

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Neue Wege zur Kompetenzentwicklung

- ELGPN – Herausbildung einer Europäischen Beratungspolitik
- Studienberatung und Studienfachberatung an Universitäten – wie gut kennen Studienfachberater die Anforderungen ihrer Studiengänge?
 - Kompetenzanbahnung in ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen
 - Wie lernen Studierende eigentlich für Multiple-Choice-Klausuren?
- SCHLUSS.PUNKT. Studienabschlusscoaching – damit das Studium nicht zur unendlichen Geschichte wird

2 | 2008

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt, Universität Bremen

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

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

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

K.Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
K. Scholle, E-Mail: klaus.scholle@studieren-in-bb.de

Anzeigen:

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 23.06.2008

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 15 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber und Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

29

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott
ELGPN – Herausbildung einer
Europäischen Beratungspolitik

30

Meike Wenzel
Studienberatung und Studienfachberatung an
Universitäten – wie gut kennen Studienfachberater
die Anforderungen ihrer Studiengänge?
Eine empirische Analyse an der
Ruhr-Universität Bochum

35

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Lars Fischer
Kompetenzanbahnung in
ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen

41

Jana Knott
Wie lernen Studierende eigentlich für
Multiple-Choice-Klausuren?
Ergebnisse einer Studie zum lernstrategiebezogenen
Aufgabenverständnis von Multiple-Choice-Klausuren

47

Beate Schuhmann
SCHLUSS.PUNKT.
Studienabschlusscoaching – damit das Studium
nicht zur unendlichen Geschichte wird.
Ein spezifisches Angebot des Studentenwerks
Thüringen für Langzeitstudierende

51

Rezension

FEDORA:
„Guidance and Counselling in Higher Education in
European Union Member States“
(Karin Gavin-Kramer)

55

Meldungen

56

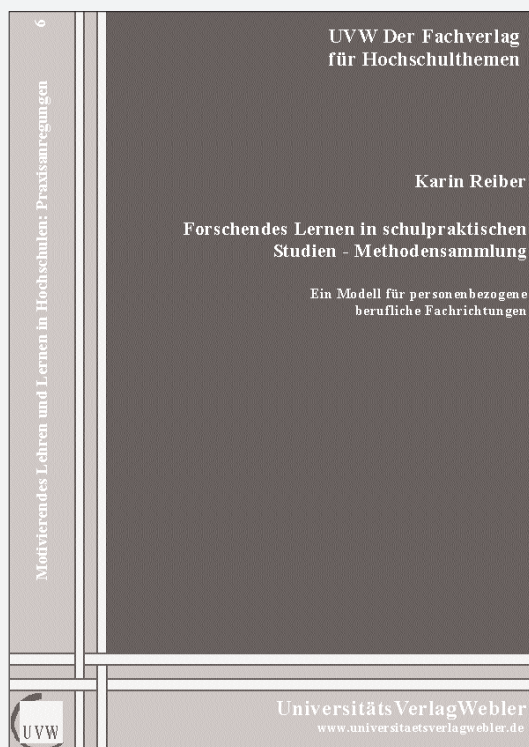
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

2 | 2008

Karin Reiber:
Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung
Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung.

Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personensorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

*ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9.95 Euro*

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

Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hrsg.):
Schlüsselkompetenz Schreiben
Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

*ISBN 3-937026-07-X,
Bielefeld 2003, 2. Auflage, 333 Seiten, 24.50 Euro*

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



In den letzten Jahren hat sich infolge des Bologna-Prozesses eine ausgeprägte Diskussion über Qualität im Hochschulbereich entwickelt, die auch den Bereich der Studienberatung einschließt. Hier spielt der Kompetenzbegriff eine wichtige Rolle. Der Aspekt Kompetenz wird als Schwerpunkt von Heft 2/2008 der Zeitschrift *Beratung und Studium* aufgegriffen: Dieser äußerst vielfältige Begriff steht im Mittelpunkt der Beiträge und wird so von verschiedenen Seiten dargestellt und beleuchtet. Dabei wird ein Bogen von den Kompetenzen der Hochschulinstitutionen über die Studienberater/innen und die Studiengänge hin zu für die Studierenden relevanten Kompetenzen sowie zur Kompetenzvermittlung gespannt.

Gerhart Rott, Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, berichtet in seinem Artikel **ELGPN – Die Entwicklung einer Europäischen Beratungspolitik** über die Etablierung des European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), in dem der Autor das Europäische Forum für Hochschulberatung (FEDORA) repräsentiert. Neben den Zusammenhängen zur Gründung des ELGPN und dessen Organisationsstrukturen schlägt dieser Artikel eine Brücke zur nationalen Beratungslandschaft und zum hochschulinternen Beratungsalltag. So möchte er zu einer breiteren öffentlichen Diskussion auch über internationale Ansätze anregen und die Handlungsmöglichkeiten der Universitäten bei der Herausbildung der nationalen Beratungspolitik unterstützen.

Seite 30

Meike Wenzel, Beraterin bei der eligo GmbH und vormals Doktorandin an der Ruhr-Universität Bochum, schreibt in **Studienberatung und Studienfachberatung an Universitäten – wie gut kennen Studienfachberater die Anforderungen ihrer Studiengänge? Eine empirische Analyse an der Ruhr-Universität Bochum** darüber, welche Kompetenzen für den Studienerfolg als entscheidend angesehen werden sollten. Die Ergebnisse dieser Analyse geben Einblick in den Kenntnisstand der Studienfachberater über die Anforderungen der Studierenden, sollten aber auch in die Beratungspraxis der Allgemeinen Studienberatung einfließen.

Seite 35

Auch in den Praxisberichten dreht sich diesmal alles um den Erwerb von Kompetenzen im Studium. **Lars Fischer**, wissenschaftlicher Mitarbeiter der HIS, erläutert in **Kompetenzanbahnung in ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen** die Veränderungen, die die Einführung der Bachelor-Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften mit sich gebracht haben. Auf Grundlage einer Umfrage, die an Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen durch-



Gerhart Rott

geführt wurde, erarbeitet er die momentan existierenden Strukturen zur Vermittlung von Kompetenzen im Bachelor-Studiengang und macht Vorschläge zu deren Verbesserung.

Seite 41

In ihrem Artikel **Wie lernen Studierende eigentlich für Multiple-Choice-Klausuren?** stellt **Jana Knott**, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Mainz, eine Studie vor, bei der in einer Umfrage Lernstrategien von Studierenden für Multiple-Choice-Klausuren ermittelt wurden, was Einblick in die Abhängigkeit der Lernform von dem Prüfungsverfahren gewährt. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse können bei der Vorbereitung Studierender auf Prüfungssituationen angewendet werden, weshalb diese Studie auch relevante Bezüge für die Studienberatung herstellen kann.

Seite 47

Beate Schuhmann, Mitarbeiterin der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen, geht in ihrem Artikel **SCHLUSS.PUNKT. Studienabschlusscoaching – damit das Studium nicht zur unendlichen Geschichte wird** auf die Möglichkeiten ein, die sich der modernen Studienberatung in der Beratung bei Studienabschlussschwierigkeiten bieten. Insbesondere der Aspekt des Coachings birgt neue Ansätze für die Studienberatung, die zunehmend auf diese Interventionsform zurückgreift. Es ist eine gute Möglichkeit, ihre Ressourcen zu unterstützen und auszuweiten.

Seite 51

Unter der Rubrik Rezension schreibt **Karin Gavin-Kramer** einen Beitrag über das englischsprachige Kompendium **„Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States“**, mit dem das Europäische Forum für Hochschulberatung FEDORA eine neue detailreiche Bestandsaufnahme der Hochschulberatung in 24 europäischen Ländern vorgelegt hat.

Seite 55

Gerhart Rott

Gerhart Rott

ELGPN – Herausbildung einer Europäischen Beratungspolitik



Gerhart Rott

Das European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) ist ein europäischer Verbund, der im Mai 2007 gegründet wurde und bisher alle 27 EU-Staaten sowie 4 weitere Staaten umfasst. Sein Ziel ist es, abgestimmte fundierte Politikansätze zu entwickeln, mit denen die Beratungseinrichtungen neuen sozialen und ökonomischen Herausforderungen besser begegnen können. Um dies zu erreichen, soll das Konzept des lebensbegleitenden Lernens von wirksamen Beratungsangeboten zur Bildungs- und Berufsberatung begleitet werden, die in allen Lebensphasen und -situationen zur Verfügung stehen. Als Teilaspekt von umfassenderen Beratungsanforderungen werden hier die Leistungen der Studienberatung, der Careers Services sowie der weiteren Beratungsangebote in den Universitäten betrachtet. Beraterinnen und Berater an den Hochschulen können in diesem neu entstehenden Bezugsfeld ihre Tätigkeitsfelder umfassender einordnen. Dabei verschränken sich die politisch-institutionellen mit den individuellen biographischen Perspektiven der Ratsuchenden, da lebensbegleitende Beratung wesentlich aus der Sicht des Individuums gedacht ist. Für die Hochschulberatung können sich so neue Begründungszusammenhänge und praktische Handlungsräume erschließen. Dabei profitiert sie vom aktuellen europäischen Diskurs, sodass ihre Entwicklungen auf regionaler und nationaler Ebene durch die internationale Diskussion und Zusammenarbeit unterstützt und erweitert werden können.

1. Beratung im Kontext

Die Alltagspraxis der Hochschulberatung geht von den Anliegen der Ratsuchenden und den institutionellen Rahmenbedingungen vor Ort aus. Sie begründet sich im unmittelbaren Erfahrungswissen und den in Ausbildungen vermittelten, wissenschaftlich fundierten Fach- und Methodenkenntnissen sowie deren kontinuierlicher Überprüfung und Entwicklung in Supervisionen und kollegialen konzeptionellen Diskursen.

Die Konstitution des professionellen Handlungsfeldes steht jedoch auch, obwohl im Alltag eher implizit, im Kontext struktureller Hochschulpolitik. Es bedarf zumindest hier und da der methodischen Reflexion dieser Bedingungen und auch Versuchen und Ansätzen zur Brückenbildung, um

sowohl innerhalb der Universitäten als auch zu den anderen Handlungsfeldern vor, neben und nach der Hochschulbildung zu kohärenten Konzepten zu gelangen.

In den aus heutiger Sicht eher stabilen Kontexten hat sich in den achtziger und neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts die Präsidialarbeitsgruppe „Studienberatung“ der WRK bzw. HRK um eine solche Brückenbildung bemüht. Gegenwärtig verlangen die raschen Veränderungen und die Komplexität des Bologna-Prozesses, dessen Implementierung in Deutschland von Diskrepanzen zwischen Zielsetzungen und Ergebnissen (Fischer/Minks 2008) begleitet wird, umso mehr nach solchen Reflexionen und Konzepten, die eine Vermittlung zwischen Beratungspraxis und Hochschulpolitik herstellen können. Der Europäische Hochschulraum ist dabei nicht isoliert zu betrachten. Er steht im Zusammenhang mit weiteren bildungspolitischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen, die sich auch in dem ELGPN spiegeln. Dabei ist die Herausbildung einer europäischen Politik zur Unterstützung von wirksamen Strukturen lebensbegleitender Beratungsangebote nahe an den Themen der Hochschulberatung. Mit der Erfassung der Grundzüge dieses Politikbereiches und seines wechselseitigen Zusammenwirkens mit dem Europäischen Hochschulraum lassen sich fundierter und genauer Einflussfaktoren für die Beratung in den Universitäten sowie für die Übergänge Schule - Universität und Universität - Beruf identifizieren. Dies wiederum ist eine Voraussetzung, um wirkungsvoll und selbstbewusst Wissensbestände und Handlungsansätze der Hochschulberatung in den politischen und wissenschaftlichen Diskurs einzubringen.

Die Auflösung „normierter Bildungs- und Berufsverläufe“ (Schiersmann 2007, S. 175) verlangt von den Individuen eine erhöhte Fähigkeit, sich neue Lebens- und berufliche Kontexte zu erschließen. In der Spannung zwischen einer Risikogesellschaft (Beck 1986) und einer Wissensgesellschaft, deren Reichweite und Qualität selbst auch etwas Unbestimmtes anhafet, entsteht ein Bedarf nach neuen Formen der Orientierung, mit denen eine berufliche und gesellschaftliche Teilhabe durch wechselnde berufliche Anforderungen (planned serendipity bzw. happenstance) gesichert werden kann. Die zu erwerbende Fähigkeit der Individuen, ihren Berufs- und Lebensweg (career management

skills) zu gestalten, wird in Beziehung gesetzt zu Beschäftigungsfähigkeit (employability) und diese wiederum zu wirtschaftlichem Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit. Unter einer solchen Perspektive wird ein punktuelles unkoordiniertes institutionengebundenes und zum Teil auch ausschließlich auf Risikogruppen begrenztes Beratungsangebot als nicht ausreichend angesehen. Vielmehr bedarf es einer kriterienorientierten und wirkungsvollen Angebotsstruktur, die aus der Sicht des Nutzers oder Bürgers bedarfsdeckend ist. An dieser Stelle setzt das ELGPN an. Als internationales Netzwerk möchte es entscheidend zur europaweiten Diskussion sowie zur strategischen Veränderung der Beratungspolitik beitragen.

2. Die Gründung des ELGPN

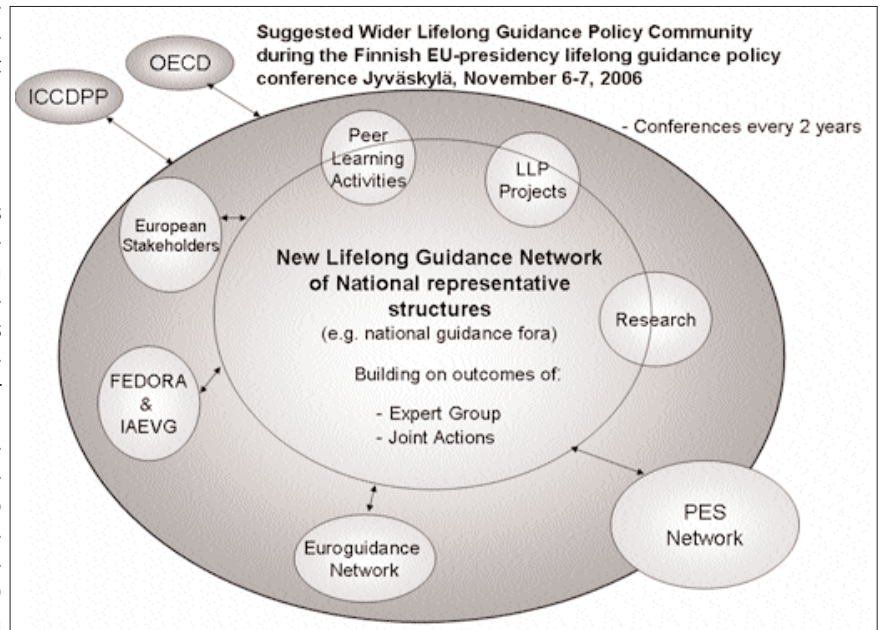
Den Hintergrund der Entstehung des ELGPN bildet ein weitgespanntes Programm zur Untersuchung der nationalen Politiken zur Bildungs- und Berufsberatung („career guidance policies“), das zunächst von der OECD für 13 ihrer Mitgliedsländer etabliert und dann in enger wechselseitiger Kooperation von der EU um einen größeren Kreis von europäischen Ländern erweitert wurde. Eine internationale Expertenkonferenz in Toronto begleitete diesen Prozess. Aus diesen Untersuchungen resultierte ein von der Europäischen Kommission und der OECD gemeinsam herausgegebenes Handbuch (2004), das handlungsbezogene strategische Leitlinien aufzeigt, mit denen nachhaltig ein lebensbegleitendes Beratungssystem als eine auf das Individuum ausgerichtete Dienstleistung erreicht werden kann. Einer der 16 Abschnitte widmet sich dabei der Bildungs- und Berufsberatung in den Hochschulen.

2004 erarbeiteten die EU-Bildungsminister und die Europäische Kommission in einer EntschlieÙung Leitlinien für die lebensbegleitende Beratung auf europäischer Ebene. Ihr folgte eine Veröffentlichung zur „Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung“ (vgl. Schober 2007b).

Während seiner EU-Ratspräsidentschaft (1.7.2006-31.12.2006) machte Finnland das Thema der lebensbegleitenden Beratung zu einem Kernanliegen europäischer Politik. Finnland hatte in den neunziger Jahren in einem mit der EU-Mitgliedschaft einhergehenden Modernisierungsprozess sehr rasch die Bedeutung der Qualität der Beratungseinrichtungen erkannt und entsprechende Ausbildungs- und Forschungskapazitäten aufgebaut (vgl. Vuorinen/Saukonen 2006). Erfolgreich richtete Finnland während seiner EU-Ratspräsidentschaft eine Konferenz zur lebensbegleitenden Beratung in Jyväskylä im November 2006 aus. Auf Basis der dortigen Diskussion über die Qualität und den Stand der europäischen Beratungspolitik regte unter breiter Zustimmung Gordon Clark als Vertreter der Europäischen Kommission an, ein internationales Netzwerk von Nationalen Foren zur lebensbegleitenden Beratung einzurichten. Um diesem Ziel näher zu kommen und um eine verfahrens-

technische und inhaltliche Grundlage zu schaffen, rief die Europäische Kommission eine Regierungskonferenz Anfang 2007 in Brüssel ein, zu der alle Regierungen der Länder sowie einige Experten, die berechtigt sind, an dem Programm des lebensbegleitenden Lernens teilzunehmen, eingeladen wurden und in der die politischen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen eines solchen Netzwerks geklärt werden konnten.

Anfang Mai 2007 schließlich fand die Gründungsveranstaltung des ELGPN in Helsinki statt.



© Gordon Clark, DG for Education and Culture

3. Etablierung des ELGPN

Auf der Konferenz in Brüssel Anfang 2007 und auf der von der finnischen Regierung einberufenen Gründungstagung in Helsinki im Mai 2007 konkretisierten sich folgende Strukturen: Teilnahmeberechtigte Staaten können durch ihre Regierung ihren Beitritt zum Netzwerk erklären. Hierbei sollten Vertreter der Regierung möglichst zusammen mit einer von ihr selbst zu benennenden Nichtregierungsorganisation den jeweiligen nationalen Bezugspunkt (national reference point) bilden. Es ist dabei Sache der Regierungen zu entscheiden, ob und welche Organisation sie als ein solches Nationales Forum anerkennen. Die Nationalen Foren sollen zwar in Kontakt mit den Regierungen stehen, jedoch auch aus einer äußeren und inneren Unabhängigkeit heraus dazu beitragen, möglichst viele Akteure im Beratungsbereich zusammenzubringen. Hierdurch sollen sich breit getragene innovative und wirksame nationale Politikansätze zur lebensbegleitenden Beratung herauskristallisieren.

Die EU-Kommission erklärte sich bereit, das Netzwerk finanziell als Projekt im Rahmen des Programms Lebenslanges Lernens zu unterstützen. Sie enthält sich jedoch bewusst – allein schon aus Zuständigkeitsgründen – jeglichen leitenden oder bestimmenden Einflusses.

Das Netzwerk wird durch geeignete Maßnahmen Kontakt zu ausgewählten fachlich relevanten europäischen und internationalen Organisationen z.B. dem Forum Européen de

l'Orientation Académique (FEDORA) und der International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG) halten. Der Europäische Politikansatz zur Beratung wird sich also kommunikativ horizontal zwischen den Ländern entwickeln, wobei die oben skizzierten, in den letzten Jahren ausformulierten Wissensbestände Leitlinien für den inhaltlichen Diskussionsprozess bilden. In den einzelnen Ländern wird dabei von den Regierungen erwartet, im Sinne der bisherigen Ergebnisse Prozesse von unten nach oben in die Politikentwicklung produktiv und kreativ aufzunehmen. Das Netzwerk strebt also einen breiten Kommunikationsprozess an, der zu einer politisch gestaltenden Verbesserung der Beratungsangebote führen soll.

