\*innen aktiv teil und es findet ein Austausch untereinander statt, wodurch neue Sichtweisen und Ideen entstehen. Während des Workshops können durch Mitarbeiter\*innen der Arbeitsagentur auch berufliche Perspektiven aufgezeigt werden. Die Verantwortlichen der Studierendenwerke können Hinweise zur Beantragung von finanziellen Mitteln zur Überbrückung der Zeit bis zum Übergang in eine Beschäftigung oder einem Studiengangswchsel geben. Derartige Workshops werden jedes Semester an der befragten Universität angeboten, um Studienzweifler\*innen bereits früh-

zeitig anzusprechen. Nach Aussage des Befragten ist der Workshop mit zehn Plätzen immer ausgebucht und die Nachfrage übersteigt das Angebot. In der Regel melden sich 17 bis 18 Personen zum Workshop an, jedoch ist es aufgrund der begrenzten personellen Ressourcen nicht möglich den Workshop häufiger anzubieten. Des Weiteren wird regelmäßig eine Beratung durch die Arbeitsagentur in den Räumen der Universität angeboten. Aufgrund der beruflichen Beratung und der Vermittlung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wird hier eine berufliche Perspektive in der Region aufgezeigt.

Während der Datenerhebung nannten die Befragten neben der beruflichen Zukunft weitere Faktoren, welche sich auf die Bindung von Studienabbrecher\*innen auswirken. Dazu zählen das Angebot an Wohnraum und die allgemeinen Lebensbedingungen, das Vorhandensein von Beratungsangeboten für Studienabbrecher\*innen, das Heimatgefühl, der Freizeitwert einer Region, die Datenerhebung über Herkunft und Studienfach der Abbrecher\*innen, sowie möglichst geringe Barrieren beim Übergang in das Beschäftigungssystem.

## Handlungsempfehlungen

Die befragten Institutionen sehen größtenteils in Studienabbrecher\*innen ein Potenzial, um dem Fachkräftemangel in Mecklenburg-Vorpommern entgegenzuwirken. Zwar existieren in der wissenschaftlichen Literatur verschiedene Perspektiven auf das Thema, aber sollte sich die Bevölkerung in Mecklenburg-Vorpommern wie prognostiziert entwickeln, ist es unabdingbar bisher nicht oder wenig beachtete Personengruppen zu fokussieren und Menschen aus anderen Regionen für Mecklenburg-Vorpommern zu gewinnen sowie die Einheimischen zu binden. Die Gruppe der Studienabbrecher\*innen fällt in dieses Raster. Sie werden in der Landespolitik noch nicht als eigenständige Gruppe wahrgenommen und stehen kaum im Fokus. Da die immatrikulierten Studierenden und damit auch die Abbrecher\*innen häufig aus anderen Bundesländern kommen, erscheint es sinnvoll die bestehenden Strategien auszubauen und zu verbessern. Dazu wurden auf Grundlage der Erkenntnisse aus der Datenerhebung folgende Handlungsempfehlungen formuliert:

### 1. Datenerhebung zu Studienabbrecher\*innen ausbauen

Die genaue Anzahl, die Herkunft, die Studiengänge und der Grund für den Studienabbruch sind aufgrund fehlender Datenerhebung für die befragte Region unklar. Es existieren lediglich kumulierte Daten für Deutschland oder detaillierte Auswertungen für Hochschulen in anderen Bundesländern. Diese Aussage deckt sich mit den Erfahrungen der Befragten. Um jedoch geeignete Bindungsstrategien für Studienabbrecher\*innen in Mecklenburg-Vorpommern zu entwickeln, sind diese Daten als Grundlage unabdingbar. Deshalb sollten die Hochschulen die Daten, die bereits erfasst werden, veröffentlichen bzw. die Datenerhebung weiter ausbauen, damit diese der Wissenschaft für weitere Forschungen und zur strategischen Umsetzung zur Verfügung stehen.

### 2. Entwicklung einer landesweiten Bindungsstrategie

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung existiert keine landesweite Strategie. Mit Hilfe eines landesweiten Konzeptes wäre es zum einen möglich, die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure und Projekte besser zu koordinieren und die Ressourcen zu bündeln. Zum anderen würde durch die Entwicklung einer landesweiten Bindungsstrategie auch eine einheitliche Vorgehensweise aller Akteure gesichert und somit der Erfolg der einzelnen Maßnahmen gesteigert werden.

### 3. Abbau von Hürden bei der Beratung

Mehrere Befragte sagten aus, dass die Anzahl der Studienabbrecher\*innen, die die Beratungen wahrnehmen, sehr gering ist. Die Gründe dafür sind nicht genau bekannt. Zum einen wäre es möglich, dass den Studienabbrecher\*innen diese Beratungsangebote nicht bekannt sind. Da sie aber beispielsweise im Rahmen des Projektes „ask for change II“ auf das Beratungsangebot der zuständigen Kammern aufmerksam gemacht werden und die Beratungszahlen trotzdem gering sind, ist davon auszugehen, dass dieser Grund nicht allein ausschlaggebend ist. Vielmehr scheint es wahrscheinlicher, dass die Hürden für die Beratungsgespräche zu hoch sind. Bei der Analyse der angebotenen Maßnahmen fällt auf, dass bei allen Angeboten die Abbrecher\*innen aktiv auf die jeweilige Institution zugehen müssen. Aus organisatorischen Gründen ist es häufig nötig, einen Termin zu vereinbaren und diesen dann in der jeweiligen Institution wahrzunehmen. Es könnte hilfreich sein, Angebote direkt an der jeweiligen Hochschule anzubieten, um die Wege kurz zu halten. Außerdem haben feste Sprechtage den Vorteil, dass kein Termin vereinbart werden muss und die Personen einfach und spontan zu einer Beratung erscheinen können. Somit ist das Angebot möglichst niederschwellig und die Hürden sind geringer.

### 4. Schaffung alternativer Beratungsangebote

Denkbar ist außerdem, dass ein Beratungsgespräch für einen Teil der Studienabbrecher\*innen ein ungeeignetes Mittel ist, um sie zu informieren und an die Region zu binden. Diese Vermutung wird gestützt durch das große Interesse am Workshop für Studienzweifler\*innen und Abbrecher\*innen der befragten Universität. In einem Workshop sind die Studienzweifler\*innen unter sich, wodurch das Vertrauen und die Bereitschaft sich zu öffnen steigt, weil die Teilnehmer\*innen das Gefühl haben nicht allein zu sein. Ein Abbruch wird häufig von den Betroffenen mit dem Gefühl des Scheiterns assoziiert und ruft deshalb eine gewisse Scham hervor. Deshalb ist es empfehlenswert verschiedene Angebote zu schaffen, wie beispielsweise eine zentrale Landingpage, auf der sich Studienabbrecher\*innen und Studienzweifler\*innen eigenständig informieren können.

### 5. Aufbau von regionalen Netzwerken

Die Determinanten der räumlichen Mobilität verdeutlichen den Einfluss von sozialen Netzwerken und der Verbindung zur regionalen Wirtschaft (Falk/Kratz 2009; S. 55). Deshalb scheint es von hoher Bedeutung zu sein, bereits während des Studiums den Aufbau solcher Netzwerke zu fördern. Speziell Immatrikulierte, die außer-

halb ihrer Heimatregion studieren und damit auch meistens keine sozialen Netzwerke vor Ort und auch keine Kenntnis über die regionale Wirtschaft haben, müssen integriert werden. Soziale Netzwerke geben den Studierenden Halt und binden sie an die Region. Deshalb wirken sich Projekte, die den Kontakt zu anderen Studierenden und vor allem Einheimischen fördern, maßgeblich auf die Bindung an die Studienregion aus. Ferner sorgen Projekte, die die Studierenden und die regionale Wirtschaft zusammenbringen, dafür, dass eine Verbindung zwischen beiden aufgebaut wird. Auf diesem Weg könnte es gelingen, nicht nur Studienabbrecher\*innen an die Region zu binden, sondern auch Absolvent\*innen.

## Fazit

Während des Forschungsprozesses zeigte sich, dass sich alle Befragten der Problematik zur Bindung von Studienabbrecher\*innen bewusst sind. Trotzdem steht die Zielgruppe nicht im Mittelpunkt der Bemühungen der verschiedenen Akteure, da es sich um eine Randgruppe handelt, welche häufig einer größeren Zielgruppe (beispielsweise Ausbildungsinteressierte) zugeordnet wird. Dementsprechend sind die existierenden Angebote häufig nicht speziell auf diese Zielgruppe ausgerichtet, sondern richten sich an einen größeren Personenkreis. Die Datenerhebung während des Forschungsprozesses hat gezeigt, dass keine übergeordnete Bindungsstrategie existiert. Dies verdeutlicht, dass Studienabbrecher\*innen noch nicht im politischen Fokus des Landes Mecklenburg-Vorpommern stehen. Dennoch existieren eine Reihe von Beratungsangeboten verschiedener Institutionen. Die Vielfalt der erfassten Maßnahmen ist jedoch sehr gering und beschränkt sich fast ausschließlich auf individuelle Beratungsgespräche. Ferner ist die Zahl der Studienabbrecher\*innen, die diese Angebote nutzen, gering. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Beratungsgespräche ein geeignetes Mittel zur Bindung von Studienabbrecher\*innen sind. Um diese Frage zu beantworten, bedarf es weiterer Forschung auf diesem Gebiet. Dabei könnte auch untersucht werden, warum die Beratungsangebote häufig durch die Abbrecher\*innen nicht wahrgenommen werden bzw. welche Hilfestellungen sie benötigen und was ein Unterstützungsangebot generell für sie attraktiv macht.

## Literaturverzeichnis

- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014):* Studienabbrecher für die duale Berufsausbildung gewinnen. Ergebnisse aus dem BIBB – Expertenmonitor berufliche Bildung 2014. Online: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_22-0067\\_Ergebnisse\\_Studienabbrecher\\_fuer\\_dualer\\_BA\\_gewinnen\\_20141208.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_22-0067_Ergebnisse_Studienabbrecher_fuer_dualer_BA_gewinnen_20141208.pdf) (26.11.2014).
- Bundesagentur für Arbeit (2019):* Der Arbeitsmarkt in Mecklenburg-Vorpommern. Monatsbericht: März 2019. Online: <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/rd-n/download/1533720956806.pdf> (29.03.2019).
- Bundesagentur für Arbeit (o. J.):* Wo wir hin wollen – unsere Strategie 2025. Online: <https://www.arbeitsagentur.de/ueber-uns/wir-bringen-sie-weiter>
- Dietrich, A./Peyer, V. (2018):* Demografie und Fachkräftesicherung: Ausgewählte Problemstellungen, Befunde und Perspektiven aus Mecklenburg-Vorpommern. In: Jahn, R./Dietrich, A./Niethammer, M./Seltrecht, A. (Hg.): Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld, S. 103-118.

- 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. In: Forum Hochschule, 1. Online: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (01.06.2017).
- Heublein, U./Schmelzer, R. (2018):* Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnung auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. Online: [https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten\\_absolventen\\_2016.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf) (01.10.2018).
- IHK Neubrandenburg (o. J.):* Die IHKs in Mecklenburg-Vorpommern. Online: <https://www.neubrandenburg.ihk.de/ihre-ihk/die-ihks-in-mecklenburg-vorpommern>.
- Staatskanzlei MV (o. J.):* Zukunftsbündnis Mecklenburg-Vorpommern. Online: <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/wm/Arbeit/Buendnis-fuer-Arbeit/>.
- Statista (2019a):* Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (01.11.2019).
- Statista (2019b):* Bevölkerungsdichte (Einwohner je km<sup>2</sup>) in Deutschland nach Bundesländern zum 31. Dezember 2018. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1242/umfrage/bevoelkerungsdichte-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> (01.10.2019).
- Statista (2020a):* Entwicklung der Einwohnerzahl in Mecklenburg-Vorpommern von 1961 bis 2019. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/155151/umfrage/entwicklung-der-bevoelkerung-von-mecklenburg-vorpommern-seit-1961/> (01.06.2020).
- Statista (2020b):* Arbeitslosenquote in Mecklenburg-Vorpommern bis 2019. Online: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2521/umfrage/entwicklung-der-arbeitslosenquote-in-mecklenburg-vorpommern-seit-1999/> (06.01.2020).
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (2018):* Statistisches Jahrbuch Mecklenburg-Vorpommern 2018. Online: <https://www.laiv-mv.de/static/LAIV/Statistik/Dateien/Publikationen/Statistisches%20Jahrbuch/2011%202018%2000.pdf> (31.08.2018).

## Förderhinweis

JOBSTARTER wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds. Durchgeführt wird das Programm vom Bundesinstitut für Berufsbildung.

