

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Hochschulberatung im kompetenzorientierten Studium

- Hochschulberatung und Hochschulbildung
im Kontext des kompetenzorientierten Studiums
- Kompetenzorientiert studieren an der HfWU Nürtingen-Geislingen
- Kompetenzorientiertes Beratungshandeln im Hochschulkontext?
Lernprozesse zwischen Begleitung, Ermöglichung,
Steuerung und kritischer Reflexion
- Qualitätsgesicherte Praktika als Brücke
zwischen Hochschule und Arbeitswelt
- Mit studentischen Coaches zum Forschenden Lernen.
Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt Universität Bremen
- Studierende als Ansprechpartner für Studieninteressierte?
Potenziale von Peer-Involvement-Projekten in der Studienorientierung
- Studienberatung nach 1945: Wie Toni Milch und Ursula Lindig die
„Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten
Teil II: Ursula Lindig – eine eigenwillige Verfechterin
der integrierten Studienberatung in Hamburg (1961-1987)

2 | 2017

Herausgeberkreis

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

Franz Rudolf Menne, M.A., Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

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

Elke Middendorff, Dr., DZHW-Institut für Hochschulforschung, Hannover

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

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

Klaus Scholle, Dipl.-Päd., Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

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

Peter Schott, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 7/2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Dipl.-Psych., Studierwerkstatt, Universität Bremen

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

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

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

Hinweise für die Autor/innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website:
www.universitaetsverlagwebler.de

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: gerhart.rott_consulting@t-online.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 14.07.2017

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 Euro

Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 38 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Gerhart Rott und Sylvia Schubert-Henning **33**

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott
Hochschulberatung und Hochschulbildung im
Kontext des kompetenzorientierten Studiums **34**

Sylvia Lepp, Jessica Lubzyk & Johannes Polzin
Kompetenzorientiert studieren
an der HfWU Nürtingen-Geislingen **43**

Kira Nierobisch & Ulrike Weymann
Kompetenzorientiertes Beratungshandeln im
Hochschulkontext?
Lernprozesse zwischen Begleitung, Ermöglichung,
Steuerung und kritischer Reflexion **49**

Peter A. Zervakis
Qualitätsgesicherte Praktika als Brücke zwischen
Hochschule und Arbeitswelt **53**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Jörg Riedel
Mit studentischen Coaches zum Forschenden Lernen.
Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt
Universität Bremen **58**

Marthe Heidemann
Studierende als Ansprechpartner für Studieninteressierte?
Potenziale von Peer-Involvement-Projekten in der
Studienorientierung **60**

Historische Recherche

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne
Studienberatung nach 1945:
Wie Toni Milch und Ursula Lindig die „Beratungsstelle für
Studenten“ in Hamburg prägten
Teil II: Ursula Lindig – eine eigenwillige Verfechterin der
integrierten Studienberatung in Hamburg (1961-1987) **64**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

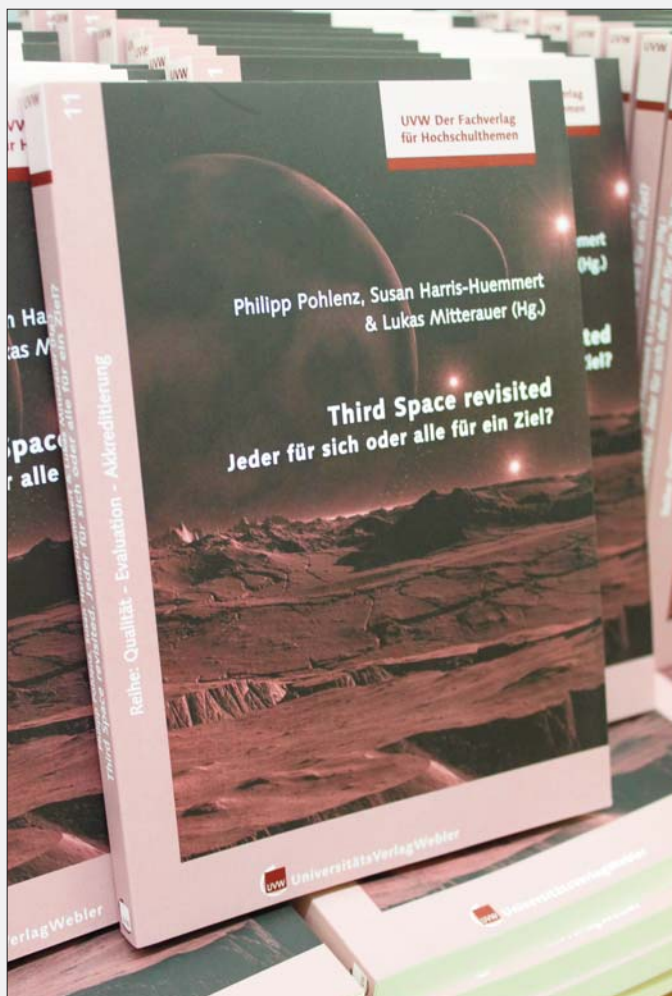
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE, QiW & IVI **IV**

NEUERSCHEINUNG!

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

Third Space revisited.

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



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

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

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

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

Beratung an Hochschulen hatte schon immer die Aufgabe, sich mit ihrer eigenen professionellen Grundlage auf das Studium und die Hochschule als Ort des gemeinsamen Lehrens und Lernens sowie als soziale Institution einzulassen. Dieser bisher mehr oder weniger expliziten Verknüpfung gibt das neue Heft eine aktuelle, strategische und verbindliche Richtung. Die Beiträge des Themenschwerpunkts **Hochschulberatung im kompetenzorientierten Studium** identifizieren Beratung als Lernfeld mit spezifischen Zugängen zu entscheidenden Lernprozessen. Diese zielen auf ein reflexives, selbst- und eigenständiges, in wissenschaftlichen Erkenntnissen gründendes Denken, das sich gestellten Anforderungen handlungsorientiert und ethisch fundiert zuwenden kann und auch eine Fähigkeit für gesellschaftliches Engagement kritisch unterstützt. Im Kontext einer solchen Zielsetzung des kompetenzorientierten Studiums verweisen die Beiträge auf seine weiteren Studien- und Lernfelder und lassen so die Bedeutung der konzeptionellen und organisatorischen Vernetzung der Beratung mit ihnen erkennbar werden.

Der Beitrag von *Gerhart Rott* **Hochschulberatung und Hochschulbildung im Kontext des kompetenzorientierten Studiums** entwickelt hierzu einen kohärenten Bezugsrahmen, um die Effekte von Hochschulberatung und Hochschulbildung in ihrer Leistungsfähigkeit für gelingende zeitgemäße Bildungsprozesse der Studierenden erfassen zu können. Ausgehend von einer Definition, die die verschiedenen Formen der Hochschulberatung zusammenfügt, arbeitet er den besonderen Beitrag der Beratung im Kontext eines kompetenzorientierten Studiums heraus. Dabei analysiert er die konstituierenden Studien- und Lernfelder des kompetenzorientierten Studiums in ihrem inneren Zusammenhang für die Hochschulbildung und erhellt so die Möglichkeiten der Kooperation aller beteiligten Akteure. **Seite 34**

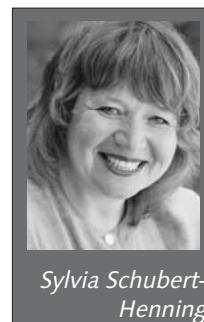
Wie ein solcher Bezugsrahmen in der Wirklichkeit der Hochschulen in hinreichender Komplexität für Studierende und Lehrende passgenau umgesetzt werden kann, berichten von der HfWU Nürtingen-Geislingen *Sylvia Lepp*, Leiterin des Kompetenzzentrums Lehre, *Jessica Lubzyk*, Studienberaterin, und *Johannes Polzin*, Multiplikator in der Hochschuldidaktik. In ihrem Beitrag **Kompetenzorientiert studieren an der HfWU Nürtingen-Geislingen** zeigen sie die Wirksamkeit eines differenzierten ganzheitlichen Ansatzes auf, in dem sich Hochschulleitung, Hochschuldidaktik und Studienberatung vernetzen und der nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende und Berater motiviert, den „weiten Weg vom Wissen zum Handeln“ zurückzulegen. **Seite 43**

Auf die zunehmende Bedeutung eines guten professionellen Beratungsangebots im kompetenzorientierten Studium findet das Weiterbildungsangebot für Hochschulberatende an der Johannes Gutenberg Universität Mainz Antworten, dessen konzeptionelle und praktische Gestaltung selbst dem kompetenzorientierten Lernen verpflichtet ist. Diesen Weiterbildungsansatz stellen *Kira Nierobisch*, PH Ludwigsburg, und *Ulrike Weymann*, Projektleitung Lehren, Organisieren, Beraten (LOB) im Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung an der JGU in ihrem Beitrag **Kompetenz-**

orientiertes Beratungshandeln im Hochschulkontext? Lernprozesse zwischen Begleitung, Ermöglichung, Steuerung und kritischer Reflexion in vertiefter Auseinandersetzung mit der didaktischen Konzeption vor. **Seite 49**



Gerhart Rott



Sylvia Schubert-Henning

Peter A. Zervakis, Projekt-Koordinator für Inhalte des nexus-Projekts „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ der Hochschulrektorenkonferenz, zeigt in seinem Beitrag **Qualitätsgesicherte Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitswelt**, wie es in diesem hochschulpolitischen Diskurs um mehr geht als Verwertbarkeit der hochschulischen Ausbildung für den Arbeitsmarkt. Die Fragen der angemessenen Einbindung von Praxisphasen in das Studium und ihrer Unterstützung durch Begleitung und Beratung sind eng verbunden mit Fragen der ‚Bildung durch Wissenschaft‘ und Persönlichkeitsentwicklung im Studium. **Seite 53**

In dem Praxisbericht **Mit studentischen Coaches zum Forschenden Lernen. Die Coach-Ausbildung der Studierendenwerkstatt Universität Bremen** stellt *Jörg Riedel*, Koordinator der Coach Ausbildung im Projekt „Forschend studieren von Anfang an Heterogenität als Potenzial (ForstA)“, dar, wie es gelingen kann, durch die professionalisierende Kompetenzentwicklung von Studierenden und durch die Vernetzung in den Disziplinen den Ansatz des forschenden Lernens mit seinen partizipativen und forschenden Lernsettings hochschulweit zu verankern. **Seite 58**

Marthe Heidemann, ebenfalls Universität Bremen, untersucht in ihrem Praxisbericht **Studierende als Ansprechpartner für Studieninteressierte? Potenziale von Peer-Involvement-Projekten in der Studienorientierung** wie Beratungsangebote der Zentralen Studienberatungen zur Studienwahl durch das Heranziehen von Studierenden ergänzt werden können. Hier ermöglicht es die bewusste Abgrenzung von den professionellen Beratungsinterventionen der ZSB, das spezifische Potenzial der sich beteiligenden Studierenden zu entfalten. **Seite 60**

Außerhalb des Themenschwerpunkts schließt das Heft mit *Karin Gavin-Kramers* und *Rudolf Mennes* Ergebnis ihrer intensiven historischen Recherche **Studienberatung nach 1945: Wie Toni Milch und Ursula Lindig die „Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten Teil II: Ursula Lindig – eine eigenwillige Verfechterin der integrierten Studienberatung in Hamburg (1961-1987)** ab. Mit diesem zweiten Teil liegt nun eine historische Gesamtschau dieser wichtigen, die Entwicklung der Hochschulberatung in Deutschland inspirierenden Einrichtung vor. **Seite 64**

Gerhart Rott und Sylvia Schubert-Henning

Gerhart Rott

Hochschulberatung und Hochschulbildung im Kontext des kompetenzorientierten Studiums



Gerhart Rott

The European Higher Education Area has laid considerable emphasis on reforms in higher education that can improve students' opportunities to acquire "competencies and skills for European citizenship, innovation and employment" (Yerevan Communiqué 2015).

In this wider context the article focuses on the role and function of guidance and counselling in the context of a competence-oriented approach to higher education (HE). Drawing on a broad definition of guidance and counselling in HE (e.g. student counselling and study advice, career guidance, educational counselling, psychological-psychotherapeutic counselling), it explores the ability of guidance and counselling settings to promote self-reflective, self-reliant learning and decision making, as well as personal development. Within a perspective of social contextualisation, the article outlines the concept of career management skills and characterises changes both in methods of knowledge production in modern knowledge-based societies and in the role of graduates in the world of work. Against this background – and drawing especially on the German HE context – the article further characterises the concept of *academic competencies* in HE, identifying how these have a common ground in their various ways of contributing to self-reflective learning and self-motivated action. It analyses how this common ground can be supported by linking four different environments of learning and experience: *student-centred and research based learning; students' interaction with the world of work and civil society; the development of career management competencies; and guidance and counselling settings*.

Finally the article proposes a framework of institutional and professional cooperation to cope with the challenges of the interdependencies in these four fields of student learning, and develops perspectives for supportive HE governance and HE policy development.

Bei den nun zwei Jahrzehnte andauernden intensiven Reformen im Europäischen Hochschulraum und in der sie begleitenden kritischen Debatte geht es – zumindest implizit – um nicht weniger als die Frage, ob sich die Hochschulen in diesen Reformen (Bologna-Prozess) in die Lage versetzen und Rahmenbedingungen erhalten, um den großen Herausforderungen, die das XXI. Jahrhundert an Wissenschaft und Hochschulbildung stellt, angemessen begegnen zu können (Rott/Aastrup 2013). Die Antwort ist kein einfaches Ja oder Nein. Vielmehr lädt die reiche reflexive Praxiskultur in den jüngeren Hochschulreformen dazu ein, immer wieder neu Standortbestimmungen vorzunehmen, verbesserte Lösungsansätze zu bewerten, aktuelle Konfliktfelder zu benennen und Grenzen ebenso wie Perspektiven aufzuzeigen.

In diesem breiten Strom der hochschulpolitischen Auseinandersetzungen, der vielgestaltigen Praxisfelder und der begleitenden wissenschaftlichen Forschung wählt der folgende Beitrag¹ einen bestimmten Fokus: die Wechselwirkungen der Effekte von Hochschulberatung und Hochschulbildung in ihrer Leistungsfähigkeit für gelingende zeitgemäße Bildungsprozesse der Studierenden.

- die in und von den Hochschulen – also Zentralen Studienberatungsstellen und Psychologischen Beratungsstellen, in den Career Services, aber auch in Fakultäten bzw. Fachbereichen –
- oder die im weiteren Kontext der Hochschulen z.B. als Psychologische Beratung und Sozialberatung der Studentenwerke
- oder in mehr oder weniger formeller Kooperation mit den Hochschulen – z.B. von Hochschulteams der Arbeitsagentur –

durchgeführt werden, soweit diese Beratungsangebote einer ausgewiesenen beratungsmethodischen Grundlegung verpflichtet sind, in der auch das Besondere der Lern- und Lebenswelt der Studierenden Berücksichtigung findet.

Es besteht eine Abgrenzung und zugleich Schnittmenge mit der Verwendung des Begriffs Hochschulberatung im Sinne einer Organisationsberatung und Beratung der Lehrenden.

Der so gefasste Begriff der Hochschulberatung enthält sowohl Ausweitungen als auch Einengungen innerhalb

1. Hochschulberatung – eine Begriffsklärung

Unter *Hochschulberatung* sollen hier alle Formen der Beratung von Studienbewerber/innen, Studierenden und Absolvent/innen verstanden werden,

¹ Der Beitrag stützt sich auf den Vortrag: „Wechselwirkung der Effekte von Hochschulberatung und Hochschulbildung – Herausforderung einer dialogorientierten Universität“, den der Autor am 8. September 2016 auf der GIBeT-Fachtagung „Beratungskontexte erleben und verstehen“ an der BTU Cottbus-Senftenberg gehalten hat.

eines komplexen Begriffsfeldes. Im Vergleich zur ‚Studienberatung‘ umfasst er, wie oben erwähnt, u.a. auch die Karriereberatung, die Beratung von Menschen mit Behinderungen und die psychologische/psychotherapeutische Beratung. Ebenso weist er auf mögliche unterschiedliche inhaltlich-strukturelle und organisatorische Einbindungen hin. Einengend ist der Begriff dagegen unter zwei bedeutungsvollen Aspekten, und zwar zum einen im Hinblick auf die Bedingung der beratungsmethodischen Grundlegung. So meint der heute häufig verwendete Begriff ‚Student Services‘ auch Dienste, die keine beratungsmethodische Grundlegung haben. Zum anderen verlangt Hochschulberatung in Abgrenzung von allgemeiner Lebens-, Bildungs- und Berufsberatung danach, die spezifische Lern- und Lebenswelt der Studierenden konzeptionell und methodisch aufzugreifen.

Es sind die genauere Betrachtung und die Bestimmung dieser beiden spezifischen Merkmale der Hochschulberatung, die im Folgenden helfen sollen, die Bedeutung der Beratung im Kontext der Hochschulbildung herauszuarbeiten.

2. Das Besondere der Beratungsqualität

In den vergangenen Jahrzehnten hat sich ein breit gefächertes, durch Praxiserfahrung und Forschungsergebnisse untermauerter methodischer Wissens- und Verfahrenskanon für die Beratung herausgebildet. Um das für die Hochschulbildung relevante allgemeine Leistungsmerkmal von Beratung zu unterstreichen, soll hier auf Ergebnisse des Beratungsqualitätsprojekts des Nationalen Forums für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) zurückgegriffen werden. Das nfb hat seit 2008 zusammen mit dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg die Qualitäts- und Kompetenzstandards für die Beratung in Deutschland entwickelt, sie verabschiedet und sich für ihre diskursive Implementation eingesetzt. Grundlegend für den komplexen Ansatz des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Offenen Koordinierungsprozesses für Qualitätsstandards und das in ihm entstehenden BeQu-Konzept war das von Schiersmann, Weber u.a. (2013) ausgearbeitete Beratungsverständnis, wonach bei der Beratung das Ratsuchenden-System und das Berater-System aufeinandertreffen. In seiner theoretischen Fundierung stützt sich das Konzept u.a. auf die von Grawe (Grawe/Donati/Bernauer 1994) in seinem Entwurf einer Allgemeinen Psychotherapie identifizierten vier Wirkprinzipien Ressourcenaktivierung, Problemaktualisierung, Aktive Hilfe zur Problembewältigung und Klärungsperspektive sowie auf die synergetischen Analysen von Bedingungen von Selbstorganisations- und Änderungsprozessen von Haken und Schiepek (2010).

Gelingende Beratung beruht auf einer tragfähigen Beziehung des Ratsuchenden-Systems zum Berater-System. Motivationsfördernde Beratungsprozesse ermöglichen Klärungsprozesse, in denen Ziele der Ratsuchenden und ihre Diskrepanzen erhellet und aktivierende Ressourcen identifiziert werden. In einer Lösungsperspektive werden die Selbstorganisationskompetenzen des Ratsuchenden-Systems erweitert und potenzielle Veränderungsprozesse ermöglicht.

Qualitätsstandards für Beratung

Qualitätsstandards, die sich auf diese unmittelbaren Beratungsprozesse beziehen, konstatieren u.a., dass „gute Beratung [...]eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen [erfordere]“. Gute Beratung unterstütze Ratsuchende dabei, „aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen“ (nfb/Forschungsgruppe Heidelberg 2014a, S. 13). Von den Beratenden einzufordernde prozessbezogene Kompetenzen seien entsprechend u.a. das „Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit“, das „Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen“ und „das Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven“ (nfb/Forschungsgruppe Heidelberg 2014b, S. 13ff.).

Lernmöglichkeiten der Ratsuchenden

Richtet man von diesen Bestimmungen guter Beratung aus den Fokus auf die Perspektive der Ratsuchenden, so rücken Leistung und Wirkung von Beratung in das Blickfeld. Beratung ermöglicht Ratsuchenden die genauere Wahrnehmung von Denkmustern, eigenen Interessen und Werten sowie die Klärung von Zielkonflikten. Sie vermittelt ein Gespür für das Zusammenwirken von Kognitionen, Emotionen, Motivationen und Volitionen und regt die Differenzierung zwischen eigenen Ansprüchen, Wünschen, Idealen und externen Erwartungen an. Sie ermutigt, angemessene Unterstützung zu suchen, und fördert Fähigkeiten zur eigenständigen aktiven Informationsrecherche, um handlungsrelevante Bedingungen zu erschließen. In der personenbezogenen Auseinandersetzung mit eigenem Erleben von Handlungskontexten vertieft Beratung das Verständnis für die Person-Umweltbeziehung. Anregungen, Handlungsalternativen zu reflektieren und zu erproben, erweitern die Problemlösungskompetenz. Sie fundieren eine aktive um- und mitweltbezogene Eigenständigkeit, die wiederum eine Vielfalt von Handlungskompetenzen begründet – z.B. wertorientiertes Handeln oder die Fähigkeit zur Netzwerkbildung.

Kontextualisierung der Beratung

Die personenorientierte Kompetenzerweiterung durch Beratung findet im konkreten Lebenskontext der Ratsuchenden statt. Ebenso ist der Beratungsprozess eingebunden in einen organisatorischen und einen mit beiden interagierenden gesellschaftlichen Kontext. Schiersmann, Weber u.a. (2013) unterstreichen in ihrem systemischen Modell diesen Zusammenhang. Das BeQu-Konzept enthält folgerichtig gesellschaftsbezogene und organisationsbezogene Qualitäts- und Kompetenzstandards. Im Folgenden soll dieser aktuelle gesellschaftliche Kontext der Hochschulberatung und der Studien- und Lebensverhältnisse der Studierenden auf zweierlei Weise fokussiert werden:

- Zum einen, indem Änderungen in den gesellschaftlichen Lebensverhältnissen und in der Welt der Arbeit im Spiegel der Entstehung des Konzepts der *bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenz* reflektiert werden,

- zum anderen, indem Gestaltungsanforderungen der Hochschulen als besonderer Ort in der Wissensgesellschaft und daraus resultierende Begründungszusammenhänge für das *kompetenzorientierte Studium* nachgezeichnet werden.

3. Bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz

Die Herausbildung des Konzeptes der *bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenz* ist Ausdruck von komplexen und weitreichenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen. Das in einem vielschichtigen politischen, wissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskurs entwickelte Konzept versucht, Antworten auf die Frage zu finden, wie und in welchem Maße individuelle Kompetenzen dem Einzelnen helfen können, mit veränderten Lebenswelten erfolgreich zurechtzukommen.

Veränderte Karriereentwicklung – neue Beratungsansätze

Ein wichtiger Kristallisationspunkt ist der seit der Mitte der neunziger Jahre – zunächst besonders in der bisherigen Berufsberatung der angelsächsischen Länder – häufig beschriebene immer wechselhaftere Berufsverlauf. Offenheit, gepaart mit wachsender Unsicherheit und Abstiegssängsten, geht einher mit neuen Orientierungsbedürfnissen, die nach neuen theoretischen und praktischen Konzepten der Beratung verlangen. Beobachtet werden soziale und persönliche Auswirkungen auf berufliche Wirklichkeiten, geprägt von einer Welt des sich beschleunigenden gesellschaftlichen und technologischen Wandels, der sich in dem komplexen Kontext einer globalen wirtschaftlichen und politischen Gleichzeitigkeit – begleitet von Ungleichzeitigkeit ebenso wie Gegenläufigkeit – bewegt (Koubek 2010, S. 351f.).

Der bisher angenommene ‚große Erzählrahmen‘ der Karriereentwicklung – also Schule/ Berufsausbildung, Einstieg in das Berufsleben, beruflicher Aufstieg (häufig in derselben Firma) und Ruhestand, verändere sich hin zu einer Dynamik komplexer Verflechtungen von Kleinzyklen (Savickas 2005); es gehe nun weniger um die Passung von Persönlichkeitsmerkmalen und Beschäftigung sowie um kontinuierliches berufliches Fortkommen als um die Fähigkeit, Bildungs-, Berufs- und Lebenserfahrungen in sinnhafter Weise in immer wieder neuen lebensgestaltenden und beruflichen Entscheidungen zu reflektieren und zu aktualisieren (Niles/Harris-Bowlsbey 2013, S. 95).

Wichtige Stichwörter in diesen neuen Konzepten (vgl. hierzu Rott 2013; Rott 2015a) sind: *positive Unsicherheit, Resilienz, Karriereanpassung auf Basis von Lebensthemen, Relevanz des Zufalls, ungeplante Ereignisse*. Beratung zielt darauf, Ratsuchenden zu helfen, diese Ereignisse in Chancen zu verwandeln und Wege zu öffnen, das Beste aus dem zu machen, was das Leben biete, wobei Arbeit Teil des Lebens, aber nicht das ganze Leben sei (Mitchell/Levin/Krumboltz 1999 S. 117ff.; Krumboltz/Levin 2007). Die Förderung des im lebensgeschichtlichen Sinn verankerten aktiven Handelns durch den Fokus auf „the client's behavior as an actor, striving as an agent and explanation as an author“ (Savickas 2011, S. 179) sieht Savickas als wesentliche Aufgabe von Karriereberatung (career guidance), wobei er dem Begriff

‚career‘ nun ein viel weiteres Bedeutungsfeld einräumt. Mit ihm sind alle Bildungs-, Ausbildungs-, Berufs- und Lebenserfahrungen und -entscheidungen gemeint, die die aktuelle Lebensgestaltung bestimmen. In ihr gehe es nicht zuletzt um persönlichen und sozialen Sinn. Savickas spricht von „20th century fitting self to work to 21st century fitting work to self“ (Savickas 2013, S. 1).

Europäischer Kontext

Auf europäischer Ebene zeigte das nach der Jahrtausendwende bedeutsam werdende Konzept des lebenslangen Lernens Berührungspunkte zu solchen dynamischen Beratungskonzepten. Mit der Resolution des Europäischen Rates zur lebensbegleitenden Beratung (Europäischer Rat 2008) werden *Career Management Skills (CMS)* als eines der vier Schwerpunktfelder für ein System lebensbegleitender Beratung benannt. Auf der Basis dieser Resolution widmete sich das 2007 gegründete European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN 2007-2015) den CMS als Schlüsselthema eines entwickelten Systems lebensbegleitender Beratung.

In der Anfangsphase des ELGPN kam der hermeneutisch-sprachlichen Klärung des Begriffs CMS in den nationalen Sprach- und Bildungskontexten der über 30 am ELGPN beteiligten Ländern besondere Bedeutung zu. Auch im Vereinigten Königreich hatte sich die heutige Bedeutung von CMS erst im Laufe der neunziger Jahre herausgebildet. Eine wörtliche Übersetzung blieb in vielen Sprachen miss- und/oder unverständlich und es galt, jeweils angemessene Übersetzungen zu finden. Das nfb hatte in Deutschland den Begriff „berufsbiografische Gestaltungskompetenz“ gewählt – in diesem Beitrag wird als Übersetzung der Begriff *bildungs- und berufsbiografische Gestaltungskompetenz* eingeführt, da er das vom ELGPN unter CMS Verstandene genauer trifft und auch in seiner Definition der bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen zum Ausdruck kommt:

„Diese beziehen sich auf eine Reihe von Fähigkeiten, die Einzelne und Gruppen in die Lage versetzen, in strukturierter Weise Informationen über sich selbst und über Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu sammeln, zu analysieren und systematisch zu verknüpfen, sowie die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen und Veränderungen und Übergänge zu bewältigen. Sie sind deshalb für den Einzelnen im Hinblick auf den Aufbau und die Umsetzung eines Lebensentwurfes wertvoll, in dem Arbeit – sei es als Angestellter oder Selbstständiger – einen zentralen Platz einnimmt“ (ELGPN 2013 S. 23).

Diese Kompetenzen können in formalen Lernkontexten – also z.B. in bestimmten Unterrichtseinheiten im Rahmen eines Curriculums, aber auch im nicht-formalen und informellen Lernen, also im ‚lebensweiten Lernen‘ (CEDEFOP 2004) erworben werden. Beratungssituationen sind in diesem Sinne auch Lernorte zur Erweiterung bildungs- und berufsbiografischer Gestaltungskompetenzen, die selbst wiederum ein Kernelement lebensbegleitender Beratung (Europäischer Rat 2008) bilden.

Gesellschaftspolitische Fragestellungen

Die Hervorhebung der individuellen Kompetenz, also auch der persönlichen Verantwortung, ist mit span-

nungsreichen Diskussionen verknüpft. So fordert Sultana (2012) Genauigkeit bei der Verwendung des Begriffs *Verantwortlichkeit (responsibility)* ein. Obwohl dieser hilfreich für das Verständnis individueller Handlungsfähigkeit und Gestaltungskraft sei, warnt Sultana jedoch vor einer Verwendung im Sinne eines politisch entlastenden Abwälzens von staatlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Verantwortung auf das Individuum. Solch einer „responsibilisation“ (S. 9) des Individuums sei entschieden entgegenzutreten. Es gelte, die Verantwortung von Bildungsinstitutionen, der Welt der Arbeit und sozialer Rahmenbedingungen im Sinne einer Risiko verteilenden Solidarität herauszuarbeiten.

In einer eher erweiternden Sicht der individuellen Verantwortlichkeit betont Guichard (2013) die ethische Rückbindung der individuellen Verantwortung. Er sieht sie eingebunden in den Begriff des guten Lebens, das sich nicht nur auf die Interessen des je einzelnen richten könne. Verantwortlichkeit bedeute auch Rückbesinnung auf das Wohl des fernen Anderen („soui des autrui lointains et des institutions justes“ S. 17f.). So sei das Konzept des „travail décent“ (ebenda) weltweit in der Vermittlung der Idee einer Weltbürgerschaft („citoyenneté mondiale“) zu denken und zum Beispiel politisch-praktisch in das Ziel einer weltweiten Reorganisation der Arbeit für eine gerechte und nachhaltige Entwicklung der Menschheit einzubinden.

