

# Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

## Beratung und Coaching von spezifischer Klientel

- Von der Studienorientierung über die künstlerische Bewerbungsmappe zum Kompetenzportfolio  
Methoden und Formate für Beratungsanliegen von Studieninteressierten und Studierenden an einer Kunsthochschule – Eine Blaupause auch für andere?
- Effekte von spezifischem gesundheitsförderndem Coaching für Medizinstudierende an der Charité Universitätsmedizin Berlin
  - Die Endphase der Promotion bewältigen
    - „Die Studienberatung informiert“  
Ein Ausblick auf das Informieren in Studienberatungen aus Erfahrungen in zwei Jahren Arbeitskreis in der GIBeT e.V.
- Studien- und Studierendenberatung an der Universität Münster um 1919/1920: Der Philosoph und Pädagoge Otto Braun und sein Beratungsnetzwerk
  - Beratung unter dem Eindruck von SARS-CoV-2

1 | 2020

## Herausgeberkreis

*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

*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 „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:**  
[www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor 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)

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

### **Geschäftsführende Herausgeber:**

F. R. Menne, E-Mail: [menne836@web.de](mailto:menne836@web.de)  
M. Scholz, E-Mail: [martin.scholz@gibet.de](mailto:martin.scholz@gibet.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:** 22.04.2020

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

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

**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 Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare 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 & Martin Scholz

1

## In eigener Sache

Erweiterung des Herausgeberkreises

3

## Anregungen für die Beratungspraxis

Danny Knop, Martina A. Knust, Christine Linne & Lutz Röttger

Von der Studienorientierung über die künstlerische Bewerbungsmappe zum Kompetenzportfolio  
Methoden und Formate für Beratungsanliegen von Studieninteressierten und Studierenden an einer Kunsthochschule – Eine Blaupause auch für andere?

4

Sylvie Tappert, Andrea Teti, Pia-Theresa Sonntag & Silke Boehm

Effekte von spezifischem gesundheitsförderndem Coaching für Medizinstudierende an der Charité Universitätsmedizin Berlin

11

Helga Knigge-Illner & David Willmes

Die Endphase der Promotion bewältigen

18

## Beratungsentwicklung/-politik

Ben Kahl

„Die Studienberatung informiert“

Ein Ausblick auf das Informieren in Studienberatungen aus Erfahrungen in zwei Jahren Arbeitskreis in der GIBeT e.V.

24

Franz Rudolf Menne

Studien- und Studierendenberatung an der Universität Münster um 1919/1920:

Der Philosoph und Pädagoge Otto Braun und sein Beratungsnetzwerk

28

Martin Scholz

Anmerkung zur aktuellen Situation

Beratung unter dem Eindruck von SARS-CoV-2

33

## Rezension

Karin Gavin-Kramer (2018):

Allgemeine Studienberatung nach 1945:

Entwicklung, Institutionen, Akteure

Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

(Martin Schmidt)

34

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte

Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

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 Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag.

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

Welche Beratung brauchen Studieninteressierte und Studierende? Die Beantwortung dieser Frage treibt die im Arbeitsfeld der Studienberatung Mitarbeitenden seit Beginn ihrer Einrichtungen um. Aber wie steht es eigentlich um die Studierenden in spezifischen Studiengängen, an besonderen Hochschulen mit besonderen Rahmenbedingungen? Nur um Missverständnissen vorzubeugen: Natürlich ist jede\*r Studierende an allen Hochschulen in Person und Anliegen einzigartig, individuell und besonders.

In diesem Sinne möchten wir im Themenschwerpunkt dieser Ausgabe unter der Rubrik „Anregungen für die Beratungspraxis“ zunächst einen Blick werfen auf die Angebote von der Studienorientierung und -vorbereitung für Studieninteressierte über den Studienverlauf bis hin zu Abschluss und Berufsorientierung für Studierende an der Hochschule für bildende Künste in Braunschweig. *Danny Knop, Martina A. Knust, Christine Linne und Lutz Röttger* beschreiben hier entlang des student-life-cycles die Angebote, mit denen sie sich an die Studieninteressierten und Studierenden der künstlerischen Studiengänge richten, und wagen gleichzeitig einen Ausblick auf Möglichkeiten der Übertragung auf andere Hochschulen.

**Seite 4**

Im Folgenden beschreiben *Sylvie Tappert, Andrea Teti, Pia-Theresa Sonntag und Silke Boehm* anhand einer empirischen Studie die Effekte von gesundheitsförderndem Coaching bei Medizinstudierenden der Berliner Charité. Im Zentrum ihrer Untersuchung steht die Frage, ob und wie ein spezifisch auf die Bedarfe und Besonderheiten von Medizinstudierenden abgestimmtes Coaching – das seit 2010 unter dem Namen MediCoach an der Charité angeboten wird – auch gegen psychische Belastung im Medizinstudium Hilfen anbieten kann.

**Seite 11**

*Helga Knigge-Illner und David Willmes* nehmen die Endphase der Promotion in den Blick und betrachten hier besonders die Statuspassage, die zum Ende der Promotionsphase ansteht. Sie befassen sich mit den Ursachen für Verzögerungen und Zweifel, die sich insbesondere in der letzten Phase der Promotion Bahn brechen können, sowie Ansätzen, wie diese überwunden werden.

**Seite 18**

Im anschließenden Bereich „Beratungspolitik und -entwicklung“ zieht *Ben Kahl* nach zwei Jahren Bilanz bezüglich der Erfahrungen im Arbeitskreis der GIBeT zur Informationstätigkeit der Zentralen Studienberatungen. Er weist hier u.a. auf den hohen Grad der Professionalität hin, den der Arbeitsbereich ‚Information‘ in den Studien-



Franz Rudolf  
Menne



Martin Scholz

beratungen mittlerweile erreicht hat, betont aber auch kenntnisreich die Notwendigkeit weitergehender Professionalisierung. Zudem gibt er einen persönlichen Ausblick auf die kommenden Entwicklungen und die Folgen für die Informationsarbeit in den Studienberatungen.

**Seite 24**

*Franz Rudolf Menne* blickt in seiner historischen Betrachtung auf ein Münsteraner Beratungsnetzwerk von vor 100 Jahren zurück. Dabei zeigt er am Beispiel des Philosophen Otto Braun und seiner „Beratungsstelle für akademische Berufe“ an der Universität Münster, wie alt der moderne Netzwerkgedanke tatsächlich ist und wie viele Aspekte zeitgenössischer Beratungstätigkeit bereits damals in die Beratungsarbeit einfließen. Nach einführer biographischer Darstellung widmet sich der Beitrag den wechselvollen Ereignissen rund um den Aufbau und die Aktivitäten dieser ersten, allerdings nur kurzlebigen allgemeinen Beratungsstelle an der Westfälischen Wilhelms-Universität.

**Seite 28**

Unter dem Eindruck von SARS-CoV-2 kommentiert *Martin Scholz* die aktuelle Situation der Studienberatung an Hochschulen und skizziert eine Sachlage, die auch die generelle Entwicklung der Beratungsarbeit an den Hochschulen beeinflussen könnte.

**Seite 33**

Abschließend äußert *Martin Schmidt* in einer ausführlicheren Rezension von Karin Gavin-Kramers E-Book „Die Allgemeine Studienberatung nach 1945“ seine Sicht und profunde Beurteilung dieses umfangreichen Werkes zur Entwicklung unserer Profession in den letzten Jahrzehnten.

**Seite 34**

*Franz Rudolf Menne und Martin Scholz*

#### 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

## Erweiterung des Herausgeberkreises

**Die ZBS begrüßt zwei neue Mitglieder im Herausgeberkreis – die beiden Psychologen Dr. Frank Hofmann (Heidelberg) und Daniel Wilhelm (Bielefeld)**

Es ist gelungen, zwei engagierte Vertreter aus zwei Bereichen der Studienberatung für die Mitherausgabe der ZBS zu gewinnen. Der eine kommt aus einem Studentenwerk bzw. Studierendenwerk<sup>1</sup>, der andere aus einer Zentralen Studienberatung. Sie verstärken das bisherige Team. Ihre unterschiedlichen fachlichen Profile und ihre Motivation, sich gerade in dieser Zeitschrift zu engagieren, sollen hier vorgestellt werden.

*Dr. Frank Hofmann* ist heute Psychologischer Psychotherapeut (VT) und Leitender Psychologe der Beratungsstelle Psychosoziale Beratung für Studierende in den Sozialen Diensten des Studierendenwerks Heidelberg AöR und unterhält parallel eine Psychotherapeutische Privatpraxis. Ursprünglich hatte er Psychologie an der Universität Heidelberg studiert und die Studienschwerpunkte Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie sowie klinische Psychologie gewählt. Dem schloss sich in der Psychosomatischen Klinik des Universitätsklinikums Heidelberg sein Promotionsprojekt an über „Kreativität und Krise – zum Zusammenhang von psychischer Beeinträchtigung und Kreativität“. Noch während der Promotionsphase begann er die Ausbildung zum Psychologischen Psychotherapeuten, Fachkunde Verhaltenstherapie und schloss zwei Zusatzqualifikationen an: Zur Gruppentherapie (laufend) und zur Supervision (abgeschlossen). Ebenso parallel übernahm er in der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg seine ersten psychologisch-psychotherapeutischen Einzelberatungen, gefolgt von einer einjährigen praktischen Tätigkeit an der Psychiatrischen Klinik Heidelberg. Vor etwa 10 Jahren folgte dann der Wiedereinstieg als psychologisch-psychotherapeutischer Berater in die Psychosoziale Beratungsstelle für Studierende des Studentenwerks Heidelberg, in der er bis heute tätig ist. Neben der praktischen Beratung verfolgt Frank Hofmann als Forschungsinteressen: Psychische Belastungen und Störungen bei Studierenden; Integrative Konzepte in Beratung und Psychotherapie, Wirksamkeitsnachweise von Beratung; Kreativität und Psychopathologie; Arbeitsstörungen, Perfektionismus und Leistungsorientierung. In diesen Bereichen hat er eine größere Zahl Arbeiten veröffentlicht sowie Vorträge gehalten.

Er engagiert sich seit 2013 vielfältig in der akademischen Lehre (Landau, Heidelberg) und an Ausbildungsinstituten einschließlich der Betreuung von Diplom- und Masterarbeiten, wirkt als Gutachter bei verschiedenen Fachzeitschriften mit und arbeitet auch als Supervisor am



Frank Hofmann

Zentrum für Psychologische Psychotherapie der Universität Heidelberg.

Mit anderen Worten: Frank Hofmann schöpft in seiner Kerntätigkeit aus einem umfangreichen Kenntnis- und Erfahrungsschatz.

Wir haben beide neuen Mitglieder des Herausgeberkreises nach einigen Gedanken dazu gefragt, was sie zum Eintritt in die Gestaltung der Zeitschrift bewogen hat und was sie bewegen möchten – woran ihnen besonders gelegen ist – was die Zeitschrift bewahren oder künftig stärker betonen sollte. Hier die Antworten:

Frank Hofmann schreibt: „Grundsätzlich finde ich es wichtig, dass Beratung von Studierenden Aufmerksamkeit bekommt und als relevanter Aufgabenbereich von Universitäten und Studierendenwerken wahrgenommen wird. Das ist eine (berufs-)politische Frage, dazu gehört aber auch eine Zeitschrift wie die ZBS, die den Austausch von Konzepten und Erkenntnissen aus den unterschiedlichen Studierenden-bezogenen Bereichen fördert und ermöglicht. Durch meinen Hintergrund liegt mein Fokus natürlich auf der psychologischen/psychotherapeutischen Beratung von Studierenden, da Studierende psychisch mitunter deutlich beeinträchtigt sind und spezifischer Unterstützung bedürfen. Der konzeptuelle und wissenschaftliche Austausch, auch die Wirksamkeit von Interventionen im speziellen Setting sind mir dabei wichtige Anliegen.“

In meiner Eigenschaft als Mitglied des Ausschuss Beratung und Soziale Dienste des Deutschen Studentenwerks, der für den Dachverband und seine Organe wichtige Themen der Studentenwerksarbeit im Bereich psychologisch-psychotherapeutischer Beratung und Sozialberatung erarbeitet und evaluiert, sind mir die Professionalisierung und Fortentwicklung von Beratungsangeboten ein wichtiges Thema innerhalb des Verbands und auch der Zeitschrift.“

*Daniel Wilhelm* schreibt zu seiner „Motivation zum Beitritt in den Herausgeberkreis“ gleich eine Laudatio auf die Zeitschrift, die wir hier besonders gerne wiedergeben: „Die ZBS begleitet mich nahezu mein ganzes Berufsleben über. Ich war gerade etwas über zwei Jahre in der ZSB der Uni Bielefeld tätig, als die erste Ausgabe erschien. In dieser Zeit war ich sehr dankbar über eine Zeitschrift, welche aktuelle Themen, die Studienberatung in Deutschland betreffend, aufbereitete und diskutierte. In meinen ersten Jahren habe ich durch die ZBS als Berufsanfänger einen sehr



Daniel Wilhelm

<sup>1</sup> Bekanntlich wird heute je nach Entscheidungen an dem betreffenden Ort der historische Name „Studentenwerk“ verwendet, wie seit der Gründung in den 1920er Jahren, oder die geschlechtsneutrale Variante „Studierendenwerk“.

guten Überblick über die Beratungslandschaft, unterschiedliche Beratungskonzepte und -modelle sowie ausgewählte Themen erhalten. Nach einer Weile, in der ich lediglich aufmerksamer Leser war, habe ich die ZBS dann auch als Option wahrnehmen dürfen, um mich aktiv in Diskussionsprozesse einbringen zu können. Gerade in der Zeit, als das Thema Ökonomisierung der Studienberatung in der GIBeT diskutiert wurde, bot die ZBS einen Raum, um die einzelnen Standpunkte noch einmal zu bündeln und zu strukturieren.

Des Weiteren habe ich die Erfahrung gemacht, dass sich junge Kolleg\*innen hier schnell einen Überblick über aktuelle Themen im Feld der Studienberatung verschaffen können und einige ältere Texte sind sehr hilfreich, um Konzepte oder Haltungen zu erläutern und mit ihnen zu diskutieren.

Letztlich habe ich die ZBS als anerkanntes Medium im Kreis der Studienberatungen wahrgenommen. Hier erfährt sie meines Erachtens eine hohe Anerkennung und Wertschätzung.

Da ich einen offenen und regen Diskurs für unser Berufsfeld als elementar wichtig empfinde, möchte ich einen Beitrag leisten, um zum einen diese Zeitschrift als „Sprachrohr“ und Diskussionsplattform zu erhalten. Zum anderen würde ich auch gerne neue Impulse setzen bzw. Bestehendes ausbauen oder reaktivieren.“ Weiter erinnert Daniel Wilhelm daran, dass – verglichen mit anderen Ländern – in Deutschland verhältnismäßig wenig empirische Forschung zu Studienberatungsthemen stattfindet. Dieses Feld müsste gestärkt werden, und hier würde er gerne zu Impulsen beitragen. Auch möchte er sich für die (Wieder-)Aufnahme von Tagungsberichten in die Zeitschrift einsetzen. Er findet die ironische, sarkastische Sparte „Love Letters to Higher Education“ als Option herrlich, manchmal haarsträubende Zustände zu berichten und zu kommentieren und begrüßt diese Möglichkeit sehr. Er möchte gerne hierfür werben.

Nachdem wir seine Motivation kennen gelernt haben, an dieser Zeitschrift mitzuarbeiten, soll hier auch sein Werdegang deutlich werden. Daniel Wilhelm hat ein Doppelstudium absolviert, zunächst ein Diplomstudium Sozialarbeit/Sozialpädagogik an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Abt. Paderborn, und nach seinem Berufsanerkennungsjahr als Sozialarbeiter (absolviert bereits in der Zentralen Studienberatung der

Universität Bielefeld) ein Studium der Psychologie an dieser Universität angeschlossen – auch hier (wie beim Kollegen Frank Hofmann) – als Studienschwerpunkte Arbeits- und Organisationspsychologie sowie klinische Psychologie. Aufgrund seines Doppelstudiums konnte er noch während seiner zweiten Studienzeit in Bielefeld als Dozent im Fachseminar für Altenpflege Sarepta, Bielefeld-Bethel, arbeiten. Seit Herbst 2004 ist er nun als Studienberater in der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld tätig. Auch er hat in dieser Zeit zahlreiche berufliche Zusatzaufgaben übernommen. Das begann 2009 mit seinem Eintritt in das Forum Beratung, einem Zusammenschluss von Beratungsexpert\*innen in der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie (DGV). Dann kamen vier Jahre Teilnahme am Verbundvorhaben „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ im Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) dazu. Sechs Jahre als Projektkoordinator für die Online-SelfAssessment-Plattform „StudiFinder“ und der Nachfolgeplattform SET folgten. Seit 2012, also seit acht Jahren, kam die Mitarbeit im Arbeitskreis Studienorientierung des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung dazu. Parallel übernahm Daniel Wilhelm für fünf Jahre die Leitung des Arbeitskreises Qualitätsmanagement in der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen.

In seinen publizierten Arbeiten hat er sich auch bildungspolitisch engagiert und in Debatten eingegriffen, wie ein Titel aus der ZBS von 2014 schon verrät: „Helikopter-Eltern landen auf dem Hochschulcampus“.

Solche fachlichen Lebensläufe, für die Mitglieder des Herausgeberkreises der *Zeitschrift für Beratung und Studium* hier veröffentlicht, sollen nicht nur die außerordentliche fachliche Kompetenz ihrer Mitglieder als Basis fachlichen Vertrauens zeigen, sondern auch die unterschiedlichen Profile demonstrieren, die hier zusammengekommen sind. Das schlägt sich immer wieder in der Qualität der Einwerbung und Beurteilung der hier veröffentlichten Artikel nieder.

*Verlag und Herausgeberkreis der  
Zeitschrift für Beratung und Studium*

### 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)

*Danny Knop, Martina A. Knust,  
Christine Linne & Lutz Röttger*

## Von der Studienorientierung über die künstlerische Bewerbungsmappe zum Kompetenzportfolio

### Methoden und Formate für Beratungsanliegen von Studieninteressierten und Studierenden an einer Kunsthochschule – Eine Blaupause auch für andere?



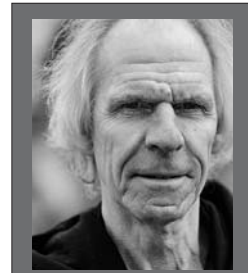
*Danny Knop*



*Martina A. Knust*



*Christine Linne*



*Lutz Röttger*

The following article should give an overview of the many possibilities, the student advisory service and the learning and teaching advisory service offer to applicants, students and alumni guiding their way through college, especially at a university of applied arts. Taking a closer look at the student life cycle, different needs can be determined at different stages of the cycle. On this basis, assistance techniques were developed, ranging from help with the application procedure to workshops to (e)portfolios. These support formats not only differ in terms of their connection to different cycle phases, such as orientation or graduation, but also in connection to the students' appreciation and security needs, which exist at smaller universities without precisely defined professional fields. In close cooperation with the central student advisory service and the learning and teaching advisory service, these demands can be met through alteration and further development.

In diesem Beitrag geht es um die Unterstützung von Selbsterkenntnis- und Selbstlern-Prozessen aus Sicht einer besonderen Klientel: Bewerber\*innen, Studierenden und Absolvent\*innen an einer Kunsthochschule. Entlang des student life cycle wird dies an ausgewählten Beispielen gezeigt: von der Studienorientierung zur Bewerbung, dem Einstieg in das Studium und der Unterstützung während des Studiums bis hin zur Dokumentation der Studienergebnisse im Studienverlauf und am Ende des Studiums. Es soll veranschaulicht werden, wie mit geeigneten Methoden und angemessenem Medieneinsatz Unterstützungsprozesse initiiert und umgesetzt werden können.<sup>1</sup> Dabei wird berücksichtigt, dass die Einführung didaktischer Methoden und Instrumente immer im Verhältnis zu den Rahmenbedingungen an der jeweiligen Hochschule und deren Fächerkulturen steht. Im besten Fall gelingt es,

- anderen Studienberater\*innen und Lern-Coaches Anregungen zu geben, wie sich die aufgezeigten Ansätze hochschul- und studiengangsspezifisch übertragen und weiterentwickeln lassen,

- die Vorteile der Vernetzung unterschiedlicher Akteure im Beratungsfeld an Hochschulen (Studienberatung, Fachstudienberatung, Lernberatung, Career Services, Professionalisierungs-Coaches etc.) zu veranschaulichen,
- auch kleinere Hochschulen mit spezifischen Studiengangsprofilen und besonderen Bedarfen an Unterstützungsangeboten zu eigenen Experimenten zu ermutigen.

#### 1. Wege zur Studienorientierung/Studienwahl

Die Studienangebote in Kunst und Design sind stark geprägt von einer persönlichen Studienatmosphäre in kleinen Lerngruppen. Für ein erfolgreiches Studium ist daher ein „gutes Bauchgefühl“ ebenso eine Grundvoraussetzung wie auch die Ausstattung der Hochschule, z.B. mit Ateliers, Werkstätten und Laboren. Um diese besondere Atmosphäre einer Kunsthochschule für sich

<sup>1</sup> Die nachstehend vorgestellten Lösungsansätze sind als Ergänzungen oder Ausdifferenzierungen der gängigen Beratungsformate zu verstehen, wie sie an Hochschulen praktiziert werden.



selbst als Entscheidungsgrundlage nutzen zu können, ist auch hier ein Besuch vor Ort vor einer möglichen Bewerbung absolut empfehlenswert, um mit Lehrenden und Studierenden direkt ins Gespräch zu kommen. Studien- oder Hochschulinformationstage sind dafür an Hochschulen ein weit verbreitetes und erprobtes Instrument, um die eigene Hochschule oder Fakultät und das Studienangebot vorzustellen. Dabei kommen verstärkt studierendenunterstützte Formate zum Einsatz, wie z.B. studentische Führungen in Kleingruppen oder Studierenden-Cafés für Studieninteressierte.

Ergänzend sollen im Folgenden zwei Formate vorgestellt werden, die Studieninteressierten helfen können, ihre Erwartungen und Vorstellungen von einem Studienangebot mit der Studienrealität abzugleichen und Hilfestellung bieten, ihre getroffene Entscheidung umzusetzen.

### 1.1 Role Model Videos für Studieninteressierte zur Studienorientierung

Digitale Medien, wie z.B. Webvideos, spielen bei Orientierungsprozessen in Vorbereitung von Entscheidungen zunehmend eine zentrale Rolle. Unter dem Begriff Role Model versteht man eine Person, die durch bestimmte Verhaltensweisen anderer Personen als Identifikationsfigur oder als Vorbild in einer speziellen sozialen Funktion oder Rolle dient. Im Hochschulbereich kommen Role Models eher als Informationsquelle und zum Abgleich der eigenen Vorstellungen und Erwartungen mit der Studienrealität zum Einsatz. Role Models sind hier vor allem Studierende, aber auch Lehrende und Absolvent\*innen, die über den Studienalltag, die Anforderungen des Studiums und die Zeit nach dem Studium berichten.

Studierende thematisieren – häufig ungestellte – Fragen von Studieninteressierten: Was ist die Besonderheit an diesem Studiengang? Warum hast Du Dich für diesen Studiengang entschieden? Wie lief das Bewerbungsverfahren ab? Was muss ich mitbringen, um in diesem Studiengang erfolgreich zu studieren? Worauf sollte ich besonders achten?

Lehrende erläutern beispielsweise das Profil des Studiengangs, das Verhältnis von Praxis und Theorie, nicht selbsterklärende Begrifflichkeiten, die bestehenden Vermittlungs- und Prüfungsformate, weisen auf gängige Irrtümer und Clichés hin, geben Tipps zur Bewerbung und zur Vorbereitung auf das Studium. Absolvent\*innen ergänzen ihre rückschauende Sicht auf das Studium: Was hat mir das Studium gebracht, wie hat es mir beim Berufseinstieg geholfen? Was hat eventuell gefehlt, welche beruflichen Perspektiven habe ich?

Letztlich kommt es bei der Konzepterstellung für Role Model Videos darauf an, für die jeweilige Hochschule und ihr Studienangebot eigene inhaltliche Schwerpunkte und eine spezifische filmische Ästhetik zu entwickeln. Im Rahmen des Projekts „Vielfalt integrieren“ der Hochschule Osnabrück wurden Hinweise zur Funktion und Gestaltung von Role Model Videos zusammengestellt (e-teaching.org o. J.).

Das Team Lernen und Lehren der HBK Braunschweig hat sich dafür entschieden, die Videos nicht als Image- und Marketing-, sondern als didaktisches Instrument einzusetzen. Die Filme sind max. 2 Minuten lang und thematisieren kleinere, in sich geschlossene Aspekte. Für jeden Studiengang wird ein spezifischer Fragenkatalog mit den Lehrenden und Studierenden abgestimmt, der in einer entspannten Gesprächsatmosphäre durchgesprochen und gedreht wird. Es gibt kein Drehbuch, sondern die Filme werden später unter thematischen Gesichtspunkten zusammengesetzt, ergänzt durch Aufnahme von passenden Locations.

Die Veröffentlichung der Videos erfolgt derzeit auf einem gesonderten YouTube-Kanal „Studieren an der HBK Braunschweig“. Die Filme sollen später auch in die Homepage eingebaut werden (Beispiele für Role Model Videos: HBK Braunschweig YouTube Studieren o.J.).

### 1.2 How-To Tutorials

Ein weiteres Videoformat, das sehr gut zu Orientierungszwecken im Hochschulkontext eingesetzt werden kann, sind How-To Tutorials. Mit diesem Genre lässt sich vor allem Handlungswissen anschaulich, verständlich und anwendungsnah vermitteln. How-To Tutorials erklären kurz und knapp, wie etwas konkret umgesetzt werden kann. Dabei gibt es unterschiedliche Gestaltungsvarianten: vom Screencast, z.B. für die Vermittlung von Softwarefunktionen, über Videoaufnahmen, z.B. für die Darbietung handwerklicher Praxen, bis hin zu Erklärfilmen, in denen komplexere Verfahren und Abläufe anschaulich erläutert werden. Hierbei werden didaktisch aufbereitete animierte Grafiken gekoppelt mit einer dynamischen Erzählmethodik eingesetzt, um die Aufmerksamkeit der Zuschauer\*innen zu lenken und für einen unterhaltsamen Erkenntniszuwachs zu sorgen. Häufig führt eine Haupt- oder Identifikationsfigur durch das Geschehen.

Gerade letztere How-To Tutorials eignen sich hervorragend, um komplexe Bewerbungsverfahren ansprechend und anschaulich für Studieninteressierte/Studienbewerber\*innen aufzubereiten. Sie bieten eine zeitgemäße Alternative zu umfänglichen Textbeschreibungen auf der Hochschulhomepage. Analog zu den Role Model Videos ist darauf zu achten, dass die Erklärfilme ebenfalls eine Dauer von max. 2 Minuten nicht überschreiten. Anzueraten ist eine inhaltliche Reduktion auf die wesentlichen Aspekte, dargeboten in sinnvoll strukturierten filmischen Einheiten.

## 2. Wege zu einem Studienplatz

Bei der Bewerbung um einen Studienplatz gibt es einiges zu beachten. Neben den Bewerbungsfristen, die insbesondere an Kunst- und Musikhochschulen häufig von den standardisierten Bewerbungen für Universitäten und Fachhochschulen abweichen (15.07. zum Wintersemester/15.01. zum Sommersemester) und deutlich früher liegen, gibt es für die Studiengänge im Spektrum von Kunst und Design besondere Aufnahme- oder Eignungsfeststellungsverfahren. Diese in der Regel zweistufigen Verfahren beginnen zumeist – neben der Online-Bewerbung – mit der Einreichung oder Vorlage einer künstlerischen Bewerbungsmappe, für die es formale Vorgaben gibt, deren inhaltliche Ausgestaltung den Bewerber\*innen aber überlassen bleibt und diese nicht selten vor große Herausforderungen stellt. An der HBK

Braunschweig sind dabei die Fristen für das Wintersemester bereits im März.

