



Andrea Lange-Vester |
Martin Schmidt (Hrsg.)

Herausforderungen in Studium und Lehre

Heterogenität und Studienabbruch,
Habituissensibilität und
Qualitätssicherung

BELTZ JUVENTA

Andrea Lange-Vester | Martin Schmidt (Hrsg.)
Herausforderungen in Studium und Lehre

Andrea Lange-Vester | Martin Schmidt (Hrsg.)

Herausforderungen in Studium und Lehre

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-3791-3 Print

ISBN 978-3-7799-4819-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Herausforderungen in Studium und Lehre Zur Einführung <i>Andrea Lange-Vester und Martin Schmidt</i>	7
I Studienabbruch, Heterogenität und Beruflichkeit – Herausforderungen in Studium und Lehre	25
Einflussfaktoren, Motivlagen und zeitliche Dimensionen im Studienabbruchprozess <i>Ulrich Heublein</i>	26
Heterogenität und Studienerfolg Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen? <i>Tino Bargel</i>	48
Das Konzept der Beruflichkeit als Ansatz zur Integration akademischer und berufspraktischer Bildungsinhalte im Studium <i>Bernd Kaßbaum</i>	66
II Habitus und Habitussensibilität – Beratung und Unterstützung von Bildungsaufsteiger*innen	85
Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums <i>Andrea Lange-Vester und Helmut Bremer</i>	86
Habitussensibilität in der Hochschulberatung Herausforderung für Beratende <i>Martin Schmidt</i>	104
Studienentscheidungen habitussensibel begleiten Ein Praxisbericht <i>Regina Heimann</i>	122
„Mein Schreibstil ist auch sehr bescheiden, da kann man nichts machen“ Zur Gestaltung habitussensibler Beratungsprozesse <i>Ursula Keiper und Yvonne Schneider</i>	141

„Auf dem Boden bleiben!?“ Zum Studium von Bildungsaufsteiger*innen im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit <i>Lars Schmitt</i>	156
Bildungsaufsteiger*innen im Studium: Ungleiche Gleiche? Eine exemplarische Habitusanalyse im Vergleich mit Akademiker*innenkindern <i>Max Reinhardt</i>	172
III Innovative Hochschuldidaktik – Reflexion und Eigenverantwortung der Studierenden befördern	193
Stolpersteine einer innovativen Hochschuldidaktik <i>Margret Bülow-Schramm</i>	194
Selber denken und entscheiden Eigenverantwortung durch problem- und projektorientiertes Lernen fördern <i>Monika Stöhr und Anne Nadolny</i>	208
Inverted Classroom mit viaMINT in der Lehrveranstaltung für mathematische Grundlagen Ein Praxisbericht <i>Friedhelm Küppers und Sabine Walter</i>	226
IV Qualität und Qualitätssicherung – Neue Herausforderungen für eine datenbasierte Argumentation	243
Studienverlaufsanalysen an der Hochschule Hannover <i>Michael Autenrieth und Tobias Hucker</i>	244
Studienverlaufsanalyse an der Hochschule Osnabrück <i>Alexander Schmehmann</i>	262
Das Kenndatenportal der Universität Bonn Ein Erfahrungsbericht <i>Stefan Krüger und Daniel Pickert</i>	280
Das LAPS-Projekt: Verwendung von maschinellem Lernen zur frühzeitigen Unterstützung von Studierenden <i>Mathias Hinkelmann und Tobias Jordine</i>	300
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	316

Herausforderungen in Studium und Lehre

Zur Einführung

Andrea Lange-Vester und Martin Schmidt

Die Hochschulen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert. Dazu beigetragen haben Entwicklungen und Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen: Die hochschulpolitische Steuerung verläuft seit gut zwanzig Jahren verstärkt unter betriebswirtschaftlichen und wettbewerblichen Gesichtspunkten. Die im Jahr 2005 eingeführte Exzellenzinitiative hat eine ungleiche Hochschullandschaft befördert, in der Forschungsmittel von erheblichem Umfang einem überschaubaren Kreis privilegierter Universitäten zugute kommen, während die Mehrheit der Universitäten und Fachhochschulen die hochschulische Ausbildung und Berufsbefähigung einer großen Studierendengruppe gewährleisten soll. Dabei verspricht Engagement in der Lehre bis heute kaum Prestigegegewinn. Die Abhängigkeit von befristeten Programmen und Drittmitteln, die ganz überwiegend für Forschung eingeworben werden können, hat angesichts knapper Grundfinanzierungen in der Vergangenheit zugenommen. Legendär ist die extrem hohe Befristungsquote bei den wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, von denen seit Jahren etwa neunzig Prozent prekär beschäftigt sind. Auch die Verwaltungsmitarbeiter*innen an den Hochschulen sind längst von Befristungen betroffen und selbst Professuren sind davon nicht ausgenommen. Seit der Professorenbesoldungsreform im Jahr 2005 erhalten Professor*innen ein Grundgehalt, das sie mit Leistungszulagen aufbessern können.

Die Liste der hier nur stichwortartig genannten Veränderungen ließe sich fortsetzen. Die Entwicklungen wirken auch auf den Bereich von Studium und Lehre im engeren Sinne, auf den sich die Beiträge in diesem Sammelband hauptsächlich konzentrieren. Auch im Studienalltag stehen Lehrende und Lernende immer wieder vor neuen Herausforderungen; mit dem Abschluss der arbeitsintensiven Umstellung auf die gestuften Studiengänge ist eine Anforderung bewältigt worden, der andere Aufgaben gefolgt sind: Zu ihnen gehört nicht zuletzt, geeignete Maßnahmen zu entwickeln, um die hohe Zahl der Studienabbrecher*innen zu verringern, die mit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht abgenommen hat. Andere Zielsetzungen beziehen sich etwa auf die Beschäftigungsfähigkeit, die stets auch neu auf den gesellschaftlichen Wandel abzustimmen ist. Dass mit der herzustellenden Beschäfti-

gungsfähigkeit umfassende Anforderungen verbunden sind, zeigt ein Blick in eine gemeinsame Erklärung von Arbeitgeberverbänden, DGB und Hochschulrektorenkonferenz vom Sommer 2016: Demnach sollen als drei zentrale Dimensionen akademischer Bildung die (Fach-)Wissenschaft, die Persönlichkeitsbildung und die Arbeitsmarktvorbereitung jeweils angemessen berücksichtigt werden. Als vierte Dimension wird die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement genannt (gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK 2016).

Insgesamt keine einfachen Aufgaben für die Hochschulen, deren Bewältigung durch den anhaltenden Trend zur Höherqualifizierung nicht leichter wird. Im Wintersemester 2018/2019 lag die Zahl der Studierenden nach vorläufigen Ergebnissen bei rund 2,9 Millionen (Statistisches Bundesamt 2019) und damit um gut eine Million höher als fast zwanzig Jahre zuvor im Wintersemester 2000/2001 (Statistisches Bundesamt 2018, S. 10). Seit Herbst 2013 nehmen in jedem Studienjahr mehr als eine halbe Million Menschen ein Studium auf (statista 2019). Verstärkter Bildungserwerb betrifft die Hochschulen, Hochschulstandorte und -typen sowie Disziplinen und Studiengänge dabei in unterschiedlicher Weise. So gibt es neben steigenden inzwischen auch teilweise rückläufige Bewerber*innenzahlen, die insbesondere die Existenz kleinerer Studiengänge bedrohen.

Mit den wachsenden Studierendenzahlen ist das Spektrum der Voraussetzungen, Erwartungen und Anliegen, mit denen die Studierenden an die Hochschulen kommen, vielfältiger geworden. Damit einher gehen neue und umfassende Anforderungen für Lehrende, Beratende, sowie für Verwaltungsmitarbeiter*innen und die neue Gruppe der Hochschulprofessionellen (Kehm/Merkator/Schneijderberg 2010), die sich mit der ‚Vermessung des Studiums‘ beschäftigen, die Qualitätsentwicklung der Lehre, Studiengangsentwicklungen und Akkreditierungen unterstützen und Studierende beraten und begleiten. Die Heterogenität der Studierenden bildet zudem einen Ausgangspunkt für den Qualitätspakt Lehre (QPL), mit dem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Hochschulen seit 2011 unterstützt.

Im Qualitätspakt Lehre gab es zahlreiche Anstrengungen, um den Stellenwert der Lehre, etwa über Lehrpreise und didaktische Qualifizierungen, zu erhöhen. Die Beratungsleistungen von Lehrenden wurden durch den Aufbau von Studienverlaufsberatungen und Tutorienangeboten ergänzt und erweitert, die speziell auf die besonderen Beratungsbedarfe der Studierenden eingehen sollen. Die datenbasierte Studiengangsentwicklung wurde vorangetrieben und didaktische Konzepte wurden stärker in Akkreditierungsprozesse eingebracht. All dies geschah jedoch nicht ohne Hürden und eine Portion Skepsis bei einem Teil der Lehrenden und einigen Hochschulleitungen. Schließlich sollten die finanziellen Zuwendungen vom Bund auch Veränderungsprozesse anstoßen und die Hochschulkultur verändern.