In Deutschland hatte schon frühzeitig der Prozess zur Bildung eines Nationalen Forums eingesetzt. Schon 2006 wurde auf der Basis von längeren intensiven Diskussionen in und mit Fachkreisen sowie staatlichen und gesellschaftlichen Akteuren im Beratungsfeld das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) gegründet (vgl. Schober 2007a). Zugleich gab das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Studie in Auftrag, die eine Bestandsaufnahme zur Beratungslandschaft in Deutschland erarbeiten sollte (2007). Im Übrigen hatte staatlicherseits Deutschland 2002 zunächst aktiv an der den Auftakt bildenden OECD-Studie für Deutschland mitgewirkt, dann jedoch zu dem internationalen Diskussionsprozess etwas den Kontakt verloren. Umso erfreulicher war dann letztlich der Beitritt zum Netzwerk, wobei unter Federführung des BMBF die Kultusministerkonferenz (KMK) einerseits und das nfb andererseits Teile des anerkannten deutschen Bezugspunktes bilden.

Zeitleiste

- 12.2002 - Bildung der Expert Group for Lifelong Guidance (European Commission)
- 28.05.2004 - EU-Ratsentschließung „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“
- 01.07. – 31.12.2006 - Finnische EU-Ratspräsidentschaft
- 27.09.2006 - Gründung des deutschen Nationalen Forums für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)
- 06. – 07.11.2006 - Konferenz in Jyväskylä
- 08. – 09.03.2007 - Konferenz in Brüssel
- 07. – 08.05.2007 - Konferenz in Helsinki (Inaugural Meeting of the European Lifelong Guidance Policy Network)
- 03. – 04.12.2007 - Konferenz in Amsterdam (Draft Working Programme)
- 01.07. – 31.12.2008 - Französische EU-Ratspräsidentschaft
- 19. – 20.05.2008 - Konferenz in Ljubljana
- 16.09.2008 - Konferenz in Lyon

4. Thematische Schwerpunkte

In der ersten förmlichen Sitzung des Netzwerkes in Amsterdam am 3./4.12.2007 konnten wichtige organisatorische Fragen, z.B. bzgl. der Finanzierung von ELGPN und der Gestaltung einer Webpage, geklärt werden. Außerdem wur-

den eine Charter, die das Verhältnis der einzelnen Mitglieder untereinander wie auch zum Netzwerk selbst regelt, sowie ein vorläufiges Arbeitsprogramm erstellt. Hierin wurden sieben „work packages“ mit inhaltlichen Schwerpunkten gebildet, von denen die folgenden drei den Arbeitsschwerpunkt für ELGPN in den nächsten beiden Jahren bilden werden:

- die Unterstützung der Politikentwicklung und ihrer Umsetzung auf nationaler Ebene,
- die Stärkung repräsentativer Strukturen auf nationaler Ebene,
- Unterstützung evidenzbasierter Beratungspraxis und Politikentwicklungen.

Auf der Grundlage der Rezeption der internationalen Studien will die erste Arbeitsgruppe mit Hilfe von gemeinsamen Lernkontexten und kollegialen Überprüfungen (peer reviews) Handlungsstrategien für Entscheidungsträger, Praktiker und andere Akteure identifizieren, in denen in den Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssektoren die Beratungsangebotsstrukturen verbessert werden können. Ein besonderes Augenmerk wird hierbei auf die Übergänge zwischen den Sektoren gerichtet. Dabei werden die „Wesentlichen Merkmale eines Systems der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung für die Länder Europas“ (CEDEFOP 2005, S. 25) zugrunde gelegt. Zum anderen soll aus diesem Arbeitszusammenhang heraus durch informierte Meinungsbildung die europäische Politikentwicklung in Bildung, Ausbildung und Beschäftigung und bei der sozialen Integration vorangebracht werden.

Die zweite Arbeitsgruppe bemüht sich, Koordinationsstrukturen auf nationaler Ebene zu erleichtern. Dabei werden die verschiedenen Sektoren Schule, Berufsausbildung, Hochschulbildung und Arbeitssagenturen, aber auch auf kommunaler Ebene handelnde Einrichtungen, in ihrer effektiven Zusammenarbeit verstärkt und durch transparente, wirkungsvolle und nachhaltige staatliche Regelungen gefördert. Die spezifischen Bedingungen in den einzelnen Ländern sollen dabei zur vollen Berücksichtigung kommen und Stärken im Sinne der europäischen Entwicklungslinien besonders hervorgehoben werden. Positive Erfahrungen sind daher auch vergleichend zu nutzen, insbesondere in jenen Ländern, in denen es bislang noch kaum gelungen ist, Koordinationsstrukturen aufzubauen.

In der dritten Arbeitsgruppe werden für all jene Bereiche, die in vergangenen Erhebungen als verbesserungswürdig identifiziert wurden, geeignete kriterien- und evidenzorientierte Untersuchungssysteme entwickelt. Zu diesen Bereichen gehören z.B. die Zuweisung finanzieller und personeller Ausstattungen, die Bedürfnisse und die Nachfrage der Bürger, die Nutzerzufriedenheit oder die Kosteneffektivität sowie die Ergebnisse der Bildungs- und Berufsberatung. Hierbei kann

auf frühere Untersuchungen zur Bildung von Indikatoren (benchmarking) zurückgegriffen werden und an bestehende internationale Forschungsprojekte angeknüpft werden. Einen Auftakt bildete ein vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) durchgeführter intensiver kollegialer Erfahrungsaustausch im Jahr 2007; auch wurde eine erste Sichtung von entsprechenden Daten und Konzepten vorgenommen. Die Hauptarbeit an diesem Schwerpunkt wird jedoch erst 2009 beginnen.

Wenn es auch in diesem frühen Stadium zu früh ist, um eine Bewertung der Qualität der Arbeit des Netzwerks vorzunehmen, so kann doch die bisherige aktive Zusammenarbeit als ermutigendes Zeichen verstanden werden, dass es zumindest in einigen Bereichen zu wirklich neuen Handlungsperspektiven auf nationalen und europäischen Ebenen kommt.

5. Brücken zur Hochschulberatung

Mit all den in diesem Artikel genannten Themenbereichen steht auch die Hochschulberatung insofern in einer direkten Verbindung, als sie sich zunehmend mit globaler definierten Anforderungen auseinandersetzen muss. ELGPN diskutiert diese Aspekte auf einer weite Teile Europas umfassenden Basis und setzt sich für eine Vereinheitlichung ein. Aus diesem Grund ist es für die Hochschulberatung ebenso wie für alle anderen Beratungseinrichtungen sinnvoll, sich über die Verlaufsprozesse des Netzwerks und dessen Ergebnisse zu informieren. Zum Abschluss sollen hier drei ausgewählte Aspekte von Handlungsfeldern hervorgehoben werden, an denen Verknüpfungen zu erkennen sind.

1. Die Übergänge von der Schule in die Universität und von der Universität in den Beruf verlangen nach offenen, flexiblen und sich ergänzenden, jedoch notwendigerweise koordinierten Beratungsformen, die gleichsam spiralenförmig im Bildungs- und Entwicklungsprozess erforderliche, individuelle Kompetenzen für informierte und bewusste Bildungslaufbahnen aufbauen. Dieses Aufgabenfeld wird noch zu wenig als eine Schlüsselaufgabe der Bildungseinrichtungen verstanden. So ist Deutschland z.B. noch weit davon entfernt, über jene von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) positiv hervorgehobenen „Beratungsorientierten Schule[n]“ zu verfügen, in der nachhaltige Grundlagen für die lebensbegleitende Bildungs- und Berufsberatung gelegt werden (OECD & Europäische Kommission 2004, S. 15). Das ELGPN versteht auf Basis der bisherigen fachlichen Diskurse Beratung sowohl als ein privates als auch ein öffentliches Gut. Wie immer Beratungsleistungen im Einzelnen erbracht werden, die Gewährleistung eines offenen, von „Freundlichkeit und Einfühlungsvermögen[s]“ gekennzeichneten Zugangs (CEDEFOP 2005, S. 14) zu wirksamen und in ihrer Qualität gesicherten Beratungsangeboten ist eine öffentliche Aufgabe, deren leistungsgerechte Erfüllung durch geeignete rechtliche, finanzielle und organisatorische Strukturen ordnungspolitisch zu gewährleisten ist.
2. Dabei ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal, in welcher Weise Bildungs- und Beratungsangebote in der Lage sind, in der Bewältigung von aktuellen Entscheidungs- und Konfliktsituationen mittel- und langfristig zu wirken,

indem sie Fähigkeiten zur selbstbewussten Planung und Gestaltung informierter Bildungs-, Beschäftigungs- und Berufentscheidungen nachhaltig aufbauen. Somit kann eine wirkungsvolle Beratung immer nur von den Interessen und den Orientierungsanforderungen der Ratsuchenden ausgehen. Die OECD hatte in ihrem Länderbericht für Deutschland von 2002 die mangelnde Transparenz der Abhängigkeit der deutschen Hochschulberatung von Interessen in den Universitäten kritisch angemerkt (2002, S. 14); eine Situation, die sich im Zeichen des wachsenden Wettbewerbs zwischen den Universitäten weiter verschärfen könnte. Hier können die durch das Netzwerk angeregten Diskurse einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten, mit welcher sich ethische Standards der Unabhängigkeit (impartiality) in der Hochschulberatung umsetzen lassen, die z.B. in der FEDORA Charter (2006, S. 20) praxisnah und genau beschrieben wurden.

3. Das kompetenzorientierte Konzept des Bologna-Prozesses eines studierendenzentrierten Studiums, welches das Ziel hervorhebt, die einzelnen Studierenden mit ihren je spezifischen Lernbedürfnissen in ihrem eigenständigen Studienverhalten und in ihrem individuellen Bildungsweg zu stärken, hat deutliche Überschneidungen mit dem Konzept der selbstbestimmten und -gesteuerten Bildungs- und Berufsentscheidungen. Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit (employability) ist eng verbunden mit der Laufbahnbewältigungskompetenz (career management skills). Hier wie dort gibt es nun jedoch auch ähnliche Hinweise, die zur Vorsicht mahnen. So wie die pädagogischen Ziele des Bologna-Prozesses nur bei einer angemessenen Ausgestaltung der Studienbedingungen und Studienumwelten, in denen die Bildungsziele eine förderliche didaktische Umsetzung finden, erreicht werden können, so verlangt das Konzept der individuellen Verantwortung und Zuständigkeit für die Entwicklung der Fähigkeit, den persönlichen Bildungs- und Berufsweg selbstreflexiv und zielgerichtet zu gestalten, eine angemessen unterstützende Umgebung oder, wie Sultana es formuliert, „autonomy does indeed need to be balanced by solidarity“ (Sultana 2006, S. 13).

Es ist also von Relevanz für die Hochschulberatung, wie hier im europäischen Vergleich tragfähige Lösungen für die einzelnen Länder und für ganz Europa gefunden werden können.

Frankreich, das wie zuvor schon Finnland einen Schwerpunkt seiner EU-Ratspräsidentschaft auf die lebensbegleitende Beratung gelegt hat, wird im September 2008 eine Fachkonferenz in Lyon einberufen, an der auch das ELGPN mitwirken wird. Ein Themencluster wird dabei die Hochschulberatung aufgreifen. Sicherlich werden hier nicht von dem einen auf den anderen Tag völlig neue Erkenntnisse gewonnen werden. Für die Entwicklung der Hochschulberatung enthält diese europäische Vernetzung jedoch Entwicklungschancen, und es kann sich für die Konzepte und auch für die Alltagsarbeit lohnen, die Herausbildung einer europäischen Beratungspolitik wahrzunehmen. Für weitere Informationen und für eine Diskussion darüber, wie ggf. die Beratungspolitik im Hochschulbereich im ELGPN berücksichtigt werden sollte, steht das nfb als erste Anlaufadresse zur Verfügung.

Weitere Informationen unter:
<http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>
<http://www.forum-beratung.de>
<http://www.iccdpp.org>

Literaturverzeichnis

- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Bestandsaufnahme in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Hamburg.
- CEDEFOP (2005): Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- FEDORA (2007): The FEDORA Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area. Louvain-la-Neuve.
- Fischer, L./Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover.
- OECD (2002): OECD Review of Career Guidance Policies. Germany. Country Note. Heruntergeladen am 25.4.2008 von <http://www.oecd.org/dataoecd/28/35/1939079.pdf>

- OECD & European Commission (2004): Career Guidance. A Handbook for Policy Makers. Paris: OECD Publications.
- Schiersmann, C. (2007): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Sieckendieck, U. u.a. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (S.185-202). Tübingen.
- Schober, K. (2007a): Beratung braucht eine starke Lobby. In Zeitschrift für Beratung und Studium, 1/2007, S. 19-21.
- Schober, K. (2007b): Berufsberatung im internationalen Kontext. In: Sieckendieck, U. u.a. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (S.101-115). Tübingen.
- Sultana, R.G. (2006): Current Progress of Lifelong Guidance Policy and Practice Initiatives in the EU. Key Findings and Preliminary Conclusions from the Synthesis of national and European Material. Report given at the Lifelong Guidance Policies and Systems: Building the Stepping Stones. Finnish EU Presidency Conference.
- Vuorinen, R./Saukkonen, S. (Hg.) (2006): Guidance Services in Higher Education Strategies, Design and Implementation. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

■ Dr. Gerhart Rott, Direktor der Zentralen Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.) Coaching und Beratung an Hochschulen

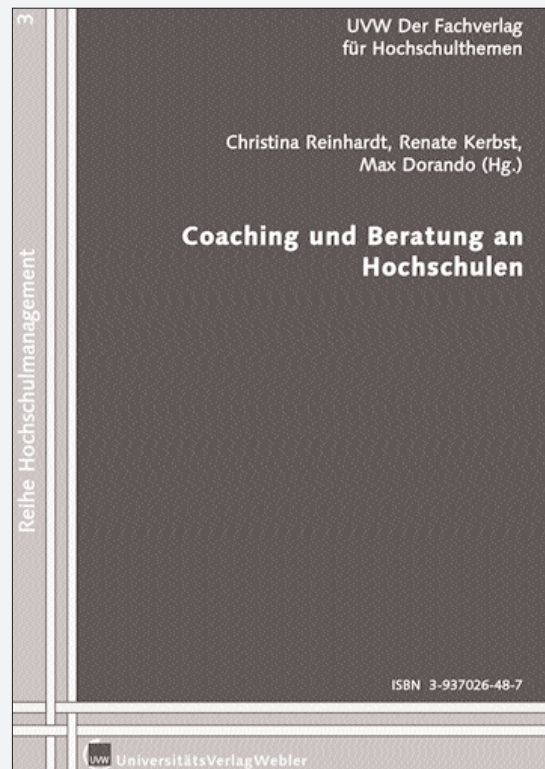
Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

ISBN 3-937026-48-7,
Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro



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

Meike Wenzel



Meike Wenzel

Studienberatung und Studienfachberatung an Universitäten – wie gut kennen Studienfachberater die Anforderungen ihrer Studiengänge?

Eine empirische Analyse an der Ruhr-Universität Bochum

Die Studienberatung der Universitäten ist von exponierter Bedeutung für Studieninteressente, die sich ihres Studien- und Berufswunsches noch nicht sicher sind. Durch gezielte Informationen zu den Anforderungen und Inhalten des Studiums tragen sie zur Fundierung der Studienfachwahl bei. Trotz umfangreicher Nutzung diverser Beratungsangebote ist der Informationsstand der Studierenden bei Aufnahme des Studiums eher unzureichend (vgl. Studien von Lewin et al. 2001, S. 63 und Heublein/Sommer 2002, S. 1). Dieser Artikel beschäftigt sich daher mit der Frage, inwiefern Optimierungspotential bezüglich (universitärer) Beratungsangebote besteht. Anknüpfungspunkte für Optimierungen existieren vielfältig, so dass in dem vorliegenden Beitrag ein spezifischer Ansatz fokussiert wird, der einen wesentlichen Beitrag zur Optimierung der Studienberatungsangebote leisten kann, jedoch nur als eine von vielen möglichen Maßnahmen betrachtet werden sollte.

Im Zentrum des hier vorzustellenden Optimierungsansatzes steht das Erfahrungswissen der Studienfachberater.¹ Wie gut kennen diese eigentlich die Anforderungen ihrer Studiengänge und inwiefern kann dieses Erfahrungswissen zur Verbesserung der allgemeinen Studienberatungsangebote genutzt werden? Ein im Folgenden darzustellendes Forschungsprojekt an der Ruhr-Universität Bochum verdeutlicht, dass das erfahrungsbasierte Wissen der Studienfachberater zu den Anforderungen der Studiengänge durch Vergleiche mit Selbsteinschätzungen von Studenten in empirischen Analysen gut darstellbar ist. Die Ergebnisse sprechen somit für das Erfahrungswissen der Studienfachberater und werden hinsichtlich ihrer Nutzung im Rahmen der allgemeinen Studienberatung diskutiert.

1. Die Studienberatungsangebote an Hochschulen

Zu den wichtigsten Entscheidungen im Leben zählen die Berufswahl (Moser/Schmook 2006, S. 235) und damit einhergehend auch die Wahl des Studienfaches. Abiturienten fällt es jedoch häufig schwer, eine fundierte Entscheidung zu treffen, sind sie doch oft nicht mit ihren eigenen Stärken und Schwächen vertraut und haben keine Vorstellungen

über ihren beruflichen Lebensweg (Wottawa 2006a; Wottawa 2006b, S. 59). Eine erste, leicht zugängliche Informationsquelle bilden Ratschläge von Eltern, Geschwistern, Freunden und Lehrern (Meyer-Haupt 1995, S. 16), die jedoch vor dem Hintergrund der starken Diversifizierungstendenzen im Hochschulbereich und der Einführung einer Vielzahl von neuen Bachelor- und Master-Studiengängen nur begrenzt zu einer fachspezifischen und validen Entscheidung beitragen können. Als Konsequenz basiert die Wahl des Studienfaches vieler Abiturienten auf sachinadäquaten Kriterien, teilweise mit verheerenden Folgen wie Motivationsproblemen, hohen Abbrecher- und Fachwechslerrquoten sowie langen Studienzeiten (Wottawa 2006b, S. 59). Mit den zentralen und fachspezifischen Studienberatungsangeboten offerieren Universitäten Informationen zu Studienangeboten, -inhalten, -aufbau sowie -anforderungen und geben Orientierungshilfen auf der Suche nach dem richtigen Studiengang. Die allgemeine/zentrale Studienberatung richtet sich vornehmlich an Abiturienten und deren Fragen zum Studium und dessen Rahmenbedingungen. Der studienvorbereitenden Beratung kommt diesbezüglich eine besondere Bedeutung zu (dazu auch Rückert 2006, S. 111). Durch eine individuelle Beratung wird der Studieninteressent bei der Beantwortung aller auf die Studienwahl bezogenen Fragen unterstützt (vgl. Zimmerhofer et al. 2006, S. 63) und angeleitet, Entscheidungen mehr nach eigenen Interessen und Fähigkeiten als nach aktuellen beruflichen Modeerscheinungen zu treffen (Höpfner 2005, S. 235). Die Zielgruppen der Studienfachberatungen sind hingegen überwiegend bereits immatrikulierte Studenten und weniger Abiturienten. Hier stehen Fragen zu Prüfungen und Leistungsnachweisen im Vordergrund. Viele Universitäten, wie auch die Ruhr-Universität Bochum, bieten für Abiturienten zusätzlich weitere Orientierungshilfen an, wie beispielsweise Schülerlabore, Tage der offenen Tür und zunehmend auch webbasierte Beratungstools.