### 2.1 Die Vorbereitung einer künstlerischen Bewerbungsmappe

Die künstlerische Bewerbungsmappe, auch kurz Mappe genannt, ist eine Sammlung eigener selbst gefertigter künstlerischer oder gestalterischer Arbeiten. Sie dient im künstlerischen Bewerbungsverfahren zur Feststellung der besonderen künstlerischen Befähigung der Vorauswahl in einem in der Regel zweistufigen Bewerbungsverfahren. Formale Vorgaben, die hochschul- und studiengangsspezifisch abweichen, sind die Anzahl der einzureichenden Arbeiten, deren zulässige Größe und Formate, insbesondere bei elektronischen Arbeiten. Die Arbeiten in der Mappe sind im Original einzureichen, was die Bewerber\*innen bei angestrebten Bewerbungen an mehreren Hochschulen und/oder für mehr Studiengänge vor das Problem stellt, ausreichend bewerbungsfähige Arbeiten zu erstellen, da die Bewerbungsfristen uneinheitlich sind und sich zeitlich überlagern.<sup>2</sup>

Für die inhaltliche Ausgestaltung der Mappe gibt es in der Regel keine oder nur marginale Vorgaben. Die Bewerber\*innen sollen sich mit ihrer Mappe als Person zeigen, was sie bewegt, womit sie sich auseinandersetzen. Die eigene Kreativität und Intensität des künstlerischen Arbeitens sollten ebenso sichtbar werden, wie die Bezüge zum Bewerbungsstudiengang. Auch wenn von den Bewerber\*innen keine Perfektion erwartet wird, dürfen die Arbeiten keine bloße Reproduktion sein. Eigene Ideen und Lösungsansätze sind gefragt, die Arbeiten müssen für sich stehen, da die Bewerber\*innen bei der Durchsicht ihrer Arbeiten durch die Auswahlkommission nicht dabei sind.

Bewertet werden nicht einzelne Arbeiten, sondern der Gesamteindruck der Mappe zählt. Kriterien der Bewertung sind z.B. je nach Studiengang die Intensität der Auseinandersetzung, die Originalität und Selbständigkeit, die Fähigkeiten der Realisation und das Bildverständnis.

Unterstützend bieten unterdessen viele Hochschulen Mappenberatungen als Einzel- oder Gruppenberatung an, um den Bewerber\*innen Tipps zu geben, wie sie an ihrer Mappe weiterarbeiten können. Auch die Teilnahme an Mappen-Vorbereitungskursen kann sinnvoll sein, wenn es um das Ausprobieren und die Weiterentwicklung technischer Fertigkeiten geht; diese Kurse ersetzen aber nicht die Notwendigkeit, an einer individuellen, inhaltlich eigenständigen Mappe zu arbeiten.

### 2.2 Workshop

Die Teilnahme an Orientierungs- und Unterstützungs-Workshops ist für Studieninteressierte eine gute Alternative, um in einer persönlichen Atmosphäre einen Studiengang intensiv kennenzulernen und vor Ort mit Lehrenden und Studierenden in Kontakt zu kommen. Diese Variante eignet sich insbesondere für Studienangebote, die nicht unbedingt selbsterklärend sind und die spezifische Bewerbungsverfahren haben. Neben detaillierten Informationen zum Studium und zum Studienverlauf sowie den Studienergebnissen besteht die Möglichkeit, zur künstlerischen Bewerbungsmappe Tipps und Hin-

weise zu erhalten und in den Räumlichkeiten der Hochschule an der Mappe zu arbeiten.

Die HBK Braunschweig erprobt dieses Format mit dem „Endspurt Mappe“, den der Bachelorstudiengang Design in der digitalen Gesellschaft gemeinsam mit der Zentralen Studienberatung anbietet. Dieser Studiengang ist darauf ausgerichtet, nachhaltige, smarte Produkte unter Berücksichtigung der fortschreitenden Digitalisierung zu gestalten. Der „Endspurt Mappe“ vermittelt dies im ersten Teil der Veranstaltung, um dann im zweiten Teil anhand einer konkreten Aufgabenstellung die Möglichkeit zu bieten, für die künstlerische Bewerbungsmappe eine oder mehrere Arbeiten anzufertigen. Zusätzlich besteht Gelegenheit, bei der Online-Bewerbung Unterstützung zu bekommen.

Die ersten Erfahrungen sind vielversprechend. Die Studieninteressierten nutzen die Gelegenheit, sich intensiv mit Lehrenden und Studierenden, aber auch untereinander auszutauschen und nachzufragen. Auf dieser verbesserten Informationsbasis entscheidet sich ein hoher Prozentsatz der Teilnehmenden für eine Bewerbung und wünscht sich, auch über die Bewerbungsphase hinaus mit der Hochschule in Kontakt zu bleiben.

### 2.3 Die Abkürzung – „Frühstart Kunst“ als Beispiel für ein Workshop-basiertes Bewerbungsverfahren

Die Mappenbewerbung mit anschließender künstlerischer Aufnahmeprüfung oder anschließendem Aufnahmegespräch ist ein standardisiertes Verfahren, das von der überwiegenden Anzahl von Hochschulen genutzt wird, die Studienangebote im Bereich Kunst und Design unterbreiten. Dieses verlangt von Studienbewerber\*innen einen individuell schwer einschätzbaren zeitlichen Vorlauf, um an der Mappe zu arbeiten und sie fertig zu stellen. Hinzu kommt, dass sich die Fristen für die Abgabe der Mappe häufig mit den Vorbereitungen für die Abiturprüfungen überschneiden.

Im Zuge der Reduzierung des Kunstunterrichts in den Stundentafeln der allgemeinbildenden Gymnasien in Niedersachsen und anderen Bundesländern hat die HBK Braunschweig im Jahr 2009 damit begonnen, Workshop-basierte Verfahren für den Diplomstudiengang Freie Kunst und die gymnasiale Lehramtsausbildung für das Fach Kunst zu erproben. Die zunächst als experimenteller Workshop angelegte Veranstaltung „Frühstart Kunst“ (siehe auch oben „Endspurt Mappe“) wurde nach den positiven Erfahrungen im Jahr 2013 in ein alternatives reguläres Bewerbungsverfahren überführt, bei dem sich bis 150 Studieninteressierte auch ohne Mappe bewerben und für einen Studienplatz qualifizieren können.

Mit dem zweitägigen „Frühstart Kunst“ wendet sich die Hochschule an künftige Studierende, um ihnen durch die unmittelbare Erfahrung des künstlerischen Arbeitens in der Atelier- und Werkstattsituation an einer Hochschule einen Eindruck von den Chancen und Anforderungen eines künstlerischen Studiums zu vermitteln. Gespräche

<sup>2</sup> Aufgrund der aktuellen Corona-Pandemie muss die Bewerbungsmappe in diesem Jahr in digitaler Form bis zum 31.03.2020 per E-Mail übersandt werden. Bei Einladung zum Aufnahmegespräch oder zur künstlerischen Prüfung müssen die Bewerbungsmappen dann im Original mitgebracht werden. Ob dieses Verfahren auch Auswirkungen auf die pandemiefreie Zukunft hat, bleibt abzuwarten.

mit Lehrenden, Studierenden und anderen Teilnehmer\*innen am Frühstart sind elementare Bestandteile der beiden Tage und vermitteln wichtige Rückmeldungen für die eigene Positionsbestimmung. Mit der Flexibilisierung der Zugangswege über den Frühstart und das Mappenbewerbungsverfahren antwortet die HBK Braunschweig auf die unterschiedlichen Ausgangssituationen potentieller Bewerber\*innen und auf die sich überschneidenden Bewerbungsfristen. Die Teilnahme am Frühstart ohne Zulassung zum Studium schließt eine Bewerbung im Mappen-Bewerbungsverfahren nicht aus. Da besonders geeignete Bewerber\*innen über den „Frühstart Kunst“ unmittelbar zum Studium zugelassen werden, birgt dies die Gefahr, dass sich zugelassene Bewerber\*innen nicht ausgiebig genug mit dem Studium und seinen Anforderungen auseinandergesetzt haben. U.a. auch deshalb schließt unmittelbar an den „Frühstart Kunst“ der Studieninformationstag der HBK Braunschweig an.

### 3. Wege ins Studium

Nach der erfolgreichen Bewerbung, der Annahme des Studienplatzes und der Immatrikulation beginnt an den meisten Hochschulen der Weg ins Studium mit Einführungsveranstaltungen. Einige Hochschulen bieten im Vorfeld auch Vor- oder Brückenkurse an.<sup>3</sup>

Im Wesentlichen geht es bei den Einführungsveranstaltungen für Erstsemester darum, die neuen Studierenden gut zu integrieren, ihnen die ersten Schritte ins Studium zu erleichtern und sie mit den Abläufen an der Hochschule vertraut zu machen, ihre Studierfähigkeit zu unterstützen und sie mit den Informationen zu versorgen, die für einen erfolgreichen Einstieg ins Studium erforderlich sind. Hierzu zwei Praxisbeispiele:

#### 3.1 (C)App-Walk zur Campuserkundung

Campusführungen sind fester Bestandteil von Einführungsveranstaltungen, um die neuen Studierenden schnell mit den Örtlichkeiten vertraut zu machen und ihnen wichtige Einrichtungen zu zeigen. An der HBK Braunschweig wird seit dem Wintersemester 2018/19 für die Erstsemester eine APP-gesteuerte Campusrallye angeboten. Mit dem (C)APP WALK, dessen Umsetzung der methodische Ansatz eines Location-based Game zugrunde liegt, erkunden die neuen Studierenden in interdisziplinären Kleingruppen den Campus und erfahren dabei viel Wissenswertes für ihr Studium an der HBK.

Location-based Games ist ein methodischer Ansatz zur Vermittlung von Wissen auf informative und spielerische Art und Weise, ausgehend von der Auseinandersetzung mit konkreten Orten und Handlungen. Spielerische Elemente und eine spielenkende Geschichte machen die Auseinandersetzung mit den Inhalten spannender, unterhaltsamer und fördern die Motivation und ein nachhaltiges Lernen (Garris/Ahlers/Siskrell 2002, S. 441-467). Über eine App erhalten die Erstsemester Informationen und Aufgaben, die sie auf dem Campus gemeinsam mit anderen neuen Studierenden lösen. Ganz nebenbei werden so erste Bekanntschaften geknüpft. Für die technische Umsetzung dieses spielerisch-vermittelnden Ansatzes eignet sich aus mehreren Gründen die

medienpädagogische Anwendung Actionbound, mit der interaktive Lernreisen (sog. Bounds) über einen Internetbrowser erstellt und über eine App gespielt werden können. Auch ohne über Programmierkenntnisse zu verfügen, eröffnen sich Nutzer\*innen vielfältige Anwendungsmöglichkeiten: Bounds können Quizfragen, kreative Foto- oder Video-Aufgaben, QR-Codes und Infotexte sowie viele weitere, auch spielerische Elemente enthalten. Actionbound unterstützt das gemeinsame entdeckende Lernen und ist auf der Didacta 2019 mit dem eLearning Award in der Kategorie „Social Learning“ ausgezeichnet worden.

Als Beispiel für einen Wegweiser zum pädagogischen Einsatz von Bounds eignet sich der Action Bound EDU Guide (Action Bound GmbH o.J.) Der (C)App-Walk wurde an der HBK in Zusammenarbeit des Teams Lernen und Lehren mit der Zentralen Studienberatung umgesetzt. Nähere Informationen zum (C)App-Walk sind auf dem HBK YouTube-Kanal Studieren einzusehen. ((C)App-Walk)-Videos: HBK Braunschweig YouTube-Kanal Studieren o.J.).

#### 3.2 Selbstbestimmte Studienverlaufsplanung – analoge und digitale Tools

In der Studieneingangsphase fällt es neuen Studierenden schwer, den Überblick über das gesamte Studium zu erlangen. Die Fülle der Informationen in den Einführungsveranstaltungen überfordert viele Erstsemester. Der Fokus liegt häufig zunächst auf dem ersten Studienjahr. Die Informationen in den Einführungsveranstaltungen sind oftmals nicht nachhaltig genug oder geraten im Verlauf des Studiums in Vergessenheit.

Exemplarische Studienverlaufspläne, die unterdessen zum Standard gehören, helfen dann nicht weiter, wenn Studierende „aus dem Takt“ gekommen sind oder es viele Wahl(pflicht)module gibt. In den Zwei-Fächer-Bachelorstudiengängen, insbesondere dann, wenn das Studium an kooperierenden Hochschulen stattfindet, ist es schwierig, alle Module mit ihren spezifischen Belegungsturni und -voraussetzungen im Blick zu behalten. Das birgt die Gefahr, wichtige Informationen zu übersehen und Fristen zu verpassen, was in der Konsequenz zu einer Verlängerung des Studiums führen kann.

Hier gibt es App-gesteuerte Organisierungshilfen, z.B. mobile.org, oder komplexere Angebote, wie sie die Hochschule Osnabrück mit Smart Success entwickelt hat (Lutz/Wanninger 2019).

Künstlerische Studiengänge bieten den Studierenden große Freiräume und Flexibilität zur eigenen künstlerischen Entwicklung, so dass individuelle Studienverläufe eher die Regel sind. Dies erfordert ein großes Maß an Disziplin und Selbstverantwortung, auch hinsichtlich der Dokumentation der bereits erbrachten Studienleistungen.

Einfache Tools können auch hier Unterstützung bieten, z.B. in analoger Form durch Studienhandbücher, vergleichbar den früheren Studienbüchern, in denen die Studierenden die belegten Lehrveranstaltungen oder Module als absolviert markieren können. In digitaler

<sup>3</sup> Die Schritte von den Hochschul-/Studieninformationstagen zu den Einführungsveranstaltungen thematisiert ein Beitrag, der im Handbuch für Studienberatung (in Vorbereitung befindlich) erscheinen soll.

Fassung bieten sich mit Standard-Software erstellte Vorlagen an mit im Studienverlauf verschiebbaren Modulkästen, die die wichtigsten Informationen enthalten und farblich markiert werden können.

#### 4. Wege durchs Studium

Es gibt viele individuelle Wege durch das Studium. Gerade das Studium an einer Kunsthochschule ermöglicht seinen Studierenden offene Handlungsfelder und große Freiheitsgrade, in denen sie sich gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und persönlichen Interessen entwickeln können und sollen. Selbstbestimmtes Lernen nimmt hierbei eine zentrale Rolle ein. Studierende sollen sich eigene Ziele setzen und Schwerpunkte ausbilden, Kompetenzen ausbauen und zunehmend ein persönliches Profil ausbilden. Selbstorganisiertes und eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten ist dabei unabdingbar und gewinnt nach der Bologna-Reform auch an allen anderen Hochschulen zunehmend an Bedeutung. Das stellt für Studierende, aber auch für die betreuenden Lehrenden oder Lernbegleiter\*innen eine Herausforderung dar.

Wie können Studierende den Überblick über komplexe Projekte, Arbeiten oder das Studium insgesamt behalten, um nachhaltiger zu lernen und zu arbeiten, das eigene Tun gezielter zu steuern? Wie können sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten besser wahrnehmen und einordnen, um sich bewusster weiterzuentwickeln und motivierter zu studieren? Und wie können Lehrende oder Lernbegleiter\*innen sie dabei unterstützen?

Eine Möglichkeit bietet das (e)Portfolio (Exemplarisch siehe hierzu: Brunner/Häcker/Winter 2006).

##### 4.1 (e)Portfolio zur Unterstützung des selbstbestimmten Lernens

In künstlerisch-gestalterischen Studiengängen hat sich das Portfolio schon lange etabliert. In digitaler oder analoger Form werden Studienarbeiten sowie ggf. Skizzen und Entwürfe, die den Schaffensprozess dokumentieren, ansprechend aufbereitet und präsentiert. Dieses Format gehört in die Kategorie Präsentationsportfolio und dient dem primären Zweck, eher abgeschlossene Arbeiten – und den Weg dorthin – anderen zu zeigen. Aus der Lernberatung und -unterstützung des Teams Lernen und Lehren an der HBK Braunschweig ist der Ansatz „(e)Portfolio zur Unterstützung des selbstbestimmten Lernens“ entwickelt und etabliert worden. Hierbei wird das Portfolio als Reflexionsinstrument genutzt und soll in erster Linie den Studierenden bei Selbsterkenntnisprozessen und bei der Selbstorganisation helfen. Es kann in unterschiedlichen Studienkontexten eingesetzt werden, z.B. bei Projekten, Praxen und Praktika, aber auch veranstaltungs-, modul- oder prüfungsbegleitend oder über das gesamte Studium hinweg. Studierende sammeln zielgerichtet Artefakte, die in einem konkreten Kontext ihren Lern-, Arbeits- oder Entwicklungsprozess und ggf. auch das Ergebnis dokumen-

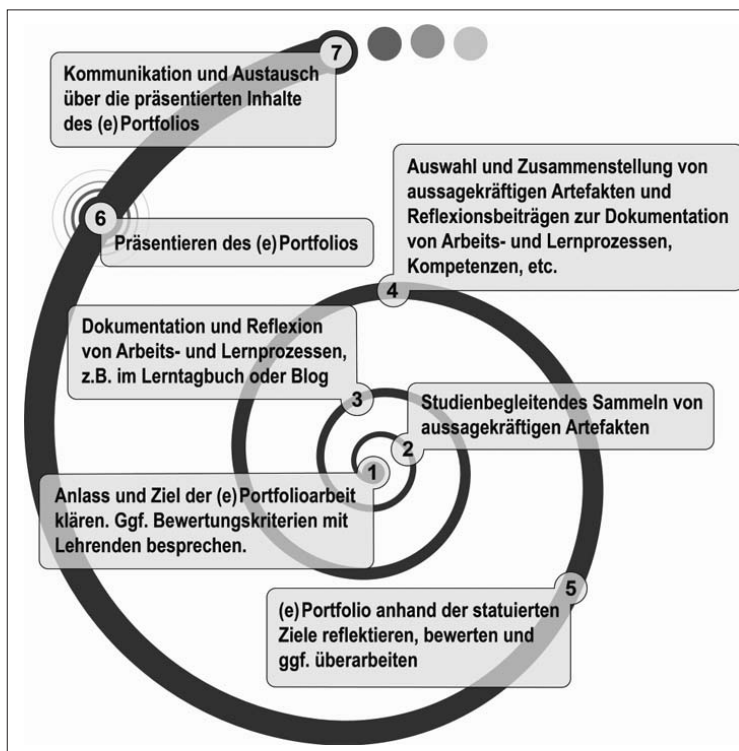
tieren. Sie reflektieren diese Prozesse und können so sich und ihr Tun besser verorten.

Sie führen sich vor Augen, was sie schon alles geleistet haben, welche Fähig- und Fertigkeiten sie dabei ausgebildet haben, welche Ziele sie erreicht haben und an welchen sie zukünftig noch intensiver arbeiten wollen. Dieses Vorgehen kann Studierenden helfen die persönliche Entwicklung besser wahrzunehmen und zu steuern: Schwerpunkte auszubilden und zunehmend ein persönliches Profil zu entwickeln. Lehrenden und Lernbegleiter\*innen hilft es, ihre Studierenden individuell in ihren Lern-, Arbeits- und Entwicklungsprozessen begleiten zu können.

Das (e)Portfolio ist dabei Methode und Instrument zugleich, das studiengangübergreifend vom Studienstart bis zum Übergang in den Beruf eingesetzt werden kann. In kurzen Erklärfilmen werden verschiedene ePortfolio-Einsatzszenarien an der HBK Braunschweig veranschaulicht, die sich auch auf andere Studiengänge übertragen lassen (Playlist für ePortfolio-Videos: HBK Braunschweig YouTube-Kanal Studieren o.J.).

Die Portfoliomethode bietet den Studierenden Struktur und Orientierung für ihren individuellen Lern-, Arbeits- und Entwicklungsprozess. Sie lässt sich in sieben aufeinanderfolgenden Schritten beschreiben, die je nach Ziel und Zweck des Portfolios verschieden stark ausgeprägt sein können.

Abb. 1: Portfoliomethode



Nähere Informationen zu den einzelnen Schritten finden sich auf der Homepage der HBK Braunschweig (HBK Braunschweig Handreichung: Portfoliomethode o.J.) Es gibt viele verschiedene (e)Portfolio-Tools. Jede Hochschule bietet hier wahrscheinlich unterschiedliche Systeme an. Grundsätzlich können Studierende auch analog arbeiten, mit einer Sammelmappe oder einem Akten-

ordner und einem Lerntagebuch. Wichtig ist, dass sie das methodische Verfahren dabei beachten. Es ist jedoch das (e)Portfolio, das dem Zeitgeist entspricht: Unser Leben, Arbeiten und Lernen ist zunehmend digital aufgestellt. Die Artefakte, die in einem solchen (e)Portfolio integriert werden, sind es überwiegend auch (Fotos, Audios, Videos, elektronische Dokumente: pdf, pptx, XLSX, Links etc.)

An der HBK Braunschweig wird das ePortfoliosystem Mahara<sup>4</sup> bereitgestellt. Um die Sicherheit der Daten zu gewährleisten, wurde eine Mahara Instanz auf dem Hochschulserver aufgesetzt. Mit den persönlichen Zugangsdaten gelangen Hochschulangehörige zu ihrer persönlichen Lernumgebung.

Der Aufbau von Mahara unterstützt auf Toolebene die Umsetzung der Portfoliomethode: In der digitalen Sammelmappe können Studierende multimediale Inhalte sammeln und organisieren, die für ihren jeweiligen Arbeits-, Lern- und Entwicklungsprozess von Bedeutung sind. In einem systemintegrierten Blog können diese Prozesse dokumentiert und reflektiert werden. In sogenannten „Ansichten“ können ausgewählte Artefakte und Reflexionsbeiträge zusammengestellt werden, so dass Studierende sich ihr Tun kontextuell vor Augen führen und so besser für sich einordnen können. Nur der Portfolioautor hat Zugriff auf seine Ansichten, er allein verwaltet die Freigabe seiner Daten. Schaltet er sein (e)Portfolio frei, z.B. für Lehrende, Lernbegleiter\*innen oder Peers, erhalten diese Einblick in die individuellen Lern-, Arbeits- und Entwicklungsbiografien und können über eine Kommentierungsfunktion Feedback geben und/oder in ihren Vermittlungs-, Beratungs- und Unterstützungsformaten konkret darauf reagieren.

## 5. Auf dem Weg zur Ziellinie

Im Vorfeld des Studienabschlusses werden Fragen nach der persönlichen Professionalisierung und der beruflichen Ausrichtung immer wichtiger: Was habe ich im Studium gelernt? Was kann ich? Was liegt mir mehr, was weniger? Und was kann ich damit machen? Im Übergang zu diesem neuen Lebensabschnitt nimmt auch der Beratungsbedarf zu. Studienberater\*innen, Lernberater\*innen und Karriereberater\*innen können gezielter unterstützen, wenn sie konkreten Einblick in die individuelle Entwicklung und Ausrichtung ihrer Klientel erhalten (dürfen).

Eine Dokumentation und Reflexion bedeutender Studienstationen kann in dieser Situation hilfreich sein. Zwei Beispiele:

### 5.1 Kompetenz- und Professionalisierungsportfolio

In Kapitel 4 wurde bereits das (e)Portfolio vorgestellt. Im Folgenden soll noch einmal der Fokus auf das Kompetenz- und Professionalisierungsportfolio gelegt werden. Dieses Format ist für Studierende insbesondere in der Studienabschlussphase von besonderer Bedeutung. Es versetzt Studierende in die Lage, sich ihrer Fähig- und Fertigkeiten, die sie im Laufe ihres Studiums, aber auch parallel dazu bei diversen Praktika, Ehrenämtern und im privaten Alltag erworben haben, bewusster zu werden und diese in Hinblick auf ihre persönliche Professionalisierung reflektieren zu können. Unter Berücksichtigung der Portfo-

liomethode sammeln die Studierenden zunächst relevante Artefakte, die ihre Tätigkeiten der letzten Jahre dokumentieren in der digitalen Sammelmappe. Exemplarisch könnten das sein: Hausarbeiten, Projektdokumentationen, Praktikumsberichte, Zeugnisse, Flyer, Plakate, Fotos von Ausstellungen, Videos von Aufführungen, Podcasts von Lesungen etc. Häufig sind die Studierenden selbst positiv überrascht, wie viele Tätigkeiten und Artefakte im Verlauf ihrer Studienzeit zusammenkommen und was sie alles gemacht und gelernt haben.

In einem nächsten Schritt bringen sie diese Sammlung in eine sinnvolle Ordnung. Das kann individuell abweichen: chronologische, thematische, ortsbezogene und weitere Clusterungsmöglichkeiten sind denkbar. Anhand dieser Dokumentation fällt es den Studierenden leichter, erworbene Kompetenzen wahrzunehmen, einzuschätzen und zu benennen. Dieses (Selbst-)Bewusstsein, aber auch die Freischaltung des (e)Portfolios für Beratungsprozesse ist sehr hilfreich bei der Kommunikation über die Möglichkeiten der individuellen Professionalisierung und beruflichen Ausrichtung.

### 5.2 Dokumentation der Studienergebnisse für Bewerbungen (Masterstudium, Beruf)

Anknüpfend an 5.1 soll hier noch kurz darauf eingegangen werden, dass sich in den künstlerischen und gestalterischen Studiengängen die Prüfungsleistungen „Dokumentation“ und „Modulportfolio“ kontinuierlich durch das Studium bis zum Studienabschluss ziehen.

In der Kunst bestätigt die Dokumentation die fortschreitende Fähigkeit zur Sicherung der künstlerischen Arbeitsergebnisse mit adäquaten Medienkompetenzen.

In den Designstudiengängen ist die Dokumentation die schriftliche Darlegung der Entwurfsergebnisse im Hinblick auf die erarbeitete konzeptionelle und gestalterische Lösung unter Abwägung alternativer gestalterischer Umsetzungsansätze. Ergänzend und vorwiegend projektbezogen wird hier auch das Modulportfolio eingesetzt als studienbegleitende Sammlung in papierbasierter oder elektronischer Form, mit der Dokumente und Artefakte zu einer Lernbiografie zusammengestellt werden.

Diese Dokumente sind wesentlicher Bestandteil für die Bewerbung für Praktika, um einen Masterstudienplatz, für Stipendien und Wettbewerbe oder für berufliche Bewerbungen.

## 6. Fazit

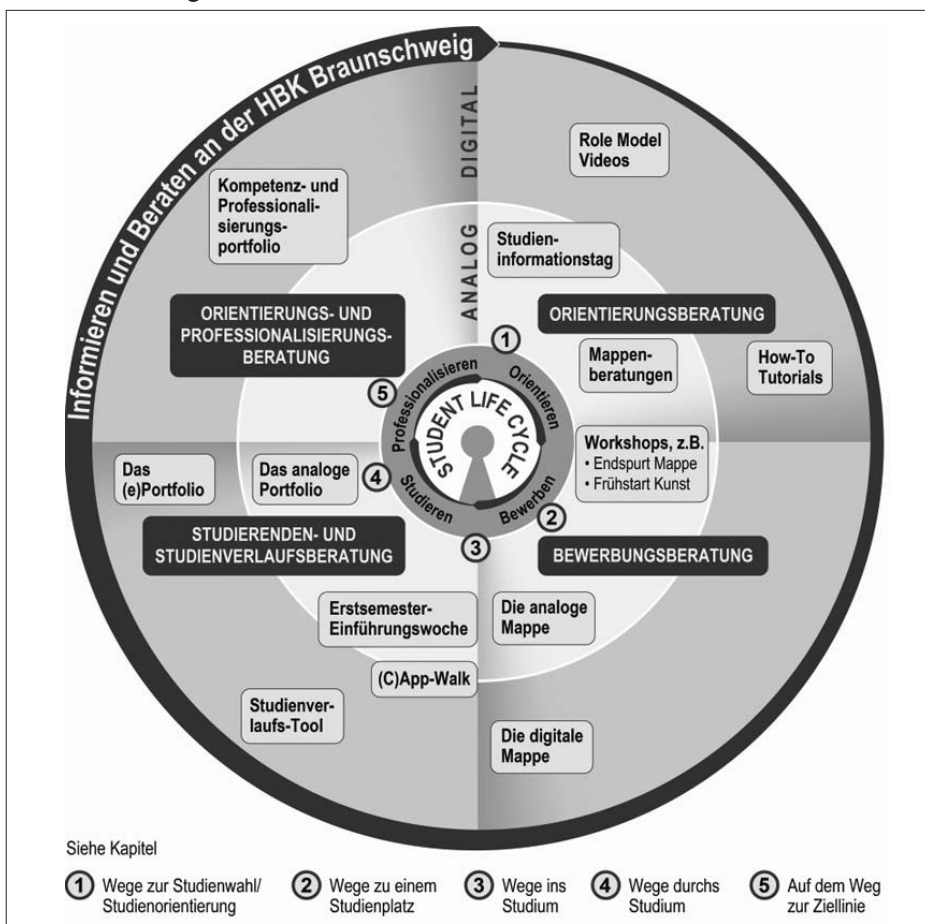
Auch in einem spezifischem Studiengangsspektrum, wie dies an Kunsthochschulen und Hochschulen für angewandte Künste im künstlerischen und gestalterischen Studienbereich vorliegt, eröffnen sich Unterstützungsformate über den student life cycle, die geeignet sind, den besonderen Beratungsbedarfen gerecht zu werden. Diese unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Phasen von der Orientierungsberatung bis zum Studienabschluss, sondern auch in Bezug auf das Wertschätzungs-klima und die Sicherheitsbedürfnisse, wie sie an kleineren Hochschulen mit diesem Profil ohne exakt definierte

<sup>4</sup> Mahara ist ein serverbasiertes System zur Erstellung und Verwaltung von ePortfolios.