Eine zentrale Frage wird sein, ob die Nachfolgevereinbarung im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2019) zumindest einige der hier genannten Herausforderungen tatsächlich langfristig aufgreifen kann. Weiterhin stellt sich die Frage, ob die bereits im Qualitätspakt Lehre vorangebrachten Ansätze weiterhin verfolgt werden und ob das befristete Personal, das sie entwickelt hat, eine Beschäftigungsperspektive über das Jahr 2020 hinaus an den Hochschulen haben wird.

Im Rahmen des QPL wird das an der Hochschule Hannover angesiedelte Projekt „MyStudy – Integration heterogener Lernkulturen durch beratende Begleitung, curriculare Entwicklung und neigungsgerechte Kompetenzentwicklung“ seit 2012 gefördert, dessen Arbeitsschwerpunkte vor allem die habitus-sensible Studienverlaufsberatung, die Hochschuldidaktik, die datengestützte Studiengangs(weiter)entwicklung und die Begleitforschung bilden. Zu den zentralen Anliegen des Projektes gehört eine möglichst ganzheitliche Sicht auf die Studierenden, die auch milieuspezifische Alltagskulturen (Vester et al. 2001; Vester 2015) und mit dem Habitus (Bourdieu 1982, 1987) langfristig verinnerlichte Haltungen in ihrer Bedeutung für die Art und Weise berücksichtigt, in der ein Studium wahrgenommen und gestaltet wird. Damit wird die Aufmerksamkeit stärker auf die soziale Herkunft und damit auf „die vergessene Seite“ im aktuellen Diversitätsdiskurs gerichtet (Gerhards/Sawert 2018). Sie ist nach wie vor wirkmächtig, wie nicht zuletzt die Beiträge in diesem Sammelband zeigen.

Eine aus dem Projekt MyStudy heraus organisierte Fachtagung bot im Herbst 2017 die Möglichkeit zum Austausch über die Herausforderungen in Studium und Lehre und trug durch die verschiedenen Beiträge zu Ansätzen ihrer Bewältigung bei. Der vorliegende Sammelband vereint die Beiträge dieser Tagung, die nachfolgend skizziert werden.

Studienabbruch, Heterogenität und Beruflichkeit – Herausforderungen in Studium und Lehre

Mit dem Studienabbruch und der Heterogenität der Studierenden greifen wir in diesem Sammelband zwei Themen auf, die die Diskussion um die Entwicklungen an den Hochschulen seit Jahren prägen. Ebenfalls zentral ist die Frage, wozu ein Studium die Studierenden befähigen soll und wie dabei akademische und berufspraktische Anteile zu integrieren sind. Entsprechende Schwerpunkte setzen die Beiträge zu Beginn des Bandes.

In seinem Beitrag „Einflussfaktoren, Motivlagen und zeitliche Dimensionen im Studienabbruchprozess“ stellt *Ulrich Heublein* die Ergebnisse einer retrospektiven Querschnittsbefragung von Exmatrikulierten an 60 Hochschulen zum Sommersemester 2014 vor, die vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wurde. Dabei liegt das Augenmerk des Beitrags vor allem darauf, sowohl im Sinne theoretisch-kon-

zeptioneller als auch praktisch-präventiver Perspektiven das Verständnis des Studienabbruchs als Prozess zu befördern. Der Vorteil eines prozesshaften Verständnisses liegt dabei nach Heublein darin, dass damit Entwicklungen in ihrem Verlauf nachvollziehbar werden und über rein studienimmanente Faktoren hinausgegangen werden kann. Durch die retrospektive Betrachtung werden auch kumulative Wirkungen einzelner Problemlagen erkennbar. Auf der Basis eines heuristischen Modells des Studienabbruchs wurden zunächst relevante Determinanten identifiziert und auch die zeitliche Dimension berücksichtigt, indem zwischen Vorstudien-, Studien- und Entscheidungsphase differenziert wurde. Der Autor stellt im Anschluss die Ergebnisse der Befragung vor und hebt relevante Einflussfaktoren des Studienabbruchs hervor (Bildungsstand der Eltern, gymnasiale Hochschulzugangsberechtigung, Durchschnittsnote, Studienmotivation, soziale und akademische Integration, Studienleistungen und Fachverbundenheit). Hinzu kommen die externen Faktoren der Studienbedingungen (Studienaufbau, Klarheit der Anforderungen) und die Sicherheit der Studienfinanzierung. Aus der Interaktion dieser (und weiterer) Einflussgrößen resultieren die in der Untersuchung ermittelten Studienabbruchmotive, denen die Studierenden aber unterschiedliches Gewicht beimessen. Heublein stellt sieben ausschlaggebende Motivgruppen vor und untersucht im Folgenden anhand logistischer Regressionsmodelle drei Einflussfaktoren genauer. Hier arbeitet er wesentliche Relativierungen heraus, die auch für die Weiterentwicklung von Unterstützungs- und Begleitungsansätzen im Studium relevant sind. So zeigen sich etwa bei den Studienabbrüchen aus Leistungsgründen Verbindungen zu den Übergängen aus nichtgymnasialen Hochschulzugängen. Bei den Studienabbrecher*innen mit fehlender Studienmotivation zeichnen sich Probleme von Fehlallokationen bei der Studienwahl ab. Bei der Gruppe der Studienabbrecher*innen aus finanziellen Gründen sind langfristig wirksame Mechanismen von sozialer Ungleichheit erkennbar, die diese motivierte Gruppe aus dem Studium drängen.

Tino Bargel setzt sich in seinem Beitrag „Heterogenität und Studienerfolg – Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen?“ kritisch mit einer bestimmten Perspektive auf die Entwicklungen an der Hochschule auseinander, aus der heraus die Heterogenität der Studierenden häufig negativ konnotiert und mit Defiziten assoziiert wird, die vor allem neuen Studierendengruppen zugeschrieben werden. Dabei wird zunächst festgestellt, dass die Heterogenität der Studierenden kein neues Phänomen ist; allerdings hat die Expansion des Hochschulbesuchs seit den 1960er Jahren inzwischen so viele Frauen, Arbeiterkinder, Migrant*innen und Studierende ohne Abitur an die Hochschulen gebracht, dass die vielfältige Zusammensetzung der Studierendenschaft nicht mehr übersehen und „verdrängt“ werden kann. Dass die Unterschiede zwischen den Studierenden oder auch die Anteile derjenigen, deren Studierfähigkeit bestimmte Mängel aufweist, zugenommen haben, bestätigt sich indes nicht. Hingegen

fördert ein längerfristiger Vergleich auf breiter und repräsentativer Datengrundlage (u. a. Studierendensurvey, Sozialerhebung) „einige überraschende Befunde“ zutage. So zeigt sich eine „langfristig stabile Heterogenität bei den Lernstilen“ mit „durchaus [...] großer Spannweite“: Die Anteile der Studierenden, denen das Lernen und die Organisation des Lernens leichtfallen, sind zwischen 1993 und 2013 ebenso ähnlich geblieben wie die Anteile derjenigen Studierenden, die sich damit vergleichsweise schwertun. Im Blick auf das Fachinteresse der Studierenden kann ebenfalls festgehalten werden, dass es seit den 1990er Jahren ein konstant sehr wichtiges Kriterium für die Studienwahl bildet. Auch bei der Sicherheit der Studienaufnahme zeigt sich „kein zeitlicher Trend“ (aber ein deutlicher Unterschied zwischen den Studierenden an Universitäten und an Fachhochschulen). Trotz der insgesamt recht konstanten prozentualen Verteilungen der Fähigkeiten und Eigenschaften der Studierenden sind die Herausforderungen für die Hochschule gleichwohl gewachsen, weil die absoluten Zahlen der verschiedenen Gruppen im heterogenen studentischen Spektrum erheblich gestiegen sind. Bargel sieht die Hochschulen gefordert, die vielfältigen Voraussetzungen, Lebenssituationen und Bedarfe der Studierenden stärker zu berücksichtigen und entsprechend breite Unterstützung bereitzustellen. Dabei plädiert er nicht zuletzt für ein Social Monitoring, um soziale Gerechtigkeit und Fairness im Studium gewährleisten zu können.