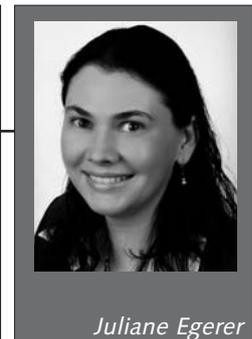
- **Matthias Körber, M.A.**, Projektkoordinator „ask for change II“, Unternehmerverband Norddeutschland Mecklenburg-Schwerin e.V., E-Mail: [koerber@uv-mv.de](mailto:koerber@uv-mv.de)
- **Katharina Peinemann, Dipl.-Päd.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Projektkoordinatorin „ask for change II“, Universität Rostock, E-Mail: [katharina.peinemann@uni-rostock.de](mailto:katharina.peinemann@uni-rostock.de)
- **Judith Reichelt, B.A.**, Projektmitarbeiterin, Projektkoordinatorin „ask for change II“, Robert-Schmidt-Institut der Hochschule Wismar, E-Mail: [judith.reichelt@hs-wismar.de](mailto:judith.reichelt@hs-wismar.de)

*Ingo Blaich & Juliane Egerer*

## Was leistet die Studienfachberatung? Aufgabenspektrum und Entwicklungspotentiale an deutschen Hochschulen



*Ingo Blaich*



*Juliane Egerer*

Subject-specific information and advice is the most common form of student advisory services at German universities. Based on §14 of the German General Act on Higher Education, academic staff and faculty are explicitly entrusted with the task of providing professional subject-specific support, information, and advice on all aspects of studying. For students, subject-specific advisors are important contact persons at all stages of the student life cycle. Surprisingly enough, neither the job profile of subject-specific student advisors is sufficiently formalised, nor can empirically proven statements be made about the formal advisory qualification requirements (professionalism) and the effectiveness of subject-specific information and advice. Given its relevance for study success and a large number of parallelly offered project-based supplementary advisory services, it is necessary to sharpen the profile of subject-specific information and advice as well as point out the need for research in this area. We outline two forms of possible further development of subject-specific information and advisory services.

### 1. Einleitung

Mit der Ausweitung der Beratungsangebote für Studierende und Studieninteressierte an den deutschen Hochschulen wurde nach der Bildungsexpansion der 1960er/70er Jahre auf das breitere Studienangebot und die gestiegenen Studierendenzahlen reagiert, was einen höheren Orientierungs- und Unterstützungsbedarf für verschiedene Zielgruppen nach sich gezogen hatte. 1973 fasste die Kultusministerkonferenz (KMK) einen ersten richtungsweisenden Entschluss, um Studienberatung flächendeckend an den deutschen Hochschulen zu institutionalisieren. Hierbei wurde eine Differenzierung von allgemeiner Studienberatung und Studienfachberatung versucht: letztere sollte sich primär den fachbezogenen Anliegen widmen. Ergänzt wurde beides durch psychologische oder psychosoziale Beratung, die vielfach in die entstandenen Zentralen Studienberatungen integriert wurden (Rott 2001, S. 444). Eine klare Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen zentraler und dezentraler Studienberatung ist jedoch nicht gelungen, vielmehr zeigte ihre Koexistenz eine „oft unausgesprochene Konkurrenz“ und schwach ausgeprägte Kooperation (Gavin-Kramer 2018, S. 304 u. 314). Auch terminologisch herrschen bis heute Unklarheiten: während vielfach auch die Bezeichnung Fachstudienberatung gewählt wird, präferieren amtliche Dokumente (KMK und Hochschulrektorenkonferenz – HRK) den Begriff der Studienfachberatung. Das Hochschulrahmengesetz spricht in seiner aktuellen Fassung von „studienbegleitender fachlicher Beratung“ bzw. „Studienberatung“ (HRG

1999 §14; vgl. auch hierzu Gavin-Kramer 2018, S. 305). Das genuine Aufgabenfeld der Studienfachberatung besteht danach in der Erläuterung von Studienanforderungen und Studienaufbau, Wahl von Nebenfächern, Hilfe bei Stundenplangestaltung und Planung des Studienverlaufs, Organisation des Auslandsaufenthaltes, Anerkennung von Studienleistungen und orientierende Informationen für Studieninteressierte (Schindler 2005, S. 5; ähnlich auch KMK 1973, wiedergegeben in Gavin-Kramer 2018, S. 304).

Mit der Entschließung der HRK von 1994 wird die geteilte Zuständigkeit von allgemeiner und fachlicher Studienberatung in allen den Studieneinstieg und Studienverlauf betreffenden Anliegen der Studierenden konstatiert, und deren intensivere Beachtung v. a. in den Fachbereichen angemahnt (HRK 1994). Intensivere Kooperation und regelmäßiger Austausch zwischen zentralen und dezentralen Beratungsangeboten sollten Abgrenzungs- und Abstimmungsprobleme auf lokaler Ebene eindämmen.

Empirische Erkenntnisse über die institutionelle Ausgestaltung der Studienfachberatung und über den Umfang des Aufgabenspektrums sind rar (zur Bewertung durch Studierende siehe Ortenburger 2013). Deutlich wird, dass die Initiative jeweils bei den Hochschulen liegt, die hier bereits früh mit einzelnen Projekten hervorgetreten sind (vgl. auch hier Gavin-Kramer 2018). Aber trifft die Einschätzung von Gerhard Rott noch zu, dass sich Studienfachberatung auf „Beratung über Formalia der Studienordnungen beschränke“ und daher „sehr fragmentarisch realisiert“ sei, die Berater „nicht immer“ über einen

„befriedigenden Kenntnisstand“ verfügen (Rott zitiert in Schindler 2005, S. 2) und mitunter die Aufgabe als wenig attraktiv ansehen, auch weil die Rahmenbedingungen (keine Entlastung von anderen Aufgaben) nicht förderlich sind? Dem stehen einzelne Konzeptualisierungen und Erfahrungen eines deutlich über den oben genannten Rahmen hinausgehenden Zuständigkeitsbereichs der Studienfachberatung gegenüber (neben Schindler 2005 siehe auch BS-Bawue 1993). Die von Gieseke für die allgemeine Studienberatung konstatierte Grenzüberschreitung hin zur Lernberatung und psychologischen Beratung (Gieseke 2014, S. 10) trifft auch für die Studienfachberatung zu. Und das, obwohl den Studienfachberater\*innen mehrheitlich eine psychologische Beratungsausbildung ebenso fehlt, wie eine Qualifizierung zur Bildungs- und Berufsberatung für die Kommunikation mit Studieninteressierten. Wir sehen daher die Notwendigkeit, das Arbeitsfeld der Studienfachberatung neu zu vermessen und qualitativ dahingehend genauer zu bestimmen, welche Art von Beratung hier geleistet werden kann (siehe Abschnitt 2).

Kaum umstritten ist die wachsende Bedeutung von Beratungsangeboten an den Hochschulen und damit auch der Studienfachberatung. Mit der enormen Erhöhung der Studienanfängerzahlen gerieten die Hochschulen ab 2005 in massive Kapazitätsengpässe; gleichzeitig erhöhte sich die Heterogenität der Studierendenschaft hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, der Leistungsvoraussetzungen, Studienziele und Studienmotivation (Schulmeister et al. zitiert in Hanft 2015, S. 20). Auch wenn die meisten Studierenden mehr oder weniger unmittelbar im Anschluss an den Schulabschluss ihr Studium aufnehmen, wachsen die Anteile von nicht-traditionellen Studierenden (z.B. beruflich Qualifizierte) und Studierenden in Teilzeit sowie der Anteil ausländischer Studierender, so dass auch die Lebenslagen zwischen den Studierenden stärker variieren (Tieben/Knauf 2019; Nickel/Thiele 2017; Lojewski/Schäfer 2017). Bestandteil des Bologna-Prozesses ist zudem die Entgrenzung von Lernprozessen im Lebensverlauf hin zum lebenslangen Lernen, verbunden mit einer stärkeren Inanspruchnahme der Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess und Lernerfolg sowie die Ausweitung der Zugangschancen zu akademischen Bildungsinstitutionen auf bisher unterrepräsentierte Gruppen (Rott 2012, 187f.). Rott sieht den Bologna-Prozess „in wichtigen Schlüsselzielen auf die Beratung“ zulaufen (ebd., S. 191). Studien(fach-)beratung leistet hier orientierende und unterstützende Beiträge zu gelingenden Bildungsverläufen und gliedert sich in Strategien einer lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung ein (ebd.). Um den Studierenden die durch die strukturellen Veränderungen gegebene stärkere Inanspruchnahme ihrer Selbstverantwortung zu Bewusstsein zu bringen, sollte Beratung u. a. bei der Entwicklung von Kompetenzen der Selbstorganisation und Selbststeuerung unterstützen sowie explizit auf deren Relevanz für die Gestaltung des eigenen Studien- und Bildungsverlaufs hinweisen. Zur Bewältigung dieser Veränderungen haben Bund und Länder über Hochschulpakt, Qualitätspakt Lehre, Tenure Track-Programm u. a. umfangreiche Finanzmittel zur Personalaufstockung und z. T. für die didaktische

Verbesserung der Hochschullehre (z.B. Qualitätspakt Lehre), für den Ausbau und die Intensivierung der Betreuung und Begleitung Studierender im Studienverlauf bereitgestellt (siehe [www.qualitaetspakt-lehre.de](http://www.qualitaetspakt-lehre.de)). Die Studieneingangsphase hatte sich als besonders kritisch für ein erfolgreiches Studieren herausgestellt, da im Bachelorstudiengang den Studierenden weniger Zeit zur Verfügung steht, sich an die Lernkultur und Leistungsvoraussetzungen anzupassen und sich in den Sozialraum Hochschule zu integrieren (Webler 2012; Bosse/Trautwein 2014). Unterstützende Maßnahmen für Lehrende (hochschuldidaktische Weiterbildung) und Studierende (Mentoring, Brückenkurse u. a. m.) haben an Umfang zugenommen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Studienerfolgs (vgl. Key/Hill 2018). Beratung bzw. betreuende Unterstützungsmaßnahmen für die Studierenden sind in mehr als 150 Projekten (von ca. 400 – siehe Projektdatenbank unter [www.qualitaetspakt-lehre.de](http://www.qualitaetspakt-lehre.de)) ein wichtiger Baustein.

Bisher liegen keine Analysen dazu vor, inwiefern in deren Umsetzung die Studienfachberater\*innen beteiligt oder professionalisierend weiterqualifiziert wurden, oder ob primär zusätzlich qualifiziertes Personal eingesetzt wurde, dem ggf. die fachliche Ausbildung in dem Studiengang oder Fachgebiet fehlt, zu dem die Maßnahmen angeboten werden. Anke Hanft urteilte zur Hälfte dieser Projekte, sie stellten „eher konventionelle Maßnahmen“ dar, „die in bestehenden Strukturen verbleiben und allenfalls punktuelle Interventionen ermöglichen“ (Hanft 2015, S. 24). Mit „bestehenden Strukturen“ sind die Zentralen Studienberatungen und die dezentral in den Fachbereichen und Instituten angesiedelten Studienfachberatungen gemeint. Auffällig und daher aus heutiger Sicht thematisierungsbedürftig ist die Tatsache, dass inhaltliche Ausgestaltung, strukturelle Verankerung und personelle Besetzung der Projekte den Hochschulen überlassen wurden. Es bestand kein systematischer Anreiz, die bestehenden Strukturen personell und in ihrer Zuständigkeit auszubauen und zu professionalisieren. Im Ergebnis konstatierten Bischof und Neuss bereits 2013, dass die historisch gewachsene zweigliedrige Struktur der Beratungsangebote an den Hochschulen um eine weitere Säule ergänzt wird, in der überfachliche Anliegen adressiert werden: Beratung und Coaching zu wissenschaftlichen Kompetenzen, zu Karriereentwicklung bzw. Berufseinstieg u. a. m. Während die beiden Autoren in erster Linie die gestiegene Unübersichtlichkeit des Beratungsangebots und die Intransparenz der Zuständigkeiten kritisieren, möchten wir auf die mögliche Entwicklung von ineffektiven Parallelstrukturen bzw. auf Potentiale der Nutzung vor allem der zweiten Säule, der Studienfachberatung, aufmerksam machen. Denn zwischen einigen QPL-Projekten und dem genuinen Aufgabenfeld der Studienfachberatung gibt es deutliche Berührungs- und Überschneidungspunkte.

Veröffentlichungen zu Beratung und Coaching für Studierende (Hebecker/Szczyrba et al. 2016; Szczyrba/van Treek et al. 2017; Thomann/Honegger und Suter 2017; Mendzheritskaya et al. 2018) greifen diesen gestiegenen Beratungsbedarf ebenfalls auf. Allerdings wird dieser hierbei aus der Perspektive der Hochschuldidaktik – und nicht der (Studien-)Beratung – in den Blick genommen,

mit Konzentration auf kompetenzfördernde Lehre und Überwindung von Lernschwierigkeiten.

Vor dem Hintergrund einer innovativen Weiterentwicklung der dezentralen Beratungs- und Unterstützungsangebote an den Hochschulen möchten wir ein Profil und die Leistungsfähigkeit der Studienfachberatung aufzeigen, und für ihr substanzielles Einbinden in die aktuelle Weiterentwicklung studienflankierender Unterstützungsmaßnahmen plädieren. Eine derartige Stärkung scheint notwendig, da auch in aktuellen Veröffentlichungen zur Hochschulentwicklung die Beratungsprofessionalität von Hochschuldozierenden und die Studien(fach-)beratung nicht systematisch berücksichtigt werden (z. B. Brahm/Jenert/Euler 2016). So fehlen beispielsweise Hinweise zu professionellen Beratungskompetenzen und Beratungsausbildungen bzw. Beratungsweiterbildungen in Werths und Sedlbauers umfangreicher Publikation. Ferner wird lediglich auf das Anleiten von Studierenden bei unterschiedlichen Leistungserbringungen sowie auf das Informieren von Studierenden im Rahmen des Lehrbetriebs Bezug genommen, was lediglich einen Teil jener von der Studienfachberatung tatsächlich zu leistenden Arbeitsbereiche betrifft (Werth/Sedlbauer 2011, S. 302, 311-348).