Berufsfelder gegeben sind. Diesen Anforderungen kann durch Weiterentwicklung und Abwandlung und in enger Zusammenarbeit zwischen Zentraler Studienberatung und der Lern- und Lehrberatung begegnet werden.<sup>5</sup>

In einer abschließenden Grafik haben wir die angesprochenen Unterstützungsformate über den student life cycle visualisiert.

Abb. 2: Der Weg ist das Ziel



<sup>5</sup> Abschließend ist anzumerken, dass diese Zusammenarbeit nur durch die Teilnahme der HBK Braunschweig am eCult-Verbundprojekt im Rahmen des Qualitätspakts Lehre ermöglicht wurde.

#### Literaturverzeichnis

- Actionbound GmbH (o.J.): Actionbound EDU-GUIDE. Verfügbar unter: <https://de.actionbound.com/eduguide> (29.03.2020).
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit.
- HBK Braunschweig YouTube studieren (o.J.): Studieren an der HBK. Role Model Videos für den Bachelorstudiengang Medienwissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/channel/UCeVHIdrQNHfkCYq9wq5y05Q> (29.03.2020).
- HBK Braunschweig YouTube studieren (o.J.): ePortfolio playlist. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLxhmKOLzi3WrCOGe1RXFbTgNfBGcbdpXc> (29.03.2020).
- HBK Braunschweig YouTube studieren (o.J.): (C)App-Walk-Videos. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLxhmKOLzi3WpVoeNygyZzPbw7mH5QCWrm> (29.03.2020).
- HBK Braunschweig Handreichung (o.J.): Portfoliomethode. Verfügbar unter: <https://eportfolio.hbk-bs.de/view/view.php?t=Xkqp2ftBUIK9R5TNGIMY> (29.03.2020).
- Lutz, L./Wanninger, K. (o.J.): Förderung selbstregulierten Lernens durch die App Smart Success. Verfügbar unter: [https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/LearningCenter/LLK\\_2019/Praesentationen/Lutz\\_Wanninger\\_LLK2019.pdf](https://www.hs-osnabrueck.de/fileadmin/HSOS/Homepages/LearningCenter/LLK_2019/Praesentationen/Lutz_Wanninger_LLK2019.pdf) (29.03.2020).
- Schwan, S. (2009): Game Based Learning-Computerspiele in der Hochschullehre. Verfügbar unter: [https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/game\\_based\\_learning/gamebasedlearning.pdf](https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/game_based_learning/gamebasedlearning.pdf) (29.03.2020).

- **Danny Knop, M.A.**, Didaktisch-technischer Mitarbeiter an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, E-Mail: [da.knop@hbk-bs.de](mailto:da.knop@hbk-bs.de)
- **Martina A. Knust, Dipl.-Biol.**, Leiterin der Zentralen Studienberatung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, E-Mail: [m.knust@hbk-bs.de](mailto:m.knust@hbk-bs.de)
- **Christine Linne, M.A.**, Lern- und Lehrberaterin an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, E-Mail: [ch.linne@hbk-bs.de](mailto:ch.linne@hbk-bs.de)
- **Lutz Röttger, StEx**, Leiter der Abteilung Digitalisierung, Zentrale Studienberatung, Lernen und Lehren an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, E-Mail: [lutz.roettger@hbk-bs.de](mailto:lutz.roettger@hbk-bs.de)

*Sylvie Tappert, Andrea Teti,  
Pia-Theresa Sonntag & Silke Boehm*

## Effekte von spezifischem gesundheitsförderndem Coaching für Medizinstudierende an der Charité Universitätsmedizin Berlin

Medical students are amongst the very stressed students all over the world. Starting in 2010 the Charité Medical School in Berlin introduced *MediCoach*, the first comprehensive counselling program specialized at the situation of medical students in Germany.

This explorative study aims at testing specific requirements for the psychosocial treatment of stressed medical student in order to increase the reaching of the target group and proving the impact of this new counselling program.

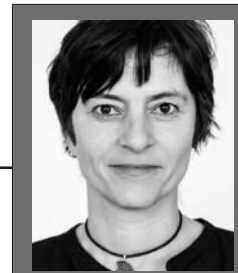
The specific coaching for medical students could significantly reduce stress levels and increase the level of life and study satisfaction and subjective health of the students.

The authors recommend a wider implementation of such programs at medical schools.

### Einleitung

Gesundheitsfürsorge für Ärzt\*innen beginnt im Studium. Seit Jahren konstatieren Studien einen schlechten Gesundheitszustand von Ärztinnen und Ärzten (Angerer et al. 2008; Buddeberg-Fischer et al. 2009) und berichten vom vermehrten Auftreten von psychischen Störungen und Substanzmissbrauch. Die Problematik manifestiert sich häufig schon während des Studiums (Aster-Schenk et al. 2010; Chew-Graham/Rogers/Yassin 2003; Hooper/Meakin/Jones 2005; Hope/Henderson 2014; Voltmer et al. 2008).

So finden sich auch in den Publikationen zur Lebens- und Studiensituation von Medizinstudierenden Hinweise auf höhere gesundheitliche Belastungen als in der Normalbevölkerung. Zu den häufigsten Symptomen unter Medizinstudierenden gehören demnach depressive Störungen, Angststörungen und Suchtverhalten (Aktekin et al. 2001; Newbury-Birch/White/Kamali 1996; Webb et al. 2001). Untersuchungen zufolge gaben 27,5% der Studierenden der medizinischen Fakultät



*Sylvie Tappert*



*Andrea Teti*



*Pia-Theresa  
Sonntag*



*Silke Boehm*

einer nordamerikanischen Universität (Henning/Ey/Shaw 1998) sowie 16,4% der Medizinstudierenden einer medizinischen Fakultät in Hong Kong (Stewart et al. 1997), 24,9% der Studierenden aller medizinischen Fakultäten Norwegens (Tyssen et al. 2001) und 21,6% der Medizinstudierenden einer deutschen Universität (Gläser 2009) behandlungsrelevante psychische Belastungen an.

Zurückgeführt wird dies unter anderem auf die sehr hohen Anforderungen, den erheblichen Arbeitsumfang sowie die hohen Prüfungsbelastungen des Medizinstudiums. Bezogen auf ihr Studium beklagen Medizinstudierende wiederholt, dass besonders die hohe Lernbelastung und die Unsicherheit hinsichtlich ihrer eigenen Leistungsfähigkeit erhebliche Stressoren darstellen. Erfolgsdruck und Prüfungsängste sind weitere häufige Belastungen (Dettmer/Kuhlmeier 2010; Nechita et al. 2014; Ko/Ku/Fones 1999; Saipanish 2003). Auch interpersonelle Probleme mit den Lehrenden werden als Stressoren angegeben (Guthrie et al. 1995). Die genannten Stressquellen bergen ein erhöhtes Risiko für psychische oder somatische Erkrankungen (Aster-Schenk et al. 2010; Brimstone/Thistlewaite/Quirk 2007).

Obwohl Studierende an medizinischen Fakultäten Kenntnisse zur Heilung kranker Menschen erwerben, setzen sie scheinbar die erworbenen Fähigkeiten oft nicht für sich selbst ein (Hope/Henderson 2014; Aster-Schenk et al. 2010; Rau et al. 2013). Bernstein und Carmel (1999) vermuten, dass das Medizinstudium Verunsicherung und Angst fördert und gesundheitsprotektive Ressourcen schwächt. Die gesundheitlichen Belastungen werden im Laufe des Studiums eher stärker (Hope/Henderson 2014; Dyrbye/Thomas/Shanafeldt 2006; Iqbal/Gupta/Venkatarao 2015), gesunde Verhaltensmuster nehmen im Studienverlauf eher ab, während

resignative Tendenzen bis zu Zynismus, Erschöpfung und Burn-Out Tendenzen zum Studienende hin zunehmen.

Mit zunehmender Dauer des Medizinstudiums zeigen die Studierenden dieses Faches wachsende Frustration, Distanzierung zum Arztberuf und psychische Morbidität (Aster-Schenk et al. 2010). Kurth et al. stellen hierzu fest, dass: „... Medizinstudenten gerade in den Bereichen beeinträchtigt sind, in denen sie besonders funktionsfähig sein sollten ...“ (Kurth et al., S. 359).

Eine große Übereinstimmung gibt es hinsichtlich der Notwendigkeit von psychosozialen Unterstützungsangeboten an medizinischen Fakultäten (Hope/Henderson 2014; Iqbal/Gupta/Venkatarao 2015; Ruban/Gammelgaard Petersen/Moller-Madsen 2013). Spezifika im Sozialisationsprozess von Ärzt\*innen stellen jedoch besondere Anforderungen an solche Angebote.

Inbesondere für Medizinstudierende ist die Inanspruchnahme von Hilfe sehr schwierig (Chew-Graham/Rogers/Yassin 2003; Hope/Henderson 2014; Rau et al. 2013). Zum Habitus von Ärzt\*innen gehört es, Probleme jederzeit selbst kompetent lösen zu können. Untersuchungen haben gezeigt, dass das Annehmen von professioneller Hilfe bei eigenen Erkrankungen Ärzt\*innen sehr schwer fällt (Hooper/Meakin/Jones 2005; Toyry et al. 2000; Rosvold/Bjertness 2002). Derselbe Anspruch wird im Rahmen des Studiums schon an Medizinstudierende herangetragen und sich von ihnen angeeignet (Tyssen et al. 2001; Rau et al. 2013). Ärzt\*innen und auch Medizinstudierende erleben psychische Erkrankung und Suizidalität selbst als ausgesprochen stigmatisierend (Hooper/Meakin/Jones 2005; Chew-Graham/Rogers/Yassin 2003; Rau et al. 2013; Kurth et al. 2007). Dies könnte das zögerliche Aufsuchen von psychosozialen Angeboten oder psychotherapeutischer Behandlung erklären.

Medizinstudierende bringen häufig eine ausgeprägte Leistungsorientierung mit ins Studium, koppeln ihren persönlichen Selbstwert nicht selten exklusiv an ihren Studienerfolg und ordnen diesem dann ihre gesamte Lebensgestaltung unter (Aster-Schenk et al. 2010; Rau et al. 2013). Kurth et al. und andere haben nachgewiesen, dass die spezifische Sozialisation im Medizinstudium dadurch gekennzeichnet ist, private Belange hinter berufliche Anforderungen zurück zu stellen bzw. eine chronische Überforderung zu akzeptieren. Probleme im Studium gelten als schambesetzt und werden als individuelles Versagen wahrgenommen (Kurth et al. 2007; Aster-Schenk et al. 2010).

### Spezifisches Coaching für Medizinstudierende bei *MediCoach*

Bei *MediCoach* werden von professionellen Therapeutinnen (im folgenden Coaches genannt) persönlich konstante, auf die individuelle Problemlage zugeschnittene, gesundheitsfördernde Coachings für Medizinstudierende mit hoher Lösungs- und Ressourcenorientierung nach dem systemischen Ansatz kostenlos angeboten (Boehm/Tappert 2016). Coaching bezeichnet hier ein psychosoziales Beratungsformat, bei dem Probleme und Konflikte im professionellen Kontext mit Hilfe eines diversen Methodenspektrums der verschiedenen psychotherapeutischen Schulen lösungsorientiert bearbeitet werden.

Die Studierenden werden auf der Campuswebsite und Flyern sowie von Professor\*innen, Dozierenden und anderen Beratungsstellen über *MediCoach* informiert. Studierende mit äußerlich auffälligen Belastungen werden von Lehrkräften gezielt zu *MediCoach* geschickt. Auch mit der organisatorischen Ansiedlung von *MediCoach* am Prodekanat der medizinischen Fakultät und der direkten Bewerbung durch die Prodekan\*innen in den universitären Einführungsveranstaltungen der Erstsemester wird in der Wahrnehmung der Studierenden das Aufsuchen der Beratung seitens aller dieser beruflichen Rollenmodelle legitimiert und so die Hemmschwelle der Inanspruchnahme von Hilfe von vornherein deutlich gesenkt. Ebenso wird durch die Wahl der Methode des gesundheitsorientierten Coachings eine Niedrigschwelligkeit erzeugt, die die Inanspruchnahme eher ermöglichen soll. Coaching ist bekanntermaßen eine Methode aus der Führungskräftearbeit und wertet die Inanspruchnehmenden damit eher auf als ab. Ebenso soll der Verzicht auf psychiatrische Inventare zur Diagnostik psychischer Störungen einer möglicherweise empfundenen Stigmatisierung entgegenwirken. Aus diesem Grunde werden auch zur Evaluation niedrigschwellige Befragungsinstrumente aus dem nicht-klinischen Bereich herangezogen. Aufgrund der direkten Anbindung von *MediCoach* an die medizinische Fakultät sind den Coaches die jeweiligen Studieninhalte semestergenau bekannt. Die Verknüpfung mit den Lehrinhalten wird als persönliche Ressource der Klient\*innen konsequent in die Beratungsarbeit einbezogen. Damit unterstützt *MediCoach* Medizinstudierende, ihre aktuell erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten für sich selbst zu nutzen und etabliert so eine Brücke zwischen medizinischer Theorie und individueller (Gesundheits-)Praxis. Gesundheitsorientiertes Verhalten verbindet sich so mit den medizinischen Studieninhalten und wird als weitere berufsvorbereitende Kompetenz wahrgenommen. Ebenso wird das Aufsuchen der Beratung als Ausdruck kompetenter Berufsvorbereitung konnotiert (Yu et al. 2015).

Wenn der Selbstwert sich fast ausschließlich aus Erfolgen im Studium speist, wird Leistungsdruck zum Gesundheitsrisiko. Um dem zu begegnen, werden den Klient\*innen im Coaching alternative Ressourcen zur psychischen Stabilisierung erschlossen und eine gesundheitsfördernde Arbeitskultur vermittelt. Ebenso wird die selektive Wahrnehmung, individuell zu versagen, wenn Probleme im Studium auftauchen, sowohl in Einzelcoachings als auch in Coachinggruppen im Erstgespräch routinemäßig explizit thematisiert und hinterfragt. Mit der strukturellen Kontextualisierung der anscheinend individuellen Problematiken soll Entlastung auf dieser Ebene herbeigeführt werden.

In den Coachings bei *MediCoach* werden Studierende bei der Anwendung der erworbenen medizinischen Kenntnisse für die eigene Gesunderhaltung unterstützt, extreme (=gesundheitschädigende) Leistungsorientierungen hinterfragt und angepasst, die Fähigkeit, als angehende Mediziner\*in selbst psychologische Unterstützung nachzufragen, entwickelt und Stigmatisierungsängste hinsichtlich eines eigenen Bedarfes an psychosozialer bzw. psychotherapeutischer Begleitung im Medizinstudium bzw. späteren Arztberuf bearbeitet.



Im Folgenden werden die Ergebnisse einer Evaluation der Coachings seitens der Klient\*innen vorgestellt und mit den Ergebnissen einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit der Coachings bei *MediCoach* in den Jahren 2011-2016 abgeglichen und diskutiert.

**Methode**

**Erhebungsinstrumente und Datenauswertung**

Nach umfassender Literaturrecherche wurden auf der Basis der aufgefundenen einschlägigen Studien in einem deduktiven Verfahren der konzeptionelle Rahmen und das Studiendesign definiert. Die folgenden Fragestellungen wurden geprüft:

1. Wurden die Klient\*innen angeregt, ihre erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gezielt für sich einzusetzen? (Einsetzen eigener Fähigkeiten)
2. Konnten die allgemeine Zufriedenheit und der Selbstwert im gleichbleibenden Studenumfeld erhöht bzw. stabilisiert werden? (Zufriedenheit und Selbstwert)
3. Wurde die Bereitschaft zu einer erneuten Inanspruchnahme eines psychosozialen Unterstützungsformates erhöht? (Steigerung der Inanspruchnahme)
4. Fühlten sich die Klient\*innen respektiert und konnten ihre Anliegen offen kommunizieren ohne Stigmatisierung zu befürchten? (respektvolle, vertrauensfördernde Beziehungsebene)

Weiterhin wurde der Einfluss der Intervention auf die psychosoziale Belastung der Studierenden überprüft. Dazu wurden folgende validierte Instrumente (siehe Tab. 1) zur Beurteilung der psychischen Situation bei Studierenden ausgewählt: die Psychosoziale Beschwerdeliste (PSB), die Studien- und Lebenszufriedenheitsskala (LSZ) und ein Wert für Subjektive Gesundheit (SF-12). Beim Eintreffen in der Beratungsstelle wurde eine ID vergeben und die Coaches erfassten einige soziodemographische Daten wie Alter, Gender, Elternschaft, chronische Erkrankungen, Migrationshintergrund sowie die aktuelle Semesterzahl, den Anlass und Beginn des Coachings.

**Tab. 1: Eingesetzte Instrumente im Assessment**

Instrument
<p><b>PSB</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychosoziale Beschwerdeliste für die Beurteilung psychosozialer Belastung</li> <li>• 21 Items – 6stufige Likert-Skala</li> <li>• Zeitpunkt: zu Beginn und Abschluss des Coachings</li> <li>• Quelle: Spertth/Hofmann/Holm-Hadulla 2014</li> </ul>
<p><b>LSZ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skala zur Erfassung der Lebens- und Studienzufriedenheit</li> <li>• 3 Items – 5stufige Likert-Skala</li> <li>• Zeitpunkt: zu Beginn und Abschluss des Coachings</li> <li>• Quelle: Spertth/Hofmann/Holm-Hadulla 2014</li> </ul>
<p><b>SF-12</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skala zur Erfassung gesundheitsbezogener Lebensqualität</li> <li>• 1 Item – 5stufige Likert-Skala</li> <li>• Zeitpunkt: zu Beginn und Abschluss des Coachings</li> <li>• Quelle: Bullinger/Morfeld 2008</li> </ul>
<p><b>Bewertung des Coaching-Prozesses</b></p> <p>Fragebogen zu Arbeitsbeziehung, Zielerreichung und Wirkungen des Coachings</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 33 Items – Selbstentwickelter Fragebogen</li> <li>• 5stufige Likert-Skala</li> <li>• Zeitpunkt: zum Abschluss des Coachings</li> <li>• In Anlehnung an: Bachmann/Jansen/Mäthner 2010</li> </ul>

Der Fragebogen zu Beginn des Coachings (T1) erfasste nochmals o.g. soziodemographische Variablen sowie soziale Umfelddaten (Wohnsituation, Familienstand, Muttersprache). Nach der expliziten Beendigung des Coaching-Prozesses (T2) wurde den Klient\*innen erneut ein Fragebogen übergeben. Im Rahmen des Assessments von Befinden und Belastung der Klient\*innen wurden zu T1 und T2 die oben genannten validierten Instrumente angewendet, die metrisch anhand von Summen-Scores ausgewertet und für beide Messzeitpunkte verglichen wurden. Im Fragebogen (T2) wurden zusätzlich in 4 Fragebatterien die o.g. Aspekte des Coachingprozesses, die die konzeptionell verankerten Spezifika für Medizinstudierende ausmachen, in einem selbst entwickelten Evaluationsinstrument abgefragt. Die Bewertung des Prozesses und seiner Ergebnisse konnte auf einer Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft sehr zu) angegeben werden.

**Datenerhebung**

Im Anschluss an die erste Sitzung bei *MediCoach* wurde den Klient\*innen der Fragenbogen T1 ausgehändigt. Nach explizitem Abschluss des Coachings wurde den jeweiligen Klient\*innen der Fragebogen T2 übergeben. Die Abgabe beider Fragebögen erfolgte freiwillig und anonym. Im Folgenden werden Klient\*innen, welche lediglich Fragebogen T1 beantworteten als „Responder a“, und diejenigen, welche den Fragebogen zu beiden Messzeitpunkten beantworteten, als „Responder b“ bezeichnet.

Zur Auswertung der Daten wurden folgende Analysen durchgeführt:  $\chi^2$  Tests zur Überprüfung binärer Zusammenhänge, Kolmogorov-Smirnov Tests zur Überprüfung der Normalverteilung bei metrischen Variablen sowie T-Tests zur gruppenspezifischen Ermittlung bei metrischen normalverteilten Variablen unter abhängigen Stichproben. Darüber hinaus wurden T-Tests für verbundene Stichproben bzw. Wilcoxon-Tests für verbundene Stichproben bei nicht parametrischer Verteilung zur Ermittlung der Effektstärke der Intervention durchgeführt.

**Längsschnittauswertung der Messzeitpunkte T1 und T2**

Datengrundlage bildeten die Angaben von 296 Klient\*innen bei *MediCoach*, die den Fragebogen T1 einreichten. Ausgehändigt wurde er an 552 Klient\*innen. Sowie den 60 Klient\*innen, die den Fragebogen T2 einreichten, wobei dieser insgesamt an 98 Klient\*innen, die das Coaching explizit beendeten, ausgegeben wurde. Das entspricht einer Rücklaufquote von 53,6% für T1 und 61,2% für T2. In die Auswertung flossen nur die Fälle ein, von denen jeweils Angaben von T1 und T2 vorlagen.

Die fünfstufige Likert-Skala zu den Items der konzeptionellen Spezifika wurde zugunsten der Ergebnisdarstellung in zwei Kategorien *trifft nicht zu* (trifft gar nicht zu; trifft wenig zu; trifft teilweise zu) und *trifft zu* (trifft sehr zu; trifft ziemlich zu) zusammengefasst.

**Stichprobenbeschreibung**

Die Studienstichprobe schließt im Sinne einer Überprüfung der Wirksamkeit des Coachings (n=60) Responder b ein, die an beiden Messzeitpunkten (T1 und T2) erfasst werden konnten. Die Gruppe der Responder b

weist statistisch keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zur Gruppe der Responder a ( $n=236$ ) auf, die lediglich bei T1 aufgenommen wurden (Tab. 2). Dies bezieht sich auf die soziodemographischen Angaben (Gender, Alter, Elternschaft), auf die Anzahl der besuchten Semester sowie auf psychosoziale Belastung, Lebenszufriedenheit und Subjektive Gesundheit zum Eingangszeitpunkt.

Tab. 2: Stichprobenbeschreibung (N=296)

Variablen	n=60 Responders b n (%)	n=236 Responders a n (%)	p-Wert
Gender	Männlich 15 (25,0) Weiblich 45 (75,0)	Männlich 56 (23,7) Weiblich 180 (76,3)	0,86
Kinder ja	13 (21,6)	35 (14,8)	0,25
	Mittelwert (SD)	Mittelwert (SD)	
Alter	26,4 (6,6)	26,7 (6,4)	0,70
Semester	5,5 (4,6)	5,2 (4,2)	0,61
PSB zu T1	31,6 (12,4)	30,0 (13,8)	0,50
LSZ-Gesamt zu T1	2,9 (1,0)	3,8 (3,5)	0,08
Subjektive Gesundheit	2,9 (0,7)	2,9 (0,9)	0,90

## Ergebnisse

Im weiteren Verlauf werden die Ergebnisse der Bewertung des Coachings durch die Teilnehmer\*innen (1.) vorgestellt.

Anschließend werden die bivariaten Auswertungen der Studienstichprobe zu den zwei Messzeitpunkten T1 (Beginn des Coachings) und T2 (Abschluss) dargestellt. Dazu werden die Ergebnisse zur Veränderung der psychosozialen Belastung (2.), Zufriedenheit während des Studiums und der Subjektiven Gesundheit (3.) bivariat überprüft. Alle analysierten Skalen zeigen signifikante Prä-Post Unterschiede in den Ergebnissen zur Wirksamkeit des Coachings.

### 1. Auswertung der konzeptionellen Spezifika

In der Auswertung wird die Zustimmung der Responder b ( $n=60$ ) prozentual in Klammern abgebildet. Zur Einschätzung des Coachings äußerten sich die Responder b hinsichtlich der o.g. Fragestellungen:

**Einsetzen eigener Fähigkeiten:** Mit Hilfe des Coachings „setze ich meine Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielter ein“ (78%)

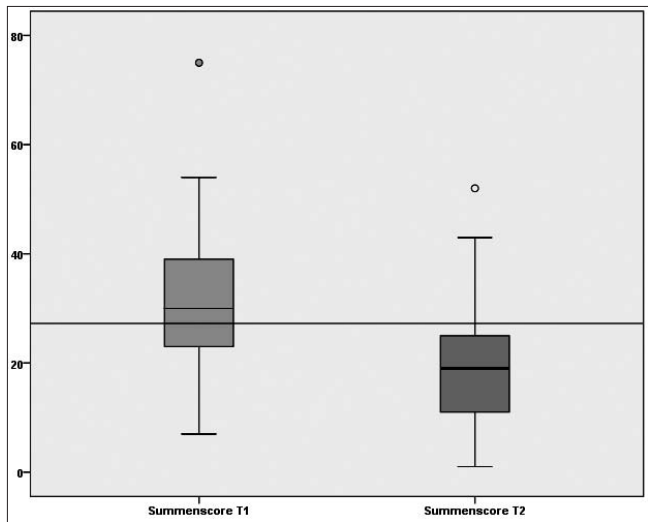
**Zufriedenheit und Selbstwert:** Mit Hilfe des Coachings „habe ich mein Selbstwertgefühl gesteigert“ (57%), „bin ich im Alltag zufriedener geworden“ (86,4%) „bin ich im Studium zufriedener geworden“ (64,4%)

**Steigerung der Inanspruchnahme:** „Ich würde grundsätzlich noch einmal ein Coaching in Anspruch nehmen“ (93,2%) und „Würden Sie das Coaching weiterempfehlen?“ (100%), „Kontakt herzustellen gestaltete sich einfach“ (93,2%). „Mit dem Coachingprozess bin ich zufrieden“ (94,9%) und „Mit dem Coachingergebnis bin ich zufrieden“ (94,6%)

**Respektvolle, vertrauensfördernde Beziehungsebene:** „Unsere Beziehung war von gegenseitiger Wertschätzung geprägt“ (96,6%) und „Wir hatten ein vertrauensvolles Verhältnis zueinander“ (91,5%) und „Die Beziehung zeichnete sich durch Offenheit aus“ (100%).

## 2. Veränderung der psychosozialen Belastung vor und nach dem Coaching

Abb. 1: Psychosoziale Belastung zu Beginn/nach Abschluss des Coachings ( $n=60$ )



Note: die Bezugslinie entspricht dem Cut-Off Wert (27,34 P.) für die Psychosoziale Beschwerdeliste

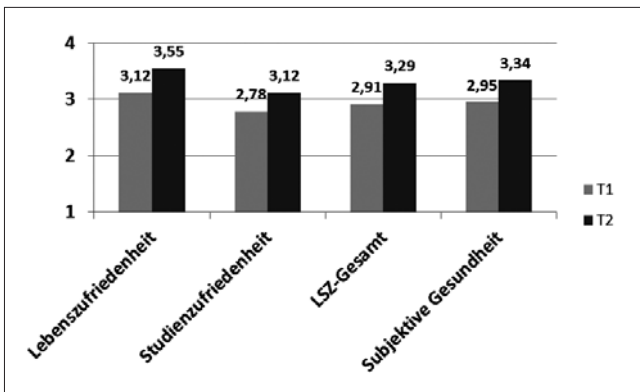
Bei der erhobenen psychosozialen Belastung (PSB) konnte während des Coaching-Prozesses eine erhebliche Verbesserung zwischen den zwei Messpunkten T1 und T2 festgestellt werden. Zu Beginn des Coachings T1 belief sich der Mittelwert der psychosozialen Belastung auf 31 Punkte auf der PSB-Skala ( $MW=31,06$ ;  $SD=12,43$ ). 56,7% der Klient\*innen befanden sich über dem klinisch relevanten Cut-Off Wert von 27,34 (Sperth/Hofmann/Holm-Hadulla 2014) Punkten für behandlungsbedürftige psychosoziale Belastung. Beim Abschluss der Coachings waren dies nur noch 20%. Die Belastung konnte im Verlauf im Mittel auf den Summenscore von 19 Punkten ( $MW=19,60$ ;  $SD=10,59$ ) zu T2 signifikant ( $p \leq 0,001$ ) gesenkt werden (Abb. 1). Bei 83,3% der Klient\*innen trat hier eine Verbesserung ein. Bei 3,3% der Responder b zeigte sich keine Veränderung und 13,3% verschlechterten sich. Die Effektstärke der Intervention beträgt beim Gesamtbeeinträchtigungsscore der Psychosozialen Belastung (0,92) und liegt im sehr hohen Bereich (Tab. 3).