Der Beitrag von *Bernd Kaßbaum* über „Das Konzept der Beruflichkeit als Ansatz zur Integration akademischer und berufspraktischer Bildungsinhalte“ befasst sich mit den Erfordernissen in der Vorbereitung der Studierenden auf eine Berufstätigkeit und grenzt sich dabei von der Forderung nach bloßer erhöhter Beschäftigungsfähigkeit ab. Gegen das Konzept der Employability setzt Kaßbaum hingegen das Vorhaben der „erweiterten Beruflichkeit“, das nicht allein auf die Verwertung beruflicher Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt zielt; berufliches Lernen schließt vielmehr reflexives und kritisches Lernen auch im Blick auf Gesellschaft und Umwelt ein. In einem solchen Verständnis von Beruflichkeit werden „praxisorientierte Wissenschaft und wissensbasierte, reflektierte Praxis“ miteinander verbunden. Diese anspruchsvolle Konzeption einer berufsfeldbezogenen akademischen Ausbildung geht zurück auf die Diskussion um die Bedeutung der Akademisierung und die damit verbundene Herausforderung, für die betrieblich-duale und die hochschulische Bildung gemeinsame Kriterien zu formulieren. Dabei sind die Rahmenbedingungen an den Hochschulen verschieden. Neben einer sich ausdifferenzierenden Hochschullandschaft sieht Kaßbaum zugleich auch grundlegende Ausrichtungen überdauern: So tun sich die Universitäten, für deren Selbstbild eher die Konzentration auf die Entwicklungen der Wissenschaften und der Forschung maßgeblich sind, vergleichsweise schwer mit Perspektiven einer anwendungsbezogenen Wissenschaft und Lehre, die stärker das Selbstbild (wenn auch nicht immer die Praxis) der Fachhochschulen prägen. Insgesamt deuten die Einschätzungen der Studie-

renden in entsprechenden Erhebungen darauf hin, dass es zwischen ihren heterogenen Lern- und Arbeitserfahrungen und dem objektivierten Wissen sowie auch dem Wissenschaftsverständnis, das die Hochschule (vor allem die Universität) bereithält, zu wenig systematische Bezüge gibt. Kaßbaum identifiziert hier eine der Ursachen für mangelnde Studienerfolge und Studienabbrüche und diskutiert unterschiedliche Ansätze und Möglichkeiten, mit dem Konzept der Beruflichkeit die Praxisbezüge im Studium zu verbessern. Verbunden damit ist die weitreichende Zielsetzung einer Reform von Lernprozessen.

*Habitus und Habitussensibilität – Beratung und Unterstützung von Bildungsaufsteiger*innen*

Im Anschluss an diese einleitenden Beiträge geht es schwerpunktmäßig um die Frage, wie Studierende und hier insbesondere Bildungsaufsteiger*innen durch Beratung und andere begleitende Maßnahmen auf dem Weg durch ihr Studium unterstützt werden können. Dabei bildet die Theorie des Habitus von Pierre Bourdieu einen gemeinsamen Bezugspunkt der Verfasser*innen, mit dem die Perspektive in puncto Heterogenität vor allem der sozialen Ungleichheit innerhalb der Studierendenschaft gilt.

Zunächst steht die zentrale Bedeutung von Habitus und Herkunftsmilieu für die Art und Weise, in der ein Studium spezifisch wahrgenommen und praktiziert wird, im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund anhaltender sozialer Disparitäten und einer vor allem klassen- und milieubedingten Ungleichheit in der Bildung diskutieren *Andrea Lange-Vester und Helmut Bremer* in ihrem Beitrag „Zur Bedeutung des Habitus für die Aneignung des Studiums“ die Bildungsentscheidungen und -wege als ein bestimmtes Zusammenspiel zwischen den Auslese- und Lenkungsprozessen, für die die Bildungseinrichtungen maßgeblich sind, und den im Rahmen von familialer Kultur und Herkunftsmilieu erworbenen Habitusmustern. Die langfristig einverlebten und zumeist unbewusst wirksamen Schemata des Habitus, die mit milieuspezifischen Lebensplänen korrespondieren, sind auf die Anforderungen des Bildungssystems in unterschiedlicher Weise abgestimmt. Die Erfordernis, im Bildungsprozess eine kulturelle Passung zwischen den Erfahrungen der Alltagskultur und den Erwartungen von Bildungseinrichtungen herzustellen, wirkt je nach Milieu verschieden herausfordernd. Dies gilt auch an der Hochschule, in den verschiedenen Fachrichtungen und Fachkulturen mit ihren spezifischen Inhalten und Vermittlungsformen. Lange-Vester und Bremer richten ihr Augenmerk hier vor allem auf die große Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen im Studium. Entlang der vorliegenden Forschungen zu Habitus und Milieuzugehörigkeiten von Studierenden arbeiten sie heraus, dass Bildungsaufsteiger*innen ein heterogenes Spektrum von unterschiedlichen Aneignungen des Studiums zeigen, die zwischen relativem Selbstbewusstsein und Selbstzweifel und zwischen einer

vergleichsweise gelassenen und einer eher angestregten Haltung variieren. Deutlich wird der Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Ausmaß an Fremdheit, Zweifel und Unsicherheit, die Bildungsaufsteiger*innen empfinden, und der Höhe der Bildungs- und Berufsabschlüsse, die in ihren Familien jeweils erworben wurden. Der Beitrag bestätigt damit auch, dass Passungsprobleme und Fremdheitserfahrungen im Studium keineswegs ein „Mythos“ (Ingrid Miethe) sind, sondern insbesondere Studierenden aus Familien, die über vergleichsweise wenig Erfahrung in institutionalisierter Bildung verfügen, Akkulturationsleistungen abverlangen.

Martin Schmidt schließt mit seinem Beitrag „Habitussensibilität in der Hochschulberatung – Herausforderung für Beratende“ an die Forschungen der Habitus- und Milieuanalyse an und macht das Konzept der Habitussensibilität stark. Ein Ausgangspunkt seiner Argumentation liegt in der grundsätzlich machtvollen Position von Berater*innen, denen aufgrund ihrer Tätigkeit an den Schnittstellen des Bildungssystems durchaus erheblicher Einfluss auf die Bildungsentscheidungen ihrer Klientel zugeschrieben werden kann. Insbesondere für Studieninteressierte und Studierende aus sozialen Milieus ohne akademische Vorerfahrungen ist denkbar, dass die beanspruchte Beratung eine wichtige Orientierungsquelle bildet. Dabei kann die fehlende kulturelle Passung gerade von Bildungsaufsteiger*innen zu Irritationen und Verunsicherungen an der Hochschule ebenso wie im Beratungsgespräch führen. Um dem entgegenzuwirken, führt Schmidt den Ansatz der habitussensiblen Beratung ein. Mit ihm sind Berater*innen herausgefordert, unter anderem Phänomene gesellschaftlicher Ungleichheit in den alltäglichen Verunsicherungen der Studierenden zu erkennen. Diskutiert werden drei zentrale Merkmale einer habitussensiblen Beratung: Zu ihnen gehört eine verstehende Haltung, die ermöglicht, sich in die Situation und Beweggründe der Ratsuchenden hineinzusetzen und sie reflektierend nachzuvollziehen. Dabei geht es Schmidt vor allem um ein „soziologisches Verstehen“, das die Schwierigkeiten von Studierenden nicht allein als individuelle Probleme auffasst, sondern sie gesellschaftlich rückbindet. Ebenfalls zentral ist die Anforderung, symbolische Gewalt (Bourdieu) zu entschlüsseln, wie sie im scheinbar selbstverständlichen Konsens über gesellschaftliche Einteilungen, Konventionen und Erwartungen auch in der Kommunikation und Beziehung zwischen Berater*innen und Studierenden prägend sein kann. Als drittes zentrales Merkmal einer habitussensiblen Beratung gilt es, den Studierenden ein Verständnis für die strukturellen Bedingungen an der Hochschule zu vermitteln, das ihnen auch ermöglicht, eigene Akkulturationsprobleme als Passungsprobleme und nicht als ein persönliches Defizit zu verstehen. Insgesamt betont Schmidt die besondere Herausforderung für die Beratenden, vor allem die eigene milieuspezifische Perspektive kontinuierlich zu reflektieren, die in der Beratungshaltung zum Tragen kommt.

Eine häufig „habitusblinde Begleitung“ im Übergang von der Schule an die Hochschule mit daraus resultierenden Herausforderungen in Studium und Lehre bildet den Ausgangspunkt des anschließenden Beitrags „Studienentscheidungen habitussensibel begleiten – Ein Praxisbericht“. Darin setzt sich *Regina Heimann* beispielhaft mit der Begleitung von Studienentscheidungsprozessen in drei Schulen in einer Kleinstadt auseinander und beleuchtet aus der Perspektive des bourdieuschen Habituskonzepts die Anforderungen (vor allem Selbstreflexivität der Berater*innen) und Bedingungen (vor allem die Gestaltung der Gesprächssituation) einer professionellen Beratung als Voraussetzung dafür, eine habitussensible Begleitstruktur für die Studienorientierung zu entwickeln. Im Anschluss an den Begriff der Habitus-Struktur-Reflexivität von Lars Schmitt gilt dabei die Aufmerksamkeit sowohl den Beratenden und den Schüler*innen als auch den korrespondierenden Strukturen. Im konkreten Fallbeispiel gehört dazu eine bestimmte sozialstrukturelle Prägung der Region, in der vor allem mittlere und untere soziale Milieus zu Hause sind und die Schüler*innen mehrheitlich nicht aus Akademikerfamilien kommen. Viele von ihnen können die an einem eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Studienentscheidungsprozess orientierten Erwartungen der Schule, die die heterogene Zusammensetzung der Schüler*innen und das Spektrum ihrer Erfahrungen und Voraussetzungen außer Acht lässt, nicht ohne weiteres erfüllen. Erforderlich ist hier eine differenzierte Unterstützung und Begleitung, die Heimann mit ihrem Vorschlag eines habitussensiblen Rahmens zur Studienorientierung konkretisiert. Vorgestellt werden verschiedene Maßnahmen, die es ermöglichen, Schüler*innen eine für sie passende Begleitung im Übergang an die Hochschule anzubieten. Dieser Ansatz wird im Beitrag mit Praxisbeobachtungen und einem Schulformvergleich zwischen Berufskolleg und Gymnasium und ihren je milieuspezifischen Anforderungsprofilen an die Schüler*innen veranschaulicht. Dabei arbeitet Heimann die wesentlichen Anforderungen an das jeweilige Setting und an die Selbstreflexivität der Berater*innen heraus.