Es liegt uns fern, für die Studienfachberatung Bestandschutz zu reklamieren. Jedoch soll mit der fachlichen Nähe und Expertise der Studienfachberater\*innen für ihr Studienfach bzw. ihren Fachbereich ein wichtiger Vorteil herausgestellt sein, der im sich ausdifferenzierenden Feld professioneller Coaching-, Mentoring- und Beratungsformate an den Hochschulen fruchtbar gemacht werden sollte. Das impliziert jedoch die zentrale Spannung zwischen dem Erwerb fachlicher Qualifikation (Promotion/Habilitation) einerseits und professioneller Beratungskompetenz andererseits. Schließlich ergibt sich daraus eine ethisch problematische, weil mit Abhängigkeitsverhältnissen hinsichtlich Bewertung und Benotung verbundene Rollenkonfusion von Dozent\*in/Prüfer\*in einerseits und Berater\*in, Coach bzw. Mentor\*in andererseits.

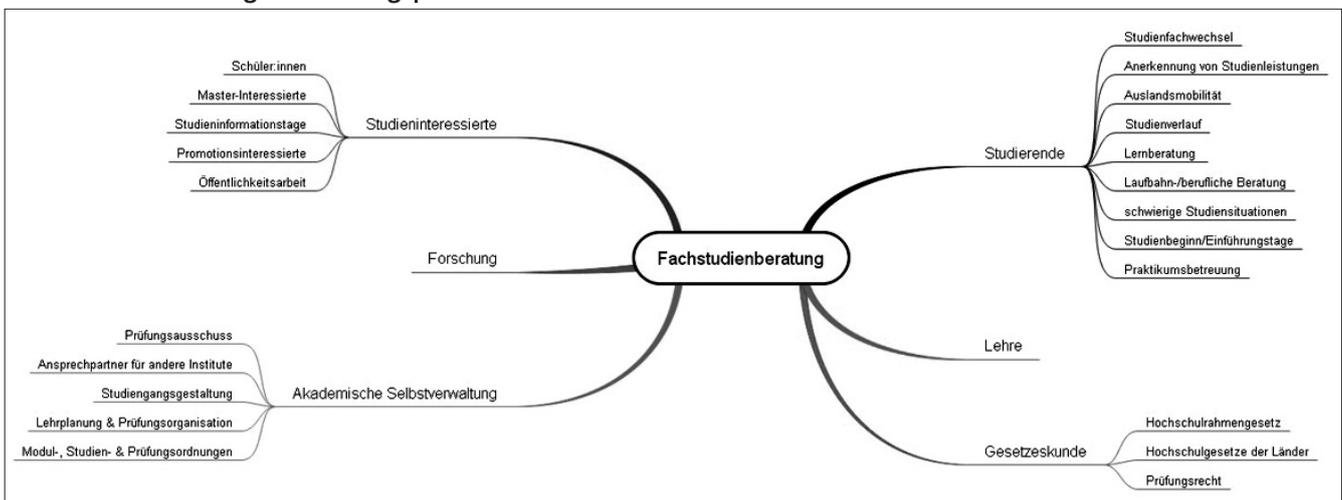
## 2. Das Aufgabenfeld der Studienfachberatung

Über Aufgabenspektrum, Organisationsform und pädagogische sowie beraterische Qualifikation der mit der Studienfachberatung betrauten Dozierenden existieren, wie bereits angesprochen, keine empirischen Daten. So ist es nicht möglich, generelle Aussagen über die Ausgestaltung der Studienfachberatung an deutschen Hochschulen zu tätigen. Folgende Ausführungen stützen sich stark auf die nur auf die bayerischen Hochschulen bezogene, sehr weit gefasste Arbeitsfeldbeschreibung bei Schindler (2005, S. 16ff.). In den beruflichen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Autor\*innen findet diese auch weitgehend Bestätigung und wird im Folgenden um weitere Punkte ergänzt. Abb. 1 dient dazu, den Rahmen möglicher Bezugspunkte der Studienfachberater\*innen aufzuspannen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (vgl. auch die Darstellung der Rollen von Lehrenden in Thomann/Pawelleck 2013, S. 29-34).

Ansprechpartner\*innen für Studierende zu allen formalen und inhaltlichen Belangen ihres Studiums zu sein ist unzweifelhaft die Kernaufgabe der Studienfachberatung. Durch die Vermittlung relevanter Informationen, Erläuterung von Studien- und Prüfungsordnungen, Anerkennung von Prüfungsleistungen und Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen die Studienfachberater\*innen die Studierenden in der Planung ihres Studiums und im Erreichen des Studienziels.

Mit „Forschung“ und „Lehre“ sind die genuinen Aufgaben der wissenschaftlichen Beschäftigten mitberücksichtigt; „Gesetzeskunde“ benennt wichtige Kompetenzen, die diese sich aneignen müssen. Studierende, Studieninteressierte und Hochschulmitarbeiter\*innen in den verschiedenen Gremien der akademischen Selbstverwaltung stellen die relevanten Zielgruppen dar. Studienfachberater\*innen sind aufgrund ihrer tiefen Kenntnisse über Lern- und Studienprobleme in ihren jeweiligen Studiengängen dazu prädestiniert, diese Erkenntnisse in instituts- und fakultätsinterne Gremien einzuspeisen, am Qualitätsmanagement, der Studiengang- und Lehrentwicklung sowie in Prüfungsausschüssen mitzuwirken. Studienfachberater\*innen arbeiten an der

Abb. 1: Rahmen möglicher Bezugspunkte der Studienfachberater\*innen



Schnittstelle von administrativ-formeller Studienorganisation, Lehr- und Prüfungspraxis und den je individuellen Studienverläufen, was ihnen eine spezifische Expertise verschafft (vgl. Busch 2014).

Neben der Zuständigkeit für Anerkennungsfragen, Informationsvermittlung und Hilfestellung in Sachen Auslandsmobilität und ggf. der Zuständigkeit für obligatorische Berufspraktika ist die Behandlung von Fragen der weiteren beruflichen Entwicklung der Studierenden (Laufbahn- bzw. Karriereberatung) für die Studienfachberatung vielleicht (noch) nicht zentral. Für die Studierenden stellen die Übergänge zwischen Schule und Studium, Bachelor und Master sowie ins Erwerbsleben jedoch zentrale Herausforderungen dar. Dementsprechend thematisieren Studierende Fragen hierzu auch in der Studienfachberatung. Angelehnt an die Konzeptualisierung des Übergangsmanagements im Übergang Schule-Ausbildung/Beruf müssen Hochschulen als wichtige Akteure im Prozess des lebenslangen Lernens – und damit auch lebenslanger Bildungsbiografien – sich auch für die berufliche (Weiter-)Entwicklung der Studierenden verantwortlich fühlen. „Normalvorstellungen von institutionellen Übergängen“ (BMBF 2010, S. 5) sind dabei nicht zielführend, vielmehr müssen die jeweils individuellen Zielsetzungen und Kompetenzen Berücksichtigung finden. Fachbereiche, die in der beruflichen Weiterbildung aktiv sind bzw. sein möchten, kommen zudem nicht umhin, die Verzahnung von (Hochschul-)Bildung und Erwerbsarbeit, Qualifikationsbedarf und curricularer Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für Absolvent\*innen und Berufstätige und damit Belange der beruflichen Orientierung stärker zu berücksichtigen. Arens-Fischer et al. (2015) haben diesbezüglich am Beispiel der Pflegestudiengänge der Universität Hamburg drei Szenarien skizziert, in denen die Abstimmung von Lehrinhalten und außeruniversitären Arbeitsfeldern sowie die Beratung von Weiterbildungsinteressierten in unterschiedlichem Umfang Aufgabe der Studienfachberatung ist. Im weitreichendsten Szenario ist diese dann eher Bildungs- oder Studienmanagement, was nur mittels einer Reduzierung anderer Aufgaben realisierbar wäre und sicherlich auch nicht für jeden Fachbereich gleichermaßen sinnvoll umgesetzt werden kann. Gänzlich unberücksichtigt kann der Brückenschlag zu beruflichen Arbeitsfeldern mit Blick auf die Absolvent\*innen der jeweiligen Studiengänge, die Adressierung von Masterstudiengängen und Weiterbildungsangeboten jedoch nicht bleiben.

Damit ist ein weiteres Aufgabenfeld bereits aufgerufen: Studienfachberater\*innen übernehmen vielfach die Vorstellung ihres Instituts/Fachbereichs und der Studiengänge auf Hochschulinformationstagen, bearbeiten Anfragen von Studieninteressierten und haben einen Blick auf die Gestaltung des Informationsmaterials und ggf. auch des entsprechenden Internetauftritts.

Wie dieses hier skizzierte Aufgabenspektrum auf wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen und Professor\*innen verteilt ist, obliegt der jeweils instituts- oder fachbereichsinternen Organisation und Personalausstattung. Der konkrete Aufgabenzuschnitt ist damit hoch variabel, obliegt oft informellen Absprachen und Zuweisungen bzw. der Motivation der Studienfachberater\*innen, bestimmte Aufgaben zu übernehmen bzw. abzulehnen.

Sofern sie befristet beschäftigt sind, arbeiten sie in der konfliktträchtigen Situation, mit der Studienfachberatung wenig karrieredienliche Tätigkeiten zu übernehmen. Befristung von Verträgen und Fixierung auf Forschungsleistungen und Publikationen als primäre Währung im akademischen Feld hemmen daher die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Studienfachberatung erheblich. Um letztere zu befördern, soll abschließend ein begrenztes Aufgaben- und Kompetenzprofil für die Studienfachberatung skizziert werden, welches einen eigenständigen, nicht direkt auf eine Professur abzielenden Qualifikationsweg innerhalb des Hochschulsystems darstellen muss, damit die Studienfachberatung nicht Gefahr läuft, das „Stiefkind“ der institutsinternen Aufgabenverteilung zu sein, sondern für pädagogisch und fachlich geschulte Wissenschaftler\*innen ein attraktives Betätigungsfeld darstellt.

### 3. Arbeitsfeld und Professionalisierungsweg

Die obige Skizze des Themenfeldes, mit dem Studienfachberater\*innen in ihrem Arbeitsalltag in Berührung kommen können, soll keine Allzuständigkeit suggerieren. Die Studienfachberatung ist auch kein „Mädchen für alles“, welches sich für alle Koordinationsaufgaben und Probleme verantwortlich fühlen muss, die an der Schnittstelle von Hochschullehre, Studiengangsgestaltung und biografischen Bildungsprozessen aufscheinen. Zielführender ist demgegenüber die Identifizierung von primären Zuständigkeiten, um darüber für die notwendige Professionalisierung ein Kompetenzprofil sowie auch sinnvolle Verweisstrukturen identifizieren zu können.

Abb. 2: Profil der Studienfachberatung



Wir entwickeln unser Verständnis von Studienfachberatung aus der Perspektive der Studierenden, die mit heterogenen Voraussetzungen und Zielsetzungen in das Studium eintreten, sich mit der Fachkultur, den Lerninhalten und Prüfungsmodalitäten vertraut machen und

gegen Ende des Studiums Perspektiven und Pläne für die nächste Lebensphase entwickeln müssen – unabhängig davon, ob ein weiteres (Master-)Studium oder der Erwerbseinstieg anvisiert werden. Die Studienfachberatung muss für diesen Verlaufsprozess eine niedrigschwellige Ansprechpartnerin und eine professionelle Hilfe für alle Beratungsanliegen sein (so ist auch die Konzeption von Schindler 2005 zu verstehen). Studierendokumente zu erläutern und Hilfe bei der Studienorganisation zu leisten ist ein elementarer Teil dessen, reicht aber unter den oben skizzierten neuen Gegebenheiten und Herausforderungen für Studierende und Hochschulen nicht aus. Gerade die heterogenen Leistungsvoraussetzungen der Studierenden bedürfen einer Ansprechperson für Leistungsschwierigkeiten und Lernprobleme. Studienfachberatung kann hier mittels der fachlichen Kompetenz der Berater\*innen in viel stärkerem Maße als die allgemeine Studienberatung gezielte **Lernberatung** sein. Dieser fachliche Bezug zeichnet die Lernberatung aus, wie Ludwig klarstellt, denn „die Lernenden ringen um ein Verständnis der fachlichen Struktur, um angemessene Lernwege und um ihren persönlichen Bezug zum Lerngegenstand und seiner gesellschaftlichen Einbettung“ (Ludwig 2012, S. 156). Eine hochschuldidaktische Qualifikation ist hierfür in Ergänzung zu grundlegenden Beratungskompetenzen unerlässlich.

Eng damit verknüpft ist das bereits angesprochene Potential, an der Schnittstelle von Lehre und Studienorganisation/Studiengangsgestaltung pädagogische **Organisationsberatung** zu leisten. Pädagogisch heißt dabei, organisationale Prozesse nicht unter betriebswirtschaftlichen oder bürokratischen Gesichtspunkten gestalten oder verbessern zu wollen, sondern den normativen Referenzpunkt in der Ausrichtung auf das Gelingen individueller Bildungsprozesse zu legen (Pätzold 2016, S. 623). Ohne Anwalt der Interessen der Studierenden zu werden, kann das interne Wissen über Studienverläufe und darin eingelagerte Probleme für das Erreichen der Organisationsziele fruchtbar gemacht werden.

**Karriere- oder Laufbahnberatung** für die Studienfachberatung zu reklamieren mag überraschen, stellt dies doch die genuine Aufgabe der Zentralen Studienberatung bzw. gesonderter Angebote z. B. des Career Service oder hochschulexterner Einrichtungen wie der Arbeitsagentur dar. Vermutlich wird diese Facette nicht in jedem Studiengang oder Fachbereich die gleiche Relevanz bzw. Umsetzungschance besitzen. Informationen über berufliche Beschäftigungsmöglichkeiten und Masterstudiengänge umreißen hier ein Minimum. Studieninteressierte sprechen diese Fragen an den Hochschulinformationstagen an und Stiehler argumentiert, dass die „BA/MA-Strukturen der Studiengänge [...] ‚vom Beruf her‘ gedacht werden“ müssten (Stiehler 2014, S. 22). Durch die variable Verknüpfbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen müssen Studienfachberater zumindest in Grundlinien über passende Masterabschlüsse informiert sein. Gibt es obligatorische Berufspraktika, empfiehlt sich auch hier ein\*e separate\*r Ansprechpartner\*in, der\*die darüber hinaus auch die beruflichen Einsatzfelder der Absolvent\*innen im Blick behält.