### 3. Veränderung von Lebens- und Studienzufriedenheit sowie Subjektiver Gesundheit

Zum Messzeitpunkt T2 kann eine signifikante Verbesserung sowohl der Lebens- und Studienzufriedenheit als auch der Subjektiven Gesundheit der Klient\*innen (Abb. 2) gemessen werden. Der Indexwert der Lebenszufriedenheit wird zum Zeitpunkt T1 mit einem Mittelwert von 3,12 gemessen ( $SD=,55$ ). Dieser Wert erhöht sich zum Abschluss des Coaching-Prozesses T2 signifikant ( $p=,028$ ) und erreicht einen Mittelwert von 3,55 ( $SD=,50$ ).

Ebenso signifikant ( $p < ,001$ ) erhöht sich die Studienzufriedenheit vom Ausgangswert 2,78 ( $SD=,59$ ) auf 3,12 ( $SD=,58$ ). In ähnlicher Größenordnung verbessert sich die Subjektive Gesundheit der Klient\*innen zwischen

Abb. 2: Lebens- und Studienzufriedenheit und subjektive Gesundheit im Coachingverlauf (n=59)



Note: LSZ-Gesamt steht für Gesamtskala Lebens- und Studienzufriedenheit

den zwei Messzeitpunkten. Der Mittelwert zu T1 beträgt 2,95 ( $SD=,72$ ) und erhöht sich mit Abschluss des Coachings T2 signifikant um fast einen halben Punkt ( $MW=3,34$ ;  $SD=,68$ ;  $p<,001$ ). Die Effektstärken für die Veränderung der Lebenszufriedenheit (0,78), Studienzufriedenheit (0,58), Lebens- und Studienzufriedenheit (0,84) und Subjektive Gesundheit (0,49) liegen im mittleren bis hohen Bereich (Tab. 3).

Tab. 3: Wirksamkeit des Coachings aus der Sicht der Responder b (PSB, LSZ, SF-12)

Instrument	Prä		Post		Wirksamkeit			
	n	MW	SD	MW	SD	MV	ES	Signifikanz
PSB	60	31,0	12,4	19,60	10,5	11,4	,92	$p=,001$
Lebenszufriedenheit		3,12	,55	3,55	,50	,43	,78	$p\leq,000$
Studienzufriedenheit	59	2,78	,59	3,12	,58	,34	,58	$p\leq,000$
LSZ-Gesamt		2,91	,45	3,29	,39	,38	,84	$p=,028$
SF-12	59	2,95	,73	3,34	,68	,35	,49	$p\leq,000^a$

ES=Prä-Post Effektstärke, berechnet als Mittelwertdifferenz in Relation zur SD der Prä-Werte /<sup>a</sup> = Wilcoxon  
MW=Mittelwert/MV= Mittlere Veränderung

## Diskussion

Mit der vorliegenden Studie sollten die Wirksamkeit und mögliche Wirkfaktoren des spezifisch auf die Bedarfe von Medizinstudierenden zugeschnittenen Coachingangebotes der Charité Universitätsmedizin Berlin untersucht werden. Dazu wurde zunächst eine Befragung der Klient\*innen hinsichtlich der konzeptionellen Charakteristika des Coachings ausgewertet. Anschließend wurden die Aussagen mit Hilfe quantitativer Instrumente geprüft. Alle Ergebnisse weisen deutlich auf eine signifikante Wirksamkeit der Coachings hin. Die in der vorliegenden Studie gemessene sehr hohe Effektstärke insbesondere bei der Senkung der psychosozialen Belastung ist ein weiterer deutlicher Hinweis auf die Wirksamkeit des Coachings.

Unter anderem Rau, Hope, Aster-Schenk (siehe oben) gehen davon aus, dass Medizinstudierende oft ihre erworbenen Fähigkeiten nicht für sich selbst einsetzen. Anschließend an das Coaching gaben fast vier von fünf Klient\*innen an, „ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten ge-

zielter einzusetzen“. Die Klient\*innen von *MediCoach* berichteten anschließend an das Coaching einen signifikant verbesserten subjektiven Gesundheitszustand. Eine bessere subjektive Gesundheit kann ein Hinweis auf eine auch objektiv günstige gesundheitliche Lage sein (BZgA 2008). Es kann also vermutet werden, dass die Klient\*innen nach dem Coaching in der Lage sind, qualifizierter auf ihre eigene Gesundheit zu achten und dies auch tun.

Die Orientierung auf einen selbstfürsorglichen Umgang der Klient\*innen von *MediCoach* soll einen nachhaltigen Einfluss auf das Gesundheitsverhalten im Beruf nach sich ziehen. Aber nicht nur das, es kann sogar die Behandlungsqualität der zukünftigen Ärzt\*innen erhöhen. Yu et al. beschreiben, dass das eigene Gesundheitsverhalten von Ärzt\*innen die gesundheitsorientierte Einstellung und Motivation ihrer respektiven Patient\*innen direkt beeinflussen kann (Yu et al. 2015).

Weiterhin wird beschrieben, dass die hohe Leistungsorientierung zu einem eindimensional an den Studienerfolg gekoppelten Selbstwert führt (Aster-Schenk et al. 2010; Rau et al. 2013). Die Zufriedenheit der Studierenden stieg während der Coachings bei *MediCoach* deutlich. Ebenso gaben mehr als die Hälfte der Klient\*innen an, ihren Selbstwert erhöht zu haben. Möglicherweise konnten die Klient\*innen für die Stabilisierung ihres Wohlbefindens auch auf andere Bereiche ihres Lebens wieder stärker zugreifen. Einen Hinweis darauf gibt die etwas deutlicher als die Studienzufriedenheit gestiegene Lebenszufriedenheit der Klient\*innen.

Zahlreiche Untersuchungen deuten darauf hin, dass die Bereitschaft zur Inanspruchnahme von Hilfe bei Medizinstudierenden ähnlich wie bei Ärzt\*innen wenig ausgeprägt ist (siehe oben).

Um diesem Phänomen zu begegnen, sollte die Legitimität auch mithilfe der Empfehlung des Coachings seitens der Dozierenden erhöht werden und der Zugang zum Coaching möglichst einfach gestaltet werden. Grundlegende professionelle Standards wie wertschätzender Umgang mit Klient\*innen, das Etablieren einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung und das Arbeiten auf Augenhöhe, die eine Bereitschaft zur Inanspruchnahme von Hilfe erhöhen sollen, werden von den Coaches explizit betont.

Damit soll natürlich auch einer möglicherweise befürchteten Stigmatisierung als „psychotherapeutisch behandlungs- bzw. hilfsbedürftig“ und der daraus resultierenden eigenen Abwertung begegnet werden. Alle Responder b erlebten eine vertrauensvolle und offene Zusammenarbeit (100%) und beinahe alle (96,9%) eine von gegenseitiger Wertschätzung geprägte Arbeitsbeziehung bei hoher Zufriedenheit mit sowohl dem Coachingprozess als auch den Ergebnissen. Ebenso sehr hoch (93,2%) ist der Anteil derjenigen, für die sich die Kontaktaufnahme einfach gestaltete. Ehemalige Klient\*innen scheinen auch nicht geheimhalten zu wollen, dass sie im Rahmen eines psychosozialen Angebotes ein Problem lösen konnten. Die gemessene 100%ige Weiterempfehlungsrates kann so verstanden werden. Und auch das Item „Würde noch einmal ein Coaching in Anspruch nehmen“ (93,2%) weist auf eine im Rahmen des Coachings erhöhte Bereitschaft zur Inanspruchnahme

äußerer Hilfe hin. Die positive Erfahrung mit einem psychosozialen Angebot kann dann auch im späteren Berufsalltag dazu führen, dass solche Angebote aufgesucht oder Kolleg\*innen empfohlen werden.

Die quantitative Überprüfung der Effekte des Coachings zeigt, dass die psychosoziale Belastung deutlich unter eine klinisch relevante Belastung gesenkt werden konnte. Ebenso konnten sowohl die Gesamtzufriedenheit der Klient\*innen erhöht als auch ihre subjektive Gesundheit verbessert werden. Zum Vergleich kann hier eine Untersuchung der Psychologischen Beratungsstelle der Universität Heidelberg herangezogen werden, die ebenfalls mit den Skalen für PSB und der LSZ Messungen der Wirksamkeit durchführten (Sperth/Hoffmann/Holm-Hadulla 2014). Dort wurden auf der PSB die Prä-Werte von 31,52 Punkte (hier: 31,06) auf 23,79 Punkte (hier: 19,6) mit einer Effektstärke 0,57 (hier: 0,92) gesenkt. Auch die Veränderung der Lebens- und Studienzufriedenheit in der Heidelberger Studie prä: 2,57 (hier: 2,91); post: 3,37 (hier: 3,29) mit einer Effektstärke von 1,08 (hier: 0,84) weist ähnliche Effekte auf.

Eine potenzielle Limitation der Untersuchung ist das Fehlen einer Kontrollgruppe. Das an die konkrete Arbeit des Coaching-Projektes angebundene Studiendesign, das kein reines Forschungsdesign darstellt, ließ dies aus ethischen Gründen nicht zu.

Die genaue Sitzungszahl ist hier nicht zu berichten, da einige Klient\*innen nach Einreichen von T2 noch einmal wiedergekommen sind. Der Zeitpunkt des Einreichens von T2 wurde jedoch in der Datenbank nicht erfasst. In der Folgestudie wird dies berücksichtigt.

Obwohl die spezielle Klientel von Medizinstudierenden für psychosoziale Angebote bislang als schwer erreichbar gilt, konnten bei *MediCoach* positive Effekte erzielt und nachgewiesen werden, die denen einer seit langem etablierten Beratungsstelle für alle Studierenden einer Universität mindestens vergleichbar sind. Vergleichswerte mit psychosozialen Angeboten explizit für Medizinstudierende liegen zum gegenwärtigen Stand der Forschung noch nicht vor.

## Fazit

Die vorliegende Studie ist die erste Untersuchung des deutschlandweit ersten spezifischen psychologischen Unterstützungsangebotes für Studierende an einer medizinischen Fakultät überhaupt. Das Angebot wird von den Medizinstudierenden angenommen, als hilfreich empfunden und weiterempfohlen. Gleichzeitig konnte auch die Wirksamkeit des spezifischen Coachings hinsichtlich der Reduzierung von psychosozialer Belastung, der Verbesserung der Lebens- und Studienzufriedenheit und der subjektiven Gesundheit hier belegt werden. Die Autor\*innen plädieren für den Ausbau spezifischer psychosozialer Beratungsangebote für Medizinstudierende in ihren Ausbildungsstätten und deren vertiefte Evaluation.

## Literaturverzeichnis

- Angerer, P./Petru, R./Nowak, D./Weigl, M. (2008): Arbeitsbedingungen und Depressionen bei Ärzten. In: Deutsche Medizinische Wochenschrift, 133 (1/2), S. 26-29.
- Aktekin, M./Karaman, T./Senol, Y. Y./Erdem, S./Erengin, H./Akaydin, M. (2001): Anxiety, depression and stressful life events among medical students: a prospective study in Antalya, Turkey. In: Medical Education, 35, pp. 12-17.
- Aster-Schenk, I. U./Schuler, M./Fischer, M. R./Neudert, S. (2010): Psychosocial resources and burnout risk factors in medical school: A cross-sectional study and analysis of needs for preventive curricular interventions. In: GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 27 (4), Doc 61.
- Bachmann, T./Jansen, A./Mäthner, E. (2010): Check-the-Coach. Fragebogen zur Evaluation von Coachings. Verfügbar unter [http://www.artop.de/5000\\_Archiv/5300\\_Downloads/5310\\_Tools.html](http://www.artop.de/5000_Archiv/5300_Downloads/5310_Tools.html) (04.06.2010).
- Bernstein, J. H./Carmel, S. (1999): Gender differences over time in medical school, stressors, anxiety, and the sense of coherence. In: Sex Roles, 24, pp. 335-344.
- Boehm, S./Tappert, S. (2016): MediCoach – Systemisches Studiencoaching an der Charité Universitätsmedizin Berlin. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 11 (2), S. 34-39.
- Brimstone, R./Thistlewaite, J. E./Quirk, F. (2007): Behaviour of medical students in seeking mental and psychological health care: exploration and comparison with psychology students. In: Medical Education, 41, pp. 74-83.
- Buddeberg-Fischer, B./Stamm, M./Buddeberg, C./Klaghofer, R. (2009): Angst und Depressionen bei jungen Ärztinnen und Ärzten – Ergebnisse einer Schweizer Longitudinalstudie. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie, 55, S. 37-50.
- Bullinger, M./Morfeld, M. (2008): Der SF-36 Health Survey. In: Schöffski O./Graf v. d. Schulenburg, J. M.: Gesundheitsökonomische Evaluationen. Berlin, S. 387-402.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2008): Erkennen-Bewerten-Handeln. Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin/Köln.
- Chew-Graham, C. A./Rogers, A./Yassin, N. (2003): "I wouldn't want it on my CV or their records": medical students' experiences of help-seeking for mental health problems. In: Medical Education, 37, pp. 873-880.
- Dettmer, S./Kuhlmei, A. (2010): Studienzufriedenheit und berufliche Zukunftsplanung von Medizinstudierenden – Ein Vergleich zweier Ausbildungskonzepte. In: Schwartz, F. W./Angerer, P. (Hg.): Arbeitsbedingungen und Befinden von Ärztinnen und Ärzten. Köln, S. 3-116.
- Dyrbye, L. N./Thomas, M. R./Shanafelt, T. D. (2006): Systematic Review of Depression, Anxiety and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. Well being of Students. In: Academic Medicine, 81, pp. 354-373.
- Gläser, A. (2009): Medizinstudierende und ihre Belastungen im Rahmen des Studiums. Empirische Untersuchungen im vorklinischen und klinischen Studienabschnitt. Dissertation der Hohen Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/996574972/34> (12.08.2015).
- Guthrie, E. A./Black, D./Shaw, C. M./Hamilton, J./Creed, F. H./Tomeson, B. (1995): Embarking upon a medical career: psychological morbidity in first year medical students. In: Medical Education, 29, pp. 337-341.
- Henning, K./Ey, S./Shaw, D. (1998): Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students. In: Medical Education, 32, pp. 456-464.
- Hooper, C./Meakin, R./Jones, M. (2005): Where students go when they are ill: how medical students access health care. In: Medical Education, 39, pp. 588-593.
- Hope, V./Henderson, M. (2014): Medical student depression, anxiety and distress outside North America: a systematic review. In: Medical Education, 48, pp. 963-979.
- Iqbal, S./Gupta, S./Venkatarao, E. (2015): Stress, anxiety & depression among medical undergraduate students & their socio-demographic correlates. In: The Indian Journal of Medical Research, 141 (3), pp. 354-357.
- Kurth, R. A./Klier, S./Pokorny, D./Jurkat, H. B./Reimer, C. (2007): Studienbezogene Belastungen, Lebensqualität und Beziehungserleben bei Medizinstudierenden. In: Psychotherapeut, 52, S. 355-361.
- Ko, S. M./Ku, E. H./Fones, C. S. (1999): Stress and the undergraduates. In: Singapore Medical Journal, 40, pp. 627-630.
- Nechita, F./Nechita, D./Pirlog, M. C./Rogoveanu, I. (2014): Stress in medical students. In: Romanian Journal of Morphology and Embryology, 55 (3), pp. 1263-1266.
- Newbury-Birch, D./White, M./Kamali, F. (2001): Factors influencing alcohol and illicit drug use amongst medical students. In: Drug and Alcohol Dependence, 64, pp. 265-270.
- Rau, T./Plener, P./Kliemann, A./Fegert, J. M./Allroggen, M. (2013): Suicidality among medical students – A practical guide for staff members in medical schools. In: GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung, 30 (4), Doc 48.

- Rosvold, E. O./Bjertness, E. (2002): Illness behavior among Norwegian physicians. In: Scandinavian Journal of Public Health, 30, pp. 125-32.
- Ruban, P. U./Gammelgaard Petersen, M./Moller-Madsen, B. (2013): More than half of the medical students who apply for a dispensation drop out and need a focused counselling. In: Danish Medical Journal, 60 (7), A4663.
- Saipanish, R. (2003): Stress among medical students in a Thai medical school. In: Medical Teacher, 25, pp. 502-506.
- Sperth, M./Hofmann, F. H./Holm-Hadulla, F. M. (2014): Effektivität integrativer psychotherapeutischer Beratung für Studierende. In: Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie, 64, S. 224-231.
- Stewart, S. M./Betson, C./Lam, T. H./Marshall, I. B./Lee, P. W./Wong, C. M. (1997): Predicting stress in first year medical students: a longitudinal study. In: Medical Education, 31, pp. 163-208.
- Toyry, S./Räsänen, K./Kujala, S./Äärimaa, M./Juntunen, J./Kalimo, R./Luhtala, R./Mäkelä, P./Myllymäki, K./Seuri, M./Husman, K. (2000): Self-reported health, illness and self-care among Finnish physicians: a national survey. In: Archives of Family Medicine, 9, pp. 1079-1085.
- Tysen, R./Vaglum, P./Gronvold, N. T./Ekeberg, O. (2001): Factors in medical school that predict postgraduate mental health problems in need of treatment. A nationwide and longitudinal study. In: Medical Education, 35, pp. 110-120.
- Voltmer, E./Kieschke, U./Schwappach, D./Wirsching, M./Spahn C. (2008): Psychosocial health risk factors and resources of medical students and physicians: a cross-sectional study. In: Medical Education, 8, p. 46.
- Webb, E./Ashton, C. H./Kelly, P./Kamali, F. (1996): Alcohol and drug use in UK university students. In: The Lancet, 348, pp. 922-925.
- Yu, Y./Yang, Y./Li, Z./Zhou, B./Zhao, Y./Yuan, S./Zhang, R./Sebranek, M./Veeraman, L./Li, M./Gong, E./Chen, S./Ma, W./Huang, L./Cho, K./Leeder, S./Yan, L. (2015): The association between medical student's lifestyles and their attitudes towards preventive counseling in different countries. In: BMC Public Health, 15, p. 1124.

- **Sylvie Tappert**, Dipl.-Soz.-wiss., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Prodekanat für Studium und Lehre der Charité Universitätsmedizin Berlin,  
E-Mail: sylvie.tappert@charite.de
- **Andrea Teti**, Prof. Dr., Professor für Alter und Gesundheit an der Fakultät für Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften der Universität Vechta,  
E-Mail: andrea.teti@uni-vechta.de
- **Pia-Theresa Sonntag**, Dipl.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medizinische Soziologie und Rehabilitationswissenschaft der Charité Universitätsmedizin Berlin,  
E-Mail: pia-theresa.sonntag@charite.de
- **Silke Boehm**, Dipl.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Prodekanat für Studium und Lehre der Charité Universitätsmedizin Berlin, Systemische Therapeutin in der Beratungsstelle MediCoach und Dozentin,  
E-Mail: silke.boehm@charite.de

## Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

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

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 Euro zzgl. Versand, E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9,95 Euro

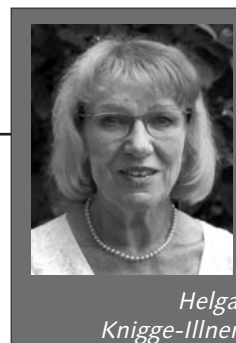
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Auch als  
E-Book



*Helga Knigge-Illner & David Willmes*

## Die Endphase der Promotion bewältigen



Helga  
Knigge-Illner



David Willmes

There are various reasons why many doctoral candidates find it difficult to complete their doctorate. They postpone the decision to find an end, for example, because of perfectionism, fear of the future, lack of motivation or overidentification with the dissertation. This article shows ways of dealing with these challenges. Based on our many years of experience in coaching and counseling, we intend to encourage and motivate advisors, coaches and supervisors to support doctoral candidates in finishing the dissertation project successfully. Additionally, we want to help doctoral candidates to understand and manage their conflicts.

Vielen Promovierenden fällt es schwer, mit ihrer Dissertation ein Ende zu finden. Sie befürchten, dass die Doktorarbeit noch nicht gut genug ist, sie die wissenschaftlichen Standards nicht erfüllt oder den eigenen Ansprüchen nicht genügt. Häufig spielt auch die Angst vor dem „Danach“ eine Rolle: Karriereziele und -chancen sind noch unklar und ungewiss. Manchen fällt es auch schwer, sich aus der Doktorandenrolle zu lösen, die im Prinzip mit einer interessanten Tätigkeit und einer noch offenen Lebenssituation verbunden ist. Befürchtungen und Ängste dieser Art führen zum Aufschieben von Entscheidungen. In anderen Fällen sind Lust und Motivation zur Arbeit an dem Dissertationsthema erlahmt oder verlorengegangen. Perfektionismus und Überidentifikation mit der Dissertation können einem erfolgreichen Abschluss im Weg stehen. Die Zeit, die Promovierende auf ihre „Diss“ verwenden – im Durchschnitt etwa vier bis fünf Jahre – erscheint bei kritischer Betrachtung als überlang und nicht unbedingt angemessen. Je länger sich aber diese Zeit ausdehnt und keine Entscheidung über die Beendigung der Promotion getroffen wird, desto höher ist die Gefahr eines Abbruchs. Die Entscheidung zur Beendigung der Promotionsphase zu treffen, erfordert gründliche Überlegungen und Planungen. Dieser Artikel soll Promovierende dazu anregen, sich der Aufgabe zu stellen. Und er möchte Beratende, Betreuende sowie Coaches motivieren, ihnen dabei zu helfen. Die Empfehlungen stützen sich auf unsere langjährige Beratungsarbeit mit Promovierenden als Coach und psychologische Berater.

### 1. Wann beginnt die Endphase? – Bestandsaufnahme

Auf die Frage nach dem Beginn der Endphase gibt es keine einfache Antwort. Sie überhaupt bewusst zu stellen, ist aber bereits ein erster wichtiger Schritt in Richtung Doktorgrad. Denn: Vielen Promovierenden scheint

der Gedanke an den Abschluss der Arbeit unwirklich, verknüpfen sie doch eine Lebensaufgabe mit dem Projekt. Man hört von ihnen dazu etwa: „Ich habe 500 Seiten vorliegen, aber ich weiß nicht, ob ich die Arbeit schon einreichen soll.“ Und manch einer arbeitet seit vielen Jahren an der Dissertation und kann „noch kein Ende absehen“. Oder gar: „Meine ‚Diss‘ ist fast fertig, ich muss sie nur noch zusammenschreiben!“

Häufig kommt es dabei zu ambivalenten Gefühlen. Die Vorstellung, die Dissertation endlich fertig in den Händen zu halten, erscheint zwar verlockend, davor liegt jedoch ein Knäuel von Anforderungen objektiver und subjektiver Art, das man erst entwirren muss. Wann ist eine Dissertation tatsächlich fertig? Und was muss man dazu noch tun? Diese Fragen sind schwer zu beantworten, sie lösen Unsicherheit und Zweifel aus. Und manchen geht mit Blick auf die berufliche Zukunft durch den Kopf: „Jetzt wird sich herausstellen, ob ich tatsächlich für die Wissenschaft tauge.“

Solche Gedanken machen deutlich, wie unklar Promovierenden sein kann, was mit einer wissenschaftlichen Dissertation von ihnen verlangt wird und welche Ansprüche sie selbst anlegen. Ungeklärte Fragen und Befürchtungen münden nur allzu oft in die Tendenz zum Aufschieben und verhindern es, die Sachlage genau zu prüfen und konkret zu werden: Ist die vorliegende schriftliche Ausarbeitung tatsächlich so weit gediehen, dass sie in Inhalt und Form den wissenschaftlichen Anforderungen genügen kann? Benötigt sie nur noch eine redaktionelle Bearbeitung oder eine sehr detaillierte Überarbeitung, damit sie eingereicht werden kann? Oder bei Laborarbeiten: Reichen die Daten und Ergebnisse aus? Soll ich weitere Experimente durchführen? Wenn ja, in welchem Umfang?

Die Hinwendung zu einer nüchternen sachlichen Prüfung ist auf jeden Fall ein erster hilfreicher Schritt, um Klarheit über die Anforderungen der Endphase zu gewinnen – und die Endphase bewusst einzuläuten, kann

Schubkraft für die Zeit bis zum Abschluss verleihen. Unabdingbar ist dafür ein Gespräch zum Status quo mit den Betreuungspersonen. Auch wenn sie nicht schon zu diesem Zeitpunkt bereit sind, die gesamte Arbeit kritisch zu prüfen und auf alle einzelnen Fragen einzugehen, werden sie in einem Beratungsgespräch sicherlich zu entscheidenden Punkten Stellung nehmen. Ebenfalls können kompetente Kolleginnen und Kollegen zu Rate gezogen werden, zum Beispiel Postdocs oder Laborleiter\*innen, die während der Promotionsphase mit ihrer Expertise unterstützt haben.

Ausgangspunkt sollte das Exposé sein, das im Laufe des Arbeitsprozesses verändert und verfeinert wurde und die zentralen Fragen und Hypothesen der Untersuchung enthält. Entlang des Exposés lässt sich die Bestandsaufnahme zum Beispiel mit folgenden Fragen angehen:

- Ist die Forschungsfrage adäquat bearbeitet und beantwortet worden?
- Wurde der Forschungsstand angemessen berücksichtigt oder gibt es neue Forschungsergebnisse, die in die Dissertation einfließen sollten?
- Ist die erforderliche Literatur herangezogen und bearbeitet worden?
- Sind alle relevanten Daten erhoben, ausgewertet und aufbereitet worden?
- Wurde die Methode ausreichend erläutert? Hat die Arbeit eine klare Struktur, die sich durch alle Kapitel zieht?
- Welche Kapitel müssen noch geschrieben oder überarbeitet werden und wie hoch ist der Arbeitsaufwand dafür?
- Gibt es Teile, die noch besonders gründlich überarbeitet werden müssen?
- Bei kumulativen Dissertationen: Reichen die vorliegenden Publikationen aus und wie viel Zeit wird für die ausführliche Darstellung, kritische Einordnung und Zusammenfassung der Forschungsergebnisse benötigt?

Besonders bei der letzten Frage sollte auch noch einmal die jeweilige Promotionsordnung gründlich gelesen werden, weil in ihr oft spezifische Regelungen für kumulative Dissertationen zu finden sind. Auch sonst lohnt sich der intensive Blick in die Ordnung, denn sie enthält alle rechtlichen Vorgaben zum Promotionsverfahren. Sie regelt etwa, wer berechtigt ist, die Dissertation zu begutachten, und welche Prüfungsmodalitäten angewendet werden (Sprache, Prüfungskommission, Notensystem, Art und Dauer der mündlichen Prüfung). Wenn sich beim Lesen Fragen ergeben, kann beispielsweise das Prüfungsamt oder die Beratung von Graduierteneinrichtungen konsultiert werden.

Eine gründliche Bestandsaufnahme liefert die Basis für den erforderlichen Arbeits- und Zeitplan, der durch die Endphase führt. Eine Bestätigung des Plans durch die Betreuungsperson erhöht die Verbindlichkeit. Den Promovierenden wird deutlich, welches Maß an Arbeitsmotivation gefordert ist. Und damit stellt sich auch die Frage nach ihrer persönlichen Motivation.

## 2. Persönliche Motivation prüfen

Mit dem Eintritt in die Endphase der Promotion stellt sich die Frage der Motivation noch einmal neu, denn vor

den Promovierenden liegt eine Strecke, die ihnen viel Energie, Durchhaltevermögen und Selbstdisziplin abverlangt. Es gilt zu klären, auf welche Quellen von Motivation sie sich dabei stützen können.

Als Erstes stellt sich die Frage: Sind andere wichtige Ziele hinzugetreten? Sind andere wesentliche Ziele hinzugetreten? Zum Beispiel: Eine Stelle wird zeitnah ausgeschrieben, auf die man sich bewerben will. Oder für die Familienplanung ist es sehr wichtig, dass man zu einem baldigen Abschluss kommt. Ein Zeitdruck dieser Art kann Wunder wirken und enorm mobilisieren. Aber trotzdem ist es wichtig zu prüfen, ob man die nötigen Kräfte und Ressourcen für die gesamte Phase aktivieren kann. Welche Motivationsarten kommen dafür infrage? Wenn Promovierende eine wissenschaftliche Karriere anstreben und sich nach ihrer Promotion auf eine Postdoc- oder andere Stelle im Forschungsbereich einer Hochschule oder außeruniversitären Einrichtung bewerben wollen, dann werden sie vermutlich ambitioniert sein, eine gute Promotionsleistung zu erzielen. Wenn außerdem ein starkes Interesse an dem fachlichen Inhalt, den Ergebnissen ihrer Analyse und der wissenschaftlichen Arbeitsweise besteht, dann ist ihre Energiebasis sehr günstig, weil sie sich auf intrinsische Motive stützt. Barbuto und Scholl zählen solche Motive zur „intrinsischen Prozessmotivation“, bei der die Aufgabe selbst genug Anreiz bietet, sie gerne auszuüben (Barbuto/Scholl 1998, S. 1012). Unter Forschenden ist diese Motivationsart häufig anzutreffen. Die Leidenschaft für die Forschung selbst bewirkt, dass auch diejenigen ohne Professur (oder Dauerstelle) trotz prekärer Beschäftigungsverhältnisse und unsicherer Zukunftsaussichten dem Wissenschaftssystem die Treue halten. Tritt auch noch der persönliche Wunsch hinzu, durch die Forschung etwas in der Welt zum Positiven zu verändern, zum Beispiel das Lösen gesellschaftlicher Probleme, speist sich die Motivation aus internen Standards und Werten. Da diese einer Idealvorstellung von sich selbst zugrunde liegen, sprechen Barbuto und Scholl hier von „internal self-concept-based motivation“ (ebd., S. 1013). Zusammengenommen bilden diese beiden Arten intrinsischer Motivation eine optimale Motivationsgrundlage. Denn Motive, die sich auf das ideelle Selbstbild und die Selbstverwirklichung beziehen, vermitteln eine starke Handlungsbereitschaft.