4. Die Hochschulen als besonderer Ort in der Wissensgesellschaft

Die sich in den letzten Dekaden des zwanzigsten Jahrhunderts herausbildenden Wissensgesellschaften verzeichnen eine zunehmende Beschäftigung von *Wissensarbeitern*, die Herstellung von Produkten mit integrierter künstlicher Intelligenz, die zunehmende Digitalisierung organisierten Wissens in Form von Datenbanken, Expertensystemen etc. sowie der Verwandlung von Organisationen (private, zivilgesellschaftliche und staatliche) in *intelligente Organisationen*. In diesen komme den epistemischen Kulturen („epistemic cultures“) (Evers 2015) eine besondere Relevanz zu: Die Herstellung von Wissen sei nicht allein ein rationaler Prozess, sondern gründe in sozialer Interaktion, Lebens- und Welterfahrung und Kultur, die innerhalb kooperativer-wettbewerblicher Regelsysteme Milieus, Konflikte und Emotionen regelangemessen einbinde. Die Entfaltung solcher epistemischer Kulturen ermögliche ‚intelligente‘, lernende Organisationen, in denen sich die polyzentrische Herstellung von Wissen ereigne und durch ein integrierendes Zusammenspiel – „regime of governance“ (nach Willke 1998a) – Kohärenz entwickle. Hierbei sei rasch wachsendes Wissen „untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt“ Willke (1998b, S. 161). Demnach ist der gelingende Umgang mit Unsicherheit eines der Wesensmerkmale *lernender Organisationen*.

Die Definitionen lernender Organisationen verweisen auf Systemanforderungen, aber auch auf personale Anforderungen und erwünschte Kompetenzen der Beteiligten. Unter diesen Kriterien charakterisiert Willke (1997) die europäischen Universitäten als „dumme Organisationen, in denen ... leidlich intelligente Menschen

arbeiten“, da u.a. ihr „systemische[s] Innovationspotential... miserabel“ (S. 107f.) sei.

In den seitdem vergangenen 20 Jahren haben jedoch wissenschaftsimmanente, hochschulinterne und -externe Anforderungen zu Veränderungen geführt. Der Perspektive einer lernenden Organisation haben die Hochschulen sowohl unter systemischen Gesichtspunkten als auch in Hinblick auf Kompetenzen ihrer Mitglieder – also auch der Studierenden – einen größeren Raum gegeben.

Inter- und Transdisziplinarität

Wissenschaftsimmanent begründete die Notwendigkeit der Inter- und Transdisziplinarität und der *transformativen Wissenschaft* sowohl systemische Anforderungen an die Organisation des Wissenschaftsprozesses als auch persönliche Anforderungen an die beteiligten Wissenschaftler/innen und an ihre Ausbildung. In einer Welt, „die, selbst mehr und mehr ein Werk des wissenschaftlichen und des technischen Verstandes, ein wissenschaftliches und technisches Wesen“ (Mittelstraß 2005, S. 20) habe, sei eine „Vernetzung auf niedrigem institutionellen Niveau das Gebot der Stunde“ (S. 21). Die Verluste an problemlösender Kraft und eine Asymmetrie zwischen Problementwicklung und die im Zeichen von Partikularisierung und Unübersichtlichkeit vorhandene Engführung gegenüber inner- und außerwissenschaftlichen Problemen gelte es zu überwinden. Bei den beteiligten Wissenschaftlern identifizierten die transdisziplinären Forschungen folgende gezeigten Fähigkeiten:

- die Bereitschaft zum engagierten (Neu-) Lernen, d.h. „der uneingeschränkte Wille zu lernen“, und die Bereitschaft, „die eigenen disziplinären Vorstellungen zur Disposition zu stellen“,
- eine hohe Selbständigkeit, „die Erarbeitung eigener interdisziplinärer Kompetenz“,
- geistige Flexibilität, „die Fähigkeit zur Reformulierung der eigenen Ansätze“, und
- Kooperationsfähigkeit, „Erstellung eines gemeinsamen Textes“ (S. 22f.), d.h. das Erzielen einer transdisziplinären Einheit.

Neuer Denk- und Handlungsansatz: transformative Wissenschaft

Das Erfordernis der Verbindung von eigenständigen und reflexiven Kompetenzen mit hoher Kooperationsfähigkeit wird in der transformativen Wissenschaft akzentuiert und erweitert. Transformative Wissenschaft kann im Sinne komplexer gesellschaftlicher Aufgabenstellungen die Mensch-Natur Beziehung in den Blick nehmen und hier dann auf neues veränderndes Transformationswissen zielen. Hierzu gehören Fragen zur Situation des Menschen im Anthropozän, d.h. ein neues nun vom Menschen bestimmtes Erdzeitalter, mit drängender werdenden Forderungen nach Versöhnung von Mensch und Natur (u.a. im Zeichen des Klimawandels). Um den Zielen einer solchen Nachhaltigkeitsforschung gerecht zu werden, strebt hier die transformative Wissenschaft einen umfassenden institutionellen Wandel der Verbindung von Wissenschaft und Gesellschaft an. Wichtig wird ein *Forschungs- und Lehrwandel*, in dem der reflexiven ethischen Verantwortungsfundierung – z.B. durch geeignete Lehr- Lernformen und Studienbe-

dingungen – ein besonderes Gewicht zukommt (Schneidewind/Singer-Brodowski 2013; Singer-Brodowski 2016). Ein Ziel dabei ist, „von einer Wissenschaft für zu einer Wissenschaft mit der Gesellschaft [zu] kommen“ (R. Scholz 2012 zitiert in Singer-Brodowski/Schneidewind 2012, S. 160). Die Ansätze von ‚Reallaboren‘ dokumentieren die Dynamik der Entwicklung solcher *Partizipationsformate*, in denen u.a. Studierende neue Bezüge zu ihrem Studium und zu ihren Lernprozessen gewinnen können (Expertengruppe „Wissenschaft für Nachhaltigkeit“ 2013, S. 40f.).

Von der aus solchen wissenschaftlichen Ansätzen abgeleiteten Forderung „Das Wissenschaftssystem muss sich bewegen, wenn sich die Forschung bewegt“ (Mittelstraß 2005, S. 21) sind die Hochschulen in ihrer inneren und äußeren Gestaltung in besonderer Weise betroffen.

Innere und äußere Vernetzung der Hochschulen

Von dem eindimensionalen Wissenstransfer im Kontext regionaler Entwicklung bewegen sich viele Hochschulen hin zu einer interaktiven Netzwerkbildung zur regionalen Innovationsentwicklung, um ‚kluge Spezialisierungen‘ (‚smart specialisations‘) mit Clusterbildungen zu erreichen. Hochschulen werden ein Schlüsselakteur in der Koproduktion von Wissen – in der Verbindung von Politik (Staat), Industrie (‚Triple Helix‘) und immer häufiger auch Zivilgesellschaft, den Nutzern und Bürgern (‚Quadruple Helix‘). Sie wenden sich so komplexen gesellschaftlichen Anliegen auf wissenschaftlicher Grundlage zu. In all diesen Kontexten steht der besondere Anspruch der Hochschulen, Forschung, Lehre und Studium explizit aufeinander zu beziehen.

Stellen sich die Hochschulen dieser Aufgabe, so können sie diese kooperativen Kontexte nutzen, um ihre Studierenden angemessen auf künftige Tätigkeiten in der Wissensgesellschaft vorzubereiten (Rott 2015c). Sie tragen so dazu bei, die Akademisierung in der Welt der Arbeit interaktiv in der Wissensgesellschaft zu gestalten.

Akademisierung der Berufswelt

Deutschland hat nicht zuletzt aufgrund der inzwischen auch von der OECD anerkannten Bedeutung der dualen Berufsausbildung eine im internationalen Vergleich immer noch eher geringe Studierendenquote. Jedoch liegt das Studium seit 2013 bei den Neuzugängen in der beruflichen Erstausbildung mit leicht steigender Tendenz vor dem dualen System (ohne Schulberufssystem und bei einem immer noch großen Sockel im Übergangssystem).

Diese wachsenden Studierendenzahlen spiegeln sich u.a. in den vielschichtigen Diskussionen der vergangenen Jahre um die Praxisrelevanz des Studiums, um die begrifflich-inhaltliche Auseinandersetzung zur Differenzierung Arbeitsmarktrelevanz vs. Berufsausbildung, um die Versuche einer definitorischen Einbindung des Begriffs ‚employability‘ (vgl. hierzu die Bestimmung einer „eigenständigen Berufsbefähigung im Sinne einer Beschäftigungsbefähigung“ einer KMK/HRK-Erklärung zur europäischen Studienreform (KMK/HRK 2016, S. 8)) bis hin zu den Diskussionen um die Förderung von unternehmerischer Selbständigkeit (Entrepreneurship) durch wissenschaftliche Lehre und Forschung.

Eine BDA/DGB/HRK-Erklärung (2016) zu den Fragen der Akademisierung der Berufswelt hebt vier Kompetenzbereiche akademischer Bildung hervor: (Fach-) Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung, Arbeitsmarktvorbereitung, Fähigkeit zum gesellschaftlichen Engagement.

5. Das Kompetenzorientierte Studium

Die innerwissenschaftlichen und externen Erwartungen begründen in ihrer Gesamtheit ein vielschichtiges Anforderungsprofil an die im Studium zu erwerbenden Kompetenzen. Die Kompetenzorientierung im Studium muss Studierende in die Lage versetzen, mit Komplexität, Neuartigkeit und Unbestimmtheit umzugehen und eine hohe Lösungsqualität erarbeiten zu können. Eine Grundlage hierzu ist nach Schaper (2012, S. 92ff.) die Fähigkeit, komplexes Wissen, Fertigkeiten, motivationale Orientierungen und (Wert-) Haltungen integriert zu bündeln, um so „in bestimmten Anforderungsbereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln“ (S. 93) Hierzu befähige:

- wissenschaftliche Analyse und Reflexion,
- Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte,
- anschlussfähige Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen, -konzepten und Methoden,
- Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns.

Abbildung 1: Entwicklung akademischer Kompetenzen



In einem gelingenden Studium geht es um weitreichende und tiefe Lernprozesse. Sie bauen auf vorhandenem Wissen und verfügbaren Kompetenzen auf, die von bisherigen schulischen und außerschulischen Lernchancen beeinflusst sind. In diesen neuen Lernprozessen bringen Studentinnen und Studenten als Lernende, gestützt auf ihre Persönlichkeitsentwicklung, potenziell all ihre bisherigen Lebenserfahrungen ein. An den Hochschulen

begegnen sie in Disziplinen organisiertem wissenschaftlichem Wissen, dessen Konstruktion selbst auf einer sozialen Interaktion beruht, die auf Logik, Methodik und kritischen Austausch von vergangenen und gegenwärtigen Forschungen und Erkenntnissen gründet. Im Kontext der akademischen Lehre und der Hochschule als sozialer Institution ermöglicht es die reflexive und kritische Auseinandersetzung mit jenem Wissen, den Wert und die Bedeutung der eigenen Lernprozesse zu erkennen, das eigenständige Denken zu fundieren und konzeptionellen Wandel hervorgerufen. Involvierte aktive Lernprozesse verändern Kognitionen, Verarbeitungsweisen von Emotionen, begründen Motivationen und führen zu neuem zielgerichtetem Handeln (Volitionen), die wiederum Einstellungen und auch Haltungen der Studierenden modifizieren können. Die handlungsbezogene eigenständige Verknüpfung erworbenen wissenschaftlichen Wissens mit anderen Wissensgebieten, neuen Anwendungsfeldern und der Gewinnung beruflicher Perspektiven vertiefen das Wissen. Die so gemachten Lern- und Kommunikationserfahrungen begründen Chancen zur Herausbildung der oben benannten anzustrebenden Kompetenzen und konstituieren in ihrer Gesamtheit eine zeitgemäße Hochschulbildung. Studierende können einen neuen Blick auf sich, auf die Welt und ihre eigenen Möglichkeiten und Verantwortung in dieser Welt gewinnen (vgl. Rott 2015a). Während einzelne Studierende immer schon und immer wieder implizit ein solch kompetenzorientiertes Studium für sich auch unter widrigsten Studienbedingungen erreicht haben und erreichen werden, stellt sich heute den Hochschulen die Aufgabe, zusammen mit ihren Studierenden im Verbund von Lehre und Hochschulberatung (vgl. Schaper 2012, S. 68ff.) eine Lehr- und Studienkultur zu gestalten, die diese Lernprozesse transparenter und expliziter zugänglich macht. Die Hochschulen eröffnen so für alle Studierenden die Chancen auf eine kompetenzorientierte Hochschulbildung.

Studierendenzentriertes Studium: ein Studien- und Lernfeld

Einen wichtigen Anstoß, um sich dieser Aufgabe bewusst zu werden, war der von den beiden US-Amerikanern Barr und Tagg (1995) eingeforderte Paradigmenwechsel des „shift from an instruction to a learning paradigm“ (S. 12). Mehr und mehr wurde im Verlauf des Bologna-Prozesses die Forderung nach einer solchen studienzentrierten Gestaltung des Studiums (student-centred learning environments) (EHEA Ministerial Conference 2015, S. 2) zu einer wesentlichen offiziellen Forderung im Europäischen Hochschulraum. Eine *studienzentrierte Lehre* sieht es als essenzielle Aufgabe des Studiums an, Studierende zu ermuntern, Probleme zu bearbeiten und zu lösen, innovative Sichtweisen zu verfolgen, die Wertschätzung und die Freude am kritischen eigenständigen Denken und Lernen zu entfalten, die Chancen selbstorganisierten Lernens zu nutzen sowie schließlich auf wissenschaftlicher Grundlage in Auseinandersetzungen und in vielgestaltigen Handlungsfeldern das eigene Urteil einzubringen. Dabei werden die Heterogenität und die Internationalisierung der Studierenden und der Hochschulen nicht als Hinderung, sondern auch als Potenzial aufgegriffen.

Ausgehend von zu erwerbenden Kompetenzen stützt sich *ein studienzentriertes Studium* zunächst auf die Beschreibung der im Curriculum eines Studiengangs anzustrebenden Lernergebnisse (intended learning outcomes) (Biggs/Tang 2011; Schaper 2012). Diese sollten möglichst von allen zuständigen Lehrenden und unter Beteiligung von Studierenden und weiterer auch externer Akteure gemeinsam reflektiert und ausgearbeitet werden. Die Lernergebnisse für Module und besonders auch einzelne Lehrveranstaltungen sollten als Bausteine für anzustrebende Lernergebnisse ausgewiesen sein.

Entscheidend für eine studienzentrierte Qualität des Curriculum („constructively aligned outcomes-based teaching and learning“ Biggs/Tang 2011, S. 111ff.) sind jedoch zwei weitere Schritte. In den Modulen und in den einzelnen Lehrveranstaltungen sind die Lernaktivitäten (learning activities), d.h. die Lehr-Lern-Arrangements, so zu gestalten, dass sie das Erreichen der Lernergebnisse wirksam unterstützen. Das beginnt bei einer transparenten Kommunikation der vorgesehenen Lernergebnisse und berührt die hochschuldidaktische Feingestaltung einer jeden Lehrveranstaltung. Wenn z.B. das Ziel ein reflektiertes, aktives und eigenständiges Analysieren und Beurteilung von Sachverhalten ist, dann sollte der Erwerb dieser Fähigkeit in einer Lehrveranstaltung durch geeignete Lernaktivitäten unterstützt werden. Umfassende methodische Konzeptionen wie das ‚Problembasierte Studieren‘ und das ‚Forschendes Lernen‘ enthalten von ihrer Konzeption her eine didaktische Grundlegung, die auf eigenständiges Denken und selbstregulatives Lernen hin ausgerichtet ist. Grundsätzlich lassen sich jedoch für alle Arten von Lehrveranstaltungen Lehr-Lern-Konzepte finden, die solche anspruchsvollen Lernergebnisse wirksam unterstützen. Eine Vielzahl guter Praxisbeispiele sind in den vergangenen Jahren an deutschen Hochschulen umgesetzt worden (vgl. z.B. die Veröffentlichungen des nexus-Projekts des HRK).

Der zweite entscheidende Schritt ist, dass die Prüfungsmethoden die angestrebten Lernergebnisse prüfen, also mit ihnen methodisch und inhaltlich verbunden sein müssen. Die Prüfungen sollten Studierenden ermöglichen, die angestrebten Lernergebnisse tatsächlich nachzuweisen (vgl. auch Schaper/Hilkenmeier 2013), damit sie bei den Studierenden nicht ihren Stellenwert verlieren.

Reflektierter Praxisbezug im Studium

Das studienzentrierte Lernen vermittelt Studierenden die Grundlage dafür, ihr Studium nicht nur in Hinblick auf den angestrebten Abschluss, sondern als Katalysator für einen lebenslangen Lernprozess in eigener Zuständigkeit zu verstehen. Der reflektierte Praxisbezug als weiteres Studien- und Lernfeld können dieses Verständnis vertiefen. Dieses entsteht zum Beispiel im direkten Kontakt zur Berufswelt in Lehrveranstaltungen, in Projektstudien und sozialem Engagement (*service learning*), in Praxisprojekten im Feld der ‚social entrepreneurship‘, in studentischen Initiativen, in Praktika und auch einer praxisbezogenen Masterarbeit. Beobachtete Spannungen zwischen wissenschaftlichem Wissen und der Welt der Arbeit und/oder zivilgesellschaftlichen Anliegen sowie den Herausforderungen des beidseitigen Wissenstransfers können weitere wichtige Erkenntnisse

generieren. Die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit beruflichen und zivilgesellschaftlichen Anforderungen legt Verknüpfungen zu zukünftigen Lebensperspektiven offen und kann so sinnhafte Bezüge zum Studium verstärken. In Beispielen von forschendem Lernen ist dieser innere Zusammenhang zwischen dem bisherigem Studium und neuen Erfahrungen in externen Kontexten eher explizit gegeben; andere Formen wie z.B. Praktika verlangen nach der intensiven Reflexion der Studierenden, um solche Brücken wahrzunehmen (vgl. Schubarth/Speck/Ulbricht 2016). Begleitung und Beratung durch die Lehrenden und durch Beraterinnen und Berater erhalten so eine konstituierende Funktion, um gemeinsam mit den Studierenden potenziell bereichernde Erfahrungen in solchen Praxisbezügen zu erschließen.

Gelingt das, so können diese neuen Erfahrungen ein Impuls für das aktive Studieren sein: Das Verständnis für das eigene Fach und Studium wird erhöht, die kompetente Urteilsbildung in praktischen Kontexten wird gestärkt, Selbstwirksamkeitserwartungen und genauere positive Einschätzungen persönlicher Fähigkeiten werden erweitert. Schließlich können so bei Studierenden wichtige neue Metakognitionen entstehen, die die Selbstwahrnehmung des eigenen Lernprozesses betreffen, Handlungskompetenzen fundiert erweitern und die Selbstregulation stärken (vgl. Yorke 2013; Rott 2015a; 2015b). Der Praxisbezug kann so zu einem Katalysator werden, der die potenziell reichen Lernchancen des studienzentrierten Studiums zur Förderung der *bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenzen* thematisiert. Besondere curriculare Angebote zu deren explizitem Erwerb unterstreichen ihre Bedeutung als spezifisches Lernfeld. Sie lassen für die Studierenden den lebensweltlichen Bezug des Studiums in einer Perspektive lebenslangen Lernens erkennbar werden. In all den Studien- und Lernfeldern und besonders in ihrem

Zusammenspiel können Studierende Handlungserfahrungen machen, die für das kompetenzorientierte Studium wichtige erkenntnisgestützte Haltungen fördern. Das gilt auch für die Hochschulberatung.

Vernetzte Studien- und Lernfelder: Beitrag der Hochschulberatung

Es ist das Bestreben nach Qualität reflexiver, eigenständiger und selbstverantwortlich verlaufender Lernprozesse, die die Hochschulberatung mit den drei weiteren Studien- und Lernfeldern des kompetenzorientierten Studiums konzeptionell auf das Innigste verbindet. Die in der eingangs eingeführten Definition genannten verschiedenen Formen der Hochschulberatung haben mit ihren differenzierten Aufgabenstellungen, Arbeitsgebieten und feldspezifischen Methoden unterschiedliche Zugänge und thematische Schwerpunkte in den Bereichen der Studienentscheidung sowie der persönlichen Gestaltung des Studiums und der Zukunftserwartungen. Ihnen allen gemeinsam ist jedoch, Beratung als interaktiven Lernprozess zu begreifen, in dem den Ratsuchenden der ihnen eigene Lern- und Entscheidungsprozess als kognitiver, emotionaler, motivationaler und volitionaler Prozess einsichtiger und zugänglicher wird (vgl. oben unter 2. *Lernmöglichkeiten der Ratsuchenden*). Mit der so entstehenden personen-, ressourcen- und problemlösungsorientierten Perspektive ermöglichen sie selbstbestimmte und selbstregulative Klärungsprozesse und deren aktiven kompetenz- und handlungsbezogenen Transfer in allen Bereichen des Lernens im sozialen Kontext der Hochschule.

Das gilt für alle Formen der Hochschulberatung, also z.B. für die Studienberatung (Maaß/Westhauser 2015), für die Beratung im Career Services (Eimer 2014) und für die psychologische und psychotherapeutische Beratung (Rott 2013) gleichermaßen.

Tabelle 1: Erkenntnisgestützte Haltungen

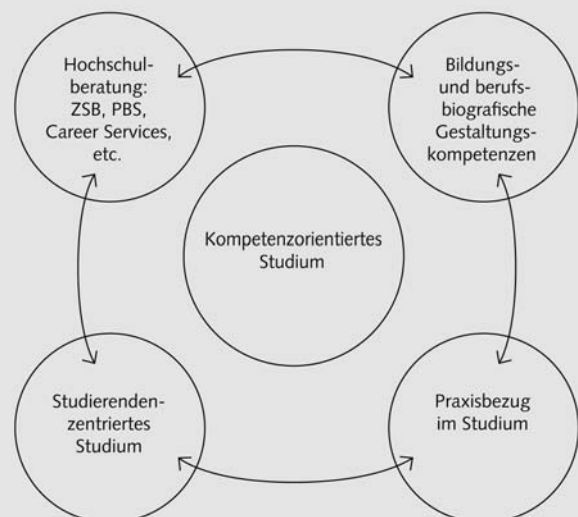
Erkenntnisgestützte Haltungen als Ergebnis des Kompetenzorientierten Studiums

- Auf Basis von erworbenem Wissen zu urteilen.
- Reflektierendes und kritisches Denken sowie Integrität wertzuschätzen.
- Neue zufällige Ereignisse als Chancen zu verstehen.
- Auf Chancen und Möglichkeiten aktiv zu reagieren.
- Im Lernen und beim Handeln umsichtig und beharrlich zu sein.
- In Entscheidungsprozessen Herausforderungen zu untersuchen.
- Sich flexibel, kreativ und selbstbewusst in Regelsysteme einzufügen, Veränderungspotentiale zu erkennen und verantwortungsvoll mitzugestalten.
- Sowohl kooperativ als auch selbstständig zu sein.
- In neuen Kontexten Lernmöglichkeiten und Handlungsalternativen zu untersuchen.
- Mit konzeptionellem Wandel vertraut zu sein und ihn aktiv zu begleiten.

© Dr. G. Rott 2017

Abbildung 2: Vernetzte Studien- und Lernfelder

Vernetzte Studien- und Lernfelder im Kompetenzorientierten Studium



© Dr. G. Rott 2017

Die inhaltliche Vernetzung der Lernfelder sollte sich nicht nur den jeweils einzelnen Studierenden gedanklich vermitteln, sondern zu Dialog und Kooperation unter den wichtigen Akteuren führen: Lehrende, Berater/innen, Studierende, externe Kooperationspartner/innen. Der spezifische methodische Zugang zu den Lernprozessen in der Beratung kann der Hochschulberatung hier eine wichtige Stimme geben, soweit sie bereit ist, die Reflexion ihres eigenen professionellen Tuns in Hinblick auf seine Leistungen für die Qualität des Lernens und der Persönlichkeitsbildung als einem Zentrum des kompetenzorientierten Studiums in den Mittelpunkt zu rücken.

Die anspruchsvollen Ziele des kompetenzorientierten Studiums verlangen Strategiebildung, flexible, wechselseitig lernende Koordination und kreative Innovation. Hierbei kann ein solches Zusammenwirken der Akteure wichtige bottom-up- und top-down-Prozesse initiieren, die für die Hochschule als Ganzes von Bedeutung sind. Soweit Hochschulen und ihre Hochschulleitungen das kompetenzorientierte Studium als zukunftsweisende Perspektive zur Gestaltung der Hochschulbildung begreifen und es in ihre übergreifende Strategie der Balance zwischen den internen und externen Anforderungen an die Hochschule einbinden, werden sie das Potenzial eines solchen Austausches im Sinne von good governance als große Chance wahrnehmen. Sie werden vernünftigerweise dieses Zusammenwirken tatkräftig unterstützen und fördern. In der Suche nach integrativen und komplexitätsangemessenen Problemlösungen entsteht so etwas wie eine epistemische Kultur, die Hochschulen werden zu lernenden Organisationen. Zu der Herausbildung einer solchen epistemischen Kultur kann wiederum die Hochschulberatung mit ihrem großen Erfahrungswissen z.B. von interaktivem Lernen in der Einzel- und Gruppenarbeit förderlich wirken. Das 'Employability Projekt' des Career Services der Universität Münster ist dafür ein gutes Beispiel (vgl. Eimer/Knauer 2017). Um die Bedeutung dieser wechselseitig lernenden Kooperation deutlich werden zu lassen, sei die folgende These formuliert:

Eine dialogorientierte, lernende, intelligente Gestaltung des Studiums durch alle beteiligten Hochschulangehörigen (einschließlich von Studierenden) ist wahrscheinlich das wirksamste Lernmodell für Studierende für ihre eigene Kompetenzentwicklung.

Perspektiven

Hochschulberatung kann mit ihren spezifischen Effekten potenziell einen wichtigen Beitrag zu einer zeitgemäßen kompetenzorientierten Hochschulbildung leisten. Wie weit letztere und die in ihr vorherrschenden Lernprozesse der Studierenden jedoch die Wirklichkeit der Hochschulen bestimmen wird, ist ein offener Prozess. Verschiedene Hochschulen werden als Antwort auf innere und äußere Anforderungen und in Abhängigkeit von der Qualität ihrer Beteiligungs- und Steuerungskultur sowie ihrer Schwerpunktsetzung ein unterschiedliches Niveau erreichen. Von Bedeutung ist auch, wie weit die Qualität der Lern- und Studienkultur in ihrer strategischen Relevanz seitens der Hochschulpolitik aufgegriffen wird und Finanzierungen verstetigt werden sowie in welcher Form und in welchem Maße kulturelle, technologisch-ökono-

mische und zivilgesellschaftliche Diskussionen der Entwicklung Rückenwind geben. Diese Offenheit sollten in Theorie und Praxis tätige Akteure – also auch die Hochschulberatung – anregen, Chancen der Gestaltung proaktiv zu nutzen.

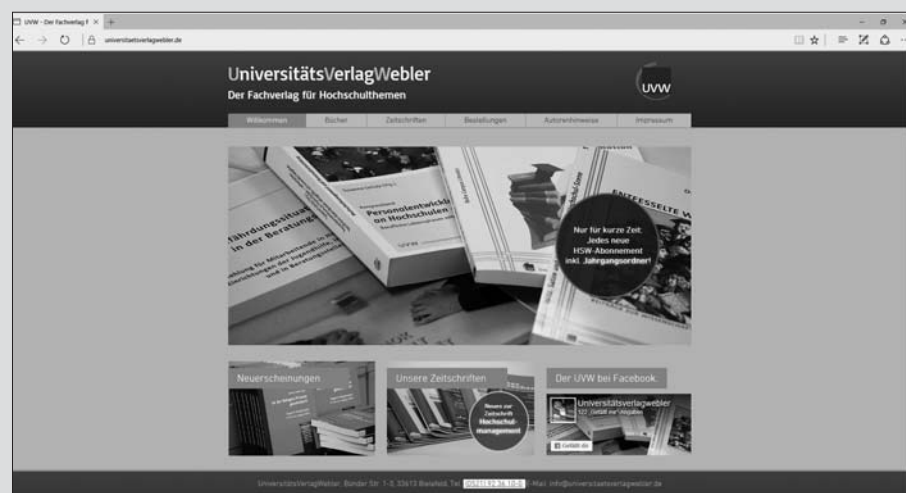
Literaturverzeichnis

- Barr, R.B./Tagg, J. (1995): From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. In: Change: The magazine of higher learning, 27 (6), pp. 12-26.
- BDA/DGB/HRK (2016): Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen weiter verbessern! – Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK vom 11. Juli 2016. www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/gemeinsame-erklaerung-von-hrk-bda-und-dgb-beschaeftigungsfahigkeit-von-hochschulabsolventen-weiter-1/ (16.06.2017).
- Biggs, J./Tang, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University (4th ed.). Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- CEDEFOP/Tissot, P. (2004): Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe. Luxembourg Publications Office.
- EHEA Ministerial Conference (2015): Yerevan Communiqué. www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communications.html (16.06.2017).
- Eimer, A. (2014): Konzeptionelle Grundlagen und Arbeitspraxis von Career Services an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (3), S. 77-80.
- Eimer, A./Knauer, J. (2017): Das Projekt 'Employability' des Career Service der Universität Münster – Ergebnisse aus den Jahren 2012 bis 2016. Münster: Career Service WWU Münster.
- ELGPN (2013): Entwicklung einer Strategie zur Lebensbegleitenden Beratung: eine Europäische Handreichung. Jyväskylä, Berlin.
- Europäischer Rat – Council of the European Union (2008): Better Integrating Lifelong Guidance into Lifelong Learning Strategies. 15030/08. EDUC 257 SOC 653. <http://iccdpp.org/resolution-on-better-integrating-life-long-guidance-into-lifelong-learning-strategies-by-the-european-union-council-of-education-ministers/> (16.06.2017).
- Evers, H.D. (2015): Epistemic Cultures: Towards a New Sociology of Knowledge (revised July 4, 2015). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2626722> (16.06.2017).
- Expertengruppe „Wissenschaft für Nachhaltigkeit“ (2013): Wissenschaft für Nachhaltigkeit – Herausforderung und Chance für das baden-württembergische Wissenschaftssystem. Stuttgart: MWFK Baden Württemberg (Hg.).
- Grawe, K./Bernauer, F./Donati, R. (1994): Psychotherapie im Wandel: von der Konfession zur Profession. Göttingen.
- Guichard, J. (2013): Quel paradigme pour des interventions en orientation contribuant au développement d'un monde plus équitable au cours du 21ème siècle ? Congrès International de l'Orientation Montpellier 23-27 Septembre 2013. http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep_1/index.php/fr/actes-des-conferences-plenieres-key-note-presentations-session-es-plenarias/118-actes-fr/les-conferences-plenieres/143-quel-paradigme-pour-des-interventions-en-orientation-contribuant-au-developpement-d-un-monde-plus-equitable-au-cours-du-21eme-siecle (16.06.2017).
- Haken, H./Schiepek, G. (2010): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. 2. Auflage. Göttingen.
- Koubek, N. (2010): Jenseits und Diesseits der Betriebswirtschaftslehre – Institutionen – Unternehmenstheorien – Globale Strukturen. Wiesbaden.
- Krumboltz, J.D./Levin, A.S. (2010): Luck is no Accident. Making the Most of Happenstance in Your Life and Career, Atascadero: Impact Publishers.
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2016): Europäische Studienreform – Gemeinsame Erklärung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz. www.kmk.org/aktuell/es/artikelansicht/klares-bekenntnis-von-kmk-und-hrk-zur-europaeischen-studienreform.html (16.06.2017).
- Maaß, St./Westhauser, Ch. (2015): Das Fortbildungsprogramm für Beratende an der Universität Ulm – von der Konzeption zur Umsetzung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 10 (4), S. 114-117.
- Mitchell, K.E./Levin, A.S./Krumboltz, J.D. (1999): Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities. In: Journal of Counseling & Development, 77 (2), pp. 115-124.
- Mittelstraß, J. (2005): Methodische Transdisziplinarität. In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis, 14 (2), S. 18-23.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e. V. (nfb)/Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg (Hg.) (2014a): Professionell beraten: Qualitätsstandards für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg.