Trotz der Vielzahl an Beratungsangeboten ist der Informationsstand der Studienanfänger bei Studienbeginn lediglich

¹ Zur besseren Lesbarkeit sind im folgenden Text Begriffe wie Studienfachberater, Studenten, etc. als geschlechtsneutral zu verstehen.

als unzureichend zu beurteilen. Heublein und Sommer (2002, S. 1) konstatieren, dass nur ein Drittel der rund 8.000 befragten Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001 vor der Immatrikulation gut über das gewählte Studium informiert war. Vergleichbares berichten auch Lewin et al. (2001, S. 61). Ursachen können einerseits auf eine nicht ausreichende Nutzung der Informationsquellen, andererseits auf die Qualität der in Anspruch genommenen Informationen zurückgeführt werden. Lewin et al. (2001, S. 63) zeigen, dass über 90% der befragten 8.000 Studienanfänger des Wintersemesters 2000/2001 auf Beratungsangebote zurückgreifen. Dennoch lasse die hohe Inanspruchnahme keine Aussagen über die Qualität und den Nutzen der eingeholten Informationen zu (Lewin et al. 2001, S. 63). Sie ermitteln durchweg große Diskrepanzen zwischen der Häufigkeit der Nutzung und dem erlebten Nutzen der analysierten Informationsquellen (Lewin et al. 2001, S. 84). Auch der Wissenschaftsrat (2004, S. 4) merkt mit Fokus auf universitäre Beratungsangebote kritisch an, dass sich die Studienberatung derzeit als verbesserungsbedürftig erweist. Eine Professionalisierung der Studienberatung sei unumgänglich (Wissenschaftsrat 2004, S. 34). Ferner werden fehlende einheitliche Qualifikationsprofile für die Tätigkeit als Studienberater (Hochschulrektorenkonferenz 1994, S. 3) moniert.

Idealtypisch sollte sich die Beratung von Abiturienten als ein Prozess vollziehen, bei dem zunächst Informationen über die Studiengänge und die damit verknüpften Tätigkeitsfelder vermittelt, des Weiteren gemeinsam mit dem Ratsuchenden Fragen der persönlichen Eignung geklärt und abschließend ein Abgleich des individuellen Eignungsprofils mit den Anforderungen der einzelnen Studienfächer vorgenommen werden (Blum/Hensgen/Trost 1985, S. 15). Dies erfordert die Vorlage von Anforderungsprofilen für die einzelnen Studiengänge, die über die rein fachliche Qualifikation hinausgehend ebenfalls die erforderlichen Soft Skills, auch Schlüsselkompetenzen genannt, beinhalten und als Basis einer systematischen Beurteilung der Eignung herangezogen werden.

Die Studienberatung stützt sich jedoch bisweilen in erster Linie auf das nicht explizit vorliegende Erfahrungswissen der Studienberater und ist daher wenig standardisiert. Die Verknüpfung der Informationen, die im Beratungsgespräch über den Studieninteressenten gewonnen werden, zu einer Empfehlung erfolgt in einer eher intuitiven, nicht explizit darstellbaren Weise. Die Entscheidungsregeln bleiben implizit und sind somit weder zugänglich für Kritik noch für Optimierungen (Montel et al. 2005, S. 291). Eine wissenschaftliche Fundierung der Beratung, u.a. in Form von Evaluationsstudien, bleibt in der Regel aus. Wottawa und Echterhoff (1982, S. 302) empfehlen daher, Entscheidungsregeln zu explizieren, da so die Stabilität und Objektivität der Empfehlungen erhöht und die Einarbeitung neuer Mitarbeiter sowie der Erfahrungsaustausch erleichtert werden können. Infolgedessen stellt die Explikation der Entscheidungsregeln, wie auch in der DIN 33430 (Kapitel 4.3) für die Personalauswahl gefordert, einen wesentlichen Schritt zur systematischen Optimierung der Eignungsbeurteilung dar (Wottawa/Oenning 2002, S. 52).

Der erste Schritt zur Explikation der Entscheidungsregeln besteht in der Erhebung der Anforderungen, die ein Studium an zukünftige Studierende stellt. Welche Informa-

tionsquellen stehen nun zur Explikation der fachbezogenen Anforderungsprofile zur Verfügung? Wie eingangs erwähnt, wird das Erfahrungswissen der Studienfachberater fokussiert. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die Studienfachberater, die selbst Absolventen des jeweiligen Studiengangs sind, ein gutes Verständnis über die fachspezifischen Anforderungen zeigen. Dieses Wissen kann wiederum zur Optimierung der Beratungsqualität der allgemeine Studienberatung genutzt werden.

2. Empirische Analysen zur Explikation des Erfahrungswissens der Studienfachberater: Eine Forschungsarbeit an der Ruhr-Universität Bochum

Das an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführte Forschungsprojekt zielt darauf ab, die studienfachspezifischen Anforderungen aus dem Bereich der Soft Skills² im Sinne eines Anforderungsprofils zu explizieren, statistisch zu überprüfen und ggf. anzupassen. Diesbezüglich stehen zwei Informationsquellen, die im Rahmen des BORAKEL-Projektes der Ruhr-Universität Bochum (weitere Informationen zu BORAKEL bei Wottawa 2006b, S. 59), einem webbasierten Beratungstool für Studieninteressenten, erhoben wurden, zur Verfügung:

- (1) Einerseits liegen die Selbsteinschätzungen bereits an der Ruhr-Universität Bochum immatrikulierter Studenten zu Schlüsselqualifikationen und Studienerfolg vor. Insgesamt wurden 31 Einzelkompetenzen mittels eines Online-Fragebogens erhoben. Tabelle 1 dokumentiert den Fragentyp anhand des Items zur Erfassung der Organisationsfähigkeit. Die Studenten wurden gebeten, die Ausprägung ihrer Soft Skills anhand einer achtstufigen Skala von „1 – trifft überhaupt nicht zu“ bis „8 – trifft völlig zu“ zu bewerten. Ferner wurde der subjektive Studienerfolg³ mittels einer vierstufigen Skala von „1 – es verläuft weniger erfolgreich“ bis „4 – es verläuft sehr erfolgreich“ erfasst. Die Studenten gaben somit an, wie erfolgreich sie ihren Studienerfolg bewerten.

Tabelle 1: Erläuterung des Fragentyps am Beispiel der Organisationsfähigkeit

Organisationsfähigkeit
Während des Studiums ist es in einigen Fächern erforderlich, eine Vielzahl von unterschiedlichen Tätigkeiten und Arbeitsabläufen aufeinander abzustimmen. So müssen häufig gleichzeitig Referate vorbereitet, Hausarbeiten geschrieben und Übungsaufgaben absolviert werden, und nicht zuletzt muss man sicherstellen, dass der in den Vorlesungen vermittelte Stoff nicht "links rein- und rechts rausgeht", sondern auch in Prüfungen und Klausuren genutzt werden kann. Da Abgabetermine für Übungsaufgaben, Referatstermine, Prüfungen und Klausuren zudem dazu neigen, geballt aufzutreten, fällt es vielen Studenten gar nicht so leicht, die Arbeit so zu organisieren, dass alle Ergebnisse zum benötigten Termin vorliegen und den Beurteiler zufrieden stellen. Wie sieht das bei Ihnen aus?
Das Koordinieren vieler verschiedener Projekte und Arbeitsabläufe liegt mir....
überhaupt nicht * * * * * sehr

² Der Fokus liegt hier auf Soft Skills, wenngleich weitere Variablen wie beispielsweise Schulnoten den Studienerfolg beeinflussen.

³ Der Begriff „subjektiver Studienerfolg“ besagt, dass keine objektiven Angaben zu Studiennoten etc. vorliegen, sondern die Operationalisierung über die Befragung der Studenten zur Einschätzung ihres Erfolgs im Studium erfolgt.

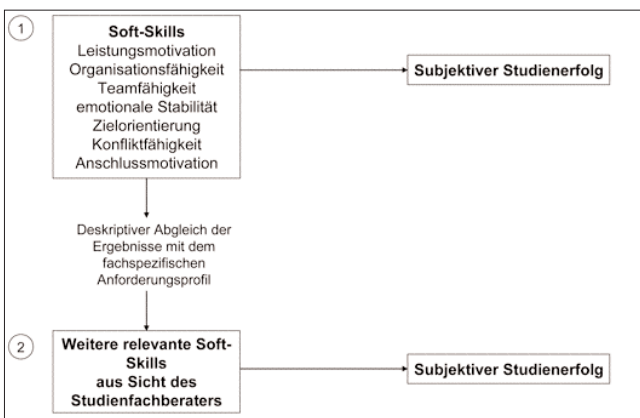
Aufgrund unterschiedlicher Teilnahmequoten gehen die Studiengänge mit der stärksten Beteiligung in die Berechnungen ein. Zu diesen gehören: Anglistik, Biologie, Geografie, Germanistik, Geschichte, Maschinenbau, Medizin, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft. Die Datenerhebung lief von Oktober 2005 bis März 2006.

- (2) Andererseits wurden die Studienfachberater bzw. die Repräsentanten der Fakultäten von August 2005 bis Oktober 2005 schriftlich zu den Anforderungen, die die von ihnen vertretenen Studiengänge an Studierende stellen, befragt. Hier geht es um die Identifizierung derjenigen Soft Skills, die aus Sicht der Studienfachberater für den Erfolg im Studium wichtig sind. Pro Studiengang liegen die Angaben eines Beraters vor. Der für die Befragung konstruierte Fragenkatalog umfasste im Bereich der Soft Skills ebenfalls 31 Einzelkompetenzen, die den drei Gruppen „persönliche“, „soziale“ und „methodische Kompetenzen“ zugeordnet sind. Zur Erfassung der Bedeutung der einzelnen Variablen markierten die Bearbeiter unter den aufgelisteten Soft Skills diejenigen Kompetenzen, die für den Studienerfolg unverzichtbar bzw. wünschenswert sind. Zusätzlich war es erforderlich, unter den selektierten unverzichtbaren bzw. wünschenswerten Soft Skills in den Gruppen persönliche, soziale und methodische Kompetenzen jeweils 100 Punkte zu verteilen, also eine Gewichtung der Kompetenzen hinsichtlich ihrer Relevanz für den Erfolg im Studium vorzunehmen.

Analyseebenen

Ziel der Analysen ist die statistische Überprüfung der Angaben der Studienfachberater zur Relevanz der Soft Skills im jeweiligen Studienfach. Die Auswertungen erfolgen in zwei Analyseschritten (siehe Abbildung 1), die im Folgenden zum besseren Verständnis näher erläutert werden.

Abbildung 1: Grafische Darstellung der Analyseschritte



Zunächst wird der Einfluss der Soft Skills auf den subjektiven Studienerfolg regressionsanalytisch ermittelt. Die Datengrundlage bilden hier die Selbsteinschätzungen der Studenten. In die Regressionsanalysen können nicht alle 31 erfassten Soft Skills aufgenommen werden, sodass hier eine Selektion vorgenommen werden muss. Auf Basis eines Literaturstudiums werden eingangs sieben Soft Skills, die als Einflussfaktoren auf den Studienerfolg diskutiert werden, ausgewählt und in die Analysen integriert. Zu diesen zählen

im Einzelnen (in Klammern eine kurze Beschreibung des Konstruktes):

- Leistungsmotivation (die Tendenz, von sich selbst ein hohes Leistungsniveau zu fordern und die eigene Leistungsfähigkeit zu steigern),
- Zielorientierung (das Verfolgen bestimmter beruflicher Ziele und die Fokussierung der Studienziele auch bei Schwierigkeiten/Störungen),
- Konfliktfähigkeit (die Bereitschaft, Konflikte offen auszutragen),
- Teamfähigkeit (die Fähigkeit, mit anderen gemeinsam eine Aufgabe anzugehen und effiziente Ergebnisse in der Zusammenarbeit zu erzielen),
- Anschlussmotivation (die Tendenz, Kontakt und Austausch mit anderen zu suchen),
- Emotionale Stabilität (die Fähigkeit, auch unter lang anhaltendem Stress gelassen zu bleiben und sich dadurch herausgefordert zu fühlen) sowie
- Organisationsfähigkeit (die Fähigkeit, Projekte und Arbeitsabläufe zielorientiert aufeinander abstimmen, effiziente Strukturen und Abläufe im eigenen Arbeitsbereich schaffen zu können).

Darauf folgend werden die Ergebnisse für den jeweiligen Studiengang mit dem aus der Expertenbefragung gewonnenen Anforderungsprofil deskriptiv verglichen. Konkreter formuliert soll mithilfe der Analysen dargestellt werden, dass beispielsweise für die Kompetenz Organisationsfähigkeit, die von dem Studienfachberater in Studiengang X als für den Studienerfolg relevant bewertet wurde, in dem Regressionsmodell eine hohe Korrelation mit dem subjektiven Studienerfolg ermittelt werden kann. In diesem Fall wäre die Einschätzung des Studienfachberaters anhand der studentischen Selbsteinschätzungen statistisch bestätigt.

Für den Fall, dass sich im Rahmen des deskriptiven Vergleichs der Ergebnisse mit dem Anforderungsprofil weitere, aus Sicht des Studienfachberaters relevante Soft Skills herauskristallisieren, erfolgt die Berechnung eines zweiten Regressionsmodells (zweiter Analyseschritt), das dann diese Soft Skills umfasst, die in dem ersten Modell nicht berücksichtigt wurden.

Insgesamt geben die Ergebnisse infolgedessen nicht nur Aufschluss über erfolgsrelevante Soft Skills, sondern liefern darüber hinaus auch Hinweise auf die Qualität des Erfahrungswissens der Studienfachberater zu den Anforderungen der Studienfächer. Aufgrund der Komplexität der durchgeführten Berechnungen können die Ergebnisse hier nur exemplarisch für den Studiengang Germanistik vorgestellt werden. Die Ergebnisse für die Studiengänge Anglistik, Biologie, Geografie, Geschichte, Maschinenbau, Medizin, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft findet der interessierte Leser bei Wenzel (2008).

Ergebnisse für den Studiengang Germanistik

Mit 81 Studenten war die Beteiligung an der Befragung aus dem Fachbereich Germanistik am größten. 67,9% der Teilnehmer waren weiblich, 32,1% männlich. 21% und somit die größte Gruppe der Probanden waren zum Zeitpunkt der Befragung im ersten Fachsemester. Die durchschnittliche Semesterzahl lag bei $M = 4,53$ ($SD = 3,7$).

Das Regressionsmodell bestätigt den Einfluss der ausgewählten Soft Skills auf den Studienerfolg. Allerdings üben

nicht alle dieser sieben Soft Skills einen relevanten Einfluss aus: Als für die Vorhersage des Studienerfolgs wesentlich werden Zielorientierung, emotionale Stabilität und Organisationsfähigkeit identifiziert. Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, werden die emotionale Stabilität und Organisationsfähigkeit auch seitens des Studienfachberaters als unverzichtbar für den Studienerfolg bewertet. Die Relevanz der Leistungsmotivation kann dagegen statistisch nicht bestätigt werden; hier weicht die Berechnung von den Angaben des Studienfachberaters ab. Dies gilt auch für die Zielorientierung, die aus Sicht des Studienfachberaters keine Relevanz für den Studienerfolg besitzt, in den Analysen jedoch einen signifikanten Einfluss auf die Erfolgseinschätzung ausübt.

Tabelle 2: Angaben des Studienfachberaters zur Relevanz der Soft-Skills in der Germanistik in Punkten

	unverzichtbar*	wünschenswert*
<i>Persönliche Kompetenzen</i>		
Emotionale Stabilität	20	15
Leistungsmotivation	50	40
Zielorientierung		
<i>Soziale Kompetenzen</i>		
Anschlussmotivation		10
Teamfähigkeit	20	10
Konfliktfähigkeit		
<i>Methodische Kompetenzen</i>		
Organisationsfähigkeit	10	10

* Anmerkung zur Tabelle: Da es sich um eine auszugsweise Darstellung des Anforderungsprofils mit Bezug zu den sieben aus Literaturstudium selektierten Soft-Skills handelt, addieren sich die jeweiligen Gewichtungen der persönlichen, sozialen und methodischen Kompetenzen nicht auf 100 Punkte.

Das über die sieben analysierten Soft Skills hinausgehende Anforderungsprofil für den Studiengang Germanistik zeigt, dass die Variable „kommunikative Kompetenz“ (mit 70 Punkten in der Gruppe der methodischen Kompetenzen als unverzichtbar bewertet) nach Angaben des Studienfachberaters eine exponierte Rolle für den Studienerfolg spielt. Der Einfluss der kommunikativen Kompetenz als Fähigkeit, verständlich und sachgerecht zu formulieren, kann bestätigt werden. Das Regressionsmodell dokumentiert somit einen wesentlichen Einfluss der Variablen auf den subjektiven Studienerfolg.

Aus den Ergebnissen lässt sich folgendes Fazit ableiten:

- Den regressionsanalytischen Berechnungen zufolge haben Soft Skills einen wesentlichen Einfluss auf die Erfolgseinschätzung der Studierenden der Germanistik. Im Einzelnen sind die Organisationsfähigkeit, Zielorientierung, emotionale Stabilität und kommunikative Kompetenz von exponierter Relevanz für den Erfolg im Studium. Sie sollten daher zukünftig im Beratungsprozess stärker berücksichtigt werden.
- Ferner zeigen die Berechnungen für den Studiengang Germanistik, dass die Angaben des Studienfachberaters sowie die Einschätzungen der Studenten recht nah beieinander liegen. Die die Angaben des Studienfachberaters können statistisch bestätigt werden. Dies spricht für das Erfahrungswissen des Beraters. Dennoch zeigen sich auch Abweichungen der empirischen Ergebnisse vom Anforderungsprofil. Hier wird daher deutlich, dass statistische

Analysen zur Optimierung der Anforderungsprofile und somit des Beratungsprozesses beitragen können, auch wenn der Studienfachberater ein gutes Verständnis über die Anforderungen des Studiums zeigt.

Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich auch für die weiteren neun Studiengänge (Anglistik, Biologie, Geografie, Geschichte, Maschinenbau, Medizin, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft und Wirtschaftswissenschaft), die in der zitierten Studie (Wenzel 2008) analysiert und aus Kapazitätsgründen hier nicht dargestellt werden.

3. Implikationen der Ergebnisse für die allgemeine Studienberatung

Die Ergebnisse der Studie, hier dargestellt am Beispiel des Studiengangs Germanistik, sprechen für das Erfahrungswissen der Studienfachberater, da diese insgesamt ein fundiertes Wissen über die Anforderungen ihrer Studiengänge zeigen. Dennoch ergeben die mittels Befragung der Repräsentanten erhobenen Angaben zur Relevanz von Soft Skills für den Studienerfolg im Vergleich mit Selbsteinschätzungen von Studenten zwar viele, aber nicht hundertprozentige Überschneidungen. Weitere statistische Auswertungen sollten zukünftig dazu beitragen, die auf dem Erfahrungswissen der Studienfachberater aufbauenden Anforderungsprofile der Studiengänge entsprechend zu modifizieren und für die allgemeine Studienberatung zur Verfügung zu stellen.

Das Expertenwissen der Studienfachberater zu den Anforderungen stellt eine gute Informationsquelle für Berater der zentralen Studienberatung dar. In Anlehnung an die Forderung der Hochschulrektorenkonferenz (1994, S. 3) nach Verbesserung der Kooperation zwischen der allgemeinen Beratung und der Studienfachberatung an Hochschulen wird somit die Weitergabe und Nutzung der erarbeiteten Anforderungsprofile im Rahmen der zentralen Studienberatung empfohlen. Die Kombination des Erfahrungswissens der Studienfachberater mit ergänzenden statistischen Aufbereitungen studentischer Selbsteinschätzungen schafft somit eine besonders gute Grundlage für die Studienberatung. Somit sollte langfristig eine an dem fachspezifischen Anforderungsprofil orientierte Beratung der Studieninteressenten gewährleistet werden.

Die erforderlichen statistischen Analysen sind zwar zunächst mit großem Aufwand verbunden, lassen auf längere Sicht jedoch einen erheblichen Nutzen erwarten. Durch den Einsatz vorliegender Anforderungsprofile für die einzelnen Studiengänge sollte die Studienberatung zu einer fundierten Studienwahl beitragen und somit zur Reduzierung der aktuell hohen Studienabbruchquoten führen. Nach Heublein et al. (2005, S. 20) beträgt die Studienabbruchquote⁴ für den Absolventenjahrgang 2002 an Universitäten 26%, mit 45% ist diese in den Sprach- und Kulturwissenschaften am höchsten (Heublein et al. 2002, S. 19). Die Unterstützung der Studieninteressenten auf der Suche nach einem geeigneten Studiengang mittels fundierter Informationen zu Anforderungen und Inhalten verhindert Fehleinschätzungen, verbessert den Informationsstand der Studen-

⁴ Studienfachwechsler gehen nicht in die Berechnung der Studienabbruchquote ein.

ten bei Aufnahme des Studiums und sollte infolgedessen den erlebten Nutzen in Anspruch genommener Beratungsangebote erhöhen.

