

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Weitere Beispiele für die Vielfalt von Beratung an Hochschulen

- Lernberatung? Lerncoaching? Lernbegleitung!
- Die Vermittlung von Strategien im Umgang mit unzulässigen Fragen in Bewerbungen als Seminarvorschlag für Career Services an Hochschulen
 - „Stipendienkultur Ruhr“ – Eine hochschulübergreifende Kooperation zur Stärkung der Region
- Aus der Beratungspraxis der Zentralen Ombudsstelle für Studierende im Akademischen Beratungs-Zentrum der Universität Duisburg-Essen
- Die Etablierung einer unabhängigen Beratungsstruktur als Unterstützung für Studierende im Rahmen der Verfassten Studierendenschaft – Bericht aus der Uni Bielefeld
 - „Ich hätte da mal eine Frage zum BAföG...“
Die Bedeutsamkeit einer breit aufgestellten und gut vernetzten Beratungsstruktur für eine erfolgreiche Beratung. Ein Bericht aus der Praxis
- Das Drei-Schritt-Zeitmanagement für Studierende und andere Lernende: Ein Konzept aus der Praxis für die Praxis

2 | 2022

Herausgeber*innenkreis

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

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

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

Melanie Rambeck, Dipl.-Päd., Leiterin der Zentralen Studienberatung der Hochschule Hamm-Lippstadt

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

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

Martin Scholz, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover

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

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 Internationalen Graduiertenakademie (IGA), 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

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 Wissenschaft & Hochschule

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber*innen:

Eva Fischer, E-Mail: eva.fischer@ruhr-uni-bochum.de

Jörn Sickelmann, E-Mail: joern.sickelmann@uni-due.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: 08.07.2022

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 89 Euro

Einzelheft: 23.50 Euro, Doppelheft: 44.90 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten.

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber*innen

Von Eva Fischer & Jörn Sickelmann **29**

Beratungsforschung

Alexander Bazhin
Lernberatung? Lerncoaching? Lernbegleitung! **30**

Marco Mohr
Die Vermittlung von Strategien im Umgang mit
unzulässigen Fragen in Bewerbungen als
Seminarvorschlag für Career Services an Hochschulen **35**

Beratungsentwicklung/-politik

Paul Spiegelberg
„Stipendienkultur Ruhr“ – Eine hochschulübergreifende
Kooperation zur Stärkung der Region **40**

Marina Metzmacher
Aus der Beratungspraxis der Zentralen Ombudsstelle
für Studierende im Akademischen Beratungs-Zentrum
der Universität Duisburg-Essen **44**

Anregungen für die Beratungspraxis/ Erfahrungsberichte

Stefan Bröhl
Die Etablierung einer unabhängigen Beratungsstruktur als
Unterstützung für Studierende im Rahmen der Verfassten
Studierendenschaft – Bericht aus der Uni Bielefeld **48**

Alexander Kersting
„Ich hätte da mal eine Frage zum BAföG...“
Die Bedeutsamkeit einer breit aufgestellten und gut v
ernetzten Beratungsstruktur für eine erfolgreiche Beratung.
Ein Bericht aus der Praxis **50**

Jörn Sickelmann
Das Drei-Schritt-Zeitmanagement für Studierende
und andere Lernende: Ein Konzept aus der Praxis
für die Praxis **54**

Rezension

59

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

Neuerscheinung in der Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Hans-Kaspar von Matt
Die Schweizerischen Fachhochschulen: eine Biografie
Geschichte und Geschichten über die Bildung eines neuen Hochschultypus

Die schweizerischen Fachhochschulen nahmen 1997 ihre Tätigkeit auf. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ihre verschlungene Entstehungsgeschichte. Im Zentrum stehen jene bildungspolitischen Institutionen, die den Prozess angestossen, gefördert, unterstützt und teilweise auch behindert haben. Zur Sprache kommen auch das politische und wirtschaftliche Umfeld und sein Einfluss auf die Konzeption der Fachhochschulen sowie die Rolle einzelner Personen, die sich dabei hervorgetan haben. Dank den 34 Interviews mit Hauptakteuren, die ergänzend zur Auswertung der schriftlichen Quellen geführt wurden, wird ein neues Licht auf diese wichtige Phase der Bildungspolitik geworfen. Die Geschichten hinter der Geschichte bringen manches Detail ans Licht und zeigen anschaulich die unterschiedlichen Kulturen, Interessen und Agenden der daran beteiligten Institutionen und Personen.

Die Arbeit beeindruckt durch eine Fülle von Hintergrundwissen und zeigt die Komplexität des Bildungsraumes und die Entwicklung zu mehr Systematik mit all ihren Irr- und Umwegen. Durch die Chronologie und Quellensammlung ist sie ein willkommenes Arbeitsinstrument für Interessierte, zeichnet sie doch ein detailreiches, differenziertes Bild des Entstehungsprozesses der Fachhochschulen, das in dieser umfassenden Form gefehlt hat.

Die neue Reihe „Angewandte Wissenschaften und Künste“:

Diese Reihe hat einen prominenten Herausgeberkreis und Beirat aus der Schweiz, Österreich und Deutschland. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf der Aktionsebene auf den Spannungsbogen zwischen Grundlagen und Anwendung und dem Verschwimmen scharfer Abgrenzungen sowie – institutionell gesehen – von der Fraunhofer Gesellschaft bis zu den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und die Kunst- und Musikhochschulen.

Weitere einschlägige Werke sind zur Publikation willkommen. Das ausführliche Reihenkonzept finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/buchreihen

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



Bielefeld 2022, 231 Seiten,
ISBN (Print): 978-3-946017-26-4, € 39.90
ISBN (E-Book): 978-3-946017-27-1, € 36.90

Die Ausgabe 3/2021 der ZBS widmete sich der „Vielfalt von Beratung an Hochschulen“. Die differenzierte Vielfalt hochschulischer Beratungsangebote und -einrichtungen resultiert aus der Diversität und den darin begründeten unterschiedlichen Anliegen der Ratsuchenden.

Das vorliegende Heft greift deshalb weitere spezifische Beispiele für die Vielfalt von Beratungsthemen auf und betrachtet ein hochschulübergreifendes Handlungsfeld (Stipendienkultur).

Ein besonderer Dank gilt unserem Kollegen Peter Schott, der auf Bitten von Jörn Sickelmann zusammen mit Eva Fischer die Texte von Dr. Marina Metzmacher und Jörn Sickelmann redigiert hat.

Dr. Alexander Bazhin stellt in **Lernberatung? Lerncoaching? Lernbegleitung!** sein Konzept einer Lernbegleitung vor, die mittels Beratung und Coaching Lernende befähigt, reflektiert und selbstbestimmt das eigene Lernen zu gestalten und die im Lernprozess auftretenden Probleme konstruktiv anzugehen. **Seite 30**

Ein eher selten fokussiertes Thema im Angebot des Career Service greift **Marco Mohr** auf: **Die Vermittlung von Strategien im Umgang mit unzulässigen Fragen in Bewerbungen als Seminarvorschlag für Career Services an Hochschulen** stellt den aktuellen Forschungsstand dar und beschreibt ein Seminar, das Studierende für unzulässige Fragen sensibilisiert und sie bei der Entwicklung authentischer Gesprächsstrategien unterstützt. **Seite 35**

„Stipendienkultur Ruhr“ – Eine hochschulübergreifende Kooperation zur Stärkung der Region von **Paul Spiegelberg** beschreibt ein Kooperationsprojekt von sieben Hochschulen und der Bildungsinitiative Ruhr-Futur, das die aktuelle Stipendienkultur und die Bedarfslage im Ruhrgebiet untersucht. Als Grundlage für eine erfolgreiche Stipendienkultur werden fünf Handlungsfelder identifiziert, über die das Bewusstsein für Stipendien gefördert und die Strukturen für erfolgreiche Stipendienarbeit an Hochschulen gestärkt werden können. **Seite 40**

Aus der Beratungspraxis der Zentralen Ombudsstelle für Studierende im Akademischen Beratungs-Zentrum der UDE von **Dr. Marina Metzmacher** bietet einen Einblick in die Beratungsarbeit der Ombudsperson für Studierende. Die Notwendigkeit von festen Verfahrensregeln, die Einbindung in das Beratungsnetzwerk und die



Eva Fischer



Jörn Sickelmann

Strukturen der Hochschule werden für eine im Sinne der Studierenden sowie der Hochschule erfolgreiche Klärungs- und Vermittlungsarbeit der Ombudsperson dargestellt. **Seite 44**

Mit zwei Artikeln stellt sich die Bafögberatung des AStA der Uni Bielefeld vor. **Stefan Bröhl** beschreibt in **Die Etablierung einer unabhängigen Beratungsstruktur als Unterstützung für Studierende im Rahmen der Verfassten Studierendenschaft – Bericht aus der Uni Bielefeld** den sozialpolitischen Hintergrund und die Entwicklung der Beratungsarbeit. „**Ich hätte da mal eine Frage zum Bafög...**“ **Die Bedeutsamkeit einer breit aufgestellten und gut vernetzten Beratungsstruktur für eine erfolgreiche Beratung. Ein Bericht aus der Praxis** von **Alexander Kersting** schildert die konkrete Arbeit und Organisation des Beratungsteams. **ab Seite 48**

Jörn Sickelmann stellt mit **Das Drei-Schritt-Zeitmanagement für Studierende und andere Lernende: Ein Konzept aus der Praxis für die Praxis** ein aus den Erfahrungen der Beratungspraxis entwickeltes Modell vor, das pragmatisch und leicht umsetzbar Studierende bei der Analyse ihrer Aufgaben und einer realistischen Zeitplanung unterstützt. **Seite 54**

Tillmann Grüneberg empfiehlt den Sammelband **Wege zum Studienerfolg** von Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock und Henriette Greulich (2020). Der Band stellt Ergebnisse von 12 Projekten zur Erhöhung des Studienerfolgs an der TU Dresden aus den Jahren 2016-2020 vor. **Seite 59**

Eva Fischer & Jörn Sickelmann

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“ (ZBS)

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Alexander Bazhin



Alexander Bazhin

Lernberatung? Lerncoaching? Lernbegleitung!

„Empower instead of instruction“ – this is a modern motto of progressive constructivist didactics in the adult education which effectuates a paradigm change from the reproductive to productive learning. If the knowledge acquisition takes place continuously during a lifetime we refer to it as the so-called life-long learning. It can occur self-dependently (autodidactic) or in an interaction with another person, who „chaperons“ the learner through his or her learning. On the way of learning certain problems can occur. These learning problems are an intrinsic part of each learning process. Therefore, such chaperonage should enable learners to acquire the level of self-directed learning through consulting and coaching. However, the consulting and coaching are not implicit didactic skills and should be additionally acquired. In this paper the author proposes a concept of „learn chaperonage“ which consists of learn consulting and coaching.

„Befähigen statt Belehren“ (Brinker/Schumacher 2014) – nach dieser Devise verfahren moderne didaktische Lehrkonzepte in der Erwachsenenbildung. Dabei stellt das Lernen einen konstruktiven Vorgang dar, bei dem (erwachsene) Lernende neues Wissen erwerben. Dieses erworbene Wissen soll nach Piaget in die vorhandenen kognitiven Strukturen der Lernenden integriert werden (Assimilation), mit dem Ziel, dass Verknüpfungen zwischen bestehendem und neu erworbenem Wissen hergestellt werden (Akkommodation) (Piaget 2009). So hat Jan Piaget den Weg für den Konstruktivismus in der Bildung freigemacht. Dabei sollte es zu einem Paradigmenwechsel vom reproduktiven zum produktiven (konstruktivistischen) Lernen kommen. Demnach wird das Lernen im konstruktivistischen Sinne betrachtet als „eine selbstreferentielle Konstruktion von Wirklichkeiten, die erfolgreiches Handeln ermöglicht“ (Siebert 1998, S. 37). Sollte der Erwerb neuen Wissens immer wieder stattfinden, sprechen wir über einen Lernprozess. Sollten Lernprozesse bei Lernenden kontinuierlich (lebenslang) verlaufen, haben wir es mit dem sogenannten lebenslangen Lernen zu tun. Die Lernprozesse können selbstständig (autodidaktisch) oder in einer Interaktion (als Lehr-Lernprozess) ablaufen. Somit ist der Lernprozess ein Interaktionsakt, der sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden bedarf. Manchmal oder öfter sind Lernende im Lernprozess gewissen Hindernissen ausgesetzt, Lernprobleme oder Lernblockaden können auftauchen. Diese müssen als immanente Teile des Lernprozesses angesehen werden. Im Zuge dessen sollen die Lehrer (im breiten Sinne des Begriffes) den Lernenden individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglichen, damit sich die Lernenden mit dabei entstandenen Lernproblemen tapfer konfrontieren und dagegen gefeit werden können (Bazhin 2017). Bei der Ausübung dieser Funktion mögen die Lehrenden ihre eigenen (vor allem didaktischen)

Kompetenzen überschreiten und sie begeben sich auf das Revier der Beratung bzw. des Coachings im Sinne einer Lernberatung sowie eines Lerncoaching. Dabei verschmelzen beide Beratungsformen und daraus entsteht ein neues Modell der Beratung, nämlich die Lernbegleitung. Diese Form soll den oben erwähnten Ansprüchen von Brinker und Schumacher genügen, damit das Befähigen statt Belehren in den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen stattfindet.

Dieses Modell, zur Beschreibung dessen ich im Folgenden komme, erwächst meines Erachtens aus mindestens drei Quellen.

Erste Quelle der Lernbegleitung: Das selbstgesteuerte Lernen

2016 wurde eine hochinteressante Studie veröffentlicht, die besagt, dass Studierende, die *selbstgesteuert* lernen, bessere Lernfortschritte erzielt hatten, als diejenigen, die klassisch von Dozenten unterrichtet (also, belehrt) wurden (Peine et al. 2016). Was bedeutet denn, selbstgesteuert zu lernen? Unter dem Begriff versteht man eine Vorgehensweise, bei der Lernende selbst ihre Lernziele festlegen und sich auch selbst darum kümmern: wie und womit, wo und mit wem, wie schnell oder langsam sie diese Lernziele erreichen (Seel 2003; Bazhin 2017). Das Konzept des selbstgesteuerten Lernens geht auf die sozialkognitive Lerntheorie von Albert Bandura (1991) sowie auf die humanistische Lerntheorie von Carl Rogers (1984) zurück. Mittlerweile ist das Konzept ein fester Bestandteil der sogenannten konstruktivistischen Didaktik.

Diesem Ansatz kann man auch das Konzept des freien Studiums von Tobina Brinker und Eva-Maria Schumacher (2014) zuschreiben. Brinker und Schumacher gehen davon aus, dass die Lernenden selbstständig Wissen und

Fähigkeiten aufbauen, Ergebnisse produzieren und diese bewerten; dass sie das Anspruchsniveau des Gelernten verstehen und einhalten; und nicht zuletzt, dass sie vorhandene (Lern)Kompetenzen aktivieren und einsetzen. Eine unabdingbare Eigenschaft der Lernenden, die selbstgesteuert lernen wollen, stellt die Fähigkeit zur Reflexion dar. Nicht nur Menschen greifen zum Nachdenken, schon bei Menschenaffen sind Teile der Reflexion (bei gewissen Lernprozessen) nachgewiesen (Hampton/Schwartz 2004). Es ist auch durchaus bekannt, dass Lernende mit ausgeprägter reflexiver Fähigkeit bessere Lernleistungen einbringen (Seel 2003). Diese Entdeckungen unterstreichen die Wichtigkeit der Reflexion beim Lernen. Lernende brauchen die Reflexion im Sinne einer der Methodenkompetenzen, denn ohne sie werden die durch und während des Lernprozesses gesammelten Erfahrungen schnell verloren gehen, da keine Rückschlüsse daraus gezogen werden können. Somit stellt die Reflexion eine Art des Metadenkens, des Denkens über das Denken und über das eigene Lernen dar (Bazhin 2020a).

Aufbauend auf den Konzepten des selbstgesteuerten Lernens sowie der Reflexion als Metadanken schlug der Autor eine zirkuläre Vorgehensweise (Abb. 1) vor, die das selbstgesteuerte Lernen fördern soll (Bazhin 2017): (1) Lernende definieren ihren Lerntyp (Vester 2009), Lernstil (Häuptle-Baceló 1999) und Lernmodus (Kolb 1984); (2) Lernende formulieren ihr eigenes Lernziel

Abb. 1: Die Schleife des selbstgesteuerten Lernens

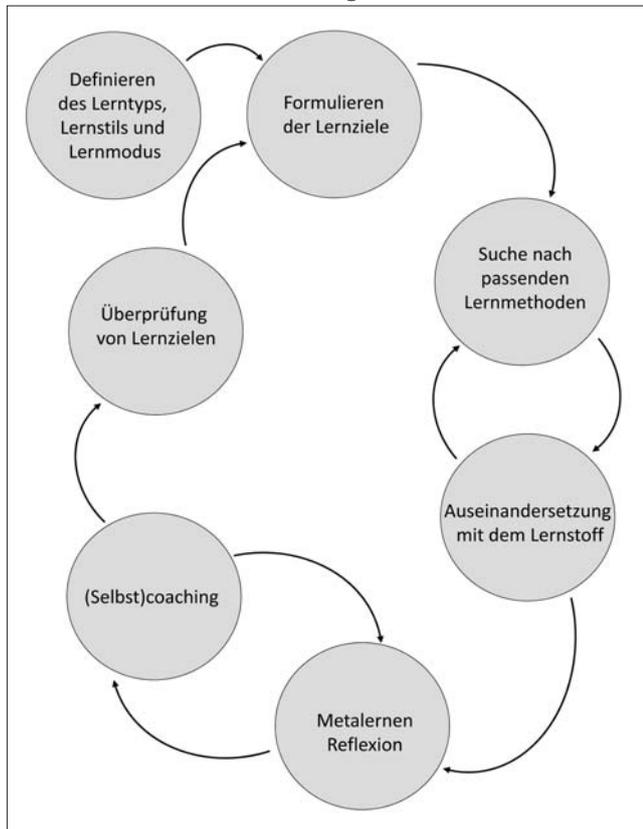
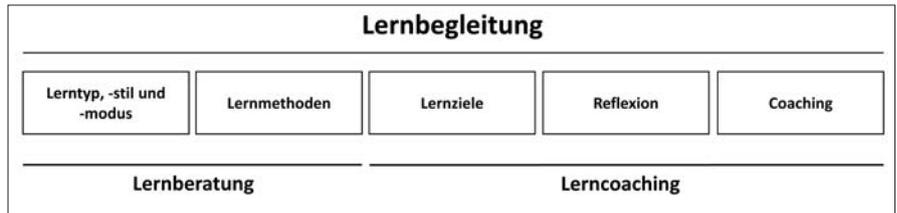


Abb. 2: Komponenten der Lernbegleitung



(Mager 1994); (3) Lernende suchen für sich passende Lernmethoden, -techniken und -vorgehensweisen (Bazhin 2017); (4) Lernende setzen sich mit dem Lernstoff auseinander; (5) Lernende begeben sich auf die Ebene des Metalernens und reflektieren ihre Lernschritte in Form eines Lernportfolios oder eines Lerntagebuches (Bazhin 2017); (6) bei auftauchenden Lernproblemen oder Schwierigkeiten führt man ein Selbstlerncoaching durch (Radatz 2010); (7) Lernende kommen zurück zu dem Lernziel, überprüfen dieses, revidieren es gegebenenfalls oder formulieren ein neues Lernziel.

Es sei hier angemerkt, dass es bei der ursprünglichen Reflexionsschleife (Bazhin 2017) um das autodidaktische, selbstgesteuerte Lernen geht, und nicht um einen interaktiven Lehr-Lernprozess. Gleichwohl können alle Etappen der Reflexionsschleife in einer Begleitung bereit werden. Die Lernberatung ist meiner Meinung nach eine Hilfestellung bei der Definierung des eigenen Lerntyps, Lernstils und Lernmodus' der zu beratenden Lernenden, sowie bei der Auswahl passender Lernmethoden (Abb. 2). Also, die Lernberatung tritt dort auf, wo eine inhaltsbezogene direkte Beratung stattfindet. Die Lerncoachs ermöglichen den Lernenden, eigene Lernziele zu definieren sowie die wichtigsten Lernressourcen, unter anderem die Reflexion, zu aktivieren. Und nicht zuletzt stehen sie den Lernenden bei den aufgetauchten Lernproblemen als Coachs zur Hilfe bereit (Abb. 2). Daher stellt das Lerncoaching eine Form der prozessbezogenen und nondirektiven (begleitenden) Beratung dar. Die Lernbegleitung umfasst alle Etappen der Reflexionsschleife und soll sowohl die Lernberatung als auch das Lerncoaching inkludieren (Abb. 2).

Nach alledem erscheint es mir vernünftig zu behaupten, dass die Berücksichtigung der besprochenen Reflexionsschleife das selbstgesteuerte Lernen fördert. Lernberater bzw. Lerncoachs, die Lernbegleitung einsetzen wollen, müssen das Konzept des selbstgesteuerten Lernens beachten.

Zweite Quelle der Lernbegleitung: Lernraum und Lernschlüsselkompetenzen

Nun betrachten wir die Komponenten der Reflexionsschleife aus einer anderen Perspektive. Zum einen setzt sich Lernen laut Horst Siebert aus unterschiedlichen Aktivitäten zusammen; dazu gehören unter anderem die sinnliche Wahrnehmung, Emotion, Erinnerung und Beobachtung (Siebert 1998). Das sind die Lern- oder Denkmerkmale, die den Lernenden von einem Computer unterscheiden. Zum anderen müssen laut David Kolb die während des Lernens gesammelten und verarbeiteten Erfahrungen berücksichtigt werden (Kolb 1984).

Dieses Modell bildet die Reflexion ab und schlägt somit eine Brücke zu dem im vorherigen Kapitel besprochenen Thema. Lernpsychologisch ist diese Betrachtung des Lernens metakognitiver, kognitiver, emotionaler, sozialer, konkreter und haptischer Natur (Lernen als Meta-schlüsselkompetenz (Bazhin 2021)) und entspricht letztendlich dem Konzept des lebenslangen Lernens (Bazhin 2020b).

Basierend auf den Gedanken und Modellen von Siebert und Kolb schlug der Autor ein Konzept eines Lernkontinuums – den Lernraum vor, den die Lernenden für sich selbst oder mithilfe einer Lernbegleitung für eigenes Lernen konstruieren und für Lernprozesse nutzen können (Bazhin 2017). Die Basis des Lernraums stellt die Kompetenz dar, eigene Fähigkeiten realistisch abzuschätzen (Abb. 3). Die Fähigkeit steht mit der Ergebniserwartung in engem Zusammenhang. Diese realistische Abschätzung der Fähigkeiten scheint dem Autor eine mögliche Ursache des Studienabbruchs zu sein (Bazhin 2021). Daher ist es wichtig, dass das Lerncoaching als Teil der Lernbegleitung den Lernenden hilft, sich mit den eigenen Fähigkeiten auseinanderzusetzen.

Zum Lernraum gehört die Erfahrung über die eigene Lerntypologie (Lerntypen, Lernstile und Lernmodi), die mit Hilfe der Lernberatung als Teil der Lernbegleitung eruiert werden muss (Abb. 3). Die Analyse der Lerntypologie ist eine unabdingbare Voraussetzung eines gelungenen Lernprozesses. Denn erst, wenn Lernende wissen, zu welchen Lerntypen, -stilen und -modi sie gehören, sind sie in der Lage, ihren eigenen Lernprozess zu steuern, indem die Lernenden zu sich passende Lernmethoden auswählen können (Bazhin 2017). Die realistische Abschätzung der Fähigkeiten sowie das Eruiere eigener Lerntypologie sind auch wichtige Voraussetzungen für das selbstgesteuerte Lernen.

Weitere Bestandteile des Lernraums stehen in der Obhut des Lerncoachings, da es hier im Wesentlichen um Veränderungsprozesse geht. Zu weiteren Komponenten des Lernraums gehören Lernemotionen und Lernmotivation, Lernziele und persönlichkeitsorientierter Umgang mit Zeitressourcen, und nicht zuletzt die

Life-Learning Balance. So bietet der Lernraum einen Raum für die Entfaltung der sogenannten Lernschlüsselkompetenzen (Bazhin 2017), die Arbeitsschwerpunkte der Lernbegleitung darstellen (Abb. 3).

Die Hauptantreiber für das Lernen im Sinne eines Veränderungsprozesses sind Motivation und Interesse (Interesse als Emotion). Die wichtigste negative Lernemotion, die der Autor als Haupthemmer des Lernveränderungsprozesses betrachtet, wäre die Unzufriedenheit. Um diese Lernemotion zu vermeiden, ist es wichtig, folgendes zu beachten: (i) das neue Wissen, das sich der Lernende aneignen möchte, muss grundsätzlich *verständlich* sein; (ii) das neu zu erlernende Wissen muss dem Lernenden *plausibel* erscheinen; (iii) das neue Wissen darf nicht „träge“ sein, es soll *anwendbar* und *transferierbar* sein (Seel 2003; Edelmann/Wittmann 2012; Bazhin 2017). Hier handelt es sich nicht nur um die Didaktik, also wie (Hochschul)lehrer ihre didaktische Dramaturgie entfalten. Vielmehr geht es hier darum, dass die obengenannten Prämissen den Lernenden durchaus bewusst sind.