Wo ein klarer Berufsfeldbezug wie im technischen und medizinisch-sozialen Bereich eine enge Abstimmung

von Aus- und Weiterbildungsbedarf mit dem Studienangebot ermöglicht (wie von Arens-Fischer et al. 2015 für die Pflegewissenschaften beschrieben), bedarf es in den Studiengängen Ansprechpartner\*innen für Unternehmen und Beschäftigte. Ein verstärktes Engagement der Hochschulen in der beruflichen Weiterbildung wird seitens der Wirtschaft vehement eingefordert (vgl. Hochschulbildungsreport 2019), sodass dieser Aufgabenbereich zukünftig an Bedeutung gewinnen wird. Etablierte Angebote der Bildungs- und Berufsberatung sollen jedoch nicht ersetzt werden. Es ist auch hier die spezifische fachliche Expertise, die bei der Hilfe zur Übergangsbewältigung zwischen Bildungs- und Erwerbsphasen einen ergänzenden Mehrwert gegenüber überfachlichen Beratungsangeboten ausspielen kann. Wie sich Studienfachberater\*innen die für diese Aufgabe notwendigen Wissens- und Erfahrungsbestände aneignen, wird sicherlich höchst unterschiedlich sein. Eigene Berufserfahrungen außerhalb des Hochschulsektors wie Arens-Fischer et al. vorschlagen, wären ein denkbarer Weg, der aber aufgrund der unverzichtbaren wissenschaftlichen Qualifikation nicht für alle Hochschulen und Fachbereiche gleichermaßen leicht umsetzbar sein dürfte.

#### 4. Fazit

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die geringe Sichtbarkeit der Studienfachberatung als eigenständige Beratungsform an Hochschulen. Geringe Sichtbarkeit meint aber nicht Irrelevanz. Beratungsangebote an den Hochschulen expandieren in vielfältige Richtungen, womit erneut über die Relation von neuen zu alten Formaten, Abgrenzung von Zuständigkeiten und Qualifikation des in der Beratung tätigen Personals diskutiert werden muss.

Hierbei gilt es an erster Stelle festzuhalten, dass keine empirischen Erkenntnisse über die Ausgestaltung der Studienfachberatung an den deutschen Hochschulen existieren; weder was ihr Tätigkeitsprofil betrifft, noch hinsichtlich der Qualifikation und Beschäftigungssituation der Beratenden. Dies gilt gleichermaßen für die projektförmige Implementation von Studienfachberatung auf Basis des Qualitätspakts Lehre oder des Hochschulpaktes wie für die Einbindung von Coaching- und Beratungsformate in die Curricula z. B. in Form eines Orientierungsstudiums. Dies stellt eine Möglichkeit dar, die Studieneingangsphase für die Studienanfänger\*innen als (über-)fachliche Orientierungsphase neu zu gestalten (vgl. Raue/Schröder 2014; Erdmann et al. 2019). Erforderlich ist eine empirische Bestandsaufnahme aktueller Strukturen und der Effektivität unterschiedlicher Formate, um für die fachbezogene Studienberatung (inkl. Coaching) Qualitätsstandards, Leitlinien für die Umsetzung und die Qualifikationsanforderungen der Berater\*innen formulieren zu können. Studienfachberatung muss nicht neu erfunden, vielleicht aber neu systematisiert und justiert werden, um sowohl bessere Koordination und Synergieeffekte zwischen den Beratungsangeboten zu ermöglichen als auch die Ausbildung von ineffizienten Doppelstrukturen zu vermeiden.

Dringend erscheint uns daher eine formale Konzeptualisierung des Aufgabenfeldes und Kompetenzbedarfs, was

erst eine vergleichbare, hochschul- und bundeslandübergreifende Profilbildung der Studienfachberatung sowie ihre Professionalisierung ermöglicht. Unser Konzeptionsvorschlag betont die fachliche Expertise der Studienfachberater\*innen und darüber die studienfachbezogene Dimension in Beratungsanliegen. Diese können nur effektiv bearbeitet werden, wenn Lern-, Organisations- und Laufbahnberatung, aber auch die psychologische Beratung um diese fachliche Dimension ergänzt werden bzw. darauf aufbauen. Für die Umsetzung lassen sich abschließend zwei Vorgehensweisen skizzieren, die zu jeweils einer anderen Profilierung der Studienfachberatung führen würden.

Im ersten Modell **Kooperation & Vernetzung** erweitert und intensiviert die Studienfachberatung ihr Angebotspektrum durch Rückgriff auf Beratungs- und Coaching-Angebote, die bereits vor Ort an den Hochschulen etabliert sind (Psychologische und Allgemeine Studienberatung, Wissenschaftliche Arbeitstechniken, Laufbahn- und Karriereberatung u. a. m.). Einerseits sind deren fachübergreifende Angebote in den Fachbereichen stärker bekannt zu machen bzw. effektive Verweisungsratgeber zu etablieren. Andererseits können neue Kooperationsformen entwickelt werden, in denen fachübergreifende Themen, vertreten z. B. durch eine\*n Schreibcoach oder eine\*n Laufbahnberater\*in, mit fachlichen Aspekten studentischer Beratungsanliegen, vertreten durch Studienfachberater\*innen, kombiniert werden. Ganz unterschiedliche Formate wie Workshops, Übungseinheiten, Formen der Anleitung von Peer Coaching-Prozessen unter den Studierenden sind hier denkbar. Damit läge – neben der Forschung und Lehre im eigenen Fachbereich, die in Umfang und Inhalt personalressourcenorientiert abgegrenzt werden müssen – ein weiterer Tätigkeitsschwerpunkt zukünftiger Studienfachberater\*innen in der Organisation und Durchführung dieser Angebote. Regelmäßig angeboten (ggf. in die Curricula integriert) und ergänzt durch persönliche Beratungsgespräche entstünde hierbei ein Raum, um fachlichen wie überfachlichen Aspekten von Anliegen und Problemen differenziert gerecht werden zu können. Dabei akkumuliertes Erfahrungswissen über Studienverläufe und Studienschwierigkeiten sollte dann in verantwortliche Gremien zur Verbesserung der Studienbedingungen eingespeist werden. Insofern stärkt dieses Modell die Facette der Organisationsberatung und zielt verstärkt auf die Organisations- und Konzeptentwicklungskompetenz der Studienfachberater\*innen. Zusätzlich verbleibt ein eigenständiges Aufgabenfeld rund um die Beratung zu den jeweiligen Studiengängen, ihren Formalia, Anerkennungsfragen etc.

Alternativ wäre zweitens innerfachlich ein ausdifferenziertes, **plurales Rollenmodell** denkbar. Aus dem oben aufgezeigten breiten Tätigkeitsspektrum der Studienfachberatung werden clusterförmig mehrere Ausschnitte herausgelöst und verschiedenen akademischen Beschäftigten zugewiesen. Von der fachlichen Ebene ausgehend werden Formate der Lernberatung bzw. des Coachings und der Laufbahn- und Karriereberatung (inkl. Praktikumsbetreuung) entworfen und im Fachbereich umgesetzt. Die Koordination mit überfachlichen Angeboten vor Ort ist auch hier geboten, dennoch zielt dieses Mo-

dell darauf, die entsprechenden Kompetenzen in die Fachbereiche hinein zu holen und Unterstützung bzw. Beratung stärker mit der Vermittlung fachlicher Inhalte zu verknüpfen – z. B. einzelne Lehrveranstaltungen intensiver auf bestimmte berufliche Anwendungsfelder zu beziehen. Lernberatung, Laufbahn- und Karriereberatung sowie Anerkennungsberatung lassen sich demnach als unterscheidbare Rollen definieren, die sich bei Bedarf auch weiter auffächern und jeweils einzelnen Mitarbeiter\*innen an den Fachbereichen bzw. Instituten zugewiesen werden können. Dadurch ergeben sich verschiedene Qualifikationsanforderungen, aber auch Spezialisierungsmöglichkeiten, welche die Möglichkeit für langfristige akademische Karriereverläufe im Fachbereich jenseits der Professur böten.

Erkennbar stellen beide Modelle unterschiedliche Anforderungen an das wissenschaftliche Personal, welches mit der Studienfachberatung betraut ist. Grundlegende Beratungskompetenzen, nachgewiesen durch entsprechende Weiterqualifizierung, stellen für beide Modelle die Mindestanforderung dar (als Orientierung siehe das „Fortbildungscurriculum Studienfachberatung“ der GIBeT unter <https://gibet.org/fortbildungszertifikat/> und Thomann/Pawelleck 2013). Auch für die Studienfachberatung sind die kompetente Identifizierung des Beratungsanliegens und die Einschätzung der individuellen Zuständigkeit wie auch deren Grenzen zentral. Im pluralen Rollenmodell sind zusätzliche hochschuldidaktische Qualifikationen oder Kompetenzen für die Laufbahnberatung erforderlich. Da Studienfachberater\*innen in aller Regel primär Wissenschaftler\*innen sind, deren Hauptaufgaben in Lehre und Forschung liegen, impliziert eine Weiterentwicklung der Studienfachberatung auch hier eine Ausdifferenzierung und Ausweitung von Mittelbaupositionen, die sich bereits beobachten lässt. Im Zuge der dringend notwendigen Verstärkung von bisher befristeten Projekten zur Verbesserung von Studienbedingungen eröffnet sich die Chance, einen alternativen Qualifizierungsweg für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu etablieren. Dieser wäre nicht auf Forschungsoutput und Professur ausgerichtet, sondern rückt Lehre, Begleitung und Betreuung in den Mittelpunkt und würde den Erwerb zusätzlicher hochschuldidaktischer und Beratungsqualifikationen attraktiv machen. Nur über die Sicherstellung personeller Kontinuität in der Studienfachberatung wird deren Professionalisierung und Qualitätssteigerung zu erreichen sein.

Mit Verweis auf das CHE-Fachgutachten zur den QPL-Projekten plädieren die Autor\*innen abschließend für eine enge Verknüpfung von fachlicher Qualifikation und Beratungstätigkeit. Darin wird weiterführend vorgeschlagen, Informationsvermittlung, Reflexionsangebote, Mentoring u. a. m. besonders in der Studieneingangsphase stärker in das Curriculum einzubinden, um ihm mehr obligatorischen Charakter und damit Wirksamkeit zu verleihen (Riegraf et al. 2018, S. 58). Auch effektive Lernberatung ist ohne Einbindung in das Lehrgeschehen schwer denkbar. Die Bedenken von Lenz et. al. gegen die Rollenkonfusion von Dozent\*in/Prüfer\*in und Berater\*in/Coach/Mentor\*in sind allerdings nicht von der Hand zu weisen (Lenz et al. 2018, S. 35). Hierarchien erschweren Kommunikation und vertrauensvolle Beziehungen. Wir

sehen darin eine hochschuldidaktische Herausforderung, die z. B. durch eine angemessen flexibilisierte Nutzung formativer und summativer Prüfungsverfahren (verknüpft mit professionellem Feedback) in Angriff genommen sowie in fakultäts- und hochschulübergreifenden, langfristigen und flächendeckend angelegten Change-Prozessen Schritt für Schritt bewältigt werden kann.