Inwiefern der zunächst mit der Explikation des Erfahrungswissens verbundene Aufwand und dadurch entstehende Kosten tatsächlich zur Reduzierung der Studienabbruchquote und zu einem in monetären Größen darstellbaren Nutzen führen, das heißt, sich somit insgesamt rentieren, bleibt in Pilotprojekten und Evaluationsstudien jedoch zukünftig entsprechend zu prüfen.

4. Unterstützung der persönlichen Beratung durch Online-Beratungstools

Weiterhin können das explizite Erfahrungswissen der Studienfachberater sowie statistische Analysen zu fachspezifischen Anforderungen bei der Konstruktion von Online-Beratungstools von Nutzen sein, die sich in letzter Zeit wachsender Beliebtheit erfreuen.

Aufgrund der hohen Nachfrage nach Beratung in Folge steigender Studentenzahlen (vgl. Ausführungen des Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005, S. 271) wird eine ausführliche und individuelle Betreuung jedes einzelnen Studieninteressenten zukünftig nicht mehr möglich sein. Deshalb müssen ergänzend neue Medien eingeführt werden, die dem steigenden Beratungsbedarf gerecht werden, was z.B. durch den Einsatz von internetbasierten Beratungstools erreicht werden kann. Nach Wottawa und Woike (2002, S. 34) bietet das Internet als interaktives Medium die optimale Grundlage, um psychologische Testverfahren für Self-Assessments einzusetzen. So sehen auch Zimmerhofer et al. (2006, S. 64) in webbasierten Beratungstools einen Erfolg versprechenden Ansatz zur Ergänzung und Optimierung der derzeitigen Beratungsangebote an Universitäten. Im Rahmen webbasierter Self-Assessments werden die Interessen, Stärken und Schwächen des Einzelnen mithilfe psychologischer Testverfahren ermittelt, die als Grundlage für eine fundierte Studienwahl dienen (Zimmerhofer et al. 2006, S. 64). Einer im September 2007 veröffentlichten Befragung des Centrums für Hochschulentwicklung zufolge ist das Internet für 66,2% der 3.581 befragten Abiturienten das wichtigste Medium für die Information über Berufsausbildung und Studium (Hachmeister et al. 2007a, S. 69; Hachmeister et al. 2007b, S. 82) und lässt somit eine hohe Akzeptanz solcher Beratungstools erwarten.

Dennoch können Online-Beratungstools die persönliche Beratung keinesfalls ersetzen, sondern sollten stattdessen ergänzend angeboten werden. Automatisch erstellte Ergebnisberichte zur Passung des Studieninteressenten mit dem gewünschten Studienfach können zur Fundierung der persönlichen Beratung genutzt werden und somit zur Standardisierung des Beratungsprozesses beitragen. Über die automatische Ergebnismeldung hinausgehend ermöglicht jedoch nur das Gespräch mit den Studienberatern die Klärung individueller, nicht pauschal zu beantwortender Fragen sowie den persönlichen Kontakt zu den Studieninteressenten.

In diesem Kontext scheint es sinnvoll, die Studienberater in der Interpretation und im Einsatz der Online-Befragungsergebnisse in der Beratung von Studieninteressenten zu schulen. Dies wäre sicherlich eine Option, um Studienberater

homogen auf ihre Tätigkeit vorzubereiten und infolgedessen auf eine einheitliche Professionalisierung hinzuwirken.

5. Methodische Einschränkungen des Forschungsdesigns

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind folgende Einschränkungen zu beachten:

Operationalisierungen mittels Selbsteinschätzungen

Sowohl die Angaben der Studienfachberater als auch die der Studenten sind subjektive Einschätzungen, sodass grundsätzlich die Gefahr der Ergebnisverzerrung besteht. Die Analysen zeigen jedoch gute Übereinstimmungen zwischen den Angaben der Studienfachberater und den Einschätzungen der Studenten. Problematischer im vorliegenden Forschungsdesign ist hingegen die ausschließliche Operationalisierung des Studienerfolgs anhand subjektiver Erfolgskriterien. Es kann nicht geklärt werden, welchen Gütemaßstab das Individuum bei der Bewertung des eigenen Studienerfolgs zugrunde legt. Das heißt, ein hoher Zusammenhang zwischen subjektiven Erfolgsmaßen und dem objektiven Studienerfolg, operationalisiert über Prüfungsleistungen, kann nicht prinzipiell angenommen werden.

Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Die Datenerhebung vollzog sich ausschließlich an der Ruhr-Universität Bochum, so dass die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Hochschulen nicht ohne vorherige Prüfung gegeben ist. Eine Vergleichbarkeit der Studienstrukturen und -anforderungen kann, vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Diversifikation und Differenzierung der Universitäten und ihrer Studienangebote mit spezifischen Schwerpunktsetzungen (Profilbildung), nicht angenommen werden.

Abschließend sei noch einmal darauf hingewiesen, dass dieser Beitrag nicht den Anspruch erhebt, alle Optionen zur Optimierung der universitären Studienberatung abzudecken, sondern lediglich einen spezifischen Ansatz fokussiert, nämlich das Erfahrungswissen der Studienfachberater in Form von explizit vorliegenden Anforderungsprofilen für die allgemeine Studienberatung zu nutzen.

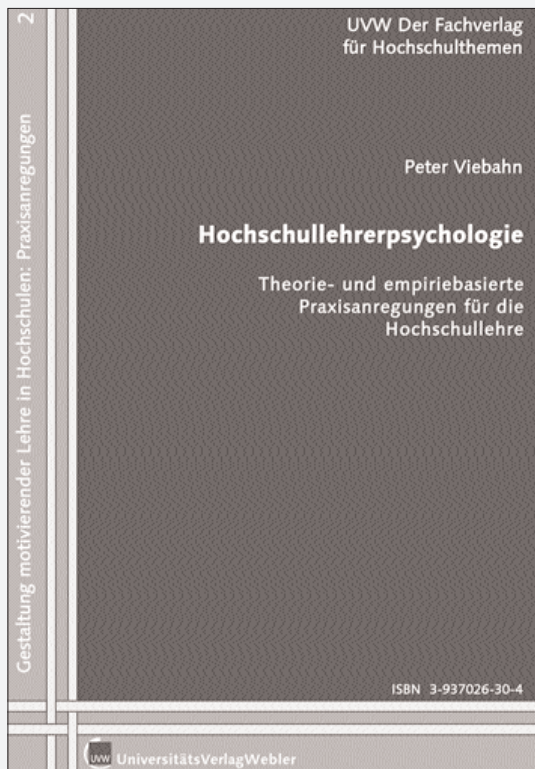
Literaturverzeichnis

- Blum, F./Hensgen, A./Trost, G. (1985): Beratungstests für Oberstufenschüler und Abiturienten. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): Forschung und Innovation in Deutschland 2005. Bonn.
- DIN 33430 (2002): Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen. Berlin.
- Hachmeister, C.-D./Harde, M. A./Langer/M. F./Langkapfel, C. (2007a): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – erste Ergebnisse einer empirischen Studie von CHE und EINSTIEG. Zeitschrift für Beratung und Studium, 3, S. 65-70.
- Hachmeister, C.-D./Harde, M. A./Langer, M. F. (2007b): Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und Einstieg. Arbeitspapier Nr. 95. Gütersloh.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005. Hannover.
- Heublein, U./Sommer, D. (2002): Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienwahl. Kurzinformation A2/2002. Hannover.
- Hochschulrektorenkonferenz (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Dokumente zur Hochschulreform, 95.

- Höpfner, A. (2005): Self-Assessment als Studienberatung und Bewerbervorselektion. In: Moosbrugger, H./Frank, D./Rauch, W. (Hg.): Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschulen, Riezler-Reader XIV (S. 235-246). Frankfurt am Main.
- Lewin, K./Heublein, U./Schreiber, J./Spangenberg, H./Sommer, D. (2001): Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001: Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft. Hochschulplanung Band 155. Hannover.
- Meyer-Haupt, K. (1995): Berufsberatung (2. Auflage). Stuttgart.
- Montel, C./Debo, S./Steinweg, S. (2005): Persönlichkeitstestung und automatisierte Beratung im Internet. In: Renner, K.-H./Schütz, A./Machilek, F. (Hg.): Internet und Persönlichkeit: Differentiell-psychologische und diagnostische Aspekte der Internetnutzung. Göttingen, S. 284-297.
- Moser, K./Schmook, R. (2006): Berufliche und organisationale Sozialisation. In: Schuler, H. (Hg.): Lehrbuch der Personalpsychologie (2. Auflage). Göttingen, S. 231-254.
- Rückert, H.-W. (2006): Passfähigkeit oder Complexity Perception – Nach welchen Kriterien sollte sich die Studienfachwahl richten? Zeitschrift für Beratung und Studium, 4, S. 106-112.
- Wenzel, M. (2008): Psychologische Grundlagen für die Allokation von Studieninteressenten an wissenschaftlichen Hochschulen. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Psychologie [Abrufbar unter: <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/net/html/HSS/Diss/Wenzel/Meike/>].
- Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs. Köln.
- Wottawa, H. (2006a): Informierte Studienfachentscheidung – Das Beratungstool der Ruhr-Universität Bochum im Internet. Präsentation vom 14.09.2006 der Einstieg Fachtagung Berlin. Verfügbar unter: www.einstieg.com/kunden/beratung/fachveranstaltungen/14-september-2006/fachtagung-berlin/praesentationen/ [15.04.06].
- Wottawa, H. (2006b): BORAKEL: Das Onlinetool der Ruhr-Universität Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studienganges. Zeitschrift für Beratung und Studium, 2, S. 59-61.
- Wottawa, H./Echterhoff, C. (1982): Formalisierung der diagnostischen Urteilsfindung: ein Vergleich von linearen und auf Psychologenaussagen gestützte konfigurale Techniken. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3 (4), S. 301-309.
- Wottawa, H./Oenning, S. (2002): Von der Anforderungsanalyse zur Eignungsbeurteilung: Wie praktikabel ist die neue DIN 33430 bei der Bewerberauswahl. Wirtschaftspsychologie, 9, S. 43-56.
- Wottawa, H./Woike, J. K. (2002): Internetrecruiting und Internetassessment: Eine Chance, die Wirtschaftspsychologen nutzen sollten! Wirtschaftspsychologie, 9 (1), S. 33-38.
- Zimmerhofer, A./Heukamp, V. M./Hornke, L. F. (2006): Ein Schritt zur fundierten Studienfachwahl – webbasierte Self-Assessments in der Praxis. Report Psychologie, 31, S. 62-72.

■ Dr. Meike Wenzel, Diplom-Psychologin,
z. Zt. Beraterin bei der eligo GmbH,
E-Mail: Meike.Wenzel@eligo.de

Peter Viebahn Hochschullehrerpsychologie Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29,50 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

Lars Fischer



Kompetenzanbahnung in ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen

1999 unterzeichneten die Bildungsminister aus 29 europäischen Staaten eine gemeinsame Erklärung zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes, die heute gemeinhin als Bologna-Erklärung bekannt ist und den Ausgangspunkt für eben die weitreichende Studienstrukturreform bildet, mit deren Umsetzung die Hochschulen noch heute weitgehend befasst sind und auch in den nächsten Jahren befasst sein werden.

Der folgende Artikel widmet sich der Umsetzung der Studienstrukturreform in den Ingenieurwissenschaften, wobei der Schwerpunkt auf die didaktische Umsetzung der Reform gelegt wird. Die Grundlage bildet eine Befragung von 852 Professoren und Professorinnen der Elektrotechnik, des Maschinenbaus und verwandter Studienfächer, die HIS im Jahr 2007 im Auftrag der Verbände VDE, VDI, VDMA und ZVEI durchgeführt hat. Ergänzend werden die Ergebnisse der HIS-Absolventenstudien hinzugezogen. Die zuletzt durchgeführte Befragung der Absolventen des Jahres 2005 ein Jahr nach deren Abschluss lässt erstmals Vergleiche zwischen Diplom- und Bachelor-Absolventen in deren Bewertung zum abgeschlossenen Ingenieur-Studium zu.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sich die Umstellung auf ein output-orientiertes Lehr- und Lernverständnis nur schleppend vollzieht und es insbesondere in Bezug auf die Lehrorganisation und Lehrgestaltung noch viel Nachholbedarf und offene Fragen gibt.

1. Einleitung

Insbesondere Ingenieurwissenschaftler/innen zeigten zunächst eine grundlegende Skepsis gegenüber der Reform, u.a. weil das deutsche Ingenieurs-Diplom international einen sehr guten Ruf genießt. Dieses Beharren auf altbewährtem in Verbund mit einer zögerlichen Vermittlung der Ziele der Bologna-Reform auch von Seiten der Politik zu Anfang des laufenden Jahrzehnts führte zu einer gewissen Zurückhaltung in der Umsetzung der Reformziele. Auch beklagen viele der befragten Professoren/Professorinnen, dass sie bei der Realisierung der Zielvorgaben relativ allein gelassen wurden. Bei der Frage, welche Akteure für die Umsetzung der Reform als hilfreich empfunden wurden, führen die Professoren in erster Linie hochschulinterne Organe und Personengruppen an. Obgleich Hilfsangebote der Akkreditierungsagenturen, der Verbände oder der HRK bestanden, wurden und werden diese offenbar zu wenig wahrgenommen.

Die Hochschulen mussten und müssen eine Vielzahl von offenen Fragen, Problemen und auch Widersprüchen in wichtigen Einzelaspekten der Reform verkraften: Kann ein gegenüber dem tradierten Diplom-Studium verkürztes Bachelor-Studium berufsbefähigend sein? Braucht ein Hochtechnologie-land wie Deutschland nicht in erster Linie Masterabsolventen? Wie soll die Qualität der Ingenieurausbildung unter diesen Bedingungen gehalten oder gar verbessert werden? Wie soll die Fachhochschule eines ihrer angestammten Profile, die Praxissemester, kompensieren, die nicht mehr in das neue Konzept zu passen scheinen? Verlangt die Bologna-Reform überhaupt die Abschaffung des Diploms? Wie soll die Anbahnung von Schlüsselkompetenzen in ein sich ohnehin immer mehr verdichtendes Curriculum integriert werden?

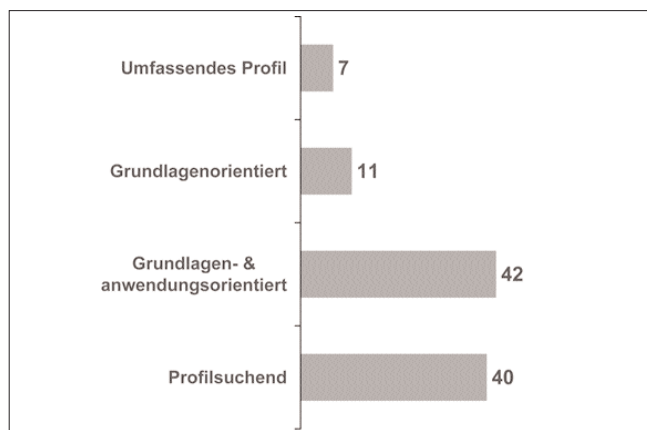
Inzwischen allerdings ist die Reform – wie im Folgenden dargelegt wird – nicht nur formal in den ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen angekommen. Sie wird darüber hinaus auch zunehmend als Anlass genommen, die alten Lehr- und Lernstrukturen in Frage zu stellen, obgleich hier noch immer massiver Nachholbedarf besteht: Denn im Kern geht es bei der Reform um einen Paradigmenwechsel in Lehre und Studium. An Stelle eines input-orientierten Lehrveranstaltungsverständnisses sind die Hochschulen gefordert, Module zu konstruieren, die ihre Legitimation nicht alleine aus dem stofflichen Lehrangebot, sondern vor allem aus den jeweils zu erlangenden Lernergebnissen – im Idealfall Kompetenzen – beziehen sollen. Die Herausforderung, die Frage zu beantworten, was ein Student kann, der ein bestimmtes Modul erfolgreich abgeschlossen hat, ist in dieser Weise für deutsche Hochschulen neu. Modularisierung bedeutet, wenn man diesen Ansatz konsequent verfolgt, auch, dass solche Lerneinheiten nicht an der Grenze von Teildisziplinen halt machen sollen und dass innerhalb der Module auch die erforderlichen Fähigkeiten entwickelt werden, die Wissen in berufliche Handlungskompetenz überführen.

Kompetenzanforderungen an junge Ingenieure und Ingenieurinnen haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich in Richtung übergreifender Anforderungen verschoben, ohne dass die geforderten fachlichen Aspekte an Bedeutung verloren hätten. Diese deutliche Akzentverschiebung in den Kompetenzanforderungen ist Folge einer Veränderung ihrer beruflichen Funktions- und Aufgabenspektren im Zuge der Modernisierung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft und der globalen Erweite-

rung der wirtschaftlichen Handlungsradien. Diese Akzentverschiebung wird von den Professoren erkannt und anerkannt. Über 60% von ihnen haben die Erwartung, dass soziale Kompetenzen im Beruf künftig stärker gefordert werden. Noch häufiger erwarten sie eine Erhöhung der beruflichen Anforderungen an die fachlich-methodischen Fähigkeiten.

Wie werden diese Kompetenzen durch die hochschulische Lehre gefördert? Bei der Beantwortung dieser Frage lohnt zunächst ein Blick auf die Profilierung der ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge. Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung wurden die befragten Professoren gebeten, das Profil des Bachelor-Studiums am eigenen Fachbereich bzw. der eigenen Fakultät einzuschätzen. Anhand der Antworten konnten insgesamt vier Profilcluster ermittelt werden, denen die Befragungsteilnehmer zugeordnet werden können (Abbildung 1). Sieben Prozent der Professoren bescheinigen ihrem Fachbereich/ihrer Fakultät ein „umfassendes Profil“. Das bedeutet, dass sie hier sowohl die Grundlagenvermittlung, als auch den Forschungs- und Anwendungsbezug ausreichend ausgeprägt sehen. Eher durch Universitätsprofessoren dominiert ist das „grundlagenorientierte Profil“. Hier spiegeln sich die unterschiedlichen Auffassungen vom Lehrauftrag seitens Universitäts- und Fachhochschulprofessoren wider. Während an Fachhochschulen schon immer eine anwendungs- bzw. berufsorientierte Lehre betrieben wurde, steht an Universitäten der Auftrag der Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses im scheinbaren Widerspruch zu der Anbahnung berufsrelevanter Kompetenzen. Nicht selten sind Klagen von Universitätsprofessoren zu hören, die Fachkompetenz gegen andere Kompetenzbereiche aufrechnen und zu dem Schluss kommen, dass in der verkürzten Studiendauer des Bachelors vor allem fachliche Grundlagen vermittelt werden müssten, weshalb für die Anbahnung von Sozialkompetenzen keine Zeit mehr sei. Dem entsprechend bescheinigen eher Fachhochschullehrer dem Bachelor-Studium an ihrem Fachbereich ein „grundlagen- und anwendungsorientiertes“ Profil. Vierzig Prozent der Professoren zeichnen vom Bachelor-Studium ein unscharfes Profil. Diese Gruppe der „Profilsuchenden“ sehen weder den Forschungs- noch den Anwendungs- oder Grundlagenbezug am eigenen Fachbereich/der eigenen Fakultät ausreichend ausgeprägt.

Abbildung 1: Anteile der Profilcluster ingenieurwissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge



Quelle: HIS Hochschullehrerbefragung

Auch geben die Professoren dieser Gruppe häufiger als ihre Kollegen/Kolleginnen Probleme und Hindernisse bei der Umsetzung der Reform an.