Den Lernveränderungsprozess zu initialisieren reicht nicht aus, um effektiv und zufrieden zu lernen. Lernende brauchen etwas, um im Lernprozess weiter am Ball zu bleiben und nicht abzubrechen (Bazhin 2021). Das sind die Ziele, im Lernkontext also die Lernziele, die Lernenden ermöglichen, den angefangenen Lernprozess erfolgreich abzuschließen (Seel 2003; Bazhin 2017). So wie allgemeine Ziele müssen auch die Lernziele nach der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (2002) formuliert werden, damit sie auch motivierend und erreichbar sind (Bazhin 2020a). Demnach wird der Prozess der Zielerreichung von den besprochenen Lernschlüsselkompetenzen unterstützt. Die Förderung dieser Kompetenzen stellt somit die wichtigste Aufgabe der Lernbegleitung dar.

Dritte Quelle der Lernbegleitung: Lernbezugsperson

Wie jede Begleitung ist auch die *Lernbegleitung* auf die exzellente Beziehung zwischen *Lernbegleitenden* und *Lernbegleiter* gerichtet. Diese Beziehung soll zu einer individuellen Entwicklung und nachhaltigen Förderung führen. Das Schaffen der vertraulichen und respektvollen Atmosphäre ist das A und O jeder Lernberatung, jedes Lerncoachings. Wobei Lernbegleiter sich in diesen zwei Formen der Lernbegleitung ein wenig unterschiedlich entfalten können.

Das Lernen am Modell ist ein wesentliches Merkmal des Lernens im Kindesalter (Bandura 1991). Besonders lernfördernd ist das Lernen am Modell, wenn das Kind in der Bezugsperson ein Vorbild sieht. So fällt es Kindern leichter zu lernen, wenn sie eine Bindung zu den erwachsenen Bezugspersonen aufbauen. Auf dem Weg des Heranwachsens begegnen Lernende vielen Personen, die für Kinder eine Leitbildfunktion übernehmen können, darunter auch Lehrer (Looser 2011).

Auch erwachsene Lernende brauchen Bezugspersonen beim und fürs Lernen – *Lernbezugspersonen* (Abb. 4). Diese sind in der Lage, den Lernenden eine Hilfe zu leisten, um ihren Lernraum positiv zu gestalten und diesen

Abb. 3: Lernraum und Lernschlüsselkompetenzen

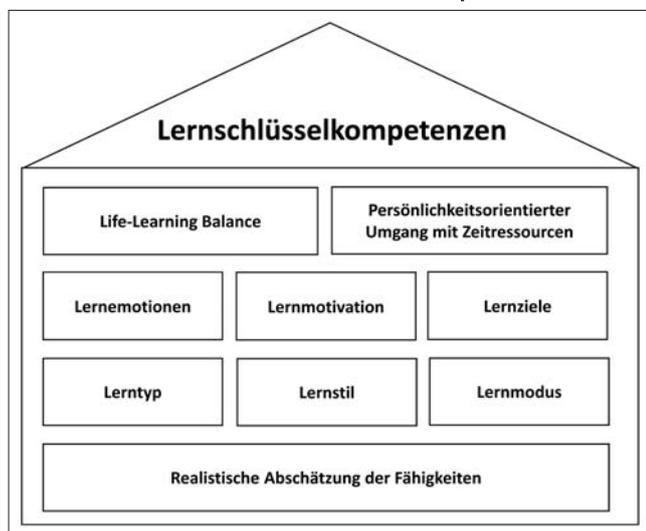
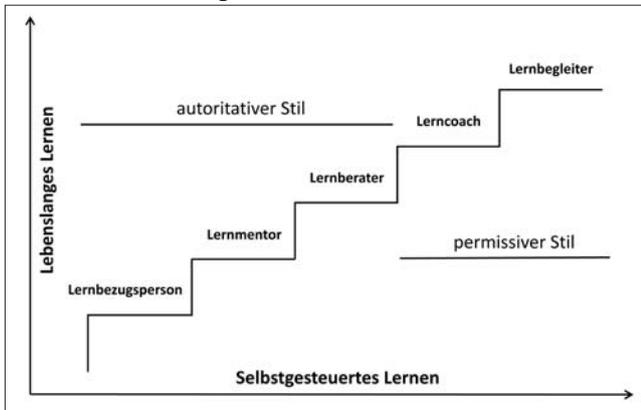
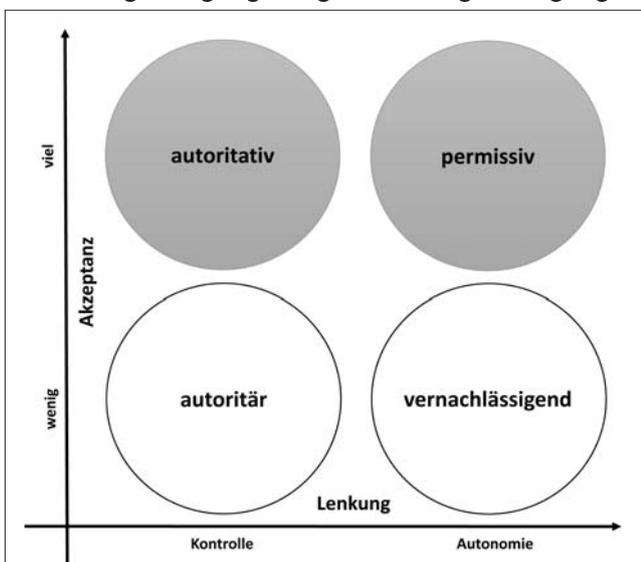


Abb. 4: Die Evolution der Lernbezugsperson im Kontext des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens der Lernbegleitenden



so zu optimieren, dass dadurch der eigene Lernprozess verbessert wird. Diese Lernbezugsperson soll die Lernenden als Menschen mit ihren Weltanschauungen, eigenen Charakteren, Stärken und Schwächen respektieren und akzeptieren (Bazhin 2017). Die Lernbezugsperson soll auch auf die Liberalität und minimale Lenkung achten, damit die Lernbegleitenden autonom und selbstbestimmt handeln können. Daher kann man den Begriff „Lernbezugsperson“ im Sinne der Erziehungsstile betrachten (Schneewind, Walper und Graf 2000). Somit soll die Lernbezugsperson eine Mischung der autoritativen und permissiven Erziehungsstile abbilden (Abb. 5), da die Wertschätzung und die Akzeptanz der begleitenden Person für beide Stile am wichtigsten ist. Dennoch beabsichtigt der autoritative Stil die Nutzung gewisser Kontrollmaßnahmen, die zur Restriktion der Autonomie führen können. Demgegenüber verzichtet der permissive Stil auf die Lenkung und fördert dadurch die persönliche Entfaltung und Autonomie der begleitenden Person. In Abb. 4 ist die Evolution einer Lernbezugsperson zum Lernbegleiter abgebildet. Aus der Abbildung soll ersicht-

Abb. 5: Erziehungsstile und Lernbegleitung. Die zur Lernbegleitung zugehörige Stile sind grau dargelegt



lich werden, dass diese Entwicklung, beginnend auf der autoritativen Seite, sich in den Rollen der Lernmentoren und Lernberater entfaltet. Ab dem Moment, wo der autoritative Stil der Lernberatung in den permissiven übergeht, entsteht das Lerncoaching und als Krönung – die Lernbegleitung, die alle Etappen der Entwicklung beinhaltet und diese situationsbezogen zur Anwendung bringt. Diese Vielseitigkeit der Lernbegleitung bezweckt das Zusammenspiel und die Wechselwirkung unterschiedlicher Komponenten der Lernbegleitung in verschiedenen Lernsituationen bzw. Lern-Lehr-Konstellationen. Dadurch soll diese Form der Beratung höchst effektiv sein.

Unter dem Begriff Lernmentor kumuliert der Autor verschiedene Formen der Lernbezugspersonen, die auf dem Weg zur Lernberatung stehen. Das können beispielweise (Hoch)schullehrende und Tutoren sein, deren Aufgabe nicht nur die Wissensvermittlung sein soll, sondern auch die Förderung des Umgangs mit Lernprozessen als reflektierte Handlung.

Synthese – Lernbegleitung als Mischung von Lernberatung und -coaching

Das Befähigen ist keine bloße Belieferung mit Lösungswegen! Der Lernhilfesuchende soll keine vorgefertigten Ratschläge bekommen, sondern er wird intrinsisch, aus eigener Motivation, aufgefordert und extrinsisch, von seiner Lernbegleitung, gefördert, seine Lernprozesse zu optimieren und schlussendlich eine Metaschlüsselkompetenz zu erlangen, sein Lernen selbst zu gestalten und im Idealfall zum selbstgesteuerten Lernen zu gelangen (Bazhin 2017).

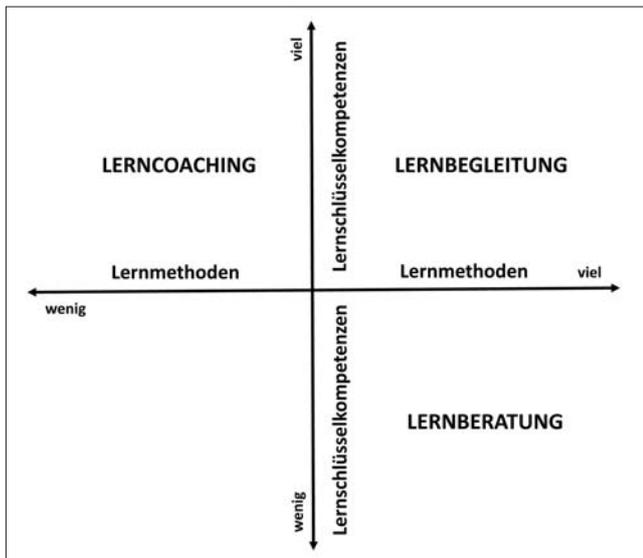
Wie oben erwähnt besteht die Lernbegleitung aus einem breiten Repertoire an Lernmethoden und -techniken, die in Abhängigkeit von vorhandenen oder zu fördernden Lernschlüsselkompetenzen der lernbegleitenden Person ins Spiel gebracht werden. Somit sollen die Lernbegleiter in der Lage sein, die Lernschlüsselkompetenzen beim Lernbegleiteten zu fördern. Dadurch profitieren die erfolgreichen Lernbegleiter von der ständigen Wechselwirkung zwischen Lerncoaching und Lernberatung (Abb. 6). Die Lernbegleiter helfen bei der Einschätzung der Lerntypologie und beraten die Lernhilfesuchenden bei der Auswahl der geeigneten Lernmethoden. Sie helfen Lernziele zu formulieren und die Strategie zur Zielerreichung auszuarbeiten. Die Lehrbegleiter stehen den Lernhilfesuchenden bei schwierigen Lernsituationen und Lernproblemen zur Seite. Und alles in allem begleiteteten sie Hand den Lernbegleiteten bei dessen Lernprozessen.

Im Idealfall wäre die Hauptfunktion einer Lernbegleitung, den Studierenden, Aus-, Weiter- und Fortzubildenden Hilfe zu leisten, damit sie mit individuellem Förderbedarf und individuellen Lernschwerpunkten ihre Stärken entfalten und ihre Schwächen kompensieren können. Die Fähigkeit, Lernprobleme der Hilfesuchenden zu erkennen, gehört zu den wichtigsten Kompetenzen der Lernbegleitung. Auch die Förderung der Lernfähigkeiten stellt die höchste Kunst der Lernbegleiter dar.

So verhält es sich mit dem am Anfang des Artikels erwähnten Begriff „Befähigung“, der in der Abb. 6 mit der

„Lernbegleitung“ gleichzustellen ist. Und wo ist dann die klassische „Belehrung“ in der Abb. 6? Die Beantwortung der Frage überlässt der Autor den Leserinnen und Lesern.

Abb. 6: Lernbegleitung als Mischung von Lernberatung und Lerncoaching



Bazhin, A. (2021): Förderung der Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS), 1+2, S. 28-31.

Brinker, T./Schumacher, E.-M. (2014): Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen. Bern.

Edelmann, W./Wittmann, S. (2012): Lernpsychologie. Weinheim/Basel.

Hampton, R. R./Schwartz, B. L. (2004): Episodic memory in nonhumans: what, and where, is when? In: Current Opinion in Neurobiology, 14, pp. 192-197.

Häuptle-Baceló, M. (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. München.

Kolb, D. A. (1984): Experiential learning. Prentice-Hall, New Jersey.

Locke, E. A./Latham, G.P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. In: The American Psychologist, 57, pp. 705-717.

Looser, D. (2011): Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation (Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 2). Opladen.

Mager, R. F. (1994): Lernziele und Unterricht. Weinheim.

Peine, A./Kabino, K./Spreckelsen, C. (2016): Self-directed learning can outperform direct instruction in the course of a modern German medical curriculum – results of a mixed methods trial. In: BMC Med Educ, 16, p. 158.

Piaget, J. (2009): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart.

Radatz, S. (2010): Einführung in das systemische Coaching. Heidelberg.

Rogers, C. R. (1984): Lernen in Freiheit zur Bildungsreform in Schule und Universität. München.

Schneewind, K. A./Walper, S./Graf, J. (2000): Entwicklung und Sozialisation in der Familie als Quelle individueller Unterschiede. In: Amelang, M. (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie. Band 4. Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen, S. 249-343.

Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. München.

Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Semingergestaltung. Frankfurt a.M.

Vester, F. (2009): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich? München.

Literaturverzeichnis

Bandura, A. (1991): Social cognitive theory of self-regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, pp. 248-287.

Bazhin, A. (2017): Lernen lernen in Studium & Weiterbildung. Schlüsselkompetenzen und Lernmethoden für den persönlichen Erfolg. Stuttgart.

Bazhin, A. (2020a): Berufliche Veränderungen erfolgreich gestalten: Mit Methodenkompetenzen zum Ziel. Stuttgart.

Bazhin, A. (2020b): Lernzentrische persönlichkeitsorientierte Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studium und Personalentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung (PO-E), 1+2, S. 27-30.

■ **Alexander Bazhin, Dr., Coach (CIKS) – LMU München, Coaching und Training in komplexen Systemen, E-Mail: alexander.bazhin@a-s-k.org**

Erhältlich in der Reihe Campus-Literatur:

Stefan von Strahlow: Wissenschaft und Wahnsinn

42 Geschichten aus dem Innenleben der Berliner Hochschulen und ihrer Umwelt

Wie heißt es so schön auf der Homepage der Senatskanzlei: „Berlin verfügt über eine einzigartige Wissenschaftslandschaft, die sich durch eine große Vielfalt an leistungsstarken Hochschulen und durch ein einmalig breites Spektrum an herausragender Forschung auszeichnet.“ Und es stimmt ja auch. Aber es gibt auch eine „dunkle“ Seite, nämlich die der Fehltritte, des Versagens und der Abwegigkeiten.

Stefan von Strahlow berichtet in 42 Geschichten von 30 Dienstjahren als Ministerialaufsicht über die Berliner Hochschulen. Zwischen Komik und Tragödie oder Verbrechen und Klamauk wird dabei nicht unterschieden.

ISBN 978-3-946017-25-7, Bielefeld 2021, 95 Seiten, 18,90 €



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

Marco Mohr



Marco Mohr

Die Vermittlung von Strategien im Umgang mit unzulässigen Fragen in Bewerbungen als Seminarvorschlag für Career Services an Hochschulen

The purpose of this article is to suggest to Career Services at universities to focus more on dealing with illegal questioning during application trainings. For this purpose, a concept is proposed that was tested by the author with 177 Voluntary Service Workers between the ages of 18 and 26. The preliminary considerations of a concept of Wilson from 1991 were further developed and tried to be adapted to the reality of the participants' lives. The training consists of three parts (online questionnaire, situation training, reflection/strategy development and questionnaire evaluation). The results from the online questionnaire (n=138 valid), show that there is not one question in the tested questions where it is clear to all respondents whether it is a legal or illegal question. Even questions about religion, leisure time behavior and sexuality are considered legal in some cases. In some cases, respondents also consider it lawful to ask for a genetic examination.

1. Willst du einen Job oder darauf beharren, dass Du diskriminiert wirst?

Dieser Beitrag hat das Ziel, die Career Services auf einen unterschätzten Bereich in der beruflichen Vorbereitung für Studierende hinzuweisen. Der Übergang vom Studium in die Arbeitswelt ist davon geprägt, dass die Durchsetzung der eigenen Rechte nicht im Fokus der Studierenden steht. Vielmehr überwiegt nachvollziehbarerweise mehrheitlich die Haltung, am Arbeitsmarkt Fuß fassen zu wollen. Gelangen Studierende und Absolvent*innen in eine Bewerbungssituation, in der sie mit unzulässigen Fragestellungen konfrontiert werden, besteht Unsicherheit, wie sie darauf reagieren sollen. Es mangelt dabei vielfach sowohl an handlungspraktischen Erfahrungen über den richtigen Umgang mit der Situation, als auch an Kenntnissen zu den rechtlichen Regelungen. In den Seminarangeboten der Career Services an deutschen Hochschulen finden sich unter anderem Seminarangebote zum Verfassen von Bewerbungsunterlagen, zum überzeugenden Auftreten bei Vorstellungsgesprächen und zu arbeitsrechtlichen Regelungen. Dabei wird mit unterschiedlicher Intensität auf möglicherweise diskriminierende und unzulässige Fragestellungen eingegangen. Teilweise wird den Studierenden nur gezeigt, wie die Beschäftigungsfähigkeit hergestellt wird. Themenstellungen zur Diskriminierung in Bewerbungssituationen werden dabei allenfalls als Nebenproblematik anhand einer Merkmalsaufzählung vermittelt. Diskriminierung wird teilweise unscharf mit unzulässigen Fragestellungen gleichgesetzt. Es wird sich damit begnügt, Regelungen des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes vorzutragen. Demnach sind Fragen nach der ethnischen Herkunft bzw. aus rassistischen Gründen, dem Geschlecht,

der Religion oder Weltanschauung, nach einer Behinderung, dem Alter oder der sexuellen Identität nicht erlaubt (vgl. § 1 AGG). Diese rein normative Vermittlung stellt für Beschäftigte in der Beratungspraxis einen einfachen zu zitierenden Katalog dar. Ist aber nun die Frage eines Arbeitgebers nach einem Kinderwunsch erlaubt oder nicht? (Meist nicht!) Die Art der Vermittlung hilft den Studierenden nicht dabei, authentische Strategien für diese kritischen Situationen entwickeln zu können. Sie stehen mehr oder minder unvorbereitet und unsicher vor einem lebensbestimmenden Entscheidungskonflikt, mit der diskriminierenden Situation umgehen zu müssen, aber gleichzeitig den angestrebten Beruf ergreifen und Geld verdienen zu wollen.

2. Forschung zu unzulässigen Fragestellungen in Bewerbungsverfahren und Forschung zu einem Training zum Umgang mit solchen Situationen

Auch wenn die Ratgeberliteratur zum Interviewtraining sehr vielfältig ist, findet sich kaum Forschung, wie Studierende mit unzulässigen Fragen in Bewerbungen umgehen oder wie sie sich diese Strategie zur Bewältigung solcher Fragen aneignen sollen. In der Forschung zu diskriminierenden Umständen bei Bewerbungen dominiert vor allem Feldforschung mittels Korrespondenztests (vgl. Gaddis 2018; Koopmans et al. 2018). Bei diesen Korrespondenztests werden in Massenverfahren Bewerbungen auf reale Stellenanzeigen mit fingierten Profilen geschickt und die Reaktion darauf gemessen. Dabei wurde festgestellt, dass beispielsweise Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland auch

bei gleicher Qualifikation signifikant schlechtere Erfolgsaussichten haben, wenn sie sich auf Ausbildungs-, Praktikums- und Arbeitsstellen bewerben. Das Ausmaß der ethnischen Diskriminierung variiert dabei nicht nur zwischen Ländern, sondern auch zwischen Berufen und Herkunftsgruppen (vgl. Veit et al. 2020, S. 16). Diese Korrespondenztests führen aber wie auch der Ansatz, die Bewerbung zu anonymisieren, nur zur ersten Stufe innerhalb der Bewerbungsverfahren (vgl. Gächter 2015). Ein anderer Forschungsansatz als Korrespondenztests sind Befragungen zur Bewertung von Fragen oder den letzten Erfahrungen bei Vorstellungsgesprächen von Bewerbern als auch von Arbeitgebenden. In Bewerbungsgesprächen besteht eine große Bereitschaft, Informationen zu offenbaren, die diskriminierende Wirkungen entfalten könnten. Fragen nach dem Alter, dem Familienstand, der Religion und möglichen Einschränkungen bzw. Behinderungen werden häufig beantwortet (vgl. Mullen et al. 2007, S. 37). In einer Befragung von Frauen in England thematisierte jede Dritte von sich aus die Schwangerschaft im Vorstellungsgespräch (Adams et al. 2016). Das erwarteten auch 70% der Arbeitgeber*innen von ihnen (ebenda). Inwieweit und welche unzulässigen Fragen in Bewerbungssituationen tatsächlich gestellt werden, ist im Bereich der empirisch fundierten Studien in Deutschland eine Forschungslücke und bleibt nur auf dem Stand von indirekten Näherungen zurück (vgl. ADS Bund 2018, S. 5). Welche Situation entsteht durch das bisher genannte? Es muss davon ausgegangen werden, dass es Situationen gibt, wo unzulässige Fragestellungen in Bewerbungssituationen gestellt werden. Über das Ausmaß kann an anderer Stelle gestritten werden.

Einer der wenigen Forschungsbeiträge zum Training des Umgangs mit unzulässigen Fragestellungen in Bewerbungsverfahren findet sich bei Wilson (1991a, S. 34). Der Vorschlag zur Entwicklung einer Gesprächsstrategie speist sich aus drei Elementen: Erstens muss die diskriminierende Situation erkannt werden. Zweitens müssen Entscheidungsmöglichkeiten vorhanden sein und drittens müssen der befragten Person Beispielantworten bekannt sein. Es wird deshalb vorgeschlagen, Studierenden zuerst das Wissen um eine unzulässige Fragestellung zu vermitteln. Danach sollen acht Strategien vorgestellt und im Anschluss in praktischen Übungen im Einzelfall angewendet werden (vgl. Wilson 1991b, S. 45). Die Strategien wurden aus dem Antwortverhalten von 582 Personen entwickelt und folgen nur dem Prüfmaßstab, wie der Schaden auf die Jobchancen für den Befragten minimiert werden könnte. Diese acht Strategien stellen konkretisierte Handlungsmuster dar (vgl. Wilson 1991b, S. 48):

1. Beendigung des Interviews
Bsp.: Es ist interessant, dass in Ihrer Firma diese Fragen zur Einstellung gestellt werden. Ich werde mich bei der AGG-Beschwerdestelle über Sie beschweren.
2. Direkte Ablehnung
Bsp.: Es tut mir leid, dass ich diese Frage nicht beantworten kann.
3. Direkte Ablehnung mit Begründung
Bsp.: Es tut mir leid, dass ich diese Frage nicht beantworten kann, da es sich um persönliche Informationen handelt.

4. Zusammenhang mit der Information erfragen
Bsp.: Ich bin mir nicht sicher, wie sich diese Frage auf meine Qualifikation zu dieser Stelle bezieht.
5. Information als privat einstufen
Bsp.: Das ist eine persönliche Information. Ich vermute beruflich und privat nicht. Ich würde gerne über meine Berufsqualifikationen sprechen.
6. Anerkennende Besorgnis / Bitten um Informationen
Bsp.: Ich bin mir nicht sicher, was Sie mit dieser Frage wissen möchten. Könnten Sie mir sagen, was Sie von mir wissen möchten?
7. Wahrgenommene Besorgnis beantworten
Bsp.: Ich nehme an, dass Ihre Frage zu meinen Plänen zur Aufsicht meiner Kinder eine Sorge über die Wahrscheinlichkeit ist, dass ich der Arbeit fernbleibe, wenn sie krank sind. Ich möchte Ihnen versichern, dass ich mich professionell und verantwortungsbewusst verhalten werde, wenn sie krank sind.
8. Frage und wahrgenommene Besorgnis beantworten
Bsp.: Ich bin verheiratet. Wenn Sie besorgt darüber sind, wie sich mein Familienstand und meine Kinder auf die Arbeit auswirken könnten, kann ich Ihnen versichern, dass ich mich als berufstätige Person betrachte und beabsichtige, unabhängig von den Ereignissen in meinem persönlichen Leben verlässlich zu sein.

3. Entwicklung eines Seminars zur Vorbereitung auf unzulässige Fragestellungen

Wie könnte für Studierende ein Seminar entwickelt werden, das Handlungskompetenzen im Umgang mit unzulässigen Fragestellungen aufbaut? Als Vorbild könnte hier das zuvor genannte Konzept von Wilson (1991b) gelten. Der Dreiklang „Erkennen – Strategie – Beispielantworten“ überzeugt, da ohne das Erkennen der unzulässigen Situation die Anwendung einer adäquaten Strategie ausgeschlossen werden kann. Die Interpretation des Erkennens einer unzulässigen Frage kann aber nicht nur in rechtlicher Hinsicht erfolgen, sondern schließt auch das Erkennen von z.B. indirekten Frage-techniken mit ein. Gleichwohl überzeugt das Konzept nicht, da das Üben von Beispielantworten nicht authentische Phrasen erzeugt. Nur acht Handlungsstrategien für den praktischen Einsatz anzubieten, ist zudem unterkomplex. Die meisten Optionen, die außerhalb der direkten Interaktion stehen, werden dabei nicht aufgeführt. Das Konzept von Wilson (1991a) geht z.B. nicht darauf ein, dass es in der Vermittlung auch notwendig ist zu hinterfragen bzw. zu reflektieren, dass sich die Studierenden selbst prüfen, ob es sich beim Fragestellenden um den richtigen Arbeitgebenden handelt. Das Konzept zeigt seine Schwächen, dass nicht klargestellt wird, dass es unmittelbare oder zeitlich versetzte Hilfe in der vorvertraglichen Arbeitssituation gibt. Der innerbetriebliche Schutz der Personalvertretung oder Rechtsschutz bzw. Schadensersatzpflichten werden nicht thematisiert. Inwieweit das im deutschen Rechtsbereich außergewöhnliche Recht auf Lüge besteht, ebenfalls nicht. Die Begrenzung des Ergebnisraums an möglichen Handlungsstrategien erscheint deshalb nicht praxisgerecht.