Nicht alle Promovierenden sind primär intrinsisch motiviert und betreiben ihr Forschungsprojekt aus Leidenschaft. Die Möglichkeit zu promovieren, hat sich manchmal bei der Suche nach einer Stelle ergeben, indem zum Beispiel von Professorenseite im Rahmen eines Forschungsprojekts ein Thema oder die Auswertung einer Untersuchung angeboten wurde. Diese Chance wird von manchen weniger als ein Schritt in die Wissenschaftskarriere gesehen, sondern vielmehr als eine allgemeinere Weiterqualifizierung und Verbesserung der beruflichen Aussichten in anderen Bereichen. Von Chemieabsolventen, die eine Tätigkeit in der Industrie anstreben, wird oft erwartet, dass sie promoviert sind. Ebenso haben sich einige, die zum Beispiel Kunstgeschichte, Kultur- oder Medienwissenschaften studiert haben und eine leitende Position in Museen, im Literatur- oder Medienbetrieb anstreben, darauf hin orientiert, den Doktorgrad zu

erwerben. In solchen Fällen hat man es mit einer anderen Motivationsart zu tun – der instrumentellen Motivation, die als extrinsisch bezeichnet wird, da sie auf äußere Ziele wie zum Beispiel materielle Besserstellung oder auch auf Statusgewinn gerichtet ist (ebd., S. 1012). Aber auch diese Motivation enthält zum Teil intrinsische Motive wie Selbstbestätigung und Wissenserwerb (Roth/Ryba 2016, S. 211). Und um die Promotion erfolgreich abzuschließen, bedarf es eines Gutteils Interesse an der Sache selbst.

Aus dem Anspruch, die angefangene Promotion auch zu einem guten Ende zu führen, entwickelt sich vielleicht eine Art Durchhaltungsmotivation. Aber dabei gilt es, ernsthaft zu prüfen, ob das Ziel tatsächlich den persönlichen Wünschen und Fähigkeiten entspricht und nicht lediglich aus dem moralischen Leitspruch entspringt „Was man einmal angefangen hat, muss man auch zu Ende bringen“. Hinter solchen Glaubenssätzen stehen oft nicht erkannte oder unbewältigte Introjektionen, das heißt Verinnerlichungen fremder Vorstellungen, Werte und Normen, die meist im Kleinkindalter stattfinden. Und wenn ein Doktorand vor der Erkenntnis steht, dass er seine Dissertation den Eltern zuliebe angefangen hat, die beide promoviert sind, und ihm das wissenschaftliche Arbeiten eigentlich nicht liegt, dann wird das „Dranbleiben“ problematisch und sehr fragwürdig. Im Coaching lassen sich Introjekte identifizieren und Wege zum Umgang mit ihnen aufzeigen. Hilfreich ist dabei etwa auch eine Werteklä rung in vier Stufen (Blonna 2013, S. 73-91), bei der Werte erstens erkundet (Was ist mir in meinem Leben wichtig? Was ist meine wahre Passion?), zweitens nach Wichtigkeit geordnet (Welche Werte sind zentral? Welche peripher?), drittens öffentlich bestätigt (Wie und wem kann ich meine Werte mitteilen, um mich festzulegen?) und viertens in ein Handlungskonzept übertragen werden (Welches Verhalten steht in Einklang mit meinen Werten?).

Die Prüfung der Motivationslage erfordert eine nüchterne Selbstreflexion, die den Gefühlen von Abneigung und Überforderung gegenüber der Dissertation auf den Grund geht. Dieser Prozess macht es auch möglich, andere bislang vernachlässigte Neigungen und Fähigkeiten zu entdecken, die auf alternative Wege aufmerksam machen. Rappe-Giesecke (2008, S. 169) weist auf die Bedeutung der von Individuen „gelebten Werte“ hin, die sich noch in der Latenz befinden und von denen wichtige Steuerungsfunktionen für Karriereentscheidungen ausgehen können (Fuchs-Brüninghoff 2017). An diesem Punkt kann eine Karriereberatung bei einem Coach sehr hilfreich sein. Die eigene Klärung der Motive und Emotionen gegenüber dem Projekt Promotion eröffnet auch Ansatzpunkte, den Arbeitsprozess neu zu bewerten und zu gestalten, indem zum Beispiel überhöhte Ansprüche relativiert und bessere Arbeitsstrategien – wie zum Beispiel eine fachlich anregende Interaktion mit Kolleginnen und Freunden – angewendet werden. Falls es doch zu einer inneren Absage an die Dissertation kommt, mag vielleicht trösten, dass es nicht wenige Promovierende sind, die nach der Trennung von ihrer „Diss“ den Weg zu einer erfolgreichen und zufriedenstellenden beruflichen Karriere gefunden haben. Ein Abbruch ist nicht gleichzusetzen mit einem Scheitern, kann er doch eine

persönlich sehr positive Entscheidung für einen bestimmten neuen Berufsweg sein.

Auch bei guter Motivationslage können Promovierende in ihrem finalen Arbeitsprozess Unterstützung gebrauchen. So können ihnen die Erwartungen von anderen wichtigen Personen, wie zum Beispiel den Betreuenden der Arbeit, weiterhelfen und sie in ihrer Motivation unterstützen – insbesondere dann, wenn diese ihre Leistung positiv einschätzen. Das gilt sicherlich auch für nahestehende Personen wie Lebenspartner\*innen und Freunde. Ob die Eltern dabei unterstützend wirken können, hängt von dem jeweiligen Verhältnis ab. Wenn sie dazu tendieren, ihre Kinder lediglich zu hohen Leistungen anzutreiben, statt an ihre Fähigkeiten zu glauben, wird daraus keine tragfähige motivationale Basis entstehen.

Doktorandinnen und Doktoranden brauchen in der Abschlussphase auch Unterstützung durch kleinere Hilfeleistungen. Es ist gut, sich zu überlegen, welche Personen dafür infrage kommen können: Mit welchen Freunden und Kollegen kann man über die Arbeit konstruktiv diskutieren? Wer ist bereit, Teile der Arbeit gründlich zu lesen und Rückmeldung zu geben? Wer kann einen aufmuntern und der täglichen Arbeitsmoral auf die Sprünge helfen? Und mit wem kann man reden, wenn man in einem Tief steckt? Nicht immer sind es die Partner\*innen, die einem aus einer Talsohle heraushelfen können; dann ist man bei einer Kollegin oder in einer Doktorandengruppe besser aufgehoben.

Nach einem drei- oder vierjährigen Arbeitsprozess an demselben Thema sind erwartungsgemäß Ermüdungsercheinungen aufgetreten und ideelle Motive abgeflaut. Promovierende haben die Kehrseite wissenschaftlicher Arbeit kennengelernt – die langwierige, detailreiche und formalistische Arbeit, die häufig nur zu kleinen Ergebnissen führt und den Glauben an ihre wissenschaftliche Kompetenz infrage gestellt hat. Deshalb stehen sie auch vor der Aufgabe, ihre Arbeitsmotivation immer wieder neu aufzubauen.

Für die Abschlussphase braucht es eine möglichst realistische und pragmatische Arbeitsmotivation. Es geht nicht mehr darum, neue Ideen zu entwickeln, sondern das Fazit der Arbeit zu beschreiben und in eine gute Form zu bringen. Für die Fertigstellung der Arbeit braucht es einen detaillierten Arbeitsplan und ein kluges Zeitmanagement (dazu mehr in Abschnitt 5). Zuvor jedoch noch ein Blick auf die innere Entscheidung zur Beendigung der Promotion.

### 3. Der innere Entschluss zur Beendigung der Arbeit – Von hinderlichen Gedanken befreien

Den inneren Entschluss zur Beendigung der Arbeit zu treffen, fällt manchen Promovierenden nicht leicht. Eine Dissertation zu verfassen, erfordert tiefes Eintauchen in den wissenschaftlichen Arbeitsprozess und die innere Welt der Gedanken zum Thema. Doktorandinnen und Doktoranden sind meist stark mit ihrer Dissertation identifiziert. Sie gehört ganz wesentlich zu ihrem inneren Selbstideal, das sie erreichen möchten. Das führt bei vielen zu „totalitärem“ Einsatz: Die Dissertation nimmt in ihrem Leben die zentrale Rolle ein. Sie ist nicht nur intellektuelle Herausforderung, sondern auch



Herzensangelegenheit, und beherrscht ihr Denken und Tun (vgl. Knigge-Illner 2015, S. 44-45). Mit großem Engagement und hohen Selbstansprüchen arbeiten viele daran, ein eigenes, aber auch bedeutendes Werk zu schaffen. Die Dissertation soll die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Gemeinschaft erregen. Damit melden sich auch die Ansprüche der verinnerlichteten Werte und Normen zu Wort, die sich auf die „hehre Wissenschaft“ beziehen und die zwar positiven Ehrgeiz entfachen können, aber auch den zwanghaften Druck erzeugen, gewaltige und gar geniale Leistungen zu erbringen. Persönliche Größenvorstellungen und Fantasien lösen euphorische Phasen beim Schreiben aus, gefolgt von Ernüchterungen, in denen die Schwächen der Arbeit oder die nunmehr begrenzt erscheinenden Untersuchungsergebnisse hervortreten und die persönliche Fähigkeit infrage stellen.

Zweifel an der eigenen Kompetenz führen dazu, dass Promovierende ihre Texte und Arbeitsergebnisse ständig neu fassen und überarbeiten. Kritik von außen führt leicht zu narzisstischer Kränkung. Die sehr persönliche und stark emotional geprägte Beziehung zu ihrer „Diss“ macht es schwer, eine objektive Distanz ihrem Werk und ihrem Tun gegenüber einzunehmen. Die Entscheidung zum Abschluss verlangt aber von ihnen, loszulassen und mit kühlem Beurteilungsmodus auf die Schwächen und Fehler der Arbeit zu schauen. Sie führt sie in eine Ernüchterungsphase, in der sie sich mit der Realisierbarkeit ihrer Selbstansprüche auseinandersetzen und vielleicht auch das erkannte Mittelmaß ihrer persönlichen Leistung akzeptieren müssen – Promovieren ist eine Grenzerfahrung. Für die Endphase braucht es eine pragmatische Orientierung: Wie kann ich meine Arbeit abschließend in eine überzeugende und akzeptable Fassung bringen?

Zum Problem kann in diesem Zusammenhang auch die Neigung zum Perfektionismus werden, die nicht selten bei Promovierenden anzutreffen ist. Sofern sich der Perfektionismus durch hohen Leistungsanspruch, adäquate Gütemaßstäbe und große Bereitschaft zu Anstrengungen auszeichnet, kommt es zu positiver Motivation und erfolgreichem Ergebnis (McClelland 1987). Von einem dysfunktionalen Perfektionismus ist dann zu sprechen, wenn das Bemühen vorherrschend ist, aus Zweifeln an der eigenen Leistung und Angst vor Misserfolg Fehler zu vermeiden (Eilles-Matthiessen/Pohl 2015, S. 35). Nach Heckhausen (1980) sind die beiden gegensätzlichen Motivationstendenzen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ auch auf persönlichkeitspezifische Dispositionen zurückzuführen.

Verschiedene Coachingkonzepte konzentrieren sich beim Umgang mit Perfektionismus auf die Erwartungshaltungen und kognitiven Bewertungen der Klientinnen und Klienten. So lässt sich beispielsweise die leistungsfördernde Seite des Perfektionismus bei der Arbeit mit inneren Anteilen würdigen und von der dysfunktionalen Seite unterscheiden: Mit zwei Stühlen auf der Raumbühne, die die positive und negative Seite darstellen, können Coachees ihre Anteile explorieren und in einen „wertschätzenden Dialog“ bringen (Eilles-Matthiessen/Pohl 2015, S. 36). Mit der Intervention des sokratischen Dialogs kann der Coach durch konsequentes Hinterfra-

gen dabei helfen, Widersprüche in den Denkmustern der Coachees aufzudecken (ebd., S. 37) – etwa anhand der Fragen: Was passiert, wenn Sie einen Fehler machen? Was bedeutet es, Misserfolg zu haben? Gibt es Fehler, die nicht im Misserfolg münden? Wer sagt, dass Sie nicht erfolgreich waren, wenn Sie einen Fehler gemacht haben?

Besonders schwer wird die Ablösung für diejenigen, bei denen die Dissertation zum Lebensmittelpunkt geworden ist, der alle sonstigen Lebensziele – wie Beruf, Familiengründung, Freunde – verdrängt hat. Eine Lebenssituation, in der die „Diss“ als „ewige Begleiterin“ die Promovierenden von wichtigen Lebensentscheidungen fernhält. Für eine Veränderung dieser Situation braucht es in vielen Fällen externe Hilfe durch Coaching, psychosoziale Beratung oder psychotherapeutische Interventionen. Besteht das Problem in einer Gedankenverschmelzung (kognitive Fusion) mit der Arbeit, können sogenannte Defusionsübungen helfen. Ziel ist die Gewinnung eines Abstands zu hinderlichen Gedanken wie etwa „Die Dissertation ist meine elementarste Lebensaufgabe“ oder „Ohne Promotion bin ich nichts wert“. Wenn diese Gedanken als bloße Gedanken erkannt werden, das heißt als Gedanken, die weder eine reale Selbstbeschreibung sind, noch zu einer entsprechenden Handlung führen müssen, verlieren sie ihre Wirkmacht. Bei diesem Ansatz geht es nicht darum, hinderliche Gedanken zu verändern oder zu ersetzen, sondern sie aus einer beobachtenden Perspektive wahrzunehmen und urteilsfrei zu akzeptieren (Blonna 2013, S. 59) – getreu dem Leitspruch „Ich habe einen Gedanken, ich bin nicht der Gedanke“. Eine einfache Defusionsübung besteht darin, dem Gedanken eine Gestalt mit Eigenschaften (wie etwa Alter oder Stimme) zu geben. Man kann den Gedanken auch verfremden, indem er beispielsweise langsam, leise oder laut ausgesprochen oder gesungen wird. Unterstützend wirken Achtsamkeitsübungen, die die Wahrnehmung von Gedanken und Gefühlen aus der urteilsfreien Beobachterperspektive schärfen. Mit entsprechend geschulten Coaches und Therapeuten können Promovierende lernen, diese Techniken anzuwenden.

#### 4. Die finale Arbeitsphase gut planen – Den Abgabetermin verbindlich machen

Um zu verhindern, dass es sich bei dem ins Auge gefassten Abgabetermin nur um einen weiteren aufschiebbaren Termin handelt, empfiehlt es sich, den Termin nach außen bekannt zu machen und ihn wichtigen Personen mitzuteilen beziehungsweise mit ihnen abzusprechen. Dazu gehören die Betreuenden der Arbeit, Erst- und Zweitgutachter\*innen, Unterstützerpersonen, die Rückmeldung zur Arbeit geben wollen, und die persönlich nahestehenden Personen, die zu motivationalem Beistand bereit sind. Feste Termine geben dem Arbeitsalltag Struktur und motivieren zum Durchhalten, auch wenn sie gleichzeitig Stress erzeugen. Ganz ohne Stress lässt sich die Endphase der Promotion sowieso nicht bewältigen. Ein großes Arbeitspensum liegt vor den Promovierenden, das unter Zeitdruck abgearbeitet werden will. Die finale Revision erfordert Detailarbeit, die von der Prüfung der Sachlogik über die Prüfung der zitierten

Quellen bis hin zur Rechtschreibung reicht und am besten auch noch die Verbesserung des Stils im Auge behält. Diese Aufgabe zu bewältigen, erfordert einen effizienten Arbeitsstil, der auf klare Arbeitsziele, feste Arbeitszeiten und Kontrolle der Ergebnisse ausgerichtet ist. Dafür empfiehlt sich als Vorgehensweise ein Zeitmanagement, das zum Verzicht auf liebgewordene Arbeitsgewohnheiten auffordert, wie zum Beispiel erst dann mit der Arbeit anzufangen, wenn die Lust da ist. Oder auch damit aufzuhören, verschiedene Entwürfe auf das Papier zu bringen, und dabei die Endfassung zu vermeiden (Knigge-Ilner 2015, S. 47; vgl. auch Seiwert 2014). Wenn im individuellen Fall eine hohe Stressempfindlichkeit vorliegt, dann ist es für das körperlich-seelische Wohlergehen besonders wichtig, durch entspannende Arbeitspausen für eine Balance zwischen Arbeit und Freizeit zu sorgen. Roth und Ryba (2016, S. 336) weisen auf die Bedeutung des psychoneuralen Stressverarbeitungssystems für die Entstehung von psychischen Belastungen und Erkrankungen hin. Für die physiologische wie auch psychologische Stressbewältigung sind das Autogene Training und die Muskelrelaxation nach Jacobsen (1990) sehr hilfreich.

Für die Korrektur von akademischen Abschlussarbeiten werden im Internet auch kostenpflichtige Hilfsdienste angeboten. So findet man dort für die Dissertation das Angebot von Lektorat und Korrekturlesen. Sogar der akademische Schreibstil kann überprüft werden. Auf Wunsch wird auch eine Plagiatsprüfung durchgeführt. Es hängt von der persönlichen Entscheidung ab, ob man die anonyme Kontrolle dem Austausch mit Kollegen und Freunden vorzieht. Zu bedenken ist dabei auch, ob nicht die sehr weitgehenden Verbesserungen der sprachlichen Darstellung die Grenze zur nicht erlaubten fremden Hilfe überschreiten.

Es wird im abschließenden Arbeitsprozess streckenweise Phasen exzessiven Arbeitens geben oder Phasen, in denen das einsame Arbeiten allein am PC kaum noch erträglich erscheint. Deshalb gilt es auch, den Arbeitsplan so zu gestalten, dass anregende Diskussionen mit Fachkundigen möglich sind, und erholsame Pausen und kreative Freizeitgestaltung die gute Laune erhalten. Die finale Arbeitsphase, in der man zeitlich unter Druck steht, hat aber auch den Vorteil, dass man sehr intensiv in die gedankliche Welt der Dissertation eintaucht und – wie Promovierende berichten – sehr produktiv wird. Je näher man dem Ziel kommt, desto effektiver wird der Prozess, in dem man neue Zusammenhänge sieht und bessere Darstellungsmöglichkeiten entdeckt. Nicht immer muss es Stress sein, der zum Denken und Schreiben anspornt, auch das Dranbleiben in längeren Arbeitsphasen und der dabei entstehende Fluss der Gedanken wird als angenehm und ergiebig erlebt. Und manchmal kommt es gar zu euphorischen Erlebnissen. Dann geht das Schreiben wie von selbst und ein Gefühl von Schaffensfreude setzt ein. Diese vollkommene Hingabe an das Tun im Hier und Jetzt wird auch als Flow bezeichnet und als Form einer Trance verstanden (Csikszentmihalyi 2004). Allerdings braucht es anschließend dann auch die nüchterne Kontrolle durch die Termine des Arbeitsplans und die korrektive Rückmeldung der ausgewählten Rezensenten.

## 5. Aktive Selbstmotivation bei Selbstzweifeln und Leistungsängsten

Selbstorganisation und Selbstmotivation werden von Promovierenden von Anfang an verlangt. Aber gerade in der Endphase kommt es auch bei grundsätzlich guter Motivationslage manchmal zu Momenten von Arbeitsunlust und dem Wunsch, die Last des ständigen Arbeitens loszuwerden. Und auch nach guten Arbeitsphasen stellen sich unerwartet Selbstzweifel und Verzagttheit ein. Dann heißt es, kreativ werden und nach Unterstützungsmöglichkeiten suchen! Man könnte sich zum Beispiel Lob von wohlgesinnten Freunden und Kollegen „einholen“ und sie darum bitten, die Stärken der eigenen Arbeit zu loben. Ist man ganz auf sich allein angewiesen, dann helfen Übungen zur Selbstmotivation weiter, die aus dem Konzept des kreativen Schreibens stammen (v. Werder 2001). So eignet sich zum Beispiel die kleine Aufgabe, eine überaus positive Rezension zur eigenen Doktorarbeit zu schreiben, die deren Vorzüge in schönen Worten lobend herausstellt, dazu, das eigene „Ego zu polstern“ (Knigge-Ilner 2015, S. 265). Oder man stelle sich die fiktive Situation vor, in welcher die Betreuungsperson eine Postdoc-Stelle in einem neuen Forschungsprojekt anbietet, weil sie überzeugt ist von den fachlichen Leistungen. Dazu ließe sich ein kurzer Text schreiben, in dem die Gelegenheit genutzt wird, endlich einmal die eigenen noch verborgen gebliebenen Fähigkeiten entsprechend herauszustellen. Es kann auch Spaß machen, diese Texte Freunden vorzulesen!

## 6. Durchhaltungsmotivation stärken – Das gute Ende vorwegnehmen

Mit einem konkreten Arbeitsplan lässt sich auch der Fortschritt der Arbeit wahrnehmen und als Erfolg erleben. Je mehr man sich dem Endziel nähert, desto stärker wirkt sich die Wahrnehmung auf die Motivation aus. Und schließlich stellt sich auch der Stolz darüber ein, ein nahezu fertiges eigenes Werk vor sich zu haben. Es verstärkt die Arbeitsmotivation, in Gedanken vorwegzunehmen, wie man die fertige „Diss“ einreicht und sie den Betreuenden persönlich überreicht. Mit Fantasie diesen Tag auszumalen, an dem man schließlich die Last der Arbeit loswird und wieder Zeit hat für alle möglichen angenehmen und erholsamen Aktivitäten, hebt die Stimmung. Sich als Belohnung für die große Mühe den ersehnten Urlaub vorzustellen, hilft über Hürden hinweg. Viel bedeutender ist jedoch das Gefühl, nach der Promotion für etwas Neues im Leben ganz frei zu sein – für neue spannende Unternehmungen und wichtige Ziele. Damit lassen sich auch die Kräfte beleben, die für den Endspurt nötig sind. Die letzten Wochen, etwa zwei oder drei, sind in den seltensten Fällen frei von Stress, dann heißt es, ihn als notwendig zu akzeptieren und konstruktiv mit ihm umzugehen.

### Literaturverzeichnis

Barbuto, J. E./Scholl, R. W. (1998): Motivation Sources Inventory: Development and Validation of New Scales to Measure an Integrative Taxonomy of Motivation. In: Psychological Reports, 82 (3), pp. 1011-1022.

- Blonna, R. (2013): Effektiver coachen mit ACT. Psychologisches Handwerkszeug für Coaches. Paderborn.
- Csikszentmihalyi, M. (2004): Flow, das Geheimnis des Glücks am Arbeitsplatz. Stuttgart.
- Eilles-Matthiessen, C./Pohl, C. (2015): Perfektionismus als Thema im Coaching. In: Coaching-Magazin, S. 34-38.
- Fuchs-Brüninghoff, E. (2017): Karriereberatung bei Entscheidungssituationen in einer Wissenschafskarriere. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 24 (4), S. 425-441.
- Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin.
- Jacobson, E. (1990): Entspannung als Therapie. Progressive Relaxation in Theorie und Praxis. 7. Auflage. Stuttgart.
- Knigge-Illner, H. (2015): Der Weg zum Dokortitel. Strategien für die erfolgreiche Promotion. 3. Auflage. Frankfurt/New York.
- McClelland, D. C. (1987): Human Motivation. Cambridge.
- Rappe-Giesecke, K. (2008): Triadische Karriereberatung. Begleitung von Professionals, Führungskräften und Selbständigen. Bergisch-Gladbach.
- Roth, G./Ryba, A. (2016): Coaching, Beratung und Gehirn. Stuttgart.
- Seiwert, L. J. (2014): Das 1x1 des Zeitmanagement: Zeiteinteilung, Selbstbestimmung, Lebensbalance. München.
- Von Werder, L. (2001): Lehrbuch des Kreativen Schreibens. Berlin.

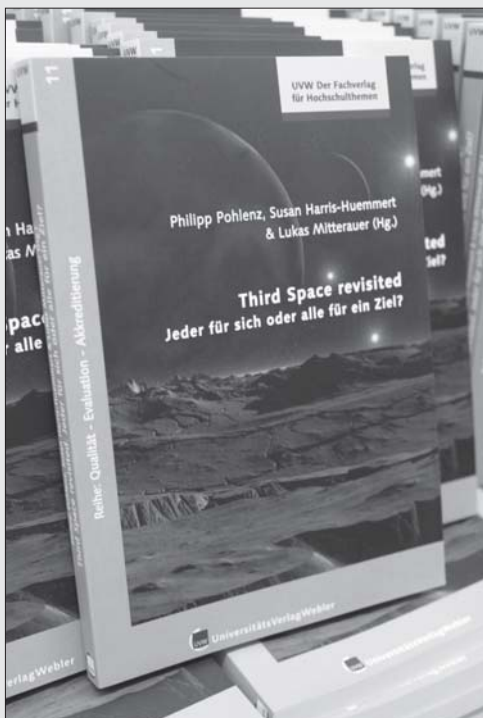
- **Helga Knigge-Illner**, Dr., Dipl.-Psych., psych. Psychotherapeutin; Promotionscoaching. Ehemals Psychologische Beratung an der Freien Universität Berlin, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
- **David Willmes**, Dr., Berater, Coach und Mediator; Abteilung Internationale Graduiertenakademie, Stabsstelle Freiburg Research Services, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, E-Mail: david.willmes@frs.uni-freiburg.de

### Erhältlich im UVW:

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermann & Lukas Mitterauer (Hg.)

## Third Space revisited

### Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3,  
Bielefeld 2017, 154 Seiten,  
27.90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.

Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost“ (uncoupled) oder „Found“ (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

Ben Kahl



Ben Kahl

## „Die Studienberatung informiert“

### Ein Ausblick auf das Informieren in Studienberatungen aus Erfahrungen in zwei Jahren Arbeitskreis in der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT)

The author describes the work area "information" in study advisory services from his experience as speaker of the workgroup "The study advisory service informs" in the Society for Information, Counselling and Therapy (GIBeT). In the workgroup, primarily media topics were discussed and implemented in practice, as well as the goal of networking the media workers of the study advisory services and finding ways of collaboration. Against the background of developments in digitalisation and machine learning, future challenges in the field are outlined.

#### 1. Zum Arbeitsumfeld und Arbeitskreis

Information und Beratung sind eng miteinander verknüpft und sind nicht ohne Grund im Akronym GIBeT zueinander gehörende Begriffe. Auch im übergeordneten Auftrag der Studienberatung bilden „Information“, „Orientierung“ und „Beratung“ die Leitbegriffe für den Auftrag der Beratungsstellen (HRK 2020). Die Zielgruppen sind Studieninteressierte und Studierende, zwei heterogene Gruppen, die v.a. durch ein in unterschiedlichem Maß vorhandenes Interesse an einer höheren (Hochschul-)Bildungsqualifikation bestimmt sind. Zusätzlich werden aus gesamtgesellschaftlichen Erwägungen Gruppen spezifisch adressiert: Gleichstellung in MINT-Studiengängen, Durchlässigkeit der Bildungssysteme durch Studienmöglichkeiten für Beruflich Qualifizierte oder als erste\*r in der Familie Studierende etc. Spezialisierte Arbeitsbereiche für die Mediengestaltung on- und offline konnten von Studienberatungen v.a. durch das erfolgreiche Einwerben von Projektmitteln geschaffen und teilweise verstetigt werden. Die Projekte sind zielgruppenspezifisch und haben bspw. das Ziel den Studieneinstieg zu optimieren (vgl. BMBF: Einstieg mit Erfolg) und damit letztendlich die Schwundquote im Studium zu reduzieren (vgl. Scholz 2019) oder die Leistungen von Studierenden positiv zu beeinflussen. Sie sollen Teilgruppen der Gesamtzielgruppe medial adressieren. Mit der Etablierung dieser Arbeitsbereiche erscheint es nahezu zwingend, dass auch in der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT) ein entsprechender Arbeitskreis entsteht. Der Arbeitskreis „Die Studienberatung informiert“ hat sich 2018 in Jena konstituiert (GIBeT 2018a) und in Form einer Future Search Konferenz (Serrat 2012) eine Positi-

onsbestimmung des Arbeitskreises erarbeitet. Die dort erarbeiteten Ziele, nämlich die Gestaltung von Strukturen, die es ermöglichen hochschulübergreifend Ansprechpersonen für Medienfragen zu finden bzw. sogar zu kollaborieren sowie die Bearbeitung von Medienbeispielen in der Praxis, bilden die Leitlinien der kommenden zwei Jahre. Es wurde bspw. eine interne „Innovationsdatenbank“ eingerichtet, die aus Innovationsprojekten der Teilnehmenden besteht und auch Kontaktdaten bietet sowie eine Mailingliste etabliert. In den folgenden Tagungen wurden Medienthemen praktisch aufgegriffen:

- Fachtagung in Osnabrück (GIBeT 2018b): Potentiale und Living Forces in Print-Produkten,
- Frühjahrstagung in Gießen (GIBeT 2019a): Erklärungsvideos (u.a. mit Vyond.com),
- Fachtagung in Köln (GIBeT 2019b): Info-Grafiken (u.a. mit easel.ly)

(ab 2019 ist Marion Schumacher von der Technischen Hochschule Mittelhessen zweite Sprecherin des Arbeitskreises).