- Dies. (2014b):* Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung, Berlin/Heidelberg.
- Niles, S.G./Harris-Bowlsbey J. (2013):* Career Development Interventions in the 21st Century. Boston et al.: Pearson.
- Rott, G./Aastrup, W. (Eds.) (2013):* Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area. Berlin: E-Book Raabe.
- Rott, G. (2013a):* Development of Career Management Competence and the Contribution of Student Services. In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area. Berlin, pp. 177-198.
- Ders. (2013b):* Psychological counselling and students' personal and educational development. In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area. Berlin, pp. 127-150.
- Ders. (2015a):* Academic Knowledge and Students' Relationship to the World: Career Management Competence and Student Centred Teaching and Learning, Journal of the European Higher Education Area, No. 2; S. 51-70.
- Ders. (2015b):* Interdependencies in Modern Higher Education: Enhancing Career Management Competence and Student Centred Learning. In: Journal of the European Higher Education Area, No 18 (02), pp. 69-87.
- Ders. (2015c):* Student-Centred Teaching and Learning and Career Management Competence – Strategic Factors in the University's Regional and Industrial Interaction. In: International Association for e-Science (Ed.): Challenges of Industrial Clustering in the 21st Century. IAFES Edition. Vol. 1, Vienna, pp. 45-80.
- Savickas, M.L. (2005):* The Theory and Practice of Career Construction. In: Brown, S.D./Lent, R.W. (Eds.): Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work Hoboken: John Wiley & Sons, pp. 42-70.
- Ders. (2011):* Constructing careers: actor, agent, and author. In: Journal of Employment Counseling, 48 (4), pp. 179-181.
- Ders. (2013):* Le 'Life Designing au XXIème siècle. Congrès International de l'Orientation Montpellier 23-27 Septembre. http://ciom2013.ac-montpellier.fr/rep_1/index.php/fr/actes-des-conferences-plenieres-key-note-presentations-siones-plenarias/118-actes-fr/les-conferences-plenieres/152-savickas-mark-the-life-designing-at-the-21st-siecle (16.06.2017).
- Schaper, N. (2012):* Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre – ausgearbeitet für die HRK/nexus www.hrk-nexus.de/material/links/kompetenzorientierung (16.06.2017).
- Schaper, N./Hilkenmeier, F. (2013):* Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen – HRK/nexus-Zusatzgutachten. www.hrk-nexus.de/themen/studienqualitaet/pruefen-und-pruefungen/ (16.06.2017).
- Schiersmann, C./Weber, P. (2013):* Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzeptes. Bielefeld.
- Schneidewind, U./Singer-Brodowski, M. (2013):* Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg.
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J. (2016):* Qualitätsstandards für Praktika. Bestandaufnahme und Empfehlungen, Bonn (Hg: HRK Projekt nexus) www.hrk-nexus.de/material/publikationen/detailansicht/meldung/fachgutachten-qualitaetsstandards-fuer-praktika-bestandsaufnahme-und-empfehlungen-4041/ (16.06.2017).
- Singer-Brodowski, M./Schneidewind, U. (2012):* Transformatives Wissen schaffen. NaWis-Veranstaltungen im Wissenschaftsjahr 2012. In: GAIA 21/2, S. 158-160.
- Singer-Brodowski, M. (2016):* Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung: Selbstorganisierte und problembasierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender (Umweltkommunikation Vol. 8). Berlin: BWV Verlag.
- Sultana, R.G. (2012):* Flexicurity: Implications for Lifelong Career Guidance, Concept note commissioned by ELGPN, Jyväskylä.
- Willke, H. (1998a):* Systemisches Wissensmanagement. Stuttgart.
- Ders. (1998b):* Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, 27 (3), S. 161-177.
- Ders. (1997):* Dumme Universitäten, intelligente Parlamente. In: Grossmann, R. (Hg.): Wie wird Wissen wirksam? iff texte Bd1. Wien, New York: Springer, S. 107-109.
- Yorke, M. (2013):* Employability in Higher Education. In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area. Berlin, pp. 199-215.

■ Dr. Gerhart Rott, Akademischer Direktor a.D.; psychologischer Psychotherapeut; Senior Academic Advisor, Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität Wuppertal; Consultant, E-Mail: gerhart.rott_consulting@t-online.de

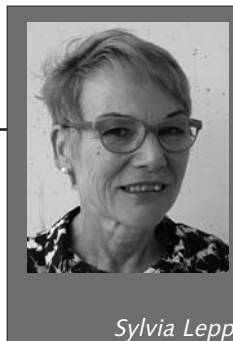
Der UVW im Netz:



Besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website www.universitaetsverlagwebler.de, um immer über *Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen* informiert zu bleiben.
Der UVW bei Facebook: www.facebook.com/universitaetsverlagwebler

Sylvia Lepp, Jessica Lubzyk & Johannes Polzin

Kompetenzorientiert studieren an der HfWU Nürtingen-Geislingen

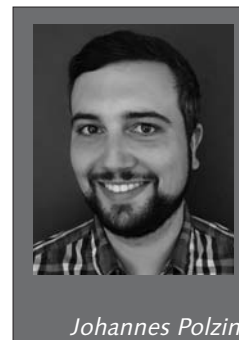


Sylvia Lepp



Jessica Lubzyk

The fact that knowledge alone is not enough to advance positive progress in economic and social change has been discussed at the latest since Mertens in 1974 and has boosted teaching at all universities through the Bologna process. It is also the case for university teaching that knowledge does not yet lead to competency-oriented teaching formats and to competency-promoting learning processes (Lepp/Niederdrenk-Felgner 2006). In this article, we present how the Nürtingen-Geislingen University (NGU) has taken the "long road from knowledge to action" (Wahl 1991) and is still pursuing it. Starting from the top-down processes of the university management to the bottom-up processes that are driven by teachers and students, we present an outline of the entire spectrum.



Johannes Polzin

1. Governance Strukturen

Mit der Einrichtung des Kompetenzzentrums Lehre (KoLe) im Jahr 2007 wurden die Strukturen geschaffen, die in der Folge maßgebend für die hochschulweite Entwicklung der Lehr- und Lernkultur waren. Das KoLe wurde damals mit der Stelle einer Hochschuldidaktikerin ausgestattet und unterstand direkt der Prorektorin für Studium und Lehre. Es hatte den umfassenden Auftrag, orientiert am jeweiligen Bedarf der Studiengänge zur Verbesserung des Lernens der Studierenden, zur Fortentwicklung der Qualität der Lehre und zur Entwicklung der Hochschule beizutragen. Somit war das KoLe in alle Themen der Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre involviert: beginnend mit der Umstellung der Diplomstudiengänge auf das 2-stufige Bachelor-Master-System, über die Beschreibung von Kompetenzen als Lehr-Lernziele, die Wahl der passenden Methoden zur Steuerung der Lernprozesse, die Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente für Lehrveranstaltungen und Studiengänge und schließlich zur Vorbereitung der Programmakkreditierung der Studiengänge und später der Systemakkreditierung der Hochschule. Durch die Präsenz in allen relevanten Gremien wie Qualitätszirkel Lehre, Berufungsverfahren und Dekanetreffen liefen alle Entwicklungen in Studium und Lehre unter Beteiligung des KoLe im Prorektorat zusammen. Schließlich trug das Angebot hochschuldidaktischer Inhouse-Workshops und individueller Beratung der Lehrenden zu einem kollegialen Verständnis und damit in hohem Maß zur Entwicklung einer Lernenden Organisation bei.

Erst 2010 kamen mit dem vom Land Baden-Württemberg geförderten Projekt „Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ (IBIS) die Studierenden selbst als Adressaten für das KoLe in den Blick. Nachdem erhoben war, welche Angebote für Studierende in der Studieneingangsphase unterstützend wären, wurden entspre-

chende Konzepte wie Peer-Mentoring- und Tutor/innenprogramm, Workshops zu Lern- und Arbeitstechniken bis zu persönlicher Beratung bei studienrelevanten Anliegen entwickelt und umgesetzt. Ein 2012 im Rahmen Qualitätspakt Lehre (QPL) gestartetes Projekt erlaubte es dem KoLe, die Angebote auf die Anliegen Studierender höherer Semester auszuweiten und Themen zur beruflichen Orientierung und zum Übergang in den Beruf oder ein Masterstudium aufzunehmen. Seit diesem Jahr werden auch Studieninteressierte mit Schulprojekten und Schnupperstudium in die Betrachtung aufgenommen und der zunehmenden Heterogenität der Studierenden durch die Institutionalisierung von „Freiraumsemestern“ Rechnung getragen. Bei allen Entwicklungsprozessen waren und sind Studierende, Lehrende, Rektorat, Wiss. Mitarbeiter/innen der Fakultäten und des KoLe in unterschiedlichen Arbeitsgruppen involviert. Die fakultätsübergreifende Struktur des Teams kann bis heute erhalten werden (Lepp/Niederdrenk-Felgner 2015, S. 7).

2. Kompetenzorientierung

Als Basis für die Entwicklung der Lehr- und Lernkultur diente die Systematisierung der Lernziele, die ein fakultätsübergreifender Qualitätszirkel Lehre über zwei Jahre erarbeitete. Das Kompetenzmodell beschreibt berufliche Handlungskompetenz als die Summe aus Fach-, System-, Selbst- und Sozialkompetenz und unterscheidet die Ebenen Wissen, Können und Kompetenzen. Eine Matrix der Qualifikationsziele bietet nun die Möglichkeit, die Lehrziele jedes Moduls formal gleichermaßen abzubilden und durch „Aufeinanderlegen“ zu prüfen, ob die angestrebten Studienziele eines Studiengangs erreicht werden können oder ob die eine oder andere Kompetenz noch einer größeren Entwicklungschance bedarf. Leitfäden zur Formulierung der Modulbeschreibung und zur

Umsetzung kompetenzorientierter Leistungsmessung wurden mit allen interessierten Dozent/innen und seit 2014 mit allen neuberufenen Professor/innen diskutiert.

3. Veränderung der Lehrkultur

Seit Institutionalisierung des KoLe konnten Lehrende sich hochschuldidaktisch beraten und begleiten lassen. Dieses Angebot wurde im Rahmen des QPL-Projekts weiter ausgebaut. Da zu dieser Zeit die Studiengänge im Rahmen der Programmakkreditierung begutachtet wurden, beriet das KoLe vor allem die Modulverantwortlichen zur Formulierung von Lernzielen und deren Nutzung im Sinne des Constructive Alignments. Die Reflexion der Qualifikationsziele auf Studiengangebene sowie der Lernziele auf Modul- und Veranstaltungsebene führte schnell zur Erkenntnis, dass alternative Lehr- und Lernformen notwendig sind, um Lernziele auf Kompetenzebene zu erreichen. Das KoLe fördert seitdem im Rahmen verschiedener Beratungs- und Trainingsformate ein breites Spektrum an kleinen und großen aktivierenden Methoden, die als Elemente in Lehrveranstaltungen genutzt werden können. Aber auch wochenübergreifende Lehr-/Lernformate wie z.B. das Problembasierte Lernen, die der Aktivität der Studierenden in den Präsenzphasen noch mehr Raum geben, werden zunehmend verwendet. Hier bearbeiten Studierende Lernfälle nach einem vorgegebenen 7-Phasen Modell, definieren und analysieren selbstgesteuert zentrale Begriffe, bearbeiten Problemstellungen, formulieren selbstständig Lernziele und erreichen diese kooperativ. Das Forschende Lernen geht noch weiter und lässt Studierende alle Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen. Sie tauchen in ein Thema ein, formulieren, untersuchen und beantworten eigene Forschungsfragen und halten die Ergebnisse in einer zur jeweiligen Fachkultur passenden Form wie Seminararbeiten, Forschungspostern oder Modellen (Pawellek/Spielmann 2014) fest.

Professionalisierung in der Lehre

Zur Förderung kompetenzorientierter Lehr-/Lernkultur setzt das KoLe auf verschiedenen Ebenen an.

An Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind neuberufene Professor/innen vor allem Expert/innen aus der Praxis und weniger auf dem Gebiet der Didaktik. Deshalb setzen sie sich an der HfWU noch vor Beginn ihrer Lehrtätigkeit in einem 2-tägigen Workshop mit didaktischen Grundlagen auseinander: Exemplarisch für eine Lehrveranstaltung formulieren sie Kompetenzen als Lernziele, entdecken die dazu notwendigen Lernprozesse und Lehrformen und entwickeln die passende Form der Leistungsmessung. Gleichzeitig lernen sie die offene Gesprächskultur über Lehre zu schätzen.

In Kooperation mit zwei Hochschulen in räumlicher Nähe werden jährlich 9 Workshops zu hochschuldidaktischen Themen angeboten, die auch für das „Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik“ (HDZ) angerechnet werden. Das Angebot steht Lehrenden der drei Hochschulen kostenfrei zur Verfügung und ist mittlerweile so stark nachgefragt, dass einzelne Workshops innerhalb weniger Tage nach Veröffentlichung des Programms ausgebucht sind. Zusätzlich organisiert das KoLe an der HfWU hochschuldidaktische Basis-, Aufbau- und Vertie-

fungsworkshops sowie wechselnde Themenmodule der Geschäftsstelle der Studienkommission für Hochschuldidaktik an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Baden-Württemberg (GHD). Begünstigt durch das QPL Projekt IBIS, das neuberufenen Professor/innen eine zeitliche Anrechnung für den Erwerb des HDZ gewährt, wurden alle Angebote sehr intensiv genutzt. In fünf Jahren erwarben 29 Professor/innen das HDZ, ein Anteil von 23,2% der gesamten Professorenschaft der HfWU.

Neben diesen Kurzzeitinterventionen wird die Lehrentwicklung im Rahmen der Förderlinien „Willkommen in der Wissenschaft“ und „Wissenschaft lehren und lernen“ des MWKs gefördert. In eigens angebotenen Programmen werden Professor/innen im Forschenden Lernen, Problemorientierten Lernen oder dem Innovationsprozess „Design Thinking“ dreitägig geschult, bei der Lehrkonzepterstellung begleitet und bei der Durchführung unterstützt. Die Programmzyklen dauern 2 Semester und schaffen mit Semesterbegleit- und Abschlussseminaren den Rahmen für eine prozessorientierte Reflexion und Evaluation der neuen Lehrkonzepte und intensiven kollegialen Austausch. Die Programme erwiesen sich als besonders wirkungsvoll. Bereits beim ersten Durchlauf 2013 meldeten sich 10 Professor/innen an, 2014 weitere 12, 2015 kamen noch 11 Professor/innen dazu. Insgesamt nahmen 27 Lehrende (21,6%) der gesamten Professorenschaft der HfWU am Programm zum Forschenden Lernen teil, die 44 Lehrveranstaltungen auf das Format umstellten. Einige der Lehrenden untersuchten ihre Lehre im Sinne des Scholarship of Teaching and Learning und veröffentlichten ihre Konzepte und Ergebnisse in einem Sammelband (Lepp/Niederdrenk-Felgner 2014). Die Implementierung Forschenden Lernens auf Studiengangebene fiel heterogen aus: Einige Professor/innen stellten nur eine ihrer Lehrveranstaltungen auf das Format um, manche mehrere Vertiefungsfächer, vereinzelt kam es zur Implementation über den gesamten Studienverlauf. Durch die breite Annahme und Begeisterung der Lehrenden ist das Forschende Lernen in der Hochschule voll angekommen. Nach Projektende fanden in Kooperation mit der GHD sowie im Rahmen des jährlichen Workshop-Programms weitere Veranstaltungen zum Thema statt. Insgesamt wurden über 40 Lehrende der HfWU (35,2%) der gesamten Professorenschaft der HfWU im Forschenden Lernen ausgebildet.

Der Einsatz dieser Methoden und Formate ermöglicht die Erreichung von höheren Lernzielen, wie z.B. Strukturiertes Arbeiten, Problemlösekompetenzen, Selbst-, Gruppen- und Projektmanagementfähigkeiten (Lepp 2014, S. 32), stellt jedoch nicht sicher, dass die Studierenden auch für Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung sensibilisiert und ausgebildet werden. Im Rahmen des vom MWK geförderten Projekts Problemorientierte Hochschullehre im Nachhaltigkeitskontext (PHOENIX) arbeitet das KoLe eng mit der Koordinationsstelle Wirtschaft und Umwelt der HfWU zusammen, um zum Diskurs über Problemstellungen der nachhaltigen Entwicklung anzuregen und diese als zentrale Herausforderungen für studentische Projekte zu nutzen. Das Spektrum problemorientierter, aktivierender Lehr-/Lernformate wird an Problemstellungen von Praxispartnern aus Gesellschaft und Wirtschaft ausgerichtet.

Die Teilnehmer/innen aller Professionalisierungsprogramme stehen nach deren Ablauf neuberufenen Professor/innen als Mentor/innen zur Verfügung. Sie fördern so den offenen Dialog über Lehre, der für eine kompetenzorientierte und studierendenzentrierte Lehr-Lernkultur unabdingbar ist. Dem gleichen Gedanken folgt das zum Semesterende stattfindende hochschuldidaktische Netzwerktreffen, bei dem Lehrende innovative Lehrkonzepte und Methoden vorstellen und diskutieren. Die Treffen, die seit dem Wintersemester 2014/2015 fest etabliert sind, gewinnen thematisch an zunehmender Breite.

Abgerundet wird das Angebot des KoLe mit dem Teaching Analysis Poll, einer kurzen aber wirkungsvollen Methode, mit der Lehrende bereits im laufenden Semester eine Rückmeldung zum Lernprozess ihrer Studierenden durch ein/e Mitarbeiter/in des KoLe erhalten und gemeinsam mögliche Handlungsoptionen besprechen. Auf Wunsch des/r Lehrenden lässt er/sie von den Studierenden in der letzten halben Stunde einer Lehrinheit in Kleingruppen erarbeiten, welche Elemente der Lehrveranstaltung besonders lernförderlich sind, welche das Lernen erschweren und welche konkreten Verbesserungsvorschläge sie haben. Die Ergebnisse werden durch den/die Mitarbeiter/in aufgearbeitet und der Lehrperson zurückgemeldet. Das Rückmeldegespräch geht meist fließend in ein Beratungsgespräch über. Die Lehrenden schätzen das Angebot wegen seiner Lernprozessorientierung, dem günstigen Zeitpunkt zur Semestermitte und den aus dem Beratungsgespräch resultierenden Handlungsoptionen. Die aus ihrer Sicht wichtigsten Punkte und Konsequenzen der Rückmeldung besprechen sie in der nächsten Veranstaltung mit den Studierenden. Weitere Ziele der Methode sind die Reflexion des eigenen Lernverhaltens durch die Studierenden sowie eine positive Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne einer Feedbackkultur.

4. Angebote für Studierende

Alle Angebote für die Studierenden firmieren unter der Marke IBIS, ungeachtet welcher Finanzierungsmodus ihnen aktuell unterliegt. Den Angeboten immanent ist das Bestreben, die überfachliche Entwicklung in den Bereichen Selbst-, Sozial- und Forschungskompetenz zu unterstützen. Um einerseits eine große Zahl an Studierenden bedienen zu können und andererseits die Hemmschwelle niedrig zu halten, werden Gruppenberatungen als Workshops angeboten, die teilweise offen für die Studierenden aller Studiengänge und Semester sind, teilweise auch von Dozent/innen für ihre Veranstaltung, vorwiegend im ersten und zweiten Semester gebucht werden. Gruppenberatungen bieten die Möglichkeit, sich intensiv über ein längeres Zeitfenster mit dem Thema auseinanderzusetzen. Zugleich besteht in diesem Setting die Chance, sich mit Peers in ähnlichen Lagen auszutauschen, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen. Alle Workshops verstehen wir als Einstieg in das Thema und bieten für die individuelle Weiterarbeit sowohl Vertiefungsworkshops, persönliche Beratungen und bei Bedarf auch Coaching über einen längeren Zeitraum an.

Studienkompetenz

In dieser Workshop-Reihe erfahren die Studierenden, welche positiven Auswirkungen gutes Zeit- und Projektmanagement auf die Zufriedenheit mit dem Studium, das eigene Kompetenzerleben und den Studienerfolg haben kann. Die im folgenden dargestellten Veranstaltungen wurden 2013 von der IBIS-Beraterin Fitzke erstmalig entwickelt und in der Folge weiter den Anliegen der Studierenden angepasst. Ein Ziel der Reihe ist es, die Studierenden „weg vom Konsum des Stoffs, hin zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Lehrveranstaltung führen“ (Fitzke 2015, S. 88). Um den Teilnehmer/innen zu ermöglichen, ein Verständnis für verschiedene Techniken zu bekommen, werden die Handlungsstrategien stets mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen verknüpft.

Beginnend mit dem Thema „**Start in's Studium**“ setzen sich die Studierenden mit ihrem Biorhythmus, ihren Pausen- und Schlafgewohnheiten auseinander und erfahren deren neurophysiologische Bedeutung für das Lernen. Sie klären ihre eigenen Ressourcen im Hinblick auf die Anforderungen des Studiums, auf die alltäglichen Rüstzeiten, auf die Pflege sozialer Beziehungen und auf ihre Hobbies. Lösungsmöglichkeiten, Zeitdiebe zu kontrollieren werden erarbeitet und in der Gruppe diskutiert. Verschiedene Methoden des Zeitmanagements werden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin untersucht und individuell abgewogen. Als Aufgabe für die nächste Woche erstellen die Teilnehmer/innen einen für sie zunächst passenden Wochenplan. In der folgenden Veranstaltung prüft jede/r Teilnehmer/in eigenständig, für welches Fach sie mehr oder weniger Aufmerksamkeit und Übung benötigt und erstellt den dazu passenden Semesterlernplan.

Im Verlauf des Semesters reflektieren die Teilnehmer/innen ihr eigenes Ressourcenmanagement und entwickeln Strategien zum Umgang mit ungeplanten Anforderungen, Zeitfressern und Stress. Gegebenenfalls werden individuelle Schwierigkeiten in persönlichen Gesprächen weiter bearbeitet. In den folgenden Wochen setzen sich die Studierenden mit den Merkmalen, Rahmenbedingungen und Strategien auseinander, die Lernprozesse vornehmlich beeinflussen und verbessern können.

Die folgende Veranstaltung widmet sich dem Thema **Lernbiografie und Lerntyp**. Um Studierende die Ursachen für ihr Lernverhalten und ihre Vorlieben und Abneigungen gegenüber bestimmten Fächern erkennen zu lassen, werden ihre bisherigen Lernerfahrungen thematisiert und diskutiert, mit welchen Strategien und in welchen Zusammenhängen sie ihr Lernen als erfolgreich wahrgenommen haben. Anhand eines Lerntypentests werden die bevorzugten Lernstrategien herausgearbeitet, erweitert und in der Gruppe diskutiert.

Im Workshop **Markieren und Strukturieren** erarbeiten die Teilnehmer/innen selbst Strategien und Regeln für eine sinnvolle Textbearbeitung. Sie erlernen verschiedene Methoden, Schlüsselbegriffe grafisch darzustellen und suchen die zu ihnen und unterschiedlichen Fächern passenden Darstellungsformen. Alle Übungstexte haben einen engen Bezug zu den Lehrveranstaltungen der Teilnehmer/innen.

Ein weiterer Workshop macht die Studierenden mit der **SQ3R-Methode** vertraut und bietet ihnen die Möglich-

keit, selbst zu erfahren, wie hilfreich es sein kann, neue Informationen mit vorhandenem Wissen zu verknüpfen. Im Workshop **Emotion, Motivation, Aufmerksamkeit** erfahren die Teilnehmer/innen, welche Wirkungen diese auf den Erfolg von Lernprozessen haben. Ausgehend von positiven Beispielen werden die emotionalen Bewertungen des Fachs, das situative Kontrollerleben und das eigene Lernverhalten exploriert und dokumentiert. An negativen Beispielen werden die förderlichen Haltungen und Verhaltensweisen noch einmal verdeutlicht um dann zu erfahren und zu üben, wie Konzentration, Motivation und Emotion gezielt selbst gesteuert werden können. Den Abschluss der Studienkompetenz-Workshops bildet das Thema **Lampenfieber, Blackout & Co.**, in dem die Teilnehmer/innen erfahren, wie die eigene Einschätzung einer Situation als Bedrohung gerade die Fähigkeiten einschränkt, die im Rahmen von Leistungsmessungen benötigt werden. Es werden kurzfristige Bewältigungsstrategien erprobt und eine langfristige kognitive Umstrukturierung angeregt.

Wissenschaftliches Arbeiten

Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten sind in den Studiengängen der HfWU unterschiedlich etabliert. In einigen ist es von der Studieneingangsphase über den gesamten Studienverlauf curricular verankert, in anderen Studiengängen nicht. Dies führt dazu, dass Studierende mit sehr unterschiedlich ausgebildeten Schreibkompetenzen in Workshops und Beratung kommen.

Der Schreibprozess ist komplex. Um ihn zu bewältigen, gehören neben dem Bewusstsein über seine Komplexität **vier Teilkompetenzen**:

Kontext: Worüber schreibe ich? Wie finde ich das Wissen? Verstehe ich, was ich lese? Fach-, Recherche- und Forschungskompetenz.

Prozess: Wie organisiere ich mich? Welche Schreibstrategien verwende ich? Prozess- und Projektkompetenz.

Produkt: Wie schreibe ich wissenschaftlich? Wie zitiere ich richtig? Sprach- und Textkompetenz.

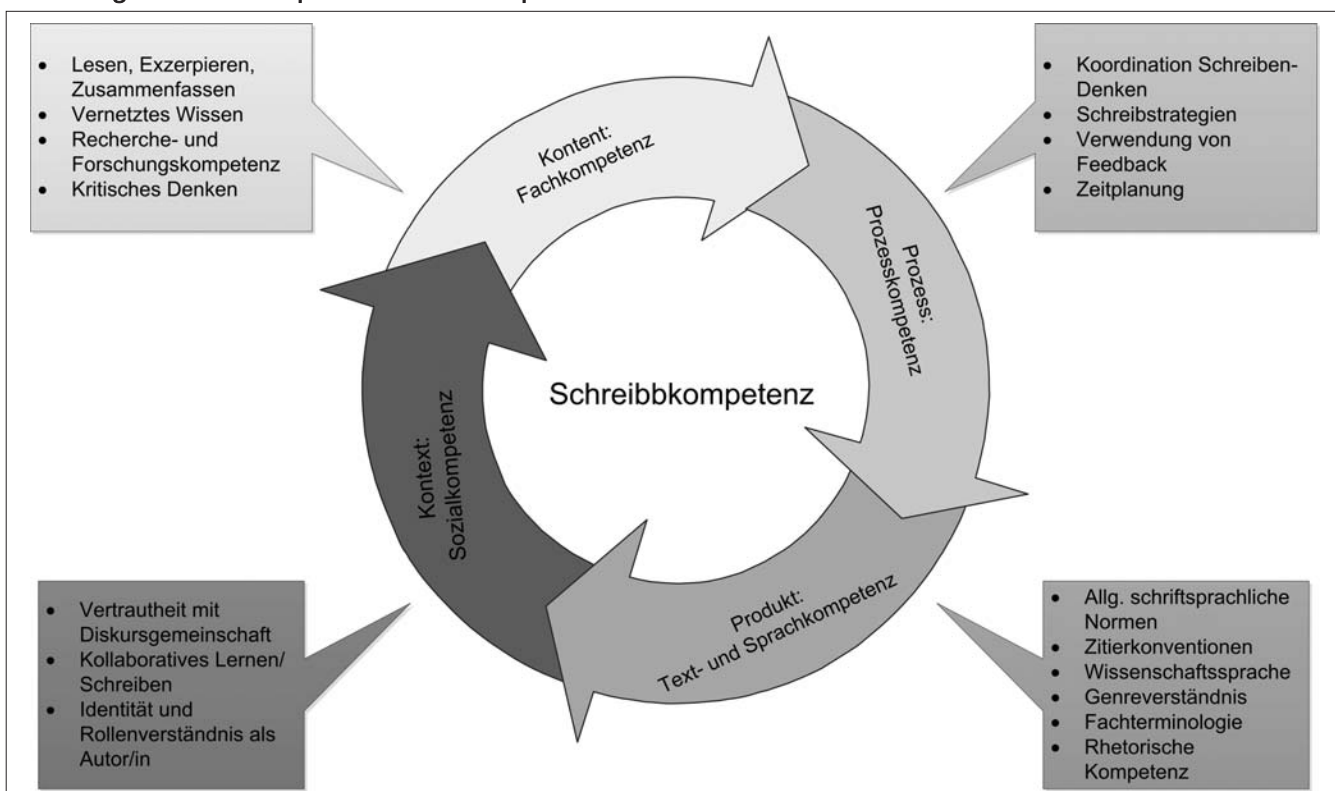
Kontext: Für wen schreibe ich? Wie schreibe ich adressatengerecht? Wer bin ich, wenn ich schreibe? Sozial- und Kommunikationskompetenz (Kruse/Jakobs 2003, S. 130). Die Schreibberatung an der HfWU greift jede dieser Teilkompetenzen, die alle ineinander greifen, auf. Beratungen und Workshops sind darauf konzipiert, diese gezielt zu fördern. Die individuelle Schreibberatung unterstützt Studierende über den gesamten Schreibprozess.

