

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Neue Konzepte für Beratung

- Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen
 - Fürs Leben lernen.
Neue Konzepte zur Vermittlung von Arbeitstechniken an der Universität
- Psychologische Beratung Online - Ein Zukunftsmodell?
- Arbeitsfeld Sozialberatung beim Studentenwerk Berlin

3 | 2006

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V. - Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Uli Knoth, Leiter des SSC - Student Service Center der Fachhochschule Darmstadt

Elke Middendorff, Dr., Hochschul-Informations-System (HIS) Hannover

Gerhard Rott, Dr., Akad. Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

Michael Weegen, Dr., Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)

33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12

Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

Kathleen Gerber

E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

10.11.2006

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten

Einzelpreis 12,50 Euro/ 19,50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf“.

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

Druck:

Druckerei Hans Gieselmann

Ackerstr. 54, 33649 Bielefeld, Tel.: 0521 - 94 60 90

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Ausblick auf Heft 4/2006: „Psychologische Beratung heute notwendiger denn je!“

W. Schumann: Psychologische Beratung für Studierende – Ein Blick in die Zukunft

Student depression in Great Britain – Universities have increased spending on counselling services! – Interviews with British Colleagues

R. Großmaß & E. Püschel: Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. Feldspezifik - Merkmale – Besonderheiten

H.-W. Rückert: Passfähigkeit oder Complexity Perception – Nach welchen Kriterien sollte sich die Studienwahl richten?

F. Engel, U. Sickendiek & F. Nestmann: Beratung: Aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen

M. Sass: Studienfinanzierungsberatung beim Studentenwerk

K. Schober: Das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Ziele und Aktivitäten
Bericht über die Fedora-Tagung in Vilnius: H. Knigge-Illner

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

II

In eigener Sache

Die ZBS erweitert ihren Herausgeberkreis um
Elke Middendorf

69

Beratungsentwicklung/-politik

Andreas Hirschi & Damian Läge
Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen
Übergängen
Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft

70

Brigitte Reysen-Kostudis
Fürs Leben lernen.

Neue Konzepte zur Vermittlung von Arbeitstech-
niken an der Universität

75

Praxisberichte

Waltraud Freese
Psychologische Beratung Online -
Ein Zukunftsmodell?

82

Beatrix Gomm
Arbeitsfeld Sozialberatung beim Studentenwerk
Berlin

89

Tagungsberichte

Bedeutung von Beratungsangeboten steigt - sowohl
für Studierende wie für Hochschulen – Ankündigung
einer Fachtagung des Deutschen Studentenwerks am
6.-8.12.2006 in Berlin
(Achim Meyer auf der Heyde)

92

Schlüsselqualifikationen, Zukunft berufsbezogener
Beratung, Hochschulauswahlverfahren, Hoch-
schulzukunft 2030: Vier Tagungsberichte
(Klaus Scholle)

93

„Einstieg“-Fachtagung Nr. 2 am 14. September 2006
in Berlin
(Reinhard Franke)

95

Rezension

Koepernik, C., Moes, J. & Tiefel, S. (Hg.):
GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive – Ein
Ratgeber von und für Doktorand/innen
(Gesa Schubert)

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte HM 2/2006, P-OE 3/2006
sowie HSW 4/2006

V

Neuere Sichtweisen und Theorien in Psychologie und Erziehungswissenschaft haben den Anstoß zur Entwicklung innovativer Beratungsansätze gegeben. Ausgehend von den Erkenntnissen über menschliche Entwicklung wurde das Konzept einer von vielen Faktoren bestimmten (beruflichen) Übergangsbereitschaft nahe gelegt, das zu einem differenzierten Beratungsverständnis bei der Berufsberatung auffordert.

Bildung in engem Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung zu sehen, hat die Konzepte von Studienberatung und insbesondere der Psychologischen Beratung von Studierenden schon lange vor dem Einsetzen des Bologna-Prozesses geprägt und das Augenmerk auf das zentrale Konzept der Förderung von Kompetenzen und Potentialen gelenkt. Dass auch das Lernen selbst und die Aneignung wissenschaftlicher Arbeitstechniken in diesen Zusammenhang gerückt werden, stellt eine viel versprechende Neuentwicklung dar.

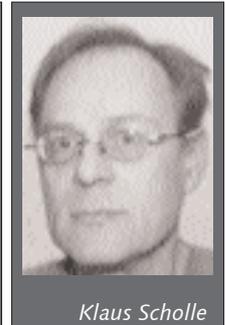
Die technologische Entwicklung des Internets bietet der Beratung an der Hochschule ganz neue Möglichkeiten und Beratungsformen an. Auch die Psychologische Beratung zeigt sich aufgeschlossen für das neue Medium der Online-Beratung.

Andreas Hirschi & Damian Läge - Berufs- und Laufbahnberater in St. Gallen der eine und Professor für Kognitionspsychologie an der Universität Zürich der andere – stellen in ihrem Beitrag **„Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen“** ihr Konzept der „Übergangsbereitschaft“ vor, das den traditionellen Begriff der Berufswahlreife ablösen soll. Als wesentliche Faktoren, von denen es abhängt, ob Hochschulabsolventen reif genug und bereit für den beruflichen Übergang sind, beschreiben sie Faktoren der (sozialen) Umwelt, Kompetenzen der Person und Persönlichkeitseigenschaften, deren Bedeutung sie durch empirische Befunde untermauern. Mit ihrem Modell wollen sie konkrete Hinweise für die berufliche Beratung liefern und gleichzeitig auch die Forschung zur Wirksamkeit der speziellen Faktoren anregen. **Seite 70**

Brigitte Reysen-Kostudis, Psychologische Beraterin der Freien Universität Berlin, sieht in ihrem Artikel **„Fürs Leben lernen. Neue Konzepte zur Vermittlung von Arbeitstechniken an der Universität“** das Lernen und die Aneignung der Techniken wissenschaftlichen Arbeitens im Kontext eines ganzheitlichen Kompetenzerwerbs. Neben fachlicher Kompetenz will sie auch Methodenkompetenz (für das Lernen) sowie soziale und persönliche Kompetenzen fördern. Durch eine kreative Vorgehensweise, die möglichst viele Sinne der Teilnehmer ihrer Workshops einbezieht, löst sie lebendiges Lernen aus, das rationales Denken mit emotionalem Erleben vereint und zu selbst bestimmter Zielplanung herausfordert. Mit der anschaulichen Beschreibung ihrer Seminare liefert sie vielfältige Anregungen für die Gestaltung von Lernprozessen auch außerhalb des Beratungskontexts. **Seite 75**



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle

Unter dem Titel **„Psychologische Beratung Online – Ein Zukunftsmodell?“** setzt sich **Waltraud Freese**, Leiterin der Psychologisch-Therapeutischen Beratung für Studierende der Hochschulen Hannovers, mit der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Beratungsangebots auseinander. Sie beschreibt ein Projekt an der Leibniz Universität Hannover und schildert die Erfahrungen mit den Nutzern. Eine größere Online-Befragung von Studierenden nach Einschätzung und Akzeptanz eines solchen Beratungsangebots ergänzt die empirischen Befunde. Ihr Beitrag macht deutlich, dass diese Form der Beratung die face-to-face-Beratung nicht ersetzen, aber als ein „vorgeschaltetes Informations- und Beratungsangebot“ entlasten und ergänzen kann. Aufgrund seiner Flexibilität kommt es auch den Zeitstrukturen der Studierenden entgegen. **Seite 82**

Beatrix Gomm gibt in ihrem Bericht **„Arbeitsfeld Sozialberatung beim Studentenwerk Berlin“** einen Einblick in ihr dortiges Tätigkeitsfeld. Es zeichnet sich aus durch vielseitige Aufgabenstellungen, die von Studienfinanzierung, der Vergabe von Sozialzuschüssen, bis hin zur Beratung von Schwangeren und ausländischen Studierenden reichen, und von den Mitarbeiter/innen neben der Sachkompetenz auch Gesprächskompetenz, Empathie und interkulturelle Kompetenz erfordern. **Seite 89**

Da in den letzten Monaten dieses Jahres eine ganze Reihe interessanter Tagungen zu aktuellen Themen der Hochschuldiskussion stattfanden, gibt es in diesem Heft viel zu berichten: So z.B. über die Diskussion über sinnvolle Schlüsselqualifikationen in den neuen Studiengängen, über die Ansätze zum Einstieg ins Studium, über Konzepte zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Berater/innen, über die Hochschulauswahlverfahren und -last but not least - über die zukünftige Entwicklung der Hochschulen. **Seite 92**

Helga Knigge-Illner, Klaus Scholle

Die ZBS hat ihren Herausgeberkreis um Elke Middendorf erweitert

Dr. phil. Elke Middendorf, engagierte Studierendenforscherin und Soziologin bei der HIS Hochschul-Informations-System GmbH Hannover, ist vom UVW Verlag in den Herausgeberkreis der ZBS berufen worden. Sie verstärkt dort die Repräsentanz der empirischen Studierendenforschung. Frau Middendorf promovierte 1990 an der Universität Leipzig zum Dr. phil. auf dem Gebiet der Soziologie. Sie ging dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Schwerpunkt „Individualisierung Studierender während des Studiums“ an das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin. Von 1991 bis 1997 war sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Mitglied des Vorstandes bei der AG SPAS - Arbeitsgemeinschaft für Sozialplanung und angewandte Stadtforschung; Stadtsoziologische Untersuchungen zu Lebensbedingungen und Infrastrukturbedarfen in Sanierungserwartungsgebieten. Daran schloss sich bis 1999 ein Stipendium der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (HSP III) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg bei Jan Hendrik Olbertz an. Forschungsgegenstand waren „Individueller Lebensverlauf und gesellschaftlicher Umbruch. (Dis)-Kontinuität von Persönlichkeitsdispositionen am Beispiel ostdeutscher Akademiker/innen“.

Seit 2000 ist sie Wissenschaftliche Mitarbeiterin bei der HIS Hochschul-Informations-System Hannover in der Abteilung „Studium, Lehre, Forschung, Finanzierung“. Ihre Schwerpunkte: Soziale und wirtschaftliche Situation Studierender in Deutschland und im Vergleich Europäischer Länder, soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung, studentisches Zeitbudget und Erwerbstätigkeit, Beratungs- und Informationsbedarf Studierender, Studierende mit Kind. Die regelmäßigen empirischen Erhebungen im Auftrag des Deutschen Studentenwerks und das Projekt EURO-STUDENT bilden wesentliche Arbeitsfelder. Zusammen mit Steffen Weber hat sie in Heft 2 der ZBS mit dem Aufsatz „Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten - ausgewählte empirische Befunde“ bereits zum Aufbau der Zeitschrift beigetragen. Wir freuen uns über die engere Zusammenarbeit.

Verlag und Herausgeberkreis der ZBS



Elke Middendorf

Reihe Qualität - Evaluation -
Akkreditierung. Praxisinweise zu Verfahren und Methoden

Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehbarg (Hg.) Akkreditierung im Hochschulraum Europa

Die gravierende Umstellung der Studiensysteme im Zuge des Bologna-Prozesses hat zunehmenden Bedarf an Qualitätssicherung ausgelöst.

Infolgedessen haben fast alle europäischen Staaten Verfahren zur Akkreditierung von Hochschulen, Studienprogrammen oder Akademischen Graden entwickelt. Die Vielfalt ist kaum noch überschaubar. Nicht zuletzt interessiert die Frage, inwieweit es in Deutschland im Vergleich zu europäischen Nachbarländern gelungen ist, die Qualitätssicherungsmaßnahmen mit Augenmaß auf das Notwendige zu beschränken.

Der vorliegende Band gibt ausführlich Antwort auf Fragen zum derzeitigen Stand und den Entwicklungen der Akkreditierung im europäischen Hochschulraum. In einer vergleichenden Analyse werden zunächst 20 europäische Länder hinsichtlich ihrer Akkreditierungs- und Evaluierungsverfahren vorgestellt. Im Anschluss wird der aktuelle Stand der Implementierung von Akkreditierungsmaßnahmen im deutschen Hochschulsystem aufgezeigt. Danach werden sieben Beispiele ausgewählter länderspezifischer Ergebnisse detailliert dargestellt.

An Länderberichten wurden die großen europäischen Protagonisten berücksichtigt, ergänzt um osteuropäische Beispiele. Schließlich folgen Länder, deren Situation oft mit jener in Deutschland verglichen wird. Dabei wurden das Vereinigte Königreich, Frankreich und Spanien, Ungarn und Polen sowie Norwegen und Dänemark ausgewählt.



ISBN 3-937026-36-3
Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

Andreas Hirschi & Damian Läge

Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen

Von der Berufswahlreife zur Übergangsbereitschaft



Andreas Hirschi



Damian Läge

Die Beratung von Studierenden erfordert häufig die Unterstützung bei der Bewältigung von beruflichen Übergängen, wie z.B. von der Schule ins Studium oder vom Studium in den Beruf. Das Konzept der Berufswahlreife propagiert hierfür eine Reihe von förderlichen Faktoren zur Bewältigung von solchen Übergängen. Aufgrund eines Überblicks über die Ursprünge, Weiterentwicklungen und empirischen Erkenntnisse zur Berufswahlreife ziehen wir den Schluss, dass das Konzept nach wie vor über theoretische und praktische Relevanz verfügt. Gleichzeitig sollte es um einige Punkte ergänzt werden, um dem aktuellen Kenntnisstand gerecht zu werden. Dazu stellen wir als Erweiterung zur Berufswahlreife das umfassendere Konzept der „Übergangsbereitschaft“ vor. Darin fassen wir die heute als zentral erkannten hilfreichen Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen zusammen. Abschließend werden Implikationen des Modells für die Beratungspraxis und Forschung aufgeführt.

Personen bei der Bewältigung von schwierigen Übergängen in ihrem Leben zu unterstützen, wird heute als eine wichtige Funktion psychologischer Beratung verstanden. Aufgrund der zentralen Rolle der Arbeit im menschlichen Leben stellen dabei berufliche Übergänge eine wichtige Kategorie dar. Da der heutige Arbeitsmarkt eine zunehmend größere Flexibilität verlangt, werden im Laufe ihres Lebens alle Personen mehrere berufliche Übergänge zu bewältigen haben, wie z.B. Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums, Eintritt ins Erwerbsleben, Wiedereinstieg nach einer Familienphase, Stellenwechsel oder Übergang in den Ruhestand (vgl. Krumboltz/Chan 2005). Heute wird auch betont, dass es die primäre Aufgabe der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung sei, Personen bei der Bewältigung dieser Übergänge zu unterstützen und ihnen die dazu nötigen Kompetenzen zu vermitteln. Laufbahnberatung wird somit zu einer eigentlichen Übergangsberatung (Busshoff 1998, Krumboltz/Chan 2005). Für diese Aufgabe braucht es Kenntnisse von wichtigen Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen.

Auf dieser Grundlage kann z.B. Studierenden geholfen werden, den Übergang von der Schule ins Studium und vom Studium in die Erwerbstätigkeit erfolgreicher zu bewältigen und sowohl im Studium als auch im Beruf erfolgreicher und zufriedener zu sein.

Busshoff (1998) sprach in diesem Zusammenhang von benötigten „Übergangskompetenzen“ und bemängelte, dass es keine zusammenfassende Darstellung solcher Kompetenzen aufgrund der empirischen Forschungen geben würde. In diesem Artikel werden wir versuchen, ein solches Modell aufzuzeigen.

1. Berufswahlreife und Bewältigung von beruflichen Übergängen

Die Berufswahlreife beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft einer Person, mit den spezifischen Entwicklungsaufgaben in ihrem Berufswahlprozess erfolgreich umzugehen (Super 1990). Sie liefert somit wichtige Hinweise dafür, welche Faktoren für die Bewältigung von beruflichen Übergängen förderlich sind.

Ursprünge des Konzeptes

Super (1955) postulierte als Erster unter dem Begriff „*vocational maturity*“ eine Reihe von wichtigen Verhaltensweisen und Einstellungen für eine erfolgreiche Berufswahl. Das ursprüngliche Konzept der Berufswahlreife orientierte sich dabei stark an normativen beruflichen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und den Voraussetzungen zu ihrer erfolgreichen Bewältigung.

Kritik an der Berufswahlreife und neue Entwicklungen

In den letzten Jahren wurde das Konzept der Berufswahlreife stark kritisiert. So wurde von verschiedenen Seiten bemängelt, dass ältere Konzepte sich zu wenig an neueren Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, der Motivationspsychologie oder der beruflichen Entscheidungsfindung orientieren sowie die Rolle der Umwelt zu wenig berücksichtigen (Phillips/Blustein 1994, Raskin 1998, Savickas 2001, Schneider 1984). Ältere Konzepte der Berufswahlreife verstanden diese als eine reine Funktion des Alters, welche sich aufgrund eines biologischen Reifeprozesses ausbildet. Diese Sicht entspricht nicht den modernen Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, welche Entwicklung als dynamischen Prozess der Interaktion von Umwelt und Person beschreiben. Heute wird die Berufswahlreife denn auch weniger als Reife, sondern mehr als *Bereitschaft* (*readiness*) zu einer Wahl verstanden, welche auch erheblich von der Umwelt beeinflusst wird (Phillips/Blustein 1994, Vondracek/Reitzle 1998). Das Konzept wurde zudem erweitert, so dass es auch für Erwachsene anwendbar ist. Da in der heutigen Arbeitswelt Aufgaben wie Berufswahl und berufliche Anpassung zu einer immer wiederkehrenden Herausforderung geworden sind, haben diverse Autoren vorgeschlagen, dass das Konzept der Berufswahlreife durch dasjenige der *beruflichen Anpassungsfähigkeit* (*career adaptability*) ersetzt werden sollte (z.B. Super/Knaesel 1981). Trotz dieser grundlegenden Kritikpunkte an dem Konzept besteht Einigkeit darüber, dass es sich nach wie

vor um ein nützliches Konstrukt für Forschung und Praxis handelt – auch wenn es um einige Punkte ergänzt werden sollte (z.B. Raskin 1998, Savickas 2001).

Inhalte der Berufswahlreife

Bis heute existiert keine einheitliche Definition über die genauen Inhalte der Berufswahlreife. Über verschiedene Modelle der Berufswahlreife hingesehen besteht jedoch grundsätzlich Einigkeit darüber, dass diese sowohl aus bestimmten Einstellungen als auch aus bestimmten Kompetenzen besteht. Die bekanntesten Modelle stammen von Super und Overstreet (1960) sowie von Crites (1961). Im deutschsprachigen Raum wurden Inhalte der Berufswahlreife unter anderem durch Jaide (1977), Schneider (1984) und Seifert (1983) beschrieben. In einer Zusammenfassung von mehreren Modellen der Berufswahlreife identifizieren Herr Cramer und Niles (2004) fünf zentrale Faktoren der Berufswahlreife:

- *Zukunftsgerichtete Planung*: Die Person sollte sich aktiv mit ihrer beruflichen Zukunft auseinander setzen und diese planen. Dazu zählt auch das Bewusstsein der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Berufswahl. Auch gehören das Bewusstsein von bestimmten beruflichen Möglichkeiten sowie die Konkretheit der weiteren Planung dazu.
- *Aktive Exploration*: Die Person sollte sowohl die Arbeitswelt, als auch ihre persönlichen Merkmale aktiv erkunden. Dadurch wird ein bestimmtes Selbstkonzept geformt.
- *Entscheidungsfähigkeiten*: Die Person sollte über relevante Entscheidungskompetenzen verfügen, wodurch sie passende Alternativen identifizieren, bewerten und auswählen kann.
- *Verarbeitung von Informationen*: Die Person sollte relevante Informationen erhalten und adäquat verarbeiten können.
- *Realitätsorientierung*: Die Person sollte das eigene Selbstkonzept mit der Realität abgleichen können und eine Bereitschaft zu Kompromissen aufweisen.

2. Empirische Erkenntnisse zur Berufswahlreife

Korrelationen mit der Berufswahlreife

Zahlreiche Studien untersuchten den Zusammenhang der Berufswahlreife mit diversen Faktoren (für Übersichten vgl. auch Patton/Creed 2001, Patton/Lokan 2001). Besondere Beachtung fand dabei der Zusammenhang von Alter und Berufswahlreife. Die meisten Studien fanden, dass ältere Jugendliche und Studierende eine größere Berufswahlreife aufweisen als ihre jüngeren Kollegen und Kolleginnen. Es wird jedoch vermutet, dass diese Effekte eher durch die Schulstufe und den Druck von außen als durch das Lebensalter an sich verursacht werden. Vor allem das näher kommende Ende der Schul- und Studienzeit scheint einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Berufswahlreife auszuüben (z.B. Patton/Creed 2001). Ein weiterer relativ konsistenter Befund über diverse Studien ist, dass Mädchen und junge Frauen generell höhere Werte in der Berufswahl-

reife aufweisen als ihre männlichen Altersgenossen. Vor allem zeigen sie häufig bessere Kenntnisse über die Arbeitswelt. Allerdings fanden auch einige Studien, dass sie trotz höherer Berufswahlreife eine größere Unsicherheit bei der Berufswahl aufweisen. Dies könnte mit der komplexeren Situation durch wahrgenommene Konflikte zwischen Beruf und Familie zusammenhängen (Patton/Creed 2001). Jugendliche und Studierende mit einer größeren Berufswahlreife zeigen in der Regel auch mehr Entschiedenheit in der Berufswahl. Interessanterweise zeigt sich dieser positive Zusammenhang vor allem mit bestimmten Einstellungen, wie z.B. der Planungsbereitschaft. Kenntnisse der Arbeitswelt weisen demgegenüber nur schwache Zusammenhänge mit der beruflichen Entschiedenheit auf (Savickas/Silling/Schwartz 1984). Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass auch Personen mit einer geringen Berufswahlreife sehr entschieden sein können, weil sie sich frühzeitig auf einen bestimmten Beruf festgelegt haben – ohne je wirklich einen angepassten Berufswahlprozess durchlaufen zu haben. In einem solchen Fall stellt die Entschiedenheit eine frühzeitige Festlegung dar und widerspiegelt nicht die Berufswahlreife (Blustein/Devenis/Kidney 1989).

Auswirkungen der Berufswahlreife

Nach Seifert (1983) sollte sich die Berufswahlreife unter anderem unmittelbar auf das Ausmaß und die Intensität auswirken, mit welcher die Aufgaben der Berufsfindung und Entwicklung eines individuellen Laufbahnplanes angegangen werden, sowie auf die Fähigkeit, eine angepasste und realistische berufliche Entscheidung zu treffen. Mittel- und langfristig sollte eine größere Berufswahlreife zudem unter anderem zu einer stabileren Laufbahnentwicklung, größerer Berufszufriedenheit und auch größerem Berufserfolg führen. Bei der empirischen Überprüfung dieser postulierten Auswirkungen besteht jedoch nach Raskin (1998) ein grundsätzliches Problem darin, dass in der Realität äußere Umstände und Gelegenheiten häufig eine so starke Rolle bei der Bewältigung von beruflichen Übergängen spielen, dass die gemessene Berufswahlreife einer Person nur einen beschränkten Effekt hat. Studien konnten denn auch eher kurzfristige als mittel- oder langfristige Auswirkungen der Berufswahlreife feststellen. Eine Reihe von Studien konnten jedoch belegen, dass Jugendliche und Studierende mit einer größeren Berufswahlreife (vor allem einer stärkeren Planungsbereitschaft und Entschiedenheit) unter anderem eher ihren Studienwunsch realisieren, bessere Leistungen in der Ausbildung zeigen sowie eine größere Zufriedenheit mit ihrer Berufs- und Studienwahl bekunden (Bergmann 1993, Seifert 1983, Seifert/Bergmann/Eder 1987, Seifert/Eder 1991). Es kann heute somit als erwiesen betrachtet werden, dass einige zentrale Faktoren der Berufswahlreife sich positiv auf die Bewältigung von beruflichen Übergängen auswirken. Aufgrund der bestehenden Forschungslage zeigt sich, dass die Berufswahlreife sowohl theoretisch als auch empirisch einige wichtige Erkenntnisse zu hilfreichen Faktoren bei der Bewältigung von beruflichen Übergängen bietet. Genauso zeigt sich aber auch, dass eine Reihe von wichtigen Faktoren nicht in den älteren Modellen enthalten sind.

3. Übergangsbereitschaft als Konzept für die Zukunft

Zum Begriff der Übergangsbereitschaft

Wie bereits Schneider (1984) kritisiert hat, entspricht der Begriff der „Reife“ nicht dem heutigen Erkenntnisstand der Psychologie und kann zu falschen Vorstellungen über die Bedeutung des Konzeptes Berufswahlreife führen. Der heute häufig verwendete Begriff der *Berufswahlkompetenz* ist unserer Meinung nach jedoch ebenfalls zu eingeschränkt und trägt z.B. dem Umstand zu wenig Rechnung, dass auch Faktoren der Umwelt bei der Bewältigung von beruflichen Übergängen eine wichtige Rolle spielen. In Anlehnung an die aktuelle englischsprachige Forschung verwenden wir somit den Begriff der „Bereitschaft“. Eine weitere Einschränkung des deutschen Begriffes der Berufswahlreife ist sein Fokus auf die Berufswahl. Die Wahl eines bestimmten Berufes oder einer Ausbildung stellt an sich noch keine hinreichende und auch nicht zwingender Weise notwendige Voraussetzung zur Bewältigung eines beruflichen Überganges dar (vgl. Krumboltz/Chan 2005). Wir schlagen somit vor, den Fokus weg von der (Berufs-)Wahl und hin zum Übergang zu verlagern und dafür den Begriff „Übergangsbereitschaft“ zu verwenden. Die Übergangsbereitschaft verstehen wir als ein psychologisches Konstrukt zur Erweiterung des Konzeptes der Berufswahlreife, welches die Bereitschaft und die Ressourcen einer Person beschreibt, berufliche Übergänge erfolgreich bewältigen zu können.