#### Literaturverzeichnis

- Arens-Fischer, W./Bode, D./Böggemann, M./Braun von Reinersdorff, A./Dinkelborg, K./Goy, I. et al. (2015): Dimensionen der Fachstudienberatung im Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung. In: Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (Hg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster u.a., S. 69-91.
- Bischof, L./Neuss, F. (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels. Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 7 (1), S. 13-18.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 41-62.
- Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hg.). 2016: Pädagogische Hochschulentwicklung. Wiesbaden.
- BS-Bawue (1993): Aktives Studieren. Beratung als Ressource an der veränderten Hochschule. Hg. v. Berufsverband der Studienberaterinnen und Studienberater von Baden-Württemberg. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www.bs-bawue.de/app/download/3517106/ressource.pdf> (27.06.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Übergangmanagement. Ergebnisse aus dem BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Berlin, Bonn.
- Busch, S. (2014): 20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen, Herausforderungen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 2-4.
- Erdmann, K./Kozioł, M./Meißner, M. (2019): Gut vorbereitet und orientiert ins Studium: Das College der BTU Cottbus-Senftenberg. In: Driesen, C./Ittel, A. (Hg.), Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen. Münster/New York, S. 213-224.
- Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945. Entwicklung, Institutionen, Akteure: ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2014): Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 10-14.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York, S. 13-28.
- Hebecker, E./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.) (2016): Beratung im Feld der Hochschule. Wiesbaden.
- HRG – Hochschulrahmengesetz 1999: Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert worden ist. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrge/> (11.08.2020).
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Online: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/> (27.06.2020).
- Key, O./Hill, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. CHE-Fachgutachten. Unter Mitarbeit von Thimo von Stuckrad, Robert Hawemann und Laura Wallor. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz. Berlin.
- Lenz, L./Stehling, V./Westerholt, N. (2018): BeraterInnen und Berater im Studienverlaufsmentoring. In: Westerholt, N./Lenz, L./Stehling, V./Isenhardt, I. (Hg.): Beratung und Mentoring im Studienverlauf. Ein Handbuch. Münster/New York, S. 34-36.
- Lojewski, J./Schäfer, M. (2017): „Bin ich dafür gut genug?“. Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hg.): Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster/New York, S. 61-86.
- Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernberatung: Lernen und Lernberatung. Gütersloh, S. 141-159.
- Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. In: Forum Hochschule, 3. Hannover.
- Mendzheritskaya, J./Ulrich, I./Hansen, M./Heckmann, C. (2018): Gut beraten an der Hochschule. Wege zum besseren Lehren und Lernen. Stuttgart.
- Nickel, S./Thiele, A.-L. (2017): Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hg.): Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster/New York, S. 43-60.
- Pätzold, H. (2016): Organisationsberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim, S. 621-632.
- Rau, C./Schröder, C. (2014): Das Orientierungsstudium MINTgrün: flankierter Systemübertritt von Schule zu Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 179-199.
- Riegraf, B./Meister, D. M./Reinhold, P./Schaper, N./Temps, T. T. (Hg.) (2018): Heterogenität als Chance. Bilanz und Perspektiven des Qualitätspakt Lehre-Projekts an der Universität Paderborn. Universität Paderborn.
- Rott, G. (2001): Studienberatung. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 443-449.
- Rott, G. (2012): Bologna-Prozess und Studienberatung. In: Weblar, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bielefeld, S. 181-197.
- Schindler, G. (2005): Grundzüge eines Konzepts für die Studienfachberatung in den Fachbereichen an den Universitäten in Bayern. München: Bayer. Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Monographien/Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, N.F., 71). Online: [http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf\\_studien\\_hochschulforschung-71.pdf](http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-71.pdf).
- Stiehler, S. (2014): Quo vadis (Studien-)Beratung an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 21-25.
- Szczyrba, B./van Treeck, T./Wildt, B./Wildt, J. (Hg.). (2017): Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren. Wiesbaden.
- Tieben, N./Knauf, A.-K. (2019): Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fach-spezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (2), S. 347-371.
- Thomann, G./Pawelleck, A. (2013): Studierende beraten. Opladen/Toronto.
- Thomann, G./Honegger, M./Suter, P. (Hg.) (2017): Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Bern: hep der Bildungsverlag.
- Weblar, W.-D. (2012): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein freieres Studium. In: Weblar, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bielefeld, S. 17-52.
- Werth, L./Sedlbauer, K. (2011): In Forschung und Lehre professionell agieren. Bonn.

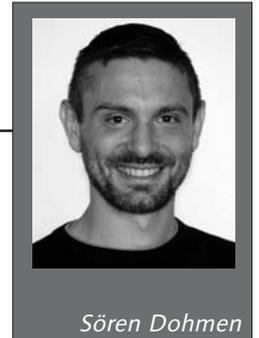
■ Ingo Blaich, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Lehrbereich Soziologische Theorie/Kultursociologie, TU Dresden, E-Mail: [ingo.blaich@tu-dresden.de](mailto:ingo.blaich@tu-dresden.de)  
 ■ Juliane Egerer, Dr., Literatur- und Kulturwissenschaftlerin, Systemische Beraterin, Universität Augsburg, E-Mail: [juliane.egerer@zlbib.uni-augsburg.de](mailto:juliane.egerer@zlbib.uni-augsburg.de)

Andrea Geisler, Sören Dohmen & Ronja Pohlmann

## FragBeLa® der Beratungs-Chatbot für Lehramtsstudierende: von der Idee bis zum ersten Einsatz



Andrea Geisler



Sören Dohmen



Ronja Pohlmann

Interactive web based dialog systems using virtual consultants are among the most successful developments on/of the internet. Their main purpose is to reduce employees' workload by answering standard questions in public services and in companies. Chatbots are being used in various areas of application. At Universities, especially in the USA, virtual consultants are deployed in study counselling, answering questions about the universities, student life and programs and help by providing assistance with filling in forms and course subscriptions.

At german universities, however, the usage of chatbots is not as widely spread yet. To extend/complement existing guidance services, the project FragBeLa® was developed and implemented by the Center for Teacher Education of the University of Duisburg-Essen as centralised online counselling tool. Since going online in April 2020 there have been several requests by interested universities in North-Rhine-Westfalia about successfully setting up similar tools. The following article describes the stepwise process from concept and implementation up to the first user experiences.

### Einleitung

Interaktive, webbasierte Dialogsysteme als virtuelle Beratungstools zählen zu den erfolgreichen Entwicklungen im Internet. Sie entlasten zahlreiche Mitarbeiter\*innen im öffentlichen Sektor und in Unternehmen von der Beantwortung von Standardfragen. Chatbots sind in vielen Bereichen wie Kundendienst, Nachrichten, Produktinformation und Einkauf im Einsatz (Mehner 2019). Einige aktuelle Beispiele solcher Chatbots sind ELIAS auf [www.elster.de](http://www.elster.de), Frag Magenta auf [www.telekom.de](http://www.telekom.de) oder der virtuelle Bundesadler auf [www.bundestag.de](http://www.bundestag.de). Auch an Hochschulen, insbesondere in den USA, werden bereits interaktive Tools zur Studienberatung eingesetzt. Die Georgia State University, die University of Memphis und die Arizona State University nutzen Chatbots (Lobe 2018). Das interaktive, textbasierte Tool „Pounce“ beantwortet seit 2016 Fragen zur Hochschule, zum Studierendenleben und (Studien-)Programmen der Georgia State University. Es gibt Hilfestellung beim Ausfüllen von Formularen und bei Anmeldungen zu Kursen. An den beiden anderen Universitäten kommt die Software desselben Anbieters unter anderem Namen zum Einsatz. An deutschen Hochschulen war zum Projektstart von FragBeLa® die Nutzung von Chatbots dagegen noch wenig verbreitet. Bei der Recherche der Autor\*innen (Stand Dezember 2019) wurden u.a. Chatbots wie Alex der TU Berlin oder El Lingo der Leibniz-Universität Hannover gefunden, die Fragen zu Kursangeboten beantworten,

sowie E-Tutorien zur Linguistik, Grammatik und Orthografie anbieten.

Studienberatung an Hochschulen gewinnt zunehmend an Bedeutung, durch die stetig wachsende Zahl von Studierenden und ihren heterogenen Studienvoraussetzungen, die Ausdifferenzierung der Studiengänge und Fächer sowie die spezifisch im Lehramtsstudium existierenden Rahmenbedingungen. Mit über 8.000 Lehramtsstudierenden gehört die Universität Duisburg-Essen (UDE) zu den größten lehrerbildenden Standorten in Deutschland. Die Lehrerbildung ist ein wichtiges Profilmerkmal der UDE. Das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) sieht es als seine Aufgabe an, das „Beratungs- und Informationsmanagement Lehramt“ an der UDE in geeigneten Formaten weiterzuentwickeln und auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Studierendenschaft abzustimmen. Mit dem Projekt FragBeLa® wurde vom ZLB der UDE als Ergänzung zu den vorhandenen Studienberatungsangeboten der UDE eine interaktive Online-Beratung, zunächst pilotiert für seine Zielgruppe Lehramtsstudierende, realisiert. Dieser Artikel beschreibt die Schritte von der Konzeption über die Implementierung bis hin zu ersten Erfahrungen der Nutzer\*innen mit FragBeLa®.

### Hintergrund

Beratungs- und Informationsbedarf tritt wiederholt und in unterschiedlichen Phasen eines Studiums auf. Auch Lehramtsstudierende stehen – besonders zu Studienbe-

ginn – häufig einem für sie unüberschaubaren, unstrukturierten und manchmal nicht aktuellen Informationsangebot gegenüber. Dies ist auch in der komplexen, kombinatorischen Studienstruktur begründet, denn das Lehramtsstudium umfasst in NRW in der Regel zwei Fächer (bzw. drei Lernbereiche im Lehramt Grundschule), Bildungswissenschaften sowie DaZ (Grundlagenwissen Deutsch als Zweitsprache). An der UDE sind mehr als 130 Kombinationen der Fächer möglich. Hinzu kommen die Praxiselemente Eignungs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum und Praxissemester. Folglich fragen Studierende – und auch Kolleg\*innen aus anderen zentralen Einrichtungen, Verwaltung und Fakultäten – nach Informationen und einer qualifizierten Beratung insbesondere zur Studienstruktur, zur Studienplanung, zum Erweiterungsfach und zum Praxissemester. Fragen werden an alle beratenden Institutionen innerhalb der UDE gerichtet, somit auch an das ZLB. Routinefragen wiederholen sich jedes Jahr und zu jeder Anmeldephase zu einem Praxiselement aufs Neue. Um die Beratenden von Standardfragen zum Lehramtsstudium zu entlasten und dadurch ohne Einbußen in der Beratungsqualität mehr Zeit für komplexe Beratungsanfragen zu haben, wurden Chatbots als geeignetes Instrument identifiziert. Der Beratungs-Chatbot wird in diesem Zusammenhang als interaktives, webbasiertes Dialogsystem für den Anwendungsfall „Routinefragen in der Beratung von Lehramtsstudierenden“ definiert.

## Entwicklung des Chatbots

### Erste Schritte

In den ersten Schritten wurden zum einen die Beratungsbedarfe identifiziert: Hierzu fanden Gespräche mit Kolleg\*innen aus den Bereichen statt, in denen ein besonders hoher lehramtsbezogener Beratungsaufwand anfällt: im Akademischen Beratungs-Zentrum Studium und Beruf (ABZ), im Landesprüfungsamt und im Praktikumsbüro sowie in der Studienberatung für Lehramtsstudierende des ZLB. Zusätzlich wurden die in den Beratungsstellen vorhandenen FAQs gesichtet und festgestellt, dass die sprachliche Varianz der vorhandenen Antworten groß ist. Eine Herausforderung war, die Antworten so umzuformulieren, dass der Sprachduktus einheitlich ist und die Antworten möglichst leicht verständlich sind. Der Arbeitsschritt des redaktionellen Aufbereitens der Antworten ist in der Regel zeitintensiv, aber aus Sicht der Autor\*innen unbedingt notwendig, um den Nutzer\*innen bestmögliche Antworten auf ihre Fragen zu geben. So wurde überlegt, welche Möglichkeiten es gibt eine Frage zu einer bestimmten Thematik zu stellen, wie BeLa die Antwort geben würde und ob alle relevanten Informationen in der Antwort vorhanden sind. Um die Akzeptanz bei den Nutzer\*innen zu erhöhen, wurden auch sogenannte Easter Eggs eingepflegt (Campbell et al. 2009). Das sind Antworten auf Fragen, die User\*innen an Chatbots gerne aus Spaß stellen, etwa „Wer bist du?“. Parallel dazu fanden Überlegungen zu Datenstrukturen, Algorithmen und zur Auswahl der Software statt.

### Spracherkennung von FragBeLa®

Eine zielführende Beratungssituation setzt voraus, dass

die Teilnehmenden sinnennehmend kommunizieren. Menschen sind fehlertolerant und verstehen den Sinn eines Satzes in einem Telefonat häufig selbst dann noch, wenn durch Störeinflüsse einige Wörter fehlen. Beim Lesen können Menschen den Sinn eines Satzes erkennen, wenn nur die Anfangsbuchstaben und Endbuchstaben der Wörter richtig geschrieben sind. Vertipper oder grammatikalische Fehler entstellen den Sinn von Aussagen nicht zwangsläufig so, dass ein Mensch sie nicht mehr versteht. Computer dagegen können geschriebener oder gesprochener Sprache nicht ohne weiteres den Sinn entnehmen. Deswegen muss mit der Eingabe einer Frage durch die bzw. den Nutzer\*in einiges geschehen (Dohmen 2012), bis FragBeLa® eine zu der Frage passende Antwort geben kann.

Begriffe mit einem doppelten Wortsinn müssen disambiguiert werden. Tippfehler können nur über lange Wortlisten mit den richtigen Schreibweisen abgeschätzt und erkannt werden. Für kurze Wörter ist dies nahezu unmöglich. Mund kann Hund oder Mond, am Satzanfang sogar Rund, Wund oder Bund bedeuten. Was sehr gut erkannt werden kann, sind Verdreher von Buchstaben, wenn also zwei Buchstaben, die auf der Tastatur nebeneinanderliegen, in der falschen Reihenfolge angeschlagen werden. Die Wahrscheinlichkeit für diese Art von Tippfehler ist relativ hoch, daher werden diese bei den automatischen Korrekturen bevorzugt behandelt. Flexionsformen von Wörtern sind ebenfalls zu beachten. Unsichere Fragestellende formulieren möglicherweise ihre gesamte Frage im Konjunktiv. Der Computer muss dann immer noch erkennen können, welche Fragestellung gemeint gewesen ist. Hierzu wird die Technik des Stemming (Porter 2001) angewandt, das die grammatikalische Beugung der Wörter eliminiert.

Alle Arten von zusammengesetzten Wörtern sind ebenfalls herausfordernd, wie z.B.: Wie melde ich mich zur Prüfung an? Wie kann ich meine Abschlussprüfung anmelden? Wie kann ich mich zur Abschlussprüfung anmelden? In der ersten Frage ist „anmelden“ nicht zusammenhängend geschrieben. In der zweiten Frage erhält man die Zusatzinformation, dass es sich um eine Abschlussprüfung handelt. Vielleicht ist zur Abschlussprüfung noch keine Information im System, es kann mit der Antwort zur Prüfung aber schon eine zufriedenstellende Antwort gegeben werden. Also muss unser System erkennen, dass es sich bei einer Abschlussprüfung um eine Prüfung handelt und auch wissen, was ein Abschluss ist. Die dritte Frage illustriert, dass noch mehr Fragestellungen zum selben Sachverhalt vorstellbar sind. Das ZLB führt daher Listen mit Wörtern, die das System ignoriert – wie ich, mich, man, sich – und hält für jede Frage die Kombination von Wörtern, die die Frage symbolisieren, vor. Das ist nur möglich, wenn zusätzlich Synonyme zu diesen Wörtern dem System bekannt sind. Das sind echte Synonyme, aber auch welche, von denen im Vorfeld oder aus Erfahrung vermutet wurde, dass diese synonym verwendet werden (beispielsweise krank und Kopfschmerzen). Zu allen Antworten ist in der Datenbank eine Kombination von Stichwörtern, die nur die Frage zu dieser Antwort repräsentieren, gespeichert. Wenn ein\*e Nutzer\*in eine Frage stellt, wird die Antwort gegeben, die zur Frage passt.