Im Folgenden werde ich ausgehend von den Diskussionen und Workshops auf den Fachtagungen das Arbeitsumfeld „Information“ in Studienberatungsstellen skizzieren sowie Herausforderungen benennen.

#### 2. Stellenwert von Informationsangeboten in der Studienberatung

In Selbstbeschreibungen von Studienberatungen wird regelhaft informieren und beraten als Begriffspaar verwendet. So wird von „Info-Teams“, „Print-Abteilungen“ oder „Web-Teams“ in Abgrenzung zum „Beratungsteam“ gesprochen. Folgerichtig werden dann auch informieren

als die Vermittlung passgenauer Informationsanteile verstanden (vgl. Gieseke 2000, S. 15f.) und beraten als „eine kommunikative Situation, für die der Berater Fähigkeiten und Fertigkeiten („skills“) und Werkzeuge („tools“) braucht, um gemeinsam mit dem Klienten einen Problemlösungsprozess zielorientiert gestalten zu können“ (Wimmer et al. 2012, S. 10f.). Dem unterliegt m.E. ein Verständnis von informieren, bei dem davon ausgegangen wird, dass in Zusammenarbeit von Berater\*innen hier Informationsprodukte (eventuell mit Anderen) erstellt werden, die dann geeignet sind, Information zu transportieren.

Mir erscheint das zu Ungunsten der Interaktion beim Lernen und bei der Lernabsicherung verkürzt. Der Umstand, dass v.a. prozedurales Lernen in hohem Maße von Interaktion abhängig ist, ist nicht erst bekannt seit stumme Eltern erfolglos versucht haben, den fehlenden akustisch-sprachlichen Input von Kleinkindern durch den Einsatz von Fernsehprogrammen auszugleichen. Mit dem Erfolg, dass im Prinzip kein Lernerfolg zu verzeichnen war – differenzierter dazu bei Diergarten et al. (2012, S. 25-29). Interaktion ist nicht nur eine Technik der Wissensabsicherung, sondern vor allem die Notwendigkeit für eine umfassende kognitive Repräsentation, die dann in Handlungs- und Sprachwissen umgesetzt werden kann. Insofern sind Coaching und 1:1-Beratung ein „Gold-Standard“ der Unterstützungsleistungen in Transitionsphasen, wie sie von Studienberatungen beim Übergang Schule-Hochschule, zwischen Studiengängen oder vom Bachelor zum Master bearbeitet werden. Gleichzeitig aber auch die Leistung mit der höchsten Eingangsschwelle (persönlicher Termin), dem größten Eindringen in die Sphäre des Klienten (gemeinsam Zeit verbringen) und den höchsten Kosten für beide Seiten. Zusätzlich ist die Skalierbarkeit des Angebots unmittelbar von der Anzahl der Berater\*innen abhängig, so wie die Mobilisierung der Zielgruppe von persönlichen Präferenzen und der empfundenen Dringlichkeit des individuellen Anliegens abhängt. Insofern sind es Angebote, die nur wenigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verfügung gestellt werden können. Sie werden daher durch Veranstaltungen ergänzt, die bspw. an der Justus-Liebig-Universität Gießen noch einmal genauso viele Studieninteressierte und Studierende im Jahr erreichen, wie Präsenz-, Mail- und Telefonberatung (JLU 2018a). Veranstaltungen „hebeln“ den Ressourceneinsatz der Beratungsstelle durch die Kollaboration mit Fachvertreter\*innen aus den Fachbereichen. Darüber hinaus ergibt sich durch den geplanten Medieneinsatz – insbesondere online – die Möglichkeit für jeden, der die o.g. Beratungskontakte genutzt hat, zusätzlich 110 Personen zu erreichen (PIWIK-Auswertung der Justus-Liebig-Universität Gießen). Informationsangebote bieten Studieninteressierten und Studierenden die Möglichkeit niedrigschwellig auf wichtige Ressourcen für ihren persönlichen Entscheidungs- und Orientierungsprozess zuzugreifen. Die Webseiten der Hochschulen bieten Informationen in hoher Qualität, die auch – bspw. von Studieninteressierten – als seriöse Informationen aus erster Hand geschätzt werden (Zeit-Verlag 2019). Nachteilig ist die oftmals komplexe Struktur der Webseiten von Hochschulen bzw. die Vielfalt der Ansprechpersonen,

die auf verschiedenen Ebenen des Systems zur Verfügung stehen. Wird Interaktion als Schlüssel für angemessene Unterstützungsangebote gesehen und das Ziel verfolgt, die Zielgruppe zu erweitern, scheinen spezifische Medienangebote als Teil einer übergeordneten Kommunikationsstrategie notwendig zu sein. Dazu bildet etwa die (gute) Webseite mit zielgruppenadäquaten Medien (Info-Grafiken, Erklärvideos) eine sichere Informationsbasis, die zudem in der Verantwortung der Hochschulen steht. Kommunikationspläne, die sich bestenfalls am Student-Life-Cycle (Scholz 2019, S. 178) bzw. den Phasen des Studienwahlprozesses orientieren, bestimmen die Ausspielung in andere Medien mit der Möglichkeit Interaktion darüber hinaus anzubieten – sei es über Soziale Medien, Videoplattformen oder in Veranstaltungen.

### 3. Gezielte Mediennutzung in der Studienberatung

Die Einbettung in eine Kommunikationsstrategie bewirkt, dass Silostrukturen, in denen Informationsaufbereitung als Auftragsarbeit eines abgeschlossenen Arbeitsbereichs betrachtet werden, keine angemessene Repräsentation sind. Insofern ist sicherzustellen, dass die Kommunikationsstrategie mit den jeweiligen Studieninteressierten und Studierenden eine Gesamtleistung der Kompetenzgebiete Beratung und Medien darstellt, zu denen sich zwangsläufig Studierende als Fachleute für die Zielgruppe sowie Fachvertreter\*innen für den fachlichen Inhalt gesellen. Dies entspricht – in reduzierter Form – der Vorstellung einer prototypischen „customer journey“, wie sie im Umfeld des Marketings für Kommunikationsmaßnahmen skizziert wird. Damit wird die Kommunikation über alle Medien hinweg und vor allem die gewünschten Übergänge zwischen den Angeboten, zu einer Gesamtleistung, die insgesamt arbeitsteilig getragen wird. Wichtig für den Erfolg einer Informationsstrategie ist, angesichts der oben erläuterten Basisbefunde, dass Interaktion und Durchlässigkeit in einem strategischen Kommunikationsplan etabliert werden. Zu welchem Zeitpunkt will die Beratungsstelle, wen mit welchem Ziel ansprechen? Wie gelingt das möglichst effizient? Welche Kontaktpunkte konstruiert das Produkt, welchen Wert hat es in der (angenommenen) Gesamtkommunikation mit den Klienten der Beratungsstelle? Praktisch bedeutet das, dass Medien nicht genutzt werden, weil sie angesagt sind oder ein Projekt möglich ist, sondern weil sie in der strategisch-kommunikativen Ausrichtung der Beratungsstelle sinnvoll sind. Erklärvideos in Video-Portalen haben in einer solchen strategischen Ausrichtung bspw. ihren Platz, wenn sie zum richtigen Zeitpunkt durch ihren Inhalt persönliche Anfragen reduzieren, wenn sie tatsächlich Anliegen der Zielgruppe auflösen oder auf ein weitergehendes Informationsangebot (zum richtigen Zeitpunkt) aufmerksam machen. Sie dienen somit als Verständigung darüber, was zu diesem Zeitpunkt relevant ist und stellen gleichzeitig einen Kontaktpunkt zur Studienberatung her. Eine solche strategische Überlegung wird der Rolle von Studienberatung als universitärer Prozessbegleiterin und individueller Eskalationsstelle gerecht und rechtfertigt den Aufwand für den

Einsatz neuer Medien. Die Möglichkeit durch digitale Angebote auch die Interaktion zu fördern, bietet darüber hinaus einen erweiterten Einblick in den jeweiligen Prozessfortschritt der Klienten und damit die Möglichkeit auf längere Sicht, prozessbegleitende Angebote zu machen. Zielgruppenvideos, die Angebote der Hochschulen bewerben, können hingegen, unter Zuhilfenahme passender Darsteller, Identifikationspotentiale herstellen, die der Zielgruppe unmittelbar zeigen, dass sie angesprochen wird.

Andere Medienformen, wie erklärende Grafiken, verfolgen hybride Zielsetzungen, indem sie zum einen Sachverhalte für die Eigenrecherche visualisiert begreifbar machen – und sie zum anderen auch in persönlichen Beratungen als individualisierbares Arbeitsblatt dienen können. Als Arbeitsmaterialien werden zusätzlich Print-Produkte genutzt, die in immer höherer Qualität, teilweise agenturbegleitet aufgelegt werden. Diese haben gegenüber Online-Medien den Nachteil, dass die Beschaffung in der Regel einen zumindest vermittelten ersten Kontakt voraussetzt. Das bedeutet, die Hürde zur Informationsbeschaffung ist höher bei gleichzeitig geringerer Nachhaltigkeit durch den Druck (zu verschiedenen Zeitpunkten). Ihr Vorteil ist darin zu sehen, dass sie eine haptische Wirkung haben, leicht individualisierbar sind und „wie ein Geschenk“ als Kommunikationsanker psychologisch einen leicht verpflichteten Charakter haben. Allerdings ist für die Anschlusskommunikation (Interaktion) zwingend ein Medienwechsel erforderlich, der nochmal eine Hürde darstellt.

Wie in 2. bereits beschrieben, sind viele Ressourcen für individuelle Beratungsangebote notwendig und die Einstiegshürden hoch, daher erfüllen Informationsmedien eine wichtige Funktion, indem sie die Angebote skalierbar machen. Inwiefern ist es aber notwendig, das Angebot der Studienberatung zu skalieren und damit möglichst viele Studierende und Studieninteressierte zu erreichen? Die Antwort darauf ist m.E. darin zu suchen, dass im Kern „transitorisch“ geprägte Phasen mit den Ratsuchenden bearbeitet werden. D.h. es handelt sich um vorübergehende Orientierungsphasen, in denen ineinander verschränkte Recherche-, Aushandlungs-, Identitätsbestimmungs- und Entscheidungsphasen dazu führen, dass ein Übergang individuell erfolgreich gestaltet werden kann. Solche Transitionen haben gemeinsam, dass sie in der Regel einen (teilweisen) Wechsel von peer groups beinhalten, um die individuellen Routinen und Rituale den neuen Lebensumständen (bspw. Bildungs- und Fachsprache, typischen Prozessen im Studium, wie Seminarwahl, Arbeitsgruppen, etc.) anpassen zu können (vgl. Androutsopoulos 2009). Diese Anpassungen bedingen, dass man sich für die Praktiken des Hochschulumsfelds neuen Bezugsgruppen zuordnet, die zunächst funktional bestimmt sind. So sind bspw. Schulkamerad\*innen und Eltern Ressourcen für Studieninteressierte. Sie können in vielen Punkten unterstützen und haben als Teil des vortransitorischen Bezugssystems eine wichtige Rolle. Sie sind aber in erster Linie Experten für den Zustand vor dem Studium. Über das Studium, den Bewerbungsprozess, die damit einhergehenden persönlichen Veränderungen und Entscheidungen können sie nur vermittelt Auskunft geben. Insofern ist es eine be-

deutende Aufgabe der Studienberatung, die Brücken in das System Hochschule für alle zu bauen. Sei es durch gezielte Information auf Papier, in einer App, in einer Veranstaltung oder in persönlicher Beratung. Dies ist somit ein Beitrag für eine Verkürzung der Neuorientierung als Studierende\*r.

#### 4. Welche Entwicklungen kommen auf uns zu?

Medienformate werden schlanker, Inhaltsverkürzungen und Komplexitätsreduktionen bestimmen neuere Formate in Online-Medien, v.a. um in oder mit sozialen Medien konkurrieren zu können. Komplexitätsreduktionen sind in einem formalisierten Umfeld, wie an Universitäten, nicht immer umsetzbar. Sie können aber dadurch erreicht werden, dass Informationen bedürfnisorientiert in Schritten bzw. Häppchen angeboten werden und diese in strukturierte Informationssysteme mit intelligenten Interaktionsmöglichkeiten eingebettet sind.

Erwartungen steigen durch technische und gesellschaftliche Entwicklungen. Diesbezüglich lässt sich feststellen, dass im Rahmen der Digitalisierungsstrategien von Bund- und Ländern (Onlinezugangsgesetz) zwar keine direkten Verpflichtungen für Studienberatungen entstehen, wohl aber damit zu rechnen ist, dass Online-Services, bspw. zur Terminvereinbarung und zum Einsehen passgenauer Informationen, sich etablieren werden. Daneben haben sich soziale Medien (eingeschlossen Video-Dienste, wie Youtube, TikTok, etc.) bereits etabliert und decken Themen, wie Studienwahl aus einer Peer-Perspektive, ab. Ihr Vorteil besteht darin, dass sie „auf Augenhöhe“ ein hohes Identifikationspotential anbieten. Das bedeutet nicht, dass die Zielgruppe erwartet, dass die Hochschulen hier präsent sind (ZEIT-Verlag 2019). Aktualisierte Routinen und Praktiken des Informierens bzw. Recherchierens werden aber zweifellos durch sie geprägt. Dazu gilt es sich strategisch zu positionieren, vor allem da Videos immer leichter zu produzieren sind.

Apps lösen derzeit (scheinbar) Webseiten ab. Stehen hinter dieser Entwicklung zwar oftmals „nur“ modifizierte Webseiten, so scheint eine Universitäts-App mit Self-Services (bspw. Studienbescheinigung, Zugang zu Kursen, auch: Studienberatung) nach derzeitigem Stand nur eine Frage der Zeit.

Digitale Assistenten werden immer funktionaler und basieren zunehmend auf technischen Entwicklungen, wie machine-learning. Dadurch sind nicht mehr länger nur vorformulierte Antworten möglich, sondern auch schon mittelfristig Online-Assistenten, die die wichtigsten Fragen zu Studiengängen vermutlich adäquat beantworten können. Sie könnten damit einen Teil des Clearings für Beratungsstellen übernehmen.

Die Produktionsqualität von Print-Produkten, angereichert mit Info-Grafiken und grafischer Gliederung, hat sich deutlich verbessert. Diese sind derzeit auf einem Stand, der sich fast nur noch unter Einbeziehung von Agenturen erreichen lässt. Gleichzeitig stellt sich in einer dynamischen auf Interaktion ausgerichteten Medienlandschaft die Frage nach der Berechtigung einer – auch nur eingeschränkt nachhaltigen – Print-Strategie.

## 5. Folgen für das Arbeitsfeld „Information“

Die Folgen bestimmen sich daraus, wie sich das Rollenverständnis der Studienberatung jeweils darstellt. Derzeit gibt es in vielen Hochschulen bspw. den (meist von der Hochschulleitung kommenden) Wunsch, Anteile des Studierendenmarketings in die Studienberatungen einzubetten. Das erscheint insofern nachvollziehbar, als ein erfolgreicher Beitrag zum „Ankommen“ im Studium bzw. „Weiterkommen“ bei Studienentscheidungen oder „Informieren“ über Studiengänge schon Teil einer erfolgreichen Content-Marketing-Strategie ist. Die Verhandlung bzgl. der Übernahme von weiteren Teilen kann strategische Vorteile bringen, indem bspw. zusätzliche Ressourcen gesichert werden können. Dem entgegen steht die Befürchtung, dass auch auf Beratungen damit eine mittelbare Einflussnahme ausgeübt wird.

Aufgrund der oben skizzierten vielfältigen neuen Aufgaben, scheint es wenig realistisch, dass Studienberatungen ohne eine Professionalisierung des Informations- (und Digitalisierungsbereichs) auskommen können, und damit nicht auch den Anschluss an die Medien- und Interaktionsgewohnheiten verlieren. Dieser Entwicklungsdruck wird dadurch abgemildert, dass Studierende wie Studieninteressierte eine sehr hochwertige Leistung an Hochschulen ohne Studiengebühr erhalten und diese Ausbildung direkter Teil eines Lebensentwurfs ist. Dadurch entsteht m.E. eine hohe intrinsische Motivation, sich notwendige Informationen zu beschaffen und zu erschließen. D.h. selbst ein unattraktives Angebot wird vermutlich bis zur Dysfunktionalität in Grenzen toleriert. Wobei ungünstige Angebote Rückfragen und Kritik provozieren und gleichzeitig das Image von Beratungsstellen beschädigen. Dem steht auch entgegen, dass es eine Tendenz zur Wettbewerbsbildung unter Hochschulen gibt, die durch staatliche Anreize, wie der Mittelvergabe bzw. auch der Exzellenzstrategie, offensichtlich politischem Lenkungsentspricht.

Die Ansprüche an Medien- und Kommunikationsqualität steigen ständig. Wie realistisch ist es, dass sich kleinere Studienberatungen ausreichende Ressourcen sichern können, um hier „am Ball zu bleiben“? In der anstehenden Digitalisierungsdebatte haben sich bundesweit Digitalisierungslabore für verschiedene Themenbe-

reiche gebildet. Mit agilen Methoden werden dort Techniken entwickelt und erprobt, Prototypen vorgestellt sowie erfolgreiche Projekte in Länder, Städte und Gemeinden zurückgespielt. Anstatt Einzellösungen zu finden, erscheint es nahezu geboten, die Zusammenarbeit zwischen Studienberatungen deutlich arbeitsteiliger auszugestalten, um den skizzierten Herausforderungen Rechnung tragen zu können und den Informationsbereich als eigenständigen Arbeitsbereich in noch stärker professionalisierter Form weiterführen zu können.

### Literaturverzeichnis

- Androutsopoulos, J. (2009):* Von fett zu fabelhaft: Jugendsprache in der Sprachbiographie. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, 62, S. 55-78.
- GIBeT (2018a):* Frühjahrstagung in Jena. Online: <https://gibet.org/tagung/jena2018/start/> (15.03.2020).
- GIBeT (2018b):* Fachtagung in Osnabrück. Online: <https://gibet.org/tagung/osnabrueck2018/start/> (15.03.2020).
- GIBeT (2019a):* Frühjahrstagung in Gießen. Online: <https://gibet.org/tagung/giessen2019/start/> (15.03.2020).
- GIBeT (2019b):* Herbsttagung in Köln. Online: <https://gibet.org/tagung/koeln2019/start/> (15.03.2020).
- Gieseke, W. (2000):* Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 46, S. 10-17.
- HRK (2020):* Hochschulrektorenkonferenz, Studienberatung. Online: <https://www.hrk.de/themen/studium/studienberatung/> (15.03.2020).
- JLU (2018a):* Jahresbericht der Zentralen Studienberatung der Justus-Liebig-Universität Gießen. Online: <https://www.uni-giessen.de/studium/dateien/informationberatung/berichte/2017> (15.03.2020).
- Scholz, M. (2019):* Schulprojekte in der Zentralen Studienberatung. In: Driesen et al. (Hg.): Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen. Münster.
- Serrat, O. (2012):* Future Search conferencing. Asian Development Bank, Washington D.C.
- Wimmer, W. et al. (2012):* Das Beratungsgespräch. Skills und Tools für die Fachberatung. Wien: Linde-Verlag.
- ZEIT-Verlag (2019) (Hg.):* Die Studieninteressierten von morgen: SIT-Studie von Zeit Online. Online: <https://marktplatz.zeit.de/fuer-hochschulen/#sitsstudie> (15.03.2020).

■ Ben Kahl, M.A., Referent für Studium und Lehre und bis 01/2020 Multimedia-Redakteur in der ZSB, Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail: [Ben.Kahl@admin.uni-giessen.de](mailto:Ben.Kahl@admin.uni-giessen.de)

### 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>

Franz Rudolf Menne



Franz Rudolf  
Menne

## Studien- und Studierendenberatung an der Universität Münster um 1919/1920:

### Der Philosoph und Pädagoge Otto Braun und sein Beratungsnetzwerk

Student guidance and counselling showed first steps even 100 years ago at the University of Münster, where Otto Braun, a young professor of philosophy and pedagogy, was very ambitious to establish in 1919/20 not only a general counselling office for students but a real network of universitarian and other social institutions. Yet, as he left shortly afterwards for the University in Basel and died there some years later, he fell into oblivion. A colleague who succeeded in office could only maintain these attempts till the middle of the 1920s.

Unter dem Leitthema „Vernetzte Beratung“ fand die letztjährige Herbsttagung der GIBeT in Köln statt und suchte der Bedeutung einer gezielten Netzwerkarbeit in den gegenwärtigen Handlungsfeldern allgemeiner Studienberatungsstellen nachzugehen. Dass eine derartige organisatorische wie sachorientierte Ausrichtung der Beratungsarbeit keine sich neu darstellende Zeiterscheinung ist, soll in dieser kleinen und punktuellen Aufarbeitung vorgestellt werden. Denn der Netzwerkgedanke fand bereits vor 100 Jahren in einer Studien- und Studierendenberatung an der Universität Münster einen eifrigen Protagonisten in dem heute nahezu vergessenen Philosophen Otto Braun, dessen Wirken für die Studienberatung bislang völlig unbekannt geblieben ist.

Die prägnanteste Skizzierung seiner Netzwerkarbeit hinsichtlich einer möglichst umfassenden Studien- und Studierendenberatung gibt Otto Braun selbst. In einem „Bericht über die Beratungsstelle für akademische Berufe“, in Originalform wiedergegeben seitens des Rektors der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, des Physikers Gerhard Schmidt, an den Universitätskurator im April 1920, äußerte Braun sich zu seinen Aktivitäten folgendermaßen:

„Die Stelle wurde im Juli 1919 im Anschluß an meine Vorlesung > der Beruf des Akademikers in der Gegenwart < auf Wunsch von Studierenden eröffnet, nachdem Rektor, Senat und Kurator ihre Zustimmung gegeben hatten. Ich halte seitdem in jeder Woche Sprechstunden ab, die bis heute von etwa 200 ratsuchenden Studierenden besucht wurden. Besonders am Anfang des Semesters ist der Andrang stark; unter den Fragenden sind viele Kriegsgefangene. Im wesentlichen bezieht sich die Beratung auf die Erwerbssaussichten der akademischen Berufe [...] Häufig sind Fragen nach der Möglichkeit des Studienwechsels und nach Aufgeben des Studiums zugunsten eines praktischen Berufes. Auch Fälle inneren Suchens nach der eigenen Neigung und Begabung

kamen vor und wurden in immer wiederholten längeren Besprechungen erörtert. Zahlreich waren auch die schriftlichen Anfragen. Es erfolgt eine Zusammenarbeit mit der Beratungsstelle des AStA – dieser wurden alle Fälle der eigentlichen Studienberatung zugewiesen. Ferner wurde mit der ‚Eignungsprüfstelle‘ von Prof. Goldschmidt zusammen gearbeitet, indem alle Fälle von angeblicher Gedächtnisschwäche etc. dorthin zur Untersuchung überwiesen wurden. Schließlich bahnte sich ein gemeinsames Arbeiten mit dem Landesberufsamt an – ich sprach auf dem Berufsberaterkursus des Amtes im Landeshaus Dezember 1919 über die akademische Berufsberatung (veröffentlicht in den > Mitteilungen < des Landesberufsamtes). Inzwischen ist der organisatorische Zusammenschluß aller Stellen unter Teilnahme auch des Akademischen Hilfsbundes, der Sozialstudentischen Zentrale, der Philologenkammer etc. angebahnt und wird in kurzer Zeit ins Leben treten.“<sup>1</sup>

### Otto Brauns Werdegang bis zur Professur in Münster

Doch wer war dieser Otto Braun? Hierbei handelt es sich um den heute weitgehend vergessenen und nur in wenigen wie äußerst knappen Darstellungen greifbaren Kulturphilosophen und Pädagogen Otto Braun.<sup>2</sup> Geboren wurde er Anfang April 1885 in Dorpat (heute Tartu, Estland) als Sohn des dort an der Universität tätigen – und sich später zu einer Koryphäe seines Faches entwickelnden – Zoologieprofessors Maximilian Braun (1850-1930).

<sup>1</sup> Rektor an Universitätskurator, 08.04.1920, UAMs Best. 4 Nr. 508.

<sup>2</sup> Nur wenige allgemeine Hinweise zur Biographie sowie Werkangaben finden sich beispielsweise im Deutschen Literatur-Lexikon, begr. v. Wilhelm Kosch, Bern/München 1. Bd., 3. Aufl. 1968, Sp. 921 u. 922. Eine kleinere, archivgestützte Darstellung seines Lebens und seiner Arbeit bietet Christian Tilitzki, Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Teil I. Berlin 2002, S. 66 (insbesondere Anm. 96) sowie S. 407f., dessen Angaben hier ebenfalls genutzt wurden.



Nach dem Abitur am Wilhelm-Gymnasium in Königsberg studierte er ab 1903 „4 Semester in Königsberg vor allem Philosophie, Naturwissenschaften, Physik, Mathematik, Astronomie, dann 1 Semester in Breslau und 2 Semester in Jena Philosophie, Zoologie und Botanik“.<sup>3</sup> Im Juli 1906 promovierte er dann in Jena bei dem damals äußerst populären Philosophen Rudolf Eucken (der 1908 für seine Schriften als zweiter Deutscher den Literaturnobelpreis verliehen bekam!) zu einem auf den Philosophen Schelling bezogenen Thema („Schellings geistige Wandlungen 1800-1810“, Abschluss mit ‚magna cum laude‘ und Botanik und Zoologie als Nebenfächern<sup>4</sup>), eine geistige Auseinandersetzung, die er zeitlebens weiter verfolgte. (Keine zehn Jahre zuvor hatte Max Scheler bei Eucken promoviert.) Zurück in Königsberg legte Braun dort im Mai 1907 das Lehramtsexamen – ebenfalls mit ‚gut‘ – in Philosophie, Propädeutik, Zoologie, Botanik, Chemie und Mineralogie ab. Nach der daraufhin erfolgten Heirat mit Nora Nüllemer, einer Gutsbesitzertochter aus der Nähe des ostpreußischen Tilsit, trat er im Herbst 1907 zunächst in den hamburgischen Schuldienst, wo er ab Anfang Oktober 1909 als ‚Oberlehrer‘ an der Oberrealschule Uhlenhorst wirkte. Während der Jahre seiner hamburgischen Schultätigkeit publizierte Braun mehrere Monographien zur Philosophie Schellings, Euckens sowie Eduard von Hartmanns aber auch – zusammen mit seiner Frau Nora – 1909 „Das Buch vom Glück“ sowie eine Schrift zur zeitgenössischen Bildungsproblematik. Hinzu kamen Herausgebertätigkeiten zu den Philosophen Schelling, Schleiermacher und Herder (wiederum zusammen mit seiner Frau Nora).

Ende Oktober 1911 erfolgte bei dem nur wenige Jahre älteren und in seinen Studieninteressen ähnlich ausgerichteten Philosophen Erich Becher<sup>5</sup> (1882-1929) eine kumulative Habilitation an der Universität in Münster, wo Braun bald darauf als Privatdozent tätig wurde. Unterbrochen von einer nur kurzen Armeedienstzeit (Dezember 1915 bis Sommer 1916), aus der er aufgrund einer Erkrankung wieder freigestellt wurde, wirkte er in Münster ab dem Wintersemester 1916/17 erneut als Dozent, nicht zuletzt befördert durch einen Antrag der Fakultät an den preußischen Unterrichtsminister. In Anerkennung seiner wissenschaftlichen Leistungen bekam er sodann im April 1917 seitens des Ministeriums seine Ernennung zum Professor.