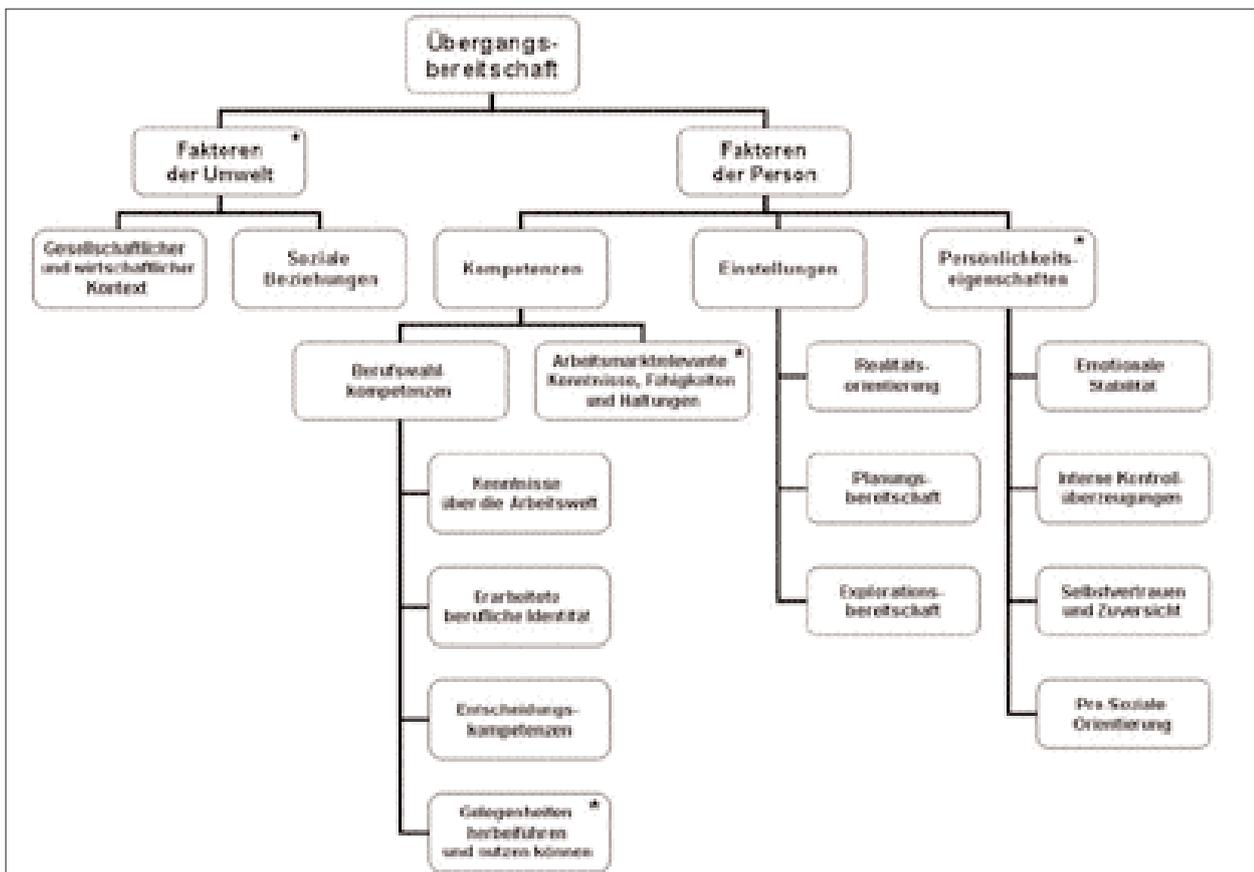
Abbildung 1:
Zentrale Faktoren der beruflichen Übergangsbereitschaft

Zentrale Inhalte der Übergangsbereitschaft

Das Konstrukt der Übergangsbereitschaft beinhaltet die wesentlichen Komponenten des ursprünglichen Konzeptes der Berufswahlreife, weist jedoch darüber hinaus einige Erweiterungen auf. Die Abbildung zeigt das Modell der Übergangsbereitschaft mit seinen postulierten förderlichen Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen. Zentrale Erweiterungen zu älteren Konzepten der Berufswahlreife werden in dem Modell mit einem * (Stern) markiert.

Faktoren der Umwelt

Eine zentrale Erweiterung ist, dass die Übergangsbereitschaft nicht nur durch Faktoren der Person, sondern auch durch Faktoren der Umwelt wesentlich beeinflusst wird, so durch Faktoren der Familie, Gesellschaft, Volkswirtschaft und Arbeitsorganisation (vgl. Sampson/Peterson/Reardon/Lenz 2000, Schneider 1984). Der gesellschaftliche und wirtschaftliche Kontext bestimmt wesentlich die spezifischen beruflichen Entwicklungsaufgaben, welche eine Person im Laufe ihres Lebens bewältigen muss und schafft bestimmte Hindernisse oder auch Gelegenheiten, welche berufliche Übergänge erschweren oder erleichtern können. Eine weitere wichtige Rolle spielen auch die sozialen Beziehungen einer Person. Die aktuelle Forschung hat erkannt, dass diese einen wesentlichen Einfluss auf die Berufswahl und berufliche Entwicklung einer Person ausüben und die Bewältigung von beruflichen Übergängen wesentlich erleichtern oder erschweren können (z.B. Constantine/Wallace/Kindaichi 2005). Nach dem Modell von Sampson et al. (2000) können die Faktoren der Umwelt (Komplexität) und diejenigen der Person (Fähigkeiten) als zwei unabhängige



Dimensionen der Bereitschaft verstanden werden. Falls somit die Umwelt wenig förderlich für die Bewältigung von beruflichen Übergängen ist, muss eine Person umso mehr persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen aufweisen, um den Übergang erfolgreich bewältigen zu können. Bei einer sehr förderlichen Umwelt reichen jedoch auch geringe persönliche Kompetenzen aus. Zusammen bilden die Faktoren der Umwelt und diejenigen der Person die allgemeine Übergangsbereitschaft einer Person.

Kompetenzen der Person

Bei den Faktoren der Person stellen spezifische Kompetenzen ein zentrales Element dar. Die ursprüngliche Konzeption der Berufswahlreife hat jedoch dem Umstand kaum Rechnung getragen, dass nicht nur Kompetenzen zur eigentlichen Berufswahl, sondern auch allgemeine arbeitsmarktrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen eine wesentliche Komponente für einen erfolgreichen beruflichen Übergang darstellen (siehe auch Bynner 1997, Schneider 1984). Die Berufswahlkompetenzen im engeren Sinne umfassen die bereits bekannten Faktoren wie Kenntnisse über die Arbeitswelt und Entscheidungskompetenzen. Weiter ist eine erarbeitete berufliche Identität wichtig. Darunter verstehen wir nach Holland (1997) die Klarheit über die eigenen Interessen, Fähigkeiten, Ziele und beruflichen Werte. Als eine Ergänzung zu älteren Konzepten der Berufswahlreife sollte heute auch die Fähigkeit, unerwartete Gelegenheiten herbeiführen und gezielt für sich nutzen zu können, als eine wichtige Komponente der Übergangsbereitschaft betrachtet werden. Dies trägt dem Umstand Rechnung, dass die berufliche Entwicklung nicht immer das Resultat von geplanten Handlungen, sondern auch von äußeren Umständen und Zufällen ist, welche es gezielt für sich zu nutzen gilt (Mitchell/Levin/Krumboltz 1999).

Einstellungen der Person

Ein anderer wichtiger Faktor der Person stellen ihre Einstellungen dar. Darunter fällt zum einen eine Realitätsorientierung, worin auch die Bereitschaft zu Kompromissen beinhaltet ist. Zum Zweiten ist eine zukunftsgerichtete Planungsbereitschaft zentral, womit auch die generelle Beschäftigung mit der Aufgabe zur Bewältigung des beruflichen Überganges gemeint ist. Ebenfalls unter die Planungsbereitschaft zählen wir die Übernahme einer persönlichen Verantwortung für und die Kontrolle über den Berufswahlprozess. Die Explorationsbereitschaft als dritte Komponente der Einstellungen beinhaltet eine Haltung der Neugierde zur Erkundung seiner Umwelt und seiner Selbst (vgl. Herr et al. 2004, Savickas 2005).

Persönlichkeitseigenschaften

Als eine weitere zentrale Ergänzung zum ursprünglichen Konzept der Berufswahlreife stellen nach modernen Erkenntnissen auch spezifische Merkmale der Persönlichkeit eine wesentliche Komponente der Übergangsbereitschaft dar. Diverse Studien haben gezeigt, dass in der Berufswahl chronisch unschlüssige Personen eine Kombination von spezifischen Persönlichkeitseigenschaften, wie z.B. Depression, chronische Ängstlichkeit, dysfunktionale Einstellungen oder externe Kontrollüberzeugungen aufweisen (z.B. Saunders/Peterson/Sampson/Reardon 2000). Für solche Personen ist die Bewältigung von beruflichen Übergängen

stark erschwert. Als positive Merkmale erwiesen sich interne Kontrollüberzeugungen sowie Zuversicht und Selbstvertrauen zur erfolgreichen Bewältigung des Überganges (z.B. Betz/Klein Voyten 1997, Savickas 2005).

Erste Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass gewissenhafte Personen und solche mit einer pro-sozialen Orientierung (Extraversion und Verträglichkeit) berufliche Entscheidungsprozesse leichter bewältigen (Lounsbury/Hutchens/Loveland 2005).

4. Implikationen für Praxis und Forschung

Die oben aufgeführten Faktoren ergänzen die ursprünglichen Inhalte der Berufswahlreife und bilden zusammen ein Modell der beruflichen Übergangsbereitschaft, welches als Leitfaden zum Verständnis von zentralen Faktoren für eine erfolgreiche Bewältigung von beruflichen Übergängen dienen kann. Für die weitere Forschung bietet das Modell eine Grundlage, um den Einfluss der postulierten Faktoren auf die Bereitschaft genauer zu untersuchen. So sollte z.B. der Zusammenhang von Faktoren der Umwelt mit den Faktoren der Person empirisch noch genauer erforscht werden. Eine offene Frage in diesem Zusammenhang ist, inwieweit Faktoren der Person mangelnde Bereitschaft aufgrund einer komplexen Umwelt kompensieren können und umgekehrt. Auch ist noch nicht klar, für welche Personen und unter welchen Umständen die diversen Faktoren besonders wichtig sind. Für Forschung, welche sich mit der Bewältigung von beruflichen Übergängen beschäftigt, liefert das Modell zudem eine Grundlage, um wichtige Einflussfaktoren gezielt berücksichtigen zu können. Für die Praxis der beruflichen Übergangsberatung kann dieses Modell eine Grundlage bieten, um gezielt die relevanten Faktoren bei Klienten abzuklären. Dabei sollten die Faktoren der Umwelt und der Person als zwei unabhängige Einflussfaktoren betrachtet werden. Starke Defizite in dem einen Bereich können auch durch eine Stärkung der Bereitschaft in dem anderen Bereich kompensiert werden. Um den Grad der Bereitschaft für die einzelnen Faktoren der Übergangsbereitschaft abzuklären, können sowohl Interviews oder Übungen (z.B. Card Sorts, Biografie-Übungen), als auch Testverfahren eingesetzt werden. Falls dabei Faktoren identifiziert werden, in denen die Klienten Defizite aufweisen, können diese durch entsprechende Beratungstechniken gezielt bearbeitet werden (vgl. z.B. Gysbers/Heppner/Johnson 2002). Durch die gezielte Förderung der Übergangsbereitschaft kann Studierenden geholfen werden, den Übergang von der Schule in das Studium und vom Studium in die erste Erwerbstätigkeit besser zu bewältigen und in Studium und Beruf sowohl erfolgreicher, als auch zufriedener zu sein.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, C. (1993): Differenziertheit der Interessen und berufliche Entwicklung. In: Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie, 14. Jg., S. 265-279.
- Betz, N.E./ Klein Voyten, K. (1997): "Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness". In: Career Development Quarterly, Vol. 46, pp. 179-189.
- Blustein, D.L./ Devenis, L.E./ Kidney, B. (1989): "Relationship between the identity formation process and career development". In: Journal of Counseling Psychology, Vol. 36, pp. 196-202.
- Busshoff, L. (1998): Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In: Zihlmann, R. (Hg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Zürich, S. 9-84.

- Bynner, J.M. (1997): "Basic skills in adolescents' occupational preparation". In: Career Development Quarterly, Vol. 45, pp. 305-321.
- Constantine, M.G./Wallace, B.C./Kindaichi, M.M. (2005): "Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents". In: Journal of Career Assessment, Vol. 13, pp. 307-319.
- Crites, J.O. (1961): "A model for the measurement of vocational maturity". In: Journal of Counseling Psychology, Vol. 8, pp. 255-259.
- Gysbers, N.C.M./Heppner, J./Johnson, J.A. (2002): Career counseling: process, issues, and techniques. Needham Heights.
- Herr, E.L./Cramer, S.H./Niles, S.G. (2004): Career guidance and counseling through the lifespan: Systematic Approaches (6th ed.). Boston.
- Holland, J.L. (1997): Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Englewood Cliffs.
- Jaide, W. (1977): Berufsfindung und Berufswahl: Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In: Seifert, K.H./Eckhardt, H.-S./Jaide, W. (Hg.): Handbuch der Berufspsychologie Göttingen, S.280-344.
- Krumboltz, J.D./Chan, A. (2005): "Professional issues in vocational psychology". In: W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.): Handbook of Vocational Psychology: Theory, Research, and Practice 3rd ed., Mahwah, NJ, pp. 347-369.
- Lounsbury, J.W./Hutchens, T./Loveland, J.M. (2005): "An investigation of big five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents". In: Journal of Career Assessment, Vol. 13, pp. 25-39.
- Mitchell, K.E./Levin, A.S./Krumboltz, J.D. (1999): "Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities". In: Journal of Counseling and Development, Vol. 77, pp. 115-124.
- Patton, W./Creed, P.A. (2001): "Developmental issues in career maturity and career decision status". In: Career Development Quarterly, Vol. 49, pp. 336-351.
- Patton, W./Lokan, J. (2001): "Perspectives on Donald Super's construct of career maturity". In: International Journal of Educational and Vocational Guidance, Vol. 1, pp. 1-18.
- Phillips, S.D./Blustein, D.L. (1994): "Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding". In: Career Development Quarterly, Vol. 43, pp. 63-74.
- Raskin, P.M. (1998): "Career maturity: The construct's validity, vitality, and viability". In: Career Development Quarterly, Vol. 47, pp. 32-35.
- Sampson, J.P., Jr./Peterson, G.W./Reardon, R.C./Lenz, J.G. (2000): "Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information processing approach". In: Career Development Quarterly, Vol. 49, pp. 146-174.
- Saunders, D.E./Peterson, G.W./Sampson, J.P., Jr./Reardon, R.C. (2000): "Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision". In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 56, pp. 288-298.
- Savickas, M.L. (2001): "Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives". In: Leong, F.T.L./Barak, A. (Eds.): Contemporary models in vocational psychology, Mahwah, pp. 295-320.
- Savickas, M.L. (2005): "The theory and practice of career construction". In: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.): Career Development and Counseling, Hoboken, pp. 42-70.
- Savickas, M.L./Silling, S.M./Schwartz, S. (1984): "Time perspective in vocational maturity and career decision making". In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 25, pp. 258-269.
- Schneider, H.-D. (1984): Berufswahlkompetenz als Schlüsselbegriff der Berufsberatung. In: Berufsberatung und Berufsbildung, 3. Jg., S. 117-124.
- Seifert, K.H. (1983): Berufswahlreife. In: Berufsberatung und Berufsbildung, 68. Jg., S. 233-251.
- Seifert, K.H./Bergmann, C./Eder, F. (1987): Berufswahlreife und Selbstkonzept-Berufskonzept-Kongruenz als Prädiktor der beruflichen Anpassung und Bewährung während der beruflichen Ausbildung. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 31. Jg., S. 133-143.
- Super, D./Knaesel, E.G. (1981): "Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution". In: British Journal of Guidance and Counselling, Vol. 9, pp. 194-201.
- Super, D.E. (1955): "Dimensions and measurement of vocational maturity". In: Teachers College Record, Vol. 57, pp. 152-163.
- Super, D.E. (1990): "A life-span, life-space approach to career development". In: Brown, D./Brooks, L. (eds.): Career choice and development 2nd ed., San Francisco, pp. 197-262.
- Vondracek, F.W./Reitzle, M. (1998): "The viability of career maturity theory: A developmental-contextual perspective". In: Career Development Quarterly, Vol. 4, pp. 6-15.

■ **Andreas Hirschi**, Psychologe FSP, Berufs-, Studien- und Laufbahnberater beim Kanton St. Gallen, E-Mail: andreas.hirschi@ed-blb.sg.ch

■ **Dr. Damian Läge**, Professor für Angewandte Kognitionspsychologie am Psychologischen Institut der Universität Zürich, E-Mail: d.laage@psychologie.unizh.ch

Ulrich Welbers (Hg.) Studienreform mit Bachelor und Master

Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen

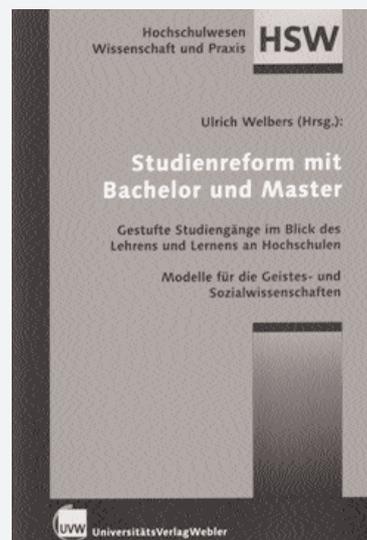
Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet. Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformerarbeit vor Ort direkt nutzbar sind.

Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen.

Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist.

Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformschlüssen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirksame Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.

ISBN 3-937026-11-8
Bielefeld 2003, 528 Seiten, 29.50 Euro



Brigitte Reysen-Kostudis



Fürs Leben lernen. Neue Konzepte zur Vermittlung von Arbeitstechniken an der Universität

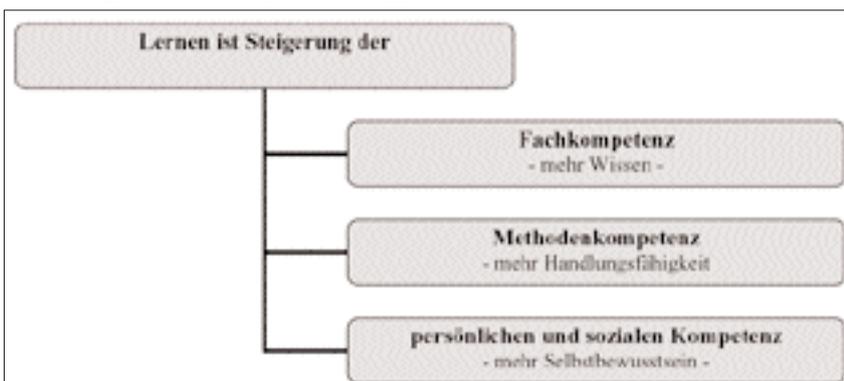
Ein Studium soll nicht nur Fachwissen, sondern auch bestimmte Schlüsselkompetenzen vermitteln, die für die zukünftige Berufstätigkeit und die persönliche Lebenspraxis der Studierenden erforderlich sind. Der Bologna-Prozess hat die Notwendigkeit lebenslangen Lernens als wesentliche Voraussetzung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung Europas herausgestellt. Daraus werden auch Forderungen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an Schulen und Universitäten abgeleitet: Dem propagierten Konzept der Lernerzentrierung entspricht es, die Studierenden darin zu unterstützen, eigene Potentiale und sinnvolle persönliche Zielsetzungen zu entwickeln und ihnen die Kompetenz zu selbst bestimmtem und erfolgreichem Lernen zu vermitteln (vgl. Rott 2006).

An der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität in Berlin werden Seminare zu Lernstrategien angeboten, die sich diesen Zielen verpflichtet fühlen: Sie vermitteln den Studierenden anregende und wirkungsvolle Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, die ihnen (wieder) Lust auf Lernen machen.

1. Lernen als Kompetenzerwerb

In den letzten Jahren haben sich an vielen Schulen Methodenseminare als fester Bestandteil des Lehrplans etabliert. Hier werden den Schülern effiziente Arbeitstechniken vorgestellt, die sie ausprobieren und in ihr Lernen integrieren können. Grundlage für die Konzeption und Durchführung dieser Seminare ist häufig das von Klippert (2004) entwickelte Modell des selbst bestimmten Arbeitens. Klippert unterscheidet zwischen Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, sozialen und persönlichen Kompetenzen, die in der Schule gefördert werden sollen (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Lernkonzept nach Klippert (2004)



Die Fachkompetenz bezieht sich auf das spezifische Wissen, das verlangt wird, um Klassenziele zu erreichen oder Prüfungen zu bestehen. Damit dies gelingt, muss der Lernende auf eine Vielzahl effektiver Methoden zurückgreifen können (Methodenkompetenz). Bei der Bearbeitung und der Präsentation des Wissens kommt es aber auch auf Kompetenzen im zwischenmenschlichen Bereich an: auf die Fähigkeit zur Teamarbeit oder auch auf sprachliches Geschick im Austausch mit Mitschülern und Lehrern (soziale Kompetenzen). Die erfolgreiche Bewältigung eines Lernprojekts stärkt am Ende die Selbstsicherheit des Lernenden (persönliche Kompetenzen). In der Praxis sind diese Kompetenzbereiche nicht isoliert zu sehen, sondern sie wirken ineinander: Ein gesundes Selbstwertgefühl, also eine hohe persönliche Kompetenz, stützt sich auf ein gutes Fachwissen, das durch effektive Lernmethoden erworben wurde. Die Sicherheit auf fachlicher und persönlicher Ebene erleichtert dann auch die Präsentation des eigenen Wissens im Kontakt mit anderen. Dieser Ansatz korrespondiert mit ähnlichen Vorstellungen über das Lernen an der Hochschule. Ausbildungsziel ist auch hier nicht nur die Vermittlung von Fachwissen, sondern auch die Förderung von Schlüsselqualifikationen, die auf die Praxis vorbereiten (Orth 2002). Die spätere Berufstätigkeit als Lehrer verlangt beispielsweise neben dem fachspezifischen Wissen eine ganze Reihe von Kompetenzen wie die Strukturierung von Unterrichtseinheiten oder auch die Bewältigung problematischer Situationen im Klassenzimmer. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten kann im Studium durch die Organisation und Durchführung von Lernprojekten unterstützt werden. So empfiehlt Wildt (2004) Arbeitstechniken, die die Handlungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden fördern. Ähnlich wie Klippert sieht er Ausbildung als Aufbau fachlicher, sozialer, methodischer und persönlicher Kompetenzen, die nur im Verbund optimal auf die Praxis vorbereiten.

Die Bedeutung außerfachlicher Kompetenzen im späteren Berufsleben macht ein Blick auf Bewertungsprofile in der Wirtschaft deutlich. Bei der Besetzung von Führungspositionen wird fachliches Wissen hier meist als selbstverständlich vorausgesetzt. Gefragt sind daneben Fähigkeiten in der Problembewältigung, dem selbstständigen Arbeiten, der persönlichen Souveränität und dem Umgang mit Kollegen – eben jenen methodischen, persönlichen und sozialen Kompetenzen, auf die Klippert verwiesen hat.

2. Gehirngerechtes Lernen zur Steigerung von Kompetenz

Frühere Auffassungen vom Lernen folgten dem so genannten Trichtermodell: Das Gehirn wird gleichsam als Hohlraum gesehen, der gefüllt werden muss. Das Individuum selbst bleibt dabei passiv, nimmt lediglich auf, was oben - durch den Trichter - in es hineingestopft wird. Wenn beim ersten Mal nicht alles „hängen geblieben“ ist, wird mehr Druck ausgeübt oder der Vorgang so lange wiederholt, bis das Wissen „sitzt“. Dieses Modell findet durchaus auch heute noch Anwendung, beispielsweise wenn sich Studierende für eine Prüfung eine große Menge von Wissen durch passives Auswendiglernen „einpauken“.

Parallel zu den Ergebnissen der Hirnforschung wurden in den letzten Jahren Strategien und Techniken entwickelt, die mehr auf die Funktionsweise des Gehirns eingehen. Im Gegensatz zum Trichtermodell verzichtet dieses gehirngerechte Lernen weitgehend auf äußeren Druck, passt sich stattdessen an die individuellen Voraussetzungen des Lernenden an und sucht stets aufs Neue nach geeigneten Wegen (vgl. Spitzer 2002, Rose/Nicholl 2002).

2.1 Fachkompetenz steigern – Informationen abspeichern

Der Erwerb von Wissen baut auf der Abspeicherung von relevanten Informationen auf. Dieser Prozess durchläuft die folgenden Phasen:

Aufnahme: Selektion der relevanten Informationen

Bearbeitung: Strukturierung der neuen Informationen und Vernetzung mit altem Wissen

Speicherung: dauerhafte Abspeicherung des Wissens

Gehirngerechte Arbeitstechniken beachten in jeder dieser Phasen die folgenden Anforderungen.

Sie sind:

möglichst aktiv – Passives Aufnehmen von Informationen nach dem Trichterprinzip ist mühsam und durch die vielen Wiederholungen zeitaufwendig. Sinnvoller und auch effektiver sind Strategien, die auf mehr Eigenaktivität aufbauen. Der Lernende entscheidet und handelt aufgrund persönlicher Zielsetzungen und Präferenzen, wodurch nicht zuletzt auch die Motivation gestärkt wird.

möglichst vernetzt – Lernen geschieht im Gehirn durch Vernetzung. Neue Informationen werden mit alten verglichen und nach mehr oder weniger eingehender Prüfung in bestehende Wissensnetze übernommen oder verworfen.

möglichst abwechslungsreich – Das Gehirn liebt Abwechslungen und sucht nach neuen Herausforderungen. Bei eintönigen Handlungsroutinen erlahmt hingegen das Interesse.

möglichst breit – Informationen werden am besten aufgenommen und bearbeitet, wenn sie über viele Schaltzentralen laufen. Effektives Lernen aktiviert daher möglichst viele Gehirnnareale (visuelle, akustische und kinästhetische Lernwege, beide Gehirnhälften).

möglichst tief – Informationen werden dann am besten behalten, wenn sie besonders gründlich bearbeitet wurden oder wenn sie mit großer persönlicher Bedeutung verknüpft werden konnten.

möglichst emotional – Positive Gefühle unterstützen den Lernprozess. Informationen, die uns persönlich berühren,

prägen sich schnell und leicht im Gedächtnis ein. Aber auch kleine oder große Erfolgserlebnisse, wichtige Erkenntnisse und Erfahrungen motivieren für zukünftige Aufgaben.