**Die Nutzeroberfläche**

Es wurde die Entscheidung getroffen, dass BeLa die Fragestellenden duzen wird, auch vor dem Hintergrund, dass das Tool künftig ins LehramtsWiki eingebunden werden soll. Dort werden die Studierenden ebenfalls geduzt und bereits jetzt sind viele Informationen in den Antworten auf Artikel ins Wiki verlinkt. Das ZLB geht davon aus, dass die Studierenden BeLa so als „Gesprächspartnerin“ eher akzeptieren, als wenn sie gesiezt werden. Das Akronym BeLa steht für Beratung Lehramt und ist zugleich der Name der Eule, die als Avatar des Chatbots auf der Website des ZLB ([zlb.uni-due.de/fragbela](http://zlb.uni-due.de/fragbela)) fungiert.

**Abb. 1: BeLa-Avatar und Begrüßung**



Die Eule ist der Zielgruppe bereits durch das Lehramts-Wiki des ZLB sowie durch die Social Media-Präsenz des ZLB bestens bekannt. Avatare, die auf Comicfiguren von Tieren basieren, werden von Nutzer\*innen gut wiedererkannt und verkörpern eine sympathische und freundliche Ansprechperson (Langner 2018). Es ist darüber hinaus wichtig, dass der Bot eine Persönlichkeit bekommt (Neupert 2018).

Bis Juni 2020 wurde BeLa mit einer Kombination aus 2.000 Fragen und Antworten „gefüttert“. BeLa kann dank

der digitalen Repräsentation wesentlich mehr Fragen verstehen, diese auf die von uns eingetragenen 2.000 Fragen zurückführen und entsprechend beantworten.

**Evaluation**

Von Oktober bis Dezember 2018 wurde eine erste Testphase mit Lehramtsstudierenden und Kolleg\*innen des ZLB, des ABZ und des Zentrums für Informations- und Mediendienste (ZIM) durchgeführt. Die Testung fand mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens, bei dem die Testpersonen die Möglichkeit hatten, neben vorgegebenen Szenarien auch eigene Szenarien zu testen und die o.g. Easter Eggs aufzulisten, statt. Die Resonanz auf den Prototypen war bereits positiv. Es gab aber auch Verbesserungsvorschläge: Aufgrund der Anregung der befragten Studierenden wurde das Userinterface überarbeitet und dem Aussehen bekannter Chats wie Telegram oder Whatsapp angepasst. Eine weitere Evaluierung wurde mittlerweile mit einer Studierendengruppe Ende 2019 durchgeführt. Weitere Evaluationen werden folgen, sobald neue Themenbereiche eingefügt sind. Mit den ersten internen Tests wurde klar, dass zu Themenfeldern wie Praxissemester und das Eignungs- und Orientierungspraktikum noch viel mehr Fragen vorhanden sind, als im Vorfeld antizipiert wurde.

**Erste Ergebnisse zum Nutzungsverhalten**

Die Fragen der Nutzer\*innen werden ohne Personenbezug mitgeschnitten und zur Qualitätsverbesserung genutzt. An den Mitschnitten lässt sich erkennen, dass das Frageverhalten sehr unterschiedlich ist, es reicht vom

**Abb. 2: Beispielhafter Chat-Verlauf**



Eingeben eines oder zweier Stichworte bis hin zu ganzen Sätzen mit förmlicher Anrede. Seit Mitte Dezember stellen die User\*innen BeLa 1.929 verschiedene Fragen, häufig zu den Praxisphasen, zum Sprachassessment SkaLa, zum Beratungsangebot und ganz aktuell zu Corona. Häufig wird sie auch nach dem Wetter oder einem Witz, also Easter Eggs gefragt. Es werden auch Fragen gestellt, auf die BeLa bislang noch nicht antworten kann. Dies sind Fragen nach Öffnungszeiten von Einrichtungen, Zeitpunkten von Prüfungen, zur Studienorientierung und zur Digitalisierung. Darüber hinaus wird nach Personen, Kontaktdaten und Telefonnummern gesucht. Ein Drittel aller Fragen an FragBeLa® werden außerhalb der üblichen Bürozeiten von 17:00 Uhr bis um 08:00 Uhr gestellt.

## Ausblick

FragBeLa® wird zurzeit relativ aufwändig mit Wissen „gefüttert“: FAQs werden redaktionell aufgearbeitet, Features/Stichworte, Synonyme und Themengebiete identifiziert und Antworten klassifiziert. Die Datenhaltung findet dabei redaktionell in einer Excel-Datei statt, die in die Graphdatenbank importiert wird. Bei jeder neu hinzukommenden Frage muss die gesamte Excel-Datei importiert werden. Um diesen Prozess zu vereinfachen und auch anderen Wissenden an der Universität die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen mit BeLa zu teilen, soll eine Wissensingabemaske entworfen werden, die Schritt für Schritt durch den Eingabeprozess leiten soll. FragBeLa® soll so programmiert werden, dass der Avatar BeLa kontextbezogen antworten kann. Aktuell ist für BeLa jede Frage eine Einzelfrage ohne Bezug zu vorherigen Fragen. BeLa soll Fragen, die ihr gestellt werden, verstehen und auf Folgefragen antworten können. Dazu muss die Darstellung des Wissens in der Datenbank das natürliche Sprachverhalten von Menschen besser abbilden.

Mit dem ZIM der UDE gibt es einen Austausch zu einer möglichen Implementation von FragBeLa® in die MyUDE-App. Über die App haben Studierende u.a. Zugriff auf ihren Stundenplan, Prüfungsanmeldungen, Bibliotheksfunktionen und vieles mehr. Die technische Möglichkeit wurde durch eine Schnittstelle geschaffen, sodass FragBeLa® in Websites und Smartphone-Apps eingebunden werden kann.

Seit dem offiziellen Start im April 2020 (Becker 2020) gibt es Anfragen von interessierten NRW-Universitäten zur Einrichtung eines solchen Tools.

## Fazit

Ein Chatbot ist aus unserer Sicht geeignet, Studierenden rund um die Uhr, außerhalb der Öffnungs- und Sprechstundenzeiten, sowie ortsunabhängig zu helfen, die gesuchten Informationen gezielt, schnell und auf einem technisch modernen Weg zu finden. Anstatt eine Website oder FAQ-Listen nach der richtigen Frage samt Antwort zu durchsuchen, kann dem Chatbot in natürlicher (Schrift-) Sprache eine Frage gestellt werden.

Allerdings sind die Fragen und Anliegen von Studierenden vielfach komplex und gehen über reine Routinefragen hinaus, sodass persönliche Beratungsgespräche

auch weiterhin unerlässlich sind. Hinzu kommt die zwischenmenschliche Komponente: Gerade in einer schwierigen Situation schätzen viele Ratsuchende ein vertrauliches Gespräch und einen anderen Menschen, der ihnen zuhört und individuell auf sie eingeht. Dies kann kein Beratungs-Chatbot so leisten wie ein Mensch. Die menschliche Studienberatung, die ihre Erfahrung in die Beratung einbringt, soll der Bot nicht ersetzen. Vielmehr sollen die Beratenden von der Beantwortung von Standardfragen entlastet werden und somit mehr Zeit für Anliegen, die über Routinefragen hinausgehen, haben (Geisler 2020).

## Literaturverzeichnis

- Becker, C. (2020): Frag BeLa. Chatbot für Lehramtsstudierende. Online: <https://www.uni-due.de/2020-04-08-chatbot-frag-bela> (10.07.2020).
- Campbell, R. H./Grimshaw, M./Green, G. (2009): Relational agents: A critical review. In: The Open Virtual Reality Journal 1, p. 1.
- Dohmen, S. (2012): Nutzung von Concept Maps zur Ontologie-Evolution. Unter Mitarbeit von DuEPublico: Duisburg-Essen Publications Online, University Of Duisburg-Essen und H. Ulrich Hoppe.
- Geisler, A. (Hg.) (2020): Jahresbericht 2019. Unter Mitarbeit von DuEPublico: Duisburg-Essen Publications Online, University Of Duisburg-Essen.
- Langner, P. (2018): Entwicklung und Evaluierung eines Chatbots am Beispiel der Studienberatung der HAWHamburg. Online: [https://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2018/4364/pdf/PaLanger\\_BA.pdf](https://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2018/4364/pdf/PaLanger_BA.pdf) (08.07.2020).
- Lobe, A. (2018): Künstliche Intelligenz: Chatbots als Studienlotsen. Online: <https://www.gate-germany.de/artikel-studien-publikationen/magazin/chatbots-studienlotsen/> (10.07.2020).
- Mehner, M. (2019): Diese Branchen setzen bereits auf Chatbots. Hg. v. MessengerPeople GmbH. Online: <https://www.messengerpeople.com/de/diese-branchen-setzen-bereits-auf-chatbots/> (08.07.2020).
- Neupert, D. (2018): Ein Chatbot zur Beratung von Studieninteressierten und Studierenden. In: Bachelorarbeit im Studiengang Interaktive Medien. Online: <http://michaelkipp.de/student/Neupert2018.pdf> (08.07.2020).
- Porter, M. F. (2001): Snowball: A language for stemming algorithms. Online: <http://snowball.tartarus.org/texts/introduction.html> (10.07.2020).

■ **Andrea Geisler, Dr.**, Leiterin des Ressorts Studierendenservice und Öffentlichkeitsarbeit sowie stellvertretende Geschäftsführerin im Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen, Projektleiterin des Beratungs-Chatbots FragBeLa®,

E-Mail: [andrea.geisler@uni-due.de](mailto:andrea.geisler@uni-due.de)

■ **Sören Dohmen, B.Sc.**, Leiter der IT-Koordination des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Duisburg-Essen, technischer Projektleiter des Beratungs-Chatbots FragBeLa®,

E-Mail: [soeren.dohmen@uni-due.de](mailto:soeren.dohmen@uni-due.de)

■ **Ronja Pohlmann, M.A.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im FragBeLa®-Team, Studienberaterin Lehramt am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen,

E-Mail: [ronja.pohlmann@uni-due.de](mailto:ronja.pohlmann@uni-due.de)

## Tagungsbericht zur Arbeitskreis- und Weiterbildungstagung der GIBeT an der Universität Kassel

An der Universität Kassel fand am 05. und 06. März 2020 die Arbeitskreis- und Weiterbildungstagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT) statt.

### Vorbemerkung aus gegebenem Anlass

Wie aus einer anderen Zeit mutet es heute an, einen Tagungsbericht zu schreiben und sich zu erinnern, dass wir vor kaum sechs Monaten eine Tagung in Präsenz veranstaltet haben, dass wir kurz bevor die Pandemie auch Deutschland erfasste – nur 10 Tage später begannen die „Lockdown“-Maßnahmen –, noch von Angesicht zu Angesicht miteinander gearbeitet und diskutiert haben. Wenngleich die Ausbreitung des Virus bereits seinen Schatten voraus warf und obgleich die ersten Hygiene- und Sicherheitsmaßnahmen bereits kommuniziert waren, weist der Blick auf die Tagungswebsite neben dem Programm, die Begrüßung sowie die Möglichkeiten der Kinderbetreuung etc. und damit den üblichen Fokus auf das Organisatorische aus. Gleichwohl war die Kommunikation im Vorfeld der Tagung zwischen der ausrichtenden Zentralen Studienberatung der Universität Kassel und dem GIBeT-Vorstand bis zum letztendlichen Beginn der Tagung bereits von umfangreichen worst-case-Planungen bis hin zur Absage geprägt, die aber glücklicherweise keine Umsetzung finden mussten; das Tagungsgeschehen war ohne weitere Einschränkungen. Es wird sicher interessant sein zu beobachten, ob und in welcher Weise sich das Tagungs- und Konferenzgeschehen – übergangsweise oder aufgrund der Erfahrungen im Umgang mit Kommunikations- und Konferenztools sowie dem allgemeinen Medieneinsatz – ggf. auch grundsätzlich verändern wird.

### Die Arbeitskreis- und Weiterbildungstagung

Zum 40. Geburtstag der Zentralen Studienberatung (ZSB) der Universität Kassel kam die Arbeitskreis- (AK) und Weiterbildungstagung (WB) der GIBeT mit insgesamt über 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Besuch. Trotz der widrigen Rahmenbedingungen hatte sich die GIBeT in enger Abstimmung mit der ausrichtenden ZSB unter fortwährender Beobachtung der täglichen Bulletins des Robert-Koch-Institutes sowie angesichts der Empfehlungen der entsprechenden Bundes- und Landesbehörden entschlossen, auch in Anbetracht der SARS-CoV-2-Situation die Einladung zur Tagung aufrecht zu erhalten.

Aufgrund der großen Nachfrage bezüglich der Weiterbildungsangebote hatte Organisator Oliver Claves seitens der ZSB der Universität Kassel zusammen mit dem GIBeT-Vorstand entschieden, drei Angebote zu dieser WB-Tagung einzuladen: Die Weiterbildungen zu den Themen

„Grundlagen der Onlineberatung“, „Das psychologische soziologische Spielfeld“ und „Hochschulzulassung und Hochschulrecht“; waren vollständig ausgebucht.