Ein Seminar zur Vorbereitung auf unzulässige Fragestellungen sollte somit folgende Mindestelemente enthalten:

1. Reflektion über einen Prüfmaßstab der Situationsbewertung
Will ich die Tätigkeit überhaupt wahrnehmen, wenn die unzulässigen Fragestellungen für mich diskriminierend wirken? Alternativ: Will ich unabhängig von den Fragestellungen den Schaden für die Jobchance minimieren?
2. Rechtliche Bewertung von unzulässigen Fragestellungen
3. Situationsübung zum Erkennen von indirekten Fragetechniken
4. Eigenständige Erarbeitung der authentischen Gesprächsstrategien

Die schwierigste Hürde bei Entwicklung des Seminars ist der Aufbau der eigenen Expertise für die rechtliche Themenstellung. Hier reicht es nicht, lexikalisch Verbots- und Gebotsregelungen zu recherchieren. Es ist vielmehr das juristische Denken bei der Abwägung von Interessen in den Vordergrund zu stellen. Die nachfolgenden Ausführungen stellen somit nur ein Indiz für die Notwendigkeit einer ausführlichen Recherche dar.

Ausgangspunkt für alle Überlegungen ist das Fragerecht des Arbeitgebenden und das Bestehen eines berechtigten, billigen und schutzwürdigen Interesses an der Beantwortung einer bestimmten Frage. Als datenschutzrechtliche Grundlage für das Fragerecht kommen u.a. § 28 Abs. 2 BDSG, Art. 9 DSGVO und § 1 AGG in Betracht. Demnach sind Fragen nach den **Korrespondenzdaten** wie Namen, Anschrift, der Telefonnummer und E-Mail-Adresse zulässig (vgl. dazu Kort 2016, Fn. 67). Darüberhinausgehende Fragen nach dem **Geburtsdatum**, dem **Alter** oder **Geburtsnamen**, **Geburtsort** und **Familienstand** sind unzulässig. Diese Fragen sind im Zeitpunkt der Begründung eines Arbeitsverhältnisses nicht nötig. Im Einzelfall ist das betriebliche Interesse des Arbeitgebenden und das Persönlichkeitsrecht des Bewerbenden gegeneinander abzuwägen. Eine generelle Frage nach dem **Gesundheitszustand oder Erkrankungen** ist meist nach Art. 9 Abs. 1 DS-GVO unzulässig. Eine Ausnahme liegt gem. Art. 9 Abs. 2 h u. 3 DS-GVO vor, wenn es um die Arbeitsfähigkeit des Beschäftigten geht. Die Frage muss also auf die wesentlichen und entscheidenden Anforderungen an die angestrebte Tätigkeit zielen (Kort 2016, S. 68). Zudem bestehen in der vorvertraglichen Arbeitssituation gegenseitige Schutz- und Informationspflichten. Damit ist z.B. die Frage nach dem Vorliegen von **Wettbewerbsverboten** immer zulässig (Melms/Felisiak 2021, § 9 II 2. a, Rn. 68). Fragen zum **Privatleben** wie Freunden, Hobbys, Konsumpräferenzen, Gewohnheiten oder Urlaubszielen sind irrelevant und unzulässig. Private Betätigungen zur Bewertung der Sozialkompetenz sind nur ausnahmsweise zulässig (Kort 2016, S. 67). Fragen zu **genetischen Untersuchungen** sind immer unzulässig (§ 19-22 GenDG). Eine Diskriminierung nach dem **Geschlecht** darf nicht zugelassen werden (§ 1 AGG). Dazu zählen dann eben auch Fragen zur **Familienplanung**, zu **Schwangerschaften** oder der **Organisation des Familienlebens**. Insbesondere durch den Fall Mahlburg und Brand-Nielsen auf

Ebene des Europäischen Gerichtshof herrscht Klarheit für die Rechtsprechung des Bundesarbeitsgerichts, dass diese Frage unzulässig ist und auch mit Lügen beantwortet werden darf (EuGH 3.2.2000 C-207/98, EuGH 4.10.2001 C-109/00, BAG 6.2.2003 2AZR621/01). Der Grundsatz, dass eine Lüge des Bewerbers zu einer Anfechtung des Arbeitsvertrags nach § 119 BGB oder § 123 BGB führen kann, bleibt aber bestehen. Das Recht auf Lüge wurde durch die Rechtsprechung für die notwendige Beantwortung von unzulässigen Fragen entwickelt, um die Machtverhältnisse in dieser Situation zu würdigen (BAG, 5.12.1957 1AZR594/56, BAG, 22.9.1961 1AZR241/60, Däubler/Beck 2022, § 7 Rn. 54). Zulässige Fragen müssen damit weiterhin beantwortet werden. Im geschlechterbezogenen Schutz sind auch **transsexuelle Personen** nicht dazu verpflichtet, vor einer erfolgten Geschlechtsumwandlung diese zu offenbaren. Fragen zu ansteckenden Erkrankungen dürfen gestellt werden und die Antworten müssen offenbart werden, außer z.B. bei einer symptomlosen **AIDS-Erkrankung** (BAG 19.12.2013 6AZR190/12). Die Frage nach der **Gewerkschaftszugehörigkeit** ist unzulässig, wie auch die Frage nach der **Religions- und Parteizugehörigkeit**. (Kort 2016, S. 68) Nur im öffentlichen Dienst ist die Frage nach der Mitgliedschaft in Parteien, deren Ziele gegen die freiheitlich demokratische Grundordnung gerichtet sind, erlaubt.

Diese Aneinanderreihung könnte noch sehr viel weiter ausgebreitet werden und stellt nur einen Bruchteil möglicher Szenarien dar. Mit aktuellem Rechtsstand können auch strittige Bewertungen zur Zulässigkeit einer Frage entstehen. Wieso ist es wichtig, die Aufzählung und die unklare Bewertungslage so darzustellen? Die Konzeptionierung des Seminars kann auf zwei Wegen erfolgen. Entweder werden die Merkmale des Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG) ausdifferenziert oder weitere Möglichkeiten an unzulässigen Fragestellungen werden in den Blick genommen, die nicht nur als Diskriminierungsmerkmale anzusehen sind. Die Konzeptionierung des Seminars mit Fokus auf die Ausdifferenzierung nach den AGG-Merkmalen, die eindeutigeren Aussagen zur Zulässigkeit ermöglicht, könnte bei den Teilnehmenden den falschen Eindruck erzielen, dass es sich bei unzulässigen Fragen ausschließlich um diskriminierungsrelevante Merkmale handelt. Es könnten jedoch auch weitere Fragen in den Bereich der Unzulässigkeit gelangen. Beispiel wäre hier die Frage nach Gehaltspfändungen. Diese ist grundsätzlich nicht zulässig, entspricht aber keinem Merkmal des AGG. Die Frage wäre zulässig, wenn es sich um eine gehobene Position oder eine Vertrauensstellung handelt (vgl. Kort 2016, S. 68).

Für die Konzeptionierung des Seminars stellte sich somit die Frage, womit die Teilnehmenden in der Praxis zu rechnen haben. Die Auswahl geeigneter und erwartbarer Fragen sind eng mit den zu verfolgenden Lehr- und Lernzielen verknüpft. Beispielsweise ist die Auswahl der Frage „Rauchen Sie?“ nicht relevant im AGG, aber trotz rückläufigen Rauchverhaltens von Studierenden immer noch weit in der Lebenswirklichkeit. Zudem ist bei dieser Frage die unzulässige Überschreitung des Grenzbereichs zum nicht relevanten Privatverhalten sehr gut bestimmbar.

4. Durchführung eines Seminars über den Umgang mit unzulässigen Fragestellungen

Im Zeitraum vom 04.09.2019 bis 10.03.2020 nahmen 177 Teilnehmende in außeruniversitären Seminaren an einem Bewerbungstraining teil. Das Seminar konnte als Modul innerhalb einer Seminarwoche gewählt werden. Das Seminar zu unzulässigen Fragestellungen bestand aus drei Teilen.

Der **erste Teil** bestand aus einem **Online-Fragebogen**. Es wurde eine hierfür eingerichtete Website verwendet. Zu Beginn wurde folgender Sachverhalt eingeblendet. *„Bewerbungssituation - Stellen Sie sich vor, Sie bewerben sich auf eine Stelle als Sachbearbeiter (m/w/d) im Einkauf eines Großkonzerns in der Automobilindustrie. Sie befinden sich im letzten Schritt vor einer Einstellungsentscheidung. Am Ende der Fragen erhalten Sie eine Zusage oder Absage für diese Stelle. Ihre Aufgabe ist es, die auf der nächsten Seite eingeblendeten Fragen rechtlich zu bewerten. Ist die Frage rechtlich erlaubt oder verboten? Sie haben nicht zu bewerten, ob die Frage auf Sie zutrifft.“* Im Anschluss wurden neun Kontrollfragen gestellt. Erst wenn alle Kontrollfragen zum Sachverhalt korrekt beantwortet wurden, konnte die nächste Seite aufgerufen werden. Anschließend wurde in der Online-Befragung eine Bewerbung simuliert. Dabei wurde eine Frage angezeigt, bei der nur zwischen erlaubt und verboten auszuwählen war. Erst nach dem Klick auf die Antwort wurde die nächste Frage eingeblendet. Die Fragen waren nicht thematisch gereiht. Die Teilnehmenden waren durch die Vorabinformationen zum Seminarthema schon darauf vorbereitet, dass diskriminierende Fragestellungen gestellt werden können. In der Befragungssituation war den Teilnehmenden bewusst, dass in der Befragung unzulässige Fragen vorkommen müssen.

Im **zweiten Teil** wurden **drei Situationstrainings** durchgeführt. Dazu bekamen jeweils zwei Seminarteilnehmende (jeweils Rolle Arbeitgeber/Bewerber) schriftliche Instruktionen für die Situation in den drei Bereichen ethnische Diskriminierung, geschlechtsbezogene Diskriminierung und strafrechtliche Auffälligkeiten zur Simulation von Bewerbungsgesprächen. Die Texte waren so verfasst, dass den Teilnehmenden nicht die Fragen, sondern nur die zu erhebende unzulässige Information vorgegeben wurde. Dadurch entwickelten die Teilnehmenden eigenständig verdeckte, teils perfide Strategien, um vom Gegenüber die jeweilige Information zu erlangen. Beispielsweise entwickelte ein Teilnehmer bei der Frage, ob es sich um eine muslimische Bewerberin handelt, überraschend perfide Fragen zur Teilnahme am Mittagessen und zu Arbeitsbelastungen am Freitag. Die verwendeten indirekten Formulierungen sind sehr praxisrelevant. Nach jeder Situation erfolgte eine kurze Reflexion.

Im **dritten Teil** wurden **gemeinschaftlich Strategien zum Umgang mit diesen Situationen erarbeitet**. Dabei wird zuvor über den Prüfmaßstab (Will ich diese Situation und diese Arbeitstätigkeit?) reflektiert und Strategien zum Umgang mit diesen Situationen gegenseitig abgewogen. Neben den kommunikativen Strategien nach Wilson (1991b) wurden rechtliche, politische, personenbezogene Hilfestellungen entwickelt. Beispielsweise verbreitert die Frage, an wen man sich nach und wäh-

rend dieser Situation richten könnte, den Lösungsraum wesentlich. Im Anschluss wurden die Ergebnisse der Auswertung der Fragebögen anhand des Sachverhalts „gehobene Position als Sachbearbeitung Einkauf in der Automobilbranche“ mit den Rechtsgrundlagen und den Bewertungen zur Zulässigkeit verglichen.

5. Ergebnisse der Online-Fragebögen

Von den 177 Teilnehmenden waren 8 noch nicht volljährig. Bei 13 wurde die Zusage zur Auswertung für Forschungszwecke nicht erteilt. Ein Fragebogen war unvollständig. Nach einem Pretest mit 18 Teilnehmenden wurden die Antwortmöglichkeiten verändert und diese Fragebögen entfernt. Diese Daten wurden nicht in die Auswertung übernommen. Damit verblieben 137 Fragebögen in der Auswertung. In diesen Fragebögen waren die Teilnehmenden im Durchschnitt 19,2 Jahre alt (min=18; max=26) und zum Zeitpunkt der Erhebung nicht an einer Hochschule eingeschrieben. Als höchsten formalen Bildungsabschluss gaben 88 (=64,2%) Teilnehmende Abitur, 27 (=19,7%) Fachhochschulreife und 2 (=1,4%) Teilnehmende bereits einen Hochschulabschluss an. Die übrigen 20 Teilnehmenden (14,6%) gaben einen sonstigen Abschluss an. Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen (=68/69/0).

Die Ergebnisse der Befragung sind teilweise überraschend. Bei keiner Frage war allen Teilnehmenden klar, ob es sich um eine zulässige Frage handelt. Die Fragen zur Diskriminierung in Bezug auf das Alter (F.01, F.15) und die ethnische Herkunft (F.04, F.02, F.03) wurden mehrheitlich nicht erkannt. 52% der Befragten war nicht klar, dass es auch Offenbarungspflichten wie Wettbewerbsverbote gibt. (F.24) 24% der Befragten sahen Fragen über die politische Einstellung als zulässig an. (F.14) 23% der Befragten sahen Fragen über die Religionszugehörigkeit als zulässig an. (F.08) 19% der Befragten waren bereit, sich genetisch untersuchen zu lassen. (F.13) 37% der Befragten glauben, dass die unzulässige Frage nach der gesundheitsbedingten Abwesenheit erlaubt ist. (F.09)

6. Fazit und Empfehlung

Es ist eine positive Entwicklung, dass Career Services Studierende durch Seminare auf Bewerbungen und Vorstellungsgespräche vorbereiten. Als Erweiterung dieser Seminare werden die konzeptionellen Ansätze aus dem hier dargestellten Seminar über unzulässige Fragestellungen mit Freiwilligendienstleistenden vorgeschlagen. Bei der Seminarentwicklung mit den Freiwilligendienstleistenden besteht eine sehr hohe Schnittmenge mit künftigen Studierenden. Zur Stichprobe der 138 Teilnehmenden fehlt eine Befragung der beabsichtigten Tätigkeit nach der Ableistung des Dienstes. Aus anderen Erhebungen ist jedoch bekannt, dass 70% der Freiwilligendienstleistenden ein Studium aufnehmen (Huth 2016, S. 117). Dies folgt auch der hohen Quote an Hochschulzugangsberechtigungen in der Stichprobe (118 von 138). Die Ergebnisse aus den Online-Fragebögen könnten bis zu diesem Grad übertragbar sein. Entscheidend ist, die Studierenden dazu anzuleiten, selbst-

Abb. 1: Ergebnisse des Online-Fragebogens, ob die Frage „erlaubt“ oder „verboten“ ist, sowie eine Bewertung des Autors, ob die Frage im Zusammenhang mit dem Sachverhalt „Sachbearbeitung Einkauf Automobilbranche“ voraussichtlich zulässig oder unzulässig sein könnte

	Bewertung des Autors, ob die Frage voraussichtlich zulässig ist	N=137	Auswahl Erlaubt = 1	Auswahl Verboten = 0
F.17	zulässig	Sind Sie bereit ein polizeiliches Führungszeugnis einzureichen?	126	11
F.01	unzulässig	Wie lautet Ihr Geburtsdatum?	124	13
F.04	unzulässig	Haben Sie Fremdsprachenkenntnisse, die nicht aus den Unterlagen hervorgehen?	118	19
F.02	unzulässig	Was ist Ihre Staatsangehörigkeit?	102	35
F.15	unzulässig	Haben Sie Wehr- oder Ersatzdienst geleistet?	102	35
F.18	unzulässig	Was machen Sie in Ihrer Freizeit?	87	50
F.03	unzulässig	Wo ist Ihr Geburtsort?	84	53
F.11	strittig	Haben Sie eine ansteckende Erkrankung?	74	63
F.16	unzulässig	Droht bei Ihnen eine Verhängung einer Freiheitsstrafe oder der Entzug der Fahrerlaubnis?	72	65
F.21	unzulässig	Sind Sie bereit vor der Einstellungszusage einen Backgroundcheck bei Ihnen durchführen zu lassen?	69	68
F.24	zulässig	Bestehen bei Ihnen Wettbewerbsverbote?	66	71
F.06	unzulässig	Wie ist Ihr Familienstand?	59	78
F.09	strittig	Ist in absehbarer Zeit mit einer gesundheitsbedingten Arbeitsunfähigkeit, Kur oder geplanten Operation zu rechnen?	50	87
F.10	unzulässig	Rauchen Sie?	47	90
F.23	unzulässig	Gewähren Sie uns Zugriff auf Ihren Account bei beruflichen sozialen Netzwerken? (Xing, LinkedIn etc.)	36	101
F.14	unzulässig	Gehören Sie einer Partei oder Organisation an, deren Ziele gegen die freiheitlich demokratische Grundordnung gerichtet sind?	34	103
F.08	unzulässig	Welcher Religionsgemeinschaft gehören Sie an?	31	106
F.20	zulässig	Bestehen bei Ihnen Lohnpfändungen?	27	110
F.13	unzulässig	Sind Sie bereit sich genetisch untersuchen zu lassen?	26	111
F.05	unzulässig	Sind Sie schwanger?	25	112
F.07	unzulässig	Was macht Ihr/e Partner/-in beruflich?	17	120
F.22	unzulässig	Gewähren Sie uns Zugriff auf Ihren Account bei privaten sozialen Netzwerken? (Facebook, Twitter, Instagram etc.)	15	122
F.19	unzulässig	Wofür geben Sie Ihr Geld aus?	12	125
F.12	unzulässig	Sind Sie homosexuell?	6	131

ständig eigene Handlungsstrategien zu entwickeln, um für diese Situationen authentische Lösungsalternativen vorzubereiten. Die Ergebnisse zeigen, dass vielen Teilnehmenden nicht klar ist, dass sie sich in einer unzulässigen Bewerbungssituation befinden und diese auch diskriminierende Merkmale enthalten könnten. Natürlich kann auch die These vertreten werden, dass nur zulässige Fragen in Bewerbungssituationen gestellt werden und Diskriminierung am Arbeitsmarkt nicht stattfindet. Würde man dieser These folgen, bestünde auch kein Bedarf an einem solchen Seminar. Vielleicht ist das auch die Ursache dafür, dass solche Seminare noch Entwicklungsperspektiven für Career Services an Hochschulen darstellen.

Literaturverzeichnis

AGG: Allgemeines Gleichstellungsgesetz
 Adams, L. et al. (2016): Pregnancy and Maternity-Related Discrimination and Disadvantage: Experiences of Mothers. <https://www.equalityhumanrights.com/en/managing-pregnancy-and-maternity-workplace/pregnancy-and-maternity-discrimination-research-findings>.
 ADS Bund (Antidiskriminierungsstelle des Bundes) (2018): Was Arbeitgeber fragen (dürfen) – Ergebnisse einer Umfrage zu unzulässigen Fragen in Vorstellungsgesprächen.
 Däubler, W./Beck, T. (2022): Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz, Handkommentar, 5. Auflage.
 DS-GVO: Datenschutz Grundverordnung, EU-VO 2016/679
 Gaddis, S. M. (2018): Audit studies: Behind the Scenes with Theory, Method, and Nuance.
 Gächter, A. (2015): Anonymisierung von Bewerbungen: Ein Überblick über die Forschungsliteratur.
 Huth, S. (2016): Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung von Jugendfreiwilligendiensten (JFDG) für den Freistaat Bayern, INBAS-Sozialforschung GmbH, abrufbar unter <https://www.fsj.bayern.de/files/evaluation.pdf>

Melms, C./Felisiak, M. (2021): Münchener Anwaltshandbuch Arbeitsrecht, Hrsg. von Moll, W., 5. Auflage.
 Mullen, L./Thakur, R./Hensel, K. (2007): Illegal Questioning: A study of marketing students recent interview experiences during their career searches. In: Journal of Advancement of Marketing Education, 10.
 Kreitner, J. (2020): Auskunftspflichten Arbeitnehmer. In: Küttner, W. (Hg.): Personalhandbuch. 27. Auflage, Stand 01.01.2020.
 Koopmans, R./Veit, S./Yemane, R. (2018): Ethnische Hierarchien in der Bewerberauswahl: Ein Feldexperiment zu den Ursachen von Arbeitsmarktdiskriminierung (Discussion Paper SP VI 2018-104, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung). Berlin.
 Kort, M. (2016): Eingungsdiagnose von Bewerbern unter der Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO), NZA-Beilage, S. 62-71.
 Veit, S. (2020): Feldexperimentelle Forschung zu ethnischer Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt. In: Ringeisen, T. (Hg.): Handbuch Stress und Kultur.
 Wilson, G. (1991a): An analysis of instructional strategies for responding to illegal selection interview questions. In: The Bulletin. pp. 31-35.
 Wilson, G. (1991b): Preparing students to illegal selection interview questions. In: The Bulletin, pp. 44-49.

■ Marco Mohr, M.A., Geschäftsführer Max Mannheimer Haus, Bayerischer Jugendring, E-Mail: mohr.marco@bjr.de

Paul Spiegelberg



© Foto: Caroline Seidel

Paul Spiegelberg

„Stipendienkultur Ruhr“ – Eine hochschulübergreifende Kooperation zur Stärkung der Region

Developing a Scholarship Culture in the Ruhr Area

More than 115.000 students study at 23 universities in the Ruhr area. Despite their diversity, the students share some common features: first-generation students form more than half and students with a migration background a quarter of the student body. Especially these students would benefit from scholarships. However, students from the Ruhr area are underproportionally represented among German scholarship holders.

Together with the educational initiative *RuhrFutur* seven of the Ruhr universities jointly developed strategies to establish a scholarship culture, aiming at an increase of scholarship holders in the region. Five fields of action were identified as crucial: analysis and monitoring; information, counselling and guidance for students; internal networking and cooperation; external and cross-university networking and collaboration; communication and transfer of knowledge.

In der Metropole Ruhr gibt es 23 Hochschulen mit mehr als 115.000 Studierenden, die in ihrer Vielfalt einige gemeinsame Merkmale hinsichtlich der Studierendenschaft haben. Hier studieren zahlreiche Erstakademiker*innen, zudem gibt es einen hohen Anteil an Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte. Gerade diese beiden Gruppen können besonders stark von Stipendien, von der finanziellen und ideellen Förderung profitieren. Um das Bewusstsein für Stipendien und die Strukturen für Stipendienarbeit an Hochschulen im Ruhrgebiet zu stärken, haben sieben Hochschulen, koordiniert durch RuhrFutur, über dreieinhalb Jahre im Projekt „Stipendienkultur Ruhr“ zusammengearbeitet. Durch den Austausch zu guter Praxis in der Stipendienberatung, die Vernetzung von Mitarbeiter*innen der Beratungsstellen, die Bereitstellung von speziellen Informationen für Hochschullehrende sowie die hochschulübergreifende Kooperation konnten zahlreiche Angebote für Studierende in der Region geschaffen bzw. ausgebaut und gemeinsam im Projekt weiter verbessert werden.

1. Das Ruhrgebiet – Eine Hochschulregion mit besonderen Bedingungen

Im Vergleich zum Bundesdurchschnitt studiert im Ruhrgebiet ein höherer Anteil an Erstakademiker*innen und Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte (RuhrFutur 2020, S. 171). Als dichteste Hochschulregion Europas überrascht es, dass es prozentual weniger Studierende im Ruhrgebiet mit Stipendium gibt als in anderen Regionen (Gassner/Maier 2016, S. 61). Die Gründe hierfür sind vielfältig.

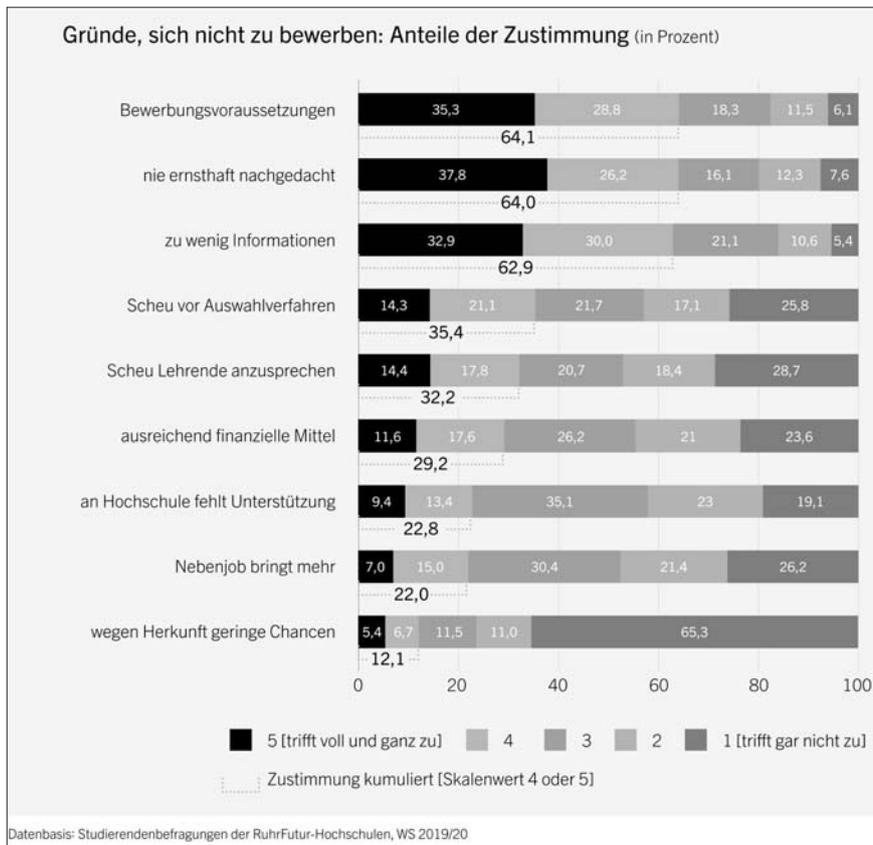
Gerade Erstakademiker*innen betreten mit einem Studium oftmals eine neue Welt. Das Thema Stipendien ist

erfahrungsgemäß unbekannt oder mit großen Berührungspunkten verbunden. Irrtümer wie Stipendien seien etwas für „1er-Kandidaten“ oder „die Elite“ sind nicht selten, eigene Kompetenzen werden unterschätzt, eigenes soziales Engagement wird unterbewertet oder als nicht relevant eingestuft. Gerade hier sind Vorbilder mit hohem Identifikationspotential jedoch wichtig, können sie doch Erfolgsgeschichten vermitteln, Mut machen und Barrieren abbauen.