Lernen beinhaltet jedoch weit mehr als die erfolgreiche Abspeicherung von Informationen. Vor der Aufnahme von neuen Daten müssen Lernziele festgelegt werden, um der Informationsbearbeitung eine Richtung zu geben. Und nach der Abspeicherung wird das neue Wissen häufig in Prüfungen, Vorträgen oder Diskussionen präsentiert, d.h. der Lernende „transferiert“ die von ihm bearbeiteten Informationen von seinem Gehirn nach außen. Diese Transferphase beinhaltet auch eine abschließende Bewertung des Lernprozesses, bei dem das eigene Arbeiten kritisch reflektiert und das Lernergebnis in langfristige persönliche Zielsetzungen eingebettet wird.

Der gesamte Lernprozess besteht daher aus den folgenden 5 Phasen: der Planung, der Informationsaufnahme, der Informationsbearbeitung, der Informationsspeicherung und dem Transfer.

2.2 Methodenkompetenz steigern – erfolgreiches Handeln

In jeder dieser Phasen müssen die unterschiedlichsten Arbeitsschritte möglichst konkret festgelegt werden. Dabei tauchen Fragen auf, wie: Was ist relevant? Wann fange ich mit dem Lernen an? Welche Technik wähle ich aus? Eine hohe Methodenkompetenz erfordert die Bereitschaft, an diesen Punkten die notwendigen Entscheidungen zu treffen und dafür die Verantwortung zu übernehmen. Auf neurobiologischer Ebene werden Entscheidungen auf der Basis von Austauschprozessen zwischen Großhirnrinde (Erfahrungen), limbischem System (Emotionen) und präfrontalem Cortex (Wertesysteme, Ziele) getroffen (vgl. Roth 2001) (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2: Parameter für Entscheidungsprozesse



Entscheidungsprozesse innerhalb des Lernprozesses orientieren sich daher an:

- dem **Lernziel** (präfrontaler Cortex):
Wo will ich hin? Was ist mir wichtig?
- den bisherigen **Erfahrungen** (Großhirnrinde):
Was hat bislang gut funktioniert – was nicht?
- den **Gefühlen** (limbisches System):
Wie arbeite ich am liebsten?

Gute, tragfähige Entscheidungen, die zu erfolgreichem Handeln führen, berücksichtigen alle drei Aspekte. Wird einer dieser Parameter vernachlässigt, führt dies langfristig zu Problemen – sei es, dass der Lernende nicht mehr weiß, warum er eigentlich lernt (fehlende Zielperspektive), dass er an Methoden, die bei anderen gut funktionieren, selbst verzweifelt (Vernachlässigung eigener Erfahrungen) oder dass ihm das Lernen insgesamt nur noch mühsam und lustlos erscheint (fehlende positive Gefühle).

Neue Ansätze in der Motivationsforschung verweisen ebenfalls auf das enge Zusammenspiel unterschiedlicher Gehirnareale bei der **Selbstmotivierung** (vgl. Martens/Kuhn 2004): Während ein Zugriff auf die rechte Gehirnhälfte die dort abgespeicherten positiven Lernerfahrungen aktiviert, gewährleisten die im linken Cortexbereich festgehaltenen Lernziele die Beibehaltung der Richtung. Durch das Zusammenspiel beider Hemisphären kann der Lernende Erfolge als Motivationsstütze nutzen und aus Fehlern die notwendigen Konsequenzen ziehen.

Um auf ausreichend positive Erfahrungen zurückgreifen und überhaupt Wahlmöglichkeiten bei der Entscheidung über den Einsatz von Arbeitstechniken treffen zu können, ist ein ausreichend **großes Methodenrepertoire** notwendig. Wer alles auf die gleiche Art liest, notiert und wiederholt, lernt nicht effektiv: Er passt seine Technik nicht an die unterschiedlichen Aufgabestellungen und Lernstoffe an und ermüdet sein Gehirn durch das eintönige Vorgehen.

2.3 Persönliche und soziale Kompetenz steigern – selbstbewusster werden

Das Wissen über den Ablauf des Lernprozesses, ein reichhaltiges Repertoire an effektiven Arbeitstechniken und die Erfahrung, diese auch sinnvoll eingesetzt zu haben, stärken die Zuversicht, den Anforderungen des Studienalltags gewachsen zu sein. Sie fördern den Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts und machen so auch fit für die zukünftigen Anforderungen des beruflichen und des privaten Lebens.

3. Konzeption und Durchführung unserer Methodenseminare

3.1 Die Ausgangssituation

Das Repertoire an effektiven Arbeitstechniken ist bei einer großen Zahl von Studierenden sehr begrenzt. Häufig fehlen grundlegende Kenntnisse über die Planung und Durchführung von Lernprojekten. In Gruppenveranstaltungen und auch in der Einzelberatung wird dann beklagt, dass man eben „nicht gelernt habe, zu lernen“. Passive, traditionelle Techniken wie das kommentarlose Mitschreiben in Seminaren oder das Lesen ohne eigene Fragestellung führen zu eintönigen und ineffizienten Arbeitsverläufen, die nicht den gewünschten Erfolg bringen.

Geringe Methodenkompetenz führt dazu, dass

- Lernziele unklar bleiben
- vorhandenes Wissen zu Beginn des Lernprozesses nicht aktiviert wird
- eigene Stärken oft nicht genannt werden können

- Wissen nur kurzfristig – beispielsweise für Prüfungen – abgespeichert wird
- das Gelernte isoliert abgespeichert wird, d.h. es wird nicht mit altem Wissen vernetzt und auf andere Fragestellungen bezogen
- nicht ausreichend Erfolgserlebnisse gesammelt werden können und die Motivation sinkt

Die mit dem Fehlen effektiver Methoden einhergehenden Misserfolgserlebnisse verhindern die Entwicklung anderer Kompetenzbereiche, führen zu Selbstzweifeln, Verunsicherungen bis hin zum Rückzug.

Langjährige Erfahrungen der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin in der Durchführung von Methodenseminaren haben gezeigt, dass gut gemeinte Ratschläge und Tipps zur Verbesserung des Arbeitens häufig nicht angenommen werden oder nur zu kurzfristigen Erfolgen führen. Die Hoffnung auf die „ultimative“ Methode - sei es nun das schnelle Lesen oder die Anwendung von Memorierungstechniken - wird schnell enttäuscht, wenn man erkennt, dass diese allein nicht zum Erfolg führen. Techniken sind Hilfsmittel auf dem Weg des Lernens und können keine Wunder bewirken. Worauf es wirklich ankommt, ist die Bereitschaft, sich mit dem eigenen Lernen zu konfrontieren, Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung für die Konsequenzen dieser Entscheidungen zu übernehmen.

3.2 Zielsetzungen und Vorgehensweise

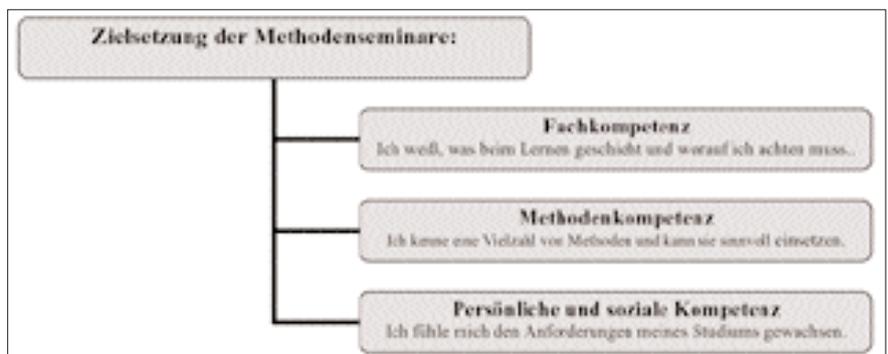
Ziel unserer Veranstaltungen ist daher nicht in erster Linie die Vermittlung von Techniken, sondern die Förderung der Eigenverantwortung. Zurzeit bieten wir regelmäßig zwei Seminare zum Schwerpunkt „Lernen“ an, deren Inhalte ähnlich konzipiert sind:

„**Fit im Kopf**“: semesterbegleitende Veranstaltung, 6 Termine à 2 Stunden im wöchentlichen Rhythmus

„**Lernen leicht gemacht**“: 2-wöchiger Kompaktkurs in den Semesterferien, 6 Termine à 2 Stunden

Beide Seminare verfolgen die Zielsetzung, die Kompetenzen der Teilnehmer/innen auf breiter Basis zu steigern (Abbildung 3):

Abbildung 3: Zielsetzung der Methodenseminare



Die Schwerpunkte der einzelnen Sitzungen orientieren sich am zuvor skizzierten Ablauf des Lernprozesses - von der Planung bis hin zum Transfer. Die Studierenden erfahren, was in jeder dieser Lernphasen zu beachten ist (Information) und welche Entscheidungen sie treffen müssen. Das sind im Einzelnen:

Planung

Information: Grundkenntnisse über Planungsmethoden
 Entscheidung: Wo will ich hin? Was ist mir wichtig?

Aufnahme

Information: Grundkenntnisse über Aufnahmekanäle und Voraussetzungen für konzentriertes Arbeiten
 Entscheidung: Welche Aufnahmekanäle entsprechen meinem Lerntyp? Wie kann ich meine Konzentration aufbauen und halten?

Bearbeitung

Information: Grundkenntnisse über die Strukturierung von Informationen
 Entscheidung: Wie erkenne ich, was wichtig ist? Wie integriere ich neue Informationen in alte Wissensnetze?

Speicherung

Information: Grundkenntnisse über Gedächtnisspeicher und Memorierungstechniken
 Entscheidung: Wie kann ich das neue Wissen am besten behalten?

Transfer

Information: Grundkenntnisse über Präsentationstechniken (Prüfungen, Vorträge, etc.), Möglichkeiten der abschließenden Bewertung
 Entscheidung: Was muss ich bei der Präsentation beachten? Wie wird aus meinem Lernergebnis ein persönlicher Erfolg?

Die Teilnehmer werden dabei unterstützt, ihre Entscheidungen an ihre bisherigen Lernerfahrungen, ihre momentane Lernsituation, ihre Stärken und Vorlieben sowie an ihre individuellen Lernziele anzupassen. Auf diese Auseinandersetzung mit persönlichen Voraussetzungen und Erfahrungen wird in keiner Sitzung verzichtet. Im Überblick verteilen sich die Themen wie folgt auf die 6 Termine (Abbildung 4):

Abbildung 4: Themenschwerpunkte

| | 1. Termin | 2. Termin | 3. Termin | 4. Termin | 5. Termin | 6. Termin |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Vorwissen und Erfahrungen aktivieren | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| Planung | ■ | | | | | |
| Informations-Verarbeitung: | | | | | | |
| - Aufnahme | | ■ | ■ | | | |
| - Bearbeitung | | | ■ | ■ | | |
| - Speicherung | | | | ■ | ■ | |
| Transfer | | | | | ■ | ■ |

Die Zielsetzung der Seminare wird durch Hausaufgaben vertieft. Neben der selbstständigen Weiterführung des Trainings und der Erprobung der im Kurs vorgestellten Arbeitstechniken erhalten die Teilnehmer ab der 1. Sitzung Aufgaben, in denen sie routinierte Verhaltensweisen durchbrechen sollen. Diese Neurobics (vgl. Katz/Rubin 2001) schulen die Sinne und geben dem Gehirn neue Anregungen. Das geschieht hier bei Alltagstätigkeiten, die auf den ersten Blick nicht viel mit dem Lernen zu tun haben: Duschen mit geschlossenen Augen, eine exotische Nahrung zu sich nehmen, die man noch nie zuvor gegessen hat oder eine U-Bahn-Station früher aussteigen und auf einem anderen Weg zur Universität gehen. Neue Wege werden auf einer Ebene

ausprobiert, die nicht mit Leistungsanforderungen gekoppelt ist. Diese Erfahrungen, die für überraschende Erkenntnisse sorgen und oft mit Spaß verbunden sind, stärken die Bereitschaft für Veränderung und erhöhen die Offenheit für neue Erfahrungen in allen anderen Lebensbereichen.

Die **Rolle der Leitung** entspricht dem Konzept dieser Veranstaltungen, die Lernen als aktiven und selbst gesteuerten Prozess versteht. Statt Arbeitstechniken aus der Position des Experten als die einzig richtigen zu präsentieren (so genannte top-down-Vermittlungsprozesse), sollen die Studierenden von der Kursleitung dazu ermutigt werden, eigene Wege zu finden, die sich an ihrer augenblicklichen Lernsituation orientieren (bottom-up-Vermittlungsprozesse). Der Leiter oder die Leiterin ist also weniger Dozent als vielmehr Moderator des Lernprozesses. Settings, in denen Informationen frontal dargestellt werden, dürfen daher nicht vorherrschend sein. Günstig ist ein Wechsel zwischen Vortrag, Kleingruppenarbeit und Erfahrungsaustausch im Plenum. Das fördert nicht nur die Aktivität der Teilnehmer; Variationen im Lehrformat verhindern auch das Absinken der Konzentration.

3.3 Durchführung der Gruppensitzungen

Der Ablauf einer Sitzung der Seminare „Fit im Kopf“ und „Lernen leicht gemacht“ entspricht dem folgenden Schema:

Einstimmung

Zu Beginn jeder Sitzung soll die Aufmerksamkeit der Teilnehmer aktiviert werden. Dies geschieht durch abwechslungsreiche – manchmal sogar überraschende – Einstimmungen, wie z.B.

- **Bewegungsübungen**, die das Gehirn auf möglichst breiter Ebene aktivieren (z.B. Balancehalten, wechselseitige Übungen mit der rechten und linken Körperhälfte, Übungen mit Händen und Füßen, Übungen mit Tempovariationen)
- **Musikhören** (allein oder in Verbindung mit Bewegung/Tanz)
- **Spiele** - Kennenlern- und Namensspiele in den ersten beiden Sitzungen, später Gedächtnisspiele und/oder Spiele, die logisches Denken und Kreativität fördern (z.B. „Ich packe meinen Koffer“, Personenraten).

Für die Studierenden ist solch ein Einstieg äußerst ungewöhnlich. Der „normale“ Beginn eines Seminars verläuft schließlich so, dass die

Teilnehmer nach und nach – manchmal auch verspätet – eintreffen, sich setzen und mehr oder weniger erwartungsvoll zuhören, was der Dozent/die Dozentin zu berichten hat. Schon allein der Aufforderung aufzustehen, folgen die Teilnehmer daher zu Beginn häufig eher unwillig und verblüfft. Die meisten Studierenden entdecken aber bald die Vorzüge dieses Einstiegs und sind gespannt, welche Übung sie zu Beginn der jeweiligen Sitzung erwartet.

Neben der Aktivierung von Aufmerksamkeit fördert diese Art der Eröffnung den Aufbau einer angenehmen Lernatmosphäre, da sich die Teilnehmer dabei auf spielerische Art näher kommen und auch viel gelacht wird. Außerdem werden sie dadurch gleich zu Beginn darauf eingestimmt, aktiv

zu werden und ihre passive Erwartungshaltung aufzugeben. Nach der Einstimmungsübung gibt es Gelegenheit zum **Erfahrungsaustausch**:

- Welche Erfolge aber auch Probleme sind bei der Anwendung von im Seminar vorgestellten Techniken aufgetreten?
- Welche Erfahrungen konnten bei den Hausaufgaben gesammelt werden?

Dieser Erfahrungsaustausch bildet eine inhaltliche Brücke zu den Lerninhalten der vorherigen Sitzung.

Verortung

Nach der Einstimmungsübung und dem Erfahrungsaustausch werden die **zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen** festgelegt:

- Welches Thema wird heute behandelt?
- Wann finden welche Trainingsteile statt?
- Wann gibt es Pausen?

Bevor auf die theoretischen Hintergründe einer Lernphase oder eines Lernaspekts eingegangen wird, schildern die Teilnehmer, wie sie mit diesen Anforderungen bislang umgegangen sind, z.B.

- Wie habe ich bislang gelesen?
- Womit bin ich dabei zufrieden?
- Was muss unbedingt noch besser werden?

Diese **Standortbestimmung** ist die Basis für die Entwicklung besserer Arbeitstechniken. Die Studierenden müssen nicht alles verwerfen, was sie zuvor getan haben, sondern das bewahren, was sich bewährt hat und das verändern, was nur wenig effektiv ist.

Informationsaufnahme (Input)

Die Darstellung der theoretischer Grundlagen über das Lernen erfolgt in Form eines kurzen Vortrags, manchmal mit Unterstützung von Tafelbildern und Powerpoint-Folien. Die Teilnehmer erfahren hier unter anderem:

- wie das Gehirn Informationen aufnimmt, strukturiert und abspeichert
- welche Speicherorte es gibt
- was die Motivation zum Lernen hebt und was sie senkt.

Die wesentlichen Punkte dieses Kurzvortrags werden auf einem Info-Blatt zusammengefasst und verteilt.

Informationsbearbeitung (Workout)

Nach der theoretischen Einführung folgt der praktische Teil zum jeweiligen Themenschwerpunkt: In **Tests** können die Teilnehmer mehr über sich und ihr Lernen erfahren, z.B.

- welchem Lerntyp sie entsprechen (visuell, akustisch und/oder kinästhetisch)
- wie schnell sie lesen
- welche Intelligenzform bei ihnen besonders ausgeprägt ist (Gardner 1991)
- wie ihr Gedächtnis funktioniert.

Effektive **Arbeitstechniken** werden durch praktische Übungen erprobt, z.B.

- die Arbeit mit Mindmaps (Buzan 1998)
- Lesemethoden
- Strukturierungsmodelle
- Memorierungstechniken.

Ein weiterer wesentlicher Punkt im Praxisteil ist das **Training**:

- **Training zur Verbesserung der Lesegeschwindigkeit**
Zu Beginn des Seminars messen die Teilnehmer ihre momentane Lesegeschwindigkeit. Gezielte Übungen zur Verbesserung der visuellen Wahrnehmung schulen den Blick auf Schlüsselwörter und inhaltliche Zusammenhänge. Damit kann die Lesegeschwindigkeit innerhalb des Kurses wesentlich verbessert werden (Chevalier 1999, Ott 2004). Die Technik des schnellen Lesens soll das langsame Lesen nicht ersetzen, sondern das Methodenrepertoire der Teilnehmer erweitern. Nur wenn sie sowohl schnell als auch langsam lesen können, haben sie die Wahl für die eine oder die andere Geschwindigkeit.

- **Konzentrationstraining**

Durch das Training zur Steigerung der Lesegeschwindigkeit sind die Teilnehmer an die Arbeit mit Zeitlimits gewöhnt. In weiteren Übungen, in denen die Zielvorgaben für die Bearbeitung und der zeitliche Rahmen eindeutig festgelegt sind, lernen sie, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und immer länger aufrecht zu erhalten.

- **Denk- und Gedächtnistraining**

Das Training zur Verbesserung dieser Fähigkeit basiert auf Übungen zur Verknüpfung der Informationen mit Bildern und Assoziationen, dem Erkennen von Strukturen und Denksportaufgaben.

Die Trainings sind so zusammengestellt, dass sie möglichst viele Gehirnareale aktivieren. Die eindeutigen Vorgaben und die Arbeit mit Zeitlimits fördern die Konzentrationsfähigkeit. Die Steigerung des Schwierigkeitsgrades ist so bemessen, dass alle Teilnehmer Erfolgserlebnisse sammeln können. Studierende, die nach vielen Misserfolgen im Studium an ihren Fähigkeiten zweifeln, erhalten so die Chance, sich als leistungsfähig und erfolgreich zu erleben.

Lernergebnis präsentieren (Output)

Neben den zuvor genannten angeleiteten Praxisteilen bearbeiten die Teilnehmer darüber hinaus eigenverantwortlich spezielle Aufgaben. Die Ergebnisse dieser Auseinandersetzung mit einem Thema werden allein oder in einer Kleingruppe dem Plenum präsentiert. Bei diesen Aufgaben handelt es sich zum einen um **Darstellungen des eigenen Lernprozesses**, z.B.

- der Aufstellung eines persönlichen Lernplans (1. Termin)
- der Zusammenfassung der im Seminar gewonnen Lernerfolge (6. Termin).

Zum anderen bereiten die Studierenden in Kleingruppen als Variation der Input-Phase **Kurzreferate** über spezifische Aspekte des Lernens vor, die sie dann im Plenum vortragen, z.B.

- Darstellung des Transferprozesses
- Darstellung der Methode des aktiven Lesens.

Die Übernahme von Kurzreferaten durch die Teilnehmer fördert die Übernahme von Mitverantwortung für den Erfolg des Seminars. Die Zusammenarbeit in Kleingruppen und die Präsentation vor dem Plenum trainieren darüber hinaus die sozialen Kompetenzen.

Lernergebnis einordnen (Transfer)

Nach dem Praxisteil werden im Plenum die Erfahrungen und Erkenntnisse der jeweiligen Sitzung ausgetauscht und die Übertragung der Techniken auf das eigene Arbeiten diskutiert. Dabei moderiert der Leiter eher mögliche Fragen und bindet das Plenum in die Suche nach Antworten ein. Dies entspricht der zuvor skizzierten Rolle der Leitung.

Am Ende dieser Phase werden die Hausaufgaben bekannt gegeben: Das sind stets die Anwendung der im Seminar besprochenen Arbeitstechniken auf das tägliche Lernen, die Weiterführung des Trainings zuhause und die Neurobics-Aufgabe für die kommende Woche.

Abschluss

Die Seminarsitzung schließt mit einer Entspannungsübung. Hierbei kann das Erfahrene noch einmal überdacht und verarbeitet werden.

3.4 Lernerfolge

Die Methodenseminare steigern die Kompetenzen der Studierenden auf allen drei Ebenen:

Die **Fachkompetenz** wird durch Kenntnisse über den Ablauf von Lernprozessen erhöht.

Die verbesserte **Methodenkompetenz** zeigt sich in einem breiteren Repertoire an Arbeitstechniken und zunehmender Sicherheit in der Wahl der passenden Methode.

Viele Teilnehmer verdoppelten ihre Lesegeschwindigkeit, manche kamen sogar auf Werte von nahezu 800 Wörtern in der Minute. Die Steigerungswerte hängen allerdings auch von der Bereitschaft ab, das Lesetraining zwischen den Sitzungen zu Hause weiterzuführen. Durch die intensive Arbeit mit Texten und die Übungen zur Strukturierung von Informationen wurden inhaltliche Zusammenhänge im Lernstoff nun besser erkannt.

Die Einführung und das Training in Memorierungstechniken weckte häufig die Lust, diese Methoden auf die Lerninhalte des eigenen Studiums anzuwenden. Gerade Studierende, die viel auswendig lernen müssen, z.B. Vokabeln, Formeln und Geschichtszahlen, nahmen diese Anregungen dankbar auf. Teilnehmer, die in der ersten Sitzung angaben, „ein Gedächtnis wie eine Sieb“ zu haben, erlebten im Verlauf des Seminars, dass sie sich mit nur wenig Mühe und viel Kreativität vieles merken können.

Viele Studierende berichteten am Ende des Seminars, dass sie sich nun leichter konzentrieren könnten. Dies ist sicherlich als ein Nebeneffekt des intensiven Trainings anzusehen. Durch Übungen, in denen die Zielvorgaben für die Bearbeitung und der zeitliche Rahmen eindeutig festgelegt sind, werden auf praktische Art Grundvoraussetzungen für Konzentration vermittelt.

Die Erfolgserlebnisse beim Lernen, aber auch der konstruktive Umgang mit Misserfolgen, stabilisieren ein positives Selbstkonzept. Die Studierenden berichteten zum Abschluss, dass sie sich nun den Anforderungen des Studiums eher gewachsen fühlen. Durch den Austausch mit Kommilitonen, die Arbeit in der Kleingruppe und die Übungen zur Selbstdarstellung im Plenum konnten sie ihre sozialen Fähigkeiten verbessern. Das Seminar fördert daher auch in hohem Maße die Entwicklung **persönlicher und sozialer Kompetenz**.

Durch das Aufbrechen routinierter Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, konnte bei vielen Teilnehmern die Lust auf Veränderungen geweckt werden. Ebenso wuchs der Mut, Neues auszuprobieren. Besonders erfreulich erschien uns, dass viele Studierende am Ende des Seminars berichteten, sie hätten wieder mehr Spaß am Lernen.

4. Fazit und Ausblick

Beide Methodenseminare stoßen auf großes Interesse und sind stets schnell ausgebucht. Vor allem für den Kompaktkurs in den Semesterferien melden sich zunehmend viele Studierende der Bachelor-Studiengänge an. Für sie sind zusätzliche Seminare während der Vorlesungszeit meist nicht mit ihren fachspezifischen Anforderungen zu vereinbaren. Die Erkenntnis, ineffizient zu arbeiten und der Wunsch nach Unterstützung sind bei ihnen aber nicht weniger groß als bei Studierenden der Diplom- und Magister-Studiengänge. Das Bachelor-Studium ist zwar in vielen Bereichen verschulter, bietet z.B. eindeutigeren Vorgaben und Aufgabenstellungen und geringere Selbstbestimmungsmöglichkeiten bei der Stundenplangestaltung; Forderungen des aktiven Lernens gelten aber auch hier: Entscheidungen über den Einsatz von Methoden müssen mit persönlichen Zielsetzungen verbunden, aus Fehlern muss gelernt und auf Erfolge aufgebaut werden.