### Die Weiterbildungstagung

Am Donnerstagmorgen wurde die zweitägige Weiterbildungstagung von Oliver Claves und Martin Scholz (Vorstandsvorsitzender GIBeT) mit einer kurzen Begrüßung aller Referierenden wie Teilnehmenden eröffnet, Tobias Hofmann stellte in „Grundlagen der Onlineberatung“ theoretische Modelle der Onlinekommunikation genauso wie Möglichkeiten und Tools der Onlineberatung vor und reflektierte diese mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Zentral waren dabei die Fragen nach den jeweiligen Einsatzmöglichkeiten und den entsprechenden Formaten, aber auch die Grenzen digitaler Beratung. Hier ging es vom thematisch-strukturellen Aufbau einer E-Mail bis hin zu blended-counselling-Konzepten. Neben hinreichend Theorie gab es aber auch viel Raum für praktische Anteile und zum Ausprobieren.

Franziska Brauner lenkte in „Ich, du und das System um und in uns – Psychologisch-soziologisches Spielfeld für Studienberatende“ den Blick der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die unterschiedlichen und z.T. konstruierten Welten in denen sich Menschen bewegen, die in die Beratung kommen. Anhand verschiedener Theorien und Ansätze aus Psychologie und Soziologie zeigte sie auf, wie und in welcher Weise diese Eingang in das Beratungshandeln sowie verschiedene Beratungsmethoden finden; so ging es u.a. um Persönlichkeitsmodelle, inneres Team, Rollen/-zuschreibung und Konstruktivismus und Kommunikation, Lebenslauf und entwicklungspsychologische Perspektive. Auch hier wechselte sich theoretischer Input mit Workshopphasen und Reflektion in Kleingruppen ab.

In „Hochschulzugang und Hochschulrecht“ thematisierte Prof. Dr. Matthias Bode einerseits den rechtlichen Aufbau einer Hochschule und andererseits die Stellung und die rechtlichen Möglichkeiten von Studierenden in hochschulspezifischen Zusammenhängen. In der Weiterbildung wurde der Student-Life-Cycle aus formaljuristischer Sicht betrachtet und dabei kamen Aspekte von der Bewerbung über die Zulassung bis zum Prüfungsrecht zur Sprache. Anhand von Fallbetrachtungen erläuterte Matthias Bode die dabei zu Grunde liegende juristische Methodik.

### Die Arbeitskreistagung

Die Arbeitskreistagung begann mit einem Pre-Start: Ein Workshop zur Zukunft der GIBeT beschäftigte sich mit Themen der gemeinsamen Arbeit in der GIBeT. Was soll unbedingt fortgeführt und bestenfalls intensiviert werden und in welchen Bereichen ist es notwendig, Themen aber auch Engagement und Formen der Arbeit neu zu

denken? Heraus kam neben einer doch äußerst zufriedenstellenden Bestandsaufnahme vor allem die Diskrepanz hinsichtlich der zeitlichen Ressourcen für weiteres Engagement.

Am frühen Nachmittag startete die Arbeitskreistagung dann offiziell mit einer feierlichen Eröffnung. Unter der Moderation von Oliver Claves begrüßte der Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Kassel, Prof. Dr. Matzdorf, die Tagungsgäste. Neben dem 40. Geburtstag der Studienberatung an der Universität Kassel wies Prof. Dr. Matzdorf auf die besondere Rolle der Studienberatung in der Studienwahl- und Studienstartphase hin und stellte darüber hinaus die Universität Kassel mit ihren Schwerpunkten in Lehre und Forschung vor. Im Grußwort des GIBeT-Vorstands zeigte Martin Scholz neben dem 40. Geburtstag der ZSB der Universität Kassel auch die besondere Bedeutung Kassels für die GIBeT selbst auf: Dort wurde im Jahr 1994 die GIBeT unter dem Namen Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung – Verein zur Förderung von Beratung und Therapie an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland e.V. (ARGE) gegründet. Die ARGE wurde dann im Jahr 2002 in die Gesellschaft für Beratung Information und Therapie – GIBeT umbenannt. Neben diesem kleinen historischen Rückblick wies Martin Scholz auf die Bedeutung der ständigen Fort- und Weiterbildung der Studienberaterinnen und Studienberater sowie auf die damit einhergehende Definition und Weiterentwicklung des Berufsfeldes Studienberatung hin. Darüber hinaus betonter er die Rolle der Studienberatung als in die Hochschulen hineinwirkendes Instrumentarium: „Studienberatung könne als Sensorium wirken für Entwicklungen und Besonderheiten im Studienverlauf und unter den Studierenden – genauso wie in der Vorstudienphase unter den Studieninteressierten – und damit Hochschulleitungen wichtige Erkenntnisse liefern“.

Nach dem Auftakt trafen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der ganzen Bundesrepublik in den etablierten Arbeitskreisen und -gruppen und konnten nach zwei intensiven Arbeitstagen im Abschlussplenum substantielle Arbeitsergebnisse und relevanten Austausch präsentieren: Neben dem Erfahrungsaustausch zu aktuellen Themen und kollegialer Intervision gab der AK „Psychologische und psychotherapeutische Beratung an Hochschulen“ der Betrachtung der Wirkungsforschung

Raum. Der AK „Qualitätsmanagement in der Studienberatung“ beschäftigte sich mit verschiedenen Möglichkeiten zum Informations- und Wissensmanagement. Die AG „Kleine ZSBs/ZSBs an kleinen Hochschulen“ widmete sich der kollegialen Fallarbeit, wagte angesichts des 10-jährigen Bestehens aber auch einen Rückblick und zog Bilanz der bisherigen Arbeit. Der AK „Studienberatung digital“ setzte die in Köln begonnene Arbeit zu sozialen Medien und in diesen besonders wirksamen Formaten fort. Der AK „Hochschulkompass“ hatte eine lange Reihe von Themen, die bearbeitet wurden, u.a. ging es hier um die Masterzulassung, Suchfunktion, internationale Studienbewerber\*innen u.v.a.m. Genauso war es auch im AK „Internationales“, der sich ebf. mit einer langen Reihe von Themen wie mit der Identifikation typischer Problemlagen, der Entwicklung einer Beratungslandkarte, Informationsmaterialien aber auch der Identifikation von Weiterbildungsbedarfen u.a.m. auseinandersetzte. Der AK „Studieren mit Handicap und chronischer Erkrankung“ fokussierte sich auf das Thema Nachteilsausgleich und Prüfungsrecht. Die AG „Callcenter“ suchte nach Antworten auf die Anforderungen an ein konsolidiertes Front-Office bzw. eine First-Level-Supportstruktur. Der AK „Leitung“ beschäftigte sich intensiv mit den unterschiedlichen Organisationsstrukturen in ZSB-Teams und den aus diesen erwachsenen Entscheidungs- und Beteiligungsverfahren im Team.

Viele praktische Arbeitsergebnisse konnten somit diskutiert und zum Teil erprobt werden und werden künftig den Arbeitsalltag in der Studienberatung an Hochschulen bereichern.

Die Tagungsgesellschaft zollte im Abschlussplenums einen überaus herzlichen Dank an das Organisationsteam der ZSB der Universität Kassel für die tolle Tagung und den reibungslosen Ablauf und dass alles auch noch unter den o.g. erschwerten Bedingungen. Die Arbeitskreis- und Weiterbildungstagung in Kassel war die bislang letzte Tagung der GIBeT und in diesem Jahr wird auch keine weitere mehr hinzukommen. Die große Fachtagung, die üblicherweise Anfang September stattfindet, ist wie viele andere Veranstaltungen auch der Corona-Pandemie zum Opfer gefallen. Wir werden sehen, wann es wieder eine Tagung mit physischer Präsenz geben wird, dann sind wir „Zurück in der Zukunft“.

Martin Scholz

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

### Grundbegriffe des Hochschulmanagements von Anke Hanft (Hg.)

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,  
2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Weitere Infos: [www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004](http://www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004)

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22



*Tillmann Grüneberg (2019):*  
**Mit den richtigen Fragen zum richtigen Studium. Selbsteinschätzung rund um die Studienwahl.**

Berlin/Heidelberg: Springer,  
 ISBN 978-3-662-57660-1,  
 313 Seiten, 17,99 €

Der systemische Coach und Erziehungswissenschaftler Tillmann Grüneberg legt mit seinem Buch „Mit den richtigen Fragen zum richtigen Studium“ ein meiner Meinung nach fulminantes Buch zur Berufsorientierung für angehende Studierende vor.

Anhand des DEEP („Die Entwicklung eigener Potentiale“)-Prozesses führt er seine Leser\*innen in zehn Kapiteln durch den Orientierungsprozess.

Grüneberg steigt ein mit einer hilfreichen Zeitschiene, um Jugendlichen in der Oberstufe bewusst zu machen, wann evtl. welcher Vorbereitungs- und Entscheidungsschritt fallen sollte. Er regt an, einen Zeit- und Projektplan zu erstellen. Wenn man bedenkt, dass die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Komplexität dieses Prozesses überfordert sind, ist das sicher nützlich, allerdings „riecht“ es dadurch auch mehr nach Arbeit.

Die Frage, warum ein junger Erwachsener überhaupt studieren will, ist m.E. zentral und wird in anderen Büchern kaum gestellt. Bevor also die eigentliche Orientierungsarbeit losgeht, ist es sinnvoll, die eigene Motivation noch einmal zu erforschen. Dazu gibt es Hintergrundinfos, die zur vertieften Reflexion anregen, z.B. eine Brutto-Jahresentgelttabelle nach Bildungsabschluss und Lebensalter.

Im umfangreichen dritten Kapitel startet dann der inhaltliche Orientierungsprozess – spannenderweise direkt mit dem Thema Werte. Hier finden sich einige bekannte Übungen, die so auch in der Laufbahnberatung mit Erwachsenen eingesetzt werden. Das Ikigai-Konzept mit Link zu Ted-Talk-Video und die Gummibärchen-Ressourcenübung holen darüber hinaus sicher auch junge Erwachsene emotional ab.

Eine etwas nüchtern wirkende Online-Profilmatrix für die Ergebnisse aus dem gesamten Studienwahlbuch steht mit einem QR-Code zum Download bereit. Sie kann direkt in Excel ausgefüllt werden, hilfreich ist auch ein ausgefülltes Beispiel aus der Praxis.

Die Idee der Profilmatrix: Am Ende einer Thematik werden die gesammelten Ergebnisse verdichtet und können jeweils in das bereitgestellte Profil eingetragen werden. Zu den Themen Motivation und Persönlichkeit zieht Grüneberg Forschungsergebnisse des Motivationsforschers Julius Kuhl heran. Das ist beispielhaft für viele Info-Bausteine, die der Autor bereitstellt. Das Buch ist in Du-Ansprache und immer wieder auch in lockerem Plauderton gehalten. Das heißt nicht, dass es unwissenschaftlich zugeht: Grüneberg erklärt verständlich die Hintergründe der einzelnen Prozessbausteine. Nicht alle Jugendlichen werden sich so tief mit dieser Thematik



beschäftigen wollen. Aber es spricht nichts dagegen, die Informationsbausteine zu überspringen, die Übungen können dennoch mit Gewinn gemacht werden. Gerade für Beratende finden sich hier gute Zusatzinformationen, die in die persönliche Beratung dann einfließen können. In einem nächsten Schritt werden die bisher gebildeten Vorstellungen der jungen Berufswähler über ihre zukünftige Berufstätigkeit mit einigen Übungen ans Tageslicht gebracht. So werden individuelle Entscheidungskriterien schon sehr früh deutlich. In der Beratung würde hier aber auch sichtbar werden, welcher berufskundliche Informationsbedarf noch besteht.

Anschließend folgen einige Interessensübungen, die allerdings sehr fragelastig sind, hier hätten einige Visualisierungen mehr Lebendigkeit hinein gebracht. Besonders wertvoll empfinde ich, dass Grüneberg in diesem Kapitel die Jugendlichen anregt, über den Unterschied zwischen Studien- und Berufswahl nachzudenken und ihr Erkenntnisstreben anhand eines wissenschaftlichen Fragebogens zu reflektieren, was dann evtl. die Entscheidung zwischen den Studienformaten erleichtert. Hier wird m.E. in der Praxis ansonsten zu wenig Unterscheidung betrieben.

Am Ende des Kapitels gibt es dann einige Übungen zur Visionsarbeit. Die kreative Übung, die eigene neue Ich-AG mit Logo und Slogan zu beschreiben, hat mir persön-

lich am besten gefallen. Dann allerdings soll in der Zusammenfassung bereits die eigene Lebensgeschichte vorwärts geschrieben werden und eine erste Vorentscheidung für drei Studienoptionen getroffen werden, das geht mir an dieser Stelle zu schnell. Hier fehlt eine Überleitung als Hilfestellung zwischen der Verdichtung der individuell erarbeiteten Bausteine hin zu vorsortierten eigenen Kriterien, anhand derer dann verschiedene Optionen geprüft werden.

Auch das Holland-Modell mit einigen klassischen und spezielleren Berufsfeldern als einziger Input zur Berufskunde ist für viele Jugendliche trotz ergänzender schulischer Berufsberatung zu wenig. Allerdings wird die Thematik in einem späteren Kapitel noch einmal aufgegriffen.