Aus der Praxis berichten auch *Ursula Keiper und Yvonne Schneider* in ihrem Beitrag „Mein Schreibstil ist auch sehr bescheiden, da kann man nichts machen“ – Zur Gestaltung habitussensibler Beratungsprozesse“. Dabei geht es in ihrem Beispiel um die habitussensible Beratung von Studierenden an der Hochschule Hannover. Häufig machen die beiden Beraterinnen hier die Erfahrung, dass sich die Studierenden ihre Schwierigkeiten im Studium als individuelles Unvermögen zuschreiben, das sie persönlich zu verantworten haben. Auffällig ist dies vor allem bei Bildungsaufsteiger*innen und Studierenden, die ihre Studienberechtigung nicht am Gymnasium erworben haben. Keiper und Schneider nehmen diese Beobachtungen zum Anlass für eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der symbolischen Gewalt (Bourdieu) im Beratungskontext. Sie konkretisieren die unbewusste und in den Körper eingeschriebene Wirkung symbolischer Gewalt über Affekte und ordnen die Bearbeitung von Affekten

(am Beispiel der Scham) als einen wesentlichen Verstehenszugang für eine habitussensible Beratung ein. In ihrem Zugang zur Entschlüsselung symbolischer Gewalt liegt der Schwerpunkt auf der Methodik des szenischen Verstehens nach Alfred Lorenzer. Dabei ist in der Beratung sowohl auf die spezifische Erzählweise der Klient*innen als auch, sofern verdrängt und aus der Sprache ausgeschlossen, auf spezifische Körperwahrnehmungen und Gegenübertragungen zu achten. Am Beispiel einer Studentin, die sich aufgrund ihrer vermeintlich unzulänglichen Schreibfähigkeit selbst abwertet, verdeutlichen Keiper und Schneider die langlebige Wirkung symbolischer Gewalt und ihren Zugang in einem Beratungssetting, in dem der sichere „Übungs- oder Proberaum“ für Studierende von entscheidender Bedeutung ist, um kulturelle Passungsverhältnisse in einem langfristigen Prozess bearbeiten zu können. Die Autorinnen schlagen für diesen Prozess vor, dass auftretende Affekte zunächst „(aus)gehalten und beruhigt“ werden, um sie auf der Basis eines aufgebauten Vertrauensverhältnisses später gemeinsam mit den Studierenden bearbeiten und alternative Handlungsweisen und Perspektiven im Studium entwickeln zu können.

Lars Schmitt lotet mit seinem Beitrag „Auf dem Boden bleiben!?! – Zum Studium von Bildungsaufsteiger*innen im Spannungsfeld von Sicherheit und Freiheit“ ebenfalls Möglichkeiten zum Umgang mit Passungsproblemen im Studium für Studierende ohne akademischen Familienhintergrund aus. Dies geschieht auf breiter empirischer Grundlage, zu der sowohl Gruppendiskussionen von Oberstufenschüler*innen als auch mit unterschiedlichen Methoden (z. B. studentische Wochenbücher und Selbstsozialanalysen) erhobene Perspektiven von Studierenden sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen und der Sozialen Arbeit gehören. Das Studium fördert die Distanz der Bildungsaufsteiger*innen zum Herkunftsmilieu und geht oft mit dem Bedürfnis nach Veränderung im Sinne einer Habitustransformation einher; zugleich kann die Ablösung von der Sicherheit und dem Vertrauten der sozialen Herkunft auch Ängste auslösen. Schmitt sieht hier eine Grunddimension des Studierens, die sich zwischen den Polen von Sicherheit und Freiheit bewegt, an denen sich die befragten Gruppen entlang unterschiedlicher Themenstellungen positionieren. So zeigt sich etwa bei Studierenden am Sicherheitspol ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Anerkennung, das auch darauf gründet, dass Studienpioniere häufig ihre eigene Leistung nicht einzuschätzen wissen. Anerkennung soll dabei nicht nur über die Notengebung erfolgen, sondern auch über persönliches Verhalten der Lehrpersonen. In der Diskussion kommt es Schmitt vor allem darauf an, die Dimension von Freiheit und Sicherheit im Studium nicht nur auf die Einstellungs- und Handlungsmuster der Studierenden zu beziehen, sondern auch die Studienstrukturen, die Studienorganisation und die Beziehungen im Studium daraufhin zu hinterfragen, wo sie Bedürfnissen nach Sicherheit oder Freiheit entgegenkommen bzw. Sicherheit und Freiheit bieten. Gerade für Studierende ohne akademische Vorerfahrung ist wichtig, dass Freiheitlichkeit nicht voraus-

gesetzt, sondern ihre Verwirklichung unterstützt wird. Schmitt kann hier auf positive Erfahrungen aus der Beratung verweisen, die von studentischen Peers mit einem geschulten Blick für soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Reflexivität geleistet wird. Schwieriger gestaltet sich demnach hingegen die Sensibilisierung der Lehrenden.

Max Reinhardt betont in seiner Untersuchung „Bildungsaufsteiger*innen im Studium: Ungleiche Gleiche? Eine exemplarische Habitusanalyse im Vergleich mit Akademiker*innenkindern“ die Bedeutung kollektiver und damit vergleichsweise selbstverständlicher Bildungswege gegenüber individuellen Bildungsaufstiegen, in deren Rahmen Erfahrungen von Verunsicherung und Orientierungsbedarf aufgrund des Andersseins innerhalb der eigenen sozialen Herkunftsgruppe plausibel sind. Herausgestellt wird dabei, dass die Öffnung des Bildungssystems in den vergangenen Jahrzehnten nur gebremst erfolgte und den Angehörigen aus unteren Berufsklassen keine kollektiven Bildungsaufstiege über das Gymnasium ermöglichte. Im Blick auf das Studium interessiert sich Reinhardt aber nicht nur für die Unterschiede zwischen Studierenden aus akademischem Elternhaus und Bildungsaufsteiger*innen; vielmehr gilt das Augenmerk auch den ‚feinen Unterschieden‘ im Habitus von Bildungsaufsteiger*innen und dem Ziel, die spezifischen Haltungen der unterschiedlichen Studierenden zu ihrem Studium und ihren Lehrenden zu ermitteln und möglichst auch zu Aussagen über konkretes Lernverhalten zu gelangen. Die empirische Grundlage des Beitrags bildet eine Gruppendiskussion mit Studierenden, die an einer Fachhochschule in einem interdisziplinär ausgerichteten Studiengang der Ingenieurwissenschaften immatrikuliert sind, in dem verhältnismäßig viele Frauen studieren. Herausgearbeitet werden fünf unterschiedliche Profile der Befragten: so erscheint z. B. „die ästhetisch anspruchsvolle Studentin“ vergleichsweise distinktiv und kundig, was die Anforderungen im Studium betrifft, während „die berufs- und sicherheitsorientierte Studentin“ eher Anleitungen für die Bewältigung der geforderten wissenschaftlichen Arbeiten vermisst wie auch eine Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis. Wieder anders setzt „der seine Existenz sichernde, fachlich-innovative Student“ vor allem darauf, sich Offenheit dafür zu bewahren, Neues zu erschließen und sich weiterzuentwickeln. Zusammengefasst verdeutlicht der Beitrag milieu- und habitusspezifische Differenzen in der Gruppe der Studierenden insgesamt und auch bei den Bildungsaufsteiger*innen, deren individuelle Aufstiegsbewegungen von fehlenden Unterstützungsleistungen an der Hochschule und dem daraus resultierenden Gefühl begleitet werden, „oftmals alleingelassen“ zu sein.

Innovative Hochschuldidaktik – Reflexion und Eigenverantwortung der Studierenden befördern

Was bedeuten die Entwicklungen an den Hochschulen für die Hochschuldidaktik? Welche Herausforderungen sind mit dem breiten Spektrum an Voraussetzungen, Motiven und Strategien der Studierenden für die Ausgestaltung der Lehre und von Lernprozessen verbunden, deren Bedingungen sich zugleich verändern, z. B. durch den Einsatz neuer Medien? Wie lassen sich Eigenständigkeit und selbstbestimmtes Lernen der Studierenden befördern? Mit diesen Fragen beschäftigen sich die nachfolgenden Ausarbeitungen.