Wenn das im Bologna-Prozess ausgesprochene Ziel, Absolventen der Universität durch den Erwerb fachübergreifender Kompetenzen besser auf die Praxis vorzubereiten, ernst genommen wird, sollten die Studierenden auch beim Lernen darin unterstützt werden, mehr Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu entwickeln und dabei mehr Selbstvertrauen zu gewinnen. Seminare wie „Fit und Kopf“ und „Lernen leicht gemacht“ setzen genau an dieser Stelle an und werden in Zukunft sicherlich noch stärker nachgefragt werden als bisher.

Auch wir – als Kursleiter – lernen durch jeden Durchlauf dazu und sind stets offen für Erweiterungen und Modifizierungen. So äußerten viele Studierende nach den Seminaren den Wunsch nach weiteren Terminen, in denen Erfahrungen mit den im Kurs vermittelten Techniken ausgetauscht werden können. Als Reaktion darauf wurde im Januar 2006 „Der schlaue Salon“ eröffnet: Einmal im Monat treffen sich hier ehemalige Teilnehmer und schildern ihre Erfolge oder auch Probleme mit dem Lernen im Studium.

Wünschenswert ist sicherlich auch eine stärkere Vernetzung mit den Fachbereichen, damit die in den Seminaren vorgestellten Techniken noch enger mit dem aktuellen Lernstoff verbunden werden können. Denkbar wäre hier eine Kooperation bei Einführungsveranstaltungen, die von einem Methodentraining begleitet werden.

Literaturverzeichnis

- Buzan, T. (1998): Kopptraining, Anleitung zum kreativen Denken, München.
 Chevalier, B. (1999): Effektiver lernen. Frankfurt am Main.
 Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.
 Katz, L.C./ Rubin, M. (2001): Neurobics – Fit im Kopf. München.
 Klippert, H. (2004): Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim.
 Martens, J. U./ Kuhn, J. (2004): Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen. Stuttgart.

- Orth, H. (2002): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied.
- Ott, E. (2004): Optimales Lesen. Reinbek.
- Reysen-Kostudis, B. (im Druck): Leichter Lernen. Heidelberg.
- Rose, C./ Nicholl, M. J. (2002): MASTER Learning. Die optimale Methode für leichtes und effektives Lernen. München.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main.
- Rott, G. (2006): Bologna-Prozess und Studienberatung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1. Jg. 2006, H. 2, S. 41-47.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg.

Wildt, J. (2004): Vom Lehren zum Lehren. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, B./Voss, H.-P./ Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehre und Lernen effizient gestalten. (Loseblattsammlung). A 3.1. Berlin.

■ **Brigitte Reysen-Kostudis**, Dipl.-Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin,
E-Mail: reysen@zedat.fu-berlin.de

Studentenwerke: Wirtschaftlich, modern, gemeinnützig!

Die 61 Studentenwerke in Deutschland betreuen rund zwei Millionen Studierende an über 300 Hochschulen in 190 Hochschulstädten; sie betreiben 708 Mensen und Cafeterien mit 200.000 Plätzen, bieten rund 180.000 Wohnplätze für Studierende und vergaben im Jahr 2005 über 1,5 Milliarden Euro BAföG-Förderung im Auftrag von Bund und Ländern. Diese Zahlen legt das Deutsche Studentenwerk (DSW), der Dachverband der Studentenwerke, in einer neuen Statistik vor. Der Verband macht auch auf die weiteren Arbeitsgebiete der Studentenwerke aufmerksam: In ihren Beratungsstellen für Psychologische und Sozialberatung zählte man 2005 fast 130.000 Beratungskontakte; weit über die Hälfte der Studentenwerke bietet zudem besondere Beratungsstellen für Studierende mit Behinderung oder chronischer Krankheit. Besonders erfreulich ist die Entwicklung bei den Kinderbetreuungseinrichtungen: Die Zahl der Plätze konnte gegenüber 2004 um 10% auf rund 5.700 gesteigert werden. Neben der wirtschaftlichen und sozialen Förderung stellen auch immer mehr Studentenwerke Angebote für die kulturelle Förderung der Studierenden bereit. DSW-Präsident Prof. Dr. Rolf Dobischat betont: „Die Studentenwerke sind gemeinnützig und haben einen gesetzlichen sozialen Auftrag, gleichzeitig sind sie moderne, wirtschaftlich arbeitende Dienstleistungsunternehmen. Bei den Studentenwerken geht die soziale Verantwortung für die Studierenden Hand in Hand mit wirtschaftlicher Professionalität.“

Bundesweit beschäftigen die Studentenwerke 15.297 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die gesamten Einnahmen beliefen sich im Wirtschaftsjahr 2005 auf 1,174 Milliarden Euro, 41 Millionen oder 4% mehr als im Jahr 2004. Rund zwei Drittel dieser Einnahmen (764 Mio. Euro bzw. 65%) erwirtschaften die Studentenwerke selbst, vor allem über Einnahmen in ihren Wohnanlagen und Umsatzerlöse in ihren Mensen und Cafeterien. Rund 13% der Einnahmen (156 Mio. Euro) machen die Semesterbeiträge der Studierenden aus; sie liegen im Bundesdurchschnitt aktuell bei rund 46 Euro im Semester. Die Zuschüsse der Bundesländer an die Studentenwerke sind seit Jahren rückläufig; 2005 betragen sie insgesamt 151 Millionen Euro bzw. 13% der Einnahmen. Die vierte größere Einnahmenquelle für die Studentenwerke ist die so genannte Aufwandserstattung für das BAföG. Sie betrug 2005 74 Millionen Euro (6% der Einnahmen).

Weitere Zahlen und Fakten:

- 181,60 Euro im Monat beträgt die durchschnittliche Warmmiete einschließlich aller Nebenkosten in einer Wohnanlage der Studentenwerke,
- 42 Studentenwerke haben in ihren Wohnanlagen Tutorenprogramme zur Betreuung ausländischer Studierender,
- Studierende in finanziellen Krisen bieten 53 der 61 Studentenwerke Hilfe über besondere Darlehenskassen bzw. Härtefonds,
- 42 Studentenwerke bündeln ihre Dienstleistungen in zentralen „Info-Points“,
- 29 Studentenwerke bieten den Studierenden Rechtsberatung an.

Dazu kommen: Freitische, studentische Arbeitsvermittlung, Semesterticket, Deutsch-Französischer Sozialausweis, Reisedienste, Versicherungen, Fitness- und Sportangebote, Internetpools, PC-Verleih, Gästehäuser, Umzugswagenverleih und vieles mehr.

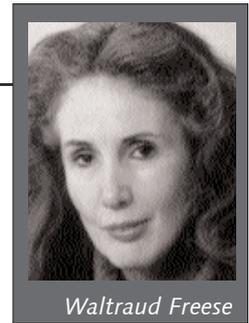
Weitere Informationen: www.studentenwerke.de
Quelle: Pressemitteilung Studentenwerk

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anke Hanft (Hg.)
Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Bielefeld 2004 - 2. Aufl. - ISBN 3-937026-17-7 - 525 S. - 34,20 €

Waltraud Freese



Waltraud Freese

Psychologische Beratung Online – Ein Zukunftsmodell?

Unter dem Stichwort „Medialisierung“ wird die Auseinandersetzung mit neuen Kommunikations- und Informationsmedien als eine zentrale Herausforderung gesehen, der sich Beraterinnen und Berater in psychosozialen, psychologischen, sozial- wie gesundheitsberuflichen Arbeitsfeldern zu stellen haben. Zunehmend unterliegt Beratung – so Engel (2002) – einer „technischen Reproduzierbarkeit“ und führt, wenn eine Analyse medialer Rahmenbedingungen vorgenommen wird, zu der Notwendigkeit, dass Beratungsformen und -angebote sich gegenüber diesen Anforderungen gestaltend öffnen und positionieren müssen. Diese Entwicklung geht an den Beratungseinrichtungen deutscher Hochschulen nicht vorbei, wird jedoch kontrovers diskutiert und ist bereits in die Praxis umgesetzt worden. Im Folgenden werde ich kurz den Kontext psychologischer Beratung deutscher Hochschulen skizzieren, um nach einem Einblick in die Struktur der Beratungsstelle der Hochschulen Hannovers die Entwicklung des hier seit zwei Jahren durchgeführten Projektes „Online-Beratung für in- und ausländische Studierende“ nachzuzeichnen. Abschließend werden Möglichkeiten und Grenzen dieses (noch) innovativen, interaktiven Angebots zur Diskussion gestellt.

1. Psychologische Studierendenberatung an deutschen Hochschulen - Kontext und Aufgabenfelder

Hochschulpolitisch ist weithin unumstritten, dass qualifizierte psychologische Beratungsangebote einen wichtigen Anteil an den Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium haben können. Seit der Gründung psychologischer Beratungsstellen Ende der 60er Jahre, die u.a. deshalb erfolgte, weil sich Selbsttötungen unter Studierenden häuften, geht man davon aus, dass sie entscheidend zur Psychohygiene von Studierenden beitragen. Im deutschen Hochschulsystem existieren sie unter verschiedenen Bezeichnungen. Sowohl die institutionelle als auch die organisatorische Einbettung ist uneinheitlich. Etwa ein Viertel fällt gegenwärtig unter die Trägerschaft der jeweils zuständigen Studentenwerke; ein weiterer Teil fungiert selbstständig als Einrichtung mit zentraler Funktion an der Hochschule, oftmals eng verzahnt mit der Zentralen Studienberatung, oder ist anderweitig in die Organisationsstruktur der jeweiligen Hochschule eingebunden (z.B. im Fachbereich Psychologie oder in Kliniken angesiedelt). Vernetzung zu anderen Serviceangeboten innerhalb der Hochschulen und Kooperation insbesondere zum gemeindenahen Gesundheitswesen außerhalb des Hochschulkontextes gehören mit zum Selbstverständnis psychologischer Studierendenberatung (Freese 2001).

Die in der Beratung angesprochenen Anliegen und Themen umfassen die gesamte Breite psychosozialer Konflikte, Störungen und Krisen, mit denen Studierende im Verlaufe ihres Studiums konfrontiert sein können. Eine Trennung zwischen streng studienbezogenen und persönlichen Problemlagen erscheint bei der Klientel der Studierenden, die sich in der Statuspassage der Postadoleszenz mit ihren besonderen Anforderungen und Belastungsfaktoren befindet, erfahrungsgemäß eher künstlich. Pragmatisch gesehen kann jedoch eine Trennung zwischen persönlichen Problemen und Krisen einerseits und studienbezogenen Problemen andererseits durchaus sinnvoll sein (Schumann/Wrobel 2004), insbesondere im Hinblick auf die „Online-Beratung“ – wie später zu zeigen sein wird.

Je nach personeller Ausstattung der Beratungsstellen findet eine Mitarbeit in Hochschulprojekten zur Verbesserung der Studiensituation im Sinne präventiver Initiativen und zur Verbesserung struktureller Bedingungen an der Hochschule insgesamt statt, wozu selbstverständlich eine Kooperation mit anderen Serviceeinrichtungen angestrebt wird. An der Leibniz Universität Hannover ist die Psychologisch-Therapeutische Beratung (PTB) u.a. an einem Gesamtkonzept „Gesundheitsmanagement“ beteiligt, das auch die Psychohygiene der an der Hochschule Beschäftigten umfasst.

2. Die PTB und das Projekt Online-Beratung

Der Zuständigkeitsbereich der *Psychologisch-Therapeutischen Beratung für Studierende der Hochschulen Hannovers* erstreckt sich auf insgesamt 5 Hochschulen. Im Vordergrund der Beratungsarbeit steht ein präventives Selbstverständnis, gestützt auf die Basiskriterien einer absoluten Vertraulichkeit und Freiwilligkeit bei der Wahrnehmung des Angebots durch die Ratsuchenden. Ressourcenorientierung, Salutogenese und Gender Mainstreaming werden als die drei Grundpfeiler der Beratungsarbeit betrachtet. Die Angebotspalette umfasst einen „offenen Montagstermin“, den Studierende ohne Voranmeldung wahrnehmen können und - mit finanzieller Unterstützung des Studentenwerks Hannover - themen- und übungszentrierte Gruppenangebote. Der Anteil ausländischer Studierender, zunehmend aus dem osteuropäischen und asiatischen Raum, liegt bei bis zu 15%. In 2005 suchten über 600 Studierende die Beratungsstelle auf.

Psychologische Onlineberatung stellt sich etwa seit Beginn des neuen Jahrtausends als „faszinierendes Neuland“ professionellen Helfens dar (vgl. Lang 2001), wobei erste Anfänge – oftmals fälschlich – in Zusammenhang gebracht

werden mit dem Therapiesimulationsprogramm von Weizenbaum (1966, vgl. Eckart 2002). Erst mit der Realisation des Internets 15 bis 20 Jahre später wurden jedoch die technischen Möglichkeiten entwickelt, virtuelle Beratungsräume zu schaffen. Eine Theorie der Online-Beratung existiert gegenwärtig nicht; nach wie vor belegt der Forschungsstand, dass im Fokus psychologischer Angebote Information, Prävention, Selbsthilfe und Beratung stehen.

2.1 Von den ersten Anregungen zur Entwicklung des Projekts

Erste Anregungen zur Möglichkeit, Ratsuchende mit einem psychologischen Angebot „online“ zu erreichen, erhielt ich auf der Tagung des Deutschen Studentenwerks 2002 in Bremen. Bereits der Titel der Arbeitsgruppe, die mit elf sehr engagierten Kolleginnen und Kollegen aus entsprechenden Beratungseinrichtungen im Hochschulbereich aus Deutschland und Österreich besetzt war, signalisiert die diesem Angebot – auch – entgegengebrachte Skepsis: „Online-Beratung: Fastfood für Studierende?“ (Himstedt 2002). Entgegen der Hoffnung einiger Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde deutlich, dass die Zeit noch nicht reif war (und ist) für ein hier bereits angedachtes Vorhaben, die an Online-Beratung interessierten psychologischen Beratungsstellen im Hochschulbereich untereinander mit der Zielsetzung zu vernetzen, personell und finanziell eine Ressourcenteilung zu erreichen.

Im Interesse der Beratung für die Studierenden der Hochschulen Hannovers war es jedoch unser Interesse, mit den der PTB zur Verfügung stehenden personellen und finanziellen Ressourcen eine Realisierung für unseren Hochschulstandort zu etablieren. Als Zielgruppe definiert waren Studierende aller Studiengänge. Angesprochen war (und ist) der „Talistyp“ unter Studierenden (vgl. Lang: offen für technische Möglichkeiten; im Studium gefordert bzw. gestresst; leidend bzw. Hilfe suchend; isoliert, d.h. versucht, Probleme allein zu lösen; schreibfreudig). Es wurde davon ausgegangen, dass gerade die Gruppe der eher schwerer zu erreichenden (in- und ausländischen) männlichen Studierenden davon angesprochen werde, einen (ersten) Beratungstermin anonym zu gestalten, wie es auch Online – weitgehend – gewährleistet ist.

Nach der Schulung eines Kollegen durch „zone35 new media“, einem in Berlin ansässigen Unternehmen, das seit 2001 Neuland auf dem Gebiet von Online- und Chatberatung betritt, wurde mit Beginn des Sommersemesters 2004 das Angebot Online-Beratung mit einer wöchentlichen Beratungszeit von jeweils 2 Stunden umgesetzt und zuvor durch ein Informationsblatt allen hochschulrelevanten Institutionen, z. B. Fakultäten bzw. Fachbereichen, Beratungseinrichtungen und Initiativen, Asten und Fachschaften etc. in einem Mailing zur Kenntnis gegeben sowie mit den Internet-Seiten der PTB verlinkt. Das Vorhaben, das seit mittlerweile 36 Jahren sehr gut angenommene

Beratungsangebot der PTB um eine (vorgeschaltete) Onlineberatung zu ergänzen, konkretisierte sich auch aus der Notwendigkeit heraus, dass die Nachfrage insbesondere nach Einzelberatung seit Jahren gestiegen ist und mittlerweile an die Belastungsgrenze der personellen Möglichkeiten führt.

2.2. Zahlenspiegel und Erfahrungen mit der Klientel

Die Online-Beratung ist ausschließlich als Einzelchat-Beratung angelegt. Zwischen Ratsuchender/m und Berater/in wird vorab ein Termin vereinbart, zu dem beide einen nur für sie reservierten Chat aufsuchen. Die Ratsuchenden sind dem Berater unbekannt. Mittlerweile wurde die Plattform von zone35 dahingehend erweitert, dass die Möglichkeit besteht, der/dem jeweils Ratsuchenden eine Nachricht auf elektronischem Wege zukommen zu lassen, dennoch bleiben die jeweilige E-Mail-Adresse sowie alle anderen persönlichen Daten für den Berater verborgen. Bekannt sind ein frei gewähltes Pseudonym sowie freiwillig gemachte Angaben, die einem „Monitoring“ entnommen werden können, jedoch nicht auf Korrektheit zu überprüfen sind. Trotz der zuvor beschriebenen Öffentlichkeitsarbeit, die sich für das herkömmliche Angebot von Einzel- und Gruppenberatung bisher als wirksam erwiesen hatte, wurde die Online-Beratung bis zum Wintersemester 2004/05 eher marginal genutzt. Bis zum ersten tatsächlich genutzten Einzelchat waren sechs Anmeldungen erfolgt, die dann jedoch nicht wahrgenommen wurden (Ratsuchende waren „nicht erschienen“). Mit Beginn des Wintersemesters wurde ein leichter Anstieg festgestellt. Die nachstehende Tabelle vermittelt einen Überblick über die Nutzung bis zum Ende der Vorlesungszeit im Sommersemester 2005 und die hier diskutierte Stichprobe.

| Datum | Zeit | Alter/Geschlecht | Beratungsanlass | Studienfach |
|-------|---------------|------------------|--------------------------------|------------------------|
| 07.04 | 14.35 – 15.25 | 21-25 weiblich | Ängste/Depressionen | nicht bekannt |
| 08.04 | 14.05 – 14.33 | 21-25 männlich | Arbeit & Leistung ¹ | Informatik |
| 10.04 | 15.35 – 15.43 | 21-25 weiblich | Arbeit & Leistung | Medizin |
| 11.04 | 14.05 – 14.45 | 21-25 weiblich | Arbeit & Leistung | Biochemie |
| 11.04 | 15.30 – 15.59 | 21-25 weiblich | Arbeit & Leistung | Biochemie ² |
| 12.04 | 14.05 – 14.30 | 21-25 weiblich | Ängste/Depressionen | Geoökologie |
| 12.04 | 14.05 – 14.55 | 21-25 männlich | Sucht/ Abhängigkeit | Physik |
| 02.05 | 14.05 – 14.48 | 21-25 weiblich | Arbeit & Leistung | Bauingenieurwesen |
| 02.05 | 14.05 – 14.41 | 21-25 weiblich | Beziehungsprobleme | Sonderpädagogik |
| 02.05 | 14.45 – 15.16 | 31-35 weiblich | Familiäre Belastung | nicht bekannt |
| 02.05 | 14.05 – 14.49 | 21-25 weiblich | Arbeit & Leistung | Tiermedizin |
| 02.05 | 15.25 – 15.48 | 21-25 weiblich | Ängste/Depressionen | Sozialwissenschaften |
| 03.05 | 14.05 – 14.43 | 21-25 weiblich | Beziehungsprobleme | Sonderpädagogik |
| 03.05 | 14.05 – 14.42 | 21-25 weiblich | Studieninformation | Chemie |
| 03.05 | 15.25 – 16.00 | 21-25 weiblich | Beziehungsprobleme | Sonderpädagogik |
| 05.05 | 15.25 – 16.04 | 21-25 weiblich | Beziehungsprobleme | Sonderpädagogik |
| 06.05 | 14.45 – 15.18 | 21-25 weiblich | Ängste/Depressionen | Sozialwissenschaften |
| 06.05 | 14.05 – 14.36 | 26-30 weiblich | Therapieinformation | Sozialwissenschaften |
| 06.05 | 14.05 – 14.36 | 26-30 männlich | Beziehungsprobleme | Doktorand |
| 06.05 | 14.45 – 15.16 | 21-25 männlich | Sinn/ Orientierung | Mathematik |
| 07.05 | 15.25 – 16.00 | 21-25 weiblich | Sinn/ Orientierung | Medienmanagement |

¹ „Arbeit & Leistung“ als eine der fünf Säulen der Identität (vgl. Heil/Petzold 1985).

² Die Studentin hatte sich zu einem weiteren Termin in Absprache mit dem Berater eingeloggt.

Auch aus der kleinen Stichprobe von $n = 21$ der vorstehend dokumentierten und wahrgenommenen Kontakte³ lassen sich eine Reihe von Erkenntnissen herleiten:

- keineswegs haben, wie ursprünglich angenommen, mehr männliche als weibliche Ratsuchende die Online-Beratung in Anspruch genommen; hingegen fiel das Verhältnis mit 17 w zu 4 m bzw. prozentual gesehen 81 (w) zu 19 (m) noch eindeutiger als bei der herkömmlichen Beratung zu Gunsten der Studentinnen aus
- die Altersgruppe der 21- bis 25jährigen ist signifikant am stärksten vertreten
- wird eine – pragmatische (vgl. 1) – Trennung von persönlichen und studienbezogenen Problemlagen angenommen, werden 1/3 studienbezogene versus 2/3 persönliche Probleme als Beratungsgrund genannt
- eine eindeutige Zuordnung der Studierenden zu von ihnen belegten Fächern ist – auch wegen der kleinen Stichprobe – nicht möglich
- eine Studentin hatte den Online-Einzelchat insgesamt zu vier Terminen aufgesucht; zwei Studentinnen waren zuvor bereits in der Einzelberatung der PTB beraten worden
- 7 Studierenden, wiederum einem Drittel, wurde im Anschluss an die Online-Beratung zur Einzelberatung in der PTB geraten; ein Austausch im Team ergab, dass dieser Empfehlung entsprochen wurde; d.h. der Sinn einer vorgeschalteten Online-Beratung war durchaus erfüllt.

Weiterhin zeigte die regelmäßige Supervision der Beratungsprotokolle im Teamkontext,

- dass der von zone35 angesetzte Zeitrahmen von 20 Minuten für die von den Studierenden vorgebrachten Problemlagen nicht ausreicht, um den Beratungsfokus einem annähernd befriedigenden Resultat zuzuführen, so dass nach kurzer Zeit eine Spanne von 30 Minuten für einen Beratungskontakt angesetzt wurde,
- dass subjektiv als schwerwiegend und belastend empfundene Themenschwerpunkte einer face-to-face-Beratung bedürfen,
- dass für den Online-Berater während der Beratung die Rufbereitschaft zu einer erfahrenen Kollegin bzw. einem Kollegen mit psychotherapeutischer Aus- bzw. Weiterbildung und diagnostischer Kompetenz gewährleistet sein muss (siehe Fussnote 7). Ebenso ist eine genaue Analyse und Supervision der Protokolle im Teamkontext, zumindest in der Einführungsphase des Angebots, in der wir uns gegenwärtig aufgrund der geringen Anzahl an Beratungsverläufen nach wie vor befinden, unabdingbar.

2.3 Beratungsbeispiel

Zur Veranschaulichung eines Online-Beratungsverlaufs werden im Folgenden wesentliche Teile eines Chatprotokolls soweit im Original wiedergegeben, wie dabei die Anonymität des Ratsuchenden gewährleistet bleibt. Die Passagen, deren Groß- und Kleinschreibung original beibehalten werden, werden durch deskriptive Einschübe zur Zusammenfassung des Chatverlaufs ergänzt. Der Student X - Alter zwischen 21 und 25 Jahren - studiert ein naturwissenschaftliches Fach. Er selbst ordnet bei der Buchung des Termins seine Problematik ein in die (vorgegebenen) thematischen Schwerpunkte „Suche nach Sinn und Orientierung“. Er deutet bei der schriftlichen Anmeldung zum Chattermin an, dass er sich zuvor bereits telefonisch um einen persönlichen

Beratungstermin bemüht habe. Ob dieser auch zustande gekommen ist, lässt er offen. Im Chat wird deutlich, dass auch der studienbezogene Lebensbereich betroffen ist, sogar mit Vorrang einer Bearbeitung bedarf. Die Dauer des Online-Chats zwischen MP (Berater) und X beläuft sich auf die regulär vorgesehene Beratungszeit von 30 Minuten.

Ich versuche im Folgenden, den Chatverlauf mit dem tetradischen System der Integrativen Therapie zu erfassen (vgl. Petzold 1980/89). Petzold spricht selbst von einer „Grobstrukturierungshilfe“ (ebd., S. 55) des therapeutischen, hier Beratungsgeschehens. Das tetradische System umfasst 1. Initialphase (Wahrnehmen, Explorieren, Erinnern), 2. Aktionsphase (Erfassen, Agieren, Wiederholen), 3. Interpretationsphase (Verstehen, Integrieren, Durcharbeiten) sowie 4. Neuorientierung (Erklären, Reorientierung, Verändern). Die Integrative Supervision als Teamsupervisionsmodell gehört im Rahmen der BDP-Supervisorenausbildung zum Standard (vgl. Schreyögg 2000, S. 492ff.).

Zunächst wird die Initialphase des Beratungsprozesses dokumentiert, in der es um Kontaktaufnahme und Annäherung der beiden Akteure geht:

14:45:29 MP Hallo
 14:45:35 X hallo
 14:45:41 MP Möchten Sie lieber gesiezt werden oder bevorzugen Sie das „Du“?
 14:45:57 X ein du ist mir lieber
 14:46:25 MP Ok – also Du, ich haben deine Ankündigungen gelesen...
 14:46:53 X na ja, sie umfasst nur einen teil der probleme, die mich derzeit beschäftigen
 14.47.08 MP könntest Du Dein Problem eingrenzen oder benennen
 14.47.57 X mein hauptproblem ist meine konzentrationsunfähigkeit und antriebslosigkeit
 14:48:11 MP Wie ist das zustande gekommen?
 14:48:24 X da muß ich etwas ausholen
 14:48:31 MP ...oder war es schon immer so?
 14:49:10 X es ist in letzter zeit schlimm geworden, trat aber hin und wieder auf – nur nicht so stark
 14:49:31 MP Es gab also einen bestimmten Anlass?
 14:50.08 X der „freundeskreis“ in dem ich mich bewegte zieht sich momentan sehr abrupt von mir zurück

X beschreibt im nun folgenden Chat-Dialog, der sich über einen Zeitraum von 17 Minuten erstreckt, seine momentane Situation. Dabei thematisiert er zunächst die aktuellen, für ihn bedrückenden Veränderungen im Freundeskreis. Bisher hat er hier offenbar seine gegenwärtig ebenfalls schwierige Interaktion mit den Eltern, insbesondere seiner Mutter, kompensieren können. Nunmehr entwickelt sich aber auch hier erhebliches Konfliktpotential. Der deskriptiv dargelegte Prozess könnte als *Aktionsphase* bezeichnet werden.