Je nach Anliegen setzt die Schreibberatung an unterschiedlichen Phasen des Schreibprozesses an. Die häufigsten Anliegen in der Beratung sind:

- Was ist das Problem und Ziel meiner Arbeit?
- Wie entwickle ich eine Forschungsfrage?
- Wie beantworte ich meine Forschungsfrage methodisch (theoriegeleitet und empirisch)?
- Wie gliedere ich meine Arbeit und entwickle einen roten Faden?
- Wie zitiere ich unterschiedliche Quellarten?
- Wie gehe ich mit grauer Literatur und Sekundärquellen um?
- Wie gestalte ich meinen Schreibprozess und was mache ich bei Schreibblockaden?

Neben der individuellen Beratung gibt es auch **Gruppenberatungen** zum wissenschaftlichen Arbeiten. Ein Crash-

Abbildung 1: Schreibkompetenz und Teilkompetenzen



Quelle: Lubzyk 2015, S. 113, in Anlehnung an Kruse 2003, S. 133.

kurs bildet die Basis der Reihe und deckt den gesamten Schreibprozess ab. Er wird für Anfänger und für Fortgeschrittene gesondert angeboten. Im Fokus des Anfängerkurses stehen das Verständnis für wissenschaftliches Arbeiten, die zielgerichtete Recherche und der Aufbau einer wissenschaftlichen Arbeit. Im Crashkurs für Fortgeschrittene werden das Ziel der Arbeit und dessen Erreichung über die Entwicklung einer Forschungsfrage und dem passenden Forschungsdesign behandelt. Der Schreibprozess wird an Themen der Teilnehmer/innen erläutert und teilnehmerorientiert vertieft. In allen Schritten des Workshops steht das Peer-Feedback im Zentrum. Aufbauend gibt es drei Vertiefungsangebote:

Im Workshop **„Wie entwickle und beantworte ich meine Fragestellung?“** arbeiten alle Studierenden an ihrem eigenen Thema. Durch Einsatz von Methoden, wie z.B. dem Dreisatz – Was untersuche ich? Was will ich herausfinden? Warum will ich das herausfinden? – entwickeln sie ihre Forschungsfrage und ein passendes Forschungsdesign und erstellen die erste Gliederung ihrer Arbeit.

Der Workshop **„Wie zitiere ich richtig?“** soll Unsicherheiten hinsichtlich des Zitationsstils und der Zitation unterschiedlicher Quellarten abbauen. Er wird ergänzt durch einen Literaturverwaltungssoftware-Workshop (Citavi).

„Wie formatiere ich richtig?“ ist ein Video-Tutorial, das über eine Lernplattform angeboten wird. Studierende werden darin Schritt für Schritt angeleitet, eine Word Formatvorlage für ihre Arbeit zu erstellen.

Im Wintersemester 2016/17 kamen 197 Studierende in 295 Beratungen. An den Workshops nahmen 229 Studierende teil.

Einmal im Semester findet die **Lange Nacht für Haus- und Abschlussarbeiten** statt. Bei dieser Veranstaltung können sich Studierende untereinander austauschen oder sich von Professor/innen und Schreibberater/innen beraten lassen.

Die Erfahrungen aus der Beratung und Gespräche mit Professor/innen zeigen, dass sich seit Beginn der Schreibberatung 2012 die wissenschaftlichen Arbeiten qualitativ verbessert haben. Gleichzeitig haben sich interessanterweise auch die Anforderungen der Professor/innen an wissenschaftliche Arbeiten erhöht.

Ein von der AG Wissenschaftliches Arbeiten verfasster Leitfaden „Wie man eine wissenschaftliche Arbeit erstellt“ wird kontinuierlich weiterentwickelt (Lubzyk et al. 2017). Er wird von den Professor/innen der HfWU mehrheitlich eingesetzt und hat so zu einer Standardisierung des Verständnisses wissenschaftlichen Arbeitens geführt.

Berufliche Zielklarheit

Die Studienfachwahl ist für Schüler/innen eine große Herausforderung. Die unüberschaubare Anzahl an Studiengängen, die auf keine klaren Berufsbilder hinweisen, erschwert ihnen die persönliche Orientierung. Die Entwicklung einer beruflichen Zielklarheit ist jedoch bereits zu Studienbeginn wichtig, um nicht nur Fachwissen zu erstreben, sondern auch berufsrelevante Fähigkeiten zu erkennen und die eigenen Kompetenzen bewusst dahingehend zu entwickeln (Polzin 2015). Darüber hinaus erhöht die nur wenig reflektierte Wahl eines Studienfachs, die Studienabbruchwahrscheinlichkeit in erheblichem Maße: „Im Laufe des Studiums hat sich die Unsi-

cherheit bei der Fachwahl für die betreffenden Studienabbrecher zu einem unüberwindbaren Problem entwickelt. Sie können sich nicht (mehr) mit ihrem Studienfach identifizieren, das Interesse am Studium und den möglichen Berufen lässt nach“ (Heublein 2009, S. 58). Laut einer Studie von Blüthmann (2012) haben sich 36% der Studienabbrecher an der FU Berlin „verwählt“. Sie erleben ein im Studienverlauf nachlassendes Interesse am Fach, sinkende Studienmotivation und sehen in ihrem Studienfach keine berufliche Perspektive.

Unzufrieden mit dem Studium

Der Workshop „Unzufrieden mit dem Studium“ bietet Studierenden Rahmen und Möglichkeit, methodisch begründet einerseits mögliche Ursachen für ihren Zweifel, das richtige Studienfach gewählt zu haben, zu erforschen, zu thematisieren und zu hinterfragen.

Andererseits wenden sich die Studierenden mit Methoden der persönlichen Standortbestimmung ihren Stärken, Interessen, Werten und Fähigkeiten zu, um die Differenz zwischen Studienfach und eigenen Zielen besser einschätzen zu können und mögliche Alternativen zu erwägen. Mit Hilfe zielführender Informations- und Recherchemöglichkeiten reflektieren die Studierenden, wie sie ihre Studienwahlentscheidung getroffen haben, welche Informationen dabei im Vordergrund standen und welche Personen sie dabei möglicherweise wie beeinflusst haben. In der Kenntnis ihrer bisherigen Entscheidungsstrategie entwickeln die Studierenden ein für sie passenderes Vorgehen und erstellen einen ersten Plan, welche Informationen sie sich in der nächsten Zeit beschaffen wollen.

Für alle weiteren Fragen und Anliegen steht ein/e Studienberater/in als Ansprechpartner/in und bei Bedarf auch als Coach über einen längeren Zeitraum zur Verfügung. In der Regel werden mehrere Termine vereinbart, wobei die Zeit zwischen den Beratungen zur Selbstreflexion und zur Entwicklung alternativer Handlungsmustern genutzt wird. Der Fokus der Beratung hängt von den Ursachen ab, die die Unsicherheit, das richtige Fach gewählt zu haben begründen. Die vertiefte Erkundung der eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werte wird durch verschiedene Übungen wie z.B. der Lebenslinie, als Instrument der systemischen Biografie-Arbeit oder das Wertequadrat von Schulz von Thun unterstützt (Rößner 2015). Durch diese Methoden fällt es Studierenden leichter, ihre Interessen, Fähigkeiten und Werte zu benennen als durch reine Gespräche. Die Erkenntnisse der Exploration bilden die Basis die eigenen Ressourcen zu den beruflichen Aussichten des Studienfachs in Beziehung zu setzen und einen Beruf zu finden, auf den hin zu arbeiten ihnen erstrebenswert erscheint oder für die Recherche nach Alternativen.

5. Einzelberatung und Coaching

In allen Beratungsansätzen unserer Berater/innen stehen die Ziele, Ressourcen und handlungsleitenden Überzeugungen der Ratsuchenden im Mittelpunkt. Es wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der auch die Rahmenbedingungen und das lernrelevante Umfeld berücksichtigt. Ziel jeder Beratung ist es, dass die rat-

suchende Person ihr Ziel beschreiben und ihr Handeln auf dieses ausrichten kann. Überwiegend sind hierfür längere zeitliche Phasen der Begleitung notwendig. So können Ziele auf dem Hintergrund der eigenen Ressourcen entwickelt, Handlungs- und Lerngewohnheiten als hinderlich erkannt und in kleinen Schritten verändert, dysfunktionale Überzeugungen aufgedeckt und in selbstwertdienliche übersetzt werden. Hierfür hat jede/r Berater/in ihren eigenen theoretischen Hintergrund wie z.B. RET, ZRM, TZI, PCA, Focusing u.v.m. (Lepp/Niederdrenk-Felgner 2015).

6. Auf den Punkt gebracht

Den „weiten Weg vom Wissen zum Handeln“ haben an der HfWU zahlreiche Lehrende erfolgreich hinter sich gebracht, viele sind noch unterwegs und andere möchten diesen Weg so bald als möglich beschreiten. Ermöglicht wurde dies vor allem durch einen ganzheitlichen Ansatz, der auf der Vernetzung von Hochschulleitung, Hochschuldidaktik und Studienberatung basiert. Wesentlich zur Umsetzung beigetragen haben die Projektmitte des Landes und des QPL. Und schließlich hat die Projekterfahrung aller Beteiligten dazu beigetragen, einen hohen Stellenwert des KoLe und IBIS bei den Mitgliedern der HfWU zu schaffen. Nach Ablauf des QPL-Projekts wurden für das KoLe drei zusätzliche Stellen zur Verfügung gestellt.

Kompetenzorientierte Lehre stellt hohe Anforderungen nicht nur an die Lehrenden, sondern und vor allem an die Studierenden. Damit diese die an sie gestellten Herausforderungen als Entwicklungschance nutzen können, sind sie auf passgenaue Unterstützung angewiesen. Sie kann nur durch eine umfassende Kompetenz der Berater/innen gewährleistet werden. „Diese umfasst das Wissen über psychosoziale Entwicklungsaufgaben, über Identitätsbildung und Selbstkonzept, über die Entstehung von Studienproblemen und über entsprechende Interventionsmöglichkeiten. Darüber hinaus ist umfangreiches feldspezifisches Wissen im Bereich der Hochschule“ (Lepp 2015, S. 5) und in den Studienfächern eine notwendige Voraussetzung.

Aktuell besteht das Team aus 4 Psycholog/innen, 3 Pädagoginnen und 2 Beratungswissenschaftlerinnen. Die Stellen werden zur Hälfte über Projektmitte finanziert, so dass im schlechtesten Fall im Jahr 2019 nur noch 4 Stellen besetzt werden können und eine Verstärkung nicht in allen Bereichen gewährleistet werden kann.

Literaturverzeichnis

Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch. Freie Universität Berlin.

- Fitzke, C. (2015): Neurowissenschaften in der Lernberatung. In: Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.) (2015): Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium. Bielefeld, S. 86-110.
- Heublein, U./Hutzsch, D./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS Projektbericht 2009.
- Kruse, O./Jakobs, E.M. (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, O./Jakobs, E.M./Ruhmann, G. (Hg.): Schlüsselkompetenz schreiben: Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibbetrachtung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Bielefeld.
- Lepp, S. (2006): Förderung von Schlüsselqualifikationen an Fachhochschulen. Dissertation, Tübingen. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47516/> (13.06.2017).
- Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.) (2014): Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren. Bielefeld.
- Lepp, S. (2014): „Wissenschaftliches Arbeiten“ im Bachelorstudiengang Automobilwirtschaft. In: Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.): Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren. Bielefeld, S. 30-53.
- Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.) (2015): Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium. Bielefeld.
- Lubzyk, J. (2015): Konzept der Schreibberatung. In: Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.): Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS: Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium, Bielefeld, S. 110-123.
- Lubzyk, J./Fitzke, C./Frey, S./Funck, D./Hauffe, H.-K./Lepp, S./Loewy, D./Rothfuß, U./Schramm, K./Pekrun, C. (Hg.) (2017): Wie man eine wissenschaftliche Arbeit erstellt. Ein Leitaden für Studierende der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen. Nürtingen. https://www.hfwu.de/fileadmin/user_upload/IBIS/Leitfaeden/Leitfaden_wiss_Arbeiten_April_2017.pdf (26.04.2017).
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, S. 36-43.
- Pawellek, A./Spielmann, J. (2014): Forschendes Lernen initiieren, beraten, begleiten. In: Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.) (2014): Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren. Bielefeld, S. 5-29.
- Polzin, J. (2015): Höherer Erfolg durch Identifikation mit dem Studium. In: Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.): Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium. Bielefeld.
- Portmann, P.R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen.
- Rößner, I. (2015): Berufliche Orientierung als Prozess im Student-Life-Cycle. In: Lepp, S./Niederdrenk-Felgner, C. (Hg.): Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium. Bielefeld, S. 33-48.
- Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck: der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern. Dissertation, Tübingen.

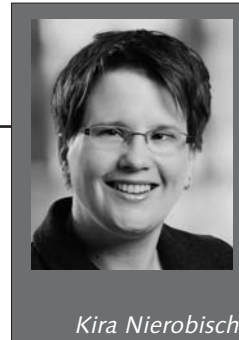
■ **Dr. Sylvia Lepp**, Dipl. Psychologin, systemischer Coach, Leiterin des Kompetenzzentrums Lehre an der HfWU Nürtingen-Geislingen, E-Mail: sylvia.lepp@hfwu.de

■ **Jessica Lubzyk**, M.Sc., IBIS-Studienberaterin an der HfWU Nürtingen-Geislingen, E-Mail: jessica.lubzyk@hfwu.de

■ **Johannes Polzin**, M.Sc., Psychologe, Multiplikator in der Hochschuldidaktik, Wiss. Mitarbeiter des Kompetenzzentrums Lehre an der HfWU Nürtingen-Geislingen, E-Mail: johannes.polzin@hfwu.de

Kira Nierobisch & Ulrike Weymann

Kompetenzorientiertes Beratungshandeln im Hochschulkontext? Lernprozesse zwischen Begleitung, Ermöglichung, Steuerung und kritischer Reflexion



Kira Nierobisch



Ulrike Weymann

This article focusses on the challenges of a competence-centred approach in teaching. Which implications does this approach have especially for the training and professionalizing of student advisors? The purpose of the following explanations is to summarize the pros and cons of the emphasis on competence, to reflect the special conditions for the advanced training of counsellors, and to provide a best practice-example of the Johannes-Gutenberg-University.

Hochschulberatung hat Konjunktur. Seit der Bologna-Reform ist die Zahl der Beratungskontakte an deutschen Hochschulen signifikant gestiegen und dies ist hauptsächlich der Neustrukturierung der Hochschulen geschuldet (vgl. Ortenburger 2013). Für Hochschulen gewinnen professionelle Beratungsstrukturen und ein den „Student Life Cycle“ berücksichtigendes, möglichst umfassendes und gut miteinander verzahntes Beratungsangebot zunehmend an Bedeutung (vgl. Busch 2014). Es gibt einen Professionalisierungsbedarf im Beratungsbereich, auf den die Hochschulen verstärkt mit Weiterbildungsangeboten für die Hochschulberatenden reagieren. Was aber bedeutet das Lernen von Beratung im Kontext von kompetenzorientiertem Lernen?

In dem vorliegenden Artikel beschäftigen wir uns mit dem Konzept des kompetenzorientierten Lernens und den Implikationen, welche dieses Konzept für die didaktische und inhaltliche Konzeption eines Weiterbildungsangebots für Hochschulberatende beinhaltet. Zunächst wird das Thema kompetenzorientiertes Lernen und Beraten theoretisch aufbereitet und kritisch reflektiert, um dann – anknüpfend an die Ermöglichungsdidaktik eines eigenständig und selbstverantwortlich verlaufenden Lernprozesses – das an der Johannes Gutenberg-Universität angesiedelte Weiterbildungsangebot „Studierende professionell beraten“ vorzustellen.

1. Kompetenzorientiertes Lernen und Beraten

Bereits 2011 entwickelte die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) ein einheitliches Fortbildungscurriculum für die Bildungsberatung, das sechs Grund- und Vertiefungsmodule umfasst¹. Neben u.a. der Beschäftigung mit dem deutschen Bildungssystem, pädagogischen und psychologischen Theorien, Qualitätsentwicklung und Informationsmanagement dient die Fortbildung dem Auf- und Ausbau beraterischer Kompetenzen. Diese umfassen nicht nur Gesprächsführung, sondern auch Aspekte wie Entschei-

dungsberatung, Beratungsprozesse gestalten, Gruppenberatung und Beratung von Systemen. Eingebettet ist das Konzept in ein handlungsorientiertes Lernverständnis, das den Teilnehmenden ein kompetenzorientiertes Lernen ermöglicht. In der Definition des pädagogischen Psychologen Weinert werden Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [verstanden], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27f.). Dies beinhaltet das Zusammenwirken von Kennt-

nissen, Fertigkeiten und Einstellungen (vgl. Drieschner 2009, S. 45), die in ihrer Gesamtheit dazu dienen, Fragestellungen und Probleme erfolgreich zu bewerkstelligen. Dazu konzentriert sich das kompetenzorientierte Lernverständnis auf eine Handlungsorientierung, die situativ und flexibel auftretende Fragestellungen zu lösen vermag. Damit steht es im Dienste einer Funktionalität und Zweckmäßigkeit, die Lernen weniger als einen die ganze Persönlichkeit umfassenden Prozess versteht, als vielmehr die Ergebnisorientierung und damit einhergehende Vorbestimmtheit, bezogen auf das situative Lösen einer einzelnen Aufgabe, bekräftigt. Unter pädagogischer Prämisse monieren Kritikerinnen und Kritiker, dass Lernen in einem rein kompetenzorientierten Verständnis in seiner Vielschichtigkeit beschnitten wird (vgl. exemplarisch Wimmer/Pongratz 2010, S. 94f.; Höhne 2007). Stattdessen dominiert nicht nur eine funktionale Handlungsorientierung, sondern auch ein Lernen, das individuelles und situatives Agieren akzentuiert.

Hinsichtlich eines kompetenzorientierten Lernens im Kontext von Beratung verweisen Schiersmann und

¹ Vgl. http://www.gibet.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Fortbildungscurriculum_03.pdf (05.06.2017).

Weber in ihrem Kontextmodell von Beratung auf die enge Verzahnung von Beratungsinteraktion, den Systemen der Ratsuchenden und Beratenden, die institutionelle und organisationale Einbindung und die Verortung in den aktuellen, gesellschaftlichen Kontext. Demzufolge akzentuieren sie ein Kompetenzprofil für Beratende, das auf einem systemischen Verständnis von Beratung gründet (Schiersmann/Weber 2013, S. 30). So extrahieren sie 17 Beratungskompetenzen, die den interaktionalen Kontext der Beratung, den institutionellen Kontext, die gesellschaftliche Ebene und die systemumfassenden Kompetenzen berücksichtigen (Schiersmann/Weber/Petersen 2013, S. 287). Neben dem spezifischen Fachwissen steht insbesondere das Erweitern von selbstreflexiven Erkenntnissen und situationsspezifischem Handeln im Vordergrund.

Didaktisch greift dies Siebert auf, wenn er – aus der Sicht der Pädagogik – konstatiert, dass neben Fachwissen vor allem die Relevanz des Erfahrungslernens, des Praxistransfers und der Teilnehmerorientierung das Lernen Erwachsener prägt (Siebert 2014, S. 51ff.). Er verweist auf die emotionale Verankerung des Lernens, die sich in der „gefühlsmäßigen Färbung der Themen, der Schlüsselbegriffe und der Handlungsperspektiven“ (ebd., S. 59) widerspiegelt. Lehr-Lernsituationen an Hochschulen werden – und dies gilt sowohl für die Lehre als auch die (wissenschaftliche) Aus- und Weiterbildung – zum ersten von der Sachlogik, sprich der Struktur und Komplexität des Themas geprägt. Zweitens spielt die „Psychologik“ der Lernenden und Lehrenden, das heißt ihre Interpretation des Themas, bedingt durch ihre biografischen Erfahrungen, Deutungs- und Handlungsmuster sowie emotionalen Zugänge eine wichtige Rolle. Die Relevanz des Themas bezogen auf die spätere Anwendung in der Praxis und die damit verbundenen erworbenen Handlungskompetenzen zeigt sich als dritte Komponente, begleitet durch – viertens – die Dynamik der entsprechenden Lerngruppe, ihre Kommunikation und Interaktion während, aber auch nach dem Seminar, bzw. der Aus-/Weiterbildung (ebd., S. 61). Neben dem kognitiven Lernen bekräftigt Holzapfel die Relevanz der Emotionen im Lernprozess. Fühlen, Erfahren und Denken gilt es nicht nur zu berücksichtigen, sondern miteinander dialogisch zu verknüpfen, sodass „alle Momente, Vermögen, Fähigkeiten und Seinsaspekte des Individuums gleichberechtigt zum Zuge kommen“ (Holzapfel 2008, S. 149). Dies ernst zu nehmen meint, einen ganzheitlichen, biografischen Zugang, der auch die ökonomischen, soziologischen und kulturellen Lebensbedingungen der Subjekte integriert, in den Blick zu nehmen.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, schlagen Hoffmann und Nuissl für didaktische Settings im Kontext der Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen vor, auf eine Didaktik des Ermöglichtens zu setzen. Konstruktivistisch begründet, setzen sie auf Lernstrategien, die sich weniger an allgemein gültigen Curricula orientieren, sondern stattdessen die individuellen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen und dies in entsprechenden Lernstrategien zum Ausdruck bringen (Hoffmann/Nuissl 2010, S. 101ff.). Ziel dieses Konzeptes ist es, „den Lernenden zu ermöglichen, ihre Lernwege von ihren individuellen Zielsetzungen und Fähigkeiten her zu bestimmen,

d.h. über die Wahl von Lernwegen die Freiheitsgrade im Rahmen vorgegebener Zielkorridore auszuschöpfen“ (ebd., S. 103). Dabei betonen Lernstrategien – in Angrenzung zu Lernstilen oder Lerntypen – stärker „die absichtsvolle, reflektierte und bewusste Gestaltung des eigenen Lernprozesses“ (ebd., S. 104). Das Herausfiltern der Lernstrategien in einem gegenseitigen Aushandlungsprozess von Lernenden und Lehrenden kennzeichnet diesen ergebnisoffenen Prozess und fordert von allen Beteiligten reflexive Fähigkeiten und eine Vorstellung über das eigene Lernen, die allerdings häufig erst noch erarbeitet werden müssen. Anhand konkreter Lernanlässe und -erlebnisse geschieht der Zugang zur Reflexion; dies findet sich im Themenfeld von Beratung gerade in Settings der Fallbesprechungen, Rollenspiele und Supervisionen.

Unter pädagogischem Fokus gilt es, das Lernen durch Methoden der Reflexion hinsichtlich der subjektiven Bedeutsamkeit des Themas immer wieder zu überprüfen und an bereits verankertes Wissen anzuknüpfen. Die Reflexion lässt sich hierbei auf zwei Ebenen fassen: als didaktische Komponente orientiert sie sich im Zuge der Ausbildung der Beratenden am Lernprozess an sich. Biografisch gedacht fungiert sie – und dies bildet ein Kernkriterium beraterischer Professionalität – im Zuge der Selbstreflexion der Beratenden nicht nur hinsichtlich ihres eigenen Agierens im Beratungsprozess, sondern tiefgehender bezogen auch auf die eigene Person. Ingeborg Schüller schlägt für ein ganzheitliches Reflektieren fünf Dimensionen vor² (vgl. ders. 2010, S. 85f.): Hinsichtlich der wissenschaftlich geleiteten Dimension steht das eigene Fachwissen im Vordergrund, das im Anwendungskontext der beruflichen Praxis zu überprüfen ist. Auf der subjektivitätsbezogenen Reflexionsebene gilt es zu hinterfragen, inwieweit im Lernprozess eine Balance zwischen „professioneller Distanz und professioneller Empathie“ gelingt. Die berufsethische Reflexion konzentriert sich auf ethische Standards der Beratung, institutionelle Leitbilder sowie eigene Werte und Normen. Sie thematisiert auch die subjektiven Widersprüche im beruflichen Handeln zwischen Ideal und Wirklichkeit und die eigene beraterische Haltung. Mit der vierten Dimension verortet sich Beratung in ihren gesellschaftlichen Bezügen. Ideologiekritisch gilt es zu fragen, welche Position die Beratung „gegenüber historisch-gesellschaftlich vermittelten Zielen und bildungsinstitutionell vergebenen Rahmenbedingungen“ einnehmen möchte. Die autobiografische Ebene verzahnt die eigene (Lern-)Biografie und die eigenen Deutungs- sowie Handlungsmuster mit dem Beratungsprozess. Dazu setzt sich der oder die Beratende mit Identitäts- und verhaltensbestimmenden Wirkungen lebensgeschichtlicher und soziobiographischer Bedeutung hinsichtlich seines oder ihres eigenen pädagogischen Handelns auseinander (ebd., S. 86). Kritisch verweist der Pädagoge und Bildungsforscher Erich Ribolits auf die Rolle der Beratenden im Beratungsprozess, der immer auch von Steuerungsprozessen

² Auch wenn die Reflexionsebenen für die Reflexion im Kontext der Erwachsenenpädagogik als ermöglichungsdidaktischer Ansatz gedacht sind, lassen sie sich gewinnbringend auf die Beratung übertragen, da sie eine der Hauptaufgaben erwachsenenpädagogischen Handelns im Beraten und Begleiten ausmachen.

begleitet ist. Anknüpfend an Deleuze und Foucault und den von ihnen geprägten Begriff der Gouvernamentalität versteht er Beratung auch als eine kritische Analyse von neoliberal geformten Herrschaftsverhältnissen (vgl. Maier-Gutheil/Nierobisch 2015, S. 109f.). Dem oder der Beratenden würde es – so Ribolits – in diesem Duktus obliegen, auch sein oder ihr eigenes Eingebundensein in diese Systeme zu reflektieren und offenzulegen (Ribolits 2010, S. 214ff.). Gegenüber den Ratsuchenden käme den Beratenden weiterhin die Position des Begleitens zu, allerdings in aktiver Auseinandersetzung mit den Klientinnen und Klienten. Dies umfasst sowohl eine gemeinsame Analyse der gesellschaftlichen und individuellen Verhältnisse als auch eine Diskussion eigener Positionen und Haltungen, an denen sich das Gegenüber „reiben“ und mit denen sie oder er sich auseinandersetzen kann, um darauf basierend eigene Einstellungen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Dieses im neuhumanistischen Bildungsideal von Mündigkeit und Emanzipation begründete Beratungsverständnis bedarf indes eines eigenen Lernverständnisses, das weit über ein rein kompetenzorientiertes Denken hinausgeht. Nachdem nun das Themenfeld „kompetenzorientiertes Lernen und Beraten“ theoretisch aufbereitet, kritisch reflektiert und die inhärenten Spannungsfelder aufgezeigt wurden, soll eine mögliche Umsetzung beispielhaft anhand der Qualifizierungsmaßnahme „Studierende professionell beraten“ gezeigt werden.

2. „Studierende professionell beraten“ – das Qualifizierungsprogramm für Hochschulberatende an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Seit 2011 bietet das Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW) der Johannes-Gutenberg-Universität im Rahmen des „Qualitätspakts Lehre“ das handlungs- und lernerorientierte Weiterbildungsangebot „Studierende professionell beraten“ an. In der ersten Förderphase richtete sich das Angebot nur an die Studienfachberatenden der Universität, mittlerweile steht es allen Hochschulberatenden offen.³ Mit dem Qualifizierungsprogramm sollen sich Qualitätsstandards der Beratung an der Hochschule durchsetzen, denn eine qualifizierte Hochschulberatung gewinnt sowohl im Hinblick auf sich durch die Bologna-Reform verändernde strukturelle Studienbedingungen (Ortenburger 2013) als auch auf die heterogene Zielgruppe der Studierenden eine immer größere Bedeutung.

Inhaltlich orientiert sich die Qualifizierung am Fortbildungscurriculum der GIBeT, welches bereits zu Beginn des Artikels vorgestellt wurde. Dazu zählen z.B. Grundhaltungen in der Beratung, Beratungsmethoden und -techniken/Beratungskonzepte, Kommunikation und Gesprächsführung, Steuerung und Ablauf des Beratungsprozesses und eine Tätigkeitsanalyse.⁴ Besonderer Wert wird auf die Übergangs- und Entscheidungsberatung sowie die Verweispraxis (Abgrenzung Beratung – Therapie) gelegt. Für beide Themen arbeitet das ZWW mit den Leiterinnen der Zentralen Studienberatung sowie der Psychotherapeutischen Beratung zusammen,

um eine gute Vernetzung der Beratenden zu gewährleisten. Ziel der Weiterbildung „Studierende professionell beraten“ ist es, dass die Hochschulberatenden handlungsbezogene Fähigkeiten mit den dazu gehörigen Kenntnissen entwickeln, reflektieren und verstärken, eine über die Qualifizierung hinausgehende Netzwerkstruktur aufbauen und sich ein universitätsweit einheitliches Beratungsverständnis etabliert.