Kapitel 4 widmet sich der Stärken-, Schwächen und Kompetenzanalyse. Hier werden mit Hilfe einer SWOT-Analyse potenzielle Stärken und Schwächen im Hinblick auf deren Auswirkung auf die zukünftige Berufswahl durchgespielt. Ob Schwächen in der Orientierungsberatung thematisiert werden müssen, ist allerdings umstritten. Dann können anhand von Selbsteinschätzungsbögen Fach, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenzen umfassend gesammelt werden. Grüneberg verweist darüber hinaus auf Selfassessment-Quellen im Internet und erläutert als Begabungsforscher einige Hintergründe zum Thema Intelligenz und Begabung. Die Ergebnisse dieses Kapitels werden dann anhand einer fiktiven Crowdfunding-Übung verdichtet und können ebenfalls in die Profilmatrix eingetragen werden.

Im kurzen Kapitel 5 geht der Blick nach außen. Erste Erkundungsgespräche werden von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen geführt. Grüneberg gibt hier auch Anregungen zum gezielten Berufsorientierungs-Netzwerken. Interessanterweise geht es anschließend in Kapitel 6 noch einmal eine Runde zurück in eine eventuelle Korrektur der Selbsteinschätzung. Hier vertieft er Bausteine zu Biografie und Prägung. Diese Vertiefung könnte in dieser Phase des Prozesses evtl. die inzwischen (mühsam) errungene Fokussierung erneut in Frage stellen, vielleicht wäre sie zu einem früheren Zeitpunkt des Prozesses hilfreicher.

In Kapitel 7 geht es dann in die Vollen. Hier werden Studienfelder und Studiengänge vorgestellt. In Kapitel 3 mag diese Liste auch schon wertvoll sein, um mehr berufskundlichen Background für erste Entscheidungen zu erhalten. Auch eine Übersicht dualer Studiengänge ist hier zu finden. Die Tabelle zum Vergleich von Studiengängen in unterschiedlichen Hochschultypen hilft ebenfalls bei der Entscheidung für das passende Studienformat. Weiterhin gibt Grüneberg eine kompakte Anleitung, wie die Studienwähler ein Vorlesungsverzeichnis lesen können. An dieser Stelle erfolgt nun noch ein Input zum Thema Ausbildung, der auch am Anfang des Buches bereits nützlich gewesen wäre.

Der Blick über den Berufswahl-Tellerrand im „Projekt 80.000 hours“ hat mir gut gefallen. Hierbei geht es um eine Berufswahl, die auch das Allgemeinwohl und den eigenen Beitrag zum Gelingen unserer Welt miteinbezieht. Die englischsprachige Website stellt ein Berufswahl-Tool und Informationen zu wichtigen Zukunftsberufen bereit.

In Kapitel 8 erläutert Grüneberg dann tiefgehend und gespickt mit vielen nützlichen Informationen die Erkundung und das Handling der Rahmenbedingungen wie Zulassungsvoraussetzungen und Studienfinanzierung.

Die beiden Kapitel 9 und 10 sind den Themen Entscheidung treffen und Entscheidung umsetzen gewidmet. Das rationale Entscheiden erfolgt beispielsweise über eine individuell gewichtete Kriterien-Tabelle. In der Auseinandersetzung mit intuitiven Entscheidungsmethoden geht Grüneberg weit über alternative Berufs- und Studienwahl Literatur hinaus und zeigt auch einen Weg, wie man das gewichtete kognitive Ergebnis mit dem intuitiven koppeln kann, um zu einer tragfähigen Gesamtentscheidung zu kommen. Ob die Entscheidungsmethoden in dieser verkürzten Form im Selbstcoaching eingesetzt werden können, ist eine andere Frage.

Erneut habe ich den Eindruck, dass das erste Entscheidungskapitel Beratenden viel bringt, die Jugendlichen in der Entscheidungsphase aber eher überfordert. Mit 25 (!) Übungen ist das Kapitel eine Methodenfundgrube und führt einen Jugendlichen nicht direkt durch den Entscheidungsprozess.

Das vorletzte Umsetzungskapitel bietet abschließend ausführliches Material zu Planung der weiteren Schritte und zu verschiedenen Formen der Bewerbung bis hin zu gängigen Fragetypen. Hier gefällt mir auch der Exkurs zum Umgang mit Aufnahme und Ablehnung.

Im letzten Kapitel, das besonders für Studienabbrecher\*innen oder -wechsler\*innen interessant sein dürfte, verweist Grüneberg auch auf weiterführende Literatur und Internetquellen. Hier wäre eine Art System, wie Studienabbrecher\*innen im Schnelldurchlauf erneut durch den Orientierungsprozess gehen könnten, hilfreich gewesen.

Tillmann Grüneberg legt ein umfassendes Buch zur Studienwahl vor, das meines Wissens in dieser Komplexität noch nicht auf dem Markt existiert. Durch die größere Textmenge und die Vielzahl der Übungsangebote ist es allerdings fraglich, ob Jugendliche im Selbstorientierungsprozess das Durchhaltevermögen für dieses Buch mitbringen werden. Für die Teilzielgruppe der akademisch orientierten Jugendlichen mit hohem Erkenntnisstreben kann ich mir das gut vorstellen. Sie wird hier umfangreich durch den Orientierungsprozess geleitet und wird dessen Ausführlichkeit zu schätzen wissen.

Grüneberg schlägt mit hohem Anspruch die Brücke zwischen Beratungstheorie und -praxis; darin sehe ich die Stärke dieses Buches. Als wissenschaftsnahem Berater oder beratendem Wissenschaftler gelingt es ihm, wissenschaftlich fundierte relevante Informationen für die Beratungspraxis zugänglich zu machen. Mein Fazit ist daher, dass dieses Buch allen Beratenden, die mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Berufsorientierung arbeiten, sehr empfohlen werden kann.

■ **Martina Nohl**, Dr., Laufbahnberaterin und Veränderungscoach, Berufspädagogin, Supervisorin, E-Mail: [mn@meinberufsweg.de](mailto:mn@meinberufsweg.de)

Karin Gavin-Kramer

**Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure**  
Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat. Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter\*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,  
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge (Bibliografie,  
Chronik, Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro



Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campuslizenz oder direkt beim Verlag.

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22

## Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

Auf unserer Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2020  
(Vorschau)

*Martin Winter*  
Hochschulautonomie und  
Beschäftigungsverhältnisse an  
Universitäten  
Ein Diskussionsbeitrag

*René Krempkow*  
Die Beschäftigungsbedingungen des  
wissenschaftlichen Nachwuchses in  
Deutschland: Empirische Ergebnisse

*Rudolf Stichweh*  
Was braucht das deutsche  
Wissenschaftssystem in den 2020er  
Jahren? Die Perspektive der  
Wissenschaftsforschung

*Otmar D. Wiestler*  
Pakte, nichts als Pakte – Was braucht  
das deutsche Wissenschaftssystem in  
den 2020 Jahren? Beitrag zur Sektion  
2: System-Struktur-Institution

*Anna Froese*  
Wissenschaft ohne (disziplinäre)  
Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität  
im deutschen Wissenschaftssystem  
verankern lässt

*Martina Röbbecke & Dagmar Simon*  
Die Macht des Zufalls  
Neue Wege für die Förderung  
riskanter Forschungsideen?

Fo-Gespräch mit Dr. Rupert Pichler,  
Abteilungsleiter Forschungs-  
und Technologieförderung im  
Bundesministerium für Verkehr,  
Innovation und Technologie, Wien

u.v.m.

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2020

*Peter-Georg Albrecht & Anne Lequy*  
Lehrverfassungen im Vergleich –  
Eine explorative Untersuchung  
ausgewählter deutscher  
Lehrverfassungen

*Christine Böckelmann  
& Sheron Baumann*  
Praxiserfahrung von Dozierenden  
an Fachhochschulen und  
Pädagogischen Hochschulen  
in der Schweiz

*Martina King*  
Das Eignungsberatungsverfahren  
PARcours: Stärken, Schwächen und  
Nutzen für die  
Lehramtsstudierenden

*Elena Wilhelm*  
Zehn Thesen zur Entwicklung der  
Pädagogischen Hochschulen der  
Schweiz

*Jana Jungjohann, Larissa Fühner  
& Alexander Pusch*  
Hochschuldidaktische  
Seminarkonzeption für  
eine inklusionsvorbereitende  
Lehramtsausbildung in den  
Naturwissenschaften

*Wolff-Dietrich Webler*  
Studium auf Distanz zur Hochschule  
Ein Plädoyer für selbstgesteuertes  
Lernen oder Selbststudium mit Hilfe  
traditioneller Methoden und  
digitaler Medien Reflexion und  
praktische Handlungsanleitung

### HM

#### Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von  
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2020  
(Vorschau)

*Peter Mudra & Harry Müller*  
Das „Nichtsemester“ ist keine Lösung  
Warum der Beschluss der KMK zur  
Durchführung des Sommersemesters  
2020 zu begrüßen ist

*Thorben Sembritzki*  
Die Binnendifferenzierung der  
Professur als Herausforderung  
für das Hochschulmanagement

HM-Gespräch von Alexander Dilger  
mit Wolff-Dietrich Webler über eine  
Bilanz seines Lebens aus Anlass  
seines 80. Geburtstages

HM-Gespräch zwischen Christa  
Cremer-Renz und Wolff-Dietrich  
Webler über den „Karriereweg  
FH-Professur“

**P-OE****Personal- und  
Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,  
Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2020

Die digitale Transformation in  
Hochschulen und Universitäten*Fred G. Becker, Michael Gutjahr  
& Cornelia Meurer*Qualität von universitären  
Berufungsverfahren aus der Sicht von  
Personalprofessor\*innen: Eine  
empirische Studie*Melissa Hehnen et al.*Mentoring als Beitrag zur Integration  
Geflüchteter an deutschen Universitäten  
am Beispiel des P2P PLUS-Mentoring-  
Programms der LMU*Sonja Militz et al.*Die Wirksamkeit von Mentoring im  
Studium am Beispiel des Peer-to-Peer-  
Mentoring-Programms der LMU*Katrin Klink & Andreas Tesche*Diversity Mainstreaming – wie die  
Verbindung von Personalentwicklung  
und Diversity Management zur  
Organisationsentwicklung beitragen kann*Alexander Bazhin*Lernzentrische persönlichkeitsorientierte  
Förderung von Schlüsselkompetenzen  
in Studium und Personalentwicklung*Dagmar Grübler*Digitalisierung und Personalentwick-  
lung – ein Status Quo aus der Sicht  
einer Personalentwicklerin*Diane Pfaff*Ein Virus als Beschleuniger der digitalen  
Transformation an Hochschulen*Susanne Schulz*

Implikationen digitaler Transformation

P-OE-Gespräch mit Bibiana Kemner

**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2020

**Qualitätsforschung***Pascale Stephanie Petri*Das Individuum im Fokus: Was  
wissen wir eigentlich über  
individuelle Gelingensbedingungen  
für ein Studium?  
Ergebnisse empirischer  
Primärstudien und Metaanalysen  
zu Studienerfolg und  
Studienabbruch*Florian Reith & Markus Seyfried*  
Qualitätsmanagement und das  
Puffern externer und interner  
Anforderungen*Ester Höhle & René Kremkow*  
Die Prüfung der Datenqualität bei  
einer heterogenen, teilweise  
unbestimmten Befragtengruppe**Für weitere  
Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere Website:  
[universitaetsverlagwebler.de](http://universitaetsverlagwebler.de)oder wenden Sie sich  
direkt an uns:

E-Mail:

[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
Hofgebäude  
33613 Bielefeld

Erhard Wiersing  
Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

*Hartmut von Hentig* (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs. Es wird dabei ein großer Bogen geschlagen von seinen (Schul-)Erfahrungen in Kindheit und Jugend über seine Schulkarriere als Lehrer für Alte Sprachen an einem Landerziehungsheim und einem Gymnasium, seine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Göttingen und die Konzipierung, Gründung und Leitung zweier Versuchsschulen an der Universität Bielefeld bis schließlich zu seinem Verständnis der bildungstheoretischen Bedeutung des klassischen Altertums.

Indessen aber war Hartmut von Hentig – dieser über die Jahrzehnte allseits anerkannte und mit einer Vielzahl von Preisen ausgezeichnete Wissenschaftler, bildungstheoretische und -politische Vordenker, Begründer einer Pädagogik und praktische Pädagoge – im März 2010 in die Schlagzeilen geraten, als sich herausstellte, dass sich sein langjähriger Freund Gerold Becker zur Zeit seiner

Schulleiterschaft am Landerziehungsheim Odenwaldschule zwischen 1971 und 1985 an Schülern vergangen hat, und als daraufhin ein Journalist in der Süddeutschen Zeitung die Vermutung aussprach, dass er davon gewusst haben müsse. Diese Unterstellung hat Hentig sofort und entschieden zurückgewiesen und darüber auch mehrere Erklärungen abgegeben. Da dem aber in der Öffentlichkeit nur zum Teil geglaubt worden ist, hat er zur Wiederherstellung seiner Glaubwürdigkeit in seinem Buch „Noch immer Mein Leben“ (2016) nochmals die Gründe für seine damals gegenüber dem Freund gehegte Arglosigkeit ausführlich dargelegt. Dem ist Erhard Wiersing in einer gründlichen Recherche nachgegangen. Im Ergebnis hält er alle Hartmut von Hentig gemachten Unterstellungen für grundlos. Und weil auch nach zehn Jahren keiner der Ankläger einen gegenteiligen Beweis hat erbringen können, fordert er die an der ungeprüften Verbreitung der rufschädigenden Behauptungen beteiligten Presseorgane auf, ihr damaliges Verhalten auch formell zu bedauern und an der Rehabilitation Hartmut von Hentigs mitzuwirken. Darauf habe dieser auch ein Recht.



ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020, 429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22