Probleme und Schwierigkeiten bei der Reformumsetzung

Die Schwierigkeiten, mit denen sich Professoren bei der Reformumsetzung konfrontiert sehen, sind vielseitig. Grundsätzlich können sie zwei Kategorien zugeordnet werden. Zum einen werden häufig externe Probleme benannt, wie mangelnde Unterstützung – und hier vor allem das Fehlen an finanziellen und personellen Ressourcen. So seien die Hochschulen gezwungen, die Einführung gestufter Studiengänge und die parallele Vorhaltung traditioneller Studiengänge in der Übergangszeit ohne zusätzliche Mittel zu bewältigen. Aber auch hausgemachte Schwierigkeiten verzögern häufig die Umsetzung. So ist beispielsweise die Hälfte der Professoren der Meinung, dass es schwierig sei, Eignigkeit im eigenen Fachbereich bzgl. der Reformziele herzustellen. Als schwierig erachten es die Professoren auch, dem Beratungsbedarf von Studierenden zu entsprechen. Besonders schwer dürften noch immer Fragen nach den beruflichen Perspektiven von Bachelor-Absolventen und nach den Möglichkeiten des Master-Abschlusses zu beantworten sein. Die Umsetzung der modularen Studienstruktur zeigt ein ganzes Bündel an Problemen, die in erster Linie auf dem Versuch beruhen, tradierte input-orientierte Lehrmodelle in die neue Studienstruktur zu pressen. Zwar gibt es hier mittlerweile durchaus innovative Modelle, die sich an der Frage der Kompetenzentwicklung orientieren, zu häufig wird allerdings noch immer versucht, den Diplom-Studiengang 1:1 auf die neue Studienstruktur zu übertragen.

2. Kompetenzentwicklung im Bachelor-Studium

Die Aufgabe von Hochqualifizierten ist es in der Regel nicht, intelligente Gehilfen betrieblicher Strukturen zu sein, deren Praxis sich aus dem geronnenen Wissen von gestern zusammensetzt. Das gilt nicht weniger für Ingenieure als für wissenschaftlich Qualifizierte anderer Berufsfelder. Kritischer Umgang mit den gegebenen Verhältnissen bedeutet – übersetzt für Ingenieure – innovative Lösungskompetenz. Nur diese bildet die Basis für den Anspruch auf Profession. In der Lernergebnisbeschreibung der Akkreditierungsagentur ASIIN heißt es dem entsprechend:

„Absolventinnen und Absolventen von Bachelor-Studiengängen ...

- haben ein – auch durch Grundlagenwissen aus anderen Disziplinen – fundiertes fachliches Wissen in der eigenen Disziplin,
- haben dabei einen Überblick über die Zusammenhänge innerhalb der eigenen Disziplin und mit benachbarten Disziplinen,
- sind dazu befähigt, anspruchsvolle Probleme und Aufgabenstellungen in der jeweiligen Disziplin zu erkennen und zu analysieren, zu formulieren und – unter Zuhilfenahme von selbst recherchierter Fachliteratur – zu lösen“ (ASIIN 2007).

Alles andere ist Sache von technischen Fachkräften unterhalb hochschulischer Bildung. Dass innovative Lösungs-

kompetenz mehr verlangt als pures Fachwissen, zeigen in der Geschichte eine Vielzahl von Entwicklungen, die an sich technisch innovativ sind, aber nie oder nicht dort, wo sie entwickelt wurden, den Weg zum Kunden gefunden haben. Technische Expertise schließt zwingend Kompetenzen ein, die nicht im engeren Sinn dem Technischen zugehören. Es gilt, so genannte Schlüsselkompetenzen (z.B. Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement, Teamfähigkeit, Kundenorientierung) ebenso zu erwerben wie außerfachliches Wissen. Dies ist auch die weit überwiegende Mehrheitsmeinung unter Professoren des Maschinenbaus und der Elektrotechnik.

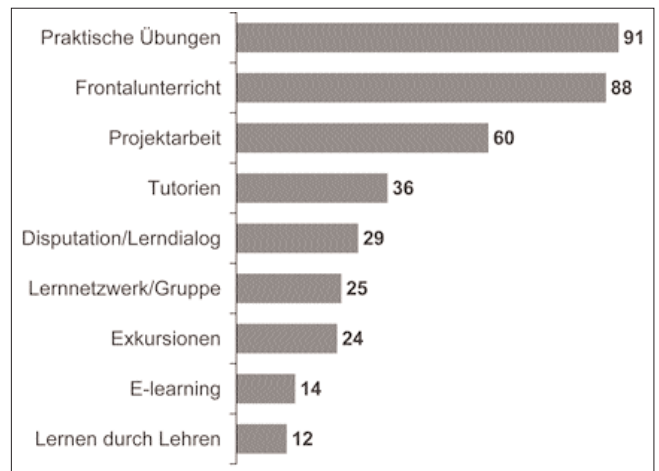
Berufliche Handlungskompetenz schließt Wissen, Qualifikation und handlungsrelevante Schlüsselkompetenzen ein. Ohne Zweifel werden ein Diplom-Absolvent, ein Bachelor oder ein Master unmittelbar nach dem Studium nicht über eine umfassende berufliche Handlungskompetenz verfügen können. Zu ihrer Reifung bedarf es beruflicher Praxis. Was die Hochschule – in Kooperation mit beruflichen Praxisfeldern – leisten kann und muss, ist die Anbahnung der genannten Kompetenzen, um ihre Absolventen berufsfähig zu entlassen. Bei der verhältnismäßig kurzen Studiendauer des Bachelor ist eine häufig gestellte Frage, wie die geforderten Kompetenzen erworben werden sollen, ohne dass dabei Abstriche bei den fachlichen Lernzielen hingenommen werden müssen. Dass dies falsche Alternativen sind – resultierend aus einer unzulässigen Vermengung von stofflichem Input und kompetenzbezogenem Outcome –, wird um so deutlicher, wenn man die Frage stellt, ob nicht auch Schlüsselkompetenzen erforderlich sind, um effizient und erfolgreich zu studieren. Die Erwartung, die allgemein bildende Schule könne und müsse dies leisten, ist insofern unrealistisch, als man aufgrund der bildungsbiographischen Heterogenität der Studienanfänger/innen dafür nicht mehr annähernd die richtigen Adressaten im schulischen Bereich finden würde.

Die Heterogenität unterschiedlicher Facetten von Studierfähigkeit wird in Zukunft eher noch zunehmen.

Ein Weg ist darin zu sehen, Schlüsselkompetenzen inmitten der Fachveranstaltungen zu erlangen, beispielsweise durch die Anwendung bzw. Förderung effektiver Lehr- und Lernformen, Projektstudien etc. Eigene additive Veranstaltungen oder Module, die dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen dienen sollen, können die integrative Einübung von Fach- und Schlüsselkompetenzen ergänzen, aber nicht ersetzen. Wie wird nun aber an den Hochschulen die Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz umgesetzt? Die befragten Professoren wurden gebeten, Angaben über die Art und Häufigkeit des Praktizierens verschiedener Lehr-/Lernformen zu machen. Im Folgenden werden nur Angaben von Professoren berücksichtigt, die angegeben haben, dass an ihrem Fachbereich/ihrer Fakultät Bachelor-Studiengänge bereits eingeführt sind.

Spitzenreiter unter den angewandten Lehrformen sind die praktische Übung (91% häufig) und der Frontalunterricht, d.h. die Form der klassischen Vorlesung (88%) (Abbildung 2). In Einzelergebnissen spiegelt sich die unterschiedliche Auffassung vom Lehrauftrag wider. Im Maschinenbau beispielsweise weichen die Angaben je nach Zugehörigkeit zum Hochschultyp voneinander ab. Während immerhin elf Prozent der Fachhochschulprofessoren nur selten „Frontalunterricht“ halten, gehört dieser für fast alle Universitäts-

Abbildung 2: Regelmäßig angewandte Lehr- und Lernformen in den Ingenieurwissenschaften



Quelle: HIS Hochschullehrerbefragung

professoren zur häufig praktizierten Lehrform. Umgekehrt verhält es sich bei praktischen Übungen: Diese Lehr-/Lernform ist an den Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten weiter verbreitet.

Zu Fragen des Angebotes von Projektarbeiten gibt es einen Diskurs, der bis in die späten 1960er Jahre zurückreicht und der damals Studierende und Lehrende stark polarisierte. Heute bieten Professoren beider Hochschultypen Projektarbeit ähnlich häufig an. Kaum noch ein Hochschullehrer der Ingenieurwissenschaften ist der Meinung, dass Projektarbeit nicht praktikabel sei (3%). An welcher Stelle des Studiums – sehr früh, in der Mitte oder gegen Ende des Studiums – Projekte am besten platziert sind, ist allerdings umstritten. Häufig wird die Meinung vertreten, Projektarbeit könne erst dann sinnvoll einsetzen, wenn die fachlichen Grundlagen beherrscht würden. Auf der anderen Seite gibt es ausgewiesene erfolgreiche Konzepte für frühe Projektphasen, die nicht nur die Motivation der Studierenden steigern, sondern auch die Chance bieten, die Grundlagen im Kontext technischer Aufgaben effektiver und mit weniger Scheitern als in zusammenhanglosen Einzelveranstaltungen zu lernen. Dennoch zeigen die Antworten auf die Frage, wann Projektstudium idealer Weise stattfinden sollte, in die andere Richtung. Die überwiegende Mehrheit der befragten Professoren ist der Meinung, dass das Projekt-Studium erst im vorangeschrittenen Bachelor-Studium stattfinden sollte. Ein knappes Viertel der Befragten sieht ab dem dritten Semester einen sinnvollen Einsatz, knapp zwei Drittel sind der Meinung, dass es im fünften und sechsten Semester stattfinden solle. Nur acht Prozent der Professoren halten Projektarbeit schon ab dem ersten Semester für sinnvoll. Es mag überraschen, dass Tutorien offenbar für eine ganze Reihe von Hochschullehrern nicht zum Katalog der Lehrmethoden gehören. Immerhin gut ein Viertel der Fachhochschullehrer und ein Fünftel der Universitätslehrer geben an, dass in den von ihnen durchgeführten Lehrveranstaltungen keine Tutorien angeboten werden. Fachhochschulprofessoren arbeiten deutlich seltener mit Tutoren als ihre Kollegen den Universitäten. Hierfür ist vermutlich die Verfügbarkeit von Ressourcen zur Bezahlung der Tutorien mit entscheidend. Weniger unerwartet dagegen ist, dass das Lernen durch Lehren, das vor allem in einigen geistes-

wissenschaftlichen Fächern zu den häufigsten Lehr-/Lernformen gehören dürfte, in den Ingenieurwissenschaften nicht dem Standardrepertoire zugerechnet werden kann. Dialogisches Lernen (z.B. Disputationen) wird von je 29 % der Befragten häufig bzw. zumindest gelegentlich angewandt; es ist an Fachhochschulen wie Universitäten gleichermaßen verbreitet. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Bildung von Lernnetzwerken bzw. Lerngruppen. Auch dieses Instrument nennen Lehrende der Fachhochschulen und Universitäten etwa gleichermaßen häufig. Sieben Prozent der Befragten geben an, dass diese Methode in den Ingenieurwissenschaften nicht praktikabel sei. Exkursionen als Ergänzung des praxisbezogenen Lehrangebots werden von einem Viertel der befragten Hochschullehrer häufig, von etwa der Hälfte selten angeboten. E-Learning ist in den Ingenieurwissenschaften, wie auch in den meisten anderen Fachrichtungen, ein (noch) relativ selten genutztes Instrument, obwohl der Anteil der Professoren, die der Meinung sind, E-Learning sei nicht praktikabel, gering ist. Dass E-Learning nur vergleichsweise selten angeboten wird, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die Konzeption solcher Angebote sehr aufwändig ist und für die Realisierung neben hoher didaktischer Qualifikation auch technische Expertise notwendig ist.

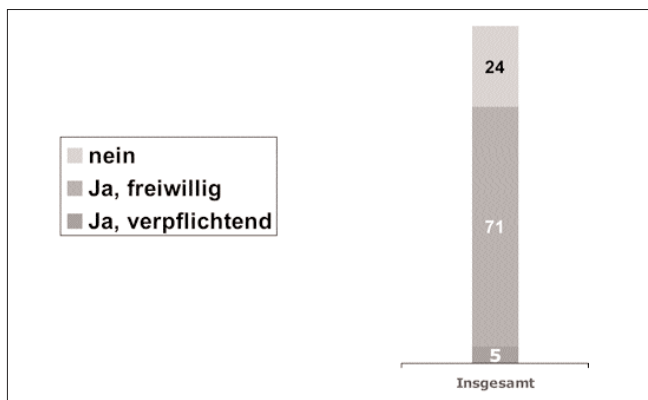
Angesichts der relativen Geringschätzung von Überfachlichem in den oben beschriebenen input-orientierten Modellen der curricularen Anteile war zu erwarten, dass Hochschullehrer erhebliche Schwierigkeiten haben würden, die Angebote zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bereitzustellen. Solche Schwierigkeiten werden allerdings nicht in dem erwarteten Maß empfunden: Nur jeder fünfte Hochschullehrer sieht Probleme, den Kompetenzerwerb sinnvoll in bestehende Module zu integrieren. Schwerer fällt es ihnen, eigene Module für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu gestalten. Als ebenso groß schätzen sie die Schwierigkeit ein, didaktisch ausreichend geschultes Personal für die Modulgestaltung zu finden – und das unabhängig von der Hochschulform. Dieser Problembereich verliert deutlich an Brisanz aufgrund der Erfahrungen, die bei einer frühen Einführung des Bachelors (vor 2002) gesammelt werden konnten. Die aus der Sicht der Professoren überraschend geringen Probleme dürfen aber nicht schon als Ausweis guter Qualität der Lehre hinsichtlich der Erlangung von Schlüsselkompetenzen interpretiert werden. Ob Lehre gut gelingt, zeigt sich erst in den einschlägigen Lernergebnissen. Diese sind, soweit sie kompetenzorientiert beurteilt werden, bisher nur aus Äußerungen von Arbeitgebern über junge Ingenieure oder aus Selbsteinschätzungen von Ingenieurabsolventen bekannt. Aus entsprechenden Quellen lassen sich doch manche Defizite erkennen, deren Vermeidung eine größere Aufmerksamkeit kompetenzorientierter Lehr-/Lernmethoden im Studium verdient hätten (Briedis et al, 2005).

Maßnahmen und Angebote zur Stärkung der didaktischen Kompetenzen der Lehrenden haben in den letzten Jahren an Hochschulen deutlich zugenommen. Die überwiegende Mehrheit der Professoren erachtet Didaktikschulungen für wichtig – die Vertreter der Fachhochschullehre deutlich häufiger als ihre Universitätskollegen. Gut drei Viertel der Professoren der Ingenieurwissenschaften vermelden entsprechende Angebote, die fast ausschließlich auf freiwilliger

Teilnahme basieren. Fünf Prozent sprechen von verpflichtenden Didaktikfortbildungen. Universitätsprofessoren nennen solche hochschulweiten Möglichkeiten zur Stärkung ihrer didaktischen Kompetenzen häufiger als ihre Fachhochschulkollegen (82% vs. 74%) – wobei sie dort allerdings noch seltener verpflichtend sind. Etwa die Hälfte der befragten Professoren gibt an, dass Didaktikschulungen direkt am Fachbereich bzw. an der Fakultät umgesetzt werden. Auch von solchen fachbereichsbezogenen Angeboten berichten Fachhochschulprofessoren mit Abstand häufiger als Lehrende der Universitäten (52% vs. 36%).

Die Unterschiede bei der tatsächlichen Nutzung didaktischer Fortbildungsangebote sind zwischen Hochschullehrern der Universitäten und der Fachhochschulen gravierend – sie stehen in umgekehrtem Verhältnis zu den berichteten Angeboten an den Hochschulen (Abbildung 3). Didaktikschulung wurde von Fachhochschullehrern in den letzten fünf Jahren ungleich häufiger genutzt als von Universitätsprofessoren (FH 51%, Uni 33%). Ein Zusammenhang mit dem Zeitpunkt der Einführung des Bachelor kann nicht festgestellt werden. Dies bedeutet, dass das Engagement oder Nicht-Engagement bezüglich Didaktikschulung von der entwickelten „Bachelorkultur“ unabhängig ist.

Abbildung 3: Angebot und Nutzung von Didaktikschulungen im Rahmen der hochschulischen Lehre



Quelle: HIS Hochschullehrerbefragung

Wer den Erwerb von Schlüsselkompetenzen unterstützen will, muss didaktische Verfahren kennen, die dies ermöglichen. Deshalb sind zwei von den Professoren häufig genannte Aspekte die Notwendigkeit der didaktischen Weiterbildung und die Verfügbarkeit über die erforderlichen Ressourcen. Die Ressourcenfrage stellt sich zudem – wie in allen studienrelevanten Aspekten – in Bezug auf die Gruppengrößen und die Betreuungsrelation. Anwendungsorientiertes Lernen setzt auch eine hinreichende sächliche Ausstattung voraus, wie beispielsweise hinreichend ausgestattete Räume bzw. Werkstätten. Die von den befragten Professoren gewünschten hochschulinternen Verfahren, die zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen führen sollen, gehen allerdings recht einseitig in Richtung „Heraushalten“ aus den Fachveranstaltungen. Zum einen wird spezielles, didaktisch geschultes Personal – z.B. Lehrbeauftragte – gefordert, zum anderen sieht man die Lösung überwiegend in der Einrichtung zentraler Kurse oder zentraler Einrichtungen. Die Antworten verdeutlichen, dass Fach- und Schlüs-

selbstenkompetenzen nach wie vor häufig als zwei Bereiche betrachtet werden, die nichts miteinander zu tun haben oder sogar zueinander in einem konkurrierenden Verhältnis um curriculare Anteile stehen. Innovative Ideen sind an dieser Stelle die Ausnahme, wie z.B. die Gründung von Übungsfirmen oder die frühzeitige Konfrontation der Studierenden mit Technikprojekten.

3. Praxisphasen in ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen

Berufliche Handlungskompetenz kann nicht vermittelt werden, diese Kompetenzen werden erworben. Im Rahmen des Studiums geschieht das idealerweise in Praxisphasen, sei es in praktischen Übungen oder in einem mehrmonatigen Praktikum.

Auseinandersetzungen über den Praxisbezug ziehen sich durch die gesamte Geschichte der Ingenieurausbildung seit dem 19. Jahrhundert. Eine Ingenieurwissenschaft ohne Praxis- oder Anwendungsbezug ist ebenso wenig denkbar wie eine Ingenieurwissenschaft ohne Theorie; und dennoch geistert die Vorstellung von theorieorientierten Studiengängen an Universitäten und anwendungsbezogenen Studiengängen an Fachhochschulen auch durch die Profildebatten über die neuen gestuften Studiengänge.

In den Antworten auf die Frage, ob das Bachelor-Studium ein verpflichtendes Praxissemester beinhalten sollte, spiegeln sich unterschiedliche Auffassungen des Qualifizierungsauftrags von Fachhochschul- und Universitätsprofessoren wider. Die Fachhochschullehrer wollen ganz überwiegend wenigstens ein verbindliches Praxissemester auch im Rahmen des Bachelor-Studiums erhalten. Immerhin 39% der Universitätsprofessoren sprechen sich für ein Praxissemester im Bachelor-Studium aus, das im universitären Kontext der herkömmlichen Studiengänge als verbindliche, studienintegrierte Praxisphase über keine verbreitete Tradition verfügt. Allerdings gibt es an Universitäten freiwillige Praxisphasen, die oft auch als Praxissemester bezeichnet werden. Solche Praxisphasen werden von Seiten vieler Unternehmen auch für Studierende von universitären Ingenieur-Studiengängen angeboten. Zum Teil können Praxissemester auch das vorgeschriebene Industriepraktikum ersetzen.