Den Auftakt macht *Margret Bülow-Schramm* mit ihrem Beitrag über „Stolpersteine einer innovativen Hochschuldidaktik“, in dem sie gleich zu Beginn ihre Perspektive verdeutlicht, wonach die Studierenden infolge ungleicher sozialer Chancen längst nicht heterogen genug zusammengesetzt sind. Zudem sieht sie das Potential einer heterogenen Studierendenschaft für gemeinsame Reflexions- und Lernprozesse nicht genutzt. Hochschuldidaktische Ansätze zum Umgang mit Heterogenität sind hier selbst in Gefahr, mit ihren zielgruppenspezifischen Angeboten und Einteilungen die Verschiedenartigkeit der Studierenden verschwinden zu lassen. Innovationen des Regelangebots werden zudem dadurch erschwert, dass neue Ansätze häufig in befristeten Drittmittelprojekten entwickelt und nicht auf Dauer gestellt werden. Auch haben sie nicht die erhoffte ansteckende Wirkung, so dass im Resultat ein „mehr desselben“ der häufige Fall ist. Den vielleicht größten Stolperstein vermutet Bülow-Schramm dort, wo Hochschuldidaktik noch immer als „entmündigende“ Didaktisierung“ aufgefasst und entsprechend abgewehrt wird. Als unerlässlicher Prüfstein innovativer Hochschuldidaktik werden im Beitrag in erster Linie ausreichend Reflexionszeiten und -räume eingefordert für Reflexionsleistungen, die auch als prüfungsrelevant in den Studiengängen festgeschrieben werden sollten, um eine reflexive Lernhaltung und kritische Auseinandersetzung mit Wissenschaft zu befördern. Angesichts zunehmender Selbstlernzeiten, individualisierter Lernorte und digitalisierter Lehre ist die hochschuldidaktische Ausgestaltung dieser Aufgabe nicht einfach zu meistern. Dies gilt auch für die im Rahmen innovativer Hochschuldidaktik ebenfalls dringliche Erfordernis, Heterogenität als Ressource im Studienalltag zu nutzen. Voraussetzung dafür ist, Unterschiede erfahrbar zu machen und in heterogenen Gruppen zum einen den Sinn für einen wertschätzenden Umgang mit dieser Verschiedenheit zu schärfen, zum anderen aber auch die Unterschiede für den gemeinsamen Studienerfolg nutzbar zu machen. Die Frage, wie und mit welchen Auswirkungen ein solcher Ansatz, der Wettbewerb und Auslese widerspricht, umzusetzen ist, impliziert nicht zuletzt eine kritische Auseinandersetzung mit der Institution Bildung und ihrer organisationalen Form. Am Ende des Beitrags werden kurz zwei Beispiele

für Lernarrangements skizziert, die den diskutierten Prüfsteinen für eine innovative Hochschuldidaktik entsprechen.

Einen Bezug zu konkreter Praxis stellt auch der anschließende Beitrag „Selber denken und entscheiden – Eigenverantwortung durch problem- und projektorientiertes Lernen fördern“ her. *Monika Stöhr und Anne Nadolny* berichten darin aus einem Lehrveranstaltungsprojekt an der Hochschule Hannover, das neben der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen insbesondere die systematische Förderung des selbstständigen Lernens und Arbeitens der Studierenden zum Ziel hat. Dabei ist auch die Kommunikations- und Konfliktfähigkeit in heterogen zusammengesetzten Gruppen im Blick. Die Veranstaltung richtet sich an Bachelorstudierende im Bereich Verfahrens-, Energie- und Umwelttechnik sowie des Maschinenbaus, umfasst fünf Semesterwochenstunden und bietet Platz für zehn bis fünfzehn Teilnehmende, die an hochschuleigenen Anlagen zum Bierbrauen und zur Biogasherstellung die theoretischen Überlegungen zu den Themen ‚Bioprozesstechnik‘ und ‚Hygienegerechtes Gestalten von Apparaten und Anlagen‘ praktisch überprüfen können. Dies geschieht entlang der Methode des problem- und projektorientierten Lernens, bei der zum einen der Wissenserwerb und -transfer im Vordergrund steht und zum anderen der Arbeits- und Lernprozess selbst mit seinen einzelnen Projektschritten. Die Veranstaltung soll die Studierenden darin unterstützen, eigene Entscheidungen treffen und begründen zu können. Sie lernen, mit Freiräumen umzugehen und Feedbackgespräche mit Lehrenden zu führen, was zu Beginn durchaus auch als verunsichernd und befremdlich erlebt wird. Für die Lehrperson ist diese Form der Zusammenarbeit mit den Studierenden ebenfalls herausfordernd; sie muss sich selbst umstellen auf eine Rolle, in der sie den Studierenden, anders als etwa in einer Vorlesung, ein Stück Verantwortung und Kontrolle abgibt. Dabei muss das Verhältnis von Freiheit und Gestaltungsspielraum für die Studierenden einerseits und eigener Führung durch „Leitplanken“ andererseits für jede studentische Gruppe spezifisch austariert werden. Mit ihrem Erfahrungsbericht geben Stöhr und Nadolny schließlich auch ein Beispiel für eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen an Fakultäten und Hochschuldidaktiker*innen in zentralen Einrichtungen der Hochschulen.

Dies gilt auch für den anschließenden Beitrag „Inverted Classroom mit viMINT in der Lehrveranstaltung für mathematische Grundlagen – Ein Praxisbericht“, der ebenfalls aus einer Lehrveranstaltung an der Hochschule Hannover hervorgegangen ist und das in den vergangenen Jahren verstärkt diskutierte Problem unzureichender Mathematikkenntnisse aufgreift, mit denen Studienanfänger*innen in technischen und techniknahen Studienfächern an die Hochschule kommen. *Friedhelm Küppers und Sabine Walter* berichten, wie sie im interdisziplinär angelegten Studiengang „Technisches Informationsdesign und Technische Redaktion (ITR)“, in dem insbesondere die algebraischen Grundlagen eine Hürde bilden, die klassische Vorlesung durch das Konzept des Inver-

ted Classroom ersetzt haben. Das Konzept sieht vor, dass sich die Studierenden in der Sitzung jeweils zu behandelnden Stoff vorab in einem Selbstlernprozess aneignen und die anschließende Präsenzveranstaltung dazu dient, offene Fragen zu besprechen und Inhalte zu vertiefen. Dabei werden die unterschiedlichen Bedarfe der Studierenden erkennbar; fachliche Kompetenzen können spezifisch gestärkt werden und es besteht die Möglichkeit, dass die Studierenden sich aktiver beteiligen als es in einer Vorlesung der Fall wäre. Eine andere mögliche Schwachstelle, an der Unterstützung für die Studierenden wichtig ist, liegt in der Herausforderung des selbstgesteuerten Lernens. Um hier unterschiedliche Lerntypen anzusprechen und selbstbestimmtes Arbeiten zu fördern, greift die Veranstaltung für die Selbstlernphase auf die Online-Lernumgebung für videobasierte interaktive MINT-Vorkurse (viaMINT) zurück, in der die erforderlichen mathematischen Grundlagen thematisiert werden. ViaMINT bietet Erklärvideos zu Lerneinheiten, vertiefende interaktive Applets, Lerntexte und Übungen sowie kleine digitale Tests. Die bisherigen Erfahrungen von Küppers und Walter sowie die Evaluation der Veranstaltung zeigen, dass die Einführung einer neuen Lehrmethode einen längeren Entwicklungsprozess erfordert, in dem Lehrkonzepte immer wieder nachgebessert werden und in dem sich auch alle Beteiligten erst nach und nach umstellen.