Für den Berater hat sich inzwischen der Eindruck vertieft, dass der Student unter extremen Belastungen leidet und ein kurzfristig anzusetzender persönlicher Beratungstermin angebracht wäre. Den Abschluss dieser Chatberatung, die

³ Weiterhin waren 9 Ratsuchende, die einen Termin gebucht hatten, nicht erschienen; 2 gebuchte Termine wurden im Vorfeld abgesagt.

Interpretationsphase und in Ansätzen – indem eine Weiterempfehlung zu einem Einzelgespräch bzw. einer Krisenintervention angeboten und auch angenommen wird – auch Hinführung zu *Neuorientierung*, wird im Folgenden wiedergegeben:

- 15:07:18 MP Du hast also verschiedene Sorgen, Problemlagen, die Dich seit längerem so sehr belasten...dass Du zunehmend arbeitsunfähig (was das Studium betrifft) wirst?
- 15:08:36 X ja...das mich am meisten beschäftigende problem ist allerdings, dass meine beziehung zu meiner besten Freundin langsam in der gruppen spaltung zerbricht
- 15:09:12 MP Das ist alles sehr belastend – Es wäre tatsächlich am besten, Du lässt Dir bei uns den nächstmöglichen Termin für ein Einzelgespräch geben!
- 15:09:25 X ja
- 15:09:52 MP Hast Du nicht schon mal versucht, telefonisch mit uns in Kontakt zu treten?
- 15:09:55 X Ich muss nur sehen, wie ich bis nächsten Donnerstag wieder klar denken kann
- 15:10:08 MP Prüfung?
- 15:10:16 X seminarvortrag - es gab die möglichkeit diensttag zu kommen-
- 15:10:28 MP Reicht das?
- 15:10:49 X ich muss noch viel vorbereiten, glaube ich schaffe das nicht
- 15:11:07 MP Sonst besteht noch die Möglichkeit einer Krisenintervention!
- 15:11:13 X ???
- 15:11:35 MP Kurzfristiger Termin für morgen, außerhalb der Sprechzeit. Nur für Krisen!
- 15:12:19 X wenn sich das einrichten ließe, wäre das nicht schlecht...krise kann man das bei mir auf jeden fall nennen
- 15:12:40 MP In Anbetracht Deiner Mehrfachbelastung wäre dies wohl gerechtfertigt
- 15:12:59 X ich glaube schon
- 15:14:12 MP Sage das mit dem Seminarvortrag in Kürze und dass Du z. Zt. nur eingeschränkt arbeitsfähig bist, dann dürftest Du bei unserer Anmeldung kein Problem bekommen...
- 15:14:24 X ok
- 15:14:32 MP ...oder verweise auf den Chat, dann warne ich Dich⁴ vor
- 15:14:43 X das werde ich
- 15:14:58 MP Dann mach's erst mal gut...
- 15:15:11 X danke, bis morgen
- 15:15:13 MP und ich hoffe Dir geht es bald ein wenig besser
- 15:15:23 X ich auch
- 15:15:33 MP Tschüß
- 15:15:40 X Tschüß
- 15:15:49 MP zum Verlassen des Chats – einfach das Fenster schließen
- X verlässt den Channel⁵

Bevor zusammenfassend in Kapitel 3 die Chancen und Risiken bzw. Vor- und Nachteile einer Online-Beratung abgewogen werden, werde ich im folgenden Abschnitt den Fokus auf eine Befragung unter Studierenden richten, die

im Sommersemester 2005 an der Universität Hannover⁶ zur Akzeptanz von Online-Beratung durchgeführt wurde.

2.4 Befragung unter Studierenden zur Online-Beratung

Um die zu Beginn des Sommersemesters 2005 eher marginalen Erkenntnisse aus zwei Semestern seit Einführung des Angebots entsprechend objektivieren, die Resonanz unter Studierenden erfassen und die Aufrechterhaltung der Online-Beratung bei den eingeschränkten finanziellen und personellen Ressourcen der PTB überdenken zu können, erschien eine größere Datenbasis unumgänglich, so dass von mir mit Beginn des Sommersemesters 2005 in Kooperation mit dem Leiter des Dezernats Akademische und Studentische Angelegenheiten eine Onlinebefragung einer repräsentativen Stichprobe Studierender der Universität Hannover angeregt und realisiert wurde, deren Ergebnis nachstehend kurz umrissen wird.⁷

2.4.1 Demografische Zusammensetzung der Stichprobe

Insgesamt 674 Studierende einer Zufallsstichprobe, deren E-Mail-Account dem o.a. Dezernat bekannt war, die aber dennoch anonymisiert angeschrieben wurden, erhielten die Gelegenheit, an der Befragung teilzunehmen, in der abschließend drei Fragen demografischen Inhalts gestellt wurden. Von den 26% der antwortenden Studierenden (n = 175) waren 53% männlichen und 47% weiblichen Geschlechts. Interessant war für uns die Frage, in welcher Studienphase sich die Studierenden befanden: 19% waren zu Beginn ihres Studiums, 37% in der Mitte, 44% rechneten sich der Studienabschlussphase zu. Der Anteil antwortender ausländischer Studierender lag bei 11%.

2.4.2 Die – inhaltlichen – Fragen und Antworten

Um die Befragung so kurz und prägnant wie möglich zu gestalten, wurde eine Beschränkung auf fünf inhaltliche Fragen vorgenommen. Bei drei der Fragen waren offene Antwortmöglichkeiten gegeben. Bereits die Beantwortung der ersten Frage lieferte die wichtige Erkenntnis, dass der Bekanntheitsgrad des Angebots zum Zeitpunkt der Befragung ungenügend und somit verbesserungsbedürftig war. Die erste Frage

- „Kennen Sie das Onlineberatungsangebot der PTB?“ wurde von 91% der Antwortenden verneint, 9% hatten von der Einzelchatberatung bereits erfahren und von diesen wiederum hatten 3% (n = 5) schon einmal daran gedacht, das Angebot wahrzunehmen.

Erfahrungsgemäß begeben sich nicht nur Studierende erst dann auf die Suche nach einer Unterstützungsmöglichkeit, wenn sie in eine entsprechende Bedarfssituation geraten. Somit – das sei hier zumindest erwähnt – lässt der geringe

⁴ Gemeint sind die Mitarbeiterinnen in Anmeldung/Information der PTB sowie der Krisenintervention durchführende Kollege.

⁵ Zur weiteren Information: der Student nahm am nächsten Tag einen Krisentermin bei einem erfahrenen Kollegen wahr, an den sich weitere Einzeltermine anschlossen; den Seminarvortrag konnte er halten, wenn auch weniger gut, als er es von sich selbst gewohnt war.

⁶ Seit Juli 2006 „Leibniz Universität Hannover“.

⁷ Bearbeitet wurde die Befragung von Martin Paulick, Diplom-Sozialwissenschaftler und als Wissenschaftliche Hilfskraft in der PTB tätig; Martin Paulick führt auch die Online-Beratung durch. Bei Interesse kann die vollständige Befragung unter www.unics.uni-hannover.de/ptb als pdf-Datei herunter geladen werden.

Bekanntheitsgrad, wie im übrigen noch zu zeigen sein wird, keine Rückschlüsse auf eine Ablehnung von Online-Beratung zu. Die zweite Frage umfasste sowohl drei vorgegebene Antworten als auch die Möglichkeit der offenen Beantwortung:

- „Welche Vorteile hat Ihrer Meinung nach die Onlineberatung im Vergleich zur herkömmlichen Einzelberatung (face to face)?“

Die prozentuale Verteilung bei den offenen Antworten zeigt folgendes Verhältnis:

| | Ja | Nein |
|--|----|------|
| - Die Beratung ist anonym | 69 | 31 |
| - Ich kann mich von zu Hause aus beraten lassen | 57 | 43 |
| - Ich habe weniger Hemmungen, mich im Chat zu öffnen | 42 | 58 |

Zwar wird von der Mehrzahl der antwortenden Studierenden die Anonymität, ebenso wie die Flexibilität des Onlinechats als Vorteil gesehen; bei der Frage, wo ihrerseits am ehesten Offenheit im Beratungskontext zu erreichen ist, verändern sich die Mehrheitsverhältnisse. Die offenen Antworten der Studierenden geben weitere Auskünfte über ihre Einschätzung, die ich in Kapitel 3 einbeziehen werde. Auch die dritte Frage ermöglicht drei Antworten sowie die Gelegenheit zur offenen Antwort:

- „Und welche Nachteile hat Ihrer Meinung nach die Onlineberatung?“

| | Ja | Nein |
|--------------------------------------|----|------|
| - Ich sehe den Berater nicht | 62 | 38 |
| - Die Zugangsweise ist kompliziert | 13 | 87 |
| - Die Beratungszeiten sind ungünstig | 43 | 57 |

Auch hier werden die offenen Antworten, die sich erstaunlich genau mit den von uns in der Supervision gewonnenen Erkenntnissen decken, in die abschließende Bewertung einbezogen.

Die vierte Frage, die drei Antwortkategorien vorgibt

- „Würden Sie das Onlineberatungsangebot bei Bedarf nutzen?“ wird von 44% der Antwortenden mit Ja, 17% mit Nein und 39% unentschieden mit „weiß nicht“ beantwortet.

Wird die Beantwortung von Frage 1 nochmals in den Blick genommen, dass nämlich bei 91% der Antwortenden das Angebot bisher unbekannt war, wenn ferner aus der seit 1996 durchgeführten Statistik zur herkömmlichen Beratung bekannt ist, dass 20 bis 30% der Studierenden den Hinweis zur Beratung in der PTB auf Empfehlung von Kommiliton/-innen bzw. Freund/-innen erhalten, ist dies ein durchaus akzeptables, allerdings bei Beibehaltung des Angebots auch verbesserungsfähiges Ergebnis.

Die letzte inhaltliche und offen konzipierte Frage gab den Studierenden die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Sie lautete:

- „Haben Sie Verbesserungsvorschläge zu unserem Beratungsangebot?“ und wurde von 16 Studierenden vor allem dahingehend beantwortet, dass eine Ausweitung der Beratungszeiten, eine Aufstockung des Personals sowie eine ausgedehntere Öffentlichkeitsarbeit für das

Angebot wünschenswert wäre. Die anderen, 91%, ließen diese Frage unbeantwortet.

3. Chancen und Risiken von Online-Beratung

Um eine Abwägung von Möglichkeiten und Grenzen bzw. Vor- und Nachteilen anhand bisheriger Erfahrungen mit dem hier in Frage stehenden Angebot und unter Berücksichtigung der Befragung der Studierenden darzulegen, werden nachstehend als situative Parameter des Angebots Themen, Interaktionsstrukturen und Kontext fokussiert.

3.1 Themen

Die bisherigen Erfahrungen mit Online-Beratung zeigen, dass die Studierenden ihre Problematik bei Anmeldung zwar zumeist entsprechend der von ihnen gesetzten Priorität einordnen, im konkreten Beratungsprozess wird jedoch deutlich, dass eine Trennung zwischen studienbezogenen und persönlichen Problemlagen eher selten gegeben ist.

Persönliche Probleme und Krisen im Online-Chat zu bearbeiten, ist nach den bisherigen Erfahrungen nur eingeschränkt möglich, bei tiefer liegenden Problemen jedoch kontraindiziert. Von Online-Beraterinnen ist zu erwarten, dass sie in der Lage sind, die vorgebrachten Themenbereiche diagnostisch einzuordnen, das Angebot bei bestimmten Problemlagen als ein „vorgesaltetes“ begreifen und ihre Aufgabe gegebenenfalls darin sehen, Ratsuchende zu motivieren, eine Einzelberatung, einen psychotherapeutischen bzw. ärztlichen Kontext etc. aufzusuchen. Zu rechnen ist ferner damit, dass kurzfristig face-to-face Krisentermine anzusetzen sind; dies muss der dahinter stehende Kontext flexibel leisten können.

Bei studienbedingten Problemlagen ist es jedoch eher möglich, mittels sach- und lösungsorientierter Beratung eine zeitnahe direkte Problemlösung zu erreichen sowie gegebenenfalls an andere hochschulinterne Institutionen für eine weitere Bearbeitung zu verweisen. Die (Original-) Antworten einiger Studierender aus der Online-Befragung zeigen, dass sie sehr gut selbst in der Lage sind, die Vor- und Nachteile von Online-Beratung gegeneinander abzuwägen:

- „Gut für Fragen und Kurzauskünfte.“
- „Die Vorteile sehe ich bezüglich der ersten und anfänglichen Kontaktaufnahme. Eine Einzelberatung bei „ersten“ Problemen kann die Onlineberatung nicht ersetzen.“
- „Nicht geeignet für wirkliche Probleme, eher niederschwelliges Angebot um ersten Kontakt herzustellen.“
- „Spezifische Fragen sind schwieriger zu stellen und zu beantworten.“
- „Ich kann mir nicht vorstellen, mich online beraten zu lassen. 1. Manche Fragen ergeben sich aus der Gesprächssituation. 2. Besonders persönliche Beratungsgespräche müssen face-to-face passieren. Sinnvoll könnte die Frage nach Fakten online sein.“

3.2 Interaktionsstrukturen

Es wurde bereits angeführt, dass unter der Bezeichnung „Talistyp“ junge Menschen verstanden werden, bei denen eine Nutzung von Online-Beratungsangeboten als am ehesten wahrscheinlich gilt. Der auf Lang (2001) zurückgehende Begriff nimmt demnach Rat suchende Studierende in

den Blick, die offen für technische Möglichkeiten sind, sich im Studium gefordert sehen, sich als gestresst, leidend und Hilfe suchend empfinden, eher ihre Probleme allein zu lösen versuchen und möglicherweise auch isoliert sind. Zuvor wurde bereits dargelegt, dass die Hypothese, vor allem männliche Studierende zu erreichen, nicht unseren bisherigen Erfahrungen entspricht. Im Gegenteil waren es vor allem Studentinnen, die das Angebot nutzten. Ob dieses Ergebnis heißt, dass nicht – wie erhofft – die Anonymität des Angebots Schwellen senkend für (männliche) Ratsuchende ist, sondern eher eine bereits vorhandene Schwelle erhöht, bedarf weiterer Klärung.

Verglichen mit der Altersstatistik der Gesamtklientel der PTB, wie sie aus den bisherigen Tätigkeitsberichten ablesbar ist, fällt auf, dass vor allem die 21-25jährigen Studentinnen Online-Beratung nutzten. Dies verleitet zu der Interpretation, dass es möglicherweise nur eine Frage der Zeit und des Bekanntheitsgrades sein könnte, bis Studierende aller Altersgruppen ein solches Angebot durchaus selbstverständlich in ihr Repertoire einbeziehen, wenn sie sich eine Beratung erschließen möchten (vgl. Hemmer 2005).

Ebenso wie von einem Talistyp bei Ratsuchenden gesprochen wird, stellt sich die Frage, ob und wie sich eine Online-Beraterin bzw. ein Berater sinnvoller Weise charakterisieren ließe. Neben entsprechender Fach- und Feldkompetenz ist selbstverständlich parallel zu jener der Ratsuchenden eine technische Kompetenz erforderlich, ferner eine spezifische Schreibkompetenz und –performanz. Gleichzeitig ist – das wurde bereits thematisiert – ein hohes Maß an diagnostischer Fähigkeit erforderlich, um kontinuierlich die Grenzen der eigenen Arbeit auszuloten und – wo angemessen – gegenüber den Ratsuchenden zu kommunizieren.

Auch wenn mittlerweile ein „emotionales Alphabet“ mittels bestimmter Zeichen und Smilies existiert und ständig erweitert wird, stehen doch im Vordergrund schriftliche verbale Interaktionen, die durchaus Anlass zu (Fehl-)Interpretation bei Sender und Empfänger geben können, so dass Sorgfalt und Achtsamkeit in Verantwortung der Beratenden liegt, eine mögliche Vieldeutigkeit und Komplexität gering zu halten.

Die aus der Online-Befragung der Studierenden gewonnenen offenen Antworten sind hier wiederum sehr aussagefähig:

- „Wie wird eine „Vertrauensbasis“ online aufgebaut?“
- „Umständliche Kommunikation bei schwierigen Fragen.“
- „Mündlich kann ich besser formulieren.“
- „Anonymität hat in diesem Moment durchaus Nachteile, z.B. offen zu sein, wer sitzt einem gegenüber, kann ich dieser Person vertrauen, ist sie kompetent in meinen Augen?“
- „Keine Menschlichkeit.“
- „Ich glaube nicht, dass die Beratung ein persönliches Gespräch ersetzen kann.“
- „Vielleicht kommt es zu Missverständnissen, die bei einer face-to-face Beratung nicht entstanden wären.“
- „Der Berater bekommt nicht das richtige Bild von meinem Problem vermittelt.“
- „Der Berater kann nicht erkennen, wie meine Mimik, Gestik...ist, die eine Menge über den Gefühlszustand des Patienten aussagt.“
- „Man könnte Sprachprobleme haben, nicht für jeden geeignet.“

- „Anonymität bzw. Chatatmosphäre verfälscht echte zwischenmenschliche Reaktionen, da die Gestik fehlt.“

3.3 Kontext

Auf die kritische Frage eingehend, ob Online-Beratung für Studierende einen „Fastfood“-Charakter hat, der den Ansprüchen an eine fundierte psychologische Beratung nicht gerecht wird, sollen die im Vorangegangenen thematisierten Grenzen und ebenso die Möglichkeiten nochmals herausgestellt werden:

- a. Online-Beratung ist ein vorgeschaltetes (Informations-) Angebot, insbesondere hilfreich bei studienbezogenen Problemlagen;
- b. Online-Beratung motiviert gegebenenfalls zur Teilnahme an den Gruppenzusammenhängen der PTB, in denen z.B. Arbeitsstörungen, Zeitplanung, Prüfungsangst, soziale Kompetenzen be- bzw. erarbeitet werden;
- c. Online-Beratung motiviert bei tiefer liegenden Problemen und Krisen zu weiterführenden psychologischen und/oder ärztlichen Angeboten bzw. zur Einzelberatung in der PTB;
- d. Online-Beratung versteht sich auch als Schnittstelle zu anderen hochschulinternen (StudierendenServiceCenter, Career Service, Gleichstellungsbüro, Immatrikulations- und Prüfungsämter, Hochschulbüro für Internationales, Sozialberatung des Studentenwerks, Studiendekaninnen/-dekane der Fakultäten, Zentrale Studienberatung etc.) oder externen Institutionen (Hochschulteam der Agentur für Arbeit, niedergelassene Ärzt/innen und Psychotherapeut/innen, Sozialpsychiatrische Dienste, Gesundheits- und Selbsthilfeinitiativen, stationäre Einrichtungen des Gesundheitswesens etc.);
- e. Online-Beratung kommt dann der Zeitstruktur von Studierenden entgegen und erweist sich als ein Angebot von hoher Flexibilität, wenn die Chatzeiten entsprechend den Bedürfnissen der Studierenden angepasst werden können;
- f. Onlineberatung ist als niederschwelliges interaktives Angebot eingebettet in das Gesamtangebot der PTB und dem Grundverständnis der Beratungsarbeit: Ressourcenorientierung – Salutogenese – Gender Mainstreaming verpflichtet. Eine regelmäßige interkollegiale Supervision im Teamkontext ist gewährleistet.

4. Ausblick und Perspektiven

Bereits 1999 stellte Krüger-Brand im Deutschen Ärzteblatt für den weit gespannten Bereich der Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie fest, dass der Psychomarkt im Internet boomt, sich einerseits ein Nährboden für Psycho-Scharlatane und unqualifizierte Angebote aufbaue, andererseits jedoch auch Chancen für professionelle Helfer – sofern Regeln und Standards für diese „Grauzonen“ entwickelt und eingehalten werden. Den universitären Kontext insgesamt in den Blick genommen, befinden sich rechnergestützte Wissensvermittlung, virtuelle Lehre bzw. Online-Studienangebote in einem unaufhaltsamen Wachstumsprozess. Die Vision eines „virtuellen Campus“, der auch Dienst- und Serviceleistungen, z.B. Bibliotheken, Immatrikulations- und Prüfungsangelegenheiten etc. einer Hochschule umfasst, hat längst die Präsenzuniversität erreicht, teils bereichert, teils vor neue Probleme gestellt.

Dies verdeutlichen auch jüngst abgehaltene Tagungen für Beraterinnen und Berater im Hochschulkontext⁸. So hat insbesondere die Zentrale Beratungsstelle der Freien Universität Berlin weitreichende Erfahrungen bei Entwicklung und Einsatz von Chats und E-Learning-Modulen in Studieninformation und –beratung vorzuweisen.⁹

Für den psychologischen Beratungskontext von Studierenden ist davon auszugehen, dass in Zukunft im Zuge der Hochschulstrukturreform, d.h. des Bologna-Prozesses, durch stringenterer Strukturierung der Studiengänge die zeitliche Flexibilität der Studierenden größeren Einschränkungen unterworfen ist. Eine weitere inhaltliche Implikation dieser Reform betrifft die Internationalisierung deutscher Hochschulen. Diese Entwicklung könnte bei allen Studierenden und verstärkt bei bestimmten Gruppierungen - zu denken ist an Studierende höherer Semester, die ein ortsfernes Praktikum machen, ein Auslandssemester durchführen, an Studierende mit Kind(ern), an ausländische Studierende - den Wunsch nach Online-Beratung bei studienbedingten und persönlichen Problemlagen erhöhen, die auf der Grundlage hochschulrelevanter Feld- und entsprechender Fachkompetenz durchgeführt wird. Diese Entwicklung wird jedoch ihre Grenzen finden (vgl. Streb-Lieder 2004). Dass hierdurch eine sich an professionellen Beratungsstandards und psychologischen Verfahren orientierende, fach- und feldkompetente face-to-face Beratung überflüssig werde, ist nicht zu erwarten. Es sei denn, was unwahrscheinlich ist, dass die abschließend wiedergegebene Beschreibung studentischer Lebenswelt psychologisch-therapeutische Beratung an den Hochschulen überflüssig machte:

„Die Sonne scheint, sie scheint immerzu. Gutaussehende Hipster räkeln sich auf der Wiese des immergrünen Campus. Sie scheinen so entspannt, als sei dies nicht die ehrwürdige Alma Mater, sondern der Club Med. Ein aufgeklapptes Notebook inmitten eines Grüppchens lässiger Picknicker sorgt für gute Laune.“ (Wischer 2005, S. 289)

Literaturverzeichnis

- Batinic, B. (Hg.) (2000): Internet für Psychologen. Göttingen.
- Burgner, M./ Spielberg, R. (2000): Psychotherapie im Internet? In: Psychotherapie im Dialog, H. 1, 2000, Stuttgart.
- Döring, N. (2000): Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze. In: Batinic, B. (Hg.) (2000): Internet für Psychologen. Göttingen, S. 345-377.
- Eckart, J. (2002): Studierendenberatung heute: Gibt es neue Antworten auf alte Fragen? In: Forum für Psychotherapeutische Beratung und Therapie für Studierende des Deutschen Studentenwerks vom 21. bis 23. Mai 2002 in Bremen.
- Engel, Frank (2002): Beratung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit. In: Nestmann, Frank/ Engel, F. (Hg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen, S. 135-153.

- Freese, W. (2001): Psychologisch-therapeutische Studierendenberatung. In: Hanft, A. (Hg.): Handbuch des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 371-376.
- Freese, W. (Hg.) (2005): Online-Befragung zur Akzeptanz von Onlineberatung unter Studierenden der Universität Hannover. Bearbeitet von M. Paulick. Als pdf-Datei abrufbar unter www.unics.uni-hannover.de/ptb
- Hanft, A. (Hg.) 2001: Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld.
- Heinl, H./ Petzold, H. (Hg.) (1985): Psychotherapie und Arbeitswelt. Paderborn.
- Hemmer, U. (2005): Die Bedeutung der Neuen Medien für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen in der Adoleszenz und ihre Relevanz für Pädagogik, Beratung und Psychotherapie von Kindern und Jugendlichen. Integrative Therapie, H. 4, 2005, S. 432-467.
- Himstedt, M. (2002): Protokoll des Workshops: Online Beratung: Fastfood für Studierende? In: Forum für Psychotherapeutische Beratung und Therapie für Studierende des Deutschen Studentenwerks vom 21. bis 23. Mai 2002 in Bremen.
- Knigge-Illner, H. (2006): E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen. In: ZBS, H. 2, 2006, S. 48-52.
- Konitzer, M. et al. (2002): Editorial zu Psychotherapeutenjournal 0/2002 (Organ der Psychotherapeutenkammern Baden-Württemberg, Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz).
- Krüger-Brand, H.E. (1999): Psychologische Online-Beratung: Dienstleistungen für die Seele. In: Deutsches Ärzteblatt 96, Heft 45, S. 39.
- Lang, J. (2001): Gut beraten im Internet? Psychologische Onlineberatung heute. In: Psychoscope. Zeitschrift der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP, H. 22, S. 9-13.
- Lehmann, K./ Schetsche, M. (Hg.) (2005): Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens. Bielefeld.
- Petzold, H. (1989): Die vier Wege der Heilung. In: Integrative Therapie 1, S. 42-55.
- Schreyögg, A. (2000): Supervision. Ein integratives Modell. Lehrbuch zu Theorie & Praxis. Paderborn.
- Schumann, W./ Wrobel, S. (2004): Psychologische Beratung im Hochschulbereich; erarbeitet von der AG Profil Psychologische Beratung auf der Tagung des Deutschen Studentenwerks in Braunschweig.
- Spielberg, R./ Ott, R. (1999): Psychotherapie im Netz – Was geht, was geht nicht? Psychomed 11, S. 123-128.
- Streb-Lieder, C. (2004): Wie therapiert man einen "Cyborg"? Integrative Therapie und die Herausforderungen des Posthumanismus. In: Integrative Therapie, H. 3, S. 195-215.
- Wischer, B. (2005): Blühende Lernwelten. E-Learning in der Hochschule. In: Lehmann/ Schetsche: Die Google-Gesellschaft. Vom digitalen Wandel des Wissens, Bielefeld, S. 289-298.