81% der Fachhochschullehrer, die bereits Bachelor-Studiengänge am eigenen Fachbereich eingerichtet haben, bestätigen, dass im Rahmen dieser Studiengänge nach wie vor Praxissemester vorgesehen sind. Zehn Prozent von ihnen können keine Angaben darüber machen, ob im Rahmen des Bachelor-Studiums Praxissemester vorgesehen sind und 9% verneinen die Existenz von Praxissemestern im Rahmen des Bachelor-Studiums. Wenn man die o.g. Unterschiede in den Meinungen zu Praxissemestern an Fachhochschulen und an Universitäten berücksichtigt, so bleibt doch ein relativ hoher Anteil von 56% der Universitätsprofessoren, die angeben, im Rahmen ihrer Bachelor-Studiengänge seien verpflichtende Praxissemester vorgesehen. Es ist zu vermuten, dass unter diesen nicht wenige das verpflichtende Industriepraktikum im Blick haben, wenn sie von Praxissemestern sprechen. Häufig fordern Universitäten von Studieninteressierten ein sogenanntes Industriepraktikum, das vor Beginn des Studiums zu absolvieren ist. Eine solche Erfahrung kann ein Praxissemester im Rahmen des laufenden

Studiums natürlich keinesfalls ersetzen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Universitätsprofessoren hat eine Antwort auf die Frage nach der Handhabung von Praxissemestern an der eigenen Fakultät nicht geben können oder wollen.

Ein anderer Weg, Praxisanteile der tradierten Diplom-Studiengänge so weit wie möglich zu erhalten, sind neben Praxissemestern Betriebspraktika während des Studiums. 43% der Fachhochschulprofessoren können positiv Auskunft über die Existenz verbindlicher Betriebspraktika geben, aber nicht viel weniger haben darüber keine sichere Kenntnis. Ebenfalls noch relativ hoch ist der Anteil unter den Universitätsprofessoren, die nicht genau sagen können, ob Betriebspraktika im Rahmen des Bachelor-Studiums obligatorisch sind. Über die Hälfte (56%) ist sich verpflichtender Betriebspraktika sicher.

Die Integration von Praxisbeispielen in das Curriculum scheint dagegen an den Universitäten verbreiteter als an Fachhochschulen – scheinbar setzen die Universitätsprofessoren verstärkt auf diese Maßnahme, um ein fehlendes Praxissemester zu kompensieren. Gut die Hälfte der Befragten weiß nicht, ob diese Form des Praxisbezugs am eigenen Fachbereich angewandt wird.

4. Absolventen über das abgeschlossene Bachelor-Studium

Die ersten Ergebnisse von Befragungen von Absolventen eines ingenieurwissenschaftlichen Bachelor-Studiums zeigen, dass offenbar die ersten Schritte zu einer Verbesserung bei der Anbahnung beruflicher Handlungskompetenz seitens der Hochschulen unternommen wurden und diese Maßnahmen bereits Früchte tragen.

Die Bewertung von Studienmerkmalen seitens der Absolventen und Absolventinnen des Prüfungsjahrganges 2005 deuten darauf hin, dass gemäß der Zielvorstellungen der KMK die Kompetenzentwicklung in den Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu traditionellen Diplom-Studiengängen verbessert wurde: Mündliche Präsentationstechniken, beruflich professionelles Handeln, fach- und berufsbezogene Fremdsprachenkenntnisse und die allgemeine Berufsvorbereitung werden von Bachelor-Absolventen besser bewertet als von Absolventen von Diplom-Studiengängen. Das Angebot an berufsorientierenden Veranstaltungen wird dagegen von Letzteren besser bewertet als von Bachelor-Absolventen (Briedis et al, 2005).

5. Fazit

Obgleich die gestuften Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften mittlerweile von den allermeisten Hochschulen angeboten werden, steckt die Umsetzung der Kernidee der Reform – die Umgestaltung der Curricula hin zu output-orientierten Lehr- und Lernmodellen – noch in den Kinderschuhen. Obwohl die Hochschulen bemüht sind, diesen Ansatz umzusetzen, wird dabei zu häufig noch von dem tradierten input-orientierten Verständnis ausgegangen. Des Weiteren zeigen sich zum Teil gravierende Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen, wenngleich letztere in der Regel früher mit der Reformumsetzung begonnen haben und sich – aufgrund ihres traditionellen Profils – mit der Umsetzung auch leichter tun. Universitätsfa-

kultäten müssen zukünftig versuchen, den Anspruch der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen des Bachelor-Studiums zu vereinbaren. Das wird dann möglich, wenn die Vorstellung vom rein grundlagen- und fachwissenorientierten Bachelor-Studium und dem darauf folgendem Master-Abschluss ad acta gelegt wird und stattdessen neue Lehr- und Lernmethoden Anwendung finden, die es ermöglichen, auch Fachwissen im Praxiskontext bzw. anwendungsorientiert zu lehren. Nur so können im Rahmen des Bachelor-Studiums die Kompetenzen angebahnt werden, die den zukünftigen Absolventen einen guten Start in das Berufsleben ermöglichen.

Abschließend sei die Bemerkung gestattet, dass die geforderten Maßnahmen auch deshalb notwendig sind, um die Attraktivität des Ingenieur-Studiums zu steigern. Kaum ein Studiengang weist eine derart hohe Abbrecherquote und derart geringe Frauenanteile auf, wie das ingenieurwissenschaftliche. Mit der Stärkung anwendungsorientierter, praxisnaher Lehre auch schon zu Beginn des Studiums mag mittelfristig nicht nur das Image der „trockenen“ Ingenieurwissenschaften verbessert werden, was zu mehr Studieninteressierten führt, sondern es ist vielmehr auch ein Mittel, um der hohen Abbrecherquote in den Ingenieurwissenschaften zu begegnen. Denn bereits vor Jahrhunderten konstatierte der Festungsingenieur Giacomo Aconcio (um 1492-1566): „Welche Methode kann [...] für das Gedäch-

nis geeigneter sein, als die, die auch dem Verständnis möglichst gut dient? Denn nichts hilft dem Gedächtnis so sehr als das vollständige Verständnis einer Sache [...]“

Literaturverzeichnis

- ASIIN (2007):* Informationen für Hochschulen. Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung und Reakkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Architektur, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik. Fassung: 23. März 2007. URL: www.asiin.de/deutsch/download/ASIIN_Anforderungen_und_Verfahrensgrundsätze_23_03_2007.pdf [9.10.2007].
- Briedis, K./Fabian, G./Kerst, C./Minks, K.-H./Schaepfer, H./Schramm, M. (2007):* Studium und Berufsstart von Neuakademikerinnen und Neuakademikern. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrgangs 2005. Hannover.
- Briedis, K. (2007):* Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. Hannover.
- Fischer, L./Minks K.-H. (2008):* Acht Jahre nach Bologna: Professoren ziehen Bilanz - Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover.
- Minks, K.-H./Briedis, K. (2005):* Der Bachelor als Sprungbrett? - Teil I. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelor-Absolventinnen und Bachelorabsolventen. In: HIS-Kurzinformation A3/2005. Hannover.

■ **Lars Fischer, M.A.**, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereiches Absolventenforschung in der Abteilung Hochschulforschung der HIS Hochschul-Informations-System GmbH Hannover, E-Mail: Fischer@his.de

Anke Hanft (Hg.) Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmalig werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, 2. Auflage,
Bielefeld 2004, 525 Seiten, 34,20 Euro



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

Jana Knott



Jana Knott

Wie lernen Studierende eigentlich für Multiple-Choice-Klausuren? Ergebnisse einer Studie zum lernstrategiebezogenen Aufgabenverständnis von Multiple-Choice-Klausuren

Multiple-Choice-Klausuren als schriftliche Prüfungsform, die es ermöglicht, schnell und objektiv auch eine große Zahl von Studierenden zu prüfen, wird nachgesagt, sie begünstige ein oberflächenorientiertes Lernen. Diese Studie geht der Frage nach, wie Studierende diese Lernaufgabe wahrnehmen. Dabei wird das Lernstrategiebezogene Aufgabenverständnis näher untersucht, das sich an den kognitiven Strategien Elaboration, Organisation, Wiederholung und Kritisches Prüfen orientiert. Die Ergebnisse werden ausführlich dargestellt und diskutiert.

1. Klausurformen mit offenem und geschlossenem Antwortformat

Schriftliche Prüfungen sind eine häufige Prozedur zur Erfassung von Lernresultaten in der Hochschule. Wählt man ein sogenanntes Oberflächenmerkmal zur Unterscheidung schriftlicher Prüfungen, können diese hinsichtlich der Bearbeitungsform bzw. des Antwortformats differenziert werden. Einerseits kann es die Prüfung erfordern, dass der Studierende die Antwort auf eine gestellte Frage selbst formulieren muss. Studierende sind aufgefordert, gelernte Inhalte mit eigenen Worten oder nonverbal (z.B. in Form einer zeichnerischen Darstellung) wiederzugeben. Man spricht dann vom sogenannten offenen Antwortformat. Ein Klassiker ist das Essay. Im Vergleich dazu werden bei einem gebundenen Antwortformat dem Studierenden neben der Frage mehrere Antwortalternativen vorgegeben. Beispiele für diese Aufgabenart sind Richtig-Falsch-, Zuordnungs- oder Mehrfachantwort-Aufgaben (Multiple-Choice (MC) Aufgaben). Bei letztgenannter Klausurform soll der Studierende aus einer Reihe von Antwortalternativen die richtige(n) Antwort(en) auswählen. Insofern steht er vor der Aufgabe, die korrekte(n) und inkorrekte(n) Antwortoptionen (Distraktoren) zu differenzieren. Die Entwicklung geeigneter Distraktoren stellt die Hauptschwierigkeit für die Klausurkonstrukteure dar und ist mit etwas Aufwand verbunden. Ziel ist es, gute Distraktoren zu finden. Dies ist dann gegeben, wenn ein Lerner, der grundsätzlich die richtige Antwort kennt, die korrekte Alternative eindeutig erkennen kann und wenn für den Prüfling, der die richtige Antwort nicht kennt, alle Antwortalternativen die gleiche Attraktivität besitzen.

Mittels MC-Aufgaben lassen sich eine Vielzahl verschiedener kognitiver Leistungen erfassen. Sie können die Kennt-

nisse einfacher Inhalte, ebenso wie das Verständnis von Methoden und Prinzipien sowie die Fähigkeit ihrer Anwendung in neuen Situationen überprüft werden. Sind gute Distraktoren einmal gefunden, zeigen sich auch die klaren Vorteile dieser Aufgabenform – und das könnte erklären, warum diese Klausurform auch heute noch beliebt ist. Die Prüfungen der Medizin funktionieren z.B. bisher ganz stark nach diesem Prinzip. Zu nennen ist zum einen die schnelle und objektive Auswertung, da es klare Vorgaben gibt, welche Aufgaben wie gelöst werden müssen, damit die Antwort als richtig eingestuft werden kann. Ein weiterer Vorteil ist die hohe Variationsbreite der Aufgabenschwierigkeit, die sich durch die Auswahl entsprechender Distraktoren umsetzen lässt. Schließlich sei nicht unerwähnt, dass in Zeiten wachsender Studierendenzahlen und höherer Kursteilnehmerzahlen diese Art der Klausur eine Möglichkeit darstellt, der hohen Zahlen an Prüfungsteilnehmern zu begegnen. Auf der anderen Seite wird der MC-Klausur aber nachgesagt, dass sie lediglich oberflächliches Lernen erfordere bzw. entsprechende Inhalte abfragen könne, was als einer ihrer schwerwiegendsten Nachteile gilt. Oberflächliches Lernen meint die Aneignung von Fakten und Informationen mit dem Ziel eines korrekten Abrufs. Tiefenverarbeitendes Lernen, bei dem unterschiedliche Informationen und Ideen integriert werden und zu einem konzeptionellen, elaborierten Verständnis der Inhalte führen, würden hingegen nicht verlangt. Es wird dieser Prüfungsform nachgesagt, dass sie bei Studierenden wiederholende Lernstrategien fördere. So konstatiert Aebli (1987) kritisch:

„Es gibt jedoch eine klassische Prüfungsform, die ganz auf Rekognition, also auf Wiedererkennen baut: die sog. Mehrfachwahl-Aufgabe (das multiple-choice-Problem). [...] Die größte Gefahr ist dabei, daß sich unter dem Einfluß solcher Prüfungen das Lernverhalten der Schüler ungünstig verändert. Sie merken, daß sie viele Einzelheiten wissen müssen und daß immer nur kurz erstreckte Vollzüge verlangt werden. Sie geben es daher auf, die größeren Zusammenhänge zu durchdenken, sie aktiv zu strukturieren“ (S. 389).

Es gibt einige Untersuchungen zu der Frage, welche Art der Vorbereitung von Studierenden als erfolgsversprechend für unterschiedliche Lernaufgaben wahrgenommen wird. Viebahn (1980, S. 15f) fasst zusammen, dass Studierende es für günstiger halten, sich auf unterschiedliche Aufgabentypen unterschiedlich vorzubereiten – es gibt jedoch interindividuelle Unterschiede hinsichtlich der Frage, welche Vorbe-

reitungsweisen für welche Aufgabentypen als am geeignetsten angesehen werden. Scouller und Prosser (1994, S. 274) konnten zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Aufgabenverständnis und der Intention gibt, spezifische Lernstrategien anzuwenden: Die Einschätzung von Studierenden, MC-Klausuren forderten ein höheres Niveau der kognitiven Informationsverarbeitung war assoziiert mit dem Vorhaben, tiefenverarbeitende Lernstrategien als Klausurvorbereitung einzusetzen.

2. Lernstrategiebezogenes Aufgabenverständnis

Mit der Frage, wie Studierende bestimmte ihnen gestellte Lernaufgaben in der Hochschule wahrnehmen, hat sich im deutschsprachigen Raum Erika Vögele (2004) beschäftigt. Das sogenannte Lernstrategiebezogene Aufgabenverständnis bezeichnet, welche Lernverhaltensweisen („Prozesse und Produkte“, Vögele 2004, S. 74) Studierende für notwendig erachten, um der Überzeugung zu sein, eine Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. In ihrem Dissertationsprojekt ging Vögele unter anderem der Frage nach, welches Lernstrategiebezogene Aufgabenverständnis bzgl. der Referatsvorbereitung bei Studierenden zu finden ist. Das Aufgabenverständnis orientierte sich dabei an den sogenannten kognitiven Lernstrategien: Elaboration, Organisation, Wiederholung und kritisches Prüfen. Elaboration meint die Verknüpfung von Inhalten – neue Informationen mit vorhandenem Wissen oder neue Informationen untereinander. Eine entsprechende Lernstrategie könnte z.B. sein, wenn ein Studierender zu einem bestimmten Sachverhalt entsprechende Alltagsbeispiele sucht. Mittels Organisationsstrategien werden vorliegende Informationen in eine strukturiertere und leichter zu verarbeitende Form überführt. Die Anfertigung von Schaubildern und Grafiken ist ein entsprechendes Beispiel. Ebenso kann ein Studierender die Lerninhalte wiederholen, indem er sich den Stoff mehrmals hintereinander laut vorsagt, oder aber kritisch prüfen, indem er bspw. konkurrierende Hypothesen vergleicht und voneinander abgrenzt. Während Elaboration, Organisation und Kritisches Prüfen als Tiefenverarbeitungsstrategien gelten, wird der Wiederholung oft eine oberflächliche Verarbeitung nachgesagt. Dennoch gibt es auch Autoren (z.B. Steiner 2006), die sich fragen, ob nicht auch die Wiederholung zu einem besseren Verständnis von Lerninhalten beiträgt. In Anlehnung an diese Sichtweise und dieses Verfahren wurde in der vorliegenden Studie untersucht, welche subjektiven lernstrategiebezogenen Vorstellungen Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen bezüglich MC-Klausuren haben. Aufgrund der theoretischen Annahmen ist zu erwarten, dass Studierende eher Wiederholungsstrategien im Vergleich zu tiefenverarbeitenden Strategien (Elaboration, Organisation und Kritisches Prüfen) als geeignet erachten.

3. Stichprobe und Instrument der Erhebung

An dieser Studie nahmen 299 Studierende teil. Aufgrund fehlender Werte (> 10% pro Person) wurden die Ergebnisse von neun Studierenden nicht in den Analysen berücksichtigt. Der größte Teil der Befragten (65%) wurde im Rahmen einer Vorlesung der Bildungswissenschaften akquiriert. 22% stammten aus einer Veranstaltung der Psychologie, 13% aus der Soziologie. Studierende gaben an, im ersten bis 15. Hochschulsemester zu studieren (M=2.41, SD=1.546). Die Abiturnote lag im Mittel bei 2.19 (SD=.582) und reichte von 1.0 bis 3.9. Etwas mehr als ein Drittel (36%) der Teilnehmer war männlichen Geschlechts. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (58%) hatte bereits Erfahrung mit MC-Klausuren während der Schul- oder Studienzeit gemacht. Diese Kontrollvariable wurde erhoben, da davon ausgegangen wird, dass Lernende aufgrund früherer Lernerfahrungen eine Vorstellung darüber entwickeln, welche Verhaltensweisen eingesetzt werden müssen, um eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen. Neben den deskriptiven Daten wurde im Fragebogen das lernstrategiebezogene Aufgabenverständnis erhoben. In Anlehnung an Vögele (2004) wurden jeweils fünf Items der vier kognitiven Lernstrategieskalen Elaboration, Organisation, Wiederholung und Kritisches Prüfen des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST) (Wild/Schiefele 1994) im Konjunktiv umformuliert (vgl. Tabelle 1). Den Studierenden stand zur Beantwortung der 20 Items eine fünfstufige Skala von 1 = „trifft voll und ganz zu“ bis 5 = „trifft überhaupt nicht zu“ zur Verfügung. Für die weiteren Berechnungen wurde die Skala umgepolt. Höhere Werte bedeuten somit eine stärkere Nutzung der Strategien.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der Skalenmittelwerte zeigt, dass Studierende am ehesten Wiederholungs- und Organisationsstrategien wählen würden, um sich auf die Klausur vorzubereiten, gefolgt von Elaborationsstrategien sowie Kritischem Prüfen. Die Varianzanalyse mit Messwiederholung (Test auf Innersubjekteffekte) verdeutlichte, dass die Mittelwertunterschiede zwischen den verschiedenen Skalen des Lernstrategiebezogenen Aufgabenverständnisses als hochsignifikant einzustufen sind (vgl. Tabelle 2). In Post-hoc Analysen wurde überprüft, inwiefern sich Gruppenunterschiede hinsichtlich des Aufgabenverständnisses

Tabelle 1: Vergleich Originalitems der kognitiven Skalen des LIST und umformulierte Items im Sinne des Lernstrategiebezogenen Aufgabenverständnisses

	Originalitem LIST	Item Lernstrategiebezogenes Aufgabenverständnis
Elaboration	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	Ich würde mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten ausdenken.
Organisation	Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	Ich würde den Stoff so ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.
Wiederholung	Ich lerne den Lernstoff anhand von Texten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.	Ich würde den Lernstoff anhand von Texten und eigenen Aufzeichnungen möglichst auswendig lernen.
Kritisches Prüfen	Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	Ich würde die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen vergleichen.