Die Qualifizierung ist in ein didaktisches Konzept eingebettet, das dem Lernen Erwachsener sowie ihrer Lernautonomie entspricht. Es stehen erfahrungs- und teilnehmerorientiertes Lernen, praxisnahe Methoden und ein hoher Anspruch an die Selbstreflexionsfähigkeit der Teilnehmenden im Vordergrund. Zwischen den einzelnen Modulen finden Supervisionstreffen statt, in denen die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre praktische Arbeit unter Begleitung einer erfahrenen Trainerin zu reflektieren. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion schützt vor Übertragungen, hilft, notwendige Grenzen zu ziehen, trainiert die Fähigkeit des Perspektivwechsels und hilft eigene Werte, Deutungs- und Handlungsmuster zu erkennen, die Einfluss auf den Beratungsprozess haben können. Die Hochschulberatenden kommen aus verschiedenen Praxisfeldern und ziehen Gewinn aus dieser Heterogenität, indem die unterschiedlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen durch Partner- und Gruppenübungen aktiv in die Qualifizierung einbezogen werden. Dies geschieht beispielsweise durch Triadenarbeit, in der drei Personen Beratungssequenzen zur Erarbeitung, Überprüfung und Weiterentwicklung ihrer Beratungsfähigkeiten üben. Generell kann gesagt werden, dass Theoriewissen und spezifische Beratungsansätze und -methoden stets durch praktische Übungen sowie durch Frage- und Aufgabenstellungen in Selbstlernphasen erschlossen werden. Dieses Vorgehen ist auch dem Lerngegenstand, nämlich dem Lernen von Beratung geschuldet, insofern ein professionelles Beratungsgeschehen stark vom Erfahrungswissen geprägt ist. Die Hochschulberatenden lernen Beratung, indem sie während der Qualifizierung aktiv Beratung üben, Beratungen beobachten und selbst beraten werden.

Der Lernprozess orientiert sich an Methoden der Selbstbestimmung und Selbststeuerung und folgt einer Didaktik des Ermöglichens (vgl. Arnold/Gomez Tutor 2007). Er ist selbstgesteuert, insofern es in jedem Modul der Qualifizierung einen offenen Themenspeicher gibt, um auf die spezifischen Weiterbildungsbedarfe der Teilnehmenden einzugehen, die noch nicht im Curriculum vorkommen. Er ist produktiv, insofern Vorerfahrungen und Vorwissen der Lernenden eingebunden werden. Er ist aktivierend, da die Lernenden praxisnahe Arbeitsaufträge bearbeiten. Er ist situativ, da die Teilnehmenden stets die

³ Das Weiterbildungsangebot „Studierende professionell beraten“ ist Teil des Gesamtprojektes „Lehren – Organisieren – Beraten (LOB)“, das auf eine nachhaltige Verbesserung der Studienbedingungen in den drei im Titel genannten Handlungsfeldern abzielt (<https://www.lob.uni-mainz.de/>). Es ist ein universitätsweit vernetztes Projekt mit 28 Einzelprojekten in 9 Fachbereichen und 10 zentralen Einrichtungen. Zur Beschreibung des Weiterbildungsangebots vgl. auch Weymann 2014 sowie die Projektseite: <http://www.zww.uni-mainz.de/2125.php>.

⁴ Zu einer ausführlicheren Vorstellung der fachlichen Inhalte von Professionalisierungsangeboten für Hochschulberatende vgl. Weymann/Lipps 2015.

Möglichkeit haben, eigene Beratungsfälle oder Anliegen einzubringen, um damit den Praxistransfer gewährleisten zu können. Und abschließend: Der Lernprozess ist sozial, da die Lehrende eine Vorbildrolle übernimmt und den Teilnehmenden entsprechend den ethischen Grundwerten der Beratung und stets wertschätzend begegnet.⁵ Lernprozesse im Kontext von Beratung führen zu vielseitigen Verzahnungen. Im gegenseitigen Austausch ergänzen sich Lehren und Lernen. Die Beratenden sind durch das kontinuierliche Reflektieren der eigenen Kompetenzen, Methoden und Haltungen immer wieder aufgefordert, sich selbst nicht nur in ihrem professionellen Handeln zu hinterfragen. Egger konstatiert, dass „Lernen [...] am konkreten Fall mit der Reflexion der eigenen Haltung verknüpft [wird], um eine erfahrungsgesättigte praktische Grundlage für die eigene Lehre, ein emanzipatorisches Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlicher Praxis [zu erreichen]“ (Egger 2014, S. 12f.). Und ähnlich wie den Beratenden kommt auch den Lehrenden in den beraterischen Ausbildungen eine zentrale Funktion zu. Sie dienen nicht nur als Wissensvermittler/innen und Begleiter/innen, sondern in ihrem Handeln und ihren Haltungen auch als Vorbild. So prägen sie entscheidend die zu vermittelnde Beratungskultur. Wissen wird nicht isoliert mitgeteilt und gelernt, sondern entsteht als eine Art „Echo“ aus dem Zusammenspiel von Inhalt, Methoden, gruppendynamischen Prozessen, subjektiven Zugängen und Deutungen sowie der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Heisig 2010, S. 156).

3. Fazit und Ausblick

Im Rückbezug auf ein neuhumanistisches Lern- und Bildungsverständnis zeigt sich in der Kompetenzorientierung ein sehr individueller Ansatz, der – anders als beispielsweise die bildungstheoretisch verorteten Didaktiken – stärker die subjektive Wirklichkeit der Subjekte zu erfassen sucht. Dabei steht er jedoch in der Gefahr, in seinem Anspruch der Individualität und Flexibilität das gemeinsame Lernen und das Lernen am Anderen, das Wolfgang Klafki als Solidarfähigkeit bezeichnet, zu negieren (vgl. Klafki 1991). Um Beraten im neuhumanistischen Duktus von emanzipativer Selbstbestimmung und Mitbestimmung im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe zu verorten, braucht es professionelle, präsente und tragfähige Beziehungen – sowohl zwischen den Beratenden und Ratsuchenden, den Lehrenden und Lernenden in beraterischen Aus- und Weiterbildungen und den Lernenden untereinander. Auf der Ebene der Hochschule gilt es, formelle und informelle Begegnungen zu ermöglichen, in der die vielfältigen Lehrbezüge ausgetauscht, besprochen und reflektiert werden können (Egger 2014, S. 11). Dazu zählen auch unterstützende Formate wie Coaching, Supervision und Mentoring.

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg.
 Arnold, R./Gómez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg.
 Busch, S. (2014): 20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen, Herausforderungen. In: Zeit-

- schrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 2-4.
 Drieschner, E. (2009): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden.
 GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (2011): Fortbildungscurriculum. http://www.gibet.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Fortbildungs-curriculum_03.pdf (05.06.2017).
 Heisig, D. (2010): „Echos“ der Persönlichkeit im DozentInnenverhalten und ihre Einflüsse auf ermöglichungsdidaktisches Handeln. In: Arnold, R./Schüller, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 156-168.
 Hoffmann, N./Nuissl, E. (2010): Ermöglichungsdidaktik in der Weiterbildung aus der Perspektive zukünftiger Anforderungen. In: Arnold, R./Schüller, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 100-107.
 Höhne, T. (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, L.A./Reichenbach, R./Wimmer, M. (Hg.): Bildung - Wissen - Kompetenz. Bielefeld.
 Holzapfel, G. (2008): Emotion und Kognition in der Erwachsenenpädagogik. In: Arnold, R./Holzapfel, G. (Hg.): Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 145-171.
 Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., wesentlich erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel.
 Maier-Gutheil, C./Nierobisch, K. (2015): Beratungswissen für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
 Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.) (2011): Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg.
 Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
 Ribolits, E. (2010): Führe mich sanft. Beratung, Coaching & Co – die postmodernen Instrumente der Gouvernamentalität. In: Ribolits, E. (Hg.): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien, S. 205-218.
 Schiersmann, C./Weber, P./Pettersen, C.-M. (2013): Kompetenz als Kern von Professionalität. In: Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzeptes. Bielefeld, S. 195-222.
 Schüller, I. (2010): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie? In: Arnold, R./Schüller, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler, S. 76-97.
 Siebert, H. (2014): Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. In: Egger, R./Kiendl-Wendner, D./Pöllinger, M. (Hg.): Lernwelt Hochschule: Didaktik und Lehrkompetenz in Hochschulen. Durchführung-Ergebnisse-Perspektiven. Wiesbaden, S. 49-68.
 Weinert, F.-E. (2001): Vergleichenden Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u.a., S. 17-31.
 Weymann, U. (2014): Studierende professionell beraten – ein Weiterbildungsangebot für Studienfachberatende der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. In: nfb-Newsletter 01/April 2014, S. 11-13.
 Weymann, U./Lipps, B. (2015): Professionelle Beratung an Hochschulen. Überlegungen zu einem gemeinsamen Weiterbildungskonzept für Mitarbeitende von Zentraler Studienberatung und Studienfachberatung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 10 (4), S. 118-121.
 Wimmer, M./Pongratz, L. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders

⁵ Zu den Methoden-Kriterien nach S.P.A.S.S., die Rolf Arnold im Rahmen des Lernmodells „LENA – lebendiges und nachhaltiges Lernen“ entwickelt hat, vgl. ders. 2012, insb. S. 79.

■ Dr. Kira Nierobisch, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung und berufliche Bildung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg,
 E-Mail: nierobisch@ph-ludwigsburg.de
 ■ Dr. Ulrike Weymann, Projektleitung Lehren, Organisieren, Beraten (LOB); Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der JGU,
 E-Mail: weymann@zww.uni-mainz.de

Peter A. Zervakis



Peter A. Zervakis

Qualitätsgesicherte Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitswelt

In the context of implementing the European study reform, internships and other practical phases have only entered rather late as an issue of debates surrounding the demands of the labour market on higher education institutions. After years of discussion on 'employability', meanwhile there is a wide consensus that higher education, in addition to fostering subject-specific academic education and personal development, should also contribute to securing employable students. Coinciding with this is the notion that each higher education institution needs to allow for opportunities to take on high-quality external internships as part of the course of studies which can serve as proof of practical, career-relevant experience. As of current, a great deal of attention is being dedicated to working out concrete recommendations on improving and assuring the quality of internships and other formats for gaining practical experience and training outside universities. Additional issues and tasks include incorporating external internships into the curricular context of study programmes, thus providing adequate consultation and advice, as well as acknowledging practical phases as equivalent learning topoi within and beyond the institutions. By doing so, internships and other practical phases, in addition to providing an important orientation for later professional life, can be made to foster the acquisition of 'labour-market relevant competences' such as team working or communication. Valid quality standards for internships, including the definition of learning outcomes, represent a vital contribution, not least in a diverse higher education landscape. The more quality-guided the teaching and learning format of internships become, the more acceptance they will receive among all higher education institutions, and thus the more certain the status of internships will be as academic processes providing qualification toward professional life. Accordingly, from the perspective of the German Rectors' Conference (HRK), the formulation and implementation of quality standards represent essential steps to achieving these goals. At the same time, they can only be reached through dialogue with all responsible stakeholder actors – institutions and students, employers and trade unions, as well as policy makers, with each contributing their own and different parts.

Wie viel Praxis braucht bzw. verträgt ein Studium? Über eine möglichst sinnvolle Verknüpfung von Theorie und Praxis wird an Hochschulen seit Langem debattiert. Dass es beim Thema der qualitätsgesicherten Praxisphasen um mehr geht als die Verwertbarkeit der hochschulischen Ausbildung für den Arbeitsmarkt, macht die diesjährige Ausschreibung des vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und der Hochschulrektorenkonferenz ausgelobten Ars legendi-Preises 2017 deutlich: HRK und Stifterverband wollen Lehrende und Projekte auszeichnen, die Studierende in besonderem Maße beim Transfer ihrer Kompetenzen von der Theorie in die Praxis unterstützen. Von großer Bedeutung wird dabei die Frage sein, inwiefern mehr Praxisbezüge und qualitätsgesicherte Praktika im Studium auch die Kompetenzen der Studierenden, gesellschaftliche Probleme zu erkennen und zu ihrer Lösung beizutragen, stärken können (vgl. Stifterverband 2017). Praxisbezüge in der Lehre und Praktika im Studium sind im Zusammenhang mit der Umsetzung der Europäischen Studienreform relativ spät in den Fokus der aktuellen Debatten zu den Bildungszielen an Hochschulen gerückt. Nach einem Jahrzehnt der intensiven Auseinandersetzung um die sog. „Employability“ (vgl. Schubarth 2014) vor allem an den Universitäten wird auch dort nicht mehr ernsthaft bezweifelt, dass es die Aufgabe der Hochschulen ist, neben „(Fach-)Wissenschaft“ und Persönlichkeits-

bildung auch die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden sicherzustellen (Wissenschaftsrat 2015, S. 9; vgl. auch Zervakis 2014, S. 66).

1. Rechtliche Grundlagen

Bereits das Hochschulrahmengesetz von 1976 sah die „Berufsvorbereitung“ als eine allgemeine Aufgabe der Hochschulen an (Schubarth et al. 2016, S. 3f.). Seither ist die Vorbereitung der Studierenden auf berufliche Tätigkeiten in allen Hochschulgesetzen der Länder festgeschrieben. Einige Länder, wie z.B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen, gehen weiter und geben vor, dass Hochschulen die Veränderungen der Berufswelt zu berücksichtigen haben. Bayern und Baden-Württemberg fordern außerdem, dass die Hochschulen in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft Praktika in Betrieben unterstützen und den Erwerb von Zusatzqualifikationen fördern sollen. Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen erwarten von den Hochschulen, dass sie die Studierenden vorbereiten, sich berufs- bzw. lebensbegleitend und eigenständig weiterzubilden. Darüber hinaus weisen die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (von 2003 und in der Fassung von 2010) auf die berufsqualifizierende und anwen-

dungsorientierte Funktion der gestuften Studiengänge hin: Sie sollen im Bachelor wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen in Form eines breit angelegten, berufsqualifizierenden ersten Abschlusses vermitteln und darüber hinaus im Master die fachliche und wissenschaftliche Spezialisierung fördern. Dabei können die Abschlüsse je nach Profiltyp „anwendungsorientiert“ oder „forschungsorientiert“ angelegt sein. Damit verbunden wächst die Einsicht, dass jede Hochschule zum Nachweis der Berufspraxis verpflichtet ist, qualitativ hochwertige externe Praktika als Teil des gestuften Studiums anzubieten, um so den Anforderungen der Arbeitswelt an das Hochschulstudium besser gerecht werden zu können (HRK Bologna-Reader III, 2008, S. 34, AR 19/2015, S. 2; vgl. Härtwig 2014; Olos et al. 2014; Gutenberg Lehrkolleg/Moritz 2015; van Wickevoort Crommelin et al. 2016; Eimer/Knauer 2017; Zervakis 2012, S. 8).

WAS SIND GUTE PRAKTIKA?

Praktika stellen eine besondere, intensive Form der Theorie-Praxis-Verknüpfung im Studium dar. Studierende werden für einen begrenzten Zeitraum in die Berufswirklichkeit versetzt. Praktika stehen in zeitlichem und konzeptionellem Bezug zum Studium und folgen dessen Lernzielen und Qualitätsansprüchen. Ein Hauptziel von Praktika ist es, das wissenschaftliche Arbeiten an Lernorten außerhalb der Hochschule einzuüben und anschlussfähig zu machen. Praktika sind demnach eigenständige Lernorte außerhalb der Hochschule zur Erreichung der Studienziele (vgl. Schubarth et al. 2016 und 2012; Weil/Tremp 2010).

Quelle: Ulbricht, J./Schubarth, W. (2016): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 11. Bonn, S. 2.

2. Die Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrats

Die Frage nach der Qualität von Praktika und den relevanten Praxisbezügen eines Hochschulstudiums wurde dagegen schon viel früher gestellt. So empfahl das HRK-Plenum im Jahre 2005 die Aufnahme einer sachgerechten Anrechenbarkeit der hochschulseitigen Vor- und Nachbereitung von „integrierten Praktika in Unternehmen“ in die Regelungen für Lehrdeputate und in die Kapazitätsverordnung (KapVO). Damit bestätigten die Hochschulleitungen erstmals die Notwendigkeit einer geregelten Verzahnung von Hochschullehre und externem Praktikum, was seither als ein erstes unverzichtbares Qualitätsmerkmal gilt.

Im Zusammenhang mit der Einführung des flächendeckenden gesetzlichen Mindestlohns wehrte sich die HRK lange gegen die geplante Einbeziehung von Praktika in den Mindestlohn, weil sie einen drastischen Rückgang des Angebots an Praktikumsplätzen befürchtete. Dabei beschloss der 127. HRK-Senat und somit die Rektorenkonferenzen aller Bundesländer weitere Standards zur Qualitätssicherung beim externen Praktikum (HRK 2014a, S. 2):

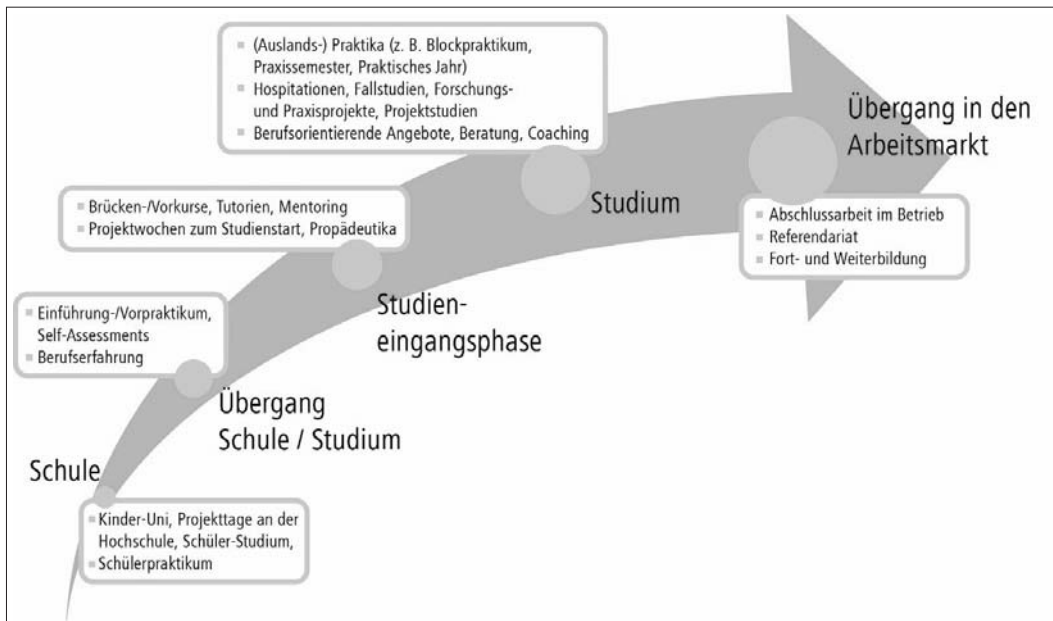
1. Ein Praktikum müsse mindestens drei Monate umfassen, weil nur so „die in der notwendigen Tiefe erforderlichen praktischen Kenntnisse“ erworben werden können.
2. Und jeder Studierende sollte die Möglichkeit zu einem solchen, nicht unbedingt verpflichtenden Praktikum haben. Hier ging es der HRK um die Setzung qualitativer Standards und der Einschätzung, dass Praktika nicht nur Pflichtanteile in einigen speziellen Studiengängen sind, sondern ein wichtiges Angebot für alle Studierenden.

Solche eher indirekten Positionierungen trugen erkennbar dazu bei, Praxisphasen im Studium nicht mehr nur als „Sondertypen“ von aktivierenden Lehr- und Lernformaten zu verstehen. In der jetzigen Klärungsphase geht es vor allem um konkrete Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung und -sicherung von Praxisphasen und anderen Praxisformaten. Dabei sollten externe Praktika fest in den curricularen Kontext des gesamten Studienverlaufs gestellt und adäquat betreut werden. Denn über ihre berechtigte Orientierungsfunktion hinaus werden Praktika in Zukunft förderlich beim Erwerb „arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen“. Auf diese Weise könnten sie auch breite Anerkennung als gleichberechtigte Lernfelder neben und außerhalb der eigentlichen Hochschule finden.

Für den Wissenschaftsrat (WR) sollen Praktika und Praxisphasen „die Möglichkeit eröffnen, erworbenes Theoriewissen mit den Handlungsanforderungen der Praxis zu konfrontieren und für berufliche Tätigkeiten anschlussfähig zu machen.“ (WR 2015, S. 70). Die notwendige Verschränkung von Theorie und Praxis stellt einen weiteren Qualitätsstandard für Praktika dar. Allerdings gelingt diese Theorie-Praxis-Verknüpfung nach Ansicht des Wissenschaftsrats in den Fachhochschulen besser als an den Universitäten. Umso mehr gilt für alle Hochschulen: Die Beschäftigung mit qualitätsgesicherten Praktika ist nötig, um die Zusammenhänge zwischen einer auf Anwendungsbezüge achtenden Lehre und einer wissenschaftlich reflektierten Beschäftigungsbefähigung deutlich zu machen und Verschränkungen herzustellen.

Einen neuen Akzent in die Debatte setzte die im Juli letzten Jahres verabschiedete Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK zum Thema „Employability“. Hier wird die wissenschaftliche Problemlösungskompetenz, das Kennzeichen moderner akademischer Bildung, zu einem Teil der eigenständigen Berufsfeldorientierung: „Die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen besteht in ihrer Fähigkeit, auf der Basis wissenschaftlicher Bildung eine qualifizierte Beschäftigung aufzunehmen, sich neue Beschäftigungsfelder zu erschließen und den eigenen Weiterbildungsbedarf zu erkennen“ (Hochschulrektorenkonferenz 2016). Eine derartige akademische (Aus-)Bildung kann und sollte sich auf „hochwertige und anspruchsvolle Praktika“ stützen, wie sie von den Unternehmen angeboten werden, so die Unterzeichner der Erklärung. Für die Arbeitgebervertretung eignen sich betriebliche Praxisphasen im Studium vor allem zur „beruflichen Neuorientierung“ und „Berufsvorbereitung“. Sie sehen in ihnen „Sprungbretter in Beschäftigung(sverhältnisse)“ (vgl. Seling 2016).

Abbildung 1: Nutzung qualifizierter Praxisphasen im Studienverlauf



Quelle: Ulbricht, J./Schubarth, W. (2016): *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Nexus Impulse für die Praxis*, Ausgabe 11. Bonn, S. 3.

Arbeitgeber und Studierende wünschen sich daher oft zeitlich längere Praktika (mindestens sechs Monate, gerne auch ein Jahr). Die HRK hält dagegen aus Sicht der Qualitätssicherung wenig von möglichst langen und häufigen Praxisphasen im Studium. Denn diese führen nicht automatisch dazu, dass die Absolventinnen und Absolventen außerhalb der Hochschule besser auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Bisherige Befunde vor allem aus der Lehrerbildungsforschung, die sich durchaus auch auf andere Studiengänge übertragen lassen, deuten vielmehr darauf hin, dass eine bloße Umfangserweiterung der Praxisphasen nicht einfach zu einem individuellen Kompetenzzuwachs der Studierenden führt (Schubarth et al. 2012, S. 140f.). Vielmehr ist die Einbettung ins Studium, die organisatorische Ausgestaltung und vor allem die professionelle Begleitung und Unterstützung wichtiger für die studentische Kompetenzentwicklung und verbessert nachhaltig die Qualität der Praxisphasen im Studium (nexus newsletter 2/2017, S. 7).

3. Die Ergebnisse des Projekts nexus der HRK

Zu diesem Schluss kommt auch das im Auftrag des Projekts nexus der HRK erstellte Fachgutachten (Schubarth et al. 2016, S. 67). Die daran beteiligten Bildungsforscher aus den Universitäten Potsdam und Oldenburg sehen entgegen der Forderung vieler Arbeitgeber den Schlüssel nicht in einer Ausdehnung von Praxisphasen, sondern in einer besseren Betreuung und Reflexion der Praktika im Studiengang, eine funktionierende Theorie-Praxis-Verzahnung in den außerhochschulischen Lernorten und die curriculare Einbindung der Praktika ins Studium. Weil es gerade daran oft mangelt, bleiben wertvolle Lernchancen für die Studierenden in den Betrieben ungenutzt bzw. abhängig von einer „stark individuellen Wissensvermittlung in den Abteilungen der Unterneh-

men ... , was sich negativ auf das Qualifikationsprofil und die weitere Beschäftigungsfähigkeit der betreffenden Studierenden auswirken kann“ (Hesser/Langfeldt 2017, S. 71). Eine systematische Integration von außerhochschulischen (Betriebs-)Praktika in den jeweiligen Studiengang ebenso wie „eine Verbesserung der Lehr- und Lernort-Verknüpfung und der strukturierten Qualifizierung im Unternehmen bzw. der Praxisphasen“ erhöhen dagegen eindeutig die Lernmotivation und damit auch den Studienerfolg (Zaby 2017,

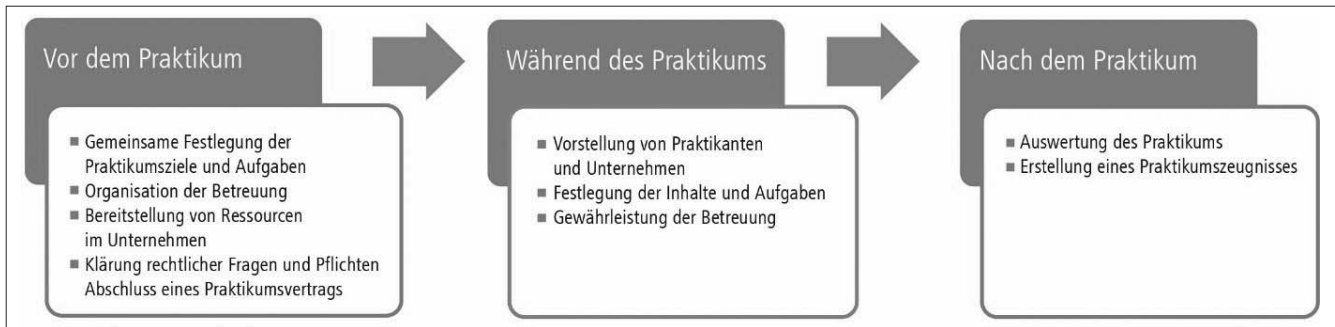
S. 2). Deshalb empfehlen die Gutachter eine Aufwertung von Praktika in allen Studienprogrammen und die Anerkennung als ein Merkmal guter Lehre.

Für die Hochschulen ist der Zeitpunkt günstig, denn sie befinden sich mitten in einem Paradigmenwechsel, was die Implementierung des kompetenzorientierten, studierendenzentrierten Lehrens und Lernens, die Einhaltung von bestimmten Qualitätsstandards und einer hochschulinternen, extern begutachteten Qualitätssicherung und Weiterentwicklung betrifft. Wenn es jetzt um qualitätsgesicherte Praxisphasen im Studium geht, ist dies nur ein weiterer, folgerichtiger Entwicklungsschritt im Wandel der Lernkultur: Vom problem- und projektorientierten Lernen, vom forschenden Lernen oder vom Service Learning ist es kein weiter Weg zum Lernen im Praktikum, wenn es richtig passiert (vgl. Miegl/Lehmann 2017; Reinders 2016; Altenschmidt/Stark 2016). Insofern kann das Praktikum allmählich den Stellenwert erhalten, den es in einem beschäftigungsbefähigenden Studium haben sollte (Metzner 2016, S. 8-9).

So halten die oben zitierten Fachgutachter des Projekts nexus der HRK die Vorgaben zur Akkreditierung dualer Studiengänge für vorbildhaft formuliert, was z.B. ECTS-Fähigkeit der Praxisanteile, Verzahnung von Theorie und Praxis, Ressourcen und Qualitätssicherung betrifft, und übertragbar auf alle Fächer und Fachkulturen. Fachhochschulen zeigen besonders in dualen Studiengängen, wie die Verknüpfung unterschiedlicher Lernorte und das Erreichen der Lernziele in der Praxis umgesetzt werden können. Ein Indikatoren-gestütztes Qualitätsaudit könnte dabei in der Systemakkreditierung durchaus hilfreich sein (Schubarth et al. 2016, S. 10).

Die Teilnehmenden der Potsdamer Fachkonferenz des Projekts nexus der HRK stellten dazu im Herbst 2016 fest, dass die Integration von Theorie und Praxis nicht den Studierenden selbst überlassen werden dürfe, son-

Abbildung 2: Kriterien für gute Praktika



Quelle: Ulbricht, J./Schubarth, W. (2016): *Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen*. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Nexus Impulse für die Praxis*, Ausgabe 11. Bonn, S. 10.

dern vertiefte Abstimmungsprozesse (inhaltlich, zeitlich, vor, zu Beginn und während des Studiengangs, regelmäßige Evaluationen) zwischen Hochschulen und Unternehmen erforderlich mache. In den integrierten Studiengängen sei die Frage der Qualitätssicherung (insbesondere die nach dem akademischen Niveau) entscheidend, weil eine inhaltliche Vernetzung auch in den Modellen dualer Studiengänge nicht stattfände. Das sei auch nicht weiter wichtig, da die Studiengänge trotzdem funktionieren. Allenfalls in der gegenseitigen, möglichst vorurteilsfreien Kommunikation auf gleicher Augenhöhe wurde die Vorbedingung des Austausches zwischen den Vertretern aus beiden Lernorten gesehen, um die drängenden Herausforderungen – Sicherstellung adäquater Betreuung im Betrieb, bessere Abstimmung zwischen Hochschule und Unternehmen in Bezug auf die zeitliche Integration von Praxis- und Theorieanteile sowie die Ausgestaltung betrieblicher Praxisphasen, Einigung auf Mindeststandards in der Qualitätssicherung der Ausbildungsanteile im Studium – gemeinsam angehen zu können (vgl. <https://www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdokumentation/praktika-im-studium/>).