⁸ Z.B. FEDORA-PSYCHE Conference, Groningen, 4. bis 11. Juni 2005; Beratung plus E-Learning, Freie Universität Berlin, September 2005; GIBet-Fachtagung, Technische Universität München, September 2006

⁹ Jüngst vorgestellt von Hans-Werner Rückert und Inga Schonlau auf der GIBet-Fachtagung, Technische Universität München, 6. bis 8. September 2006; vgl. auch Knigge-Illner, H. (2006): E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen. ZBS, H.2, 2006, S. 48-52.

■ Dr. Waltraud Freese, Psychologische Psychotherapeutin, Supervisorin BDP, Leiterin der Psychologisch-Therapeutischen Beratung für Studierende der Hochschulen Hannovers, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: freese@ptb.uni-hannover.de

Reihe
Hochschul-
management

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt (Hg.):
Verborgene Bilder – große Wirkung
Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-28-2 - 103 S. - 15.00 Euro

Beatrix Gomm



Beatrix Gomm

Arbeitsfeld Sozialberatung beim Studentenwerk Berlin

Das Studentenwerk Berlin ist eine Anstalt öffentlichen Rechts mit der Aufgabe, sich hochschulübergreifend um die „soziale, gesundheitliche, wirtschaftliche und kulturelle Betreuung der Studierenden“ (Auszug aus dem Studentenwerkesgesetz Berlin) zu kümmern. Die Vergabe sozialer Leistungen und die allgemeine soziale Beratung der Studierenden sind in der Satzung des Studentenwerks Berlin festgelegt. Diesem Auftrag entsprechend bieten drei Sozialberatungsstellen, verteilt auf die Hochschulstandorte der drei großen Universitäten Berlins, allen Studierenden soziale Beratung an. Dazu gehören die Studierenden der Freien Universität, der Humboldt-Universität, der Technischen Universität und die Studierenden der Fachhochschulen Berlins. Die Beratungsstellen sind oft die erste Anlaufstelle für unterschiedlichste Fragen und Probleme. Sie bieten daher nach allgemeinen, grundsätzlichen Informationen auch Orientierung über weitere Ansprechstellen und zuständige Einrichtungen. In enger Zusammenarbeit mit der Psychologischen Beratung und den Beratungsstellen für behinderte und chronisch kranke Studierende werden auch Studierende in schwierigen Lebenssituationen beraten. Dabei steht die Orientierung über die geeignete fachliche Hilfe im Vordergrund. Die Beratungsstellen kooperieren ebenfalls eng mit weiteren universitären Einrichtungen wie den Frauenbeauftragten, den Studien- oder Rechtsberatungen der Hochschulen und den Career Centern. Individuelle Lösungswege werden je nach Fragestellung gemeinsam erarbeitet.

Aufgrund der vielseitigen Aufgabenfelder der Sozialberatung unterscheiden sich die Gesprächssituationen während der Beratung erheblich. Die Vergabe von Sozialzuschüssen nach vorgegebenen Richtlinien erfordert eine völlig andere Herangehensweise als zum Beispiel die Beratung von schwangeren Studentinnen. Die Sozialarbeiterinnen und Sozialpädagoginnen der Beratungsstelle nehmen regelmäßig an Fortbildungen des Deutschen Studentenwerks und anderer Anbieter teil, um den vielfältigen inhaltlichen, aber auch psychischen Anforderungen gerecht zu werden. In Einzelfällen ist eine Supervision hilfreich, die in kollegialer Zusammenarbeit mit der psychologischen Beratung möglich ist. Etwa monatlich stattfindende Teamsitzungen sind sowohl für den fachlichen Austausch, als auch für die Aufarbeitung besonders sensibler Beratungssituationen erforderlich.

Angesichts der immer schwieriger werdenden wirtschaftlichen Situation vieler Studierender hat der Beratungsbedarf zu Fragen der Studienfinanzierung in letzter Zeit deutlich zugenommen. Dies hängt auch mit der Einführung der

neuen Bachelor- und Master-Studiengänge zusammen, deren Studienstrukturen mit einer Studienfinanzierung durch Nebenjobs kaum mehr kompatibel sind. Da eine weitere Verschärfung dieser Situation nach der voraussichtlich auch in Berlin nicht völlig ausschließbaren Einführung von Studiengebühren absehbar ist, plant das Studentenwerk Berlin die Studienfinanzierungsberatung weiter auszubauen. Nachfragen nach Wohngeld und anderen sozialen Vergünstigungen, die für die meisten Studierenden kaum noch zu erlangen sind, werden ergänzt durch Fragen zu Studienkrediten, Informationen über Stipendien und Studienabschlussförderungen. Hierfür bringt die Sozialberatung profunde Sachkenntnis über die aktuellen Anspruchsvoraussetzungen mit und bietet Unterstützung bei Konflikten im Zusammenhang mit der Durchsetzung der Ansprüche auf soziale Leistungen an. Sie informiert kritisch über Studienkredite und offeriert Unterstützung bei Anträgen auf Stipendien und BAföG. Daneben vergeben die Beratungsstellen auch einmalige, kurzfristige Darlehen in geringer Höhe zur Überbrückung finanzieller Engpässe.

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit der Sozialberatung sind die Schwangerenberatung und die Beratung für Studierende mit Kindern. Eine Beratungsstelle hat die Antragsberatung für die Stiftung „Hilfe für die Familie“ übernommen. Außerdem bieten alle Beratungsstellen ausführliche Informationen über soziale Leistungen während der Schwangerschaft, Kinderbetreuungsmöglichkeiten und die Sozialzuschüsse des Studentenwerks Berlin für allein erziehende Studierende an. Die Sozialberatung gibt zu diesen Themen eine regelmäßig aktualisierte Informationsbroschüre „Studieren mit Kind“ heraus.

Hohen Anteil an der Beratungsarbeit hat die Vergabe der Sozialzuschüsse für ausländische Studierende nach den Richtlinien des Verwaltungsrates des Studentenwerks Berlin. Zu den weiteren Aufgaben der Sozialberatung gehört auch die interkulturelle Arbeit, die sich insbesondere der Betreuung und konzeptionellen Anleitung des Wohnheimtutorenprojektes widmet.

Die Angebote der Sozialberatungsstellen

Die allgemeine soziale Beratung bietet Studierenden in schwierigen sozialen Situationen Information und Unterstützung an. Erfahrungsgemäß wenden sich Studierende häufig dann an die Beratungsstellen, wenn konkrete Anlässe sie dazu zwingen: Die Altersgrenze für die studentische Krankenversicherung ist erreicht, der neue Tarif beträgt doppelt so viel und sprengt das bisherige Finanzierungs-konzept. Wir informieren über Verlängerungsgründe wie zum Beispiel eigene Krankheit, Schwangerschaft und Kin-

dererziehungszeiten. Dabei unterstützen wir die Ratsuchenden auch bei der Antragstellung und im Umgang mit den Behörden. Wir bieten Vermittlung bei Konfliktsituationen und bemühen uns, die Durchsetzung von Ansprüchen zu unterstützen. So kommt es immer wieder vor, dass Jobcenter Anträge von Studierenden zurückweisen, obwohl Studierende, die sich im Urlaubssemester befinden, Anspruch auf Arbeitslosengeld II (ALG II) haben. Grundsätzlich bemühen wir uns, die Hilfesuchenden in Krisensituationen aufzufangen und ihnen durch eine möglichst offene und absolut vertrauliche Gesprächsbereitschaft Orientierung zu bieten. Dabei geht es häufig darum, die Bereitschaft zu stärken, auch die psychologische Beratung aufzusuchen.

Studienfinanzierung

Die klassischen Finanzierungsalternativen, entweder für das Studium BAföG zu beziehen oder es durch die Eltern zu finanzieren, gilt für immer weniger Studierende. Studienfinanzierung wird immer mehr zur Mischfinanzierung aus BAföG, Jobben, Unterstützung durch die Eltern, Studienabschlussdarlehen und möglicherweise Stipendien - insbesondere für die notwendigen Auslandssemester. Hinzugekommen ist für viele Studierende seit Anfang des Jahres die Möglichkeit Studienkredite zu beantragen. Auch bemühen sich viele um sonstige soziale Leistungen wie Wohngeld, Befreiung von den GEZ-Gebühren und informieren sich über Sozialzuschüsse für das Semesterticket. Die Aufgabe der Sozialberatung ist es dabei, die verschiedenen Anspruchsvoraussetzungen zu klären und Tipps und Ratschläge für die Beantragung zu vermitteln. Wohngeld erhalten Studierende nur, wenn Sie nicht mehr BAföG berechtigt sind, mit einem Ablehnungsbescheid des BAföG-Amtes und wenn Sie nachweisen, dass sie sozial bedürftig sind. Von den GEZ-Gebühren befreit werden nur noch Studierende, die BAföG bekommen oder Sozialleistungen wie Arbeitslosengeld II. Diese Leistung erhalten Studierende jedoch nur, wenn sie beurlaubt sind oder wenn sie als Härtefall anerkannt sind. Dies gelingt jedoch meist nur in der Abschlussphase des Studiums. In diesen Fällen wird ALG II als Darlehen ausbezahlt.

Die Sozialberatung gibt Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten bei Anträgen auf Stipendien und ermutigt Studierende, kreativ an die Anträge für die Stiftungen der Begabtenförderungswerke heran zu gehen.

Gegenüber den von Banken vertriebenen Studienkrediten der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW-Bank) und anderen Studienkrediten vertritt die Sozialberatung eine kritische Position. Sie informiert über die verschiedenen Zinskonditionen und die unterschiedlichen Vergabe- und Rückzahlungsmodalitäten. Wir weisen auf Schuldenfallen hin und raten dazu, zunächst alle alternativen Finanzierungsmöglichkeiten auszuschöpfen. Dabei verweisen wir auch auf die studentischen Arbeitsvermittlungen und andere Möglichkeiten, studienbegleitende Jobs zu finden.

Beratung für Schwangere und Studierende mit Kind

Die Unterstützung für diese Studierendengruppe erfolgt sowohl durch persönliche Beratung als auch durch die regelmäßig aktualisierte Broschüre „Studieren mit Kind“, die in-

nerhalb Berlins an alle mit dem Thema Familie beschäftigten Institutionen verteilt wird. Zahlreiche Nachfragen und viel positive Rückmeldung zeigen den Bedarf an dieser spezialisierten Information. Da die Gespräche mit schwangeren Studentinnen und Studierenden mit Kind mehr Zeit und Ruhe erfordern als es zu den Sprechzeiten möglich ist, vereinbaren wir mit diesen Studierenden zusätzliche Termine. Die Gespräche betreffen meist die weitere unmittelbare Studienplanung - ob und wann Urlaubssemester sinnvoll sind und welche Leistungen beantragt werden können. Studentinnen können während der Schwangerschaft Anträge auf Mehrbedarf und für die Babyerstausstattung beim Jobcenter stellen, wenn Sie sozial bedürftig sind, also nur über ein geringes Einkommen und Vermögen verfügen. Nach der Geburt des Kindes kann neben dem Kindergeld - ebenfalls bei einer sozialen Notlage - auch ein Kinderzuschlag bei der Familienkasse oder das Sozialgeld für das Kind beim Jobcenter beantragt werden. Wir weisen auch auf die Kindertagesstätten des Studentenwerks hin, die mit verlängerten Öffnungszeiten extra auf den Bedarf von Studierenden eingestellt sind. Ein weiterer Teil der Beratung bezieht sich auf die Vergabe des Sozialzuschusses des Studentenwerks für allein erziehende Studierende. Die finanzielle Unterstützung wird nach den Richtlinien des Verwaltungsrates des Studentenwerks Berlin an allein erziehende Studierende, die ihr Studium überwiegend mit Erwerbsarbeit finanzieren, in Prüfungsphasen bewilligt.

Stiftung Hilfe für die Familie

Wenn alle anderen Leistungen ausgeschöpft sind oder die Unterstützung, wie bei vielen ausländischen Studierenden, nicht beantragt werden kann, ohne den Aufenthaltsstatus zu gefährden, können schwangere Studentinnen in Notlagen einen Antrag bei der Bundesstiftung „Hilfe für die Familie“ stellen. Diese Anträge können nur vermittelt über eine Beratungsstelle gestellt werden; dies bieten wir für Studentinnen an. Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, für Familien in Notlagen - zum Beispiel durch Krankheit, Behinderung oder bei Trennungen - finanzielle Hilfen von der Landesstiftung zu bekommen. Voraussetzung für eine Hilfe durch die Landesstiftung ist, dass die eingetretene Notlage nicht mit eigenen Mitteln oder durch gesetzliche Leistungen bewältigt werden kann.

Beratung für ausländische Studierende Sozialzuschüsse

Ein großer Teil der zweimal wöchentlich stattfindenden Sprechzeiten entfällt auf die Vergabe der Sozialzuschüsse für ausländische Studierende. Um die Studierenden bei den Vorbereitungen auf Prüfungen und während der Abschluss-examina von der Erwerbsarbeit zu entlasten, können ausländische Studierende, die nicht BAföG berechtigt sind, Zuschüsse beantragen, wenn sie nachweisen, dass sie ihr Studium überwiegend aus eigener Arbeit finanzieren. Von den Studierenden, die mehrfach im Laufe ihres Studiums Zuschüsse beantragen, erhalten wir häufig positive Rückmeldungen über die Studier erleichterung durch den Zuschuss.

Wohnheimtutorenprojekt

Laut Umfrage des Deutschen Studentenwerks (DSW) stellt insbesondere die Wohnsituation ein wichtiges Kriterium für

die Bewertung der Lebensbedingungen dar. Das Angebot der Wohnheimplätze und die Betreuung in den Wohnheimen ist daher ein wichtiger Bereich der Arbeit des Studentenwerks. In den Wohnheimen der Studentenwerke werden rund 50% der Plätze an ausländische Studierende vermietet. Die soziale Beratung hat daher seit 2003 ein besonderes Serviceangebot für ausländische Studierende in den Wohnheimen entwickelt, das Wohnheimtutorenprogramm. Dieses Programm nutzt das Potential bereits erfahrener Studierender zur Unterstützung neuer Kommilitonen und Kommilitoninnen aus dem Ausland. Mittlerweile stehen in acht Wohnheimen studentische Tutoren und Tutorinnen zur Verfügung, um erste Orientierung zu bieten und um die Kommunikation und die gegenseitige Unterstützung zwischen den Studierenden zu fördern. Das Projekt wird konzeptionell und pädagogisch durch eine Mitarbeiterin der Sozialberatung begleitet. Für die Tutorinnen und Tutoren finden regelmäßig Workshops und Fortbildungen unter anderem in Zusammenarbeit mit der Servicestelle interkulturelle Kompetenz des DSW zu Themen wie interkulturelle Kommunikation und Konfliktmanagement statt.

Das Anforderungsprofil der Mitarbeiter/innen

Für die Bewältigung des komplexen Aufgabengebiets der Sozialberatung sind neben der Sachkenntnis vor allem hohes Empathievermögen und die Fähigkeit zu deeskalierender Gesprächsführung wichtige persönliche Voraussetzungen der Mitarbeiter/innen. Zusätzlich werden selbstverständlich Aufgeschlossenheit gegenüber der internationalen Klientel und Sensibilität im interkulturellen Austausch erwartet. Fremdsprachenkenntnisse sind ebenso Teil der Qualifikation wie interkulturelle Kompetenz und soziales Engagement.

■ **Beatrix Gomm**, M.A., Sozialwissenschaftlerin,
Sozialberatung Studentenwerk Berlin,
E-Mail: b.gomm@studentenwerk-berlin.de

Holt der Osten wieder auf?

Besonders hohe Studierwilligkeit in den neuen Bundesländern und steigender Zuspruch für ostdeutsche Hochschulen

Die jüngst veröffentlichten Bildungsindikatoren verweisen auf durchschnittlich höhere Qualifikationen der älteren und geringere Qualifikationen der jüngeren Bevölkerung in Ost- gegenüber Westdeutschland. Aber: im Unterschied zu den neunziger Jahren ist in den neuen Bundesländern das Interesse an einem Studium aktuell höher und seit der letzten Erhebung 2002 deutlicher gestiegen als in anderen Bundesländern, gestiegen ist auch der Zuspruch für die ostdeutschen Hochschulen. Das sechste Mal in Folge hat HoF Wittenberg - das Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg - die Studierwilligkeit in den Klassenstufen 10 und 12/13 an Gymnasien der neuen Bundesländer untersucht, zum Vergleich auch in Niedersachsen und Berlin.

Im Unterschied zu den neunziger Jahren und auch abweichend von anderen Bundesländern ist das Interesse an einem Studium in den neuen Bundesländern weiter gestiegen. Das gilt vor allem für die weiblichen Gymnasiasten und die aus hochschulfernen Regionen. Die angehenden Studienberechtigten setzen sich intensiver als in früheren Jahren mit der Studienentscheidung auseinander. Sie möchten häufiger als bislang an Universitäten studieren, streben aber vorwiegend noch traditionelle Studienabschlüsse an. Inwieweit sie ein Studium auch tatsächlich beginnen werden, wird auch von den Studiengebühren abhängen. Das dürfte auch eine Ursache des gestiegenen Zuspruchs für die Hochschulen in den neuen Bundesländern sein, die bisher von Studiengebühren noch weitgehend absehen. Sich leicht verändernde Studienfachwünsche spiegeln die Orientierung am Arbeitsmarkt wieder, nach wie vor mit Unterschieden nach dem Geschlecht sowie zwischen alten und neuen Bundesländern. Auffallend ist, dass sich die Gründe der Entscheidung für ein Studium bzw. Studienfach vor allem bei den weiblichen Gymnasiasten der alten Bundesländer deutlich verändert haben. Insgesamt ist damit eine weitere Angleichung der Positionen zum Studium zwischen ost- und westdeutschen, zwischen weiblichen und männlichen Gymnasiasten/innen zu erkennen. Die Einführung hochschuleigener Auswahlverfahren polarisiert die Meinungen in Abhängigkeit von den Schulleistungen und der Intensität der Studierwilligkeit.

Weitere Informationen: <http://hof.uni-halle.de>

Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news176749>, 26.09.2006, Institut für Hochschulforschung Wittenberg

Bedeutung von Beratungsangeboten steigt - sowohl für Studierende wie für Hochschulen – Ankündigung einer Fachtagung des Deutschen Studentenwerks am 6.-8.12.2006 in Berlin

„Beratung zeigt Profil – die Studentenwerke in einer sich wandelnden Hochschullandschaft“ so lautet der Titel einer am 6. bis 8. Dezember 2006 in Berlin stattfindenden Fachtagung des Deutschen Studentenwerks für Mitarbeiter/innen der Psychologischen Beratung, der Sozialberatung und der Beratung für Studierende mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit. Aber nicht nur diese genannten Zielgruppen dürfen sich angesprochen fühlen. Denn: Veränderungen in der Beratungsnachfrage gelten auch als Seismograph dafür, ob der Wandel im Hochschulsystem bzw. seinen wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen mit den unterschiedlichen Lebenslagen der Studierenden korrespondiert.

Es ist nicht neu: die derzeitigen Veränderungen im Hochschulsystem und den Rahmenbedingungen des Studiums sind gravierend: Exzellenzinitiative, die Implementierung eines Systems gestufter Studienabschlüsse, die Übertragung des Auswahlrechts an die Hochschulen, die Einführung von Studiengebühren in sieben Bundesländern und vieles mehr. In der derzeitigen (hochschulpolitisch) öffentlichen Diskussion stehen die Spitzenforschungsuniversitäten, mögliche Veränderungen in der Justierung außer- und inneruniversitärer Forschung, die Stärkung des Forschungsstandorts im internationalen Wettbewerb im Vordergrund, und daneben geht es um die Stärkung der Autonomie von Hochschulen und Hochschulleitungen gegenüber ministeriellen Detailsteuerungen. Um es klar zu stellen: alles sind wichtige und in die richtige Richtung gehende Ansätze, um den Wissenschafts- und Hochschulstandort Deutschland im internationalen Wettbewerb der Standorte optimal zu positionieren. Immerhin steht Deutschland inzwischen weltweit an dritter Stelle, bezogen auf die Zahl der international Studierenden.

Allerdings werden die möglichen Auswirkungen der Entwicklungen im Hochschulsystem auf die Studierenden in der öffentlichen Diskussion dagegen eher rudimentär behandelt.

Absehbar eröffnet die Exzellenzinitiative längerfristig eine Ausdifferenzierung des Hochschulsystems in eine Champions-League mit einer kleinen Zahl von Forschungshochschulen, eine erste Bundesliga mit einem überschaubaren Kreis von Lehr-/Forschungshochschulen und einer zweiten Liga mit einer Vielzahl von wie auch immer ausgestatteten Lehrhochschulen. Daneben dürfte diese Differenzierung gravierende regionale Auswirkungen nach sich ziehen – entstehen künftig ein schwacher Norden und Osten, ein mittelmäßiger Westen und ein starker Süden, alles entgegen den Prinzipien eines solidarischen Föderalismus? Wird eine derartige Entwicklung die verfassungsmäßig verbrieft und auch durch die Länder verantwortlich zu sichernde Chancengleichheit von Studienberechtigten beim Zugang zur Hochschulbildung überhaupt noch garantieren können? Insbesondere da Studierende aus niedrigeren Herkunftsgruppen und einkommensschwächeren Elternhäusern bislang vorrangig nahe dem elterlichen Wohnort studieren.

Mit der Umstellung auf ein völlig neues System gestufter Studienabschlüsse wird das bisherige Erfahrungswissen von Eltern, Lehrer/innen an hochschulführenden Schulen oder gar Hochschullehrern großenteils verloren gehen. Dieser Verlust stellt künftig erhebliche und neue Anforderungen an die Beratungsdienste im Hochschulbereich, um Studienaufnahme, Studienverlauf und Studienabschluss jeweils erfolgreich zu gestalten, kurz: „... damit studieren gelingt!“

Auch bilden die steigenden finanziellen Belastungen der Studierenden aufgrund der Einführung von unterschiedlichen Studiengebührenmodellen in sieben Bundesländern, die immerhin rund 1,4 Millionen Studierende betreffen, vor allem für die Studienfinanzierungsberatung quantitative und qualitative neue Herausforderungen. Zugleich sind hier die sozialen und psychologischen Beratungsstellen gefordert; denn vielen der dort zu behandelnden Problemstellungen liegen oft finanzielle Ursachen zugrunde. Diese Beratungsfälle können zunehmen, denn unzureichende und zwischen den Ländern nicht kompatible Studiengebührendarlehen sowie eine geringe Verschuldungsbereitschaft von Studierenden - nicht nur aufgrund der schwer prognostizierbaren späteren Beschäftigungsaussichten – steigern die Finanzierungsprobleme; zumal die individuelle Finanzierungssituation über eine Ausweitung der studentischen Erwerbstätigkeit künftig kaum verbessert werden kann. Die neuen Studienabschlüsse verlangen vielmehr ein stärker strukturiertes Studium sowie eine höhere Präsenzzeit und verschärfen insoweit die Finanzierungsprobleme von Studierenden weiter. Da bislang weder der Ausbau des BAföG noch die Einführung von Stipendiensystemen durch die Länder in Sicht sind, wird hier die Beratungsnachfrage erheblich steigen.

Die von Studiengebührenbefürwortern postulierte neue ‚Kundenrolle‘ der Studierenden wird wohl kaum eintreten; immerhin sind Studierende weiterhin Mitglieder der Hochschule, zum anderen verfügen sie auf Basis der vorliegenden Studiengebührengesetze nur über geringe Mitwirkungsrechte im Hinblick auf deren Verwendung. Dennoch werden sich ihre Erwartungen an Hochschulen und Studentenwerke verändern, vor allem im Hinblick auf eine umfassende, zeitnahe und bedarfsgerechte Beratung oder Unterstützung bei der Organisation des Studiums und seiner Rahmenbedingungen. Diese steigende Nachfrage wird Hochschulen und Studentenwerke in ihren jeweiligen Zuständigkeiten nicht nur gleichermaßen treffen; umfassende und qualitativ hochwertige Beratungsangebote werden künftig vom Profil einer Hochschule erwartet.

Diese Entwicklungen bestärken das Deutsche Studentenwerk in der Wahl seines Tagungsthemas und der vorgesehenen Tagungsschwerpunkte. Zum einen werden Einblicke in künftige Trends der Studierendenberatung generell und die aktuellen Entwicklungen der Beratungsarbeit der Studentenwerke auf Basis der Ergebnisse der Zahlenspiegel-Umfrage des DSW ermöglicht. Als weiteres Überblicksthema werden aus der gerade veröffentlichten Shell-Jugendstudie aktuelle Einstellungen, Wünsche und Erwartungen junger Menschen vorgestellt, deren Kenntnis für Berater/innen unabdingbares Handwerkszeug darstellt.

Daneben wird die konkrete Praxis nicht vernachlässigt: Wie könnte eine modellhafte, angesichts des steigenden Beratungsbedarfs neu einzurichtende Beratungsstelle aussehen? Dies ist ebenso Thema wie zahlreiche Workshops zu aktuellen Einzelfragestellungen: so die Betreuung internationaler ‚Elitestudierenden‘, ambulante Langzeittherapien für Alkoholabhängige, die interkulturelle Kompetenzvermittlung für international Studierende, die Krisenintervention, die Wirksamkeit von Beratung, die Erfahrungen mit neuen Studienkreditangeboten oder Beratungsmethoden und die kollegiale Supervision.