Die gemeinsamen Studierendenbefragungen der RuhrFutur-Hochschulen aus dem WS 2019/20 (RuhrFutur 2022, S. 10) zeigen, welche Aussagen unter Studierenden, die sich nicht auf ein Stipendium bewerben, Zustimmung erhalten. Fast zwei Drittel der Befragten gehen davon aus, dass sie die Bewerbungsvoraussetzungen nicht erfüllen, weswegen sie sich nicht bewerben (64%). Ein Großteil der Studierenden hat eine Bewerbung nie ernsthaft in Erwägung gezogen (64%) und/oder fühlt sich nicht ausreichend zum Thema informiert (63%).

Darüber hinaus gibt es im Ruhrgebiet eine ungünstige Betreuungsrelation von Studierenden. Im Bundesdurchschnitt kommen 68 Studierende auf eine*n Professor*in, im Ruhrgebiet sind es 106 Studierende (RuhrFutur 2020, S. 175). Lehrenden ist es dadurch erschwert, die individuelle Eignung von Studierenden für ein Stipendium zu erkennen. Zum anderen wächst für Studierende die Hemmschwelle, Lehrende – zum Beispiel für ein Gutachten – anzusprechen, da es schwerer ist, in persönlichen Kontakt zu treten. Die Kapazitäten von Lehrenden, sich aktiv mit dem Thema Stipendien auseinanderzusetzen, sind zudem geringer.

Abb. 1: Gründe für Nichtbewerbung



2. „Stipendienkultur Ruhr“ – Bildungsgerechtigkeit im Ruhrgebiet fördern

Um die Bildungsgerechtigkeit im Ruhrgebiet auch im Hinblick auf die Verteilung von Stipendien zu fördern, hat RuhrFutur 2018 das Projekt „Stipendienkultur Ruhr“ initiiert. Ziel war es, das Thema Stipendien an den Hochschulen in den Fokus zu rücken und ein Bewusstsein für die Relevanz von Stipendien zu schaffen. Hierfür sollten systemische und ganzheitliche Strukturen entwickelt werden und eine hochschulübergreifende Community of Practice entstehen.

Mit dem Projekt wurden Studierende, Hochschulmitarbeitende, Dozent*innen, aber auch Förderwerke und Stiftungen angesprochen. Im Hinblick auf die Zielgruppe Studierende stand die Erarbeitung von Maßnahmen im Mittelpunkt, die die Studierenden ermutigen, sich zu informieren und zu bewerben sowie sie im gesamten Bewerbungsprozess zu unterstützen. Für die Arbeit mit Hochschulbeschäftigten, sowohl in der Lehre als auch in der Verwaltung, war es wichtig herauszustellen, an welchen Stellen sie selbst einen Beitrag zum Thema Stipendien leisten können. Mit Blick auf die Förderwerke und Stiftungen standen der Austausch und Kooperationsmöglichkeiten im Vordergrund. Zum anderen war es für die Projektbeteiligten wichtig zu erfahren, welche Ausrichtung die Stiftungen haben, welche Zielgruppen speziell gefördert werden und wie der Bewerbungs- und Auswahlprozess gestaltet ist.

Das Projekt wurde von RuhrFutur koordiniert. Die gemeinsame Bildungsinitiative der Stiftung Mercator, des

Landes Nordrhein-Westfalen, des Regionalverbands Ruhr, von sechs Städten und einem Kreis sowie sieben Hochschulen hat das Ziel, das Bildungssystem in der Metropole Ruhr leistungsfähiger zu gestalten, damit alle jungen Menschen unabhängig von ihrer Herkunft faire Chancen auf Bildungszugang, Bildungsteilhabe und Bildungserfolg haben. Am Projekt unmittelbar beteiligt waren sieben Ruhrgebietshochschulen, vertreten durch Mitarbeiter*innen, die in ihrer alltäglichen Arbeit Ansprechpartner*innen für Stipendien sind.

3. Collective Impact – Gemeinsam viel erreichen

Die Kooperation der Partner erfolgte nach dem Ansatz von „Gemeinsam Wirken“ (Collective Impact). (Bertelsmann Stiftung 2016, S. 7; Kania/Kramer 2011). Zentral ist dabei die Idee, dass ähnlichen Herausforderungen mit solchen Lösungsansätzen begegnet wird, die andernorts in der Region bereits erfolgreich waren. Grundlage dafür sind langfristig orientierte, stabile Netzwerke, in denen sich Vertrauen ausbildet, sodass offen über Herausforderungen

und Lösungen gesprochen werden kann. Daraus werden gemeinsame Aktivitäten und Prozesse entwickelt.

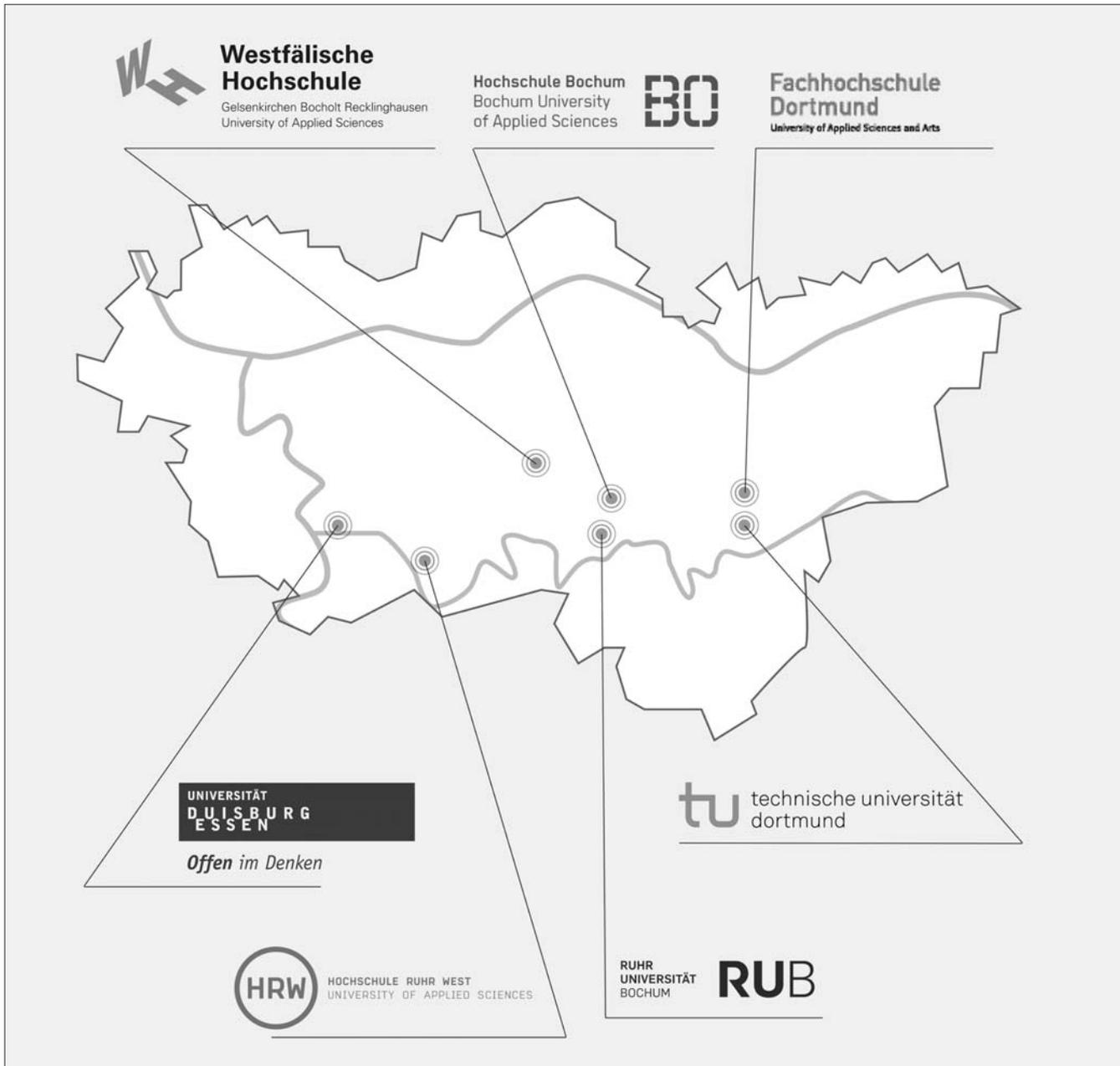
Konkret hieß das, Wissen, Erfahrungen, Erkenntnisse und Ressourcen zu teilen und sich zu guter Praxis, aber auch zu Schwierigkeiten im Beratungsalltag hochschulübergreifend auszutauschen. Das gemeinsame Ziel für die Region war klar formuliert: Studierende sollen unabhängig von ihrer persönlichen Herkunft die gleichen Chancen auf ein Stipendium haben.

Zunächst haben sich die Projektmitarbeiter*innen der Hochschulen untereinander vernetzt und zu den individuellen Ausgangslagen an den Hochschulen ausgetauscht: Wie sieht Stipendienarbeit am jeweiligen Standort aus? Welches Material, welche Beratungsangebote und Workshops gibt es? Lassen sich Angebote und Arbeitsbereiche inhaltlich zusammenfassen?

Die Begabtenförderwerke sollten als Ansprechpartner für konkrete Fragen zu Ausrichtung und Bewerbungsprozessen in das Projekt mit eingebunden werden. Durch die Integration stipendienbezogener Fragestellungen in die gemeinsamen Studierendenbefragungen der beteiligten Hochschulen sollte klarer werden, an welchen Stellen im Informations- und Bewerbungsprozess genau sich Hürden befinden.

Schließlich wurden Schritte und Möglichkeiten überlegt, wie Angebote und Maßnahmen gebündelt und für das Projekt weiterentwickelt werden können. Hieraus ergaben sich AGs, in denen relevante Themen, zum Beispiel Workshopkonzepte, die Zusammenarbeit mit Hochschulakteur*innen und externen Partner*innen, oder Möglichkeiten des Monitorings erarbeitet wurden.

Abb. 2: Übersicht RuhrFutur Hochschulen



4. Fünf Handlungsfelder für eine erfolgreiche Stipendienarbeit

Im Rahmen der gemeinsamen Arbeit konnten fünf Handlungsfelder identifiziert werden, die die Grundlage für eine erfolgreiche und praxisorientierte Stipendienkultur an Hochschulen bilden: 1.) Analyse und Monitoring, 2.) Information, Beratung und Begleitung von Stipendieninteressierten, 3.) Hochschulinterne Vernetzung, Kooperation und Prozessoptimierung, 4.) Externe Vernetzung und hochschulübergreifende Kooperation, 5.) Kommunikation und Wissenstransfer.

Das Handlungsfeld „Analyse und Monitoring“ hat zum Ziel, die Rahmenbedingungen, Angebote und Akteur*innen am Standort zu identifizieren, die Studieren-

denprofile und jeweiligen Bedarfe zu ermitteln, sowie Veranstaltungsangebote zu evaluieren. In Absprache mit den Datenschutzbeauftragten wurde in diesem Kontext beispielsweise ein Evaluationsbogen für die Individualberatung erstellt.

Nach dem Grundprinzip „informieren - motivieren - qualifizieren“ erfolgt die Information, Beratung und Begleitung Stipendieninteressierter. Eine konkrete Maßnahme innerhalb dieses Handlungsfeldes ist eine dreiteilige Workshopreihe, die auf den Bewerbungsphasen für ein Stipendium aufbaut: Orientierung und Information in der vielfältigen Stipendienlandschaft, Unterstützung im Bewerbungsprozess sowie die Vorbereitung auf die Auswahlverfahren werden hier thematisiert.

Für eine gelingende Stipendienkultur ist die hochschulinterne Vernetzung, Kooperation und Prozessoptimie-

rung ein wichtiger Erfolgsfaktor. Ziel ist es, Kooperationsmöglichkeiten und Netzwerke zu identifizieren, auf- und auszubauen und Wissenstransfer zu intensivieren. Schnittstellen ergeben sich zum Beispiel zu Lehrenden, zu den Mitarbeiter*innen im Bereich Übergang Schule-Hochschule, zur Prüfungsverwaltung und zu studentischen Vertretungen.

Ebenso ist die externe Vernetzung und hochschulübergreifende Kooperation sinnvoll. So kann man für den Austausch von Wissen, Ideen und Erfahrungen auf ein Netzwerk zurückgreifen und im Sinne des gemeinsamen Wirkens mehr erreichen. Neben der Kooperation der Hochschulen untereinander bietet sich der Austausch mit Begabtenförderwerken, regionalen Stipendiat*innengruppen und Alumni/Alumnae, aber auch mit weiteren Organisationen und Initiativen, die im Bildungs- und Stipendienbereich aktiv sind, an.

Schließlich sind Kommunikation und Wissenstransfer für den Erfolg der verschiedenen Angebote und Maßnahmen ein wichtiges Handlungsfeld. Um eine nachhaltige Stipendienkultur an der Hochschule zu etablieren, müssen Studieninteressierte und Studierende erreicht und informiert sowie Lehrende, Beschäftigte und Vertreter*innen der Hochschulleitung als Unterstützer*innen, Mitwissende und Multiplikator*innen gewonnen werden.

Die fünf Handlungsfelder sind in der Publikation „Stipendienkultur stärken – Wegweiser für Hochschulen“ ausführlich dargestellt und mit Beispielen guter Praxis und Erfolgsfaktoren veranschaulicht.

5. Fazit – Stipendienkultur erfolgreich gestalten

Eine Stipendienkultur zu entwickeln benötigt Zeit, Geduld, personelle und materielle Ressourcen. Die identifizierten Handlungsfelder können hierbei zur Orientierung für ein methodisches Vorgehen dienen.

Für die tägliche Arbeit mit Studierenden ist es wichtig zu wissen, welche Zielgruppen es am eigenen Standort mit welchen speziellen Bedarfen gibt. Die Unterstützung der Studierenden während des Student Life Cycles ist in allen Bewerbungsphasen möglich – durch zielgruppengerechte Ansprache, Einzelberatung und Workshops, Mentoring und Begleitung. Gerade bei Erstakademiker*innen und Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte hat sich gezeigt, dass diese bei Stipendien unterrepräsentiert sind. Entsprechend ist hier eine gewisse Sensibilität in Ansprache und Motivation notwendig, die Einbeziehung von Peers und Stipendienbotschafter*innen sowie die Sichtbarmachung von Vorbildern besonders wertvoll.

Von der Förderung begabter und engagierter Studierender profitieren nicht nur die Stipendiat*innen, sondern

auch die jeweilige Hochschule. Daher sollte das Thema in allen relevanten Bereichen sichtbar und bewusst gemacht werden. Gerade Lehrende und Vertrauensdozent*innen können einen wichtigen Beitrag zur Stipendienkultur leisten, indem sie als Multiplikator*innen wirken und geeignete Kandidat*innen unter ihren Studierenden identifizieren. Aber auch hochschulinterne Einrichtungen können eine unterstützende Rolle einnehmen, zum Beispiel die Schreibzentren oder Prüfungsämter.

Die interne und hochschulübergreifende Vernetzung stärkt den Austausch von Wissen, Erfahrungen und Ressourcen, so dass beteiligte Hochschulen und Organisationen davon profitieren können. Schließlich sollte das Thema „Stipendien“ sowohl in der internen Kommunikation als auch in der externen Öffentlichkeitsarbeit zielgruppengerecht behandelt werden. Um eine nachhaltige Stipendienkultur etablieren zu können, ist Kontinuität notwendig – so sollten Ansprechpersonen dauerhaft verantwortlich für das Thema sein.

Dieser Beitrag stützt sich auf die Abschlusspublikation „Stipendienkultur stärken – Wegweiser für Hochschulen“ (RuhrFutur 2022), welche die Projektmitarbeiter*innen der beteiligten Hochschulen und von RuhrFutur gemeinschaftlich erarbeitet haben. Das Handbuch dokumentiert Erkenntnisse und gute Praxis im Projekt und bietet einen Leitfaden für Hochschulen, die eine Stipendienkultur etablieren möchten. Sie finden die Publikation kostenfrei online unter www.ruhrfutur.de/wegweiser-stipendienkultur

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2016):* Gemeinsam Wirken – Auf dem Weg zu einer wirkungsvollen Zusammenarbeit. www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-wirken/
- Gassner/Maier (2016):* Bildungsförderung in Deutschland – Ungleichheiten beim Zugang zu Stipendien. www.mystipendium.de/uploads/stipendienstudie_2016.pdf
- Kania J./Kramer M. (2011):* Collective Impact. In: *Stanford Social Innovation Review*, 9 (1), pp. 36–41. (<https://doi.org/10.48558/5900-KN19>)
- RuhrFutur (Hg.) (2020):* Bildungsbericht Ruhr 2020. Essen. https://bildungsbericht.ruhr/documents/124/Bildungsbericht_Ruhr2020_Langfassung_Stand_05_02_21.pdf
- RuhrFutur (Hg.) (2022):* Stipendienkultur stärken – Wegweiser für Hochschulen. Essen. www.ruhrfutur.de/wegweiser-stipendienkultur

■ Paul Spiegelberg, M.A., Projektkoordination
Digitales Mentoring, Hochschule Bochum,
E-Mail: paul.spiegelberg@hs-bochum.de

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22
Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Marina Metzmacher



*Marina
Metzmacher*

Aus der Beratungspraxis der Zentralen Ombudsstelle für Studierende im Akademischen Beratungs-Zentrum der Universität Duisburg-Essen

This article focuses the duties and responsibilities of the ombudsperson for students at the University of Duisburg-Essen (UDE) and delivers insight into the consulting practice.

The ombudsperson for students, being located at the Academic Counselling Centre for Study and Profession (ABZ), is the central office for UDE students to state their study-related grievance or various conflicts. The ombudsperson then offers professional and individual advice and, if necessary, continues to support students during the individual problem-solving steps and process. The procedure and procedural principles of the ombudsperson's consulting for students at UDE presents a low-threshold counselling service with a special regard to student satisfaction.

Aufgabe und Funktion der Zentralen Ombudsstelle für Studierende

Die Zentrale Ombudsstelle für Studierende an der Universität Duisburg-Essen wurde Anfang 2012 als Anlaufstelle für Studierende vom Rektorat mit Unterstützung der Senatskommission für Diversity Management eingerichtet. Ziel der Arbeit der Ombudsstelle ist es, die Zufriedenheit der Studierenden mit den Studienbedingungen in allen Phasen des Studiums zu stärken. Gleichzeitig wurde mit der Einrichtung eine direkte und persönliche Zuständig- und Verantwortlichkeit für Beschwerden geschaffen, die für alle in- und ausländische Studierende verlässlich ist. Die UDE möchte damit einen Beitrag leisten, dass ihre Studierenden fair und korrekt behandelt werden. Aufgrund der inhaltlichen Nähe zur Studienberatung ist die Ombudsstelle schon früh im Akademischen Beratungs-Zentrum Studium und Beruf (ABZ) verortet worden. Die Angebote des ABZ orientieren sich am Student-Life-Cycle, so dass Mitarbeiter:innen des ABZ von der Studienorientierung über das Studium bis zur Berufsorientierung im direkten Kontakt mit Studierenden stehen. Wenn innerhalb von Beratungen Konfliktfälle bekannt oder Beschwerden geäußert werden, können die betreffenden Studierenden umgehend weitergeleitet werden. Gerade bei den Angeboten im Kompetenzbereich Studierendenberatung, worunter beispielsweise die Psychologische Beratung, die Inklusionsberatung, die Studienabbruchberatung und die Allgemeine Studienberatung fallen, ist die persönliche Bekanntheit mit der Ombudsperson sowie die räumliche Nähe von besonderer Bedeutung. Gerade die inhaltliche und räumliche Nähe der Ombudsstelle zur Studienberatung ist an der UDE ein wichtiger Aspekt zur Vertrauensbildung, da die Arbeit der Ombudsstelle für Studierende so als niedrigschwelliges Angebot wahrgenommen wird.

Grundsätzlich können sich Studierende mit allen studienbezogenen Beschwerden, Konflikten und Anliegen, aber auch mit Anregungen und Lob an die Ombudsstelle wenden. Die Ombudsperson für Studierende bietet dann eine professionelle und individuelle Beratung und unterstützt bei Bedarf die Ratsuchenden weiterhin auf ihrem Weg. Dies kann sich sowohl auf die Begleitung zur Lösung des individuellen Konflikts als auch auf die Überleitung in weitere Unterstützungsangebote der UDE beziehen. Eine faire und wertschätzende Lösungsfindung auf Basis der individuellen Problematik ist übergeordnetes Ziel der Ombudsstelle. Sie vermittelt bei Konflikten zwischen Studierenden und Lehrenden sowie den Verwaltungseinheiten und Zentralen Einrichtungen. Sie soll individueller und struktureller Diskriminierung gemäß dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) entgegenwirken und damit zu einer diskriminierungsarmen Universität beitragen. Schutz vor Diskriminierung, Benachteiligung und Ungleichbehandlung von Studierenden ist der Universität Duisburg-Essen ein wichtiges Anliegen. Die Ombudsstelle für Studierende bietet an der UDE eine niedrigschwellige Beratung bei Beschwerden, Konflikten und diversen Anliegen aufgrund der persönlichen Lebenssituation sowie ein lösungsorientiertes Konfliktmanagement. Sie arbeitet eng mit anderen Beratungseinrichtungen sowie etwa mit Kustod:innen, Studiendekan:innen, Prüfungsausschüssen, den fachlich bzw. organisatorisch zuständigen Prorektoraten, Gleichstellungsbeauftragten und Studierendenvertretungen zusammen. Der zweckdienliche Umgang mit Studierendenbeschwerden birgt ein hohes Potenzial für Verbesserungen. Über individuelle Probleme in Studium und Lehre können so strukturelle Fehlentwicklungen und Studierbarkeitsprobleme frühzeitig sichtbar gemacht und in einem geregelten Verfahren abgebaut werden. Die Ombudsstelle sammelt und systematisiert daher an sie gerichtete

Anfragen und bringt sie anonymisiert in Qualitätsmanagement-Verfahren ein. Sie ist in verschiedene Instrumente des Qualitätsmanagements eingebunden.

Verfahrensablauf und Verfahrensgrundsätze der Beratung der Ombudsstelle für Studierende

Die Beratung der Ombudsstelle erfolgt stets verbunden mit einer Wertschätzung der ratsuchenden Studierenden und ihrer Anliegen. So hat zunächst jede Beschwerde ihre Berechtigung und wird aufgenommen. Hierbei basiert die Vorgehensweise der Ombudsstelle auf dem Leitbild des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf¹, gleichzeitig achtet sie die Prinzipien des Netzwerks der Beschwerde- und Verbesserungsmanager:innen sowie Ombudspersonen in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (BeVeOm)².

Das heißt ganz praktisch, dass die Ratsuchenden zunächst ihre Anliegen in einem persönlichen Gespräch, einem Telefonat, per Videomeeting, via Mail oder Kontaktformular schildern. Zweimal wöchentlich wird für jeweils zwei Stunden eine offene Sprechstunde angeboten. Innerhalb dieser können sich die Studierenden ohne vorherige Terminvereinbarung an die Ombudsstelle wenden. Dieses Angebot wird gerne angenommen, da so auch aktuelle Erfahrungen oder Beschwerden direkt von den Studierenden platziert werden können. Aufgrund der besonderen Campussituation der UDE wird jeweils eine offene Sprechstunde am Campus Duisburg und eine am Campus Essen angeboten. Daneben gibt es die Möglichkeit, Einzel- oder auch Gruppentermine zu vereinbaren, die nach Absprache sowohl in Präsenz, telefonisch oder virtuell stattfinden können. Je nach Anliegen oder Bearbeitungsstand kann auch eine Mailberatung stattfinden. Die Studierenden haben zudem die Möglichkeit, ihr Anliegen anonymisiert vorzubringen, wozu sich vor allem das Kontaktformular auf der Homepage der Ombudsstelle oder ein Telefonanruf anbieten. Es sei jedoch vorweggenommen, dass sich die Mehrheit der ratsuchenden Studierenden nicht anonym an die Ombudsstelle wendet, sondern sich eher für eine anonyme Weiterbearbeitung mit Blick auf andere beteiligte Akteur:innen entscheidet.