Qualität und Qualitätssicherung – Neue Herausforderungen für eine datenbasierte Argumentation

Was macht Qualität in Studium und Lehre aus? Und wie kann sie gemessen und gesichert werden? Diese Fragen treiben die Hochschulen in den vergangenen Jahren verstärkt um. Abgesehen davon, dass die Liste der Herausforderungen, denen sie gerecht werden sollen, dafür Grund genug gibt, sind es vor allem bestimmte Steuerungsmechanismen, die eine Auseinandersetzung mit Qualitätsfragen erfordern. Die Entwicklungen, zu denen der Einzug des New Public Management in die deutsche Hochschulpolitik seit etwa Mitte der 1990er Jahre und auch der anschließende Bologna-Prozess gehören, haben betriebswirtschaftliche und wettbewerbliche Logiken im Hochschulbetrieb gestärkt. Zielvereinbarungen, (Re-)Akkreditierungen und Evaluationen gehören längst wie selbstverständlich zum Hochschulalltag. Sie gehören zu den Bausteinen, die Qualität in Studium und Lehre gewährleisten sollen. Dass es sich dabei um ein umfangreiches Vorhaben handelt, verdeutlichen die nachfolgenden Beiträge, die Einblicke geben in die Entwicklung des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre an verschiedenen Hochschulen. Sie verdeutlichen den Aufwand, der allein damit verbunden ist, Leistungs- und Qualitätskriterien zu definieren, Datensätze bereitzustellen, Datenschutzvorgaben zu berücksichtigen und ein Monitoring zu installieren, das auch Entwicklungsprozesse und bspw. bildungsbiografische Faktoren berücksichtigt, aus denen sich dann Maßnahmen

zur Beförderung von Studienerfolg ableiten lassen. Hier ist nicht zuletzt auch der Beitrag von Ulrich Heublein anschlussfähig, der vor dem Hintergrund der Untersuchung des Studienabbruches deutlich macht, dass die alleinige Fokussierung auf studienimmanente Problemkonstellationen schnell die Erklärungskraft und prognostische Relevanz der Ergebnisse schmälert. Zu den spannenden Fragen an dieser Stelle gehört unter anderem die, wie dabei die Perspektiven von (habitussensibler) Beratung, Hochschuldidaktik und all denen, die die Qualität in Studium und Lehre sichern, einbezogen und Synergien genutzt werden. Auch klingt in einigen Beiträgen an, dass die Einführung umfassender Qualitätsmanagementsysteme einen Beteiligungsprozess erfordert, um insbesondere die Akzeptanz an den Fakultäten zu befördern.

Michael Autenrieth und Tobias Hucker diskutieren in ihrem Beitrag „Studienverlaufsanalysen an der Hochschule Hannover“, wie hochschuladministrative Prozessdaten für studienangabezogene Studienverlaufsanalysen genutzt werden können und welche Informationen sich daraus für die Qualitätssicherung in Studium und Lehre ableiten lassen. Die Aufmerksamkeit gilt dabei insbesondere der organisatorisch-technischen Umsetzung sowie der inhaltlichen Ausgestaltung des hannoverschen Modells und seiner Begründung. Die Studienverlaufsanalyse zielt auf eine retrospektive Kohortenanalyse der jeweiligen Immatrikulationssemester, eine Analyse des ECTS-Fortschritts der eingeschriebenen Studierenden und eine Auswertung der aktuellen Exmatrikulationen nach Fachsemestern und Exmatrikulationsgründen. Ebenfalls ermittelt wird für die Studienmodule, in welchem Fachsemester sie von welchem Anteil der Studierenden abgeschlossen werden. Den Verantwortlichen an der Hochschule Hannover kam es darauf an, die für die Studienverlaufsanalyse genutzten Daten möglichst einfach und verständlich aufzubereiten, den Aufwand für die Aufbereitung und Analyse der Daten gering zu halten sowie „datensparsam“ zu arbeiten und nur in der Studienverwaltung erzeugte Häufigkeitstabellen und keine personenbezogenen Daten zu verwenden. Auf Grundlage der bisherigen Erfahrungen wird inzwischen ein Vorgehen präferiert, das die Auswertung individueller Studienverläufe ermöglicht. Hier wird deutlich, dass die Instrumente der Qualitätssicherung in einem Findungsprozess zu entwickeln sind, in dem das Für und Wider der Alternativen abzuwägen und auf die Bedarfe der Studiengänge abzustimmen ist. Die Rückmeldungen aus den Studiengängen zu den bisherigen Analysen fallen aus Sicht von Autenrieth und Hucker „überraschend heterogen“ aus. Demnach reagieren vor allem die Vertreter*innen aus den Studiengängen im MINT-Bereich, in denen Studierendenkohorten groß und Studienabbruchquoten häufig sehr hoch sind, positiv auf die Studienverlaufsanalysen. Die Darstellung scheint hier geeignet, einen Überblick über den aktuellen Status des Studiengangs zu schaffen, kritische Punkte wie z. B. einen verzögerten ECTS-Erwerb zu identifizieren und aufzuklären sowie gegebenenfalls Maßnahmen mit dem Ziel zu ergreifen, dass die Studierenden den vorge-

sehenen Studienablauf stärker einhalten. Hingegen zeigen sich die Studiengänge künstlerisch-gestalterischer und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen bislang kaum überzeugt von den Studienverlaufsanalysen, deren Mehrwert angesichts kleiner Studierendekohorten und entsprechend geringer Aussagekraft statistischer Darstellungen nicht erkennbar ist.

Alexander Schmeemann stellt in seinem Beitrag „Studienverlaufsanalyse an der Hochschule Osnabrück“ mit dem Studienerfolgsmonitor ein Datenanalyseprogramm vor, mit dem die Hochschule Osnabrück auf das Erfordernis eines funktionierenden Qualitätsmanagements in Studium und Lehre reagiert. Übergeordnetes Ziel des Qualitätssicherungssystems bildet dabei die Förderung des Studienerfolgs, der sich nicht in einer geringen Studienabbruchquote erschöpft, sondern Orientierungs- und Unterstützungsangebote sowie klar definierte Kompetenzprofile und Erwartungen an Studieninteressierte und Studierende umfasst. Zudem werden sowohl relevante Inputfaktoren der Studienbewerber*innen als auch Output-/Outcome-Faktoren der Absolvent*innen berücksichtigt. Grundlegend für den im Jahr 2015 eingeführten Studienerfolgsmonitor ist unter anderem die Entwicklung eines integrierten Campusmanagementsystems gewesen, mit dem die bis dahin verteilten Datenhaltungssysteme für Einschreibung, Prüfungswesen und Exmatrikulation zusammengeführt werden können. In der Analyse stehen die Bereiche Hochschule, Studiengang und Prüfungsmonitor im Blick, die zusammen den Studienerfolgsmonitor bilden, dessen Kernstück im Bereich Studiengang das im Beitrag näher erläuterte Kohortenkonzept bildet. Schwerpunktmäßig konzentriert sich die Analyse auf die Erfolgsmessung, bei der sich die Hochschule Osnabrück am Modell der Soll-Leistungspunkte orientiert und die es potenziell ermöglicht, abbruchgefährdete Studierende frühzeitig auszumachen und zu beraten. Dass der Studienerfolgsmonitor zu zielgerichteten Maßnahmen beiträgt, zeigt Schmeemann anschließend exemplarisch anhand der „Flexiblen Studieneingangsphase“, die in verschiedenen Studiengängen der Osnabrücker Fakultät Ingenieurwissenschaften und Informatik gemeinsam mit dem Qualitätspakt Lehre Projekt „Voneinander Lernen lernen“ initiiert wurde, um den festgestellten hohen Abbruchzahlen in diesen Studiengängen entgegenzuwirken. Insgesamt zieht Schmeemann ein positives Fazit mit einer abschließenden Zusammenfassung wichtiger Erfolgsfaktoren, zu denen er nicht zuletzt die deutliche Botschaft an Fakultäten und Mitarbeiter*innen zählt, dass es nicht darum geht, Kontrollinstrumente für Studiengänge zu schaffen, sondern darum, eine konsequente Studiengangsentwicklung zu ermöglichen.

Akkreditierungsverfahren, die politische Zielsetzung der Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre und nicht zuletzt die leistungsorientierte Mittelvergabe geben Anlass, studienbezogene Kennzahlen zu bestimmen, die den Hochschulen unter anderem Rückschlüsse auf die Güte eines Studiengangs ermöglichen. *Stefan Krüger und Daniel Pickert* stellen in ihrem Beitrag „Das Kennda-

tenportal der Universität Bonn – Ein Erfahrungsbericht“ ein übergreifendes Konzept zur Nutzung dieser bereits in den Campusmanagementsystemen vorhandenen umfangreichen Daten vor. Die im Beitrag vorgestellte verschränkte Datenauswertung wird am Beispiel der Kohortenprogression und der Analyse von Modulabschlüssen im Abgleich mit Ergebnissen aus Veranstaltungs- und Modulbefragungen illustriert. Neben den Hürden zentraler Datenzugriffe, thematisieren Krüger und Pickert auch das Misstrauen hochschulischer Akteur*innen sowie die Schwierigkeit, dezentrale Akteur*innen einzubinden, die mit der Curriculumentwicklung betraut sind. Im Beitrag wird das webbasierte Kenndatenportal als konkreter Lösungsansatz vorgestellt. Dabei erfolgte die Einbindung aller Fakultäten über eine Arbeitsgruppe, die sich aus studienberatenden und für das Curriculum mitverantwortlichen Akteur*innen zusammensetzte. Flankierend wurde ein dezentrales Qualitätsmanagement eingerichtet; die Hochschulleitung nahm sich dabei bewusst zurück. Das vorgestellte Instrument stellt nicht nur Echtzeitdaten dezentral bereit, sondern ermöglicht einen transparenten und leicht verständlichen Überblick. Aus den Auswertungsergebnissen lassen sich unter anderem Maßnahmen ableiten, um Studienanforderungen mit Erwartungen der Studieninteressierten und Studierenden frühzeitig abzugleichen. Insbesondere im Blick auf Spätabbrecher*innen ergeben die Studienverlaufsanalysen konkrete Anregungen für die Gestaltung von Lehre, Prüfungen und Prüfungsordnungen. Durch Hinzuziehung von Lehrveranstaltungs- und Modulbefragungsdaten werden zudem bspw. Informationen zur Passung der Veranstaltungen zu Modulen und zum Curriculum möglich, die für Reakkreditierungen genutzt werden können.