Diese Themenvielfalt untersetzt die Eingangsthese, dass sich nicht nur Mitarbeiter/innen der Sozialberatung, der Psycholo-

gischen Beratung und Beratung für Studierende mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit aus den Studentenwerken angesprochen fühlen sollten.

■ Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks, E-Mail: Achim.MeyeraufderHeyde@Studentenwerke.de

Schlüsselqualifikationen, Zukunft berufsbezogener Beratung, Hochschulauswahlverfahren, Hochschulzukunft 2030: Vier Tagungsberichte

Der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ hat es in den vergangenen Jahren zu einer bemerkenswerten Karriere gebracht und zwischenzeitlich – glaubt man der systemtheoretischen Theoriebildung – den Begriff der „Bildung“ als Kontingenzformel des Erziehungssystems abgelöst. Im Jahr 2005 schrieb der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft gemeinsam mit der Stiftung Mercator einen Wettbewerb aus, in dessen Rahmen die deutschen Hochschulen aufgefordert waren, best-practice-Modelle zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen bei Studierenden zu nominieren. Zur Verleihung der Wettbewerbspreise sowie zwecks Ziehung eines Zwischenfazit bezüglich der Diskussion um Schlüsselqualifikationen in Verbindung mit der Einführung der neuen Studienstrukturen wurde von Seiten des Stifterverbands zu der Tagung „Schlüsselbildung“ am 11. und 12.9.2006 nach Essen eingeladen.

Sascha Spoun, kürzlich überraschend zum neuen Präsidenten der (zur Gesamthochschule neuen Typs) reformierten Universität Lüneburg gewähltes Mitglied der Wettbewerbsjury, eröffnete die Tagung mit einem Beitrag, in dem „Bildung, nicht Ausbildung“ als Aufgabe der Hochschulen postuliert wurde. Mit den neuen Studiengängen ging Spoun hart ins Gericht: Die meisten der im Rahmen eines bildungspolitischen „Trommelfeuers“ eingeführten über 4000 Bachelor-Studiengänge an den deutschen Hochschulen seien „armselig“, würden auf reine „Funktionslehren“ abzielen und „Niveauperlust unter Etikettenschwindel“ darstellen. Bei der Erzeugung von Schlüsselqualifikationen gehe es, so Spoun, nicht „um drei Kürsli zu Berufsfertigkeiten wie „Präsentieren mit Powerpoint“ oder „Fit für den Arbeitsmarkt“, die „manchmal den Charakter des Sozialkundeunterrichts oder von Arbeitsagenturkursen haben“, sondern darum, den Studierenden die Möglichkeit eines Perspektivwechsels einzuräumen, die freilich nicht innerhalb enger Fächergrenzen zu erreichen sei. Als Aufgabe der Hochschulen wird in der Spoun'schen Sichtweise verstanden - und daran orientierten sich offensichtlich auch die Entscheidungen der Wettbewerbsjury bei der Auswahl der Preisträger -, Neugierde, Leidenschaft und Begeisterung bei den Studierenden hervorzurufen und deren Persönlichkeitsbildung zu fördern.

Die mittels der *open-space*-Methode initiierte Gruppenarbeitsphase der Tagung machte deutlich, welche Probleme ihrem Wesen nach unbestimmbar Kontingenzformeln im Alltag hervorrufen können: Zur Frage, was unter Schlüsselqualifikationen überhaupt zu verstehen ist, war im heterogen zusammengesetzten Teilnehmerkreis (Hochschuladministration, „neue“ und „alte“ Hochschulprofessionen, Forschung/Lehre, Wirtschaft) keine Übereinstimmung zu erzielen. Die unvermeidliche Begriffsdiffusion wurde begleitet von einer aus den Hochschulen berichteten Tendenz, unter dem Etikett der Schlüsselqualifikationen fachbezogene Studienanteile, die studienreformbedingt ihren curricularen Platz verloren haben, auf einem Umweg in die Lehrpläne zu reimplantieren. Dass die Initiatoren der Tagung das vorgesehene Preisvolumen nicht ausschöpften und u.a. keinen ersten Preis vergaben, konnte unter diesen Voraussetzungen nicht mehr verwundern. Die wenigen durch den Stifterverband prämierten Programme (u.a. das „Studium Fundamentale

an der privaten Universität Witten-Herdecke) zeichneten sich dagegen durch Elemente aus, die den von Spoun angemahnten „persönlichkeitsbildenden“ Studienkomponenten erhöhte Bedeutung einräumen und die Studierenden aus einem Korsett „berufsbefähigender“ Pflichtkurse befreien.

Bei dem die Tagung abschließenden Posterwettbewerb zu den Schlüsselqualifikations-Programmen einzelner Hochschulen (dessen Bewertung keiner speziellen Jury, sondern den Tagungsbesuchern oblag) ging die Universität Bielefeld unter mehreren Dutzend Teilnehmern als klarer Sieger hervor. Der Beitrag dieser Hochschule war in soweit bemerkenswert, als er von den üblichen Konventionen der Präsentation von Konferenzpostern grundlegend Abschied nahm und sich auf eine (unter urheberrechtlichen Aspekten leicht bedenkliche) bildliche Darstellung der Donald Duck-Familie beschränkte, die in einigen Sprechblasen eine knappe Auskunft über das einschlägige Programm der Bielefelder Universität gab. Die auf diese Weise bewiesene Fähigkeit zur Selbstironisierung wurde durch den Stifterverband mit einem nicht unbeträchtlichen Preisgeld belohnt.

Das internationale Symposium „Zukunft berufsbezogener Beratung. Herausforderungen für die Forschung und die Kompetenzentwicklung der Berater/innen“ am 11.10.2006 in Heidelberg besaß einen erfreulichen Anlass: Zum ersten Mal wurde an einer deutschen Hochschule der Lehrbetrieb eines Master-Studiengangs aufgenommen, in dessen inhaltlichem Focus die Bildungsberatung steht. Nachdem ein fachlich ähnlich ausgerichteteter, aber in vielen Details anders akzentuierter Studiengang an der Technischen Universität Dresden in diesem Jahr überraschend nicht gestartet werden konnte, stellt damit der von Christiane Schiersmann, Hochschullehrerin am Institut für Bildungswissenschaft der Heidelberger Ruprecht-Karls-Universität verantwortete „Master in berufs- und organisationsbezogener Beratungswissenschaft“ derzeit bundesweit das einzige weiterführende Studienangebot in diesem Feld dar. Der fünfsemestrige Studiengang soll für Tätigkeiten in den Bereichen Bildung, Beruf und Beschäftigung qualifizieren und die Professionalisierung der Beraterschaft vorantreiben, „nebenbei“ aber auch einschlägige Forschungsvorhaben inspirieren. Durchgeführt wird der Studiengang mit Methoden des *blended learning*, die von den Studierenden erhobenen Gebühren sind zwar nicht unbeträchtlich, aber im Vergleich zu anderen, strukturell ähnlich gelagerten weiterbildenden Studienangeboten fast noch als moderat zu bezeichnen. 20 Studierende mit unterschiedlichen fachlichen Vorbildungen sollen zukünftig jährlich in Heidelberg zu Beratungsexperten für den Einsatz in unterschiedlichen Arbeitsfeldern ausgebildet werden.

Die Besucherschaft des Symposiums spiegelte jedoch kaum die Breite des „Beratungsgeschehens“ im Feld der Bildungsberatung wider: Teilnehmer aus den Career Services der Hochschulen sowie aus den kommunalen Bildungsberatungsstellen waren nicht oder kaum zu identifizieren, die Allgemeinen Studienberatungen der Hochschulen aber zumindest spärlich vertreten. Den Löwenanteil der fachlich einschlägig „vorbelasteten“ Teilnehmer stellten dagegen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Arbeitsagenturen bzw. Personen aus deren Umfeld. Dieser Um-

stand mag aber auch der Vorgeschichte der Entwicklung des Studiengangskonzepts sowie den Themen des Symposiums geschuldet sein: Auch wenn das Master-Studium für die Beratung im gesamten Bereich von Bildung, Beruf und Beschäftigung qualifizieren soll und von den Initiatoren z.B. auch die Allgemeine Studienberatung als ein mögliches Tätigkeitsfeld der Absolventinnen und Absolventen angesehen wird, waren die Themen und Vorträge des Symposiums vorwiegend im berufs- und beschäftigungsbezogenen Sektor angesiedelt. Mit u.a. John McCarthy (*International Centre for Career Development* in Straßburg und ehemaliger leitender Mitarbeiter des Cedefop) und Bernd-Joachim Ertelt (Hochschullehrer an der Fachhochschule des Bundes in Mannheim) wurden zudem Referenten gewonnen, deren Arbeitsschwerpunkte im Kontext der beruflich orientierten Beratung anzusiedeln sind.

Wie ein roter Faden zog sich eine auffällig starke Orientierung an Deklarationen nationaler und internationaler Institutionen zur Notwendigkeit von Beratung durch die einzelnen Programmpunkte des Symposiums: Beratung in Bildung und Beschäftigung wird deshalb zum „Thema der Zukunft“, weil „lebenslanges Lernen“ sowohl von der politischen Administration Deutschlands wie von der Europäischen Union als Voraussetzung für die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Volkswirtschaften erkannt worden ist. Dieses Argumentationsmuster deckt sich im übrigen mit dem der Gründungserklärungen des vor wenigen Wochen in Berlin gegründeten „Nationalen Forums Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“: Da zahlreiche Symposiumsveranstalter, –referenten und –besucher gleichzeitig Gründungsmitglieder des „Nationalen Forums“ sind, können Zufälle sicher ausgeschlossen werden. Die das lebenslange Lernen begleitende lebenslange Beratung beschränkt sich dabei nicht mehr nur auf die unterschiedlichen Transitionsphasen, sondern wirkt sprichwörtlich von der Wiege bis zur Bahre, wobei aber der auf eine irreversible Totalexklusion vorbereitenden Sterbeberatung zumindest relevante berufsbezogene Momente abzusprechen wären.

Das Symposium **„Hochschulwahlverfahren“ des Deutschen Hochschulverbands am 26.10.2006 in Bonn** wurde von Johanna Hey, seiner 1. Vizepräsidentin, mit dem programmatischen Leitsatz „Exzellente Universitäten brauchen exzellente Studierende“ eröffnet. Welche Art von Studierenden weniger exzellente Hochschulen benötigen, blieb in diesem Zusammenhang erwartungsgemäß offen. Irene Lischka vom Institut für Hochschulforschung in Wittenberg wies in ihrem Beitrag darauf hin, dass auch bei Anwendung hochschuleigener Auswahlverfahren das Recht auf Bildung gewährleistet sein muss; außerdem solle durch hochschuleigene Auswahlverfahren die soziale Selektion beim Hochschulzugang verringert und der Anteil der Studierenden an den Altersjahrgängen erhöht werden. Es gehe um „Passfähigkeit“, nicht um „Studierfähigkeit“; Instrumenten der Selbstselektion sei daher gegenüber solchen der Fremdselektion der Vorrang einzuräumen. Unter diesem Aspekt seien Auswahlverfahren grundsätzlich für alle (also auch für „zulassungsfreie“) Studiengänge zu empfehlen.

Oliver Wilhelm, Inhaber einer Juniorprofessur für Psychologie an der Berliner Humboldt-Universität und an der Entwicklung des für einen bundesweiten Einsatz konzipierten Studierfähigkeitstests für das Fach Psychologie verantwortlich beteiligt, forderte dagegen für Studienfächer mit deutlichem Bewerberüberhang ein methodisch „sauberes“ Selektionsverfahren in Form der Einführung standardisierter Leistungstests, in deren Zentrum die Überprüfung kognitiver Fähigkeiten von Studienbe-

werberinnen und –bewerbern zu stehen habe. Auswahlgespräche und andere „weiche“ Instrumente wurden von Wilhelm strikt als methodisch ungeeignet abgelehnt. Die bereits in anderen Zusammenhängen von Wilhelm explizierte Intention, ein nationales Institut für die Testung von Studieninteressenten initiieren zu wollen (und damit in nicht unbeträchtlicher Zahl psychometrisch orientierte Psychologinnen und Psychologen im Testinstitut bzw. in der Testvorbereitungsindustrie in Lohn und Brot zu bringen) wurde dagegen nicht erneut wiederholt. Peter Figge, Leiter des Zentrums für Beratung der Universität Hamburg, „bürstete“ in der Diskussion „in die andere Richtung“ und wies darauf hin, dass die Debatte einseitig an den Bedürfnissen der Hochschulen orientiert sei: Notwendig sei nicht Selektion, sondern stattdessen eine Anpassung der Angebote der Hochschulen an die Bewerberlage. Winfried Kluth, Hochschullehrer für Öffentliches Recht an der Universität Halle-Wittenberg mahnte in seinem Referat vor einer Unterschätzung verfassungsrechtlicher Probleme bei der Liberalisierung der Hochschulzulassungsverfahren: Auch ein völliger Wegfall hochschulrahmengesetzlicher Bestimmungen könne die grundgesetzlich garantierte Berufswahlfreiheit nicht außer Kraft setzen; zudem seien Leistungs- und Eignungstestverfahren in vielen Studienfächern nicht so stark zu spezifizieren, wie es aus rechtlichen Gründen geboten sei.

Forderungen in Richtung einer Hochschulzulassung „nach Guts-herrenart“ sowie nach der Unterausschöpfung der Ausbildungskapazitäten waren bei dem Symposium des Hochschulverbands (schließlich die „Standesorganisation“ der universitären Hochschullehrerschaft) wider Erwarten nur am Rande zu vernehmen. Die abschließende Podiumsdiskussion, an der neben Hochschullehrern auch u.a. Vertreter der Schule, der Politik, der ZVS und der Allgemeinen Studienberatung beteiligt waren, entwickelte sich Dank des Podiumsdiskutanten Franz Muschol, Leiter der Zentralen Studienberatung der LMU München, in eine gänzlich unerwartete Richtung: Nur marginal wurden an dieser Stelle noch die eigentlich im Mittelpunkt des Symposiums stehenden Hochschulzulassungsverfahren thematisiert; stattdessen entwickelte sich das Problem des Übergangs von der Schule zur Hochschule samt der dafür notwendigen Beratungsangebote zum zentralen Thema der Abschlussdiskussion. Dass eine Kollegin aus dem Bereich der privat organisierten Karriere- und Studienberatung in diesem Zusammenhang zu dem persönlichen Fazit kam, dass Studienbewerber sich häufig für Fächer interessieren, für die sie sich nicht eignen, und die Feststellung der Eignung die Aufgabe des Beraters sei, gab dem Symposium nicht nur eine heitere Abschlussnote, sondern ließ auch wieder einmal an das aus den Hochschulen der DDR bekannte Berufsbild des „Umlenkens“ denken.

Die den Bündnisgrünen nahe stehende Heinrich-Böll-Stiftung war Veranstalter der **„Hochschulkonferenz hochschule@zukunft 2030“ am 30.10.2006 in Leipzig**. Im Zentrum der Konferenz stand die Vorstellung der Ergebnisse einer in zwei Befragungswellen durchgeführten Delphistudie. Befragt wurden Expertinnen und Experten für den und aus dem Hochschulbereich; darunter in der zweiten Welle u.a. auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Allgemeinen Studienberatungsstellen; die Antworten von rund 600 Befragten flossen in die Studie ein. Konzipiert und durchgeführt wurde die von der Böll-Stiftung in Auftrag gegebene Untersuchung vom „Institut Futur“ der Freien Universität Berlin, das von Gerd de Haan, Hochschullehrer für Erziehungswissenschaft an der FU (und dort, nebenbei bemerkt, als „Drittmittelkönig“ der Geistes- und Sozialwissen-

schaften bekannt), geleitet wird.

Als zentrales Ergebnis der Delphistudie stellte sich heraus, dass die befragten Experten eine hohe Diskrepanz zwischen erwartbaren Entwicklungen im Hochschulbereich und eigenen Wünschen konstatierten: In den untersuchten Bereichen Wissenschaftsentwicklung, Hochschulsteuerung, Europäische Hochschullandschaft, Lebenswelt Hochschule und Hochschulzugang überwogen pessimistische Einschätzungen bei weitem. Beispielhaft kann hier die Bedeutung der Geisteswissenschaften erwähnt werden, die von den Befragungsteilnehmern in einem hohen Maße als essentiell auch für eine zukünftige Hochschullandschaft angesehen wird; erwartet wird von den Experten dagegen deren unübersehbarer Bedeutungsverlust und eine Verlagerung der Schwerpunkte der Forschung und Lehre an den Hochschulen in ökonomieaffine Bereiche. Delphistudien sind allerdings naturgemäß nicht mit empirischen Untersuchungen zu verwechseln und verfügen über einen (beabsichtigten) projektiven Charakter. Sie können so aber dabei helfen, mögliche Entwicklungsszenarien zu benennen – diese unterschiedlichen Entwicklungsszenarien waren wiederum das Thema der (von Zeitrahmen her deutlich zu kurz angesetzten) Konferenz.

Michael Daxner, der ehemalige Präsident der Universität Oldenburg und gern geladener Gast bei Veranstaltungen dieser politisch-thematischen Ausrichtung, entdeckte in seinem Vortrag eine „subversive Kraft“ des Bologna-Prozesses: Der in der Bundesrepublik vorherrschende „föderale Murks“ könnte durch den Abbau von nationalen Schutzzräumen relativiert werden; der gemeinsame europäische Bildungsraum böte eine Chance, Wis-

senschaft und Bildung als europäische Aufgabe zu entdecken. Die Alternative hierzu bestünde nur im „Untergang“ Europas als ernst zu nehmende Bildungsregion in der Welt. Den inhaltlich an den Untersuchungsfeldern orientierten Arbeitsgruppen folgte zum Abschluss der Hochschulkonferenz eine Podiumsdiskussion, an der auch die kürzlich wegen unüberbrückbarer Differenzen mit dem Präsidenten als Vizepräsidentin der Berliner Humboldt-Universität zurückgetretene Rechtswissenschaftlerin Susanne Baer teilnahm – die Konferenzplakate mussten deshalb kurzfristig noch einmal aktualisiert werden. Ein Thema der Podiumsdiskussion: Die vertikale Differenzierung der deutschen Hochschulen. Barbara M. Kehm, die Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung an der Universität Kassel, schlug in diesem Zusammenhang die Einführung des Begriffs der „forschungsaktiven“ Hochschule vor: Eine dichotomische Gegenüberstellung von Forschungs- und reinen Lehruniversitäten könnte so künftig vermieden werden; zudem würde so auch den Fachhochschulen die Möglichkeit eröffnet, sich auf einer neuen Landkarte der Hochschulen neu zu positionieren. Daran anknüpfend könnte gewünscht werden, dass sich die eine oder andere Forschungsuniversität zukünftig als „lehraktiv“ outet.

■ **Klaus Scholle**, Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: scholle@zedat.fu-berlin.de

„Einstieg“-Fachtagung Nr. 2 am 14. September 2006 in Berlin

Die deutschen Hochschulen bemühen sich verstärkt darum, die Zulassung zum Studium nach eigenen Kriterien zu regulieren und die richtigen, d.h. die am besten geeigneten, Studenten für sich zu rekrutieren. Mit dieser Tendenz beschäftigte sich eine Tagung, die von der EINSTIEG GmbH, die durch ihre regelmäßigen Abiturientenmessungen in mehreren Städten des Bundesgebietes bekannt ist, veranstaltet wurde. Der etwas sperrige Titel „Auf dem Weg zur richtigen Entscheidung: Selbsteinschätzungstests/self assessments und optimierte Informations-/Beratungskonzepte für zukünftige Studierende – Erfahrungen und Implementierungsbeispiele aus der Hochschulpraxis“ war immerhin auf das Interesse von ca. 70 Teilnehmern, vorwiegend Studienberatern, getroffen. Den einleitenden Vortrag zum aktuellen Diskussionsstand hinsichtlich der Selbst- und Fremdauswahl von Studierenden hielt Heiner Rindermann (Institut für Psychologie der Universität Magdeburg/Universität des Saarlandes Saarbrücken). Daran anschließend fanden drei zeitlich parallele Workshops statt, deren Gegenstand die Konzepte waren, die an den Universitäten in Bochum, Oldenburg, Bremen, Freiburg, an der RHTW Aachen und der HAW Hamburg zum Tagungsthema entwickelt und realisiert worden sind.

Heiner Rindermann befasste sich in seinem einleitenden Beitrag mit den teils divergierenden, teils identischen Interessen der Studierenden und der Hochschulen hinsichtlich der Studienfachentscheidung und der Wahl des Studienortes und forderte die Hochschulen dazu auf, ihre Anforderungen in diesem Entscheidungsprozess wirksamer zu kommunizieren und dabei zu berücksichtigen, dass nicht die Ausbildungsziele bereits als Selektionskriterium dienen. Der überwiegende Teil seiner Präsentation galt, anders als es der Titel des Beitrags zunächst vermuten ließ, der Fremdauswahl. Dabei wurden, auch unter ökonomischen Gesichtspunkten, vor allem das Abitur und vergleichba-

re Hochschulzugangsberechtigungen in den USA als Prädiktoren des Studienerfolgs thematisiert. Rindermann plädierte schließlich, auf Deutschland bezogen, für die Entwicklung eines schulnahen kognitiven Fähigkeitstests in Verbindung mit fachspezifischen Wissenstests für Deutsch, Mathematik, Englisch, Biologie usw., ähnlich dem SAT (Scholastic Aptitude Test oder Scholastic Assessment Test) in den USA, dessen Ergebnisse – eventuell auch neben der Abiturnote – in die Auswahl eingehen könnten. Ergänzt werden könnte ein derartiges Zulassungsverfahren am Ende z.B. durch einen Aufsatz zur Begründung des Studienwunsches, ein persönliches Auswahlgespräch, und/oder durch ein Assessment Center mit sozialen Interaktionssituationen.

Im Workshop 1 stellten Eva Fischer (Zentrale Studienberatung) und Professor Heinrich Wottawa (Fakultät für Psychologie/Eligo GmbH) das Projekt BORAKEL der Ruhr-Universität Bochum vor (siehe Beiträge in Heft 2 der ZBS). Wottawa machte bereits eingangs deutlich, dass sein Internet-Beratungstool für Studieninteressenten zur Unterstützung der bewährten persönlichen Studienberatung gedacht ist und nicht als deren Ersatz. BORAKEL umfasst drei Module: (1) Mein Berufsweg, (2) Mein Studium und (3) Meine Uni. Ziel von BORAKEL ist es, die Anzahl passender Studienbewerber und Studierender dadurch zu erhöhen, dass diese eine Rückmeldung darüber erhalten, inwieweit sie den Anforderungen einzelner Studienfächer genügen – und auf diese Weise „Nachdenken auszulösen“. Außerdem sollen mit BORAKEL gegenüber „Bochum“ bestehende unsachgerechte Vorurteile abgebaut werden. Am Ende steht weder die Empfehlung eines konkreten Studienganges noch die einer bestimmten Universität, wenngleich es dem Rektorat, von dem die Idee zur Entwicklung von BORAKEL ausging, sicher nicht missfallen haben dürfte, dass sich das Bild der Universität Bochum bei den Teilnehmern des Tests positiv verändert hat.

Workshop 2 wurde von Gerhard Lotze, (Zentrale Studienberatung der Universität Oldenburg) durchgeführt, der das Projekt „Spielend den Zugang zu den eigenen Zielen und Fähigkeiten gewinnen – beratungsorientierte Lernplattform VISOPOLY“ präsentierte. Die namentliche Verwandtschaft mit dem bekannten Spiel „Monopoly“ ist dabei kein Zufall: Der Lernplattform liegt ein ähnliches Spielfeld zu Grunde, dessen vier Seiten den vier Lernstufen von VISOPOLY entsprechen: Zielanalyse, Potentialanalyse, Entscheidungstraining und Realisierung. VISOPOLY verfolgt die Ziele, eine gute Studien- und Berufswahlentscheidung vorzubereiten, das individuelle Self-Assessment und die persönlichen Selbstmanagementkompetenzen zu fördern, die Studieneingangsphase bewältigen zu helfen und schließlich die Universität als beratungs- und servicefreundliche Universität zu profilieren. Dabei wird eine dialogische Struktur verwendet, die es dem Studieninteressierten immer wieder erlaubt, einzelne Zwischenergebnisse zu überprüfen, zu akzeptieren oder zu verwerfen. Lotze ging in seinem Beitrag auch detailliert auf den schwierigen und aufwändigen Prozess der Implementierung der Lernplattform und deren Einbindung in das Beratungsnetzwerk der Universität ein.

Veronika Heukamp und Annika Milbradt von der RWTH Aachen (Institut für Psychologie) bestritten den Workshop 3: „Webbasierte Self-Assessments – von den Anforderungen des Studienfachs zum Beratungsinstrument“. Das Self-Assessment wird (auch) hier als webbasiertes Angebot der Studienberatung verstanden, das Studieninteressenten einen Eindruck von den Eingangsanforderungen vermitteln, sie mit ihren individuellen Stärken und Schwächen konfrontieren und sowohl die Studienentscheidung als auch die Studienfachwahl durch fundierte Erkenntnisse unterstützen soll. Heukamp und Milbradt gingen im Verlauf ihrer Präsentation intensiv auf inhaltliche und methodische Aspekte der Anforderungsanalyse ein. Die Anforderungsanalyse dient der Ermittlung der Eingangsvoraussetzungen eines Studienganges und bildet auf diese Weise die Grundlage für Self-Assessments, die, sorgfältig konstruiert, nach Auffassung der Referenten eine ähnlich gute Vorhersage des Studienerfolgs erlauben wie Auswahlinstrumente.