Kein Zweifel: Funktionierende Kooperationsbeziehungen mit Partnern außerhalb der Hochschulen sind ein vielversprechender Weg zu mehr Praxisbezügen im Studium als einem wichtigen Bestandteil der Hochschulbildung und besserer Beschäftigungsbefähigung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Allerdings sind diese bisher häufig auf persönliche Kontakte und Beziehungen einzelner Hochschullehrender beschränkt. Daher bestand auch Einvernehmen im einschlägigen Forum der Jahreskonferenz des Projekts nexus der HRK an der Ruhr-Universität Bochum, dass die Hochschulen institutionelle Strategien, einschließlich Maßnahmen der Qualitätssicherung (z.B. Kooperationsverträge mit klarer Verantwortungsteilung), benötigen, damit möglichst viele Studierende von den Kooperationsbeziehungen profitieren können. Nur so können Lernorte außerhalb der Hochschule weiter aufgewertet und als gleichwertig anerkannt werden.

Die Forumsteilnehmenden einigten sich auf eine Reihe von Forderungen zur Verbesserung des Lernerfolgs in den außerhochschulischen Praxisphasen. So stellten sie fest, dass es u.a. einen steigenden Bedarf für institutionelle Strategien zum Umgang mit Partnern außerhalb

der Hochschule gäbe, um die innerhochschulische Akzeptanz für den Lernort Praxis zu verbessern. Die Umsetzung von Anwendungsbezügen im Studium hänge allerdings weniger vom Hochschultyp als von der jeweiligen Fachkultur ab. Die Wertigkeit der Praxisphasen im Studium sollte durch eine bessere Betreuung in beiden Lernorten gestärkt werden, z.B. auch durch mehr gemeinsame Betreuung von Qualifikationsarbeiten. Allerdings gäbe es hier z.T. Probleme mit der Veröffentlichung sensibler Ergebnisse aus Sicht der betrieblichen Praktikumsgeber. Die inhaltlich-strukturelle Verzahnung von Theorie und Praxis sei an beiden Lernorten weiter ausbaufähig, insofern die Praktikanten „die Botschafter ihrer eigenen Praxiserfahrungen“ sind. Daher gälte es, die Selbstreflexionskompetenzen der Studierenden früh zu fördern, wobei weniger der zeitliche Umfang eines Praktikums, sondern vor allem seine Qualität für die Kompetenzentwicklung bei Studierenden entscheidend sei. Denn die beschäftigungsbefähigende Wirksamkeit von Praxisphasen hänge von der Einbettung ins Studium, der organisatorischen Ausgestaltung und vor allem der professionellen Begleitung, Beratung und Unterstützung ab. Dafür eignen sich seitens der Hochschulen besonders die Career Center als Vermittler zwischen Studierenden, Fachkulturen und Kooperationspartnern außerhalb der Hochschulen. Die Vielfalt der Partnerschaften und Praktikumsorte außerhalb der Hochschule seien im Rahmen der sog. Third Mission besser auszuschöpfen (z.B. durch mehr Service Learning-Angebote). Neben Unternehmen und Betrieben seien insbesondere zivilgesellschaftliche Akteure (Forschungsinstitute, NGO's, Museen, Kultureinrichtungen, Sozialpartner, Wohlfahrtsverbände) bei Studierenden aller Fachbereiche sehr beliebt. Die Hochschulen sollten für die Qualitätssicherung der Praxisphasen auch bei außerhochschulischen Einrichtungen die volle Verantwortung übernehmen. Diese Verantwortungsphilosophie seitens der Hochschulen sei auch von den außerhochschulischen Partnern zu beachten. Die Verbindlichkeit der Praxisphasen könne über die Fachcurricula geregelt werden. Das duale Studium sei dabei keine echte Alternative, weil es wegen der hohen Doppelbelastung eher für leistungsstärkere Studierende geeignet sei. Die stärkere Praxisorientierung im Studium sei darüber hinaus Ausdruck sich verändernder Arbeits- und Lebenswelten. Sie

diene in hohem Maß der Profilierung und des Erkenntnisgewinns über den Fachaspekt hinaus. Damit tragen mehr Praxisbezüge im Studium erheblich zur Employability und zum Studienerfolg bei. Für die Bemessung der Qualität der außerhochschulischen Partnerschaften sei zudem eine solide Datengrundlage notwendig. Diese Datenerhebung sollte innerhalb der Hochschulen stattfinden und besonders z.B. große und mittlere Betriebe, das Lehramt, die akademisierten Gesundheitsberufe u.Ä. einbeziehen (vgl. Zervakis 2017, S. 15-16; Eimer/Knauer 2017).

4. Fazit und Ausblick

Mit Sicherheit bleibt es auch in Zukunft je nach Standortbezug bei unterschiedlichen Einstellungen zum externen Praktikum und zu den Praxisbezügen im Studium, die die Beschäftigungsbefähigung der Studierenden verbessern können. Aus institutioneller Sicht wäre es allerdings eine Fehlentwicklung, wenn sich das Engagement für dieses Bildungsziel und die damit verbundene Stärkung des Praktikums zu einem Differenzierungsmerkmal in der Hochschullandschaft herausbildet. Eine ganz entscheidende Rolle wird dabei spielen, ob neben der fachlichen Qualifikation und der Beschäftigungsbefähigung auch Freiräume zur Persönlichkeitsbildung im Studium gegeben werden. Denn jenseits aller eher formal und strukturell definierten Qualitätsstandards sind (freiwillige) Angebote zur Persönlichkeitsentwicklung für viele Akteure in den Hochschulen ein ganz entscheidendes Qualitätskriterium für das Studium insgesamt (vgl. HRK 2014b). Zudem ist in den Fachkulturen eine klärende Diskussion notwendig, welchen Raum im Theorieteil des Studiums „Bildung durch Wissenschaft“ und „Praxisrelevanz“ bzw. „Praxisbezüge“ einnehmen sollen, und welcher Anteil an der Persönlichkeitsbildung auch in Praxisphasen verortet werden kann. Die Erarbeitung von validen Qualitätsstandards für ein Praktikum, einschließlich der Festlegung auf solche Bildungsziele auf Grundlage des aktualisierten Hochschulqualifikationsrahmens (KMK 2017), ist daher ein wichtiger Beitrag, um eine zwar unterschiedliche, aber nicht weiter „auseinanderdriftende“ Hochschulwelt zu erhalten. Je qualitätsgeleiteter sich das Lehr- und Lernformat Praktikum entwickelt, umso mehr Akzeptanz bei allen Hochschulen wird es gewinnen und umso eher wird es zum selbstverständlichen Bestandteil eines zur Arbeitswelt hinführenden wissenschaftlichen Qualifikationsprozesses werden (Metzner 2016, S. 8-9).

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (19/2016): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen. Bonn.
- Altenschiedt, K./Starck, W. (2016): Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen. Wiesbaden.
- Eimer, A./Knauer, J. (2017): Das Projekt „Employability“ des Career Service der Universität Münster. Ergebnisse aus den Jahren 2012-2016. Münster.
- Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Moritz, M.-Th. (Hg.) (2015): Employability als Ziel universitärer Lehre. Innovative Lehrprojekte an der JGU. Bielefeld.

- Härtwig, Ch. (2014): Berufliche Ziele von Bachelor-Studierenden. Hamburg.
- Hesser, W./Langfeldt, B./unter Mitarbeit von Winfried Box (2017): Das duale Studium aus Sicht der Studierenden. Helmut-Schmidt-Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2016): Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und HRK (11.07.2016)
- dies. (2014a): Beschluss des 127. Senats der HRK (2014): Zu den Ausnahmeregelungen des Entwurfs des Mindestlohngesetzes.
- dies. (2014b): Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv.
- dies. (2008): Bologna-Reader III, FAQs, in: Beiträge zur Hochschulpolitik, Nr. 8.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Metzner, J. (2016): Grußwort. In: www.hrk-nexus.de/aktuelles/tagungsdo_kumentation/praktika-im-studium/
- Mieg, H./Lehmann, J. (Hg.) (2017): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann, Frankfurt.
- nexus newsletter (2017): Nr. 2. In: www.hrk-nexus.de/hrk-nexus-newsletter/nexus-newsletter-22017/
- Olos, L. et al. (Hg.) (2014): Berufliche Zielklärung und Selbststeuerung. Ein Programm für Studierende: Konzepte, Durchführung, Evaluation. Wiesbaden (Freie Universität Berlin).
- Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement Weinheim.
- Schubarth, W. et al. (Juli 2016): Qualitätsstandards für Praktika. Bestandaufnahme und Empfehlungen, Bonn (Fachgutachten hrsg. von nexus/Hochschulrektorenkonferenz).
- Schubarth, W. et al. (Januar 2014): „Employability“. Von der Leerformel zum Leitziel. In: Nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 5. Bonn (Hochschulrektorenkonferenz).
- Schubarth, W. et al. (2012): Das Praxissemester im Lehramt – ein Erfolgsmodell? In: dieselben (Hg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?!, Wiesbaden, S. 137-169.
- Seling, I. (2016): in: Was macht ein gutes Praktikum aus?, in: www.hrk-nexus.de/aktuelles/news/erfolgskriterien-von-praktika-im-studium/
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Hochschulrektorenkonferenz: Ars legendi-Preis 2017, Ausschreibung. In: www.stifterverband.org/ars-legendi-preis
- Ulbricht, J./Schubarth, W. (2016): Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen. In: Nexus Impulse für die Praxis, Ausgabe 11. Bonn: November (Hochschulrektorenkonferenz).
- van Wickevoort Crommelin, A. et al. (2016): Qualifizieren für Wissenschaft und Beruf in der polyvalenten Lehre – Herausforderungen und Potenziale. In: Universität Greifswald (Hg.): Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre, Bd. 1, S. 6-21.
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil, Köln.
- Zaby, A. (09.02.2017): Stellungnahme, öffentliches Fachgespräch zum Thema „Fachhochschulen“. In: Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Ausschussdrucksache, 18 (18), 322c.
- Zervakis, P.A. (2017): Zusammenfassung Forum B. In: Tagungsdokumentation der nexus-Jahrestagung, S. 15f., https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07_01_44-Bochum/Tagungsdokumentation_Bochum_2017.pdf
- dies. (2014): Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als Herausforderung an die Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (3), S. 66-70.
- dies. (2012): ZBS-Interview. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 7 (1), S. 8-9.

■ Dr. Peter A. Zervakis, Projekt-Koordinator für Inhalte des Projekts nexus – „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ – der HRK, Bonn, E-Mail: zervakis@hrk.de

Jörg Riedel

Mit studentischen Coaches zum Forschenden Lernen. Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt Universität Bremen



Jörg Riedel

Since 2011 the Studierwerkstatt qualifies students to support fellow students in research based learning approaches at the University of Bremen. The programme was evaluated two times, 2014 and 2015. The results have shown on the one hand an improved learning attitude among students. On the other hand, the teachers participating in the survey criticized that the structure of the programme did not correspond with the needs of university departments since their heterogeneity was not considered. As a consequence the Studierwerkstatt adapted the coach-programme and integrated concepts of research based studying and of university didactics. The aim is to widen the reach of the coach-programme inside the university and to frame and establish it as an opportunity for future university teachers to acquire teaching experience.

Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens ist seit einigen Jahren ein fester Bestandteil der Lehre an vielen deutschen Hochschulen. Einen maßgeblichen Impuls setzte dabei der Qualitätspakt Lehre des BMBF. Mit ihm werden seit 2011 an verschiedenen Universitäten und Fachhochschulen über 20 Projekte zum Forschenden Lernen erprobt (vgl. HRK-nexus 2015). Die Universität Bremen beteiligt sich mit dem Projekt „Forschend studieren von Anfang an. Heterogenität als Potenzial“ (ForstA). Der Zeitraum des Projekts erstreckt sich über neun Jahre (2011 bis 2020). Vor dem Hintergrund ihrer ganz unterschiedlichen persönlichen Voraussetzungen ist es das Ziel von ForstA, Studierende in der Orientierung zum Forschungsprozess zum Verständnis der Schwerpunkte ihrer jeweiligen Disziplin zu führen. Dabei zielt eine der Maßnahmen darauf ab, studentische Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, sog. Coaches, für die Wissensvermittlung zu qualifizieren (Universität Bremen 2011, S. 22).

Die Coach-Ausbildung der Studierwerkstatt

Als zentrale Einrichtung der Universität Bremen vermittelt die Studierwerkstatt den Studierenden überfachliche Studientechniken (z.B. Lerntechniken, wissenschaftliches Schreiben, Präsentationstechniken). Sie qualifiziert zudem Tutorinnen und Tutoren für deren Arbeit und bildet im Rahmen des ForstA-Projekts seit 2011 die studentischen Coaches aus. Deren Aufgabe ist es, Mitstudierende aus den niedrigeren Semesterstufen bei ihren selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Lern- und Arbeitsprozessen zu unterstützen. Der Ablauf sieht dabei folgendermaßen aus: Lehrende aus den verschiedenen Fachbereichen beantragen die Coacheinsätze. Sie können dabei entweder selber Studierende für diese Aufgabe vorschlagen oder sie beauftragen die Studierwerkstatt, für geeignete Coaches zu sorgen. Die Coaches erhalten Verträge als studentische Hilfskräfte und begleiten aktiv mit unterschiedlichen Aufträgen

Lehrveranstaltungen. Das für die Einsätze erforderliche Know-how vermittelt die Studierwerkstatt vorab und unterstützt die Coaches während ihrer Arbeit. Die Coaches durchlaufen dabei eine Ausbildung, die mit einem Zertifikat abschließt. In der Phase der Einführung der Ausbildung (2011 bis 2015) gab es zunächst vier inhaltliche Richtungen: Coach für wissenschaftliches Schreiben, Coach für Präsentationstechniken und Rhetorik, Coach für Arbeits- und Lerntechniken sowie Coach für Forschungsprojekte.

Die Zwischenevaluation der Ausbildung

Zwei Zwischenevaluationen 2014 und 2015 bei Lehrenden und Coaches zeigten einerseits die erfolgreiche Arbeit der Coaches: Eine überwiegende Mehrheit der für die Einsätze verantwortlichen Lehrenden registrierten eine gestiegene Selbstständigkeit der betreuten Studierenden. Auch nahmen sie eine Verbesserung der Arbeitsergebnisse, eine gesteigerte Motivation sowie eine verbesserte Kommunikation wahr. Diese Veränderungen führten sie auf die Coacheinsätze zurück. Auf der anderen Seite wurde jedoch von den Lehrenden bemängelt, dass das Konzept der Ausbildung häufig nicht mit den Bedürfnissen der heterogenen Fächerstruktur zusammenpasste. Lediglich bei den Coaches für wissenschaftliches Schreiben und für Forschungsprojekte ergaben sich Überschneidungen. Außerdem kritisierten die Lehrenden den zeitlichen Umfang der Ausbildung. Denn viele der Studierenden befanden sich nach Erhalt des Zertifikats bereits in der Endphase ihres Studiums und waren nur noch begrenzt für Einsätze verfügbar (Foster 2017, S. 7ff.).

Die Integration des Konzepts 'Forschendes Lernen'

Auf der Basis dieser Rückmeldungen beschränkt sich die Studierwerkstatt seit dem Wintersemester 2016/17 in ihrer Ausbildung auf die beiden Formate Schreibcoach und Forschungscoach. Die Einsatzvorbereitung ist in-

zwischen stärker auf die Aufgaben der Coaches in den Lehrveranstaltungen zugeschnitten. So werden seit 2017 sog. Basiscoaches in Kurzworkshops zeitnah für ihre Einsätze vorbereitet. Sie erhalten dabei unmittelbar vor Beginn ihrer Aktivität die erforderlichen Kenntnisse und praktischen Anleitungen für die Studierenden. Das verlangt zwar im Rahmen der Coachausbildung eine hohe Flexibilität der Beteiligten, sorgt aber dafür, dass die inhaltliche Abstimmung der Einsätze fokussierter abläuft. So setzen sich Lehrende bzw. die Vertreter/innen der Fachbereiche, Coaches und Studierwerkstatt zusammen und planen die von den Coaches betreuten Veranstaltungen gemeinsam. Aus dem ursprünglichen Peer-to-Peer-Konzept der Coacheinsätze entwickelt sich durch die gezielte Integration der Erfahrungen der Beteiligten ein neues Zusammenspiel von innovativen didaktischen Ideen, beratenden Ansätzen und einer verbesserten selbstgesteuerten Lernpraxis der Studierenden.

Ebenfalls als Ergebnis der Evaluation, bezogen auf den Umgang mit den heterogenen Anforderungen an die Coaches, integriert die Studierwerkstatt stärker die Ideen des Forschenden Studierens in die Ausbildung.

Das „Züricher Framework“ mit den sieben Etappen des Forschungsprozesses (Trempp/Hildbrandt 2012, 105ff.) bietet dabei ein sehr gutes Orientierungsmittel. Danach lässt sich der Forschungsprozess in folgende Phasen unterteilen: 1. Einen Zugang zum Thema finden, 2. Den Forschungsstand sichten, 3. Fragestellung und Hypothesen bilden, 4. Einen Forschungsplan festlegen, 5. Die Untersuchung durchführen, 6. Ergebnisse ermitteln, 7. Die Untersuchung präsentieren. Diese Phasen spiegeln sich auch im Schreibprozess (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, S. 21) wider. Anhand des Modells von Trempp/Hildbrandt lassen sich die meisten studentischen Lern- und Arbeitsaktivitäten einordnen. Mit der Vorbereitung der Coaches auf ihre Einsätze haben Lehrende ein Gerüst zur Feinplanung zur Verfügung, das um die Komponenten zur Gestaltung didaktischer Szenarien (Reinmann 2016, S. 2ff.) ergänzt werden kann. Reinmann unterscheidet drei didaktische Handlungsfelder: vermitteln, aktivieren, begleiten (ebd., S. 4). Diese Handlungsfelder prägt die Art und Weise, wie das Wissen über forschendes Studieren vermittelt wird.

Lehrende können in einem ersten Schritt reflektieren, welche Handlungsfelder zur eigenen Veranstaltung passen. Daraus lassen sich in einem zweiten Schritt die Aufgaben für die Coaches ableiten. So geben diese beispielsweise Hinweise zum Zeitmanagement oder zum Aufbau und der Gestaltung einer wissenschaftlichen Arbeit weiter. Die Coaches aktivieren Studierende, mittels Übungen Themen für die schriftlichen Hausarbeiten einzugrenzen, Literatur zu recherchieren, eine Fragestellung zu entwickeln und die Struktur der Arbeit zu entwerfen. Auch begleiten die Coaches die Studierenden im weiteren Verlauf ihrer Ausarbeitung und geben Feedback. Diese Aufgaben waren zwar bereits von Beginn des ForstA-Projekts an Bestandteil der Coach-Einsätze. Aber sie haben sich oftmals für die Coaches erst im Verlauf der Praxis herauskristallisiert, da es oft keinen klaren Ablaufplan für die Coachaktivitäten in den Lehrveranstaltungen gab. Sich über die didaktisch-methodische Herangehensweise im Klaren zu sein, erleichtert nun die Konzeption

der Einsätze und macht die Gestaltung von Lernprozessen auch wesentlich effektiver und nachhaltiger.

Fazit und Ausblick

Die Coaches erleben das Konzept der sieben Etappen des Forschenden Studierens als sehr hilfreich. Denn vor allem in der Anfangsphase eines studentischen Forschungsprojekts, z.B. einer Hausarbeit, bietet der Überblick über den Prozess eine gute Orientierung über die anstehenden Aufgaben. Die Studierenden wissen, wie sie ihre nächsten Schritte einordnen, und die Coaches können anhand von Übungen methodisch unterstützen und beratend begleiten. Das funktioniert besonders dann gut, wenn die Coaches mit Studierenden des gleichen oder eines verwandten Fachs zusammenarbeiten. Dadurch sind die Coaches auch Ansprechpartner/innen für methodische Fragen innerhalb der Fachkultur.

Zwischen 2013 und 2016 erhielten 38 Coaches das Zertifikat und 36 befanden sich Ende 2016 noch in der Ausbildung. Alle 74 Coaches führten insgesamt 154 Einsätze durch, im Durchschnitt also etwas mehr als zwei Einsätze. Die Einsätze beliefen sich auf 30, 40 oder 60 Stunden, je nach Antrag. Für die Zukunft ist geplant, die Zahl der Einsätze sowie die Anzahl an studentischen Coaches zu erhöhen. Dem zugrunde liegt das Vorhaben, das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens (Spieß 2017, S. 129ff.) flächendeckend an der Universität Bremen umzusetzen. Bei diesem Prinzip geht es darum, partizipative und forschende Lernsettings zu verwirklichen mit dem Ziel, Studierende im Rahmen ihres Studiums zu professionalisieren (ebd., S. 129ff.). Dafür entwickelt die Studierwerkstatt die Coachausbildung weiter – auch mit der Perspektive einer hochschuldidaktischen Vorbereitung für diejenigen der studentischen Coaches, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben.

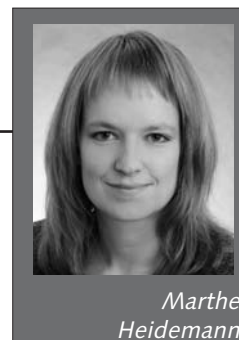
Literaturverzeichnis

- Becker-Mrotzek, M./Böttcher, I. (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.
- Foster, J. (2017): Abschlussbericht ForstA/Säule 4/Studiengemeinschaften/Coach-Ausbildung, Universität Bremen.
- HRK-Nexus (2015): Forschendes Lernen. In: Nexus Impulse für die Praxis, 8.
- Reinmann, G. (2016): Forschungsorientierung in der akademischen Lehre. In: Impact Free, Mai 2016. www.gabi-reinmann.de (22.06.2017).
- Spieß, A. (2017): Das Peer-to-Peer-Prinzip des Forschenden Lernens. In: Miege, H./Lehmann, J. (Hg): Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Fachhochschule und Universität erneuert werden kann. Frankfurt/New York.
- Trempp, P./Hildbrand, T. (2012): Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das <<Züricher Framework>> zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In: Brinker, T./Trempp, P. (Hg.): Einführung in die Studiengangentwicklung. Blickpunkt Hochschuldidaktik 122. Bielefeld.
- Universität Bremen (2011): Projektantrag ForstA – Heterogenität als Potenzial. Referat 13, Universität Bremen.

■ **Jörg Riedel**, Diplom Pädagoge, Wissenschaftlicher Angestellter und Koordinator der Coach-Ausbildung, Studierwerkstatt, Universität Bremen, E-Mail: riedel@uni-bremen.de

Marthe Heidemann

Studierende als Ansprechpartner für Studieninteressierte? Potenziale von Peer-Involvement-Projekten in der Studienorientierung



Marthe
Heidemann

In the last couple of years universities have increasingly shown a tendency towards peer-oriented approaches in the field of counselling both students and other people interested in studying. Self-organized forms of counselling for students by students – as organized, for example, by student bodies – have become well known in Germany. However, there is also a growing tendency towards integrating student contact persons into the Central Counselling and Advisory Services. As a result peer programs are being institutionalized and discussed quite actively in the professional community. Debates concern the professional requirements of successful student counselling and study advice on the one hand vs. the voluntary involvement of students, who have no professional education and who do have only limited time or means to get involved in areas close to counselling on the other. The article pinpoints the potential of the integration of students in the process of study orientation and describes how peer programs can effectively complement the range of offers provided by the Central Student and Counselling and Advisory Services. It also illustrates what kind of meaningful and adequate tasks exist for the students involved. The article connects these theoretical reflections with a practical experience report on the program „Studienlots*innen“ at the University of Bremen.

Der Einsatz von Peer-Konzepten nimmt in der Studienberatung für Studierende oder Studieninteressierte, in den letzten Jahren an Hochschulen zu. Länger schon sind diese selbstorganisierten Formate von Studierenden für Studierende bekannt, wie etwa die Angebote der Fachschaften. Studentische Ansprechpartner/innen werden immer mehr in das Angebot Zentraler Studienberatungen eingebunden und Peer-Programme somit institutionalisiert und dementsprechend auch aktiv diskutiert. Mehrere Aspekte sind dabei zu beachten: das professionelles Verständnis und der Anspruch an gelungene Studienberatung einerseits und andererseits der Einsatz von Studierenden, die weder ausgebildete Berater/innen sind, noch sich hauptberuflich mit dieser Aufgabe beschäftigen können. Der Beitrag will das Potenzial des Einsatzes Studierender in der Studienorientierung aufzeigen und den Rahmen eines Peer-Programms beschreiben, das die bestehenden Angebote Zentraler Studienberatungen sinnvoll ergänzt und zudem für die mitwirkenden Studierenden eine angemessene Aufgabe darstellen kann. Als Praxisbericht wird das Projekt „Studienlots*innen“ an der Universität Bremen vorgestellt.

1. Begriffsklärung Peer-Involvement

Bei der Programmform, um die es in diesem Artikel geht, handelt es sich um den Einsatz von Studierenden als Ansprechpartner/innen in Projekten der Studienorientierung (gemeint sind dabei nicht studentische Hilfskräfte, die an der Infostelle Dienst leisten o.ä.). Mit Blick auf diesen Bereich wird der übergeordnete Begriff ‚Peer-Involvement‘ verwendet, bewusst nicht ‚Peer-

Counseling‘, als einen Ansatz, in welchem die Peers nach Appel die Aufgabe haben, „die Ratsuchenden bei der Problemlösung und -bewältigung zu unterstützen“ (Appel 2001). Das Potenzial von Peers in der Studienorientierung wird gerade nicht im Bereich der Beratung gesehen. ‚Involvement‘ verdeutlicht zunächst den Einbezug Gleichaltriger. Wegen des Status‘ der Peers – Menschen der gleichen Alters- oder Interessensgruppe, die als „Experten und Experten ihrer Lebenswelt“ angesehen werden – fällt es jungen Menschen oft leichter, von diesen Inhalte anzunehmen (Heyer 2010). Auf welche Weise dieser Umstand sinnvoll genutzt werden kann, soll im Folgenden gezeigt werden.

2. Informationsverhalten Studieninteressierter

Studieninteressierte greifen während des Prozesses ihrer Studienorientierung und -entscheidung auf vielfältige Informationsquellen zu. Nahezu alle im Wintersemester 2009/10 befragten Studienanfänger/innen nutzten das Internet (98%), schriftliche Materialien der Hochschulen verwendeten 84%. 51% besuchten Informationstage von Hochschulen und 46% suchten die Studienberatung auf. Des Weiteren spielen für viele der Befragten Gespräche mit Freund/innen, Schullehrer/innen oder Eltern eine Rolle. Nicht alle Quellen werden jedoch als hilfreich gesehen. Dabei fällt auf, dass die häufig geführten Gespräche mit Freund/innen (81%) nur von knapp zwei Fünfteln (39%) als ertragreich bewertet wurden, während das Gespräch mit bereits Studierenden, das 73% gesucht hatten, für 59% eine Hilfe darstellte. Nach dem Internet wird diese Informationsquelle auch am häufigsten weiterempfohlen; an dritter Stelle stehen

Hochschulinformationstage (Willich et al. 2011)¹. Letztere können als hilfreich gelten, da sie den Schüler/innen, „über die Teilnahme an regulären Vorlesungen oder Seminaren und/oder den Besuch spezieller Orientierungs- und Informationsprogramme die erste Gelegenheit [geben], ‚Hochschulatmosphäre‘ und ‚Studierendenalltag‘ zu erleben“ (Heine et al. 2010, S. 31).

3. Der Auftrag studentischer Peers und seine Grenzen

Handlungsformen in der Studienberatung

Als Alltagssprachlicher Begriff wird ‚Beratung‘ als ein Geschehen verstanden, in dem „eine Person einer anderen einen Rat gibt“, der als „umso wertvoller [gilt], je stärker er hilft und je sachkundiger die Person angesehen wird, die ihn gibt“ (Knoll 2008, S. 19). Aus einer Perspektive, die Beratung als „Ermöglichungshandeln“ versteht, passt ein solches direktives Beratungsverständnis nicht. Vielmehr müssen zumindest drei grundlegende pädagogische Handlungsformen voneinander abgegrenzt werden: Informieren, Anleiten und letztlich Beraten im eigentlichen, fachlichen Sinne. Beraten in diesem Sinne meint, Interventionen einzusetzen, welche die Ratsuchenden dabei unterstützen, selbst zu Lösungsideen zu gelangen (Knoll 2008, S. 20). Dafür sind auf Seite der Beraterin oder des Beraters eine reflektierte Beratungshaltung sowie Methodenkenntnisse notwendig, Fertigkeiten, die erlernt werden müssen. Alle drei Handlungsformen finden in der Studienberatung Anwendung und mischen sich in Beratungsgesprächen. Bei der Überlegung, was Peers an der Universität leisten können, muss diese Differenzierung bedacht werden.

30% der Studieninteressierten haben „die Schwierigkeit abzuschätzen, welche Qualifikationen und Kompetenzen wichtig sein werden“ (Schneider/Franke 2014). In den Zentralen Studienberatungen (ZSBen) wird Beratung unter anderem bei „Unsicherheit in der Bewertung verschiedener Informationen über Studiengänge und -inhalte“ nachgefragt (Großmaß/Püschel 2006, S. 115). Die Erfahrung zeigt, dass Studieninteressierte in der Folge häufig den Wunsch äußern, einmal mit Studierenden des jeweiligen Faches zu sprechen. Sie versprechen sich von dem Austausch, den Alltag im Studiengang besser einschätzen und ihre Vorstellungen damit abgleichen zu können.