Generell ist die Beratung der Ombudsstelle vertraulich. So wird Studierenden zunächst Raum gegeben, um ihre Anliegen ausführlich darzulegen. Die Ombudsperson, die in ihrer Beratung insbesondere auf Methoden der Mediation zurückgreift, versucht sich dann ein umfassendes Bild der Situation zu machen. Zunächst gilt es hier, die Ratsuchenden dazu zu ermuntern, ihren Konflikt oder ihre Beschwerden umfassend zu schildern oder zu konkretisieren, was beispielsweise über die Technik des Spiegelns, des aktiven Zuhörens oder Pausen als Element der Gesprächsführung geschehen kann. Lösungsorientiertes Paraphrasieren, systemisch-lösungsorientierte Fragetechniken sowie eine Sensibilisierung der Ombudsperson für gewaltfreie Kommunikation tragen zu einem konstruktiven Gesprächsverlauf bei.³ Vielfach beziehen sich Beschwerden von Studierenden auf Prüfungen, weshalb die Ombudsperson tiefgehende Kenntnisse etwa von Prüfungsordnungen oder Modulhandbücher besitzt. Wenn Studierende sich mit Konflikten an

die Ombudsstelle wenden, werden relevante Unterlagen gesichtet. In der Regel haben die ratsuchenden Studierenden solche Unterlagen bereits vorab gesandt oder senden diese im Nachgang von Gesprächen zu. Die Beratung der Ombudsstelle basiert auf dem Grundsatz der Verfahrensfairness und Transparenz. Die Verfahrensgrundsätze sind auf der Homepage der Ombudsstelle für Studierende einzusehen.⁴ Das heißt: Nach der Schilderung der individuellen Problematik gilt es, mögliche Perspektiven und Herangehensweisen gemeinsam zu diskutieren. Die Haltung der Ombudsstelle ist dabei klar systematisch personen- und lösungszentriert. Sie bringt Vorschläge ein, die sich in der Vergangenheit bewährt haben oder teilt Erfahrungswerte, ermöglicht aber gleichzeitig eine neutrale und ergebnisoffene Beratung. Gemeinsame Zielsetzungen werden festgehalten.

Das weitere Vorgehen ist an dieser Stelle abhängig von den vorgetragenen Anliegen der Studierenden. Zu den häufigsten Beratungsanliegen zählen Prüfungsangelegenheiten, aber auch Exmatrikulationen, Härtefallanträge sowie Konfliktlösungen. Zudem wird die Ombudsstelle bei Diskriminierung oder spezifischen Informationen aufgrund der persönlichen Lebenssituationen kontaktiert. Die Themen, mit denen sich die Ombudsstelle befasst, sind breit gefächert und vielschichtig. Die Ombudsperson ist sensibel im Umgang mit den Anliegen der Studierenden, die sich zwar anhand von Themenschwerpunkten kategorisieren lassen, dennoch sehr individuell und über die persönlichen Hintergründe und Erfahrungen der Studierenden eingefärbt sind. Die Ombudsstelle agiert in diesen Belangen unabhängig. Einige Beispiele aus der Beratungspraxis sind im Folgenden dargestellt.

Manche Studierende haben das Bedürfnis, einfach nur „Dampf abzulassen“. Das kann zum Beispiel der Fall sein, wenn sie mit Studienvoraussetzungen, wie etwa Sprachnachweisen, oder Studien- und Prüfungsbedingungen unzufrieden sind. In diesem Fall besteht meist kein Wunsch oder auch keine Möglichkeit (mehr), die individuelle Problematik zu lösen. Häufig ist es für diese Studierenden schon befreiend, ihr Anliegen zu benennen und ihren Standpunkt deutlich zu machen. Nicht selten bekommt die Ombudsperson die Rückmeldung, dass es den Studierenden gut tut, mit ihrem Anliegen wahrgenommen und gehört zu werden. Eine Weiterbearbeitung erfolgt dann nicht automatisch. Je nach Situation leitet die Ombudsperson nach eigenem Ermessen die Problematik generalisiert und anonymisiert an beteiligte Einrichtungen weiter oder speist sie über Instrumente des Qualitätsmanagements, zuständige Ansprechpersonen sowie hochschulweite Gremien in die Strukturen der Hochschule ein. Insbesondere wenn aus den Beschwerden mögliche Lösungsideen bereits durch die Studierenden entstanden sind, werden diese gerne

¹ Vgl. https://www.uni-due.de/imperia/md/images/abz/career/abz_leitbild.pdf

² Vgl. <https://www.verbund.uni-stuttgart.de/beveom/selbstverstaendnis/> (10.03.2022)

³ Vgl. Lindemann, H./Mayer, C.-H./Osterfeld, I. (2018): Systemisch-lösungsorientierte Mediation und Konfliktklärung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Ausbildung und Praxis. Göttingen, S. 55-138.

⁴ Vgl. <https://www.uni-due.de/de/studium/ombudsstelle/verfahrensgrundsaetze.php>

zum Beispiel an Dozierende, Institute oder Fakultäten weitergegeben.

Nicht selten wenden sich Studierende an die Ombudsstelle, wenn sie sich unfair behandelt fühlen. Ganz regelmäßig ist hier die Frage nach der Bewertung einer Prüfungsleistung. In solchen Fällen bietet die Ombudsstelle eine Informationsberatung. So wird aufgezeigt, welche Möglichkeiten man beispielsweise über Widersprüche gegen Bewertungen hat. Die Ombudsstelle benennt mögliche Vorgehensweisen und Ansprechpersonen in Fakultäten und Prüfungswesen. In der Regel befähigt die Beratung die Studierenden dann, eine Entscheidung im Hinblick auf ihre Lösungsoptionen zu treffen und gegebenenfalls selbstständig die Verfahrensoptionen zu begeben. Gute Kenntnisse von Hochschulstrukturen und Ansprechpersonen sind für die Ombudsstelle unerlässlich. In anderen Situationen, etwa wenn sich Studierende ungerecht behandelt fühlen, weil sie sich nach Ablauf bestimmter Fristen beispielsweise nicht mehr zu Prüfungen anmelden können, ordnet die Ombudsperson die Situation realistisch ein. Sie erklärt Studierenden die Hintergründe. Hier wird deutlich: die Ombudsstelle dient nicht dazu, bestehende Regularien zu umgehen. Vielmehr versucht sie in solchen Fällen zu erörtern, weshalb beispielsweise die Prüfungsanmeldung vergessen wurde. Gibt es eine (persönliche) Problematik, die den Ratsuchenden das Studium erschwert? Wenn dem so sein sollte, informiert die Ombudsstelle über andere Beratungsstellen, wie zum Beispiel die Psychologische Beratung oder die Sozialberatung, und leitet die Studierenden auf Wunsch dahin weiter. Sofern Familienaufgaben das Studium beeinflussen, informiert die Ombudsstelle über angepasste Regelungen und leitet beispielsweise an die Zentrale Gleichstellungsbeauftragte der UDE weiter. Typischerweise wenden sich Studierende vor allem auch in Konfliktsituationen an die Ombudsstelle. Das kann beispielsweise der Fall sein, wenn sie sich mit Aussagen konfrontiert sehen, die sie als nicht wertschätzend empfinden, Entscheidungen etwa bei Prüfungen oder Studierendenstatus getroffen wurden, die sie als unfair wahrnehmen, Leistungen und Verhaltensweisen von Dozierenden oder Mitarbeitenden eingefordert werden, die in der Form nicht mit den (Prüfungs-)Ordnungen und Regelungen der Universität übereinstimmen, es zu Auseinandersetzungen mit Hochschulpersonal gekommen ist, sich Wartezeiten oder Kontaktaufnahmen lange hinziehen usw. Dabei können die Eskalationsstufen ganz unterschiedlich sein. Bei einem Konflikt mit Dozierenden oder der Verwaltung ist es für die Ombudsstelle hilfreich, Stellungnahmen von den betroffenen Personen, Instituten oder Einrichtungen einzuholen, um sich zunächst ein umfassendes Bild zu machen oder, wie etwa bei ausstehenden Benotungen, das Verfahren in den Fokus zu rücken. Wer in der jeweiligen Situation zu kontaktieren ist, entscheidet die Ombudsperson abhängig von dem jeweils vorliegenden Fall. Dies geschieht nur mit ausdrücklichem Einverständnis der Studierenden. Um datenschutzrelevanten Schwierigkeiten entgegenzuwirken, lässt sich die Ombudsperson eine schriftliche Freigabe per Mail von den Studierenden ausstellen, die es erlaubt, mit den anderen Beteiligten in Kontakt zu treten, die vorliegende Situation zu schildern und

dabei ausgewählte persönliche Daten und Hintergründe der Studierenden zu benennen. Gemeinsam mit den beteiligten Akteur:innen wird dann erörtert, ob es eine Lösung für den Konflikt geben kann und wie diese aussehen könnte. Die Aufgabe der Ombudsstelle besteht häufig darin, Verständnis füreinander zu wecken, aber auch Missstände zu verdeutlichen, die so nicht in Einklang mit den Bestimmungen an der Universität stehen. Gerade dann, wenn sich der Konflikt auf Formulierungen bezieht, die als unangemessen wahrgenommen werden, gilt es, ein Bewusstsein zu schaffen und zu sensibilisieren. Dabei ist es sehr vorteilhaft, dass die Ombudsstelle neutral und lösungsorientiert arbeitet. Die von Studierenden eingebrachten Themen werden auf der Sachebene behandelt. Die Ombudsperson legt Wert darauf, dass die Kommunikation zu diesem Zeitpunkt getrennt bleibt. Das heißt, nachdem die thematische Befassung mit dem Studierenden stattgefunden hat, nimmt die Ombudsstelle Kontakt mit den anderen Akteur:innen auf. Hierbei bleiben die Studierenden zunächst außen vor. Dieses Vorgehen ermöglicht auch den anderen Akteur:innen die Vertrautheit, die vorher den Studierenden zugestanden wurde. In einem weiteren Schritt werden dann die Studierenden informiert, welche Vorschläge, Ergebnisse und Lösungsoptionen entwickelt wurden. Natürlich besteht aber die Möglichkeit für die Studierenden, sich jederzeit über den Verfahrensstatus zu informieren. Sollte es einmal nicht möglich sein, zu einer zufriedenstellenden Lösung zu gelangen, erfolgt nach Einschätzung der Ombudsperson eine Weiterbearbeitung der Situation auf einer anderen Hierarchieebene, zum Beispiel über die Beteiligung der Prorektorate. Außerdem bietet die Ombudsperson, wo dies passend ist, vermittelnde Gespräche zwischen den Beteiligten an.

Fazit

Abschließend lässt sich festhalten, dass bei der Beratung der Ombudsstelle für Studierende stets die Studierenden und ihre individuellen Anliegen im Zentrum stehen und gemäß der aufgeführten Verfahrensgrundsätze bearbeitet werden. Hierbei ist eine Vielfalt an Beratungsanliegen gegeben, in die sich die Ombudsperson immer wieder neu einarbeitet, um jedem Ratsuchenden gerecht zu werden. Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit und Empathie müssen daher ebenso gegeben sein wie eine gute Vernetzung. Ein in- und externer kollegialer Austausch ist für die Ombudsperson zudem unerlässlich. Die Erfahrung zeigt, dass die Ombudsstelle für Studierende gerade auch im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit einen großen Beitrag leistet. Studierende, die vielleicht Gefahr laufen, im System Universität unterzugehen, können zielgerichtet an zuständige Ansprechpersonen weitergeleitet oder von der Ombudsstelle unterstützt werden: sei es, indem die Ombudsstelle einfach ein offenes Ohr für Beschwerden hat oder indem sie zur Lösung von Konflikten beiträgt. Auch innerhalb der Universität bietet die Ombudsstelle für Studierende ausgehend von studentischen Beschwerden einen systematischen Blick auf Prozesse und kann Veränderungsbedarfe identifizieren. Durch einen zielgerichteten Austausch werden Anpassungen bei zu-

ständigen Kolleg:innen angeregt, die letztlich zu einer höheren Studienzufriedenheit beitragen können. Damit dient die Arbeit der Ombudsstelle gleichsam einer Entlastung der Mitarbeiter:innen sowohl in der Studienberatung als auch innerhalb der Fakultäten. Eine direkte Zuständigkeit für studentische Beschwerden ermöglicht den anderen Beratungsstellen und Mitarbeiter:innen der Hochschule, sich ihren dominierenden Aufgaben zu widmen, die Studierenden jedoch mit Blick auf individuelle Konflikte gleichzeitig an eine Ansprechperson weiterzuleiten. Wenngleich die Ombudsperson mit vielen Akteur:innen häufig ausschließlich in Konfliktfällen in Kontakt tritt, ist der Austausch überwiegend sach- und lösungsorientiert. Die Arbeit der Zentralen Ombudsstelle

für Studierende ist universitätsweit geschätzt. So wird die Ombudsperson in ihrer Rolle als Beschwerdemanager:in wahrgenommen, die einen Weitblick für hochschulweite Prozesse besitzt und aus diesem heraus zu einem guten Miteinander an der Universität beiträgt.

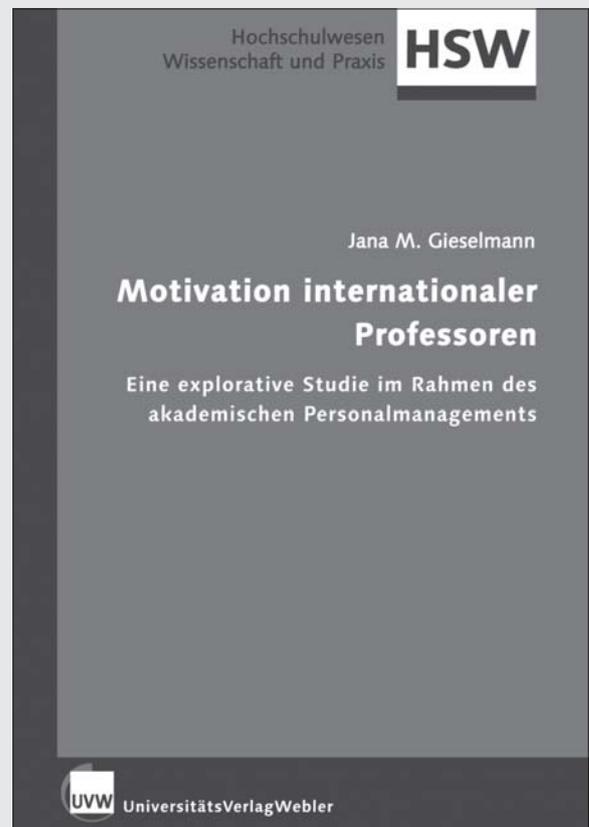
■ **Marina Metzmacher**, Dr., Ombudsperson für Studierende, Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: marina.metzmacher@uni-due.de

Erschienen in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

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

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



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

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

Stefan Bröhl

Die Etablierung einer unabhängigen Beratungsstruktur als Unterstützung für Studierende im Rahmen der Verfassten Studierendenschaft – Bericht aus der Uni Bielefeld

One of the main keys for successful studies is a sufficient and reliable financial support. Since the financial background should not determine and narrow the educational opportunities the federal government of Germany introduced the Federal Training Assistance Act (BAföG) about 50 years ago. But since there are a lot of restrictions, regulations and bureaucratic hurdles there is a need for an independent counselling service to address and clear insecurities, concerns and fears. How the student body established such a counselling will be outlined and in how far the general political context influenced the process.

Die Bafögberatung des AStA der Uni Bielefeld ist eine unabhängige Sozialrechtsberatung. Aufgrund des hohen Bedarfs an Beratung sowie des politischen Willens ab ca. 2004, eigene Beratungsstrukturen breiter aufgestellt anzubieten, entwickelte sich mit den Jahren ein eigenständiges Angebot mit dem Anspruch von kompetenter und professioneller Beratung im Rahmen der Verfassten Studierendenschaft. Die Gründe hierfür sowie die Entwicklung der Beratung sollen hier kurz skizziert und vorgestellt werden.

Die Verfasste Studierendenschaft (VS) ist eine Teilkörperschaft der Hochschule, alle eingeschriebenen Studierenden sind automatisch Mitglied. Die VS hat verschiedene gesetzliche Aufgaben, zudem darf sie in NRW Semesterbeiträge erheben, um so ihre Aufgaben auch effektiv umsetzen zu können. Um die sozialen und wirtschaftlichen Interessen ihrer Mitglieder wahrzunehmen, gab es schon früh einzelne unabhängige Beratungen sowie Kampagnen für die Schaffung günstigen Wohnraums, die Abwehr von Studiengebühren, den Ausbau des BAföG oder die Forderung eines Tarifvertrags für studentische Angestellte an der Hochschule. Es wird also eine doppelte Strategie von politischer Vertretung und Mobilisierung sowie konkreten Hilfsangeboten durch Beratungen oder Sozialdarlehen verfolgt. Aufgrund der Anzahl der Mitglieder konnten mit geringen individuellen Semesterbeiträgen Strukturen geschaffen werden, die nachhaltig und verlässlich funktionieren.

Das BAföG gibt es nun schon mehr als 50 Jahre, aber die Zielsetzung, durch Studienfinanzierung unabhängig von der finanziellen Herkunft Bildung und v.a. Hochschulbildung zu ermöglichen und eine höhere Bildungsgerechtigkeit herzustellen, ist doch stets von Einschränkungen, Sonderfällen und haushaltspolitischen Erwägungen geprägt gewesen. Dies hat auch zur Folge, dass der Anteil der durch BAföG geförderten Studierenden stets gesunken ist und aktuell einen historischen Tiefstand mit nur noch etwas mehr als 11% aller Studierenden erreicht hat.

Förderungsberechtigt sind nach Schätzungen etwa doppelt so viele Studierende, die jedoch von einer Antragstellung absehen. Die Bedarfe hinken meist deutlich dem Wachstum der Lebenshaltungskosten und Mieten hinterher, was letztlich zu einem Bedarfssatz unterhalb des Existenzminimums geführt hat. Was jedoch genau so politisch gewollt ist und aktuell durch das Bundesverfassungsgericht geprüft wird. Die Höhe des Bafög hängt meist weitgehend vom Einkommen der Eltern ab, da das Bafög nur die Differenz zwischen Bedarf und angerechnetem elterlichen Unterhalt leisten soll und die Grundsätze des Unterhaltsrechts stark verankert sind. Dem Massenverfahren jedoch sind Verwaltungsvereinfachungen geschuldet, die regelmäßig dazu führen, dass Auszubildende kein oder nur sehr wenig Bafög erhalten können, da ihre Eltern auf dem Papier ausreichend Einkommen haben und „nur“ andere Prioritäten bei der Verwendung dieses Einkommens zu haben scheinen, wenn sie diesem errechneten Beitrag zum Unterhalt nicht nachkommen. Der Begriff „Mittelstandsloch“ bezeichnet dieses Phänomen. Zudem wurde schon innerhalb weniger Novellen festgelegt, dass die Hälfte der Ausbildungsförderung in Form eines zinslosen Darlehens erfolgt, zeitweilig nach der „geistig moralischen Wende“ in den ersten beiden Kanzlerschaften Kohls sogar nur als Volldarlehen. Erst Anfang der 2000er Jahre wurde dann eine Kappung der Darlehensschuld auf 10.000 € eingeführt, um die Ängste vor Überschuldung zu verringern, die tatsächlich viele Berechtigte davon abhält, Bafög zu beantragen.

Folglich besteht von jeher ein Bedarf an unabhängiger Beratung zum BAföG, und recht lange wurde von der Studierendenschaft der Uni Bielefeld eine eigenständige Beratung im Umfang von 2 bis 3 Stunden pro Woche auf der Basis einer Aufwandsentschädigung angeboten. Fragestellungen und Anliegen der Studierenden behandelten meist Antragstellung, Fachrichtungswechsel, Anträge zum Aufschub des Leistungsnachweis bzw. Förderung über die Förderungshöchstdauer hinaus.

Anfang der 2000er Jahre führten die Unterfinanzierung der Hochschulen und steigende Studierendenzahlen einmal mehr zur Debatte um die Einführung von Studiengebühren. Diese sollten „lenkende Funktion“ haben und die Überschreitung der Regelstudienzeit sanktionieren. Die sogenannten Studienkonten wurden von Rot-Grün mit Wirkung zum Sommersemester 2004 in NRW beschlossen. Die studentischen Proteste im Vorfeld hatten dies nicht abwenden können. Da damit gerechnet wurde, dass ca. bis zu einem Drittel der Studierenden betroffen sein würde, versuchten sich die meisten Studierendenschaften auf den Tag der Verschickung der Gebührenbescheide vorzubereiten und verschiedene Hochschul- und Sozialpolitikreferate im Land vernetzten sich im Rahmen des LandesASTrenTreffen NRW, um Informationen mittels eines Readers bereitzustellen und Beratungsangebote vorzubereiten. Im Bielefelder Uni-ASTA arbeitete sich der Autor dieses Textes als langjähriger Hochschulpolitikreferent mitsamt fünf weiteren Referent*innen in die Thematik ein und erstellte Leitfäden, wie Gebührenerlasse beantragbar waren und wie Widerspruchs- und Musterklageverfahren organisiert werden könnten. Die Beratungen gingen langsam los, doch als dann die Gebührenbescheide verschickt wurden, kam die allgemeine ASTA-Arbeit aufgrund der schieren Anzahl an Anfragen mehr oder minder zum Erliegen und der Mangel an räumlicher und personeller Kapazität wurde deutlich.

Nach längerer, intensiver Debatte zwischen den koalitionsragenden Studierendenparlamentsgruppen wurde entschieden, dass die Beratung nicht länger durch die Referent*innen des ASTA durchführbar war und auch eigene Räumlichkeiten mit der Hoheit der Raumgestaltung benötigt wurden.

Ein prägendes Merkmal der Verfassten Studierendenschaft ist die hohe personelle Rotation und damit verbunden ein rascher Verlust von Wissen, aufgrund der jährlichen Wahlen und der Beendigung des Studiums der Aktiven und des nicht institutionell gesicherten Wissenstransfers bei personellen Wechseln. So müssen sich Aktive das Wissen meist selbst aneignen oder bereits mitbringen. Die Schaffung von dauerhaften Beratungsressourcen konnte Kontinuität herstellen und den Grundstein zu einer Professionalisierung und zum Ausbau von Wissen und Kompetenz legen, um auch von der Hochschulverwaltung ernst genommen zu werden und zudem den „Kern-ASTA“ zu entlasten. Als Beratungsraum wurde ein kleines Büro auf der sogenannten ASTA-Galerie auserkoren, der gut sichtbar und erreichbar sowie angemessen ausgestattet und gemütlich eingerichtet war. Die Beratungen finden in offener Sprechstunde statt, also ohne Termin und so anonym wie gewünscht.

Hinsichtlich der weiteren praktischen Durchführung der Beratungen zum BAföG kann auf den Artikel „Ich hätte da mal eine Frage zum BAföG“ in dieser Ausgabe verwiesen werden.

Die Einarbeitung der Berater*innen ins Rechtsgebiet ist langwierig und wird deutlich einfacher durch Aufbereitung der Materie und Einführung durch erfahrene Berater*innen. Bis wenige Jahre nach der Jahrtausendwende wurden regelmäßig speziell für studentische Beratungen

Einführungsseminare angeboten, organisiert über die GEW. Hier gab es die Möglichkeit, komprimiert einen Überblick und Einstieg zu erhalten. Flankiert wurde dies durch die dort als Arbeitsmaterial verteilten Reader und das Handbuch zum BAföG. Da diese Seminare jedoch nicht mehr turnusgemäß angeboten, jedoch immer mal wieder neue Berater*innen ausgebildet werden müssen, sind wir dazu übergegangen, selbst auszubilden. Zuerst mittels oben genannter sowie selbst geschriebener Reader und Vertiefungen zu bestimmten Schwerpunkten samt Übungen, und schließlich konkret in der Beratung am Fall und einer Nachbereitung. Dies hat sich als schnelle und effektive Methodik erwiesen.

Auch als langjährige*r Berater*in lernt man immer was Neues dazu, da der Umfang und die Komplexität der Materie so enorm sind, dass abseitige Problematiken oder Wechselwirkungen zu anderen Rechtsgebieten (bspw. Erbrecht, Steuer- und Unterhaltsrecht) immer wieder verlangen, genau zu recherchieren und dann im Team diese besonders komplizierten Sachlagen durchzusprechen.

Einen deutlichen Schub erfuhr der Beratungsbedarf, als in NRW nach den Studienkonten allgemeine Studiengebühren eingeführt wurden, ein Wahlversprechen der CDU, mit der sie die Landtagswahlen gewann. Durch die bildungspolitischen Pläne der Bundesministerin Schavan schließlich, das BAföG abzuschaffen und durch ein reines Studienkreditsystem zu ersetzen sowie die Umstellung des Studienmodells auf Bachelor und Master wurden die Hochschulen und Studierendenschaften stark politisiert, schließlich waren alle mehr oder weniger stark betroffen. Die „soziale Frage“ der unterschiedlich starken Belastung der Studierenden durch die Verdichtung des Studiums und Erschwerung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium sowie unterschiedlich starke finanzielle Unterstützung durch die Eltern führte zu einer breiten Anerkennung der Notwendigkeit unabhängiger Beratung.

Somit stieg die Zahl der Betroffenen abermals an und damit die Beratungsnachfrage, sodass ständig Überstunden anfielen bzw. die Beratung überlaufen war.

Um einen Erlass der Studiengebühren zu erhalten, musste zuerst ein zur Bestreitung der Studiengebühren mit Zinsen belastetes Darlehen bei der NRW.Bank aufgenommen werden. Erst nach Ende des Studiums konnte dann durch die Vorlage eines Feststellungsbescheids des BAföGs und des darin genannten Gesamtbetrags der Erlass der BAfögdarlehensschuld beantragt werden. Die meisten Studierenden waren aber skeptisch, gerade aufgrund der Zinsbelastung und zusätzlichen Aufnahme von Schulden. Folglich musste seitens der studentischen Beratungen eine regelrechte Kampagne geführt werden, um BAföGgeförderte auf diese Möglichkeit aufmerksam zu machen und die berechtigte Skepsis auszuräumen. Durch die proaktive Beratung auch mit Informationsständen in der zentralen Unihalle wurde das Beratungsangebot noch bekannter und stärker in Anspruch genommen. Dadurch entstand eine starke Überschneidung der Beratungsfelder und eine Zunahme der gegenseitigen Verweise.