Im abschließenden Beitrag „Das LAPS-Projekt: Verwendung von maschinellem Lernen zur frühzeitigen Unterstützung von Studierenden“ führen *Markus Hinkelmann und Tobias Jordine* zunächst knapp in das Themengebiet der Learning Analytics ein. Das im Anschluss vorgestellte Projekt LAPS (Learning Analytics für Prüfungsleistungen und Studienerfolg) greift auf die Campusmanagementdaten aller bisherigen Bachelorabsolvent*innen der Stuttgarter Hochschule der Medien zurück. Aus der retrospektiven Analyse dieser Studienverlaufdaten (Trainingsphase) werden mittels des Apriori-Algorithmus mehrdimensionale Prädiktoren für den Studienerfolg identifiziert. Diese in LAPS ermittelten Risikodimensionen setzen sich aus den Personendaten (Alter bei Studienbeginn und Geschlecht), der Bildungsbiografie (insbes. HZB) und dem Studienverlauf (etwa Summe ECTS) zusammen. Auf dieser Basis lassen sich Risiken für einen Studienabbruch oder Merkmale für besonders positive Studienverläufe ausmachen und die so gewonnenen akkumulierten Ergebnisse mit den Verläufen der aktuell immatrikulierten Studierenden vergleichen. Die Daten werden für eine frühzeitige faktenbasierte Studienberatung (Zentrale Studienberatung und Fachberatung) und die Weiterentwicklung von Studien- und Prüfungsordnungen eingesetzt. Die Autoren thematisieren auch die Risi-

ken unter dem Aspekt der Datenethik: Im Rahmen des Projekts wurden entsprechende Informations- und Datenschutzregeln aufgebaut, die u. a. eine Opt-In-Entscheidung der Studierenden zum Verfahren, den streng limitierten Datenzugriff und einen verpflichtenden Beratungsworkshop für die notengehenden Personen, die die sensiblen Daten interpretieren und mit den Studierenden besprechen, beinhalten. Neben dem Einsatz in der Beratung der Studierenden, bietet LAPS auch Auswertungsoptionen für die Qualitätssicherung auf Studiengangs-, Kohorten- und Lehrveranstaltungsebene, indem etwa strukturelle Probleme auf Kohortenebene aufgezeigt werden. In einer abschließenden Diskussion beleuchten Hinkelmann und Jordine auch kritische Aspekte der Umsetzung von LAPS, die in der zurzeit noch relativ niedrigen Teilnahmebereitschaft von Studierenden und Studiendekan*innen liegen, und geben einen Ausblick auf die Weiterentwicklung des Projekts.

Wir möchten allen Autorinnen und Autoren für ihre engagierte Beteiligung an diesem Sammelband danken. Insbesondere danken wir auch denjenigen Autor*innen, die nach der frühzeitigen Abgabe ihrer Beiträge viel Geduld bis zur Abgabe des Buchmanuskriptes beim Verlag Beltz Juventa aufgebracht haben. Dieser Dank gilt auch dem Verlagsleiter Frank Engelhardt, der das Zustandekommen des Bandes jederzeit unterstützt hat und, wie gewohnt, unkompliziert und rasch bei allen Fragen und Umsetzungsproblemen geholfen hat. Unsere Kollegin Jeannine Fischer hat einmal mehr ihre umfassende Kompetenz bei der Organisation und Begleitung der dem Band vorausgegangenen Tagung bewiesen und anschließend auch, gemeinsam mit unserer Kollegin Bekje Leykum, die Prüfung der Manuskripte für den Sammelband unterstützt. Beiden sei an dieser Stelle für die tolle Zusammenarbeit ebenso herzlich gedankt wie unserem Kollegen Michael Bruns, dem die Kommunikation mit den Autor*innen und die Hauptlast der Korrekturen oblag und bei dem wieder einmal alle Fäden des Sammelbandes zusammenliefen, aus denen am Ende ein Buchmanuskript entstanden ist. Wie immer – und wie immer sehr umsichtig und kompetent – hat er einen ziemlich guten Job gemacht, obwohl wir es ihm dieses Mal nicht leichtgemacht haben, den Überblick zu behalten.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1987): Strukturen, Habitusformen, Praktiken. In: Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 97–121.
- Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK (2016): „Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen weiter verbessern! Juli 2016“. www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/DGB_BDA_HRK_Erklaerung_Beschaeftigungsfahigkeit_7_2016_01.pdf (Abfrage: 17.07.2019).

- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2019): „Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über den Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“. www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-ZV_Studium_und_Lehre_staerken.pdf (Abfrage 18.07.2019)
- Gerhards, Jürgen/Sawert, Tim (2018): „Deconstructing Diversity“: Soziale Herkunft als die vergessene Seite des Diversitätsdiskurses. In: *Leviathan* 46, H. 4, S. 527–550.
- Kehm, Barbara M./Merkator, Nadine/Schneijderberg, Christian (2010): Hochschulprofessionelle?! Die unbekanntenen Wesen. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 5, H. 4, S. 23–39.
- Statista (2019): „Anzahl der Studienanfänger/-innen im ersten Hochschulsesemester in Deutschland in den Studienjahren von 1995/1996 bis 2018/2019“. de.statista.com/statistik/daten/studie/4907/umfrage/studienanfaenger-in-deutschland-seit-1995/ (Abfrage: 17.07.2019)
- Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1 – Sommersemester 2017. www.destatis.de/GPStatistik/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00035247/2110410177314.pdf;jsessionid=B9913CB06156C0B39FAF1E7287A98A8E (Abfrage: 17.07.2019).
- Statistisches Bundesamt (2019): „Studierende nach Bundesländern“. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-insgesamt-bundeslaender.html (Abfrage: 17.07.2019).
- Vester, Michael (2015): Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In Renate Freericks/Dieter Brinkmann (Hrsg.): *Handbuch Freizeitsoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Hermann, Thomas/Geiling, Heiko/Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

I Studienabbruch, Heterogenität und Beruflichkeit – Herausforderungen in Studium und Lehre

Einflussfaktoren, Motivlagen und zeitliche Dimensionen im Studienabbruchprozess

Ulrich Heublein

Das Verständnis des Studienabbruchs als Prozess, der sich nicht auf Entscheidungen innerhalb weniger Tage oder Wochen reduzieren lässt, ist weder neu noch besonders originell. Schon erste theoretische Vorstellungen vom Bedingungsgefüge, das zum endgültigen Ausstieg aus einem Hochschulstudium führt, verweisen darauf, dass der Abbruch des Studiums als ein Vorgang zu verstehen ist, der sich in bestimmten Phasen vollzieht. Als ein Beispiel dafür kann das *Student Integration Model* dienen, das in seinen Grundzügen von Vincent Tinto schon in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts entwickelt wurde (Tinto 1975) und das sich als eine heute noch gültige Theorie zu den Ursachen des Studienabbruchs erwiesen hat. Auch fünfzig Jahre später beziehen sich viele Studien auf diesen theoretischen Ansatz (Saracetti/Müller 2011).

Für Tinto ist Studienabbruch das Resultat fehlender persönlicher Verpflichtung („commitment“) in Form von Leistungsbereitschaft und Verbundenheit gegenüber dem Studium und der Institution Hochschule. Ein solches Commitment besteht bei den Studierenden schon bei Studienaufnahme, geprägt von familiärem Hintergrund, Persönlichkeit und Schulbildung. Durch Prozesse der akademischen Integration, das ist für Tinto vor allem die Bewältigung der Studienanforderungen, und der sozialen Integration, der Interaktion mit den Studierenden und Lehrenden, verändert sich die Verpflichtung gegenüber Studium und Hochschule. Misslingende akademische und soziale Integration führen zum Abbau von Commitment und damit zum Studienabbruch. Studienabbruch wird als Folge einer scheiternden Passung beschrieben, deren Einflussfaktoren zum Teil weit vor der eigentlichen Studienphase zu verorten sind.