Während der Kriegsjahre muss seine Bekanntheit allerdings schon ein beachtliches Maß gewonnen haben, denn der preußische Kultusminister Adam von Trott zu Solz berief auch ihn neben einem weiteren Teilnehmer aus Münster, dem gerade auf einen Lehrstuhl für Philosophie berufenen, stark katholisch ausgerichteten Max Ettliger (1877-1929), als Teilnehmer der ‚Pädagogischen Konferenz‘ vom 24./25. Mai 1917 nach Berlin. Wie Heinz Elmar Tenorth darlegt, war Otto Braun zu dieser Zeit jemand, der als „gemäßigt modernistisch bekannt“ galt<sup>6</sup>, und von daher wohl breitere Akzeptanz fand. Ein weiterer erheblicher Karriereschritt war sicherlich, dass Otto Braun wegen der kriegsbedingten Abwesenheit der beiden ordentlichen Professoren der Philosophie vom zuständigen Ministerium in Berlin daraufhin im Juni 1917 auch mit der Leitung des Philosophischen Seminars in Münster beauftragt wurde. Hinsichtlich den

in der genannten ‚Pädagogischen Konferenz‘ abgegebenen Erklärungen zur Errichtung einer neuen Professur für Pädagogik in der Münsteraner Fakultät unter Ernennung Brauns zum außerordentlichen Professor betont Tilitzki die starken Widerstände Ettligers, der vor allem „die gerechte Würdigung des Christentums und der Antike, also zweier Grundpfeiler unserer gesamten abendländischen Kultur“ vermisste.<sup>7</sup> Allerdings äußerte die Fakultät im Juni 1918 in einem Schreiben des Dekans gegenüber dem Ministerium, sie könne „seine Ernennung zum außerordentlichen Professor für Pädagogik warm befürworten. Herr Professor Braun ist eine Persönlichkeit von großer Arbeitskraft, die sich in einer ausgedehnten, erfolgreichen Lehrtätigkeit und einer reichen literarischen Produktion ausspricht [...] Sollte er durch die Übertragung einer Professur für Pädagogik dazu genötigt werden, sich eingehender mit der Entwicklungsgeschichte des Erziehungswesens zu beschäftigen, so ist zu erwarten, dass dadurch auch ein festeres Fundament für den Aufbau seines pädagogischen Systems geschaffen werden wird.“<sup>8</sup> Die Unterstützung seitens der Fakultät wie das im Ministerium vorhandene Wohlwollen führten dazu, dass Braun dann Ende November 1918 in einer Sitzung des akademischen Senats durch Rektor Julius Smend zum außerordentlichen Professor für den von ihm angestrebten Bereich ernannt wurde.

### Zur Arbeit seiner „Beratungsstelle für akademische Berufe“ 1919/1920

Zu dem von Dekan Otto Hoffmann angesprochenen „Aufbau seines pädagogischen Systems“ kann für Otto Brauns weiteres Wirken an der Universität in Münster sicherlich auch die Begründung seiner „Beratungsstelle für akademische Berufe“ mit all ihren Netzwerkverbindungen gesehen werden. In einem vom neugefassten Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung über den Universitätskurator<sup>9</sup> angeforderten Bericht legte Braun im Januar 1920 weitere Einzelheiten zur Arbeit

<sup>3</sup> Lebenslauf (vermutlich 1911) in PA Otto Braun, UAMs Best. 10 Nr. 14.

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> Erich Becher folgte 1916 einem Ruf an die LMU in München, wo er sozusagen als Kollege von Aloys Fischer wirkte, der ja von Karin Gavin-Kramer und dem Verf. in der letztjährigen Ausgabe 3+4 der ZBS bereits eingehender als Förderer der Studien- und Studierendenberatung in München vorgestellt wurde. Vgl. Gavin-Kramer, K./Menne, F. R. (2018): Zur Geschichte der Studierendenberatung in München (1912/13-1994). Teil I: Von der Beratung für Studentinnen über die „Beratungsstelle für geistige Berufe“ bis zum Ende des NS-Beratungsdienstes 1945. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13 (3+4), S. 114-124. Man kann sicherlich davon ausgehen, dass Otto Braun weiterhin Kontakt zu seinem ehemaligen akademischen Förderer in Münster besaß und vielleicht über ihn auch Kenntnis hinsichtlich der Aktivitäten Fischers erhielt, der ja nur ein Jahr vor Braun an der Münchner Universität seine „Beratungsstelle für geistige Berufe“ begründete. Direkte Kontakte Brauns zu Fischer, die ja ebenso denkbar sind, konnten im Rahmen dieser Darstellung jedoch nicht ausgemacht werden.

<sup>6</sup> Tenorth, H. E. (2002): Pädagogik in Krieg und Frieden. In: Horn, K.P. /Kernitz, H. (Hg.): Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart, S. 203.

<sup>7</sup> Tilitzki, a.a.O., S. 408.

<sup>8</sup> Dekan Otto Hoffmann an Minister der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten Berlin, 07.06.1918, UAMs Best. 10 Nr. 14.

<sup>9</sup> Das Amt des Universitätskurators hielt gleichfalls der Oberpräsident der preußischen Provinz Westfalen inne. As letztem fiel diese Doppelfunktion Dr. Bernhard Wuermeling in den Jahren 1919 bis 1922 zu; die nachfolgenden Kuratoren übten allein die Funktion der Leitung der Universitätsadministration aus.

seiner Beratungsstelle dar. Demnach stand er nach Bekanntgabe der neuen Einrichtung im Auditorium Maximum im Juli 1919 „wöchentlich 2 und mehr Stunden zur Erteilung von Auskünften aller Art“ zur Verfügung. Die Beratungsstelle wurde von ihm auch „im Zwischensemester und im laufenden Wintersemester weitergeführt“. In den bereits oben erwähnten persönlichen Beratungen „kamen Fragen über Studiengestaltung, Studienwechsel, Wahl der Examensfächer etc. Besonders häufig kamen Fragen über Nationalökonomie, über den akad. Landwirt, über Medizin im Ausland, über das neue Fach Staatsbürgerkunde im Staatsexamen. Wichtige Fälle habe ich in Form eines Zettelkatalogs protokolliert. Neben den zahlreichen Fragen nach Äußerlichkeiten standen etwa 10% von Anfragen, die ein inneres Suchen erkennen liessen. In solchen Fällen fanden lange und wiederholte Besprechungen statt, um eine innere Fühlung mit dem Ratsuchenden zu ermöglichen. In 3 Fällen kam der Wunsch heraus, später als Dozent für Philosophie an die Universität zu gehen – es waren unbemittelte Studierende, die dieses Ziel nannten.“<sup>10</sup>

Deutlich stellt Braun die Breite seiner Beratungstätigkeit und ebenso Diversität seiner Kontaktsuchenden – auch Eltern nennt er im weiteren Text darunter – heraus. Und er nutzt ebenfalls, dies soll hier noch einmal unterstrichen werden, wie zeitgleich sein Münchner Kollege Aloys Fischer den Begriff „Ratsuchender“, der hier fast schon als gängig, ja fester Teil eines pädagogisch-philosophisch ausgerichteten Beratungsverständnisses führender Protagonisten der Zeit angesehen werden kann und somit ebenfalls auf eine mindestens hundertjährige Tradition blicken lässt. Eine weitere Parallelität zum Denken Fischers offenbart sich in Brauns Intention, auf einem institutionell breit abgesicherten Wege Zugang auch zum Schulbereich zu gewinnen. Gleichfalls dem Ministerium gegenüber verwies er auf den oben erwähnten Kontakt mit dem Landesberufsamt von Westfalen und äußerte, er „hoffe dadurch ein Zusammengehen mit der Berufsberatung an höheren Schulen zu ermöglichen, wie ich es bei dem Magistrat und beim Provinzialschulkollegium schon anregte“.<sup>11</sup>

Von vornherein hatte Braun allerdings auch die finanziellen Aspekte seines Engagements fest im Blick. Aufgrund eines Berichts bereits im Juli 1919 beantragte er eine entsprechende Remuneration für sich, so dass ihm Ende September das Ministerium tatsächlich eine Sondervergütung von 300 Mark „für die Abhaltung von Vortragskursen an der dortigen Universität über die auf akademischer Vorbildung beruhenden Berufe und ihre Aussichten“ bewilligte.<sup>12</sup> Für seine im Sommer und Herbst d.J. fortgesetzte Vortragstätigkeit zur gleichen Thematik erhielt er Anfang Januar 1920 nochmals 400 Mark, ein Betrag, der seitens des Ministeriums „aus Zentralfonds bereitgestellt“ wurde; gleichfalls konnte er erreichen, dass auch eine mehrtägige Reise nach Marburg Anfang Dezember 1919 an die dortige Universität „zur Abhaltung der Vorlesung über den Beruf des Akademikers in der Gegenwart“ vom Ministerium finanziert wurde.<sup>13</sup> Auch für anfallende Kosten beim laufenden Betrieb der Beratungsstelle selbst vermochte Braun vom Ministerium finanzielle Unterstützung einzuholen. In der Begründung, die wiederum einen Blick auf seine Arbeitsweise

erlaubt, führte er aus: „Die Kosten des Betriebes entstehen vor allem durch die Anschaffung von Literatur (die an die Ratsuchenden entliehen wird), durch Ausgabe der ‚Merkblätter für Berufsberatung, Zentrale Berlin‘, durch Porto- und Papierkosten, Anschaffung eines Stempels, Druck und Anschlag von Plakaten.“<sup>14</sup> Den von ihm beantragten geringen Betrag von 100 Mark als Zuschuss zur Bestreitung der Kosten der Beratungsstelle erhielt er letztlich erst Ende April 1920 bewilligt, wobei unklar bleibt, wo die Beratungsstelle ihren Sitz hatte. Denkbar ist selbst, dass Braun diese Tätigkeit auch in seiner Wohnung (Warendorfer Straße 185 II.) ausführte, wie dies auch von einer weiteren Münsteraner Beratungsstelle, mit der Braun zusammenarbeitete, dem o.g. Akademischen Hilfsbund, in der Adresse belegt ist. Diese vom Deutschen Studentendienst 1914 gegründete Organisation widmete sich der Unterstützung kriegsversehrter Studierender und arbeitete mittels Ortsausschüssen in den einzelnen Universitätsstädten. Als leitender Vertreter in Münster wirkte Rudolf Rosemann (1870-1943), Professor für Physiologie, der als Sitz seinen Wohnort in der Raesfeldstraße 26 nutzte. Da er 1914/15 das Amt des Dekans der Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultät ausübte, wird Braun seit dieser Zeit schon mit ihm bekannt gewesen sein.

Eine in diesem Zusammenhang (noch) nicht so recht greifbare Rolle mag der von Braun angeführten ‚Eignungsprüfstelle‘ von Prof. Goldschmidt zugekommen sein. Otto Braun betonte ausdrücklich die Zusammenarbeit mit dem Kollegen in Form von Zuweisungen zu entsprechenden Untersuchungen z.B. bei „Gedächtnisschwäche etc.“. Und auch Rektor Gerhard Schmidt bezieht sich später (s.u.) eigens auf Goldschmidts „Eignungsberatungsstelle“. Deren Tätigkeit und Funktion bleibt allerdings nebulös. Richard Hellmut Goldschmidt, 1883 in Posen geboren, promovierte nach einem Studium der Psychologie u.a. bei Wilhelm Wundt 1910 in Leipzig. Nach kurzzeitigen Dozenturen in Leipzig (für psychologische Optik an der Kgl. Akademie für graphische Künste) und Hamburg (Assistent am Philosophischen Seminar) habilitierte er Anfang 1914, wie Braun wenige Jahre zuvor, ebenfalls bei Erich Becher für Philosophie und Psychologie. Im 1. Weltkrieg diente er im Heeresdienst und war „an der Entwicklung des Eignungsprüfungswesens der Wehrmacht und insbesondere gezielt der Luftwaffe beteiligt“.<sup>15</sup> Gegen Kriegsende bekleidete er „zuletzt eine Stabsarztstelle als Leiter der (einzigen) psychologischen Hauptprüfstelle im Preußischen Heer“<sup>16</sup>, danach wurde er 1919 außerplanmäßiger Pro-

<sup>10</sup> Bericht über die „Beratungsstelle für akademische Berufe“ an der Universität Münster W., Braun an Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 24.01.1920, UAMs Best. 10 Nr. 14.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Universitätskurator in Münster i/W, 27.09.1919, UAMs Best. 10 Nr. 14.

<sup>13</sup> Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Universitätskurator in Münster i/W, 08.01.1920, UAMs Best. 10 Nr. 14.

<sup>14</sup> Bericht über die „Beratungsstelle für akademische Berufe“ an der Universität Münster W., Braun an Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 24.01.1920, UAMs Best. 10 Nr. 14.

<sup>15</sup> „Prof. R. H. Goldschmidt 80 Jahre“, Westfälische Nachrichten, 27.07.1963.

<sup>16</sup> Lebenslauf (wohl 1950), UAMs Best. 63 Nr. 35.

essor, 1921 Leiter der psychologischen Abteilung des Philosophischen Seminars der Philosophischen und Naturwissenschaftlichen Fakultät in Münster. Ein weiterer Hinweis bezeugt, dass 1925 von ihm „Utensilien und Apparate für psychotechnische Eignungsprüfungen in das Eigentum der psychologischen Seminarabteilung übergangen“. <sup>17</sup> Leider ungeklärt bleibt aber, welche Form – und auch welche etwaigen Konsequenzen – die von Goldschmidt im Rahmen der Zusammenarbeit mit Otto Braun durchgeführten Studierendenuntersuchungen besaßen. In der Folge scheint sich zudem der Schwerpunkt seiner Forschungsinteressen völlig verschoben zu haben; zum Bereich der Eignungsprüfung findet sich kein Hinweis mehr. Goldschmidt selbst, 1919 in der Melcherstraße 54 wohnhaft sowie später Im Grünen Grund 17, musste als russisch Verfolgter 1933 zwangsweise den Universitätsdienst verlassen, konnte allerdings – von der Familie getrennt – zunächst an der Universität Amsterdam und ab 1939 in Oxford die Zeit des Nationalsozialismus überstehen und kehrte nach Ende des 2. Weltkrieges an die Universität Münster zurück. <sup>18</sup>

### Gegenwind und Wechsel nach Basel im Mai 1920

Trotz aller Umtrieblichkeit und Förderung seitens des Ministeriums erfuhr Otto Braun im Frühjahr 1920 auch massiven Gegenwind seitens des Senats sowie des neuen Rektors Gerhard Schmidt, der unter Anführung einer Senatsentscheidung vom 24. März d.J. Braun die Aufnahme der Beratungsstelle sowie seine persönliche Nennung als Leiter derselben in das Personalverzeichnis der Universität verweigerte. Bereits am darauffolgenden Tag wies er Braun in einem diesbezüglichen Schreiben geradezu rüde zurück: „Auf Ihren Brief vom 12. III. erlaubt sich der Senat folgendes zu erwidern: Es ist dem Senat wohl bekannt, dass Sie eine Beratungsstelle für akademische Berufe eingerichtet haben. Da dieselbe aber weder vom Minister noch vom Senat gegründet und auch ihr Leiter weder vom Minister ernannt noch vom Senat erwählt worden ist, so betrachten wir Ihre Beratungsstelle als eine private Angelegenheit. Sie gehört in die Klasse der vielen ähnlichen Einrichtungen z.B. der Eignungsberatungsstelle von Prof. Goldschmidt (.....) des AStA usw., die ebenfalls Hilfsmittel der Universität (Räume. Portoablösung usw.) in Anspruch nehmen. Der Einwand, dass Sie als Leiter der Beratungsstelle schon öfter mit dem Minister, Kurator und Rector verhandelt hätten, kann als Grund für den offiziellen Charakter nicht angesehen werden, denn dasselbe ist in den eben genannten Stellen ebenfalls öfters geschehen. Wegen der Folgerungen kann der Senat von dem bewährten Gebrauch, in das Personal-Verzeichnis nur solche Einrichtungen aufzunehmen, die vom Minister angeordnet bez. vom Senat getroffen sind, nicht absehen. Unter diesen Umständen hat der Senat Ihre Eintragung betreffs der Beratungsstelle in das Personal-Verzeichnis gestrichen.“ <sup>19</sup>

Für einen äußerst umtriebigen und auch an weiterer Karriere interessierten jungen Wissenschaftler waren derartige Widerstände sicherlich schwerlich hinzunehmen. Nur wenig verwunderlich erscheint es da, dass

Braun sich zu dieser Zeit auch bereits aktiv wie erfolgreich um eine andere Position im Hochschulfeld kümmerte. Anfang April 1920 teilte er Rektor Schmidt daher kurz und bündig mit, dass er seine Entlassung aus dem preußischen Staatsdienst beantragt habe und einem Ruf nach Basel folgen werde. Die nur zwei Wochen später erfolgte Bewilligung aus Berlin „zur Uebernahme einer Professur an der Universität zu Basel zum 1. Mai d.J.“ versah das Ministerium mit dem „Ausdruck meines Dankes und meiner Anerkennung für Ihre in akademischer Arbeit besonders während des Krieges geleisteten Dienste“. <sup>20</sup> Diese Entscheidung für die Universität Basel kann dabei zunächst als recht verständlich angesehen werden, da sie in der Familie bereits durch eine mehrjährige Lehrtätigkeit von Ottos nur wenige Jahre älterem Bruder Gustav <sup>21</sup> sicherlich hinreichend bekannt war. Allerdings erwies sich der Aufenthalt dort für Otto Braun selbst keineswegs als Glücksfall. Aufgrund nicht näher bekannter Umstände beendete er zwei Jahre später Mitte Mai 1922 in Basel durch Freitod sein Leben. Zwar wurde seitens der Neuen Zürcher Zeitung wenige Tage später mit einem Nachruf auf der ersten Seite sein Lebenswerk recht positiv gewürdigt, allerdings fehlte auch nicht ein kurzer Hinweis auf ebenfalls in Basel aufgetretene, wenn auch nicht näher benannte Schwierigkeiten, wenn es hieß: „Otto Braun wird es nicht leicht gehabt haben[...]“ <sup>22</sup>

### Nachwirken Brauns: Fortführung der Beratungsstelle durch Prof. Willy Kabitz

Doch kaum hatte Otto Braun die Universität Münster verlassen, so bestimmten Rektor Schmidt und der Senat ihre Position neu, allerdings nicht ohne ihre Distanz zu Braun zu verhehlen. Dem Universitätskurator teilte Rektor Schmidt Anfang Mai 1920 die neue Ausrichtung mit: „Ein Urteil über die Wirksamkeit der von Professor Braun eingerichteten Berufsberatungsstelle vermag ich nicht abzugeben. Der Senat legt Wert darauf, dass sie beibehalten wird und der von Professor Plenge eingerichteten allgemeinen Berufsberatungsstelle ein- bzw. angegliedert wird.“ <sup>23</sup> Hierzu kam es indes nicht. Nachdem der Senat sich erneut mit der Frage befasste, wurde

<sup>17</sup> Chronik der Westfälischen Wilhelms-Universität 1925/26, S. 38.

<sup>18</sup> Zu Werdegang, Verfolgung und „Repatriierung“ Goldschmidts vgl. die vor wenigen Jahren von Elisabeth-Maria Hettwer beispielhaft gut erfolgte Auseinandersetzung und Darstellung der Universität Münster zu dieser Thematik in [www.flurgespraechen.de/wp-content/uploads/2015/10/Gedenkblatt\\_Goldschmidt\\_Richard-1.pdf](http://www.flurgespraechen.de/wp-content/uploads/2015/10/Gedenkblatt_Goldschmidt_Richard-1.pdf)

<sup>19</sup> Rektor Schmidt an Prof. Braun, 25.03.1920, UAMs Best. 4 Nr. 508.

<sup>20</sup> Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Otto Braun, 20.04.1920, UAMs Best.5 Nr. 19.

<sup>21</sup> Gustav Braun, geb. 1881 ebenfalls in Dorpat, studierte an den Universitäten Königsberg und Göttingen Geographie. 1903 in Königsberg promoviert, 1907 in Greifswald habilitiert, wirkte er dort zunächst als Privatdozent, dann 1911 als Abteilungsleiter am Institut für Meereskunde in Berlin, ehe er 1912 einen Ruf als Professor für Geographie an die Universität Basel annahm. Hier lebte und lehrte er bis zum Jahr 1918. Dann folgte er einem Ruf auf den Lehrstuhl für Geographie in Greifswald, wo er 1930 Rektor wurde. 1933 schickten ihn die NS-Machthaber aus politischen Gründen in den Zwangsruhestand. Besondere Forschungsfelder waren die Küstenmorphologie sowie Geographie Skandinaviens, wo er 1940 in Oslo verstarb.

<sup>22</sup> Neue Zürcher Zeitung vom 20.04.1922, S. c1.

<sup>23</sup> Rektor Gerhard Schmidt an Kurator, 08.05.1920, UAMs Best. 4 Nr. 508.

personell und strukturell neu entschieden. Das Protokoll der Senatssitzung vom 13. Januar 1921 vermerkte dürr zu einem der obersten Sitzungspunkte: „2. mit der Leitung der Berufsberatungsstelle wird an Stelle von Prof. O. Braun beauftragt Prof. Kabitz“.<sup>24</sup> Umgehend ersuchte daher der neue Rektor, der katholische Theologe Max Meinertz (1880-1965), Mitte Januar 1921 Willy Kabitz, ebenfalls Professor für Philosophie und Pädagogik und ehemaliger Kollege Otto Brauns im gleichen Seminar, die Beratungsstelle an der Universität zu übernehmen. Stattfinden sollte sie nun im Prüfungszimmer Nr. 3 im Obergeschoss des alten Universitätsgebäudes. Zur gleichen Zeit informierte Rektor Meinertz auch den Kurator und bat um finanzielle Unterstützung für die seitens der Universität nun offiziell geführte Institution: „Der Senat hat Herrn Prof. Kabitz mit der Berufsberatung der Studierenden beauftragt. Da die Beratungsstelle einige Unkosten verursacht (Beschaffung von Literatur etc.), bitte ich eine kleine Summe zur Verfügung zu stellen. Die Studentenschaft wird aus ihren Mitteln jedenfalls auch Beiträge zahlen. Es würde genügen wenn fürs erste Jahr 200 M und in Zukunft 100 M jährlich angewiesen würden.“<sup>25</sup> Tatsächlich wurden bereits wenige Wochen später seitens des Ministeriums die gewünschten Mittel als Beihilfe für die ‚Beratungsstelle für Studierende‘, wie es in der Diktion hier hieß, angewiesen. Strukturell bewegte sich also offensichtlich alles weiter in den von Otto Braun vorgespurten Bahnen; nur hatte – aus welchen Gründen auch immer – ein Sinneswandel im Senat stattgefunden und der Hauptakteur war gewechselt.

### Zur Person und Tätigkeit von Willy Kabitz

Willy Kabitz<sup>26</sup>, der neue Leiter der Beratungsstelle, 1876 in Berlin geboren, Abitur am Gymnasium zum Grauen Kloster, hatte von 1895 bis 1899 Philosophie, Pädagogik, Germanistik und Geschichte an der Universität Berlin studiert. Ebendort promovierte er im Juni 1901 und wurde ab Herbst d.J. Mitarbeiter an der Leibniz-Ausgabe durch die Preußische Akademie der Wissenschaften, ein Forschungsgebiet, das er zeitlebens weiterverfolgte. Nach einer Habilitation 1905 an der Technischen Hochschule Hannover wirkte er ab Anfang 1915 als „etatmäßiger Extraordinarius“ für das „Gesamtgebiet der Philosophie und Pädagogik“ in Münster. Während des 1. Weltkrieges diente er in der Presseabteilung beim Befehlshaber Ost und wurde Anfang Dezember 1918 durch den Rektor, den ev. Theologen Julius Smend, im Senat der Universität Münster neuverpflichtet. Seine Mitgliedschaft im Stahlhelm-Bund sowie seit 1920 in der Deutschnationalen Volkspartei lassen auf eine dezidiert konservative und nationale Grundhaltung schließen, durchaus in Zügen vergleichbar mit derjenigen Otto Brauns, der in den Jahren vor dem Weltkrieg zusammen mit seiner Frau selbst Mitglied im Werdandi-Bund, einem völkisch orientierten, 1907 gegründeten Kulturbund mit mehreren hundert Mitgliedern, gewesen war. Auch der bereits erwähnte Befürworter Otto Brauns, Dekan Otto Hofmann (1865-1940), ein ausgewiesener und angesehener Sprachwissenschaftler, insbesondere Gräzist, verfolgte neben seiner akademischen Karriere politische Ambitionen und vertrat z.B. von 1921 bis

1933 die DNVP auch als Abgeordneter im preußischen Landtag. Insgesamt ist bei vielen Akteuren dieser Zeit an der Universität Münster, die in diesem Beratungskontext involviert in Erscheinung traten, z.B. auch Richard Goldschmidt, überliefert, dass bei ihnen persönlich ein national-konservatives Grundmuster tragend war. Für seine Beratungstätigkeit setzte Willy Kabitz zwei gesonderte Sprechstunden pro Woche an, donnerstags und freitags vormittags. Ihm gelang nun auch problemlos die Aufnahme der „Beratungsstelle für akademische Berufe“ in das Personal- und Vorlesungsverzeichnis, wo ebenfalls auf seine Vorlesung „Einführung in das akademische Studium“ hingewiesen wurde. Bis zum Wintersemester 1924/25 ist die Beratungsstelle – und er als deren Leiter – im Personalverzeichnis der Universität eigens als „Sonstige Einrichtung der Universität“ ausgewiesen. Über ihren Fort- wie Niedergang unter Willy Kabitz, der bis zu seinem Tod 1942 an der Universität Münster als Hochschullehrer wirkte, konnte in diesem Rahmen leider nichts Konkretes ausgemacht werden.

### Würdigung der Aktivitäten Otto Brauns

Auch wenn die Beratungsaktivitäten Otto Brauns vor just 100 Jahren an der Universität Münster für die Geschichte der dortigen Studien- und Studierendenberatung nur ein sehr frühes und kurzes Aufleuchten bedeuteten, so finden sich in seinem Ansatz doch schon viele Aspekte moderner Beratungstätigkeit angesprochen. Und er zeigte sich durchaus auf der Höhe seiner Zeit. Von daher ist es m.E. allemal wert, an sein letztlich nur kurzzeitig aber intensiv geführtes, sehr aktives und produktives Hochschulleben, das ja bald darauf enden sollte, sowie an sein episodisches Wirken in der Studierendenberatung zu erinnern. Selbstverständlich bleibt die Position Aloys Fischers in München herausragend, doch zeigt sich mit diesem weiteren Münsteraner Beispiel, dass in der Frühzeit der Weimarer Republik, d.h. in den Jahren 1918 bis 1923, durchaus – nach den Anfängen zu Beginn des Jahrhunderts – eine zweite wichtige Initialzeit für die Studien- und Studierendenberatung in Deutschland zu sehen ist, deren Denk- wie Organisationsansätze noch nicht umfassend bekannt und gewürdigt wurden. Und Otto Braun lieferte einen durchaus interessanten und beachtenswerten Beitrag hierzu.

#### Archivmaterial

Neue Zürcher Zeitung vom 20.04.1922  
Westfälische Nachrichten vom 27.07.1963  
Universitätsarchiv der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster  
UAMs Best. 4 Nr. 23  
UAMs Best. 4 Nr. 508  
UAMs Best. 5 Nr. 19  
UAMs Best. 10 Nr. 14  
UAMs Best. 10 Nr. 2655  
UAMs Best. 63 Nr. 35

<sup>24</sup> Protokoll der Senatssitzung vom 13.01.1921, Protokollbuch der Verhandlungen des Senats, UAMs Best. 4 Nr. 23, S. 374.

<sup>25</sup> Rektor Max Meinertz an Kurator, 14.01.1921, UAMs Best. 4 Nr. 508.

<sup>26</sup> Aussagen zur Person gestützt durch Angaben im Lebenslauf PA Kabitz, UAMs Best. 10 Nr. 2.655.

## Literaturverzeichnis

- Chronik der Westfälischen Wilhelms-Universität 1925/26.*  
Hettwer, E.-M. (2015): Zum Gedenken an Richard Hellmut Goldschmidt.  
[www.flurgespraech.de/wp-content/uploads/2015/10/Gedenkblatt\\_Goldschmidt\\_Richard-1.pdf](http://www.flurgespraech.de/wp-content/uploads/2015/10/Gedenkblatt_Goldschmidt_Richard-1.pdf)
- Kosch, W. (1968): Deutsches Literatur-Lexikon.
- Tenoth, H. E. (2002): Pädagogik in Krieg und Frieden. In: Horn, K. P./Kemnitz, H. (Hg.): Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart.
- Tilitzki, C. (2002): Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich, Teil I. Berlin.