Nach Abschaffung der Studiengebühren erweiterte die Studierendenschaft das Feld der Beratung um Stipendi-

en und Studienkredite, die zuvor mit Studiengebührengeldern von der Uni abgedeckt war. Die Studiengebührenberatung konnte endlich ihren Dienst einstellen, bis auf die Abwicklung der Studiengebührendarlehen, die sie noch knapp ein Jahrzehnt regelmäßig als „Altlast“ überlebte.

So entwickelte sich mit den Jahren ein breit gefächertes unabhängiges Beratungsangebot aufgrund des offensichtlichen Bedarfs und dem politischen Willen der Studierendenschaft. Finanziert wird dies durch die Beitrags- hoheit der Verfassten Studierendenschaft, die dadurch ihrem gesetzlichen Auftrag der Förderung der sozialen und wirtschaftlichen Belange ihrer Mitglieder nach- kommt. Durch den solidarisch von allen gezahlten Sozi-

albeitrag entsteht so ein Budget, welches eine Festan- stellung ermöglicht und auch den Berater*innen eine Perspektive und finanzielle Sicherheit eröffnet. Im Sinne der Studierendenschaft wiederum ist, langjährig ausge- bildete und erfahrene Beschäftigte zu halten und so das Niveau und die Professionalität der Beratung zu sichern. Da es keinen Ausbildungsgang gibt, wird die Ausbildung selbst durchgeführt und dann größtenteils „on the job“ vertieft.

■ **Stefan Bröhl**, Bafögberatung des AStA der Uni- versität Bielefeld

Alexander Kersting

„Ich hätte da mal eine Frage zum BAföG...“

Die Bedeutsamkeit einer breit aufgestellten und gut vernetzten Beratungsstruktur für eine erfolgreiche Beratung. Ein Bericht aus der Praxis

The consulting structures of the AStA Universität Bielefeld rely on a complex network of consultants and organizations. Years of experience, networking, establishing new structures and a constant learning process about the needs of the students have resulted in a system that covers many if not all problems.

An integral part of this network is the BAföG consulting office, a team of consultants who have made it their goal to provide accessible, free and anonymous help to students (former, current and future) with questions or issues concerning the Federal Training Assistance Act.

This overview examines the necessity and benefits of these structures for the students in three main areas: our own expertise, the connections that have been established with other organizations and the communication with the BAföG office.

Das BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz) regelt unter anderem, welche Schüler*innen und Studierenden unter welchen Voraussetzungen und in welcher Höhe Anspruch auf Förderung haben. Umgangssprachlich wird mit BAföG auch das eigentliche Fördergeld betitelt.

Um Leistungen nach dem BAföG zu erhalten, müssen die Studierenden zunächst einen Antrag beim „Bafögamt“, also dem für den Standort der Hochschule zuständigen Amt für Ausbildungsförderung (Studierendenwerk) stellen. Wer ist leistungsberechtigt und ggf. in welcher Höhe? Darüber informiert am Ende der Bescheid. Bis dahin und darüber hinaus kann viel schiefgehen und für diese Fälle gibt es Beratungen wie die unsere.

Wir, die Bafögberatung des AStA der Uni Bielefeld, beraten, informieren und unterstützen bei allen Fragen und

Problemen rund um das Thema BAföG. Und das tun wir anonym, streng vertraulich und unabhängig vom Bafög- amt. Das Beratungscafé bietet einen sicheren Raum für die Studierenden. Ohne Terminvereinbarung hereinzu- kommen und auf gemütlichen Sofas vor bunt bemalten Wänden zu sitzen, um in einem lockeren Gespräch mit den Berater*innen die Probleme mit dem BAföG und dem Amt aufzuarbeiten, senkt die Hemmschwelle, sich Hilfe zu suchen.

Unser Angebot ist spätestens seit der Pandemie nicht mehr nur auf die Präsenzberatung ausgelegt. Während des ersten Lockdowns haben wir eine digitale Ber- atungskultur entwickeln müssen, um weiterhin für die Studierenden zur Verfügung stehen zu können. Ange- fangen hat es mit der Mailberatung. Dadurch war es den

Studierenden schon vorher möglich, mit uns in Kontakt zu treten, Schriftstücke zu schicken, Fragen zu stellen oder Termine zu vereinbaren. Da die Mailberatung aber vor allem bei komplexen Sachverhalten schnell schwerfällig wird, haben wir unser Angebot erweitert auf die Telefonberatung, vor allem geeignet für kurze Fragen oder Sachverhalte, die einer zügigen Klärung bedürfen, und die Videoberatung, in der eine intensive Auseinandersetzung fast wie früher von Angesicht zu Angesicht stattfinden konnte. Nach dem Lockdown haben wir die digitalen Angebote beibehalten, sodass wir inzwischen in einem Hybridmodell beraten.

Über das niedrigschwellige Angebot und die breit gefächerten Kontaktmöglichkeiten hinaus zeichnet uns vor allem eine vollumfängliche Beratung aus, die die Studierenden in jeder Phase ihres Anliegens und auch darüber hinaus in ihren eigenen Rechten gestärkt und gut beraten ans Ziel bringen soll. Seit dem Beginn der BAföG-Beratung haben sich unsere Strukturen stetig verändert und sind mit den Bedürfnissen der Studierenden gewachsen. Über lange Jahre entwickelte Organisationsstrukturen zu erklären ist nicht nur eine Herausforderung, sondern auch ein regelrecht trockenes Unterfangen, sodass es sich hier nur um einen kurzen Überblick handeln soll. Der Blick ins BAföG selbst ist dabei unumgänglich, denn die Notwendigkeit der Beratung, wie sie etabliert wurde, ergibt sich gerade aus den Gesetzen.

Das BAföG ist Teil des Sozialrechts. Es ist also nicht verwunderlich, dass unser Team vor allem aus Jurist*innen besteht; die inhaltliche Nähe ist gegeben. Wir entstammen der rechtswissenschaftlichen Wiege der Universität Bielefeld. Das Sozialrecht ist kein regelmäßiger Bestandteil des curriculums, sodass die Ausbildung durch die erfahreneren Kolleg*innen in der Beratung erfolgt. Während eine juristische Vorbildung durchaus Vorteile birgt, ist sie jedoch keine Voraussetzung für die Arbeit in der Beratung.

Mit unserem Fachwissen helfen wir den Studierenden, ihre Anträge vorzubereiten, analysieren und erklären die Bescheide vom BAföGamt, und begleiten die Studierenden beim Widerspruchsverfahren und, wenn notwendig und gewünscht, sogar bis vor Gericht. Wir haben Zugriff auf eine Vielzahl an Gesetzen, Kommentaren und Datenbanken, Einsicht in Erlasse durch das Informationsfreiheitsgesetz und die Plattform fragdenstaat.de, und Übersicht über die wichtigen Entscheidungen. Mittels Recherche und aufgrund der langjährigen Erfahrung haben wir einen Wissensschatz angesammelt, den wir stetig erweitern und mit den Hilfesuchenden teilen.

Was uns Jurist*innen allerdings anhaftet ist eine Finalität in der Fallanalyse. Wo wir ein Resultat sehen, sieht der Soziologe unseres Teams Potential. Dabei ist es uns möglich, die Ungerechtigkeiten des BAföG zumindest juristisch zu erklären, auch wenn wir nicht immer mit den Auswirkungen auf die Situationen der Studierenden einverstanden sind. Aber Recht und Gerechtigkeit, das haben wir schon im Grundstudium der Rechtswissenschaft gelernt, haben nicht unbedingt etwas miteinander zu tun. So sind wir im Team gegenseitiges Kontrollmedium, nutzen diesen offenen Diskurs aber auch zur Weiterentwicklung unserer eigenen Fertigkeiten und Kenntnisse.

Dabei beraten wir in der Regel mindestens zu Zweit. Fällt jemand aus, stehen immer noch andere Berater*innen zur Verfügung, die diesen Ausfall kompensieren. Das Beratungscafé muss seltener geschlossen bleiben. Und auch für uns bietet diese Besetzung Sicherheit. Leider kommt es immer wieder vor, dass Studierende in schwierigen Situationen sind und Anzeichen einer psychischen Belastung bis hin zur Suizidalität zeigen oder sich uns gegenüber aggressiv verhalten. Falls sich jemand in einer Krisensituation befindet, kann ein*e Berater*in unterstützend zurückbleiben, während die andere Person professionelle Hilfe heranzieht.

Aber auch außerhalb dieser Extremfälle ist der Kontakt zu anderen Beratungsstellen und Hilfsangeboten unumgänglich.

Die in unserer Beratung auftretenden Fragen und Probleme sind vielschichtig, von harmlos und schnell erklärbar bis hin zu mehrmonatigen Verfahren mit Anträgen, Erklärungen, Behördengängen. Beginnen wir aber bei der Grundlage fast aller Fälle, die bei uns vorstellig werden: dem Antrag.

Problembereich 1: Der Antrag

Ohne den BAföGANtrag gibt es keinen Bescheid und damit auch kein Geld.

Der Antrag selbst ist, getreu der deutschen Formularwelt, umfangreich. Ein Großteil der weniger problematischen Anfragen in unserem Beratungsalltag sind hier anzusiedeln. So divers wie die Fragen rund um die Antragstellung sind, so divers müssen auch unsere Kenntnisse in anderen Bereichen des Rechts sein.

Ist BAföG auch geöffnet für internationale Studierende? § 8 BAföG regelt nicht nur die Staatsangehörigkeit als persönliche Voraussetzung, sondern verweist auch auf das Freizügigkeitsgesetz/EU und das Aufenthaltsgesetz. In enger Kooperation mit dem ISSC (International Student Services Centre) und der Aufenthaltsrechtlichen Beratung des AStA erhalten Studierende ohne deutschen Pass Informationen und Unterstützung.

Was ist Einkommen und Vermögen und was passiert, wenn ich auf einmal ein Haus erbe oder im Lotto gewinne? Ein Blick ins Einkommenssteuergesetz und die Recherche alter Verfahren schafft Abhilfe. Wer hätte zum Beispiel gedacht, dass ein noch so runtergefahrenes Auto als Vermögenswert relevant ist, das gute Fahrrad aber nicht.

Kontoauszüge werden benötigt, das BAföGamt verlangt die Auflösung des Bausparvertrags und wo liegt eigentlich der Unterschied zwischen der „echten“ und der „unechten“ Riesterreente? Unser Berater mit vorausgegangener bankkaufmännischer Ausbildung hat ein paar interessante Einblicke und Ratschläge.

Wann ist elternunabhängiges BAföG möglich und müssen Eltern wirklich noch nach dem 25. Geburtstag Unterhalt zahlen? Trotz verbreiteter gegenteiliger Überzeugung lautet die Antwort: JA! Mit dem 25. Lebensjahr endet in der Regel die Familienversicherung und die Auszahlung vom Kindergeld, nicht aber auch automatisch die Unterhaltspflicht, denn diese ist abhängig von anderen Faktoren. Wir bewegen uns hier also tief im Unterhaltsrecht.

Es wird schnell deutlich: Die Kenntnis vieler Rechtsgebiete außerhalb des BAföG ist zwingende Voraussetzung für eine umfassende Aufklärung über das Antragsverfahren.

Problembereich 2: Abseits des Regelfalles

Haben es die Studierenden einmal ins Studium und in die Förderung geschafft, finden die Probleme noch lange kein Ende. Ob das Studienfach gewechselt wird, der Leistungsnachweis erbracht werden muss oder das Ende der Förderungshöchstdauer droht, obwohl das Ende des Studiums noch lange nicht in Sicht ist, Verzögerungen können die finanzielle Sicherheit gefährden. Die Schablone des Regelfalles trifft nicht mehr zu und die Studierenden müssen sich tief in die persönlichen Karten schauen lassen, um weiterhin BAföG zu erhalten. Neben juristischen Kenntnissen kommt jetzt vor allem unsere Rolle als Sozialberatung zum Tragen. Bei der Erarbeitung von Perspektiven stehen wir im Kontakt mit anderen Hilfsangeboten und Institutionen, die den Studierenden außerhalb der Möglichkeiten des BAföG zur Verfügung stehen.

Wer Kinder hat, hat oftmals weniger Zeit, so zum Beispiel für das Studium. Auch wenn das BAföG sowohl finanzielle als auch zeitliche Kompensation für Eltern zusichert, reicht dies noch lange nicht aus, um ihnen gerecht zu werden. Die Übergänge zwischen BAföG und dem weiteren Sozialrecht sind oft holperig. Darum haben wir mit unserer Kontaktperson bei der GAB (Gesellschaft für Arbeits- und Berufsförderung Bielefeld) eine Expertin im Sozialrecht für Familien zur Hand, an die wir häufig und gerne verweisen.

Beeinträchtigungen und Erkrankungen sind verantwortlich für eine Vielzahl an Verzögerungen im Studium und erfordern oftmals eine Begründung, um den Studierenden den Erhalt von BAföG weiter zu ermöglichen. Der Zugang zu psychologischer Unterstützung ist mangels Kapazitäten mit langen Wartezeiten verbunden, was vor allem in akuten Krisensituationen zu schwerwiegenden Problemen führen kann. Während wir mit den Studierenden zusammenarbeiten, damit die finanzielle Unterstützung durch das BAföG aufrechterhalten oder wieder erhalten werden kann, verweisen wir an Anlaufstellen wie die ZSB (Zentrale Studienberatung) und den RSB (Referat für Studierende mit Beeinträchtigung und anderen Stärken), um die über unsere Beratung hinausgehenden Bedürfnisse der Studierenden abzudecken.

Da wir für viele Studierende eine der ersten Anlaufstellen sind, fangen wir sie mit ihren Problemen und Bedürfnissen oftmals auf. Um dieser Belastung gerecht zu werden und die Arbeit nicht mit nach Hause zu nehmen, legen wir großen Wert auf eine offene Kommunikation und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit im Team. Für die besonders schweren Vorfälle haben wir zudem die Möglichkeit einer Supervision durch die ZSB.

Manche Verzögerungen sind aber auch der Strukturen der Universität und des Studiums geschuldet. Der Wegfall eines Tests als Zugangsvoraussetzung führte so in einem Fach zu einem Zuwachs an Studierenden, dem die Seminarstrukturen nicht gewachsen waren. Das Nachbeben dieses Vorfalles ist auch noch Jahre später zu spüren, wenn die Kurse mal wieder überfüllt sind und

Studierende so nicht zeitgerecht ihre Leistungen erbringen und ihr Studium vorantreiben können. Eine zufriedenstellende Lösung kann nicht immer gefunden werden, aber zusammen mit der Beratung für Probleme in Studium und Lehre, Kontakt zu engagierten Dozent*innen und eine enge Zusammenarbeit mit den Studierenden von Beginn ihres Studiums bis zum kritischen Zeitpunkt vergrößert unsere Chancen, die Dissonanz zwischen Prüfungsamt und BAfögamt zu schließen.

Getreu dem Motto „Wenn eine Tür sich schließt, öffnet sich eine andere“ kann eine geschlossene Regelungslücke zu unerwarteten Problemen beim Übergang vom Bachelor in den Master führen, welche Studierende mehrere Monate ohne Förderung zurücklässt. Das Hochschulrecht muss hier zum Nachteil der Studierenden mit Baföganspruch unabhängig vom Bafögrecht beurteilt werden. In einem Fall wie diesem hilft nur eine enge Zusammenarbeit zwischen der Universität, dem Bafögamt und der Bafögberatung, um eine Übergangslösung zu finden. Eine erfolgreich geführte Klage vor dem OVG Münster hat inzwischen auch diese Förderungslücke geschlossen.

Auch wenn wir viele Probleme direkt in der Beratung zu lösen vermögen, kommt der Austausch mit anderen Beratungsstellen und Hilfsangeboten den Studierenden nur zugute. Wir können auf mögliche Probleme mit anderen Bereichen des Sozialrechts hinweisen und haben die Gewissheit, dass sie bei den anderen Berater*innen in guten Händen sind. Und auch in unproblematischen Fällen überschneiden sich mit dem für alle verpflichtenden Leistungsnachweis die Sphären des Hochschulrechts und des BAföG, sodass der Kontakt zur Universität und den Prüfungsämtern unerlässlich ist.

Problembereich 3: Bescheid und Widerspruch

Am Ende geht den Studierenden ein Bescheid zu. Und spätestens dann wird klar, wenn etwas schiefgelaufen ist. Die Zahlen stimmen nicht, es wurden wichtige Details vergessen oder in der Überzeugung der Studierenden falsch bewertet und das Ergebnis ist ein fehlerhafter Bescheid. Auf diesen muss zeitnah ein Widerspruch erfolgen, wenn ein anderes Ergebnis erwartet oder erwünscht ist.

Das kann das bei den Studierenden zu Frustrationen und Stress führen. Eine Anlaufstelle wie die Bafögberatung ist dann eine wichtige Unterstützung, um auf dem eigenen Recht zu bestehen und sich nicht von der Bürokratie überfordern zu lassen.

Während für die allgemeine Formulierung des Widerspruchsschreibens zumeist noch das Internet aushelfen kann, empfehlen wir für die Begründung ein persönliches Gespräch. Über die Jahre haben wir herausarbeiten können, was für eine erfolgreiche Begründung erforderlich ist. Wir bieten an, Anhaltspunkte zu geben, das Schreiben auf Fehler und Diskrepanzen zu kontrollieren und den Widerspruch für ein einfacheres Verständnis zu strukturieren. Und da wir meist durch vorherige Beratung mit den Fällen vertraut sind, können wir auch unsere Beurteilung der Sachlage beisteuern und eine erste Einschätzung geben.

Eine schriftliche Erklärung reicht aber nicht immer aus.

Prozesse können sich durch den reinen Schriftverkehr unverhältnismäßig in die Länge ziehen. So manche Frage, die normalerweise ein mehrwöchiges schriftliches Verfahren mit Nachfragen, Missverständnissen und neu auftauchenden Problemen mit sich bringt, kann im persönlichen Gespräch schnell geklärt werden. Und auch wir wissen nicht immer, wie die Situation der Studierenden unkompliziert gelöst werden kann oder wie unser Bafögamt ein Gesetz oder einen neuen Erlass auslegt.

Der Dienstweg zum Bafögamt ist nicht nur räumlich kurz; es sitzt eine Etage über dem Beratungscafé und damit schräg über unseren Köpfen. Eine Zusammenarbeit mit dem Bafögamt ist lange nicht mehr eine Verbrüderung mit dem Gegner. Durch den konstruktiven Austausch mit der Amtsleitung und den Sachbearbeiter*innen können wir die Studierenden zielgerichteter beraten und ihnen die Bedenken vor einer Auseinandersetzung mit dem Bafögamt nehmen. Dabei bleiben wir stets auf der Seite der Studierenden, können aber auch mediativ eingreifen und kontraproduktive Auseinandersetzungen verhindern oder schlichten. Wir bringen die Professionalität an den Tisch, die dem Bafögamt die Arbeit möglich macht, und die Parteilichkeit, die den Studierenden die Sicherheit gibt, nicht alleine mit ihren Problemen zu sein und sich einer anderen Person anvertrauen zu können.

In einem letzten Schritt, wenn auch der Widerspruch nicht zu einem positiven Bescheid führt, steht den Studierenden der Klageweg offen. Dieser ist in der ersten Instanz kostenlos, es besteht auch kein Anwaltszwang. Auf Wunsch stehen wir den Studierenden auch bei einer Klage zur Seite. Wir erklären den Verfahrensablauf, erarbeiten mit den Studierenden eine Strategie, recherchieren relevante Gesetze und Erlasse und sitzen beim Verfahren auch mit im Gerichtssaal. Glücklicherweise sind diese Fälle selten und es kann zumeist noch eine andere Lösung gefunden werden.

Problembereich 4: Kein BAföG mehr – was nun?

Nicht jeder Fall endet aber damit, dass den Studierenden BAföG zugesprochen wird. Wer kein BAföG (mehr) erhält, möchte dennoch finanziert sein, um das Studium abschließen zu können.

Studierende werden vom Großteil der sonstigen Sozialleistungen ausgeschlossen. Die wenigen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, haben wir mit unserer Studienfinanzierungsberatung zu den Themen Darlehen und Stipendien und der Wohngeldberatung abgedeckt. Da sich zwar das Thema ändert, die Berater*innen aber gleich bleiben, erlaubt uns das, direkt von der Beratung zum BAföG in diese Bereiche zu gehen, ohne dass Studierende sich an eine weitere Beratungsstelle wenden müssen. Die Studierenden gehen mit einer anderen Haltung in die Auseinandersetzung mit dem Bafögamt, wenn sie wissen, dass es nach BAföG noch Alternativen gibt. Und auch hier gilt: Da wir viele der Studierenden schon vorher betreut haben, müssen sie ihren Fall nicht immer wieder erneut aufrollen und sind vom Beginn ihres Studiums bis zum Ende gut bei uns beraten.

Abschließend bleibt die Erkenntnis, dass die Beratung nicht nur im Team divers aufgestellt sein muss. BAföG ist ein Thema, welches gerne als hochspezialisiertes Randgebiet des Sozialrechts beschrieben wird. Es ist aber in jeder seiner Facetten mit allen anderen Bereichen des Studierendenlebens verflochten. So individuell und vielfältig wie die Biografien der Hilfesuchenden muss auch das entsprechende Beratungsangebot sein.

■ Alexander Kersting, Bafögberatung des AStA der Universität Bielefeld,
Web: <https://www.bafogeg-bielefeld.de>

Im UVW erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

Pascale Stephanie Petri
Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch
Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsesemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021, 272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

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

Jörn Sickelmann



Jörn Sickelmann

Das Drei-Schritt-Zeitmanagement für Studierende und andere Lernende: Ein Konzept aus der Praxis für die Praxis

Time management is a frequent topic when advising students. Advisory literature about time management is often very extensive. The "three-step-time-management" for students is a pragmatic and manageable concept of time management. It can help students to create a weekly schedule quickly and easily.

Gelingendes bzw. nicht gelingendes Zeitmanagement ist in der Beratung Studierender immer wieder ein Thema, z.B. in der psychologischen Beratung oder in der Lernberatung. Auch in entsprechenden Workshops, etwa zu Lerntechniken, ist das Zeitmanagement regelhaft ein wichtiger Baustein. Ratgeberliteratur zum Thema gibt es zuhauf, in unterschiedlicher Qualität. Viele Ratgeber gleichen sich in einem Punkt, nämlich recht umfangreich zu sein und das Thema unter vielfältigen Gesichtspunkten zu beleuchten. Gegen eine differenzierte Betrachtung ist nichts einzuwenden, vor allem nicht im akademischen Kontext. Jedoch zeigt sich in praxi, dass sich Studierende und andere Lernende, die Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement haben, entweder tatsächlich oder vermeintlich keine Zeit zum Lesen dieser Ratgeber nehmen können, oder aber sich im Gegenteil äußerst ausgiebig Zeit zum Lesen nehmen, um ihrem eigentlichen Problem, nämlich dem Beginn mit dem Lernen, gut begründet ausweichen zu können. Aus der praktischen Arbeit mit Klient*innen, die primär oder sekundär Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement haben, hat der Verfasser das von ihm als „Drei-Schritt-Zeitmanagement“ bezeichnete Kurzkonzept entwickelt. Dieses Konzept erhebt weder Anspruch auf konzeptionelle Innovation noch auf differenzierte Vollständigkeit. Vielmehr ist es ein pragmatisches und niederschwelliges Zeitmanagementkonzept, das Studierenden (und anderen Lernenden) helfen soll, eine rasche Analyse ihrer Aufgaben vorzunehmen sowie ihre Planungs- und Vorgehensweisen zu verändern. Insbesondere zielt es darauf ab, regelmäßige Termine und Tätigkeiten sowie aktuellere Planungen zunächst entkoppelt zu betrachten und dann in einen konkreten Wochenplan zusammenzuführen. (Studien-)Berater*innen sind eingeladen, die Impulse dieses Konzeptes und des vorliegenden Artikels für die Arbeit mit ihren Klient*innen aufzugreifen.

Kurze Einordnung der Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen

Mit dem Drei-Schritt-Zeitmanagement soll Studierenden eine Methode an die Hand gegeben werden, ihr Lernen angemessen zu planen und ihren Tagesablauf durch Erarbeitung eines Wochenplanes zu strukturieren. Vielen Klient*innen ist mit der Vermittlung und der anschließenden praktischen Anwendung einer Zeitmanagementmethode gut geholfen, da es ihnen an entsprechenden methodischen Kenntnissen und Fertigkeiten mangelt. Die 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes stellt dazu fest, „dass 19 Prozent aller Studierenden in hohem Maße ‚Fragen, Schwierigkeiten oder Belastungen‘ hinsichtlich Arbeitsorganisation und Zeitmanagement haben“ (Middendorff et al. 2017, S. 71). Bei ausgeprägteren Arbeitsstörungen ist zu berücksichtigen, dass die Vermittlung einer Zeit- und Lernmanagementmethode nur einen Baustein darstellen kann, der isoliert und losgelöst von anderen Fragestellungen und Interventionen nur wenig erfolgreich sein dürfte. Eine übersichtliche tabellarische Darstellung von „Modulen zur Selbsthilfe, Beratung und Psychotherapie bei Arbeitsstörungen“ nach Fydrich und Fehm findet sich bei Fydrich (2009, S. 323). Die vorgenannten Aussagen gelten umso mehr, da „Arbeitsstörungen [...] im Zusammenhang mit einer Reihe psychischer Störungen auftreten [können]“ (Fydrich 2009, S. 322). Es wäre in diesem Fall fahrlässig anzunehmen, dass eine Vermittlung von Zeit- und Lerntechniken allein zu einer Änderung des Verhaltens der Klient*innen führen könnte. In Bezug auf prokrastinierende Klient*innen stellt Kropat fest, diese hätten „bereits viele Techniken ausprobiert, wie z.B. die Arbeit mit To-do-Listen oder Wochenplänen, und wünschen sich von der Beratung, neue Ansatzpunkte gegen Prokrastination zu finden“ (Kropat 2010, S. 1039). Darüber müssen sich Berater*innen im Klaren sein, wenn sie das vorliegende Konzept oder auch andere Zeit- und Lernmanagementmethoden einsetzen. Andererseits kann das Zeitmanagement auch Störungen aufdecken

bzw. bewusstmachen, z.B. einen pathologischen PC-/Internetgebrauch inkl. des Streamens von Serien, bei der die Zeit vergessen wird und die reale Welt in den Hintergrund rückt (Schuhler et al. 2009, S. 187).