Im Workshop 4 präsentierte Christina Vocke, Dezernentin für Studium und Lehre in Bremen, ihren Beitrag mit dem Titel „Die wichtigste Auswahlentscheidung treffen die Bewerber/innen – wie die Universität Bremen Studieninteressierte in die Verantwortung nimmt“. Der Ausgangspunkt dieses Projekts war die Unzufriedenheit der Universität mit zu geringen Erfolgs- und zu hohen Abbrecherquoten, mit dem Annahmeverhalten nach erfolgter Zulassung und mit der teils zu geringen, teils völlig fehlenden Eignung und Motivation von vielen Studierenden. Ausgehend von den Postulaten, (1) dass jedes Auswahl- oder Aufnahmeverfahren nur so gut sein kann, wie die Studienentscheidung der Bewerber/innen stabil und fundiert ist und (2) dass nicht die Anzahl der Bewerber/innen Maßstab für die Attraktivität der Universität ist, sondern die Annahmequote, wurde eine Reihe von Maßnahmen implementiert, darunter auch fachliche Self-Assessments, die eine gute und adressatengerechte Information vor der Studienentscheidung sicherstellen sollen. Die bisherigen Erfahrungen wurden von Vocke als positiv beschrieben und finden ihren Ausdruck z.B. in der Verbesserung der Annahmequote und der Corporate Identity der Studierenden.

Workshop 6 wurde zum Thema „Online nach Freiburg – Entwicklung und Implementierung eines mehrstufigen internetgestützten Verfahrens für Studierendenrekrutierung und –auswahl an der Albert-Ludwigs-Universität“ von Michael Kraus (Dezer-

nent für Verwaltungsorganisation) und Johann Pixner (Institut für Psychologie) angeboten. Eingangs wurde betont, dass die Studierendenauswahl in Freiburg nicht als punktuellere Ereignis, sondern als strategischer Prozess verstanden wird und dem Ziel dient, eine wechselseitige Passung zwischen dem Profil des Bewerbers einerseits und dem Profil des Studienganges und der Universität andererseits herzustellen. Das Freiburger Modell besteht aus drei Stufen: (1) Information und Self-Assessment, (2) Online-Bewerbung und (3) IT-gestützte Eignungsdiagnostik. Maßstab für den Erfolg des Verfahrens ist der Berufs- und Studienerfolg.

„Internetbasierte Beratungs- und Selbsteinschätzungsinstrumente an der HAW Hamburg – Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Perspektiven“ war der Titel von Workshop 7, angeboten von Doreen Klopsch (Studentensekretariat der HAW) und Joachim Diercks (Cyquest GmbH). Als Gründe für einen unzureichenden Studienerfolg wurden von Klopsch und Diercks zum einen Informationsdefizite und sachfremde Kriterien bei der Hochschulwahl genannt, zum anderen Kenntnis- und Kompetenzdefizite. Das Konzept der HAW basiert auf den Ergebnissen des Forschungsprojekts HEAP (Hamburger E-Assessment Projekt), die die Annahme unterstützen, dass eine verbesserte Information und die Möglichkeit der Selbsttestung vor der Bewerbung zu einer besseren Studienfachentscheidung führen und die Selbstauswahl gegenüber der Fremdauswahl das effizientere Auswahlinstrument ist. Der HAW-Navigators beinhaltet u.a. interaktive Übungen, Selbsttests, Simulationen, Fallstudien, Video- sowie Audiosequenzen. Zum Wintersemester 2006/2007 ist er erstmalig für drei Studiengänge mit Erfolg angewendet worden.

Was bleibt als Fazit? Offensichtlich bemühen sich zunehmend mehr Hochschulen, durch Auswahlverfahren „passende“ Studierende zu rekrutieren. Dieses Bemühen ist zum einen von der Unzufriedenheit mit den Studienleistungen der bereits heute Studierenden geleitet, zum anderen auch von dem Willen, bisweilen auch von der Notwendigkeit, die Spielräume zu nutzen, die die Hochschulen in den letzten Jahren bei der Zulassung von Studienbewerbern erhalten haben. Einige Hochschulen setzen dabei auf die traditionellen Selektionsverfahren. Die größere Zahl der Konzepte jedoch, die auf der Tagung in Berlin präsentiert wurden, stellen ein optimiertes Informationsgebot und Selbst-Tests, die vor der Studienfachentscheidung zugänglich sind, in den Vordergrund. Auf diese Weise soll der Entscheidungsprozeß der Studieninteressierten so beeinflusst werden, dass sich am Ende möglichst nur noch fachlich geeignete und motivierte Aspiranten bewerben. Wenngleich hinter dem Angebot von Self-Assessments und verbesserter Selbstinformation auch Marketing- und Image-Interessen vermutet werden dürfen oder auch offen artikuliert werden, wird doch auch von vielen Seiten, und das hoffentlich nachhaltig und nicht nur taktisch bedingt, betont, dass die neu entwickelten Verfahren als Teil eines Beratungsnetzwerks zu verstehen sind und die Ergebnisse der Verfahren fundierte Grundlage einer nachfolgenden Studienberatung sein sollen. Die Folien zu allen Beiträgen können unter: www.einstieg.com/kunden/beratung/fachveranstaltungen herunter geladen werden.

■ Reinhard Franke, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: franke@zedat.fu-berlin.de



Koepernik, C./ Moes, J./ Tiefel, S. (Hg.): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive – Ein Ratgeber von und für Doktorand/Innen (GEW-Materialien aus Hochschule und Forschung, Band 111), Bielefeld 2006, Bertelsmann Verlag, ISBN 3-7639-3289-5, 456 Seiten, 24,90 Euro

Das Angebot an Studienratgebern speziell zur Promotion ist relativ überschaubar. Mit dem „GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive“ ist im Frühjahr 2006 nun ein umfangreicher und mit nützlichen Informationen prall gefüllter Promotionsratgeber erschienen, der auf vielfältige, für das Promovieren relevante Themenbereiche („von der Finanzierung bis zur Publikation“ – Klappentext) eingeht. Die Autoren der einzelnen Beiträge sind zu meist Doktoranden und Postdoktoranden aus dem Umfeld der „GEW-Projektgruppe Doktorand/innen“ oder aber mit der Beratung und Betreuung von Promovierenden vertraute Experten. Neben Themenartikeln, die einen Überblick über spezifische Sachverhalte geben, enthält das Buch auch Erfahrungsberichte von Promovierenden oder aus der Beratungspraxis. Die meisten Artikel bieten umfangreiche Hinweise zur weiterführenden Lektüre und Verweise auf Webadressen. Der Ratgeber ist übersichtlich gestaltet und klar strukturiert und eignet sich nicht zuletzt auch wegen der Vielzahl von sinnvoll platzierten Querverweisen deshalb hervorragend zur selektiven Lektüre. Das ist angesichts der Fülle und Breite des dargebotenen Materials durchaus angebracht und zudem von den Verfassern intendiert.

Das „GEW-Handbuch Promovieren“ versteht sich nicht als Ratgeber im klassischen Sinn, sondern als Sammlung von Informationen, die den einzelnen Promovierenden eine zeitraubende Recherche ersparen soll - „[s]o ‚ersparte‘ Zeit und Energie kann dann als ‚Eigenzeit‘ genutzt werden oder [...] zur aktiven Mitgestaltung gut strukturierter und in Arbeitskontexte eingebundener Promotionen mit Perspektive“, heißt es in diesem Zusammenhang in der Einleitung. Unter „Promovieren

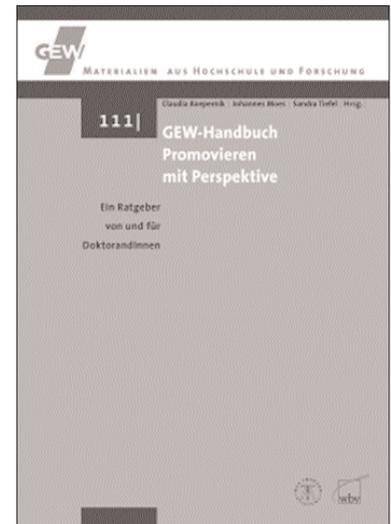
mit Perspektive“ verstehen die Herausgeber und Autoren nicht nur einen Prozess der individuellen wissenschaftlichen Qualifizierung, der die Karriereaussichten verbessert. Sie wünschen sich auch ein Promovieren mit einem klaren Blick für die Strukturen, in welche die Promotion eingebunden ist und darüber hinaus auch für die Gestaltungsmöglichkeiten dieser Rahmenbedingungen.

In der Einleitung werden die aus Sicht der Autoren des Buches notwendigen Reformen für Promotionen mit Perspektive dargelegt. Ihre zentralen Forderungen sind: die Etablierung eines anerkannten Doktoranden-Status; die Anerkennung der Promotion als erste Phase eigenständiger wissenschaftlicher Arbeit; Qualifikationsstellen für alle Promovierenden; Erweiterung des Betreuungsangebotes für Promovierende über das traditionelle ‚Lehrlingsmodell‘ Doktorvater/Doktorand hinaus, z. B. durch kollegiale Betreuung und strukturierte Weiterbildungsangebote in Graduiertenzentren und Promotionskollegs. Solche Vorstellungen von „guten Promotionsbedingungen“ liegen den in den einzelnen Beiträgen gegebenen Empfehlungen und vorgenommenen Bewertungen durchgängig zu Grunde, weshalb sie hier Erwähnung finden.

Das Handbuch richtet sich prinzipiell an Promovierende und Promotionswillige aller Fächer, wobei jedoch Mediziner ausdrücklich empfohlen wird, zusätzlich speziellere Ratgeber hinzuzuziehen.

Ein beträchtlicher Teil der Beiträge spricht jedoch besonders Promotionsanfänger an bzw. Studenten, die ihre Promotion noch planen. Diese werden beispielsweise dazu angeregt, sich im Vorfeld des Promotionsvorhabens über die eigenen wissenschaftlichen Motivationen und Fähigkeiten sowie über das passende Forschungsumfeld Klarheit zu verschaffen. Ein exzellenter Beitrag informiert darüber, welchen Zweck das Exposé einer Dissertation zu erfüllen hat und gibt wertvolle Hinweise dazu, was beim Verfassen zu beachten ist.

Besonders hilfreich speziell für Promotionswillige in der Frühphase ihres Projekts sind außerdem Artikel, die ausführlich und fundiert über die verschiedenen Optionen der Finanzierung einer Promotion informieren und dabei auch deren jeweilige Vor- und



Nachteile ansprechen. Detailliert vorgestellt wird zum einen die Möglichkeit, die Doktorarbeit über Plan- oder Drittmittelstellen an der Universität oder in Forschungseinrichtungen zu finanzieren, und zum anderen die Möglichkeit der Finanzierung auf Basis eines Stipendiums.

Sowohl die Finanzierung der Promotion durch private Zuwendungen als auch jene durch wissenschaftsferne Beschäftigungsverhältnisse wird dagegen nur am Rande erwähnt; von ersterer wird abgeraten, und letztere wird explizit vernachlässigt, denn die Autoren lassen sich bei ihren Empfehlungen von folgender Prämisse leiten: „Die Promotion [...] soll die Chance eröffnen, über den Abschluss [...] hinaus im Wissenschaftsbereich tätig zu bleiben.“ Der in den Themenkreis einführende Beitrag Finanzierung der Promotion wird durch zwei gleichermaßen nützliche Artikel flankiert: zum einen durch Hinweise zu den arbeits- und steuerrechtlichen Rahmenbedingungen der verschiedenen Finanzierungsarten, und zum anderen durch den Beitrag Promovieren und soziale Absicherung. Weitere ergänzende Artikel informieren über spezielle Stipendienprogramme, über Angebote und Organisationsformen strukturierter Promotion in Graduiertenkollegs und Graduiertenzentren sowie über ausgewählte zum Teil international ausgerichtete Nachwuchsförderungsprogramme.

Auch fortgeschrittene Promovierende, bei denen entscheidende Weichenstellungen hinsichtlich der Organisation ihrer Promotion schon stattgefunden haben, können von einzelnen Hinweisen und Anregungen in diesen Artikeln

profitieren. Darüber hinaus legt ihnen das „GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive“ immer wieder nahe, sich bei der Gestaltung der eigenen Promotion aktiv zu engagieren. So ergeht zum Beispiel der eindringliche Rat an alle Promovierenden, sich frühzeitig mit der für sie gültigen Promotionsordnung zu befassen, nicht nur als uneingeschränkt sinnvoller Warnhinweis, um später unliebsame Überraschungen zu vermeiden, sondern auch als Empfehlung, sich den vorhandenen Spielraum nutzbar zu machen oder diesen gegebenenfalls zu erweitern.

Der Beitrag „Der Promotionsprozess als Arbeit“ will dazu anregen, die Promotion als „Arbeit“ zu begreifen, auf deren Rahmenbedingungen sich bewusst und pragmatisch Einfluss nehmen lässt. Als ein wichtiger Faktor guter oder schlechter Promotionsbedingungen wird dabei die Qualität der Betreuung der Doktoranden verstanden. In diesem Zusammenhang werden zum einen Gestaltungsmöglichkeiten des Verhältnisses zwischen Doktorvater/-mutter und Doktorand in Form von verlässlichen Promotionsvereinbarungen aufgezeigt. Zum anderen werden Ergänzungen und Alternativen zu einer Form der Betreuung, die sich am ‚Lehrlingsmodell‘ orientiert, vorgestellt: die selbstinitiierte Promotionsarbeitsgruppe DINQS; verschiedene an der Universität oder außerhalb angesiedelte Beratungsangebote; die bereits erwähnten Angebote zur strukturierten Promotion in Kollegs und Zentren.

In den für alle Promovierenden glei-

chermaßen aufschlussreichen Beiträgen wird die Bedeutung von akademischen Schlüsselqualifikationen für die Phase der Promotion und für das Berufsleben erörtert. Dabei wird aufgezeigt, auf welche Weise sich solche Schlüsselqualifikationen gezielt erwerben lassen.

Wiederum speziell fortgeschrittene Promovierende spricht ein kurzer Beitrag zur Abschlussfinanzierung an. Darüber hinaus finden jene in dem Handbuch sehr nützliche Hinweise zum Publizieren der Dissertation; ein besonders lesenswerter Artikel darunter bringt auf den Punkt, was bei der Verlagssuche und Vertragsverhandlungen zu beachten ist, zwei weitere klären über mögliche Vorteile einer Online-Publikation der Doktorarbeit auf. Vor allem Promovierende in der Endphase profitieren außerdem von dem überblickartig angelegten Beitrag Promotion und Berufsperspektive sowie von einer Übersicht zu Berufswegen in Wissenschaft und Forschung, die durch übersichtlich aufbereitete Informationen zu den Förderungsmöglichkeiten nach einer erfolgreich abgeschlossenen Promotion ergänzt wird. Einige unterschiedlich ausführlich ausfallende Beiträge in dem Handbuch gehen auf die Belange spezieller Doktorandengruppen ein; sie bringen strukturelle Benachteiligungen zur Sprache und bieten darüber hinaus auch konkrete Tipps und Hilfestellungen: Promovieren mit Fachhochschulabschluss, Promotion und Geschlechterverhältnis, Promotion und Behinderung, Promovieren mit Kind, das Mo-

dell Internationales Doktorandenforum zur Integrationsförderung internationaler DoktorandInnen am Beispiel qualitativer Internationalisierung.

Weitgehend im Stich gelassen werden vom „GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive“ hingegen von tiefgehenden Promotionskrisen betroffene Doktoranden. Das Buch enthält zwar Beiträge, die sich in knapper Form mit typischen Störfaktoren bei der Arbeitsplatzgestaltung, beim Zeitmanagement und bei der Textproduktion befassen sowie eine Promotionskrise und ihre Bewältigung überschriebene Darstellung des charakteristischen Kurvenverlaufs einer Promotion mit ihren Höhen und Tiefen. Für Promovierende, die Anregung und Unterstützung bei der Bewältigung ernsthafter Schwierigkeiten suchen, ist es jedoch nicht konzipiert. Diese werden auf die im Anhang vorgestellten klassischen Ratgeber verwiesen, von denen sich die Autoren des GEW-Handbuchs mit zweifelhaften Argumenten distanzieren: „Schutz vor einer Übermacht der Krise und davor, dass die Promotion alles andere dominiert, bietet aus unserer Sicht eine konsequente Gestaltung der Promotion als Arbeit.“

Auch wenn die Verfasser hier sicherlich zu kurz denken, ist das „GEW-Handbuch Promovieren“ insgesamt ein in vielen Fragen hilfreicher und gut aufbereiteter Promotionsratgeber.

■ **Dr. des. Gesa Schubert**, Literaturwissenschaftlerin,
E-Mail: GesaSchubert@web.de

Reihe Witz, Satire und
Karikatur über die
Hochschul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.):

Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-26-6 - 188 S. - 24.00 Euro

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-43-6 - 120 S. - 14.90 Euro

Hauptbeiträge der Hefte HM 2/2006, der P-OE 3/2006 und HSW 4/2006

weitere Informationen zu unseren Zeitschriften erhalten sie unter www.universitaetsverlagwebler.de

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 2/ 2006

Organisations- und Managementforschung

Claudia Meister-Scheytt & Heidi Möller

Erzeugt Autonomie an Universitäten Abhängigkeit?

Stephan Laske & Claudia Meister-Scheytt

Gestalt und Gestaltung der zukunftsfähigen Universität – Potenziale der Universitätsentwicklung unter der Bedingung gegenwärtiger Reformen

Anja von Richthofen

Führungsstile von Fachbereichsleitungen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Wolff-Dietrich Webler

Fallstudie zu einer internen Fusion - Neuordnung von Fächern an der Universität zu Köln

(Integration der lehrerausbildenden Bereiche)

Interviews

Interview mit Prof. Dr. Georg Krücken, Professor für Wissenschaftsorganisation, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 3/2006

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Stephan Laske & Manfred Auer

Strategisches akademisches Personalmanagement – Gedanken zum Versuch an Hochschulen Speck mit „Mäusen“ zu fangen ...

Tagungsbericht

Mathias Winde

Modellprojekt „Akademisches Personalmanagement“

Konzepte des Akademischen Personalmanagements

Martin Mehrrens

Begleitung und Förderung neu berufener Professor/innen in der Universität Bremen

Beitrag der Universität Bremen für den Wettbewerb zum akademischen Personalmanagement

Ingrid Haasper, Silke Neumeyer & Sabine Brockschnieder

Work-Life-Balance ist lebbar! - Querdenken und voran gehen

Ulrike Senger

Personalentwicklung junger Forscher zu internationalen Führungskräften in und außerhalb der Hochschule

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 4/2006

Hochschulentwicklung/ -politik

Michael Kerres

Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu

Udo Mandler

Gestufte Studiengänge und Hochschulreform: Ergebnisse einer Befragung wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche der Universitäten und Fachhochschulen

Mandy Pastohr, Hanno Hortsch & Cordula Meier

Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen?

Ergebnisse einer Befragung zur Neigung von Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie Sachen zur Aufnahme eines weiteren Studiums

Michael Ruf

Praxisphasen als Beitrag zur Employability Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge

Hartmut Hinneberg

Zwischen Wunsch und Wirklichkeit – die Ortswahl im neuen Zulassungsverfahren der ZVS

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Heinz Bachmann

Ein Faltprospekt für gutes Hochschullernen und -lehren

Präsentation eines Kommunikationsmittels zum Erhöhen der Transparenz und Verbindlichkeit des Lernens und Lehrens bei Studierenden und Dozierenden an der Zürcher Fachhochschule

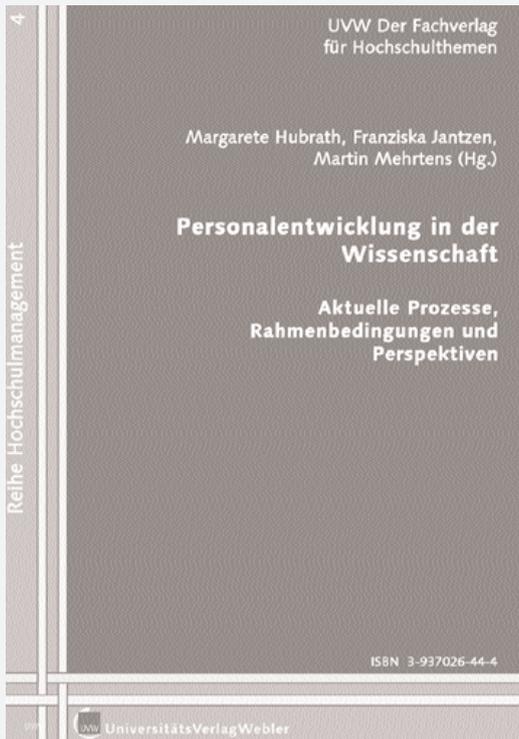
Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung. Praxishinweise zu Verfahren und Methoden

im Verlagsprogramm erhältlich:
Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden,
Meike Rehburg (Hg.)
Akkreditierung im Hochschulraum Europa

Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-36-3 - 261 S. - 34.00 Euro

Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrrens (Hg.)
**Personalentwicklung in der Wissenschaft -
 Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven**

Reihe: Hochschulmanagement



Dem Thema Personalentwicklung wird an Hochschulen und Forschungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum erst seit wenigen Jahren größere Aufmerksamkeit zuteil. Entsprechende Programme und Maßnahmen konzentrieren sich bislang vorrangig auf den Verwaltungsbereich. Ansätze zu einer gezielten und auf eine systematische und individuelle Förderung gerichteten Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen lassen sich hingegen nur vereinzelt erkennen; Personalentwicklung reduziert sich allzu oft auf punktuelle Weiterbildungsangebote. Die aktuellen Profilbildungsprozesse im deutschen Wissenschaftssystem benötigen jedoch die systematische Entwicklung und breite Förderung von Kompetenzen der Wissenschaftler/innen, auch im Bereich der so genannten soft skills. Vor diesem Hintergrund haben die Universität Bremen und unisupport / Institut für Hochschulberatung im Februar 2005 zu einer Standortbestimmung und einem intensiven Austausch unter Experten über aktuelle Prozesse in der Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen eingeladen. Im Fokus der Veranstaltung standen einerseits Fragen der inhaltlichen Konzeption und begrifflichen Bestimmung einer gezielten wissenschaftlichen Nachwuchsförderung: Was bedeutet und umfasst Personalentwicklung in der Wissenschaft und wo liegen die Unterschiede zur Weiterbildung? Welche Ziele werden damit verfolgt? Andererseits lag das Augenmerk auf konkreten Ansätzen und Konzepten für wissenschaftsspezifische Personalentwicklungsprozesse sowie der Rolle und Verantwortung wissenschaftlicher Führungskräfte und der jeweiligen Wissenschaftsinstitutionen in diesen Prozessen. Dieser Band präsentiert die Beiträge der Tagung und dokumentiert darüber hinaus die sich daran anschließenden Diskussionen im Verlauf des 1. Bremer Arbeitsgesprächs. Ein daraus entwickeltes Resümee zeigt Perspektiven und weiterführende Fragestellungen auf.

ISBN 3-937026-44-4
 Bielefeld 2006, 150 Seiten, 19.80 €

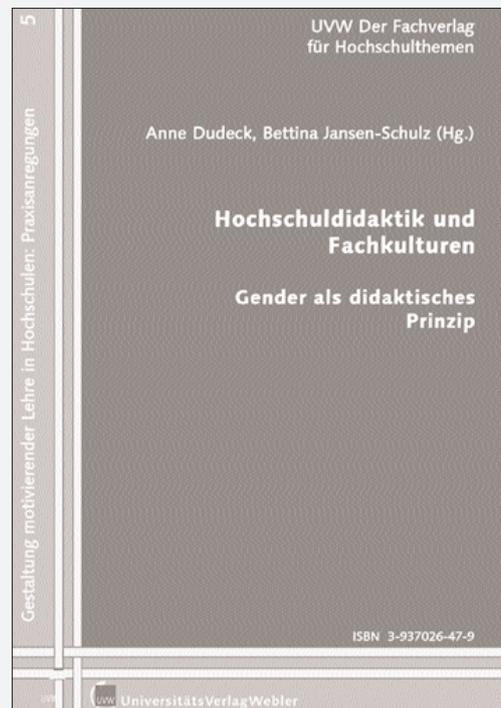
Anne Dudeck, Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip

Reihe Gestaltung motivierender Lehre in Hochschulen:
 Praxisanregungen

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit“ als eines der Ziele für Hochschulen festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat „Gender“ als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierung neuer B/M-Studiengänge festgelegt. Im Profil der neuen Universität Lüneburg sind Gender und Diversity Elemente, die alle Bereiche der Universität betreffen und durch die innovativen Prozesse in Studium, Lehre und Forschung gefördert werden sollen. Hier setzt das vom Niedersächsischen Ministerium geförderte Projekt „Gender-Kompetenz“ mit dem Konzept des Integrativen Gendering an. Die in diesem Band vorgestellten Aufsätze zu Gender als hochschuldidaktisches Prinzip sind überwiegend Beiträge der ersten hochschuldidaktischen Ringvorlesung zu Genderaspekten in der Lehre im Wintersemester 2005/06, die sich ausschließlich an Lehrende und Forschende der Universität Lüneburg und anderer Niedersächsischer Hochschulen wandte. Mit dieser hochschuldidaktischen Form der Ringvorlesung zu einem Genderthema betrat die Universität Lüneburg hochschuldidaktisches Neuland. Die Beiträge sind fünf Schwerpunktthemen des Bandes zugeordnet:

1. Gender als didaktisches Prinzip
2. Gender und Fachkulturen
3. Gender in Forschung und Lehre
4. Konzepte genderorientierter Hochschuldidaktik
5. Konzepte gendersensibler Lehre.

In den Beiträgen wird zunächst jeweils der Stand der Frauen-, Männer- und Genderforschung jeweils unter ihren Hauptfragestellungen beschrieben, bevor sie zu Methoden und Handlungskonzepten überleiten. Mit diesem impliziten Überblick zum aktuellen Forschungsstand versteht sich der Band auch als Einführung in Teilbereiche der neueren Genderforschung.



ISBN 3-937026-47-9
 Bielefeld 2006, 174 Seiten, 22.00 €