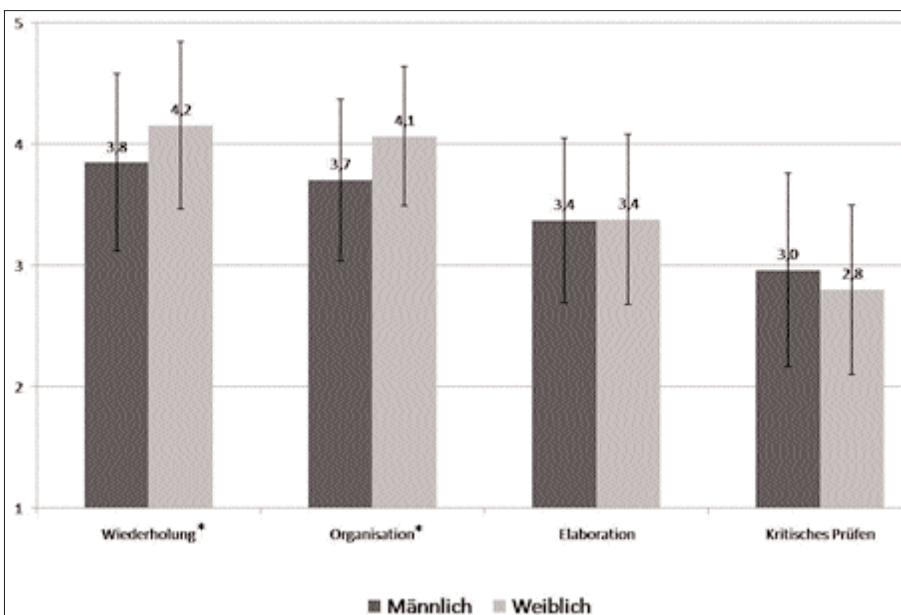
Tabelle 2: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) sowie Ergebnis des Test auf Innersubjektfeffekte zum Lernstrategiebezogenem Aufgabenverständnis; 5-stufige Antwortskala; höhere Werte bedeuten eine stärkere Nutzung

	M(SD)
Wiederholung	4.045 (.719)
Organisation	3.934 (.633)
Elaboration	3.374 (.692)
Kritisches Prüfen	2.854 (.740)
Test auf Innersubjektfeffekte	$F_{(3)} = 211.191$, Huynh-Feldt $\epsilon = .864$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = 0.422$

finden lassen. Es zeigten sich keine bedeutsamen Unterschiede bei der Differenzierung der Stichprobe durch die Variablen Abiturnote, Alter und Semesterzahl. Interessanterweise ergaben sich ebenfalls keine überzufälligen Unterschiede zwischen den Gruppen mit und ohne Erfahrungen mit dieser Klausurform. Hochsignifikante Unterschiede konnten aber beim Geschlechtervergleich der beiden stark genutzten Strategien Wiederholung ($F=12.494$, $p<.001$) und Organisation ($F=23.680$, $p<.001$) gefunden werden. Dabei zeigte sich, dass in beiden Fällen die Strategie stärker von Studentinnen als Studenten genutzt werden würde. Bei der Verwendung der beiden tiefenverarbeitenden Strategien Elaboration und Kritisches Prüfen unterschieden sich die beiden Gruppen dagegen nicht voneinander. Die Ergebnisse sind in Abbildung 1 dargestellt.

Als weitere differenzierende Variable erwies sich das Fach, jedoch lediglich im Bezug auf das Kritische Denken ($F=9.142$, $p<.001$). Beim Vergleich der Mittelwerte der einzelnen Gruppen untereinander (t-Test für unabhängige

Abbildung 1: Lernstrategiebezogenes Aufgabenverständnis für die kognitiven Lernstrategien Organisation, Elaboration, Wiederholung und Kritisches Prüfen in Bezug auf MC-Klausuren im Geschlechtervergleich. *Geschlechterunterschied ist signifikant, $p<.001$. Angegeben sind die Skalenmittelwerte sowie die Standardabweichungen als Abweichungsindikatoren. $N=289$. Höhere Werte bedeuten eine stärkere Nutzung.



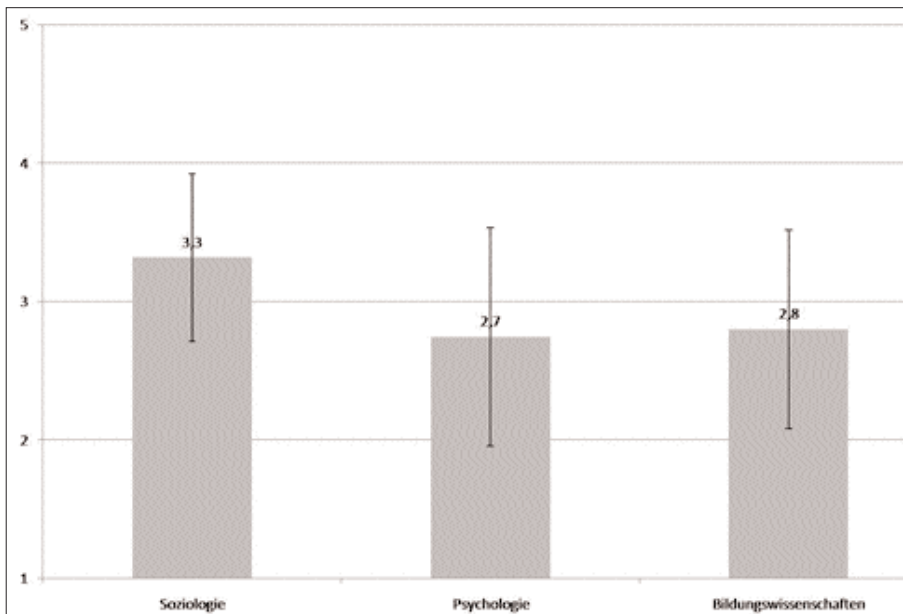
Stichproben) wurde deutlich, dass Studierende der Soziologie sich signifikant von denen der Psychologie ($t=3.840$, $p<.001$) und des Lehramts ($t=4.167$, $p<.001$) abgrenzten. Sie gaben eher an, auch beim Lernen für die MC-Klausur die Inhalte kritisch zu prüfen. Dagegen unterschieden sich die Psychologie- und Lehramtsstudierenden kaum voneinander (vgl. Abbildung 2).

5. Diskussion der Ergebnisse

Wie erwartet konnte gezeigt werden, dass Studierende dazu tendieren, wiederholende Lernstrategien als geeignete Form der Vorbereitung für MC-Klausuren einzustufen. Entgegen der Annahmen zeigte sich aber auch, dass Organisationsstrategien, die zu den tiefenverarbeitenden Lernstrategien gezählt werden, vergleichbar stark eingesetzt werden würden. Diese Tendenz herrschte verstärkt bei Studentinnen. Ein vergleichbares Ergebnis ermittelte Riesberg (2004, S. 49f.): Sie konnte zeigen, dass Medizinstudentinnen im Allgemeinen stärker Organisations- und Wiederholungsstrategien zum Lernen nutzen. Während Elaborationsstrategien durchaus noch von der Gesamtgruppe zur Klausurvorbereitung eingesetzt würden, neigen die Befragten eher nicht dazu, Lerninhalte für MC-Klausuren kritisch zu prüfen; es konnten keine Geschlechtsunterschiede gefunden werden. Hier fand Riesberg hingegen in ihrer Stichprobe, dass diese beiden Strategieformen stärker von männlichen Studierenden zum Lernen eingesetzt wurden.

Auch wenn keine Geschlechterunterschiede gefunden werden konnten, zeigte sich beim Kritisches Prüfen ein Effekt der Fächer: Soziologiestudierende würden diese Strategie stärker nutzen als Psychologie- und Lehramtsstudierende. Dass sich die beiden letztgenannten Gruppen nicht voneinander unterscheiden, könnte damit erklärt werden, dass die Erhebung bei den Lehramtskandidaten im Rahmen der Psychologievorlesung der Bildungswissenschaften durchgeführt wurde. So könnten die Inhalte der Psychologie den Eindruck bei den Studierenden erwecken, sie müssten nicht kritisch geprüft werden. Fächerunterschiede konnten z.B. auch von Smith und Miller (2005, S. 49) gefunden werden. Die Autoren zeigten, dass Studierende der Psychologie in Vorbereitung auf eine Klausur (unabhängig davon, ob eine MC-Klausur oder ein Essay erwartet wurde) eher tiefenverarbeitende Lernverhaltensweisen einsetzen würden als ihre Kommilitonen aus wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Um systematische Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern nachweisen zu können, sollten in künftigen Analysen zum lernstrategiebezogenen Aufgabenverständnis andere Fächer aus Natur-, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften einbezogen werden. Unabhängig war das Lernstrategiebezogene Aufgabenverständnis von der

Abbildung 2: Kritisches Prüfen als Lernstrategiebezogenes Aufgabenverständnis in Bezug auf MC-Klausuren im Fächervergleich. Angegeben sind die Skalenmittelwerte sowie die Standardabweichungen als Abweichungssindikatoren. N=290. Höhere Werte bedeuten eine stärkere Nutzung.



Abiturnote, dem Semester und dem Alter der Teilnehmenden. Interessanterweise zeigen Studierende mit und ohne MC-Klausurerfahrungen in Schul- oder Studienzeit kein signifikant voneinander abweichendes Aufgabenverständnis. Dies könnte damit erklärt werden, dass sich die allgemein vorhandenen Vorstellungen bewähren und Anpassungsprozesse auf Seiten der Studierenden nicht notwendig sind. Trotzdem sei anzumerken, dass die Intention, eine Lernstrategie zu benutzen, noch lange nicht bedeuten muss, dass diese dann tatsächlich eingesetzt wird. Das Dreiphasenmodell der Lernstrategienutzung (3PLS-Modell, vgl. Wild 2000, S. 123) macht deutlich, dass zwischen Lernstrategiebezogenem Aufgabenverständnis und der letztendlichen Nutzung der Lernstrategien weitere Variablen liegen, nämlich Motivationale Regulation und Regulation der Handlungsdurchführung. Es gibt allerdings Befunde, die aufzeigen, dass das Aufgabenverständnis und spätere Lernverhalten bedeutsam miteinander assoziiert sind (vgl. z.B. Vögele 2004, S. 113).

Nichtsdestotrotz kann mittels der Ergebnisse nicht davon gesprochen werden, dass Studierende nicht auf Wiederholungsstrategien zurück greifen würden, um für eine MC-Klausur zu lernen. Betrachtet man diese Form nicht wie Steiner (2006, S. 104f) als Strategie, die ebenfalls einen Beitrag zur Tiefenverarbeitung leistet, dann stellt sich die Frage, ob unter Modifikation der MC-Klausurform nicht doch eine weitere Verstärkung der anderen tiefenverarbeitenden Strategien möglich wird. So könnte die Hinwendung zur sogenannten Behauptung-Begündungs-Frage (Assertion-Reason-Question, ARQ, vgl. Williams 2006, S. 290f) eine entsprechende Lösung sein. Diese Frageform zeichnet sich dadurch aus, dass es zum einen mehrere Antwortalternativen gibt, bei dem sowohl die Behauptung als auch die Begründung auf Korrektheit hin untersucht werden muss. Ist dieser Fall gegeben, muss der Studierende

dann noch entscheiden, ob die Begründung auch die richtige für die gewählte Behauptung ist. Diese Frageform erhebt den Anspruch, nicht deklaratives, sondern prozedurales Wissen in Form von schlussfolgerndem Denken zu erfassen. Hinzu kommt, dass Studierende diese Klausurform als herausfordernd und die Lernergebnisse größtenteils auch im Vergleich zu MC-Fragen als anspruchsvoller wahrnehmen. Gute Ergebnisse auf Leistungsebene konnte z.B. Connelly (2004, zitiert nach Williams, 2006, S. 293) verzeichnen: Die mittels ARQ ermittelte Leistung war ein guter Prädiktor für die Leistung der Studierenden in einer Essay-Aufgabe, einer Testform, die tiefenorientiertes Lernen erfassen kann.

Zum Abschluss ein Zitat, das zum Überdenken der oftmals negativ belasteten Einstellung gegenüber MC-Klausuren einladen soll: „Die Kritik, dass MC-Prüfungen einen ungünstigen Einfluss auf das Lernverhalten der Studierenden hätten, ist dann berechtigt, wenn ausschließlich mit MC-Prüfungen geprüft wird und dadurch das Lernen nicht ‚MC-geeigneter‘ Inhalte behindert wird. Auch das ist jedoch kein Problem der MC-Prüfung, sondern der Prüfungsverantwortlichen.“ (Brauns/Schubert 2008, S. 99)

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart.
- Brauns, K./Schubert, S. (2008): Qualitätssicherung von Multiple-Choice-Klausuren. In: Dany, S./Szczyrba, B./Wildt, J. (Hg.): Prüfungen auf die Agenda! Bielefeld.
- Riesberg, F. (o.J.): Strategisches Lernen im Medizinstudium. Ein Vergleich von Regelstudiengang und Reformstudiengang an der Charité Universitätsmedizin Berlin. Potsdam.
- Scouller, K. M./Prosser, M. (1994): Students experiences in studying for multiple-choice question examinations. In: Studies in Higher Education, 19. Jg. H. 3, p. 267.
- Smith, S. N. // Miller, R. J. (2005): Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. In: Educational Psychology, 25. Jg. H. 1, p. 43.
- Steiner, G. (2006): Wiederholungsstrategien. In: Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien. Göttingen.
- Viebahn, P. (1980): Prüfungen als Handlungssteuerung. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 4. Jg. H. 1, S. 1.
- Vögele, E. (2004): Aufgabenverständnis und Verlauf kognitiver Lernstrategienutzung. Universität Freiburg. Dissertationsschrift. [Verfügbar unter: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976352729>]
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15. Jg. H. 4, S. 185.
- Williams, J. B. (2006): Assertion-reason multiple-choice testing as a tool for deep learning: a qualitative analysis. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 31. Jg. H. 3, S. 287.

■ Jana Knott, Dipl.-Psych., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Universität Mainz, E-Mail: jana.knott@verwaltung.uni-mainz.de

Beate Schuhmann



Beate Schuhmann

SCHLUSS.PUNKT. Studienabschlusscoaching – damit das Studium nicht zur unendlichen Geschichte wird* Ein spezifisches Angebot des Studentenwerks Thüringen für Langzeitstudierende

*Bei jedem Unternehmen sind wir gefordert,
uns dreimal zu binden:
zu Beginn, wenn das Unternehmen neu ist,
in der Mitte, wenn es Schwerarbeit ist,
und am Ende,
wenn wir diesen letzten Aufschwung von Energie brauchen,
um die Ziellinie zu erreichen .* Robert Schuller

Deutschland hat im internationalen Vergleich die ältesten Studienabgänger. Mit der Einführung von Langzeitstudiengebühren hat sich Thüringen zum Wintersemester 2003/2004 einem bundesweiten Trend in der Hochschulpolitik angeschlossen. Diese von den Betroffenen oft als finanzielle Sanktion empfundene Gebühr verstärkt den auf Studierende in der Abschlussphase ohnehin lastenden Druck. Sie erleben ihr Studium als „unendliche Geschichte“, als ein Problem, das kaum noch lösbar scheint. Wie eine Sonderauswertung der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) ergab, unterbrechen Thüringer Studenten ihr Studium immer häufiger. Fast ein Viertel nannte als Grund Zweifel am Sinn des Studiums; Beratungsbedarf wegen Studienabschlussproblemen gaben 13% der Befragten an (Planner 2007).

An dieser Stelle setzt das Programm „Schluss.Punkt. - Studienabschlusscoaching“ (im Nachfolgenden kurz SAC genannt) an, das vor fünf Jahren entwickelt und seitdem von 196 Personen genutzt wurde. Das Angebot richtet sich an Studierende, die die Regelstudienzeit überschritten haben oder bei denen der fristgerechte Abschluss gefährdet scheint, und die deshalb Unterstützung benötigen.

1. Ursachen von Studienverzögerungen

In jedem Studium kann es Phasen geben, in denen Störungen, Verzögerungen oder auch Abbrüche im Studienverlauf auftreten. Neben dem Studieneinstieg und der Studienmitte stellt die Studienabschlussphase eine besondere Herausforderung dar. Die Problemhintergründe sind dabei vielfältig:

- finanzielle Probleme führen zu einer Mehrbelastung durch Studium und Jobben;

- Wiedereinstieg ins Studium nach Unterbrechung wegen Geburt eines Kindes, längerer Krankheit bzw. Urlaubs- oder Auslandssemestern gelingt nicht;
- Zweifel am Studium bzw. der Studienfachwahl - der Studierende befindet sich in einer Pattsituation: er kann sein Studium weder zu Ende bringen noch sich zum Abbruch und einer anderen Berufsperspektive durchringen;
- Angst vor den hohen Anforderungen der Abschlussprüfungen, das Problem des Aufschiebens oder nicht-bewältigte Misserfolge in vorangegangenen Prüfungen;
- Unsicherheit in Hinblick auf die berufliche Zukunft;
- persönliche Lebens- und Sinnkrisen;
- psychische oder psychiatrische Störungen.

2. Coaching oder Beratung?

In Beratungsfeldern hat sich neben den bisherigen Begriffen „Beratung“ und „Supervision“ zunehmend der Begriff des Coachings etabliert und ist vor allem in Arbeitszusammenhängen üblich: Fach- und Führungskräfte lassen sich coachen, Career Services bieten professionelles Coaching zu Berufseinstieg und Laufbahnplanung an, der Trainer im Sport coacht seine Mannschaft. Im Allgemeinen impliziert der Coachingbegriff eine stärkere Zielorientierung als der Beratungsterminus. Er wurde für das Schlusspunkt-Programm aus folgenden Überlegungen gewählt:

• Zielgruppe

Der Coachingbegriff spricht eine größere Zielgruppe unter den Studierenden an. Auch wer für sich selbst psychosoziale Hilfe ablehnt und vor dem Begriff „Psycho“ zurückschreckt, findet es meist akzeptabel, sich coachen zu lassen. Gerade Studierende aus naturwissenschaftlichen oder technischen Studiengängen haben deshalb beim Studienabschlusscoaching eine geringere Hemmschwelle, das Angebot in Anspruch zu nehmen.

* Zur besseren Lesbarkeit sind im folgenden Text Begriffe wie Studienabgänger, Klienten, etc. als geschlechtsneutral zu verstehen.

- **Zielorientiertheit**

Für viele Teilnehmer am Abschlusscoaching geht es explizit nur um Unterstützung beim Studienabschluss, was konkret im Erstgespräch so benannt und mit dem klaren Beratungsauftrag, keine persönlichen Themen zu bearbeiten, versehen wird. Dass im Beratungsverlauf dann doch „private“ Probleme zur Sprache kommen, verwundert sicher nicht, wenn man die wechselseitige Beeinflussung der verschiedenen Faktoren wie Studium, Finanzen, soziale Beziehungen, eigenes Wertesystem beachtet. Dennoch bleibt der Fokus eindeutig auf dem „Coaching zum Abschluss hin“ bestehen. Der inhaltliche und zeitliche Umfang ist von vornherein klar abgesteckt.

- **Abgrenzung von Coaching zu Beratung**

Der Coachingterminus wurde auch zur Unterscheidung von der weiteren psychosozialen Beratung gewählt. Dabei fokussieren die Coachingthemen auf Selbst- und Zeitmanagement, Arbeitstechniken, Strukturierungselemente, Motivation und berufliche Orientierung. Ebenso ist eine individuelle Bedarfsanalyse benötigter Soft Skills Bestandteil des Schlusspunkt-Programms. Die Thematisierung persönlicher oder psychischer Probleme wird, wenn möglich, nach dem Grad ihrer Beeinträchtigung der Arbeitsfähigkeit „zurückgestellt“. Es zeigt sich immer wieder, dass mit dem erfolgreichen Studienabschluss und einer damit einhergehenden Selbstwertstärkung vorher dringlich erscheinende Probleme entweder überholt sind oder aber deutlich an Relevanz verloren haben. Sollte dann noch Beratungsbedarf zu offenen Themen bestehen, erhalten diese nach beendetem Studienabschlusscoaching Raum.

- **Coaching und Beratung nebeneinander**

Wenn aber die Störfeuer der unerledigten psychischen Fragen die Arbeitsfähigkeit und die gesamte emotionale Stabilität des Klienten in erheblichem Umfang beeinträchtigen, hat sich folgendes Vorgehen bewährt: Das SAC wird zeitlich in einen „persönlichen Thementeil“ und den eigentlichen SAC-Teil gegliedert. In der Regel reichen nach der Anlaufphase 15-20 Minuten für das SAC, und die restliche Zeit (30-35 Minuten) einer Sitzung bleibt für die persönlichen Schwierigkeiten. Oder es gibt eine Beratungsstunde im Wechsel mit einer Coachingstunde; Beratung und Coaching laufen dann parallel.