Das Drei-Schritt-Zeitmanagement

Das Drei-Schritt-Zeitmanagement soll den Ratsuchenden dabei helfen, drei wesentliche W-Fragen im Rahmen des Zeitmanagements zu berücksichtigen: Was ist zu tun? Wieviel Zeit nimmt es in Anspruch? Wann soll oder muss es erledigt sein bzw. werden?

Das Ziel eines konkreten Wochenarbeitsplanes wird in drei Schritten erreicht:

Schritt 1: Erstellung zweier separater To-Do-Listen

Schritt 2: Erstellung eines Grundgerüsts eines Zeit- und Wochenplanes

Schritt 3: Erstellung eines konkreten Wochenplanes

Schritt 1: Zwei To-Do-Listen erstellen – aber etwas anders als üblich

Den Leser*innen dürften To-Do-Listen ebenso wie dem Verfasser zur Genüge bekannt sein, sei es für die persönliche Anwendung oder im professionellen Anwendungskontext als Berater*in. Einerseits sind diese Listen unverzichtbar, weil sie das Gedächtnis entlasten und dabei unterstützen, wichtige zu erledigende Dinge nicht zu vergessen. Zugleich stellt die schlichte Auflistung zu erledigender Dinge auch einen Nachteil dar, da sie teilweise sehr unkonkret ist hinsichtlich der Frage, bis wann Dinge zu erledigen sind oder welcher zeitliche und inhaltliche Aufwand mit der Erledigung verbunden ist. So sagt der Punkt „an dem Referat für das Geschichtsseminar arbeiten“ nichts darüber aus, was konkret zu tun ist, wann es getan werden soll und wieviel Zeit es in Anspruch nehmen könnte. Damit aber kann die To-Do-Liste auch beängstigen: Kann ich die vielen Punkte eigentlich realistisch abarbeiten? Wieviel Zeit werde ich brauchen? Soll ich am besten alle privaten Termine in nächster Zeit absagen? Des Weiteren ist eine Lern-/Arbeitskontrolle aufgrund der mangelnden Konkretisierung kaum möglich.

Deshalb sollen im ersten Schritt durch die Klient*innen zwei To-Do-Listen erstellt werden.

In Liste 1 sollen alle regelmäßigen Verpflichtungen und Freizeitaktivitäten mit zeitlicher Dauer und ggf. mit genauem Termin aufgeschrieben werden. Für Studierende gehören dazu während der Vorlesungszeit zwingend und primär auch die Lehrveranstaltungen, also der Stundenplan.

So könnte eine Liste 1 aussehen (gekürzter Ausschnitt von Beispielen):

- montags: 19-21 Uhr: Politische Hochschulgruppe „Bunt getupfter Campus“
- dienstags: 16.00-18:30 Uhr: Basketball-Verein „Korbjäger“
- 2x wöchentlich 1 Stunde: einkaufen (Supermarkt)
- 2x wöchentlich 1 Stunde: Wohnung putzen
- dienstags 10-13 Uhr: Aushilfsjob
- Uni-Veranstaltungen:
 - montags 9-11: Seminar „Kreatives Modellieren mit Gurkenscheiben – Entwicklungen in der Neuzeit“

- montags 11-13: Vorlesung „Das Liebesleben der Wikinger“
- mittwochs 16-18: Sprachkurs „Englisch für Studierende der Geisteswissenschaften“
- freitags 18-20 Uhr: Seminar „Medien im Unterricht“

In einer zweiten, von der ersten Liste unabhängigen To-Do-Liste sollen sodann für einen festzulegenden Zeitraum zielfokussiert alle Dinge aufgeführt werden, die in nächster Zeit für das Studium oder auch privat zu erledigen sind. Dies wiederum sollte in drei Unterschritten erfolgen:

In einem ersten Schritt werden alle **Ziele für einen festzulegenden Zeitraum mit deadline** aufgelistet (Arbeitsziele, ggf. auch private Ziele). Leitfragen: Welche Ziele habe ich? Bis wann müssen sie erreicht sein? Dann werden die **einzelnen erforderlichen Arbeitsschritte** für die Zielerreichung analysiert und konkret operationalisiert. Im dritten Unterschritt schließlich soll der **Zeitaufwand für die Erledigung** jedes einzelnen Arbeitsschrittes kalkuliert werden.

Für den Beginn ist zu empfehlen, den Zeitraum, für den die Ziele festgelegt werden, nicht zu weit anzusetzen. Für den ersten Versuch empfiehlt sich ein Zeitraum von ca. zwei bis max. vier Wochen.

Ganz wichtig ist, die erforderlichen Arbeitsschritte nicht nur möglichst detailliert aufzulisten, sondern auch möglichst konkret und operationalisierbar zu benennen (im Sinne der „SMART“-Regel). Der Arbeitsschritt darf beispielsweise nicht lauten: „für Englisch lernen“, sondern: „Vokabeln Lektion 3, S. 524 vollständig lernen“. Dies ist deshalb besonders wichtig, um den eigenen Lernerfolg und das Einhalten des Zeit- und Arbeitsplanes auch überprüfen zu können. Eine Überprüfung „für Englisch lernen“ ist insoweit viel zu ungenau und birgt je nach Persönlichkeitsstruktur der Klient*innen Gefahren, z.B. indem diese sich selbsttrügerisch beruhigen: „Ich habe ja ein bisschen was für Englisch gemacht, das wird schon reichen!“, oder aber indem sie sich im Gegenteil beunruhigen: „Ich habe sechs Stunden Vokabeln für Englisch gelernt, aber sicher ist das wieder nicht genug!“. Außerdem helfen konkret benannte Arbeitsschritte später auch, sich an den Schreibtisch setzen und sofort mit der Arbeit beginnen zu können, ohne zunächst darüber nachdenken zu müssen, was denn im Folgenden zu tun ist. Denn häufig stellt gerade dieses Nachdenken eine weitere beängstigende Hürde dar, die nicht selten dazu führt, dass die Arbeit aufgeschoben wird. Metaphorisch gesprochen: Trägt man den großen Berg des zu Erledigenden in einzelnen kleinen Felsbrocken (Arbeitsschritte) ab, sind diese nicht nur weniger beängstigend, sondern auch tatsächlich leichter zu erklimmen, als der große Berg es auf den ersten Blick ist.

Ein sehr bedeutsames Element, wenn nicht gar das wichtigste eines funktionierenden Zeit- und Arbeitsplanes, ist die Berücksichtigung von Pufferzeiten. Dies sollte bereits bei der Kalkulation der Arbeitszeiten für jeden einzelnen Arbeitsschritt berücksichtigt werden. Der Rat an die Klient*innen kann insbesondere zu Beginn lauten: „Multiplizieren Sie den Zeitwert, den Sie zu benötigen vermuten, mit dem Faktor 1,5 bis 2,0 und setzen Sie die-

ses Ergebnis als kalkulierte Arbeitszeit an.“ Mit einem Augenzwinkern kann man den Klient*innen mitgeben: „Wenn Sie einmal weniger Zeit als angesetzt benötigen sollten, werden sie bestimmt einige Ideen entwickeln, wofür Sie die gewonnene Zeit nutzen können.“ Mehr Zeit als angesetzt zu brauchen, stellt hingegen immer eine ggf. mit Versagensängsten verbundene Stress-Situation dar und erfordert letztlich auch sofortige Anpassungen und Änderungen des Zeit- und Arbeitsplanes insgesamt.

Die Liste 2 ist eine „Add-On-Liste“, da es natürlich sein kann bzw. sicher in der Praxis so sein wird, dass sich im Verlauf der Zeit weitere Ziele ergeben, die dann im laufenden Prozess zu ergänzen sind. Insoweit ist Zeitmanagement immer ein dynamisches Geschehen. Dies sollte den Klient*innen gegenüber auch immer wieder betont werden, damit sie diese Dynamik nicht als eigenes Versagen interpretieren, sondern als Bestandteil sui generis anerkennen.

So könnte die Liste 2 beispiel- und ausschnitthaft aussehen:

Ziel 1: Das Referat (Geschichte des Rechtschreibunterrichts) für den Teilnahmenachweis halten (am 05.12.)

- Literatur suchen / beschaffen (1,5 h)
- erste Sichtung der Literatur (3 h)
- Gliederung erstellen (1 h)
- Literatur lesen / Gliederung überarbeiten (6 h) (später weitere Konkretisierung in Bezug auf die zu lesende Literatur erforderlich)
- Inhalt des Referats formulieren (4 h)
- Power-Point / Handout / Karteikarten erstellen (3 h)
- Vortrag üben (1 h)

Ziel 2: Englisch-Test am 06.12. bestehen

- Vokabeln Lektion 1-10 wiederholen (tgl. 10 Minuten)
- Stoff der Grammatik Lkt. 7-10 wiederholen (½ h pro Lektion = 2 h)

Um eine bessere Übersicht zu erhalten, sollten nun alle Arbeitsschritte zeitlich gleichmäßig über die Kalenderwochen des festgelegten Zeitraumes verteilt werden. Um hier Pufferzeiten für etwaige Notfälle (z.B. Krankheit) zu haben, sollten die Arbeitsschritte nach Möglichkeit vor der deadline vollständig erledigt sein, vor allem dann, wenn es sich um extern vorgegebene Fristen handelt.

Beispiel:

46. KW (aktuelle Woche)	47. KW	48. KW	49. KW (01.-07. Dez.)
<ul style="list-style-type: none"> • Lit. für Referat Rechtschr. beschaffen (1,5 h) • Literatur sichten (4 h) • Gliederung für das Referat erstellen (1 h) • Lit.lesen (2 h) • Vokabeln Lkt. 1-3 wdh. (tgl. 10') • Grammatik Lkt. 7 (0,5 h) • Grammatik Lkt. 8 (0,5 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lit. für Ref. lesen (4 h) • Inhalt des Ref. erstellen (4 h) • Vokabeln Lkt. 1-3 wdh. (10' tgl.) • Grammatik Lkt. 9 (0,5 h) 	<ul style="list-style-type: none"> • ppt für Ref. erstellen (3 h) • Vortrag für Ref. einüben • Vokabeln Lkt. 1-3 wdh. (10' tgl.) • Grammatik Lkt. 10 (0,5 h) 	<p>Ziel: Referat halten: 05.12. Ziel: Englischtest: 06.12.</p>

Schritt 2: Das „Grundgerüst“ des Zeit- und Arbeitsplanes erstellen

Dieser Schritt besteht aus folgenden Teilschritten:

1. alle feststehenden, zeitlich nicht flexiblen Termine notieren (z.B.: Lehrveranstaltungen der Hochschule)

2. Zeit für Vor-/Nachbereitung von Lehrveranstaltungen einplanen
3. Lernzeiten festlegen (individuelle Leistungskurven berücksichtigen)
4. feste Zeiten für Ausgleichssport und Freizeitaktivitäten aufschreiben (sofern nicht unter 1 subsumiert)
5. feste Zeiten für sonstige Verpflichtungen notieren
6. Pufferzeiten einplanen

Es gibt wöchentlich wiederkehrende Termine zur gleichen Zeit. Außerdem hilft ein fester Rhythmus bei der Bewältigung anfallender Aufgaben. Deshalb sollen die Klient*innen im zweiten Schritt zunächst ein „Grundgerüst“ eines Arbeitsplanes erstellen, das als Vorlage für die konkreten Wochenpläne der folgenden Wochen dient.

In dieses Grundgerüst werden zunächst alle **feststehenden, wiederkehrenden Termine** eingetragen, vor allem der Stundenplan an der Hochschule. Des Weiteren sollte den Ratsuchenden empfohlen werden, für jede einzelne Lehrveranstaltung auch eine gewisse Zeit der Nachbereitung (bzw. Vorbereitung) einzuplanen, um Mitschriften noch einmal durchzulesen und zu korrigieren, diese sauber abzulegen, evtl. Unverstandenes zu klären oder als Frage zu notieren usw. Dies erleichtert dann später zum einen die Vorbereitung auf Prüfungen. Zugleich kann es dazu führen, dass sich ein besseres Gefühl für Lernprogression entwickelt, da die Studierenden besser vorbereitet in die nächste Lehrveranstaltung gehen. Dadurch können sie dieser im Idealfall besser folgen und sich ggf. auch aktiver einbringen, was wiederum zu einem Gefühl von Lernprogression ebenso wie zu Selbstwirksamkeitserfahrungen führt. Die Nachbereitungszeit sollte zeitlich nicht zu weit von der Lehrveranstaltung entfernt sein, da sich durch den geringeren Wissensverlust so leichter ein Zusammenhang zwischen Mitgeschriebenem und Gehörtem herstellen lässt, wie es jede*r aus eigener Erfahrung kennt, wenn beispielsweise die Niederschrift eines Sitzungsprotokolls zu lang hinausgezögert worden ist.

Als nächster Teilschritt sollen **„Lernzeiten“ (Arbeitszeiten)** eingeplant werden. Das sind die Zeiten, zu denen die Studierenden dann später ihre in Liste 2 (s. Schritt 1) festgesetzten Arbeitsschritte erledigen sollen. Diese sollten unbedingt an die bevorzugten eigenen Arbeitszeiten angepasst werden. König stellt zutreffend fest: „Die Auswirkung starrer Zeitvorgaben, die dem persönlichkeits-

eigenen Arbeitsrhythmus nicht entsprechen, wird als Stressfaktor nicht immer deutlich genug gesehen“ (König 1998, S. 78). Dies bestätigt eine HISBUS-Befragung: „Mehr als die Hälfte der Studierenden wünscht sich mehr Freiheiten in der Studiengestaltung. 53% wünschen sich mehr Flexibilität in der zeitlichen Gestaltung“ (Ortenburger 2013, S. 2). Auch sollten die Ratsuchenden auf die Bedeutung von (zeitlich und inhaltlich) geplanten Pausen hingewiesen werden. Regelmäßige kurze, nach längeren Phasen auch etwas längere Pausen sind wichtig für die Erhaltung von Konzentration und Leistungsfähigkeit. Sie sollten prophylaktisch eingeplant sein, nicht spontan „kurativ“ genommen werden. Außerdem sollte die Pausengestaltung nicht ins passive

Versacken führen (Hineinzappen in die Serie, die dann letztlich zu Ende gesehen wird; Surfen im Netz). Stattdessen sollten aktivierende bzw. nachweislich regenerative Tätigkeiten im Vordergrund stehen (kurzer Gang um den Block; Entspannungsübung, etc.). König weist in diesem Zusammenhang auf die typischen Schwierigkeiten bestimmter Persönlichkeitstypen hin (König 1998, S. 80-84), die in der beraterischen Begleitung zu berücksichtigen sind. Demnach hätten insbesondere depressiv strukturierte Menschen Schwierigkeiten, Pausen einzuhalten und zu nutzen (ebd., S. 80).

Für eine gesunde „study-life-balance“ ist es unerlässlich, auch Entspannungsphasen und Freizeiten einzuplanen. Unerlässlich ist es aus Sicht des Verfassers dafür

auch, aktiv regenerierende Tätigkeiten, bevorzugt Sport, einzuplanen. Bewährt haben sich vor allem Ausdauersportarten, aber jede Form von Bewegung sowie von evidenzbasierter Entspannungstechnik ist sicherlich als förderlich anzusehen.

Im folgenden Teilschritt sollen die Klient*innen nun aus ihrer Liste 1 (s. Schritt

1) die weiteren festen Termine übertragen. Für Verpflichtungen und Erledigungen, die zeitlich flexibel sind, sollten sie selbst eine feste Zeit festlegen. Dabei ist den Klient*innen zu raten, diese Zeiten an ihrer individuellen Leistungskurve zu orientieren. Das Putzen des WG-Bades ist unzweifelhaft in der Phase geringerer Leistungsfähigkeit der Tageskurve wesentlich besser verortet als es eine Lernphase ist. Vermieden werden sollte auf jeden Fall das Offenhalten der Zeiten für zu erledigende Dinge, damit beispielsweise das Bad-Putzen nicht zur Krücke eines Prokrastinations- oder Vermeidungsverhaltens wird, wenn eigentlich prioritär andere Erledigungen anstehen.

Im nächsten Teilschritt sollten sodann wieder Pufferzeiten eingeplant werden: An jedem Tag ein wenig Puffer, aber auch mehrere größere Pufferzeiten in der Woche. Der Puffer hat an dieser Stelle im Wesentlichen zwei Funktionen: Er gibt eine Ausweichmöglichkeit, wenn eine Aufgabe doch einmal mehr Zeit benötigt als (trotz der Multiplikation mit Faktor 1,5 bis 2,0) angesetzt wurde. Hier kann der Puffer helfen, dass der Rest des Zeit- und Arbeitsplanes nicht direkt kollabiert. Zugleich kann es sein, dass aus schwerwiegenden Gründen einmal eine für einen bestimmten Termin festgelegte Aufgabe nicht planmäßig erledigt werden kann (z.B. weil Kopfschmerzen bestehen) oder soll (z.B. weil die Jugendliebe zufällig wieder getroffen wurde). Dann kann dieser Termin mit einer festgelegten Pufferzeit getauscht werden, sodass die Klient*innen trotz funktionierenden Zeitplanes zeitlich flexibel agieren können. Nicht benötigte Pufferzeit ist frei verfügbare Zeit und bietet Raum für Spontanes. Flexibilität und Zeitmanagement schließen sich also keineswegs aus – im Gegenteil! Das sollte aus der praktischen Erfahrung des Verfassers eine zentrale Botschaft an die Klient*innen sein: Gut gemacht

tes Zeitmanagement ist kein starres Korsett, das dazu da ist, die Spontaneität eines aktiven Lebens zu verhindern. Vielmehr ermöglicht es, möglichst viele Ansprüche und Bedürfnisse unter den sprichwörtlich einen Hut zu bringen. Dennoch sollten die Klient*innen darauf hingewiesen werden, dass die Nutzung von Pufferzeiten eher die Ausnahme als die Regel sein sollten. Ebenso darf die großzügigere Kalkulation von Arbeitszeiten nicht dazu führen, dass der Arbeitsbeginn geschoben wird. Insofern sollte doch eine gewisse Rigidität vorherrschen bei der Befolgung des eigenen Zeit- und Arbeitsplanes.

Beispielhaft kann das Grundgerüst dann ausschnittsweise so aussehen (die Ziffern beziehen sich auf die vorgenannten Teilschritte):

Std./Tag	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
15 Uhr	3) Lernzeit	5) einkaufen		3) Lernzeit: (16:30-16:45 Pause)		3) Lernzeit (16.30-16.45 Pause)	6) PUFFER
16 Uhr		1) Basketball- verein	1) Sprachkurs „Englisch für Geisteswissen- schaftler“		6) PUFFER		
17 Uhr	4) joggen						
18 Uhr			5) putzen und aufräumen	6) PUFFER	1) Seminar „Medien im Unterricht“		
19 Uhr	1) Hochschul- gruppe „Bunt getupfter Cam- pus“		2) Nachberei- tung der VL „Liebesleben der Wikinger“	5) einkaufen			
20 Uhr		3) Lernzeit	4): Fitness-Stu- dio				
21 Uhr							

Schritt 3: Vom Grundgerüst zum konkreten Wochenplan

Dieser Schritt besteht aus folgenden Teilschritten:

1. alle aktuellen Termine eintragen (im Beispiel: Zahnärztin; Party)
2. Konkrete Arbeitsschritte in die Zeitfenster für die Lernzeiten übertragen

Spätestens gegen Ende jeder laufenden Kalenderwoche sollte die kommende Woche konkret geplant werden, wobei die Erfahrungen mit dem bisherigen Wochen- und Zeitplan berücksichtigt und eingearbeitet werden sollten. Dafür stellt das Grundgerüst aus Schritt 2 die Basis dar. Sie kann kopiert oder ausgedruckt werden, sofern nicht z.B. brauchbare Onlinekalender, Computerprogramme oder Apps genutzt werden, in denen man wiederkehrende Termine als Serienelemente anlegen kann. Das alles ist natürlich möglich; in der Beratung sollte man nur darauf achten, dass die Überlegungen der Klient*innen, welches digitale Tool wohl das geeignetste sein kann, kein Experimentierfeld eröffnen, das dem eigentlichen Experiment „Drei-Schritt-Zeitmanagement“ im Wege steht und letztlich ein typisches Ausweichverhalten darstellt. Außerdem sollte das Tool mit den Ideen des zugrundeliegenden Zeitmanagementkonzepts vereinbar sein. Scholl (2017) hat sich in seiner Bachelor-Arbeit damit beschäftigt, wie das Drei-Schritt-Zeitmanagement in einer digitalen Anwendung implementiert werden kann (vgl. auch Universität Paderborn, Website des Instituts für Informatik).

In die Vorlage aus Schritt 2 brauchen nur noch alle einmaligen aktuellen Termine eingetragen zu werden, die möglichst in freien Zeitfenstern des Grundgerüsts unterzubringen sind (darauf sollten die Klient*innen bereits bei Terminabsprachen achten!). Außerdem sind aus der Wochenübersicht zur Liste 1 (s. Schritt 1) die konkreten

Arbeitsschritte in die vorgesehenen Zeitfenster für die „Lernzeiten“ zu übertragen.

Arbeitsschritte. Des Weiteren kann die Bedeutung von „Pufferzeiten“ nicht genug betont werden.

Wie in der kurzen Einordnung zu den Anwendungsmöglichkeiten und -grenzen zu Beginn dieses Artikels problematisiert wurde, ist seitens der Berater*innen vor allem auch darauf zu achten, inwieweit eine komplexere Arbeitsstörung oder eine etwaig zugrundeliegende psychische Erkrankung weitere professionelle, insbesondere (psycho-) therapeutische Interventionen erfordern.

Std./Tag	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
15 Uhr	3) Lernzeit <i>Literatur für Referat beschaffen</i>	5) einkaufen		3) Lernzeit (16:30-16:45: Pause)	ZAHNÄRZTIN	3) Lernzeit (16.30-16.45 Pause)	6) PUFFER
16 Uhr		1) Basketballverein	1) Sprachkurs „Englisch für Geisteswissenschaftler“	<i>Literatur sichten (Teil 2) Grammatik Lkt. 7 wdh</i>		<i>Gliederung des Referates erstellen</i>	
17 Uhr	4) joggen				6) PUFFER	<i>Grammatik Lkt. 8:</i>	
18 Uhr			5) putzen und aufräumen	6) PUFFER	1) Seminar „Medien im Unterricht“		
19 Uhr	1) Hochschulgruppe „Bunt getupfter Campus“		2) Nachbereitung der VL „Liebesleben der Wikinger“	5) einkaufen			
20 Uhr		3) Lernzeit <i>Literatur sichten (Teil 1:)</i>	4): Fitness-Studio				
21 Uhr						<i>mit Babsy, Tina und Till zur Party von Steffi</i>	

Prozessuale beraterische Begleitung

Die Beratungserfahrung zeigt, dass die prozessuale Begleitung der Ratsuchenden bei der Implementierung des Drei-Schritt-Zeitmanagements den Erfolg wesentlich positiv beeinflusst. Die Begleitung kann sowohl in Einzel- als auch in Gruppensettings erfolgen.

Ein wesentliches Element dieser Begleitung ist, das ein oder andere am Anfang beinahe zwangsläufige Misslingen in seiner Bedeutung zu relativieren und in positive Lernerfahrungen umzuformulieren. Hierbei sollten Berater*innen vor allem darauf achten, was ursächlich ist. Aus der Erfahrung des Verfassers deuten die Klient*innen Abweichungen vom Zeit- bzw. Arbeitsplan häufiger als ein quasi fatalistisches Problem auf der Ebene der praktischen Durchführung („Es kam anders als gedacht...“), wobei in der Mehrzahl der Fälle das Problem bereits auf der Planungsebene liegt (zu wenig Pufferzeiten; fehlerhafte Kalkulation geplanter Zeiten). Hier können die Klient*innen dahingehend entlastet werden, dass sie auf der Planungsebene die Möglichkeit haben, künftig mehr positive Erfahrungen zu machen und insofern nicht fremdbestimmt zu sein.

Die häufigsten „Anwendungsfehler“ besonders zu Beginn sind mangelnde Konkretisierung bzw. Operationalisierung von Arbeitsschritten sowie eine fehlerhafte Kalkulation der vermuteten Zeit für die Erledigung dieser

Literaturverzeichnis

Fydrich, T. (2009): Arbeitsstörungen und Prokrastination. In: Psychotherapeut, 54, S. 318-325.

König, K. (1998): Arbeitsstörungen und Persönlichkeit. Bonn.

Kropat, C. (2010): Prokrastination im Studium – Hilfe bei „Aufschieberitis“. In: Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 42, S. 1035-1042.