Potenzial und Grenzen von Peer-Programmen

Ein Peer-Programm setzt an den Erkenntnissen über das Informationsverhalten Studieninteressierter an, denen zu Folge junge Menschen Studierende als eine der wichtigsten Informationsquellen nennen und Gelegenheiten schätzen, Hochschulatmosphäre zu schnuppern. Es ermöglicht auch Studieninteressierten ohne entsprechenden eigenen Bekanntenkreis, mit bereits Studierenden in Kontakt zu treten.

Wer in der Hochschulberatung tätig ist, hat die Ausbildungsanforderungen und die Lebensbedingungen an der Universität im Blick (Großmaß/Püschel 2006). Für bestimmte Themen sind Studierende direktere Ansprechpartner/innen, die ihr persönliches Erfahrungswissen – ein individuelles, subjektives – im Gepäck haben.

Erst vor kurzem haben sie selbst die Erfahrung des Student-Werdens gemacht, sich das universitäre Neuland erschlossen. Insbesondere verfügen sie über eine Innensicht auf ihren eigenen Studiengang. Sie kennen die Anforderungen, mit denen sie sich täglich auseinandersetzen, Arbeitsformen und typische Orte des Studiums, die Kommiliton/innen, die Lehrenden, Atmosphäre und Fachkultur. Authentische Erfahrungen weitergeben zu können, ist also ein besonders wertvolles Potenzial studentischer Peers.

Was studentische Peers außerdem leisten können, ist eine Rahmung und institutionelle Anbindung von „Schnuppererfahrungen“ an der Universität. Dadurch kann erstens die Hemmschwelle gesenkt werden, sich auch außerhalb von Hochschulinformationstagen einmal eine Lehrveranstaltung anzusehen. Zweitens besteht nach einem gemeinsamen Veranstaltungsbesuch die Möglichkeit, das Erlebte im Gespräch mit dem Peer zu reflektieren.

Bereits im Prozess der Studienorientierung gilt, was Wilhelm für Studienanfänger/innen formuliert: dass sie die „an sie gestellten Aufgaben nicht immer alleine bewältigen müssen, ist vielen von ihnen [...] ebenso wenig bewusst, wie ihnen die einzelnen Beratungsangebote der Hochschulen bekannt sind. Einem anderen Teil widerstrebt vielleicht die Vorstellung, Hilfe in Anspruch zu nehmen“ (Wilhelm 2013, S. 107). Hieran anschließend, liegt in studentischen Ansprechpartner/innen zusätzlich das Potenzial, eine Brückenfunktion zum Informations- und Beratungsangebot der Universität einzunehmen, indem sie als leicht ansprechbare, nahezu Gleichaltrige die Studieninteressierten auf weitere universitäre Angebote und Einrichtungen hinweisen.

Blickt man an dieser Stelle auf die drei Handlungsformen in der Studienberatung, stellt man fest, dass es in diesem Rahmen um Information und eventuell Anleitung gehen kann. Eigentliche Beratung leisten die Peers nicht und es ist wichtig, sie nicht nur hinsichtlich der Möglichkeiten, sondern auch der Grenzen ihres Auftrags zu schulen. Angesichts der diskutierten Grenzen des Einsatzbereiches sollten Peer-Angebote darauf verzichten, sich als „Beratung“ oder sogar „Studienberatung“ zu bezeichnen.

4. Projekt „Studienlots*innen“

In dem Projekt „Studienlots*innen“, das im Frühjahr 2015 startete, und in der Zentralen Studienberatung der Universität Bremen angesiedelt ist, engagieren sich mittlerweile über 70 Studierende aus allen Fachbereichen ehrenamtlich als Ansprechpartner/innen für Studieninteressierte. Kern des Projekts sind individuelle Treffen zwischen Studieninteressierten und Studienlots*innen, bei denen typischerweise gemeinsam eine Lehrveranstaltung besucht, der Campus erkundet und in einem Gespräch Fragen geklärt werden. Die Treffen werden

¹ In der folgenden Befragung der Studienanfänger/innen 2011/12 (Scheller et al. 2013) wurde die Systematik der Befragung geändert. Nutzung, Ertrag und Empfehlung von Gesprächen mit bereits Studierenden als Informationsquelle wurden nicht mehr untersucht, des Weiteren wurden Informationstage der Hochschulen nicht separat abgefragt.

nach der Online-Anmeldung durch ein Team aus zwei studentischen Hilfskräften koordiniert. Des Weiteren können Studieninteressierte ihre Fragen an die Studienlots*innen per Mail direkt oder über die von den beiden Hilfskräften betreute Facebookseite „Studienorientierung Universität Bremen“ stellen. Im Folgenden soll auf drei konzeptionelle Aspekte des Programms besonders eingegangen werden.

Heterogenität

Ein Aspekt, der von Anfang an in das Konzept einbezogen wurde, ist das Thema der Heterogenität der Studierendenschaft. Mit dem Ziel, zu vernetzen und aufeinander verweisen zu können, wurde bereits früh in der Planungsphase Kontakt zu einer Reihe an der Universität Bremen bestehender Initiativen und Programme aufgenommen: zu den Studierendenvertretungen der Fächer, dem AStA, der IG Handicap (IGH), der AG Familienfreundliches Studium, kompass, einem Programm für internationale Studierende, oder zum Angebot MiCoach, das Schüler*innen mit Migrationshintergrund begleitet. Es galt, zu vermeiden, als Konkurrenz aufgefasst zu werden. Durch den frühzeitigen Austausch konnte die Expertise dieser Interessensgemeinschaften in die Gestaltung der Programmstrukturen einbezogen werden. So wurde etwa das Anmeldeformular mit internationalen und mit beeinträchtigten Studierenden offen diskutiert und schließlich dort die Möglichkeiten eingerichtet, vorab auf Beeinträchtigungen hinzuweisen sowie spezielle Interessen oder Bedürfnisse in einem Freifeld zu formulieren. Auch wurde vereinbart, dass die IGH sich an den Schulungen der künftigen Studienlots*innen beteiligen würde, in denen ebenfalls für Heterogenität sensibilisiert werden sollte. Nicht zuletzt repräsentiert der Pool der Studienlots*innen selbst eine diverse Studierendenschaft. Wer möchte, kann weitere Themen angeben, für die er oder sie sich als Ansprechpartner*in sieht (bspw. ‚Wohnheim‘ oder ‚Studieren als beruflich Qualifizierte‘). Auf diese Weise können die beiden das Projekt betreuenden Hilfskräfte im Zuge des Matchings bei Bedarf auf konkrete im Formular gewünschte Anliegen eingehen. Anstatt spezielle Zielgruppen gesondert anzusprechen, wird bei den Studienlots*innen also Heterogenität querschnittsmäßig integriert: durch Vernetzung, Einbeziehung von Expertise sowie durch die praktische Vielfalt der Studienlots*innen selbst.

Ehrenamt

Durch den Aufbau eines Pools an Ehrenamtlichen gelingt es, eine sehr große Bandbreite an Erfahrungen im Projekt zu versammeln und dabei diejenigen Studierenden zu gewinnen, die gerne studieren und wirklich Lust haben, ihre Erfahrungen an die nächste Studiengeneration weiterzugeben. Die Motivation der Studienlots*innen, sich als Ansprechpartner*innen zu engagieren, liegt zumeist in der Erfahrung der eigenen Studienorientierung begründet. Dies verdeutlicht ein Steckbrief einer Studierenden auf der Projekt-Website: „Studenten [...] konnten mir am besten sagen, wie mein Wunschstudienengagement in der Realität aussah. Aus diesem Grund möchte ich gerne meine Hilfe anbieten“ oder eine andere Studierende beschreibt ihre Motivation, dass es ihr „als Stu-

dieninteressierter auch sehr geholfen hätte, mal einen Tag mit jemandem zu verbringen, der mir den ‚Unijargon‘ erklärt, hilft erste Hürden und Ängste abzubauen und einige, vermeintlich doofe Fragen beantwortet“ (ZSB Universität Bremen 2016).

Für die Frage, was im Rahmen eines Peer-Involvement-Programmes geleistet werden kann, ist der Status der Mitarbeitenden im Projekt maßgeblich. Szczyrba und Wildt unterscheiden drei Formatstrukturen von Beratung: professionelle (explizite Beratungsberufe, z.B. ZSBen), semiprofessionelle (implizite Beratungsausübung im Beruf, z.B. Hochschullehrende) und ehrenamtliche (nicht berufsbezogene Alltagsexpertise, freiwillig und unbezahlt), die sich unter anderem in Kompetenz, Ausbildung und Beratungsbeziehung unterscheiden. Auch das vorgestellte Projekt bewegt sich in dem hier aufgezeigten Spannungsfeld: „So lange Beratung auf der Ebene des Ehrenamtes aufgefasst wird, muss die nutznießende Einrichtung sich auf das Engagement der Beratenden verlassen. [...] Für Funktionen der Beratung in Studium und Lehre kann eine solche Basis nicht als ausreichend gesehen werden, um Qualität zu sichern“ (Szczyrba/Wildt 2006, S. 19). Die ehrenamtlich tätigen Studienlots*innen beraten zwar ausdrücklich nicht, dennoch ist ihre Aufgabe komplex und der ZSB wichtig, dass sie ihre Tätigkeit nicht rein mit ihrem Alltagswissen bestreiten, sondern durch eine Schulung qualifiziert werden. Dieser Anspruch an sie erscheint wiederum nur gerechtfertigt, wenn sie das, was sie aus dem Projekt für sich mitnehmen können, als Gewinn verstehen und bereit sind, sich zu diesen Bedingungen darauf einzulassen.

Es wird ein besonderer Wert darauf gelegt, den ehrenamtlichen Peers eine wertschätzende Betreuung zukommen zu lassen. Neben der vorbereitenden Schulung gehören dazu die Begleitung in Form offener Treffen sowie eine unterstützende Infrastruktur im Projekt, die Datenschutz und Arbeitserleichterungen für die Lots*innen beinhaltet. Jährlich im Sommer bekommen die Studierenden außerdem im Rahmen eines feierlichen Treffens mit anschließendem Grillfest Ehrenamtsnachweise als Anerkennung seitens der Universität überreicht.

Schulung

In einer eintägigen Schulung werden alle Studienlots*innen auf ihre Aufgabe inhaltlich und persönlich vorbereitet. Die wichtigsten Bestandteile der Schulung entsprechen den bisher ausgeführten Potenzialen und des daraus resultierenden Auftrags im Einsatz der Peers:

- a) Sensibilisierung für die Situation Studieninteressierter:
Die Schulung will erreichen, die zukünftigen Studienlots*innen für die Fragen Studieninteressierter zu sensibilisieren, daher wird gemeinsam ein Perspektivwechsel vollzogen, der die eigenen Bedürfnisse vor Beginn eines Studiums ins Bewusstsein ruft.
- b) Auseinandersetzung mit der Rolle als Studienlots*in:
In dieser Sequenz wird das Potenzial der Lots*innen herausgearbeitet, persönliche Erfahrungen zu vermitteln und es wird ausführlich besprochen, dass es sich dabei um eine individuelle, subjektive Sichtweise handelt. Begrenzt ist der Auftrag einerseits dahingehend, dass das eigene Wissen Grenzen hat. Das Be-

wusstsein für die Tragweite falscher Informationen wird geschärft – so können sich etwa Prüfungsordnungen oder Studienvoraussetzungen binnen kurzer Zeit ändern. Außerdem thematisiert die Schulung, dass nicht alle Erwartungen der Interessierten bedient werden können, also etwa keine Bewertung oder Empfehlung („Ist das was für mich?“) ausgesprochen werden kann. Die Studierenden lernen in diesem Teil, dass es völlig in Ordnung ist, etwas nicht zu wissen und werden dahingehend geschult, an andere Stellen verweisen zu können.

- c) Heterogenität der Studierendenschaft: Des Weiteren wird hinsichtlich der Heterogenität der Studierenden und somit auch der Studieninteressierten sensibilisiert. Besonders einprägsam innerhalb dieser Schulungssequenz ist eine praktische Übung, in der körperliche Beeinträchtigungen simuliert werden (bspw. indem eine Treppe mit Gewichtsweste und -manschetten auf- und abgestiegen wird) und die von Mitgliedern der studentischen IG Handicap angeleitet wird. Im ganzen Schulungsabschnitt geht es nicht darum, „Anleitungen“ zu entwickeln, wie mit bestimmten Personengruppen umzugehen ist, sondern darum, die Bedeutung dessen zu vermitteln, jeder Besucherin und jedem Besucher gegenüber aufmerksam zu sein und sich frisch auf die jeweiligen Bedürfnisse einzustellen.
- d) Kennenlernen universitärer Einrichtungen. Nur wenige Studierende kennen die Beratungs- und Einrichtungslandschaft der Universität vollständig. Über Angebote und Ansprechpartner/innen an der Universität informiert, sind sie in der Lage eine Verweispraxis anzuwenden: „All peer educators should familiarize themselves with campus academic and support services“ (Daddona 2011).

Das Feedback der Geschulten ist in der Regel ausgesprochen positiv: Das Kennenlernen der Campuseinrichtungen wird häufig als bereichernd genannt; dass man nicht alles wissen muss und sogar nicht zu allen Themen Auskunft geben soll, wird als entlastend empfunden.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Potenzial studentischer Peers vor allem in der Weitergabe individueller Erfahrungen und Unterstützung bei der Orientierung an der Universität besteht. Über die institutionelle Anbindung studentischen Engagements werden die Peers mit einer Schulung gut auf ihre Aufgaben vor-

bereitet. Die Bereiche der Studienorientierung, in denen es um Beratung im eigentlichen Sinn geht, müssen jedoch in der Zuständigkeit der professionellen Beratungseinrichtungen verbleiben. Beratung erfordert Kompetenzen und Methoden, die im Alltagswissen nicht angelegt sind und erst aufwendig erlernt werden müssen. Das Projekt „Studienlots*innen“ erwies sich als besonders erfolgreich, insofern es nicht auf einen Ersatz von Studienberatung, sondern auf eine sinnvolle Ergänzung zielte.

Literaturverzeichnis

- Appel, E. (2001): Auswirkungen eines Peer-Education-Programms auf Multiplikatoren und Adressaten – eine Evaluationsstudie. Freie Universität Berlin, Universitätsbibliothek.
- Daddona, M.F. (2011): Peer educators responding to students with mental health issues. In: New Directions for Student Services, 133, S. 29-39. DOI: 10.1002/ss.382.
- Großmaß, R./Püschel, E. (2006): Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1 (4), S. 113-118.
- Heine, Ch./Willich, J./Schneider, H. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl. Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife. Hannover.
- Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld.
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. Hannover.
- Schneider, H./Franke, B. (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Hannover.
- Szczyrba, B./Wildt, J. (2006): Tutoring, Mentoring, Peer Consulting. Studentische Beratungstätigkeiten zwischen Ehrenamt und Semiprofession. In: Journal Hochschuldidaktik, 17 (1), S. 17-19.
- Wilhelm, D. (2013): Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase. Herausforderung der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 8 (4), S. 104-108.
- Willich, J./Buck, D./Heine, Ch./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.
- ZSB Universität Bremen (2016): Studienlots*innen stellen sich vor. Online verfügbar unter www.uni-bremen.de/studium/studienorientierung/fachuebergreifende-angebote-workshops/studienlotsinnen/studienlotsinnen-stellen-sich-vor.html (30.03.2017).

■ **Marthe Heidemann, M.A.**, Wissenschaftliche Angestellte im Studienzentrum Kulturwissenschaften der Universität Bremen; bis Februar 2017 in der Zentralen Studienberatung tätig, wo sie u.a. das Projekt Studienlots*innen aufbaute und leitete.
E-Mail: m.heidemann@uni-bremen.de

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

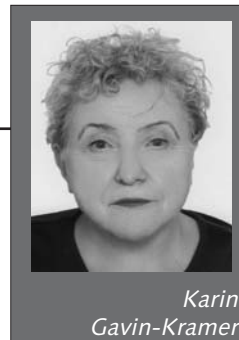
Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne

Studienberatung nach 1945: Wie Toni Milch und Ursula Lindig die „Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten



Karin
Gavin-Kramer



Franz Rudolf
Menne

Teil II: Ursula Lindig – eine eigenwillige Verfechterin der integrierten Studienberatung in Hamburg (1961-1987)¹

Als Nachfolgerin von Toni Milch baute Ursula Lindig an der Universität Hamburg in über zweieinhalb Jahrzehnten eine Beratungsstelle auf, die allgemeine Studienberatung und Psychologische Beratung in besonderer Weise verzahnen wollte. Dieses Konzept fand auch Ausdruck in einem Modellversuch (1976-1981). Engagement, Entschlusskraft und Umtriebigkeit, aber auch eine gewisse persönliche Exzentrik ließen ihre Ägide zur „Ära Lindig“ werden.

Studium und Weg zur Studierendenberatung

Geboren am 6. November 1923 im pommerschen Küstrin als Tochter des Berufsoffiziers und späteren Generalleutnants der Wehrmacht Max Lindig und seiner Ehefrau Adelheid von Raesfeld, studierte Ursula Lindig nach dem Abitur in Berlin-Charlottenburg ab März 1942 Geschichte, Deutsch, Philosophie und Leibesübungen an den Universitäten in Berlin, Straßburg und Breslau. Gleich nach dem Krieg legte sie 1946 in Hamburg eine Prüfung als Turn-, Sport- und Gymnastiklehrerin ab und arbeitete zunächst im nahen Reinbek als Kranken- und Heilgymnastin. Ab 1949 studierte sie an der Universität Hamburg weiter Geschichte, Deutsch, Philosophie sowie Biologie und arbeitete neben ihrem Studium als studentische Hilfskraft bei dem deutsch-österreichischen Historiker, Wissenschaftsorganisator und Geschichtspolitiker Prof. Hermann Aubin (1885-1969) und in der Bibliothek des Historischen Seminars. Noch bevor Ursula Lindig im November 1954 ihr Staatsexamen für das höhere Lehramt ablegte, hatte sie schon im Februar desselben Jahres ihre Promotion im Fach Geschichte abgeschlossen; Dissertationsthema war „Der Einfluss des Bundes der Landwirte auf die Politik des wilhelminischen Zeitalters 1893-1914 unter besonderer Berücksichtigung der preußischen Verhältnisse“.

Nach eigenem Bekunden arbeitete Ursula Lindig in den folgenden zwei Jahren zusammen mit ihrem Vater im holsteinischen Itzehoe an der Herausgabe seiner militärwissenschaftlichen Werke. Von 1955 bis 1961 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hans-Bredow-In-

stitut für Rundfunk und Fernsehen der Universität Hamburg tätig. Daneben arbeitete sie von 1956 bis 1959 für das Studentenwohnheim Christophorus-Haus e. V. und von 1959 bis 1976 zunächst als Leiterin, ab 1964 als Prokuratorin für das 1959 eröffnete Elsa-Brandström-Haus des DRK.

Es waren sicherlich die Erfahrungen aus ihrer Arbeit mit Studierenden am Historischen Seminar und in den Studentenwohnheimen, die Ursula Lindigs Wendung hin zur Betreuung und Beratung Studierender begründeten. Darauf lässt auch eine Beurteilung ihrer Person durch den apl. Prof. am Historischen Institut, Walther Lammers, schließen: „Sie hat ... die Betreuung des wissenschaftlichen und Bildungsprogramms, die Studentenberatung, soziale Betreuung und den Aufbau einer wissenschaftlichen Handbibliothek für alle Fakultäten in sehr selbständiger und verlässlicher Weise durchgeführt. Mit Idealismus hat sie sich für den Gedanken des Akademischen Kollegienhauses eingesetzt. Sie gehört nunmehr zu den wenigen Akademikern, die diese neue Erscheinung des modernen Studentenhauses von ihrer organisatorischen und menschlichen Seite her durchaus kennen.“².

Dass Ursula Lindig im Universitätsbetrieb schon gut vernetzt war, bevor sie noch am selben Apriltag 1961 Toni Milchs Nachfolge antrat, an dem diese sich „aus gesundheitlichen Gründen“ zurückzog, ergibt sich u. a. daraus, dass ihr außer Hermann Aubin auch die ebenfalls überregional bekannten, durchweg recht konservativen Historiker Fritz Fischer (1908-1999) und Otto Brunner (1898-1982), 1959/60 Rektor der Universität Hamburg, großes Engagement bescheinigten. Der Universitätssyndikus Dr. Münzner hatte Lindigs Einstellung zwar befürwortet, sah allerdings zunächst nur eine halbe Stelle (TOA III) als hinreichend für den von ihr wahrzunehmenden Aufgabenbereich an.

¹ Teil I „Das erste Jahrzehnt: Toni Milch (1952-1961)“ siehe ZBS 2/2016, S. 57ff.

² Dienstzeugnis vom 01.05.1958, UA Hamburg PA Lindig.

Frühes Ringen um Ausrichtung und Etablierung

Unterstützt von Toni Milchs bisheriger Mitarbeiterin Lise-lotte von Kérekjártó, die sich z. B. um die Finanzen der Stelle kümmerte und Ratsuchende in sozialen und in Wohnungsfragen beriet, führte Ursula Lindig die Beratungsstelle in neuen, doch wenig geeigneten Räumen im Gebäude Von-Melle-Park 15 weiter. Obwohl die Stelle noch immer mit unklaren Zuständigkeiten zwischen Studentenwerk und Universität und unsicherer Finanzierung zu kämpfen hatte, bot sie zunächst an vier, später an fünf Wochentagen jeweils drei Beratungsstunden an (Mo, Mi, Do 11-14 Uhr, Di 13-16 Uhr). Im Sommersemester 1961 fanden insgesamt 321 persönliche Beratungsgespräche statt, davon 225 mit Studentinnen und 96 mit Studenten. Hinzu kamen täglich fünf bis sechs telefonische Beratungen. Trotz der nach dem Mauerbau am 13. August 1961 stark gesunkenen Zahl studierwilliger Übersiedler aus der DDR („SBZ-Flüchtlinge“) bereiteten diese der Beratungsstelle teils erhebliche Probleme, da auch „sog. Spätschäden bei denjenigen Flüchtlingsstudenten auftraten, die schon längere Zeit in der Bundesrepublik waren.“³ Schon in ihrem Bericht an den Rektor vom 20. Februar 1962 hatte Lindig die Notwendigkeit psychologischer Expertise für die Beratungsarbeit betont und explizit die Einstellung eines Diplom-Psychologen z. B. zur Hilfestellung bei Zweifeln hinsichtlich der richtigen Studienwahl gewünscht. Doch obwohl die Nachfrage stetig wuchs, musste die Beratungsstelle zunächst weiter auf solche Unterstützung verzichten. Am 1. Januar 1965 wurde sie endlich in die Universität übernommen und unmittelbar dem Rektorat zugeordnet, wobei Ursula Lindig und Lise-lotte von Kérekjártó je eine volle Stelle (TOA III/II und TOA VII) erhielten.⁴ Im Sommer 1967 zog die Beratungsstelle, wie vorübergehend schon einmal zehn Jahre zuvor, in geeignetere Räumlichkeiten des Universitäts-hauptgebäudes in der Edmund-Siemers-Allee 1 und blieb dort, bis 2010 das Campus-Center in den Alsterterrassen 1 bezogen werden konnte.

Frühe überregionale Wirksamkeit (1960er Jahre)

Wie schon unter der Leitung von Toni Milch erfreute sich die Hamburger Studentenberatungsstelle auch unter Ursula Lindig öffentlicher Aufmerksamkeit u. a. des Deutschen Akademikerinnenbundes, der sich nachdrücklich für die Einrichtung „allgemeiner“ Beratungsstellen für Studierende an allen wissenschaftlichen Hochschulen einsetzte. Unter Beifügung von Lindigs Arbeitsbericht für 1965 wies die Vorsitzende des Deutschen Akademikerinnenbundes e. V., Bundesverfassungsrichterin i. R. Dr. Erna Scheffler, in einem Schreiben an den Präsidenten der Westdeutschen Rektorenkonferenz, das gleichzeitig an alle Rektoren einzeln versandt wurde, vom 16. Juni 1966 explizit auf die „nach unserem Eindruck überaus nachahmenswerte Hamburger Beratungsstelle“ hin. Lindigs Bericht zeige, „daß eine solche allgemeine, der Universität eingegliederte Beratungsstelle viel stärker beansprucht wird als Beratungsstellen im Rahmen anderer Organisationen oder reine Studienberatungsstellen der Universitäten,

die selbstverständlich daneben ihre Bedeutung behalten. Das ständige Anwachsen der Arbeit scheint uns deutlich die Notwendigkeit dieser Art von Beratungsstellen im gegenwärtigen Stadium der Entwicklung von Gesellschaft und Universität zu erweisen. Auch wo andere Beratungsstellen bereits bestehen, sollte deshalb vielleicht geprüft werden, ob es nicht zu ihrer Ergänzung auch einer solchen allgemeinen Beratungsstelle bedarf.“⁵ So bekam Ursula Lindig auch bald Einladungen anderer Hochschulen oder Studentenwerke (z. B. Erlangen 1966, Göttingen und Frankfurt 1967), um dort über ihre Erfahrungen aus der Tätigkeit der Beratungsstelle zu berichten. Im November 1968 war sie eingeladen, mit dem Politologen Prof. Thomas Ellwein, Präsident des Deutschen Studentenwerkes, generell Fragen der Ausgestaltung, Tätigkeit und Wirksamkeit von Beratungsstellen zu erörtern.

Nach einer entsprechenden Umfrage im Sommersemester 1968 stellte Ursula Lindig für den Anhang eines Tagungsberichts „Allgemeine, psychologisch-ärztliche, psychotherapeutische Beratungsstellen für Studenten an Westdeutschen und Westberliner Universitäten“ zusammen⁶; das Ergebnis ist, mit einigen Defiziten, als erste veröffentlichte Bestandsaufnahme der Studierendenberatungsstellen an deutschen Hochschulen nach 1945 anzusehen. In ihrem Textbeitrag zum selben Tagungsbericht unter dem Titel „Psychohygiene und Praevention bei Studenten“ stellt Lindig fest:

„Mehr als 2/3 der Studienanfänger kommen vor Semesterbeginn in die Beratungsstelle, zum Teil schon 1/2 Jahr vorher. Es geht hier vorwiegend um die Klärung der eigenen Situation. Dabei zeichnet sich in zahlreichen Fällen deutlich ab, daß falsche Vorstellungen bestehen über das, was sie im Studium erwartet. Es müssen

- a. das vorhandene Wissen und die gegebene Intelligenz mit
- b. dem, was der Student bereit ist, einzusetzen (Leistungsmotivation) und
- c. dem Studien- und Berufsziel in Einklang gebracht werden.“⁷

Dieser Tagungsbeitrag Lindigs umfasst auch eine Tabelle zur Beratungsnachfrage in ihrer Einrichtung von 1961 bis 1967, die sich in diesem Zeitraum von 873 auf 5 655 Fälle vervielfachte, wobei die Fallzahlen bei „Allgemeinen Studienfragen“ von 70 auf 650, bei „Studienfachwechsel“ von 22 auf 275, bei „Persönlichen Schwierigkeiten“ von 53 auf 445 und bei „Studienabbruch“ von 3 auf 36 stiegen.

Fortbildung in Psychoanalyse und Medizin

Aus ihren Erfahrungen mit der Studierendenberatung entwickelte Ursula Lindig ein wachsendes Interesse an psychologischen und psychiatrischen Fragestellungen,

³ Lindig, U. (1965): Bericht über die Beratungsstelle für Studenten und ihre Aufgaben (November 1965).

⁴ Ebda.

⁵ Dr. Scheffler (DAB) an Prof. Sievert (WRK), 16.06.1966. UA Köln Zg. 543/215.

⁶ Lindig, U.: Anhang. In: Ziolkow, H.-U. (1969): Psychische Störungen bei Studenten. Symposium vom 22. bis 24. März 1968 in Berlin. Stuttgart, S. 342ff. In der Liste fehlt z. B. das Akademische Auskunftsamt der FU Berlin.

⁷ Lindig, U. (1968): Psychohygiene und Praevention bei Studenten. In: Ebda., S. 275.

das sich nicht nur in ihrer regelmäßigen Teilnahme (1969-1987) an den Lindauer Psychotherapiewochen und entsprechenden anderen Fortbildungsveranstaltungen manifestierte, sondern sie auch zu einer nebenberuflichen Psychoanalyse-Ausbildung veranlasste. 1971 gab sie zu ihrem Beitrag über „Casework auf psychoanalytischer Grundlage. Erfahrungen aus der zehnjährigen Zeit der Studentenberatung der Universität Hamburg“ im Schwerpunktheft der Friedrich-Ebert-Stiftung über „Student und Psychotherapie“ über sich als Autorin u. a. an, sie habe ein „Teilstudium Medizin“ und „5 Jahre Psychoanalytisches Institut, Hamburg“ absolviert.⁸

Tatsächlich erhielt sie auf ihren 1970 gestellten Antrag von der Hochschulabteilung der Hansestadt Hamburg erst im November 1971 die Freistellung für ein Teilzeit-Zusatzstudium in Medizin zunächst für sechs Semester. Diese Sondererlaubnis hatte sie mit handfesten Argumenten erkämpft, so durch den Verweis auf das Beispiel eines Heidelberger Kollegen, der sein Psychologiestudium beenden durfte, durch die nachweisliche Ablehnung von Angeboten, andernorts Beratungsstellen aufzubauen, und nicht zuletzt, indem sie versicherte, in ihrem Arbeitsgebiet tätig bleiben und keine eigene psychotherapeutische Praxis eröffnen zu wollen – dies tat sie erst nach ihrer Pensionierung.