■ Franz Rudolf Menne, M.A., Studienberater  
(Universität zu Köln) i.R.,  
E-Mail: [menne836@web.de](mailto:menne836@web.de)

## Anmerkung zur aktuellen Situation

## Beratung unter dem Eindruck von SARS-CoV-2

Schulen und Hochschulen sind angesichts der sich verschärfenden SARS-CoV-2 Pandemie geschlossen! Hochschulen bemühen sich, Lehre und Betreuung der Studierenden durch digitale Angebote sowie telefonische Information und Beratung aufrecht zu erhalten! Den in der Beratung von Studieninteressierten und Studierenden tätigen Mitarbeitenden ist damit eines, wenn nicht sogar das zentrale Element ihrer Arbeit verwehrt: Die „persönliche“ Beratung.

In zahlreichen veröffentlichten Beratungsverständnissen, Selbstverständnissen, Qualitätsstandards guter Beratung u.a.m. wird genau dieser Aspekt, die persönliche Beratung – face to face – stets betont. Die Auswirkungen des Fehlens dieses Kommunikationssettings wird uns dieser Tage in unfreiwilliger Selbsterfahrung besonders eindrucksvoll bewusst, wenn wir uns in der Beratung bemühen, ausschließlich via Telefon oder Videokontakt, per E-Mail sowie mit Chat und anderen digitalen Substituten, unsere Beratungsleistung zu erbringen – Anliegenklärung, Beziehungsaufbau, Gesprächsführung, nonverbale Aspekte, somatische Marker u.v.a.m. sind nur einige Aspekte des Beratungsgesprächs, die unter den reduzierten, stark eingeschränkten Kanälen massiv leiden.

Selbstverständlich ist „social distancing“ das Gebot der Stunde und wird es auf absehbare Zeit auch bleiben. Gleichwohl bleibt es die Herausforderung, aus diesem erforderlichen räumlichen Abstand keine bildungsbiographischen Nachteile entstehen zu lassen, da neben der persönlichen Beratung auch alle mehr oder minder großen Informationsveranstaltungen, Schulbesuche, Workshops, Bildungsmessen etc. ersatzlos abgesagt und bis auf weiteres ausgesetzt wurden und die Entwicklung digitaler Ersatzangebote ihre Zeit braucht. Auf der anderen Seite steigt die Verunsicherung aufgrund der unklaren Situation und damit auch der Unterstützungs- und Beratungsbedarf. Zudem ist die Wahrnehmung der entsprechenden Onlineangebote zu Beratung und Information für ein Studium wie so viele Bildungsangebote insbesondere in Deutschland eng mit der sozialen Herkunft und dem Status verknüpft. Und diese Wirkung wird durch die ausfallenden unterstützenden Strukturen von Schulen und Hochschulen sowie durch die Isolation und verringerte direkte Austauschmöglichkeiten innerhalb der peer-groups massiv verstärkt.

Wenngleich es uns gelingen mag, unter dem Eindruck von SARS-CoV-2 unsere Informations- und Beratungsaufgaben dergestalt durch telefonische und digitale Angebote zu substituieren, kann dies selbstverständlich kein Argument für den Ersatz des klassischen Beratungshandelns sein oder werden. Klar ist, dass die aktuelle Situation unserer Tätigkeit vorübergehenden Charakter hat, dass die Lehren und Erfahrungen dieser Zeit im Einsatz und im Umgang mit Onlinetools die künftige Beratungsarbeit mehr flankieren und besser unterstützen werden als bislang und dass die Verbreitung digitaler Angebote in der Beratungsarbeit alltäglicher werden wird. Klar bleibt allerdings auch, dass deren solitärer Einsatz nie einen gleichwertigen Ersatz für die persönliche face-to-face Beratungsarbeit darstellt.

*Martin Scholz für den Vorstand der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT)*



*Karin Gavin-Kramer (2018):*  
**Allgemeine Studienberatung nach 1945:**  
**Entwicklung, Institutionen, Akteure**  
**Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte**  
 Bielefeld, UniversitätsVerlagWebler,  
 ISBN 978-3-946017-15-8, E-Book,  
 1.363 Seiten, 98.50 Euro

## Ein institutionelles Gedächtnis für die Studienberatung

Karin Gavin-Kramer geht in ihrem eBook „Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure“ der Frage nach, wie und warum sich eine institutionalisierte Allgemeine Studienberatung für Studierende nach dem zweiten Weltkrieg, insbesondere ab den frühen 1970er Jahren, entwickeln konnte. Die Autorin hat lange Zeit als Studienberaterin an der FU Berlin gearbeitet und ist Mitglied des Arbeitskreises „Geschichte der Studienberatung“ in der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT). Sie hat ein eBook vorgelegt, das sowohl einen grundlegenden Einblick in die Entwicklung, Aufgaben und Konfliktlinien der Studienberatung gibt, als auch begriffliche Standards definieren will und eine einzigartige Quellensammlung ist.

Gavin-Kramer verbindet geschickt die losen Fäden der einzelnen Entwicklungsschritte und vielfältigen Quellen hin zur Institution Studienberatung. Dabei verknüpft sie die relevanten bildungspolitischen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse mit der Identitätsentwicklung der Studienberatung. Die einzelnen Kapitel, die auch gut unabhängig voneinander lesbar sind, heben die Entwicklung der besonderen bildungspolitischen Rolle der Studienberatung hervor und setzen sich mit unterschiedlichen Aufgabendefinitionen und Zuschreibungen auseinander.

Das erste Kapitel liefert eine Definition, Sortierung und Abgrenzung des breiten Aufgabenspektrums der Studienberatung und betont die Stärken der Beratung. Diese liegen, in Zeiten von über 20.000 Studiengängen an deutschen Hochschulen, in solidem Beratungshandwerk, Vertrauensaufbau, Hilfe zur Selbsthilfe und Informationsbewältigung. Damit stehen die professionellen Berater\*innen einem an rationalen Fakten orientierten „Beraten nach Zahlen“ oder einer Laienberatung durch Fachexperten gegenüber. Gavin-Kramer skizziert, dass diese qualitativ hochwertige Dienstleistung von wissenschaftlichem Personal, die einer Kombination aus Sachwissen und Beratungs- und Methodenkompetenz bedarf, sich in umkämpftem Terrain bewegt(e). Die Autorin setzt den aus ihrer Sicht uneinheitlichen Begriffsdefinitionen in den meisten Publikationen zur Studienberatung ihre Definitionsfassungen zentraler Begrifflichkeiten entgegen, fasst wesentliche Qualitätsstandards und bisherige Forschungsergebnisse zur Allgemeinen Studienberatung zu-



sammen, erläutert ihre Entwicklung und legt damit auch eine Grundlage für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Studienberatung. Dass einige Begriffsunklarheiten nicht zufällig bestehen, sondern immer wieder auch aus Konkurrenzangeboten etwa in der Fach- oder Berufsberatung entstanden, wird in den folgenden Kapiteln deutlich.

Das zweite Kapitel fasst relevante bildungspolitische Entscheidungen für die Studienberatung zusammen. Die Studienberatung geht in ihrer heutigen Form demnach auf Entscheidungen zurück, die bis zu Beschlüssen des Alliierten Kontrollrats von 1947 zurückverfolgt werden können. Bereits damals wurden Spannungsfelder, in denen sich die Beratungsangebote bewegten, deutlich. Etwa zwischen der Steuerung von Studienbewerber\*innen in wenig ausgelastete Studienrichtungen und dem Ziel einer psycho-sozialen Beratung für Studierende. Und immer wieder stellte sich die Frage, wie Studien- und Berufsberatung ineinandergreifen können oder die fachliche Beratung durch Lehrende von der Studentenberatung, die persönliche Sorgen und Schwierigkeiten in den Blick nimmt, abzugrenzen ist.

Die Studienberatung in ihrer heutigen Form entstand im hochschulpolitischen Spannungsfeld zwischen Bestrebungen zur Eindämmung der Studentenflut und Vorgaben wie an der neu gegründeten Reformhochschule Bielefeld, die den Professor\*innen die obligatorische Bera-

tung und Studierendenbetreuung in Kleingruppen beschrieben. Studienberatung kann damit als Resultat steigender Studierendenzahlen, der notwendigen Entlastung der Lehrenden und dem (berechtigten) Wunsch der Studienanfänger\*innen und Studierenden, mehr Information und Beratung über die verschiedenen Studiemöglichkeiten zu erhalten, verstanden werden. Nach vielen Aushandlungen wird die Beratung, spätestens in den 1970er Jahren, der neu gegründeten Allgemeinen Studienberatung überantwortet.

Auch im zweiten Kapitel beschreibt Gavin-Kramer relevante Veränderungen im westdeutschen Bildungswesen, wie die neuen Kompetenzen des Bundes im Bereich des Hochschulwesens, die Gründung des Wissenschaftsrates und die positiven Effekte der Studienberatung, die die Öffnung der Hochschulen unterstützten. Insbesondere die gewerkschaftlich engagierten Berater\*innen der ersten Stunde favorisierten die Parteinahme für die Ratsuchenden und grenzten sich stark gegen die Aufgabe ab, als Alibi- oder Feuerwehrfunktion Systemmängel im Bildungswesen auszugleichen. Damit ging es in der Geschichte der Studienberatung immer wieder um die Qualifikation von Berater\*innen, Beratungsinhalt und -ziel kritisch reflektieren zu können.

Kapitel drei ist das Kernstück der historischen Betrachtung der Studienberatung. Besteht im restlichen Buch ein leichtes Ungleichgewicht in der zeitlichen Einteilung – schließlich liegt das Hauptaugenmerk des Buches auf der institutionalisierten Studienberatung, die erst ab 1971/73 aus den zehn Modellversuchen entstand – wird in diesem Kapitel auch die Zeit zwischen 1945 und 1971 näher beleuchtet und auf weitere Publikationen dazu verwiesen. Das Kapitel greift auf Entwicklungen seit dem Jahr 1904 zurück und erweitert den historischen Blick auf die Studienberatung, die in einer Zeit aufblühte, als Hochschulen, etwa die Technische Hochschule Aachen, noch 1949 explizit ihre Studienanfänger vor einem Studium warnten. Mit der Studienberatung kam die Öffnung der Hochschulen für neue Studierenden- und ihre Bedarfe einen wichtigen Schritt voran, ein Thema, das heute bspw. unter dem Begriff der Habituissensibilität diskutiert wird.

Auch Kapitel vier schaut weiter in die Vergangenheit und greift die Entwicklung der psychotherapeutischen und psychologischen Beratungsangebote auf, die – z.T. in Universitätskliniken und Studentenwerken – den Angeboten der Allgemeinen Studienberatung vorangehen. Gavin-Kramer thematisiert nicht nur die Abgrenzung zwischen neueren Kurzzeittherapien in den Beratungsstellen und Psychotherapie, die letztlich auch innerhalb der 1972 gegründeten Arbeitsgemeinschaft der Studienberater (ARGE) zu Konfliktlinien führte (vgl. Kapitel 8), sondern skizziert auch die zunehmende Krisenhaftigkeit des Studiums, die etwa durch Neuerungen wie „befristete Immatrikulationen“ und nicht zuletzt wissenschaftliche Studien über die psychischen Probleme der Studierende ins Bewusstsein der Hochschulen traten. Der steigende Druck, den die Studierenden erlebten, ließ die Anzahl der Angebote an Hochschulen ab Mitte der 1960er Jahre wachsen.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der schwierigen Abstimmung der Aufgaben zwischen Allgemeiner Studi-

enberatung und der Fachberatung durch Lehrende, wobei Gavin-Kramer unter Fachberatung u.a. auch die neuentstandenen Angebote des Qualitätspakts Lehre fasst. Obwohl die Aufgaben seit 1973 von der Kultusministerkonferenz (KMK) geklärt scheinen, gab es insbesondere in der Anfangsphase immer wieder Abgrenzungsschwierigkeiten, was nicht zuletzt daran lag bzw. noch liegt, dass beide Beratungsangebote insbesondere an größeren Universitäten recht große Ähnlichkeiten aufweisen können. Auch heute bestehen nach Gavin-Kramer mancherorts Angebote unzusammenhängend nebeneinander, so dass Befürchtungen vor Konkurrenz berechtigt scheinen, was im Interesse der Studierenden jedoch nicht sinnvoll ist. Immerhin gab es auch früh Gegenbewegungen und Lösungsansätze, um die Zusammenarbeit zu befördern.

Auch das Verhältnis zur Berufsberatung, das in Kapitel sechs beschrieben wird, ist nicht immer konfliktfrei gewesen. Die unterschiedliche institutionelle Anbindung, das Berufsberatungsmonopol der Arbeitsämter und unterschiedliche Qualitätsanforderungen sorgten insbesondere ab Mitte der 1970er Jahre für Reibepunkte und z.T. offene Konflikte, schließlich hinterfragten auch die Studienberater\*innen, inwieweit eine Studienberatung ohne Bezug auf die Berufsperspektiven funktionieren könne. Die Berufsberater\*innen der Arbeitsämter wiederum boten immer wieder auch studienbegleitende Beratung an. Die Interventionen insbesondere der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK), die immer wieder zur Kooperation aufriefen, und vielleicht auch die räumliche Nähe beider Angebote, sorgten aber im Laufe der Zeit für eine konstruktivere Umgangsform.

In Kapitel sieben werden mit dem Aufgabenspektrum und den Eingruppierungen aktuell relevante Entwicklungen im Bereich der Studienberatung aufgegriffen. Der Richtwert eines wissenschaftlichen Hochschulabschlusses als Voraussetzung für die Qualifikation von Studienberater\*innen, der noch aus einer HRK-Empfehlung von 1994 stammt und sich auf den damaligen Tarifbereich des BAT IIa/Ib bezog, lässt sich in Zeiten von Bachelorabschlüssen und Abschlüssen an (Fach-)Hochschulen auch uminterpretieren. In diesem Kapitel positioniert sich Gavin-Kramer deutlich für eine adäquate Qualität und Bezahlung, die den wissenschaftlichen Aufgaben der Studienberatung – auch im Eigeninteresse der Hochschulen – gerecht wird. Die Autorin hat in ihrem Buch die Handelnden im Blick und so ist es nur konsequent, dass insbesondere Kapitel acht die Akteure der Allgemeinen Studienberatung fokussiert: Gavin-Kramer beschreibt die Gründung der ARGE als ein Zusammenreffen von größtenteils befristet beschäftigten Personen, die sich ohne Hierarchie- und Konkurrenzdenken austauschten und Resolutionen verfassten. Doch auch damals waren schon befristete Arbeitsverhältnisse mit Unstetigkeit und Personalfluktuations verbunden und so brauchte es fünf Anläufe und 22 Jahre, bis sich aus dem losen Zusammenschluss in der ARGE von Beratungsstellen in Modellprojekten, bereits etablierten zentralen Beratungsstellen, psychotherapeutischen Beratungsstellen, Informations- und Beratungsstellen der Universitäten, Berufs- und Fachberatungen und der Gruppe der Hochschulverwaltung ein Verein gründete. Die unterschiedlichen Interessensgruppen

schaffen es aber, trotz einer lebhaften Streitkultur, bereits 1977 erste Grundsätze ihrer Arbeit festzulegen, die ethische Prinzipien für die Arbeit in der Allgemeinen Studienberatung vereinbarten. Diese konnten gegen die Steuerungswünsche aus Politik und Hochschulleitung verteidigt werden und letztlich auch in die Qualitätsstandards für gute Beratung des Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung mit aufgenommen werden. Die Konflikte mit der WRK und auch innerhalb der eigenen Reihen konnten mit der Zeit, und einer gewissen Verstetigung der Angebote, schließlich besänftigt werden, sodass spätestens mit der Vortragsreihe „Studienberatung in Europa“ der Blick auf Europa gerichtet werden konnte.

Das abschließende Kapitel neun fokussiert die Beraterkooperationen auf der Ebene der Bundesländer, mit Exkurs zur Entwicklung in der DDR. In den zwei Anhängen, die insgesamt über 750 Seiten umfassen, werden neben vierzehn Zeitzeugeninterviews auch eine Tagungschronik von 1971 bis 2017, relevante Entscheidungen in den Hochschulgesetzen und Zeitdokumente (etwa zur Zusammenarbeit mit Gewerkschaften, der psychologischen Beratung und der Berufsberatung) zusammengetragen.

### Hält das Buch, was es verspricht?

Der Anspruch, ein „institutionelles Gedächtnis der Allgemeinen Studienberatung“ (Einleitung) zu schaffen, ist ambitioniert und mutig. Es ist bewundernswert, dass Karin Gavin-Kramer den langen Atem hatte, mehr als zehn Jahre daran zu arbeiten. Dieser Aufwand hat sich meines Erachtens definitiv gelohnt. Das über 1300 Seiten umfassende eBook wird dem Anspruch gleich in mehrfacher Hinsicht gerecht: Sowohl für Forschende, indem es z.T. unveröffentlichte Quellen zusammenträgt als auch für die Beratungskräfte, die mehr über die Zusammenhänge ihrer Tätigkeit erfahren und über den Tellerrand schauen können, und letztlich auch für historisch interessierte Leser\*innen, denen es einen bisher wenig beleuchteten Aspekt der deutschen Bildungsgeschichte aufzeigt. Das der Arbeit zugrundeliegende Material, das sich inzwischen im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Leibniz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin befindet, wäre ohne die Arbeit von Gavin-Kramer sicherlich nicht in diesem Rahmen gesichert worden.

Als persönlichen Wermutstropfen fehlt mir im Buch ein eigenes Kapitel zur Zielgruppe der Studienberatung, den Studierenden. Gerade bei der Beschreibung des Feldes, in dem sich die Studienberatung bewegt, im ‚Benchmarking‘ zu anderen Beratungsangeboten und im Kontext hochschulpolitischer Veränderungen, wäre aus meiner Sicht die Referenzebene der veränderten Bedarfe der heterogenen Studierenden in unterschiedlichen Generationen hilfreich. Nun standen explizit die Studienberater\*innen im Mittelpunkt. Da sie sonst aus Forschungsperspektive selten in den Blick genommen werden und da es auch nicht der Anspruch des Buches war, lässt sich dies verschmerzen und an anderer Stelle nachlesen.

Etwas verwundert hat mich aus Perspektive eines Mitarbeiters im Qualitätspakt Lehre die Einordnung der Beratungsangebote des Qualitätspaktes in den Bereich der

Fachberatung (Kapitel 5). Das ist zwar in der Systematik logisch, zumal es sich ja um einen Qualitätspakt für die Lehre handelt, er führt aber zu begrifflichen Ungenauigkeiten. Hier möchte ich ergänzen, dass auch für die Beratungsangebote im Qualitätspakt Lehre zu unterscheiden ist, inwieweit die Angebote an den Fakultäten wirklich als (spezifische) Fachberatung integriert wurden. Zum Teil wurden sie auch als zusätzliches (allgemeines) Angebot aufgebaut, das neben Fachberatung, psychologischer Beratung und Zentraler Studienberatung existiert und mal dem einen, mal dem anderen Angebot nähersteht. Insgesamt ist das Buch ein Gewinn für alle Studienberater\*innen, die sich mit der Geschichte ihrer Institution auseinandersetzen und sich ihrer (ethischen) Standards vergewissern möchten. Die Errungenschaften der Studienberatung in Erinnerung zu halten, scheint gerade vor dem Hintergrund aktuell stattfindender Veränderungen, wie zunehmend prekärer Arbeitsverhältnisse und recht variabler Eingruppierungen (Kapitel 7) im Bereich der Allgemeinen Studienberatung, auf die Gavin-Kramer eingeht, relevant. Für jüngere Berater\*innengenerationen (auch im Qualitätspakt Lehre) liefert es Hinweise, wie aus Modellprojekten verstetigte Angebote wurden, und Argumentationshilfen, wie etwa eine Zusammenstellung von Untersuchungen zur Wirksamkeit von Beratung, aber auch mit dem Petri-Memorandum, das im Anhang II enthalten ist, eine detaillierte Kosten-Nutzen-Rechnung von Studienberatung, welche die – auch finanziell – sinnvolle Investition in die Studienberatung rechtfertigen helfen.

Die Originalmaterialien und die Beschreibung von Konfliktlinien und Koalitionen untereinander und mit anderen hochschulpolitischen Akteuren ermöglichen Erkenntnisse über das Feld, in dem sich die Studienberatung bewegt. Dadurch ist es auch eine bedeutende Quelle für die Forschung zur Studienberatung. Es wäre wünschenswert, dass die umfangreiche Schrift die systematische Forschung zur Studienberatung intensivieren hilft. Die bisher zurückhaltende Forschungsaktivität mag u.a. an der von der Autorin herausgearbeiteten Kuriosität liegen, dass es laut KMK-Beschluss explizit nicht zur Aufgabe der Studienberatung gehört(e) zu forschen. Es sollte aber im Eigeninteresse der Studienberater\*innen liegen (und dürfte für die Positionierung innerhalb der Hochschulen nicht von Nachteil sein), die Wissenschaftlichkeit der eigenen Tätigkeit auch durch die Gewinnung von Daten zu unterstreichen und Beratungserfahrungen in die Forschung zurückzuspiegeln, wie es sich auch die Zeitschrift für Beratung und Studium zur Aufgabe gemacht hat.

■ **Martin Schmidt**, Dipl.-Soz.-wiss., Leiter des Qualitätspakt Lehre Projekts MyStudy an der Hochschule Hannover,  
E-Mail: martin.schmidt@hs-hannover.de



### Call zum Themenheft:

#### „Studienzweifel und Studienabbruch – sowie Maßnahmen und Angebote der Hochschulen“

Nicht zuletzt aufgrund der die aktuelle Zeit beherrschenden Umstände soll die übernächste Ausgabe der *Zeitschrift für Beratung und Studium* als Doppelnummer 2+3 2020 realisiert werden.

Es ist dabei geplant, als thematischen Schwerpunkt Beiträge zum in jüngster Zeit viel diskutierten Bereich „Studienzweifel und Studienabbruch – sowie Maßnahmen und Angebote der Hochschulen“ aufzunehmen.

Da in den letzten Jahren an vielen Hochschulen gerade auch entsprechende Aktivitäten seitens der Beratungseinrichtungen stattfanden, laden die Herausgeber ein, Beiträge zu diesem Fragenkomplex zur Veröffentlichung einzusenden. Selbstverständlich sind auch Beiträge zu anderen Themen aus dem Arbeitsfeld „Beratung von Studierenden (und Promovenden)“ willkommen.

Als Frist für die Zusendung etwaiger Beiträge ist der **15. Juli 2020** vorgesehen.

Bei Interesse und Angeboten kann Kontakt aufgenommen werden unter der E-Mail-Adresse: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

### Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

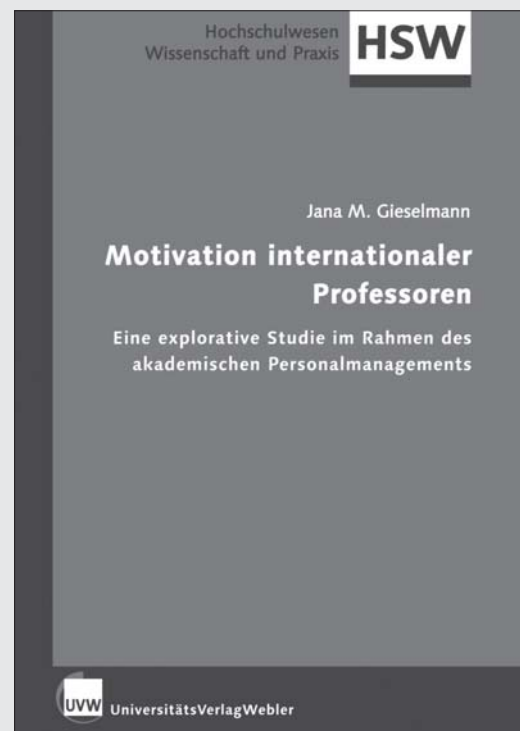
Jana M. Gieselmann

#### 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

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 3+4/2019

Sonderheft zum Symposium „Pakte, nichts als Pakte... – Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020er Jahren?“

Bund und Länder haben viel Geld investiert, um den Wissenschaftsstandort international wettbewerbsfähig zu machen. Hat es sich gelohnt? Und was braucht es für die Zukunft? Darüber diskutierten die Spitzen des Wissenschaftssystems anlässlich der Verabschiedung von Wilhelm Krull am 12. und 13. Dezember 2019 in Hannover.

#### Mit Beiträgen von

Wilhelm Krull, Georg Schütte, Wolf-Dieter Lukas, Martin Stratmann, Peter-André Alt, Sabine Kunst, Peter Strohschneider, Helga Nowotny, Martina Brockmeier, Rainer Lange, Georg Krücken, Christian von Coelln, Matthias Kleiner, Johannes Schöning, Christoph Lundgreen, Robert-Jan Smits, Otfried Jarren, Liselotte Højgaard, Dorothea Rüland, Enno Aufderheide, Jörg Hacker, Jürgen Mittelstraß, Wolfgang Marquardt, Hans-Jochen Schiewer, Alexandra Bormann, Christian Jehle, Gabriele Gillessen-Kaesbach, Veronika Lipphardt, David Kaldewey & Saskia Schäfer.

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2019

#### Hochschulentwicklung/-politik

Ludwig Huber  
„Bildung durch Wissenschaft“ als Qualität des Studiums

Martin Winter  
Akademisierung der Musikhochschulen. Zur Entwicklung eines besonderen Hochschultyps

#### Hochschulforschung

Andreas Hütig & Benedikt Schreiber  
Kompetenzförderung durch wissenschaftsjournalistisches Arbeiten – innovative Lehre und neue Prüfungsformen

#### Rezensionen

#### Meldungen

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 4/2019

#### Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger  
Begutachtungsverfahren nach Zahl, Gewichtung und Fehlern der Gutachten

Pietro Morandi, Richard Blaese & Brigitte Liebig  
Unentdeckte Potentiale Gründungsaktivitäten des wissenschaftlichen Personals an Schweizer Fachhochschulen

Joachim Müller & Friedrich Stratmann  
Nachhaltige Hochschule jenseits von Werten und Haltungen: Organisation und Konflikte

#### Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Anne Schulze  
Digitalisierung an Fachbereichen – Alles eine Frage der Haltung

Herbert Grüner & Johannes Zederbauer  
FUTURE LAB – ein hochschuldidaktisches Konzept der Forschung und Anwendung aus der Perspektive einer Gestaltungsuniversität

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

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2019

Assessment Center in der Wissenschaft

*Ralph Stegmüller, Wiebke Esdar, Wögen N. Tadsen, Fred G. Becker & Elke Wild***What motivates professors to teach in higher education? Results of an interview study with newly assigned professors***Martin Mann*

Auswählen und Entwickeln. Assessment Center in der Wissenschaft

*Fred G. Becker*

Assessment-Center (AC): Wann ein AC ein AC ist und wann nicht

P-OE-Gespräche

mit Dr. Martin Mehrrens, mit Bewerberinnen und Bewerbern, mit Heike Schäfer-Dammert und Jasmin Frank über Assessment Center in der Wissenschaft

*Stefan Prüter & Christiane Teichmann*  
Assessment Center – Perspektiven aus der Management-Diagnostik*Anne Schreiter*

„Strategisch Führen für Wissenschaftsmanager\*innen“ – Ein neues Angebot des Netzwerks Wissenschaftsmanagement! e.V

*Wolff-Dietrich Webler*

Erweiterung der Lehrkompetenz – ein Modell für andere

*Iris Neiske & Nerea Vöing*

Tätigkeitsbericht 2007-2017 der Stabsstelle Bildungsinnovationen und Hochschuldidaktik der Universität Paderborn

**QiW****Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2020

Nachhaltigkeit in QM-Systemen: Reflexionen und Empirie

**Qualitätsforschung***Mandy Petzold, Pascal Grosse, Greta Große & Adelheid Kuhlmei*  
Bestandsaufnahme und erste Ergebnisse der Akkreditierung medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge an der systemakkreditierten Medizinischen Fakultät der Charité – Universitätsmedizin Berlin*Vanessa Müller & Petra Pistor*  
Nur wirksam oder schon nachhaltig? Nachhaltigkeit von Evaluation und QM an der FH Münster – eine erste Inhaltanalyse von QM-Jahresgesprächen**Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte***Mathis Heinrich*  
Nachhaltigkeit durch Flexibilität, Reichweite und Diffusion: Das Marburger Modell einer Qualitätssicherung „on demand“*Peggy Szymenderski, Anna Schwalbe & Markus Herklotz*  
Qualitätskultur als eine zentrale Bedingung für nachhaltige Qualitätsmanagementsysteme am Beispiel der TU Dresden**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

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

## Die Ideen der Universität

### Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.



*Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,  
39.70 Euro zzgl. Versand*