Middendorf, E./Apolinarski, B./Becker, K. et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bonn/Berlin.

Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. Berichtsband. (Forum Hochschule, 3).

Scholl, P. (2017): Alakrity: A Week Scheduling Application with Analytic and Motivational Features. Conceptual Design and Prototypical Implementation. Bachelor-Thesis, Institut für Informatik der Universität Paderborn. https://cs.uni-paderborn.de/fileadmin/informatik/fg/mci/Bachelorarbeiten/2017/Scholl_Philipp.pdf (18.04.2022).

Schuhler, P./Vogelsang, M./Petry, J. (2009): Pathologischer PC-/Internetgebrauch. Krankheitsmodell, diagnostische und therapeutische Ansätze. In: Psychotherapeut, 54, S. 187-192.

Universität Paderborn, Institut für Informatik, Website: <https://cs.uni-paderborn.de/mci/lehre/studentische-projekte/abschlussarbeiten/abschlussarbeiten-zusammenfassungen/bachelorarbeiten/2017/philipp-scholl> (18.04.2022).

■ Jörn Sickelmann, Akademischer Direktor, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: joern.sickelmann@uni-due.de

Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitatsverlag.webler

Es erwarten Sie:

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.



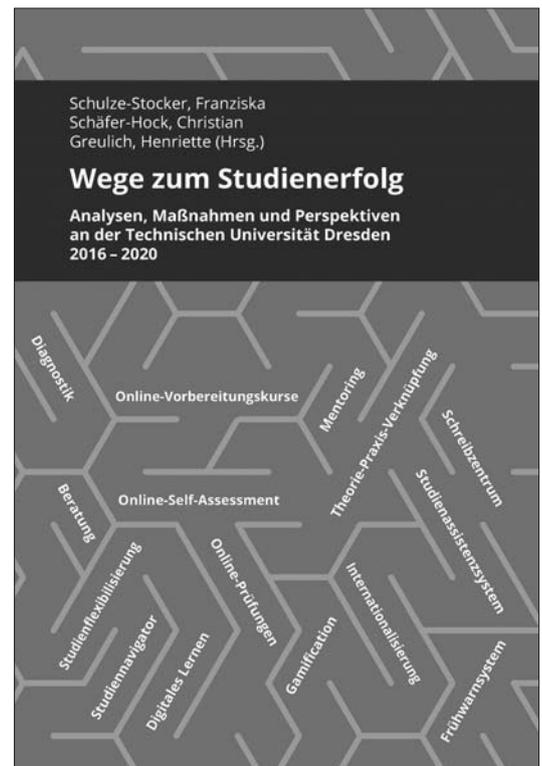


Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock, Henriette Greulich (Hg.)
 (2020): **Wege zum Studienerfolg**
Analysen, Maßnahmen und
Perspektiven an der Technischen
Universität Dresden 2016-2020
 Dresden: TUDpress,
 ISBN 978-3-95908-188-7,
 465 Seiten, 44.80 €

Aufbau und Idee:

Mit dem Werk „Wege zum Studienerfolg“ legen die Herausgeber*innen Franziska Schulze-Stocker, Christian Schäfer-Hock und Henriette Greulich (2020) einen umfassenden Sammelband zu Erkenntnissen von Projekten zur Erhöhung des Studienerfolgs an der TU Dresden vor. Es handelt sich, wie der Untertitel verspricht, um „Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020“. Es zeigt sich, dass der Anspruch des Buches über einen reinen wissenschaftlichen Projektbericht hinausgeht. Studienerfolg als Ziel ist durch die verstärkte Kundenorientierung (vgl. HSW 1+2/2013) in den letzten Jahren auf die Agenda der Hochschulpolitik gesetzt worden, dabei wurde die Studienberatung als wesentlicher Akteur und Schnittstelle identifiziert. Der Einhelligkeit des Ziels steht gegenüber, dass Studienerfolg noch gar nicht hinreichend definiert wurde und daher auch Projekte diesbezüglich oft im Dunkeln tappen. Dies liegt auch daran, dass es sich dabei eher um einen politisch-medialen als um einen wissenschaftlichen Begriff handelt (vgl. Schäfer-Hock/Schulze-Stocker/Greulich 2020, S. 5). Die einfache Definition ist, den Studienerfolg durch sein augenscheinliches Gegenteil, den Studienabbruch, zu fassen. Die Abbruchquoten (auch diese sind nicht ganz trivial zu erfassen, wie die einschlägigen Studien des DZHW von Heublein et al. 2017 zeigen) werden insbesondere in Fächern mit hoher Arbeitsmarktnachfrage (v.a. MINT und Lehramt) als zu hoch empfunden.

In diesen Kontext ordnen sich auch die Projekte im vorgestellten Sammelband ein. Durch Hochschulpakt- und ESF-Mittel gefördert, wurden 15 Projekte an der TU Dresden gestartet, die bei Erfolg weitergeführt werden sollen. Der Sammelband stellt 12 dieser Projekte systematisch vor, d.h. die Beiträge folgen einem einheitlichen Aufbauschema: Einleitung und Ziel, theoretische Basis, Projektbeschreibung, Ergebnisse und Erfolge, Weiterentwicklung und Ausblick (vgl. Schäfer-Hock et al. 2020, S. 13). Diese umfassen digitale Unterstützungsinstrumente zum Studienbeginn (Vorbereitungskurse, Informationen zum Studienablauf und Studienstrategien), Unterstützung der Lehrenden durch studentische E-Learning-Scouts, Entwicklung von Diagnostik-Tools und fachspezifischen OSA's, Projekte zur Internationalisierung (fachspezifische Deutsch- und Fremdsprachenkurse), Angebote zur beruflichen Orientierung, spezifische Unterstützungsangebote für Lehramtsstudierende und Schreibberatung.



Einblicke in ausgewählte Aspekte des Sammelbands:

Besonders interessant für den Bereich der Studienberatung ist dabei das PASST?!-Projekt, welches in Kooperation mit der ZSB der TU Dresden durchgeführt wurde. Dabei ging es darum, ein auf Prüfungs- und Studienverlaufsdaten basiertes Frühwarnsystem für mögliche Abbruchrisiken zu entwickeln, um rechtzeitige Interventionen (z.B. Beratungsangebote) anbieten zu können. Vier Faktoren, die eine Abbruchneigung beeinflussen, wurden im Projekt identifiziert: 1. Ungünstige Eingangsvoraussetzungen (z.B. geringe Fachidentifikation), 2. Ungünstige Studienstrukturelle Bedingungen (z.B. fehlende Transparenz von Studienanforderungen), 3. Leistungs- und Lernschwierigkeiten (entscheidend dabei sind nicht nur die tatsächlichen Leistungen, sondern vor allem auch die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung), 4. Belastende Lebensumstände (z.B. psychische Belastungen, Betreuungs- und Pflegeaufgaben) (vgl. Pelz/Schulze-Stocker/Gaaw 2020, S. 74ff.). Als Konsequenz daraus leiten die Autor*innen ab, dass Fragen nach Motiven für die Studienaufnahme, sowie eine frühe Berufsorientierung wichtig sind. Auch sollten die zu erbringenden Anforderungen des jeweiligen Studiums deutlicher gemacht werden, hier sei insbesondere auch eine Studienfachberatung sehr hilfreich. Darüber hinaus sind Angebote zum Studienmanagement (i.S.d. Lernen Lernens) zu fördern. Die auch durch die Corona-Pandemie ausgelöste stärkere Betrachtung von psychischen Belastungssituationen rechtfertigt ebenso wie die Ergebnisse dieser Studie den Erhalt und Ausbau von psychosozialen Beratungsangeboten für Studierende.

Im Beitrag „Vielfalt als Herausforderung für Studierende und Universitäten“ nehmen Engel & Branig den Diskussionsfaden der Definition von Studienerfolg wieder auf.

Folgendes Zitat stellt meines Erachtens auch aus der Sicht der Studienberatung einen wichtigen Impuls für die hochschulinterne Zielvereinbarung von Beratung dar: „Während beispielweise Studienverlängerungen aus Sicht der Universitäten meist als negativer Faktor gewertet werden, hat die Befragung gezeigt, dass viele Studierende bewusst ihr Studium verlängern, um sich auf individueller Ebene weiterzubilden (z.B. Sprachausbildung, Ausprägung sozialer Fähigkeiten, erweiterte Fachwahl). In diesem Sinne kann die Studienverlängerung in Hinsicht auf die erworbenen Fähigkeiten ebenfalls aus Sicht der Universitäten und der wirtschaftlichen Perspektive als Studienerfolg gewertet werden“ (S. 113). Unter der Überschrift „Datengestützte Ansätze, Beratung und Orientierung“ finden sich m.E. die aus Berater*innensicht spannendsten Beiträge. Auch hier stellt sich die Frage nach der Definition von Studienerfolg. Neben dem Studienabschluss als notwendigem Kriterium für Studienerfolg, wurden im PASST?!-Programm weitere Kriterien formuliert, z.B. Abschluss max. 2 Semester über Regelstudienzeit, persönliche Zufriedenheit mit dem eigenem Bildungsweg, Befähigung zur Ergreifung eines Berufes (vgl. Schulze-Stocker et al. 2020, S. 191). Diese lassen sich zwar schlechter in eine Messbarkeitslogik bringen, weiten jedoch den Blick auf wichtige Entwicklungsdimensionen eines Studiums, die weniger auf die reine formale Qualifikation, als vielmehr auf den ganzheitlichen Kompetenzerwerb abzielen und sich damit stärker einem als Persönlichkeitsentwicklung verstandenen Bildungsideal annähern. Dennoch braucht es für ein Monitoring formale (messbare) Aspekte. Durch Studienverlaufs- und Prüfungsdaten wurden Studierende mit Abbruchrisiko anhand folgender Merkmale identifiziert: 1. Weniger als zwei bestandene Prüfungsleistungen im ersten Fachsemester, 2. Weniger als 30 Leistungspunkte in den letzten beiden Fachsemestern, 3. Vor der zweiten Wiederholungsprüfung, 4. Mehr als zwei Prüfungsrücktritte und/oder -abmeldungen, 5. Überschrittene Regelstudienzeit (vgl. Schulze-Stocker et al. 2020, S. 197ff.). Beim Vorliegen eines oder mehrerer Merkmale wurden die Studierenden per Mail auf die Unterstützungs- und Beratungsangebote aufmerksam gemacht. Diese umfassten neben der Einzelberatung auch Formate in Gruppen wie unverbindliche Kurz-Workshops und tiefere Workshops (zu Themen des Studienmanagements und der Studienmotivation, z.B. „Mit Motivation, Ausdauer und Erfolg lernen- Lern- und Prüfungscoaching in der Gruppe“). Das Vorgehen begründet sich aus Erfahrungen aus der ZSB und Studien des DZHW, die besagen, dass der überwiegende Teil der Studienabbrecher*innen keine Beratungsangebote in Anspruch genommen haben. Eine interessante Entwicklungsperspektive des Programmes ist, den Studierenden selbst die Studienverlaufsdaten transparenter zu präsentieren und somit mehr Eigenverantwortung durch ein Selbstmonitoring zu ermöglichen (u.a. auch durch grafische Aufbereitung und automatische Hinweise auf Abbruchrisiken anhand von Referenzwerten). Im Beitrag „Praxis statt grauer Theorie“ stellen Schulz & Einmahl ein Programm zur beruflichen Orientierung von MINT-Studierenden vor; insbesondere der Formatkata-

log (S. 352-353) bietet dazu eine gute Ideenübersicht. Dabei werden einzelne Formate genauer vorgestellt und können Vorbild für ähnliche Aktivitäten im Rahmen von Career Services sein.

In ihrem Fazit „Teils heiter, teils wolkig“ weist Greulich unter der These „Die Studierenden sind nicht mehr das, was sie einmal waren“ darauf hin, dass die größere Heterogenität von Studierenden auch mit einer größeren Heterogenität von Eingangskompetenzen von Studierenden einhergeht. „Es bedarf daher einer größeren Binnendifferenzierung, die v.a. in großen Lehrveranstaltungen nicht ohne Weiteres und manchmal gar nicht realisierbar ist“ (S. 430). Dies hat zur Folge, dass es weiterer Flexibilisierung von Studienverläufen und Veränderung von Angeboten bedarf. Dies bedeutet auch, und das ist für die Studienberatung besonders relevant, dass Studieninteressierte eine bessere Orientierung benötigen. Denn die Kenntnis der eigenen Fähigkeiten und Interessen sowie das Kennenlernen fachspezifischer Besonderheiten und Anforderungsprofile können im besten Fall zu einer passgenaueren Studienwahl führen (vgl. ebd.). Hierfür wird Hoffnung in bessere Diagnostiktools und OSAs gesetzt, die ebenfalls in Projekten an der TU Dresden entwickelt wurden.

Den Abschluss bildet ein Resümee von Schäfer-Hock, Schulze-Stocker & Greulich nach fünf Projektjahren. Als zentrale Erfolgsdimensionen von Studienerfolgsprojekten werden dabei „[...] Eignungsvoraussetzungen, Studier- und Lernverhalten, sowie Studienbedingungen [...]“ (S. 442) identifiziert. Eine weitere Erfahrung dieses Gesamtprojekts ist, dass: „Unkoordinierter Eklektizismus, wie er bei dezentralen Projektträgern an großen Hochschulen aufzutreten droht, [...] vermieden werden [muss]“ (S. 446). Eine Aussage, der sicherlich viele Studienberater*innen zustimmen können. Eine interessante Entwicklung, die in den Projekten zu verzeichnen ist, ist die „starke Einbindung Studierender als Coaches, Trainerinnen und Trainer, Beraterinnen und Berater sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren“ (S. 446). Diese Peer-to-Peer-Angebote scheinen meiner Beobachtung nach auch gerade durch den Ausbau von Onlineangeboten in der Pandemie gestärkt. Positive Beispiele finden sich in dem Sammelband. Das Thema Datenschutz, welches ebenfalls aktuell eine große Rolle spielt, war auch bei den Projekten an der TU Dresden von besonderer Relevanz. Die Projektbeteiligten prognostizieren aufgrund der positiven Erfahrungen, dass trotz Datenschutzwierigkeiten die Analyse von Studienverlaufsdaten eine größere Rolle in Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs spielen wird (vgl. S. 447). Dabei ist jedoch kritisch zu beachten, dass nicht alles einer direkten Messbarkeitslogik unterworfen werden kann, denn „Projekte, die keine Reduktion der Abbruchzahlen bewirken, aber auf andere Weise zum Studienerfolg beitragen, sind ebenfalls sinnvolle Investitionen. Ihre Weiterführung und Verstetigung hängt dann lediglich an hochschulpolitischen Prioritäten und der Frage: Welche Aspekte von Studienerfolg sind momentan wichtiger als andere?“ (S. 449). Eine zentrale Frage, die sich Studienberater*innen in ihrem Arbeitskontext sicherlich öfter stellen.

Bewertung:

Durch den Sammelband wird eine umfängliche wissenschaftliche und hochschulpolitische Einbettung des Themas Studienerfolg vorgenommen. Dabei können die genauen Projektbeschreibungen Vorbild für die Entwicklung eigener Projekte in diesem Bereich sein. Vor allem in dem Bemühen um Evaluation und Reflexion des Projekterfolgs setzen die Dresdener Projekte Maßstäbe. Dennoch ist zu bemerken, dass die spezifische Situation an einer Technischen Universität (Fächerspektrum, Datenaffinität) die Übertragung im Einzelfall schwierig machen kann. Auch zeigt der Sammelband gut das Grundproblem der Verstetigung von Projekten. So sind die Texte von einer gewissen Rechtfertigungslogik geprägt. Es wird deutlich, dass mancher Projekterfolg (oder Misserfolg) noch gar nicht erkennbar ist (oder sein kann) und dass die Projektlogik mit ihren engen Finanz- und Personalrahmen sowie vor allem den Zeitfenstern nicht immer dazu führt, dass Projekte ihren (hohen) Zielen gerecht werden können. Hier zeigt sich, dass einige neue Angebote eigentlich in den Kernbereich gehören (Allgemeine Studienberatung, niedrigschwellige psychosoziale Beratung, Karriereberatung) und nicht einer unbeständigen Projektlogik unterworfen sein sollten. Diese eignen sich hingegen für abschließbare Innovationen (echte Projekte), wie der Entwicklung von Tools (wie z.B. OSAs oder Datenanalyseinstrumenten für den Studienverlauf).

Leseempfehlung und Zielgruppen:

Der Sammelband ist für verschiedene Leser*innengruppen interessant: Wissenschaftler*innen, die sich mit Hochschulpolitik beschäftigen, finden darin einen systematischen Überblick und Einordnung von Studienerfolg als mögliche Leitlinie. Politische Akteur*innen, die in

diesem Sinne zur Verbesserung der Studiensituation in Deutschland beitragen wollen, finden Anregungen und Argumente für zu fördernde Projekte. Beschäftigte, die in Projekten zum Studienerfolg an Hochschulen tätig sind, finden ganz praktisch Anregungen für erprobte Konzepte, damit das Rad nicht überall neu erfunden werden muss. Und nicht zuletzt, sondern eigentlich an erster Stelle finden Berater*innen in der Studienberatung, der psychosozialen Beratung an Hochschulen und im Career Service an Hochschulen im Sammelband eine Bestätigung ihrer Arbeit, Anregungen für die Weiterentwicklung eigener Angebote sowie Diskussionsimpulse und Argumente in der hochschulpolitischen Rechtfertigung ihrer Arbeit.

Literaturverzeichnis

- Das Hochschulwesen (HSW) – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik (2013): Sind Studierende Kunden der Hochschulen? 61 (1+2), <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-1-2-2013.pdf> (11.06.2021).*
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studieneurwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrucherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen (Forum Hochschule, 1). Hannover.*
- Schulze-Stocker, F./Schäfer-Hock, C./Greulich, H. (Hg.) (2020): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020. Dresden.*

■ **Tillmann Grüneberg,**

E-Mail: tillmann.grueneberg@uni-leipzig.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen rund 140 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ bisher rd. 200 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriftenjahrgänge, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos zum Herunterladen an**. Auf unserer Website finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hsw>

Forschung. Politik - Strategie - Management (Fo) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/forschung>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zbs>

Qualität in der Wissenschaft (QiW) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/qiw>

Hochschulmanagement (HM) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/hm>

Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE) • <https://www.universitaetsverlagwebler.de/poe>

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2022

Governancestrukturen öffentlicher
Forschungsfinanzierung im Vergleich

Rupert Pichler

Das österreichische
Forschungsfinanzierungsgesetz:
die rechtliche Institutionalisierung
und Konsolidierung der
Forschungsfinanzierungsstrukturen
des Bundes

*Veronika Hopfgartner, Leonhard
Jörg, Sabine Mayer & Rupert Pichler*
Ein neues Betriebssystem für die
österreichische Forschungsförderung
Werkstattbericht

Peter Kaufmann & Mario Steyer
Leistungsfähigkeit durch
Eigenverantwortung – Auf dem Weg
zu mehr strategischer Steuerung
durch Ministerien und mehr
operativer Autonomie für Agenturen

Rainer Frietsch & Susanne Bühner
Strukturen und Governance
öffentlicher Finanzierung der
außeruniversitären
Forschungsorganisationen in
Deutschland

Jan Biesenbender & Bettina Böhm
Die Leibniz-Gemeinschaft im Pakt
für Forschung und Innovation

*Klara Sekanina &
Christoph Grolimund*
Forschungsfinanzierung im Kontext
der föderalen Struktur der Schweiz

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2022

Zum Wandel des Verhältnisses von
beruflicher und allgemeiner Bildung

Andrä Wolter

Entgrenzung zwischen Berufsbildung
und Hochschulbildung?
Neue Qualifizierungswege in
Deutschland jenseits der
Segmentierung zwischen beruflicher
und hochschulischer Bildung

Wolff-Dietrich Webler
Erweiterte Wege in Bildung und
Ausbildung – Die Berufliche Hoch-
schule Hamburg (BHH) als
Kombination von allgemeiner und
beruflicher Bildung

HSW-Gespräch zwischen dem
Gründungskanzler der Beruflichen
Hochschule Hamburg, Christian
Scherf, und Wolff-Dietrich Webler

Deutschlands älteste Hochschul-
Fachzeitschrift *Das Hochschulwesen*
wird 70 Jahre jung!
Wie hat eine Fachzeitschrift in der
heutigen Medienlandschaft so lange
Bestand?

*Nicolai Götze, Georg Krücken &
Tim Seidenschnur*
Reflexionspfade bei
Ausschreibungswettbewerben
Die Exzellenzinitiative und der
Qualitätspakt Lehre im Vergleich

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2022 (Vorschau)

Governance an Fachbereichen/
Fakultäten

Wolff-Dietrich Webler

Wandel der Funktion von
Fachbereichen und damit der
Anforderungen an Dekanate

Dynamischer Wandel im Dekanat
HM-Gespräch zwischen Renate Pletl
(Kassel), Solveig Randhahn
(Duisburg-Essen) und Wolff-Dietrich
Webler (Bielefeld)

Jan Bergerhoff et al.
Statistische Korrekturen verbessern
die Aussagekraft von Bachelornoten

HM-Gespräch mit Johanna Mikl-
Leitner, Landeshauptfrau des Landes
Niederösterreich
Niederösterreich: 100 Jahre Bundes-
land – 28 Jahre Hochschulstandort

Ewald Scherm
Hummeln können nicht fliegen und
deutsche Universitäten nicht
hierarchisch gesteuert werden:
zwei scheinbare Paradoxa

*Sheron Baumann &
Christine Böckelmann*
Führungs- und Organisationstätigkeit
von Dozierenden an
schweizerischen Fachhochschulen
und pädagogischen Hochschulen

*Christian Ganseuer &
Karoline Spelsberg-Papazoglou*
Reifegradermittlung von Diversity
Management in Hochschulen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1+2/2022
Personalführung an Hochschulen*Fred G. Becker*
„Moderne“ Personalführung ...an sich und an Hochschulen*Stefan Kühl & Marcel Schütz*
Die Organisation der Hierarchie und die Hierarchie der Hochschule*Bernd Kleimann*
Personalführung im Governance-Mix*Cornelia Meurer & Vanessa Bader*
Führungszertifikate an Nachwuchsakademien in Deutschland*Michael Gutjahr et al.*
Qualifizierung zur Personalführung an deutschen Universitäten*Kristin Knipfer et al.*
Verantwortungsvoll Führen: Destruktive Führung in der Wissenschaft und Ansätze zur Förderung von Führungskompetenzen

P-OE-Gespräche mit Lambert T. Koch, Christina Reinhardt und Robert Wolf

Korinna Strobel & Irena Wiederspohn
Was ist hier eigentlich der Job? Aufgabenfelder von Führung in der Wissenschaft und ihre Vermittlung am Beispiel der Helmholtz-Akademie für Führungskräfte*Julia Dreher et al.*
Kompetenzmodell für Führung – ein Praxisbericht zur Entwicklung und Nutzung im Forschungszentrum Jülich**QiW****Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2022
Studieneinstieg und Studien(einstiegs-)erfolg*Qualitätsforschung**Pascale Stephanie Petri*
Digitaler Studieneinstieg – Was wissen wir über die Vorhersage von Studienerfolg und welche Rolle könnten digitale Kompetenzen spielen?*Lukas Georg Hartleb*
Herausforderungen von First-Generation-Studierenden im Studieneingang als qualitative Hinweise auf Studierbarkeit*Günther Wenzel, Stefanie Kuso, Ursula Höllhumer & Eszter Geresics-Földi*

Das berufsbegleitende Fernstudium aus Sicht nicht-traditioneller Studierender

*Qualitätsentwicklung/-politik**Michael Meznik*
Die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Studienerfolg an Österreichs öffentlichen Universitäten**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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12

Fax: 0521/ 923 610-22

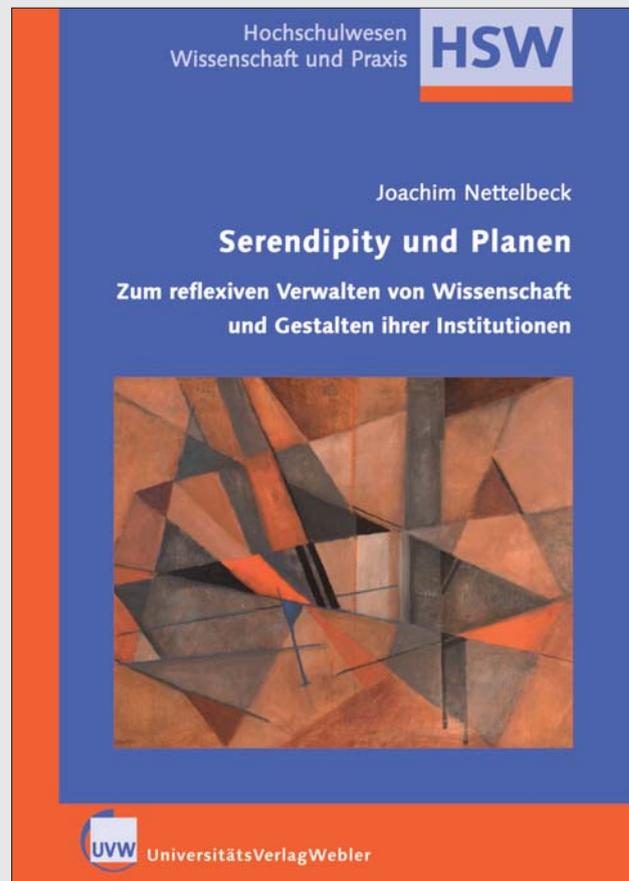
Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck
Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Aus der Einleitung: „Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung.“ Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9,
237 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand



Joachim Nettelbeck

© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

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