Beim angestrebten Medizinstudium ging es Ursula Lindig nach eigenem Bekunden vorrangig „um die Legitimation, bestimmte Dinge aus dem ärztlichen Bereich tun zu können, so z. B. Überweisungen an die verschiedenen Kliniken, Einweisen in Psychiatrische Kliniken, vor allem auch nachts bei Suizidversuchen, zu denen ich telefonisch geholt werde“.⁹ In einer ersten allgemeinen Stellenbeschreibung begründete sie außerdem: „Für die Leitung von Studienberatungsstellen gibt es keine vorgeschriebene Ausbildung, da es sich um ein Novum im Universitätsbereich handelt. Es sind Kenntnisse aus Psychologie, Medizin, Soziologie und Pädagogik notwendig. (...) Bei der Leitung der Beratungsstelle handelt es sich nicht um eine Verwaltungstätigkeit. (...) Es gibt hier nichts zu ‚verwalten‘. Es handelt sich nach den Struktur-Modellen der Universität um einen wissenschaftlichen Service-Dienst, der in unserem Falle eine Sonderstellung einnimmt, da es Parallelen nicht gibt. Das ist schon äusserlich dadurch zum Ausdruck gekommen, daß die Beratungsstelle nicht der einen Verwaltung unterstellt ist, sondern einmal dem Präsidenten unmittelbar und zum anderen auch durch den Senatsbeauftragten dem Akademischen Senat, der durch den Senatsbeauftragten die Fachaufsicht führt“.¹⁰

Weiterentwicklung der Beratungsstelle bis 1980

Nachdem die Beratungsstelle für Studenten 1969 statt dem Rektorat direkt dem Universitätsrektor unterstellt worden war, erschien im Vorlesungsverzeichnis zum WS 1969/70 erstmals seit Anfang der 1950er Jahre wieder eine – allerdings anders lautende – Aufgabenbeschreibung: „Allgemeine, Anfänger- und Orientierungsfragen, Studienfachwechselprobleme, Stipendienfragen (außer Honnef-Förderung)¹¹, Persönliche Sorgen, Psychische Probleme und Psychohygiene“; ab Wintersemester 1971/72 kam noch „Psychotherapie“¹² hinzu.

1970 wurde Ursula Lindig per Ausnahmegenehmigung mit 46 Jahren als Wissenschaftliche Rätin verbeamtet. Ein Jahr später bereits ernannte man sie zur Wissenschaftlichen Oberrätin und sie bekam erstmals zwei neue Mitarbeiter; 1975 erlangte sie schließlich ihre Beförderung zur Wissenschaftlichen Direktorin – eine aus heutiger Sicht rasante Karriere. Die Beratungsstelle für Studenten (ab 1977 *Beratungszentrum*) wurde 1973 dann als Referat *Zentrale Studienberatung und Psychologische Beratung (ZSPB)* in die Präsidialverwaltung der Universität Hamburg eingegliedert, blieb aber unter Beibehaltung der Betreuung durch den Senatsbeauftragten weiter an den Akademischen Senat angebunden. Ab Wintersemester 1973/74 bekam das Referat enormen personellen Zuwachs: Zwar schied 1974 Liselotte von Kérékjártó aus, doch kam dafür eine Sekretärin und bis zum Sommer 1977 fast jedes Semester eine neue Diplom-Psychologin oder ein neuer Diplom-Psychologe dazu, darunter gleich 1974 auch Dr. Peter Figge, der von 1990 bis zu seinem frühen Tod im Jahr 2010 als einer der Nachfolger Ursula Lindigs die ZSPB leiten sollte.

1974 führte Ursula Lindig, diesmal im Auftrag der Bundesregierung, eine Bestandsaufnahme „Zur Lage der psychotherapeutischen Versorgung von Studenten durch die Beratungsstellen für Studenten an den westdeutschen Hochschulen“ durch, die – mit einigen zusätzlichen Angaben zur Versorgung in anderen Ländern – im Rahmen der „Psychiatrie-Enquête“ von 1975 veröffentlicht wurde.¹³ Als „Ziele der Studienberatung“ nannte Lindig darin:

- „1. Entscheidungshilfe für den Studienbewerber bei der Wahl seines Studienfaches unter Einbeziehung beruflicher Perspektiven.
2. Studienhilfe für den Studienanfänger.
 - 2.1 Information über Inhalte, Aufbau und Anforderung in dem gewählten Studienfach.
 - 2.2 Orientierungshilfe und Kommunikationserleichterung.
 - 2.3 Vermittlung von Techniken selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens.
3. Studienbegleitende Beratung und Betreuung.
 - 3.1 Studienbegleitende fachliche Beratung.¹⁴
 - 3.2 Betreuung und Hilfe bei persönlichen Schwierigkeiten im Studienverlauf.“

⁸ Vgl. Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg., 1971): Student und Psychotherapie. Beiträge zur Situation der Studentenberatung. Reihe Studentische Politik, Heft 3/4 1971. Bonn-Bad Godesberg, S. 75.

⁹ Lindig an Hochschulabteilung, 06.06.1970, UA Hamburg, PA Lindig Blatt 46.

¹⁰ Ebda.

¹¹ Förderung nach dem „Honnefer Modell“ wurde – als Vorläuferin der BAföG-Förderung – 1955 auf einer von WRK und KMK ausgerichteten Konferenz in Bad Honnef beschlossen und vom WS 1957/58 bis zur Einführung des BAföG 1971 gezahlt.

¹² Das Studierendenwerk Hamburg verfügt daher bis heute (2016) über keine Psychotherapeutische Beratungsstelle.

¹³ Lindig, U. (1974): Zur Lage der psychotherapeutischen Versorgung von Studenten durch die Beratungsstellen für Studenten an den westdeutschen Hochschulen. In: Deutscher Bundestag (1975): Unterrichtung durch die Bundesregierung. Anhang zum Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland. Zur psychiatrischen und psychotherapeutisch/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung. Drucksache 7/4201 vom 25.11.1975, S. 971-978.

¹⁴ Ebda., S. 974.

1977 wurde Ursula Lindig vom Präsidium der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) ad personam als Mitglied in deren Vorbereitende Arbeitsgruppe „Fortbildung für Studienberater“ berufen, die überwiegend aus Leiterinnen und Leitern Zentraler Studienberatungsstellen bzw. von Modellversuchen bestand und später kurz „Präsidialarbeitsgruppe Studienberater“ genannt wurde. Im selben Jahr nahm Lindig auch selbst teil an der ersten WRK-Fortbildungstagung für Studienberater, die vom 1. bis 3. November 1977 von der ZSB Saarbrücken ausgerichtet worden war. Die Tagungsteilnahme war auf eine Person pro Beratungsstelle beschränkt, auch wenn diese Person eine eigene Arbeitsgruppe leitete – eine Praxis, die der WRK-Fortbildung heftige Kritik seitens des GIBeT-Vorläufers, der bundesweiten *Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater (ARGE)*, eintrug und in der Folge geändert wurde.

1978 schließlich fand Lindigs Beratungskonzept, obwohl das seit 1976 geltende Hochschulrahmengesetz nichts Entsprechendes vorsah, Eingang in das Landeshochschulgesetz: Der entscheidende Satz in § 45 Abs. 2 Hamburgisches Hochschulgesetz vom 21. Mai 1978 (HmbGVBl. S. 109) über die Studienberatung der Hochschulen lautet: „Sie kann sich bei persönlichen Schwierigkeiten auch auf die pädagogische und psychische Beratung erstrecken.“ Dieser Satz hielt sich im HmbHG unverändert bis 2001 und entfiel dann, obwohl das Studierendenwerk Hamburg andererseits bis heute keine Psychologische Beratung anbietet.

Modellversuch zur Verzahnung von Studienberatung und Psychotherapie

Schon 1969/70 hatte Ursula Lindig – die jährliche Nachfrage in der Beratungsstelle war mittlerweile auf über 8 000 Fälle gestiegen – an einer Studie zur Psychohygiene Studierender mitgewirkt. Durchgeführt worden war diese von Prof. Dr. Adolf-Ernst Meyer (1925-1995), der ab 1970 in der Nachfolge Curt Bondys als Senatsbeauftragter für Studentenberatung tätig wurde, und Prof. Dr. Margit von Kérekjártó (1926-2009), der Tochter der langjährigen Mitarbeiterin der Beratungsstelle – beide tätig in der von Prof. Dr. Arthur Jores geleiteten Abteilung Psychosomatik der damaligen II. Medizinischen Klinik des Universitätskrankenhauses Hamburg-Eppendorf. 1975 erhielt Margit von Kérekjártó auch als erste Frau in der Bundesrepublik Deutschland eine ordentliche Professur für Medizinische Psychologie und die Leitung der neuen Abteilung in Eppendorf.

Eine Besonderheit der Hamburger Beratungsstelle, die sich bald bundesweit herumsprach, war der zeitweise sehr weitgehende Verzicht auf die andernorts üblichen Einzelgespräche über Studienberatungsthemen. Außer für Berufstätige und bei Stipendienfragen gab es ab 1975 keine Sprechzeiten für Einzelberatung mehr: Ratsuchende mussten sich vielmehr persönlich in eine der ausgehängten Listen für die passende themenspezifische Gruppe eintragen und zum entsprechenden, meist auf zwei Stunden terminierten Gruppengespräch wiederkommen.

1976 lief unter der gemeinsamen Leitung von Adolf-Ernst Meyer und Ursula Lindig der nach chronologischer Abfolge achte der insgesamt zehn von Bund und Län-

dern geförderten Modellversuche zur Studienberatung an. Sein Gegenstand hing eng mit der speziellen Ausrichtung und Praxis der Hamburger Beratungsstelle zusammen: „Entwicklung hochschulspezifischer Psychotherapieformen in enger Verzahnung mit Allgemeiner Studienberatung“; die Schwerpunkte lagen zum einen „in der Beratung von Studienanfängern in Form der in Hamburg entwickelten pädagogisch-psychologischen Kleingruppenarbeit (bis zu 10 Teilnehmern pro Gruppe), zum anderen im psychotherapeutischen Bereich.“¹⁵

Die ursprünglich bewilligte Fördersumme war mit 416.266 DM die geringste aller Modellversuche zur Studienberatung jener Zeit. Abgeschlossen wurde der Hamburger Modellversuch nach kurzer Verlängerung Ende März 1981. Nach Angaben von Zeitzeugen hatte der Hamburger Modellversuch besonders für einige integriert arbeitende Beratungsstellen lange eine Orientierungs- und Vorbildfunktion. Ab Wintersemester 1977/78 war Lindigs Beratungsteam mit neun Diplom-Psychologinnen und -Psychologen und einer Theologin personell hervorragend aufgestellt; es wurde modellversuchsspezifisch ergänzt von einem Dokumentationsassistenten und sechs studentischen Hilfskräften.

1979 zählte das Beratungszentrum insgesamt 1 126 Teilnehmer an Gruppenberatungen für Studienbewerber/innen und 1 107 an Fachwechslergruppen. Hinzu kamen 3 680 schriftliche und 12 780 telefonische Anfragen beim Sekretariat. 7 650 Ratsuchende kamen persönlich in die Beratungsstelle. Außerdem verzeichnete das Beratungszentrum etwa 700 Neuanmeldungen zur Psychotherapie.¹⁶ Konzeption und Durchführung des Modellversuchs wurden 1981 in einem dreibändigen Abschlussbericht vorgestellt, in dem es zum Beratungszentrum heißt: „Es war von Anbeginn als integrierte Beratungsstelle konzipiert, d. h. sie bot sowohl allgemeine wie psychotherapeutische Hilfen an; die Studienberater waren überwiegend in beiden Bereichen tätig. Bei diesem Ansatz wurde davon ausgegangen, dass sich die Wechselwirkung beider Aufgabenbereiche positiv für die jeweiligen Ratsuchenden auswirkt: genaue Kenntnis der Hochschule mit den Schwierigkeiten von Studienbewerbern, Studienanfängern und Studenten in den verschiedenen Studienphasen können die Hochschulpsychotherapie günstig beeinflussen. Umgekehrt können Erfahrungen aus der Psychotherapie im Sinne einer Prävention in die allgemeine Studienberatung einfließen. Das gleiche gilt für eine notwendige Rückkoppelung an die Institution Hochschule im Rahmen der Studienreform.“¹⁷ Dass die Ergebnisse des Modellversuchs dennoch keine längerfristig spürbaren Wirkungen über Hamburg hinaus hatten, dürfte sich u. a. daraus erklären, dass die starke Akzentuierung von Gruppenberatung keinen bundesweiten Anklang fand und es auch nur wenige im Hamburger Umfang ausgestattete integrierte Beratungsstellen gab.

¹⁵ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1981): Modellversuche zur Studienberatung. Bericht über eine Auswertung. Bonn.

¹⁶ Lindig an Hochschulamt Hamburg, 26.08.1980, Staatsarchiv Hamburg 361-5 III.

¹⁷ Universität Hamburg, Beratungszentrum für Studenten (1981): Modellversuch, Abschlussbericht Band 1, S. 4.

Letzte Dienstjahre und Verabschiedung 1987

In den Jahren vor ihrer Pensionierung blieb Ursula Lindig besonders aktiv im Bereich der Beraterfortbildung. Im Januar 1980 organisierte das Hamburger Beratungszentrum in Räumen des Studentenwerks die zweite große WRK-Tagung „Zur Fort- und Weiterbildung von Studienberatern“, die – bei weniger restriktiven Voraussetzungen als 1977 – 140 Teilnehmer/innen verzeichnete. Der Tagung war im Sommer 1978 eine von Ursula Lindigs Kollegen Eckart Schmidt-Klevenow durchgeführte Studienberatungs-Umfrage zu Fortbildungspräferenzen, Kenntniseinschätzungen, Alter, beruflicher Vorbildung, Zusatzqualifikationen und Dauer der Tätigkeit in der Studienberatung vorausgegangen, deren Ergebnisse der Tagungsbericht dokumentiert. Das Vorwort zu diesem Bericht, den die WRK in ihrer „schwarzen Reihe“ herausbrachte, verfasste Ursula Lindig als Organisatorin gemeinsam mit Barbara M. L. Steiger, der Leiterin der WRK-Vorbereitungsgruppe.

Lindig nahm auch teil an der ersten Deutsch-britischen Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung, die vom 1. bis 3. Oktober 1981 mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und des British Council von der ZSB der Universität des Saarlandes durchgeführt wurde. Diese Tagung, an der Berater/innen aus der Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien, Italien und Österreich teilnahmen, gilt mit ihrer Nachfolgeveranstaltung in London 1984 als Markstein auf dem Weg zur Gründung der europäischen Studentenberatervereinigung Forum européen de l'orientation académique (FEDORA) in Athen und Delphi im Jahr 1988. Lindig besuchte auch das letzte WRK-Fortbildungssymposium zum Thema „Der Bildungs- und Ausbildungsauftrag der Hochschule – Gegenstand der Studienberatung“ am 5./6. September 1983 in Göttingen sowie etliche weitere Tagungen, darunter eine spezielle Fortbildung zur Studienberatung für ausländische Studierende in Lübeck (1985). In diesem Kontext zu sehen sind auch einige ihrer Fachbuchbeiträge, etwa zu psychischen Problemen bei Studierenden (Lindig 1982), zur Identitäts- und Sexualproblematik von Studentinnen (Lindig 1987) oder zu sozialpsychologischen Problemen ausländischer Studierender (Lindig 1987).

Anlässlich ihres 25jährigen Dienstjubiläums wurde Ursula Lindig Ende April 1986 vom Hamburger Abendblatt gewürdigt: „Frau Dr. Lindigs Modell, die allgemeine Studienberatung mit der psychologischen Beratung für Studierende zu koppeln, hat mittlerweile bundesweit Schule gemacht.“¹⁸ Das allerdings traf nicht zu: Während das Hamburger Konzept, Psychologische Beratung und Studienberatung „aus einer Hand“ von denselben Personen anbieten zu lassen, nur an wenigen Hochschulen praktiziert wurde (z. B. Bochum, Münster), war das additive Modell, bei dem die beiden Beratungsarten nebeneinander angeboten werden, stets weiter verbreitet. Auch die ZSPB der Universität Hamburg gab 2011 das integrierte Beratungskonzept auf und ging zum additiven Modell über.

Ende September 1987 verabschiedete sich Ursula Lindig mit einem Empfang im Gästehaus der Universität in die

Pension. Im Abschiedsschreiben des evangelischen Theologen und langjährigen Universitätspräsidenten Peter Fischer-Appelt hieß es bezeichnend: „Sie haben nicht nur viele Generationen von Studenten erfolgreich über die Klippen ihres Studiums und ihrer persönlichen Probleme geführt, sondern mit dem Aufbau des Beratungszentrums für Studenten auch eine über die Grenzen Hamburgs bekannte und anerkannte Institution geschaffen, die auch nach ihrem Ausscheiden durch Ihre Arbeit geprägt bleiben wird.“¹⁹

Adolf-Ernst Meyer wiederum sprach in seiner publizistischen Würdigung von der „Aera Lindig“, lobte neben ihrer völligen Identifikation mit der Aufgabe ihren Einsatz für die Kombination von Beratung und Psychotherapie und vor allem die „gruppenkohäsive Wirkung“ des unter ihrer Leitung erarbeiteten Hamburger Modells der integrierten Beratung. Als besondere Eigenart der „Aera Lindig“ hob er auch ihre unkonventionelle Arbeitsweise hervor: „Auch in der Phase der heutigen Massenuniversität hat Ursula Lindig die Verantwortlichen in Präsidium, Verwaltung und Dozentenschaft persönlich gekannt und mit ihnen oft und außerhalb des Dienstweges Lösungen angestrebt und gefunden.“²⁰

Zu Persönlichkeit und Wirkung

Ursula Lindig war eine vielseitige Persönlichkeit und wollte auch so gesehen werden. Dies kam schon Anfang 1963 in einem Zeitungsportrait der Altonaer Nachrichten zum Ausdruck: Sie berichtete, dass sie nun kaum mehr Zeit zum Skilaufen und Tennisspielen habe und auch nur noch selten zum Geige- und Klavierspielen komme. Auf einen Hund als ständigen Begleiter – und auf ihre Zigaretten – mochte die ledig Gebliebene allerdings nicht verzichten. Ilse von Bredow, die Verfasserin des Portraits und spätere Bestsellerautorin, kommentierte Lindigs Nähe zur studentischen Klientel mit der heiteren Bemerkung: „Partys und Beatmusik können sie nicht aus der Ruhe bringen“ und stellte mit anerkennendem Unterton fest: „Sie findet es deshalb ganz in Ordnung, wenn das erste Semester nur zur besseren Orientierung genutzt wird.“²¹ Einer ihrer ehemaligen Kollegen aus der WRK-/HRK-Präsidialarbeitsgruppe „Studienberater“ erinnert sich an sie als ein bemerkenswertes „Original“ der Vorgängergeneration: Obwohl „durchaus streitbar“, sei sie für viele Berufsanfänger/innen der nachfolgenden Beratergeneration „zur Ziehmutter in der Studienberatung“ geworden.²² Nicht allein dem Altersunterschied dürfte es indes zuzuschreiben sein, dass Ursula Lindig sich trotz einiger Tagungsbesuche nicht erkennbar in der ARGE engagiert hat – dasselbe gilt auch für andere ZSB-Leiter/innen vor allem der Modellversuche jener Zeit.

Bei der historischen Recherche stößt man in Lindigs späteren Jahren auf einen durchaus bemerkenswerten

¹⁸ Hamburger Abendblatt, 30.04.1986.

¹⁹ P. Fischer-Appelt an U. Lindig, 30.09.1987, UA Hamburg PA Lindig.

²⁰ Adolf-Ernst Meyer, 1987, S. 55.

²¹ Altonaer Nachrichten vom 29.01.1963, S. 6.

²² Mdl. Mitteilung v. Ralf Mahler an R. Menne, 13.11.2012.

publizistischen Umgang mit ihrem Curriculum, so z. B. „1954 promovierte Ursula Lindig in Hamburg mit einer sozial-psychologischen Arbeit.“ (Adolf-Ernst Meyer, 1987), „Lindig, Ursula, wiss. Dir. Dr. med.“²³ (Massing/Weber, S. XV) oder „promovierte Psychoanalytikerin“ (Hamburger Abendblatt, 01.11.1996). Zu diesen Angaben eines weiteren mit Promotion abgeschlossenen psychologischen oder medizinischen Studiums ist allerdings keinerlei Beleg bekannt.“

Lindigs Engagement im Ruhestand

Auch als Ruheständlerin wohnte Ursula Lindig weiter in ihrem geliebten Hamburg-Blankenese nahe der Elbchaussee und ist mit dieser Adresse noch heute, Jahre nach ihrem Tod, als Psychotherapeutin im Internet verzeichnet. Sie engagierte sich in der nordelbischen Landeskirche über Jahrzehnte als lokale Kirchenvorsteherin und Synodalin sowie als Mitglied der nordelbischen Kirchenleitung. Ebenso war sie Jahre lang Mitglied in den Synoden der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) und der Vereinigten Evangelischen Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD). Über ihre Ortskirche verfasste sie zum hundertjährigen Kirchenjubiläum eine etwa 50-seitige „Chronik der Blankeneser Kirche 1896-1996“. Für ihr ehrenamtliches Engagement verlieh ihr im Herbst 1996 Bischöfin Maria Jepsen im Hamburger Michel als höchste Auszeichnung der Nordelbischen Evangelisch-Lutherischen Kirche die Bugenhagenmedaille. Das Hamburger Abendblatt widmete ihr aus diesem Anlass unter der Überschrift „Unermüdlich auf Gottes Wegen“ erneut ein ausführliches Portrait. Rückblickend auf ihr Jahrzehnte langes berufliches Engagement stellte Autor Kristian Stemmler fest: „Psychologie und Theologie sind dabei für sie nie ein Gegensatz gewesen.“²⁴

Im hohen Alter von 91 Jahren ist Dr. Ursula Lindig am 12. April 2015 in Hamburg gestorben; begraben wurde sie in Itzehoe, wo schon ihr Vater seine letzte Ruhe gefunden hatte.

Archivmaterial

Staatsarchiv Hamburg, 364-5 I/Universität I MUC 69 A ¼.
Universitätsarchiv Hamburg, PA Lindig.
Universitätsarchiv Köln, Zugang 543/215.

Literaturverzeichnis

- Altonaer Nachrichten, 29.01.1963.
Hamburger Abendblatt, 30.04.1986.
Beratungszentrum für Studenten der Universität Hamburg (1981): Modellversuch zur Entwicklung hochschulspezifischer Psychotherapieformen in enger Verzahnung mit allgemeiner Studienberatung. Abschlussbericht Bd. 1. Hamburg.
Lindig, U. (1982): Psychische Probleme während des Studiums. In: Augenstein, H., et al. (Hg.): Beratung – Counselling. Deutsch-Britische Expertentagung zu Fragen der Studienberatung und zur Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Berufsberatung. Saarbrücken, S. 141-152.
Lindig, U. (1987): Sozialpsychologische Probleme ausländischer Studenten im deutschen Kulturkreis. In: Illy, H. F./Schmidt-Streckenbach, W. (Hg.): Studenten aus der Dritten Welt in beiden deutschen Staaten. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 20. Berlin, S. 154-180.
Lindig, U. (1987): Sexualität und Hochschule. Zur Identitätsproblematik der Studentinnen. In: Massing, A./Weber, I. (Hg.): Lust & Leid. Sexualität im Alltag und alltägliche Sexualität. Berlin, S. 148-161.
Meyer, A.-E. (1987): Ursula Lindig nahm Abschied. In: Universität Hamburg: Berichte und Meinungen aus der Universität Hamburg, Vol. 18, Nr. 5, S. 54-55.
Stemmler, K.: Unermüdlich auf Gottes Wegen. Ursula Lindig erhielt die Bugenhagenmedaille für ihr Kirchen-Engagement. Hamburger Abendblatt, 01.11.1996.

²³ Massing, A./Weber, I. (Hg., 1987): Lust & Leid. Sexualität im Alltag und alltägliche Sexualität. Berlin u. a., S. XV.

²⁴ Hamburger Abendblatt, 01.11.1996.

■ **Karin Gavin-Kramer M.A.**, freie Autorin, Studienberaterin (Freie Universität Berlin) i.R., E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.de
■ **Franz Rudolf Menne M.A.**, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen:

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autor/innen finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2017

Exzellenzpolitik

Nur Exzellenz der Forschung? Die ganze Hochschule soll es sein! Was macht ein exzellentes Hochschulsystem aus?

Mitchell G. Ash

Einheitliche „Idee“ versus Funktionsvielfalt der Universität, oder: die Universität: Forschungseinrichtung oder Mehrzweckhalle

Peter Gaehtgens & Dagmar Simon
Universitäre Exzellenz in der Begutachtung

Uwe Schimank
Stichworte zum Beitrag: Governance – und wie weiter?

Hans-Gerhard Husung
Gemeinschaftsfinanzierung unter Druck?

Karl Ulrich Mayer
Zur Lage junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im deutschen Wissenschaftssystem

Christoph Lundgreen & Jule Specht
Über Größe und Zeitpunkt des Flaschenhalses: Plädoyer für frühe Karriereentscheidungen in der Wissenschaft
– Kommentar zu Karl Ulrich Mayer –

Julia Tjus
Familiengerechte Hochschule?!
– Eine Bestandsaufnahme aus der Innenperspektive

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2017

Politische Bildung/Citizenship als ein Ziel jeden Fachstudiums

HSW-Gespräch mit Dr. Olaf Bartz

Wolff-Dietrich Webler

Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden?

Franziska Fellenberg

Mobbing an der Hochschule – ein unterschätztes Problem? – Ein Essay –

Anne Lequy & Peter-Georg Albrecht
Deutsche Hochschulen auf dem Weg zu Transferhochschulen?
Einige Überlegungen zu Grundsätzen, Handlungsansätzen und Haltungen für einen guten Transfer

Nora Cechovsky & Bettina Greimel-Fuhrmann

Soziale Kompetenz bei Studierenden fördern – Ein empirischer Vergleich zweier didaktischer Designs an der Hochschule

Andrea Zoyke et al.

Webbasierte Classroom Response Systeme in der Hochschullehre – Eine designbasierte Fallstudie zur Unterstützung von Lehr-/Lernprozessen aus Studierendensicht

Barbara Rothauski

Die Qual der Wahl – Hat der Erhalt eines Zukunftskonzepts Auswirkungen auf die Studienfachwahl von Studierenden?
Eine erste explorative Studie

Karl Friedrich Siburg & Jörg Horst
Interdisziplinärer Kompetenzerwerb in MINT-Studiengängen Lernen ohne Grenzen – ein Erfahrungsbericht

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2017

(Vorschau)

Hendrik Berghäuser

Die Dritte Mission in der Hochschulgovernance. Eine Analyse der Landeshochschulgesetze

Cornelia Driesen

Was Hochschulen beim Übergang Schule-Hochschule leisten (können) – eine Analyse der Perspektive von Hochschulleitungen

Margareth Gfrerer

European Open Cloud Science

Bernd Kleimann

Der Einfluss der Universitätsleitung. Eine Typologie präsidialer Leitungspraktiken

René Krempkow

Hochschulautonomie, Forschungs- und Innovationsperformanz

Torben Lippmann

Wissenschaftsregion Ruhr – wirtschaftliche Bedeutung, Fachkräfteeffekte und Innovation

David Palfreyman &

Susan Harris-Huermann

Impact, control and autonomy in British and German higher education

Christoph Müller & Birge Wolf

Zur Bewertung des "Societal Impacts" von Forschung

Anita Schwikal, Bastian Steinmüller & Matthias Rohs

Regionale Bildungsbedarfsanalysen als Grundlage zur Profilbildung – Datengestützte Zertifikats- und Studiengangentwicklung an Hochschulen

Victor Winter

Open Educational Resources (OER): the often overlooked part of Open Science

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2017
Schwerpunkt: Akademisches Personalmanagement

Heiner Minssen
Vertrauen in entgrenzten Karrieren.
Das Beispiel Wissenschaftskarriere

Günter W. Maier, Sonja K. Ötting & Barbara Steinmann
Probier's mal mit Gerechtigkeit:
Fair agieren an Hochschulen

Ewald Scherm & José Manuel Pereira
Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements

René Krempkow
Können wir die Besten für die Wissenschaft gewinnen?
Zur Rekrutierung von Nachwuchsforschenden in Wissenschaft und Wirtschaft

Sven Werkmeister
Modelle von Berufsbeauftragten an deutschen Universitäten.
Eine kritische Bestandsaufnahme

Uwe Peter Kanning
Personalauswahl an Hochschulen
– Wie Professoren/innen ausgewählt werden sollten

Tina Osteneck
Wissenschaft, Karriere, Chance:
Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin durch Nachwuchsarbeit

Fred G. Becker
Personalentwicklung an Hochschulen:
Ohne Transfermanagement lediglich L'art pour l'art!

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2017
Qualitätsmanagement
– ein weites Land

Qualitätsentwicklung, -politik

Paul Reinbacher
Qualitätsmanagement zwischen
„anything goes“ und
„rien ne va plus“

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Florian Reith & Markus Seyfried
Agency Probleme im QM von Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Elisabeth Maier
Besonderheiten in den Rechtswissenschaften und ihre Auswirkungen auf die Forschungsbewertung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Karina Fernandez, Peter Slepcevic-Zach & Michaela Stock
Qualitätsmanagement mit Design-Based-Research gezeigt am Beispiel Service-Learning

Volkhard Fischer & Ingo Just
Qualitätssicherung in Prüfungen am Beispiel von 10 Jahren e-Prüfungen an der MHH

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

+++ Neustart in Kürze +++

IVI 1/2017
(Vorschau)

Das Konzept der Zeitschrift

Der Herausgeberkreis stellt sich vor

Klarissa Lueg
Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program

Alexander Dilger
Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen

Hilke Engfer & Pola Heider
Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW
– zwischen vorleben und vorgeben.

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (IVI)



- vorläufiges Cover -

Unsere 2007 gegründete Zeitschrift für **Internationalisierung, Vielfalt** und **Inklusion** wird 2017 neu aufgelegt!

In den letzten Jahren hat sich viel in diesem Themenfeld getan, daher erwarten unsere Leser/innen neue Schwerpunkte und ein angepasstes Konzept. Sie dürfen gespannt sein, verpassen Sie nicht den Neustart!

ISSN 1860-305X

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen (IVI)

Weitere Informationen erhalten Sie auf www.universitaetsverlagwebler.de/ivi
und www.facebook.com/universitaetsverlag.webler