1 Analyse des Studienabbruchs als Prozess

Die Erklärung des Studienabbruchs als Prozess ist sowohl aus theoretisch-konzeptioneller als auch aus praktisch-präventiver Perspektive bedeutungsvoll. Aus

theoretischer Sicht geht es darum, alle relevanten Aspekte, die den Ausstieg aus einem Hochschulstudium bewirken, in ihrem inneren Zusammenhang zu erfassen. Veränderungen in den Strukturen und Bedingungen der Bildungsphasen haben immer auch Veränderungen in den ursächlichen Zusammenhängen, die zum Studienabbruch führen, zur Folge. Das ungenügende Beachten von Entwicklungsprozessen, die alleinige Fokussierung auf studienimmanente Problemkonstellationen, das Übersehen von vorhochschulischen oder auch hochschulexternen Einflussfaktoren haben theoretische Vorstellungen zur Folge, denen weder Erklärungskraft noch prognostische Relevanz zuzusprechen ist. Defizitäre theoretische Ansätze vermögen dementsprechend auch nur eingeschränkt Impulse für Abbruchpräventionen oder -interventionen zu geben. Die hochschulpraktische Bedeutung eines prozesshaften Verständnisses des Studienabbruchs geht aber noch darüber hinaus: Für präventive und ebenso für intervenierende Maßnahmen stellt sich immer die Frage, wann sie ergriffen werden sollten und in welchen Zeiträumen sie Wirkung zu entfalten vermögen. Sind Eingriffsmöglichkeiten zu oder sogar vor Studienbeginn angebracht? Lohnen sich Interventionen in späten Studienphasen? Und: Woran sind Abbruchrisiken erkennbar, ohne dass dem einzelnen Studierenden seine gefährdete Studienlage schon bewusst sein muss oder sich dies klar in Studienleistungen widerspiegelt? Und schließlich: Gibt es einen „point of no return“, ab dem sich studienstabilisierende Hilfen als wirkungslos erweisen?

Trotz der Bedeutung dieser und weiterer Fragestellungen werden die Analysen zu Bedingungen und Ursachen des Studienabbruchs im deutschen Hochschulkontext bislang nur selten dem Anspruch gerecht, den Ausstieg aus einem Hochschulstudium als Prozess zu beschreiben und zu erklären (Sarletti/Müller 2011; Klein/Stocké 2016). Vielmehr stößt man vor allem auf analytische Ansätze, denen mehr oder minder explizit ein Verständnis des Studienabbruchs als Entscheidung auf Basis eines simultanen Wirkens bestimmter Faktoren in einer Studienphase zugrunde liegt. Dies trifft nicht zuletzt auch auf Untersuchungen des DZHW zu, die sich trotz modellhafter Vorstellungen vom Studienabbruchprozess vor allem auf die Entscheidungssituation in einer bestimmten Studienetappe fokussierten und prozesshafte Zusammenhänge kaum beachteten (Heublein et al. 2010). Die Gründe für diese Defizite ergeben sich vor allem daraus, dass diesen Analysen häufig Querschnittsbefragungen der Studienabbrecher*innen nach Exmatrikulation zugrunde liegen (Sarletti/Müller 2011). Bei einem solchen Untersuchungsansatz ist es schwierig, den Studienabbruch als einen Prozess zu erklären, bei dem es von Studienabschnitt zu Studienabschnitt zu sich steigernden und kumulierenden Problemlagen kommt. Erkenntnisse über zeitliche Abläufe bei der Entwicklung von Abbruchrisiken und dem sich anschließenden Ausscheiden aus dem Hochschulsystem könnten die Forschung und nicht weniger die Bemühungen der Hochschulen um die Sicherung des Studienerfolgs bereichern. Die Identifikation der unter-

schiedlichen Wege zum Studienabbruch bedeutet letztlich mehr und bessere Unterstützungsmöglichkeiten für die Studierenden.

Für eine Analyse des Studienabbruchs als Prozess von sich kumulierenden Problemlagen bieten entsprechende Panelstudien mit regelmäßigen Befragungsintervallen die besten Voraussetzungen. Das prospektive Erfassen der zeitlichen Entwicklung jener Bedingungen und Einflüsse, die schließlich zum Aussteigen aus dem akademischen Bildungsweg führen, lässt zeitnah und weniger beeinflusst durch nachträgliche Rationalisierungen das Entstehen einer Abbruchmotivation und die Entscheidung zum Studienausstieg nachvollziehen. Aus methodischen Gründen erweist es sich allerdings als schwierig, dieses analytische Potenzial von Panelstudien auch einzulösen. Eine besondere Hürde stellt dabei das Teilnahmeverhalten der Studienabbrecher*innen an solchen Panelstudien dar. Es ist davon auszugehen, dass sich Studierende, die einen Studienabbruch vollzogen haben, nach ihrer Exmatrikulation überdurchschnittlich häufig nicht mehr an den Befragungen beteiligen. Der ausschließliche Bezug auf Studienabbrecher*innen, die sich weiter an der Untersuchung beteiligen, führt bei einer solch hohen Panelmortalität zu nicht zu kontrollierenden Selektionseffekten. Es ist zu hoffen, dass es mittels Imputationsverfahren, der Einbeziehung von Querschnittsbefragungen oder auch durch verbesserte Erhebungsmethodiken gelingt, die Befunde von Panelstudien für valide Analysen des Studienabbruchprozesses zu erschließen.

2 Das Modell des Studienabbruchprozesses in den DZHW-Exmatrikuliertenuntersuchungen

Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass bei entsprechendem konzeptionellem Vorgehen auch retrospektive Querschnittsbefragungen von Studienabbrecher*innen ein gewisses Potenzial für die Untersuchung des Studienabbruchs als prozesshaften Vorgang bieten. Das DZHW hat 2015 eine Untersuchung zu den Ursachen des Studienabbruchs in grundständigen Bachelor- und Staatsexamens-Studiengängen durchgeführt, der eine Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014 – Studienabbrecher*innen, Hochschulwechsler*innen und Absolvent*innen – zugrunde liegt (Heublein et al. 2017). Für diese Studie wurde auf Basis des aktuellen Forschungsstandes ein heuristisches Modell des Studienabbruchprozesses entwickelt, nach dem ein Teil der Determinanten schon in der Studienvorphase zu verorten ist. Wesentliche Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang den Aspekten der sozialen und familiären Herkunft zu (Tinto 1975). Neben der Herkunft sind es aber auch bestimmte, relativ konstante Persönlichkeitseigenschaften, die u. a. das Studienverhalten, den Umgang mit Anforderungssituationen oder auch die Fähigkeiten zum Erschließen von Betreuungsangeboten mit bestimmen. Bei diesen

Merkmale der Persönlichkeit handelt es sich um individuelle psychische, kognitive und charakterliche Voraussetzungen, wie sie etwa in dem Konzept der „Big Five“ (Allport 1974) ihren Niederschlag finden (Bean/Eaton 2000; Heinze 2018). Darüber hinaus ist dem gesamten Prozess der vorhochschulischen Bildungssozialisation hohe Bedeutung für ein erfolgreiches Studium einzuräumen (Müller/Schneider 2013; Heublein et al. 2017). Er beeinflusst in starkem Maße die Ausprägung z. B. der fachlichen Studienvoraussetzungen. Wichtig sind dabei vor allem die vor Studienaufnahme getroffenen Bildungsentscheidungen. Sie werden auf der Basis von Studiererwartungen getroffen und wirken sich im Studium auf alle relevanten Aspekte des individuellen Studienprozesses aus. Die Passung zwischen Studienvorstellung und Studienwirklichkeit bestimmt mit, wie kohärent die Studiensituation erfahren wird. In den Studienentscheidungen bündeln sich die drei wesentlichen Faktoren der Studienvorphase: Herkunft, Persönlichkeit und Bildungssozialisation.

Die zweite Phase des Studienabbruchprozesses stellt die Studiensituation selbst dar. Sie ist ebenfalls ein dynamischer Prozess, der sich aus dem permanenten Wechselspiel von internen und externen Faktoren entwickelt. Die internen Aspekte kennzeichnen das konkrete Handeln der einzelnen Studierenden in den Studienkontexten, während die externen Faktoren jene Bedingungen betreffen, die durch Institutionen, z. B. die jeweilige Hochschule, oder durch das soziale Umfeld gesetzt werden. Zu den wesentlichen internen Faktoren, die den Studiererfolg beeinflussen, gehören: das Studierverhalten (Hadjar/Becker 2004), die Studienmotivation (Schiefele et al. 2007), das Leistungsverhalten (Hadjar/Becker 2004; Troche et al. 2014) sowie die psychischen und physischen Ressourcen (Fellenberg/Hannover 2006). Bei den externen Faktoren handelt es sich um die konkreten Studienbedingungen, hier vor allem um die Studienanforderungen (Blüthmann et al. 2011; Rech 2012), um die Lebensbedingungen, vor allem Studienfinanzierung und Wohnmöglichkeit (Heublein et al. 2010), um bestehende Alternativen zum gegenwärtigen Studium (Hadjar/Becker 2004) und das Informationsangebot (Heublein et al. 2010). Die einzelnen Faktoren setzen sich wiederum jeweils aus mehreren Dimensionen und Merkmalen zusammen. Sie bedingen sich gegenseitig, d. h. sie sind interdependent miteinander verbunden. Im Studienverlauf unterliegen diese Faktoren bestimmten Modifikationen, die häufig aus dem Verhältnis der Faktoren untereinander resultieren.

Abbildung 1: Modell des Studienabbruchprozesses