Für Gruppenteilnehmer besteht die Möglichkeit, zusätzlich zu den einmal im Monat stattfindenden Treffen Einzelberatungstermine zu vereinbaren, was besonders bei akuten Abschlusskrisen und „privateren“ Konflikten genutzt wird.

3. Das Setting – Einzel- oder Gruppengespräch?

Das Studienabschlusscoaching kann sowohl im Einzelsetting als auch in der Gruppe in Anspruch genommen werden. Beide Angebote haben ihre spezifischen Möglichkeiten: Während im Einzelcoaching durch den geschützten Rahmen der face-to-face-Beratung auch persönlichere Probleme mit eingebracht werden, bietet die Gruppe in ihrer Funktion der sozialen Kontrolle einerseits und der Unterstützung durch Mitbetroffene andererseits eine Anlaufstelle und wirkt so der „Einsamkeit in der Abschlussphase“ entgegen.

Die Frequenz der Termine im Einzelcoaching richtet sich nach der individuellen Situation des Klienten und wird je nach Arbeitsfähigkeit oder Prüfungsnähe wöchentlich, 14-tägig oder mit längeren Abständen gewählt. Eine SAC-Gruppe umfasst bis zu 12 Teilnehmer und findet einmal monatlich statt. Vor jedem Gruppeneinstieg ist ein Vorgespräch unabdingbar. Die Kombination von Einzel- und Gruppencoaching ist möglich. Bei Bedarf wird der Kontakt zur Beraterin bis zum nächsten Treffen per E-Mail gehalten z.B. in Form von wöchentlichen Mitteilungen zum Stand der Abschlussarbeit, von Klienten „die Wasserstandsmeldung“ genannt.

4. SAC-Konzeption – 10 Schritte zum Studienabschluss

Die einzelnen Schritte des Schlusspunkt-Programms sind variabel, wobei mehrere Schritte in einer Sitzung besprochen werden können. Sie richten sich nach der individuellen Situation des Ratsuchenden. Kernpunkte sind hierbei die Studienstandsanalyse und die step-by-step-Strategie.

1. Situations- und Studienstandsanalyse

Im Erstgespräch listet der Klient alle noch ausstehenden Leistungsnachweise auf und erarbeitet eine (erste) zeitliche Perspektive. Meist lässt sich jetzt schon der Grad seiner realistischen Selbsteinschätzung ablesen. Weitere möglicherweise problembehaftete Lebensbereiche der Klienten werden erfasst und auf ihre Dringlichkeit hin untersucht.

2. Selbsterklärungsmodell der Gründe für Langzeitstudium

Einen wichtigen Verständnishintergrund liefert die Anamnese des bisherigen Studienverlaufs, der Studienmotivation, Selbsterklärung für Studienverzögerungen oder -unterbrechungen und die Schilderung vorangegangener Prüfungserfahrungen. Mit einer Skalierungsfrage von 1 (gering) bis 5 (sehr hoch) beziffert der Klient den Schwierigkeitsgrad seiner Abschlussprobleme. Diese Selbsteinschätzung wird nochmals nach 10 Sitzungen und bei der abschließenden Auswertung des Coachingprozesses erfragt. Es erstaunt sicher nicht, dass sich Klienten zu Beginn des Prozesses in der Regel bei 4-5 (sehr große Abschlussprobleme) einordnen. Allerdings sehen viele auch noch kurz vor dem zu erwartenden erfolgreichen Abschluss ihre Schwierigkeiten als erheblich (3-4) an, was aus einer pessimistischen Grundstimmung resultieren mag.

3. Ziel definieren und Kontrakt vereinbaren: Einzelcoaching oder Gruppe

Die Zielvereinbarung, auch bei Teilzielen, soll so konkret wie möglich sein. Die Planung des Coachingverlaufs wird sowohl inhaltlich wie zeitlich fixiert. Eine Auswertung und Analyse des Prozesses findet regelmäßig statt. Die Entscheidung zwischen Einzel- und Gruppencoaching orientiert sich einerseits am Wunsch des Klienten, andererseits an seinem Studienstand.

4. Abschlusscoaching oder Entscheidungsfindung?

Die Mehrzahl der Studierenden kommt mit dem Wunsch, Unterstützung beim Studienabschluss zu erhalten. In Einzelfällen steht auch der Studienabbruch und die Suche nach

beruflichen Alternativen im Vordergrund. Wichtig ist daher, zu Beginn zu klären, ob ein „Coaching zum Abschluss hin“ oder „Entscheidungshilfe: Studienalternative“ gefragt ist.

5. Bedarf analysieren

Die Analyse zeigt, welche weiteren Unterstützungsangebote notwendig sind. Dies betrifft beispielsweise Soft-Skills-Kurse zu Sozialkompetenz, Präsentation oder Selbstmanagement, stärkere soziale Einbindung, klare Strukturvorgaben.

6. Ressourcen stärken und entwickeln

Coaching hat zum Ziel, die Problemlösungskompetenz des Einzelnen zu stärken und mit ihm Handlungsalternativen zu entwickeln. Fragen wie „Was habe ich selbst zur Verfügung? Was kann ich noch nutzen? Was habe ich bisher erreicht?“ können dabei zielführend sein. So kann bspw. „einen Fachcoach suchen“ aus dem Dilemma einer als ungenügend erlebten fachlichen Betreuung führen. Ein starkes soziales Umfeld (Kontakte pflegen!) unterstützt beim „Marathonlauf Studienabschluss“, und eine sinnvolle Arbeit-Freizeit-Balance schützt vor Krisen.

7. Hindernisse und Hemmnisse identifizieren

„Problem erkannt – Problem gebannt.“ Ganz so einfach ist es leider nicht. Doch wenn der Klient seine „Fallstricke“ wie Prüfungsangst, Schreibblockade, Aufschieben, mangelnde Motivation oder unklare Berufsvorstellung kennt, ist ein guter Ansatzpunkt gegeben, um etwas dagegen zu unternehmen. Auch aufgeschobene Entscheidungen sowie ungelöste Konflikte können ein Abschlusshindernis darstellen.

8. Step-by-step-Strategie erstellen

Sie ist das Herzstück des Studienabschlusscoachings: Der Abschluss wird in überschaubare und bewältigbare Schritte aufgeteilt, die von einem Termin zum nächsten zu erledigen sind. Mit der step-by-step-Kontrolle beginnt jede weitere Sitzung, egal ob im Einzel- oder Gruppensetting. Ein individuelles Selbst- und Zeitmanagement strukturiert den Tag, und der Erfolg der kleinen Schritte trägt dazu bei, die Motivation zu erhalten.

9. Zukunftsvision entwickeln

Für etliche Studierende in der Abschlussphase sind Fragen nach der beruflichen Zukunft meist ebenso nah wie unklar. Sie fühlen sich einem Einstieg in die Arbeitswelt fachlich und persönlich nicht gewachsen. Berufsidentität und -rolle werden jedoch erst im Laufe einer beruflichen Tätigkeit gefunden. Mit der Exploration möglicher Arbeitsfelder kann dann eine Perspektive entwickelt werden, wie es nach dem Abschluss weitergeht. Dabei gibt es ebenso konkrete Tipps zum Bewerbungsprozedere wie die Möglichkeit, ein im Rahmen des SAC entstandenes Netzwerk zu nutzen.

10. Auswertung - Erfolgskontrolle

Geschafft! Die abgegebene Abschlussarbeit, die letzte bestandene Prüfung, die ersten Bewerbungen abgeschickt, vielleicht auch schon eine Stelle in Aussicht: Dies sind die klarsten Kriterien für ein erfolgreiches Studienabschlusscoaching. Aber auch die Reflexion dessen, was im Prozess förderlich war, welche Copingstrategien die kleinen und größeren Krisen auf dem Weg bewältigen halfen, und wel-

che Lernerfahrungen die Abschlussphase bot, stehen am Ende des SAC-Konzeptes. Die Abschlussquote im Einzelcoaching beträgt mehr als 80% und bei den Gruppenteilnehmern 95%.

5. Interventionen und Strategien

Aus den Erfahrungen von fünf Jahren Studienabschlusscoaching durch das Studentenwerk Thüringen sollen hier einige Punkte aufgezeigt werden, die für das Gelingen des Studienabschlusses von großer Wichtigkeit sind. Denn ohne eine klare Strukturierung oder die angebrachten wissenschaftlichen Techniken, ist es besonders schwierig, die Abschlussarbeit erfolgreich zu Ende zu bringen:

• Abgrenzung und Begrenzung

Eine Abschlussarbeit (Magister, Diplom, Master) ist keine Promotion oder Habilitation. Die Begrenzung auf den Rahmen einer Magister- oder Diplomarbeit fällt vielen schwer. Schon ein erster Blick in die Gliederung zeigt dann, ob das Vorhaben überdimensioniert zu werden droht.

Auch bei der Literaturrecherche gerät der Zeitplan schnell außer Kontrolle. Hierbei kann die Faustregel „ein Drittel der Zeit für Quellenstudium, zwei Drittel für's Schreiben aufwenden“ – zumindest bei Diplom-, Examens- und Magisterarbeiten – als Richtlinie gelten; bei der Textproduktion hat sich „Eine-Seite-am-Tag“ als Anhaltspunkt bewährt.

• Den roten Faden finden

Ein gutes Mittel, um die Arbeit in einen handhabbaren Umfang zu bringen, ist es, die Gliederung mit einer ersten (grob) Seitenzahlschätzung zu versehen. Zudem ist es unerlässlich, einen „roten Faden“ zu entwickeln, der sich durch die Arbeit ziehen soll. Wenn klar ist, was der Klient mit der vorliegenden Arbeit untersuchen will, welche Hypothesen er entwickelt und was ihn selbst am Thema interessiert, wird dies die Erstellung einer Gliederung vereinfachen. Damit schafft er sich selbst seine Struktur, an der er sich entlang hangeln kann.

• Wissenschaftliches Arbeiten

Es ist immer wieder erstaunlich, wie wenig strukturiertes Arbeiten Studierende im Laufe ihres Unidaseins entwickelt haben. Kurse zu „Wissenschaftlichem Schreiben“, „Motivationstraining“ und Arbeitsstrukturierungsgruppen erfreuen sich ungebrochener Nachfrage, was zeigt, wie stark die Defizite an Studiertechniken von den Betroffenen noch in der Abschlussphase empfunden werden. Manche üben erst jetzt kontinuierliches Arbeiten in der Unibibliothek ein, um die häuslichen Ausweichmanöver zu umgehen.

• Motivation

Eine gute Tagesstruktur mit einem klaren Rhythmus von Arbeitsphasen und Pausen, verbunden mit der Festlegung des Tagespensums, gliedert den großen Brocken Abschlussarbeit in überschaubare Portionen. Dies wirkt sich motivierend auf den Studierenden aus, da nach jedem Teilstück ein Erfolg verbucht werden kann. Demotivierend wirkt hingegen, wenn sich jemand an einem Kapitel festgebissen hat und nicht weiterkommt. Denn dann gerät der gesamte Zeitplan ins Rutschen, der Stress- und Angstpegel steigt,

was bei einigen dazu führt, dass sie in die Krise geraten und bald gar nicht mehr arbeitsfähig sind. Eine bewährte Strategie ist es dann, an einem andern Kapitel weiter zu schreiben und das angefangene erstmal ruhen zu lassen. Mit zeitlichem Abstand wieder dran zu gehen, wenn andere Teile der Arbeit fertig gestellt wurden, gelingt im Allgemeinen leichter.

• Schreiben als kreativer Akt

Auch bei wissenschaftlichen Arbeiten ist das Schreiben ein kreativer Akt. Weit verbreitet sind Schreibhemmungen, die vielfältige Gründe haben können. Manchmal liegen die Ursachen darin, dass in unserer technisierten und computerdominierten Welt Studierende ihren Text direkt am Rechner erstellen wollen. Das mag für einige funktionieren, bei anderen setzt das handschriftliche Anfertigen eines Textes den Schreibfluss eher in Gang.

• Ausgleich schaffen

Die Abschlussphase ist keine Strafexpedition, in der man sich jedes Vergnügen versagen muss. Gerade zum Ausgleich sind Freizeitaktivitäten und soziale Kontakte notwendig. Und manchem wird dies als ein eigener Step in der step-by-step-Strategie „verordnet“.

6. Grenzen des SAC

Wie hier dargestellt bietet das Studienabschlusscoaching also viele Möglichkeiten zur Beratung und Unterstützung Studierender. Doch wie jedes Beratungsangebot hat auch das SAC seine Grenzen. Diese sollen zum Schluss nicht unerwähnt bleiben.

Annahme durch den Klienten

SAC funktioniert nur, wenn das Angebot auf Akzeptanz durch den Klienten trifft und er zu kontinuierlicher Mitarbeit bereit ist. Aufgeschobene oder kurzfristig abgesagte Termine, nicht erledigte Steps mit einer endlosen Reihe von Entschuldigungen und vorgeschobenen, nicht stichhaltigen Gründen machen es notwendig, die Fortführung von SAC zu hinterfragen und gegebenenfalls auch das Coaching zu beenden, damit aus der unendlichen Studiengeschichte nicht auch noch eine unendliche Coachinggeschichte wird.

Verdrängte Realität oder „Die Stunde der Wahrheit“

Trotz erheblichen Leidensdrucks und der zumindest verbal geäußerten Bereitschaft, das Studium abzuschließen, sieht die Realität bei einigen anders aus. Wenn beispielsweise neben bzw. anstelle des längst überfälligen Studienabschlusses auch weiterhin der Schwerpunkt auf hochschul- bzw. parteipolitische oder intensive Vereinsarbeit gelegt wird, obwohl längst klar erkannt wurde, dass der Abschluss

mit nur marginalem Zeitaufwand nicht zu schaffen ist, macht es Sinn, das Coaching abzubrechen und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen. Die „Stunde der Wahrheit“ bedeutet dann, den Klienten mit dieser Realität zu konfrontieren.

• Vollendete Tatsachen

Bei zu später Inanspruchnahme der Hilfe kann auch das SAC nichts mehr retten. Als Beispiel mag der Student dienen, der sich mit hörbarer Panik in der Stimme in der Beratungsstelle meldet: „Ich hätte vor zwei Tagen meine Magisterarbeit abgeben müssen, es war mein zweiter und letzter Versuch. Was soll ich denn jetzt machen?“ Da bleibt als Gesprächsangebot nur Krisenbewältigung und Perspektiven entwickeln.

• Krisenhafter Verlauf psychiatrischer Erkrankung

SAC stößt ebenfalls auf seine Grenze oder benötigt zumindest eine zeitliche Unterbrechung, wenn schon bestehende latente Erkrankungen akut werden. Die lange verdrängte Depression, die verheimlichte Alkohol- oder Drogensucht, nicht bewältigte traumatische Erlebnisse brechen hervor und nehmen die gesamte Energie und Aufmerksamkeit des Klienten ein. Wenn die Arbeitsfähigkeit außer Kraft gesetzt ist und die psychische Gesundheit auf dem Spiel steht, muss deren Wiederherstellung, ggf. mittels eines stationären Aufenthalts, selbstverständlich oberste Priorität haben. Die Zusicherung, nach der Genesung wieder ins Schlusspunkt-Programm einsteigen zu können, sowie Mailkontakte halten die Verbindung des Klienten zum SAC.

7. Fazit

Das Studienabschlusscoaching ist, nicht zuletzt aufgrund weiterhin steigender Nachfrage, ein fester Bestandteil des Angebotes der psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen geworden. Zunehmend melden auch Studierende in unteren Semestern gezielt Bedarf nach einem Studienverlaufcoaching an. Mit Hinblick auf veränderte und zeitlich straffere Studienbedingungen bei den Bachelor- und Master-Studiengängen erscheint dies durchaus sinnvoll.

Literaturverzeichnis

Planer, D. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Thüringen im Jahr 2006, Ausgewählte Ergebnisse der 18. Sozialerhebung, Hg. v. Studentenwerk Thüringen.

■ Beate Schuhmann, Diplom-Sozialpädagogin (FH), Supervisorin (DGSv), Psychosoziale Beratungsstelle des Studentenwerks Thüringen, E-Mail: beate.schuhmann@stw-thueringen.de



Katzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. & Rott, G. (eds.) (2008):

Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States. Aarhus: Counselling and Support Centre, University of Aarhus.

ISBN 978-87-991244-0-4, 427 Seiten,
nicht käuflich zu erwerben

elektronisch verfügbar unter:
<http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/rootcollection;internal&action=buildframes.action>

Mit dem englischsprachigen Kompendium „Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States“ hat das Europäische Forum für Hochschulberatung FEDORA eine neue detailreiche Bestandsaufnahme der Hochschulberatung in 24 europäischen Ländern vorgelegt und damit den Datenbestand der zehn Jahre zuvor erschienenen ersten FEDORA-Studie großenteils aktualisiert. Dass die Überzeugung von der Notwendigkeit guter Hochschulberatung sich nicht überall in qualitativ und quantitativ ausreichenden Angeboten niederschlägt, obwohl einige europäische Länder inzwischen Strukturen von beachtlichem Format hervorgebracht haben, ist dem in der Reihe „inklusion“ der Universität Aarhus erschienenen Band eindeutig zu entnehmen.

Qualitätssicherung und Fortentwicklung vor allem der vier Beratungsfelder Educational Guidance and Counselling, Career Guidance and Employment, Psychological Student Counselling sowie Disability and Special Needs gehören zu den erklärten Zielen der Experten aus Beratungspraxis, Politik und Wissenschaft der europäischen Länder, die seit nunmehr 20 Jahren in FEDORA zusammenwirken. Vorrangig um diese vier Bereiche der Hochschulberatung geht es auch in dem vorliegenden Buch, das sich als Nachschlagewerk ebenso wie als Grundlage für Entscheidungen auf EU-Ebene und als Datenbasis für weitergehende Untersuchungen eignet. Wer wissen möchte, wie Hochschulberatung in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union organisiert ist, wo Unterschiede und wo Defizite liegen, profitiert besonders von den weitgehend nach einheitlichen Vorgaben strukturierten Länderberichten. Als Autoren dieser Beiträge firmieren überwiegend FEDORA-Mitglieder, die zum Zeitpunkt der Erhebung (2006) die Funktion als National Coordinator ihres Landes innehatten. Dass außer Luxemburg auch Portugal fehlt, ist ebenso bedauerlich wie der Umstand, dass einige Beiträge dieser arbeitsaufwändigen Publikation, die dem ehrenamtlichen Engagement aller Beteiligten zu verdanken ist, ohne englischsprachiges Lektorat auskommen mussten.

Eine summarische Auswertung der Länderberichte hinsichtlich der vier Tätigkeitsbereiche mit tabellarischer Auf-

listung der wichtigsten Daten unternimmt Paula Ferrer-Sama (Nationale Fernuniversität Madrid), während Michael Katzensteiner (U Linz) auf derselben Basis die Identitätssproblematik der Berater mit ihren höchst unterschiedlichen beruflichen Aufgaben und Hintergründen diskutiert.

Eingerahmt werden die Länderberichte außerdem unter anderem von einem Vorwort Jan Figels, des EU-Kommissars für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Jugend, und von einer Reihe weiterer Beiträge, aus denen besonders die Aktivitäten und Überlegungen von FEDORA um Qualitätssicherung und -verbesserung der Hochschulberatung in Europa deutlich werden. David Crozier, Programmkoordinator der European University Association, schreibt über „Trends in European Higher Education and their Implications für Guidance and Counselling“. Gerhart Rott, seinerzeit FEDORA-Präsident, betont in „The Role of FEDORA as a Catalyst in the European Higher Education Area“ den holistischen Ansatz der Arbeit von FEDORA als Expertenplattform für die Weiterentwicklung der Hochschulberatung im Bologna-Prozess.

A.G. Watts weist in seinem Beitrag "Towards a 'Guidance and Counselling in HE Charter'" unter anderem darauf hin, dass das Prinzip des lebenslangen Lernens bei Career Guidance (von diesem Autor als Oberbegriff für Beratungstätigkeit in Hochschulen verwandt) nicht kompatibel ist mit der Tendenz mancher Einrichtungen, der Hochschulberatung das Anwerben und das Halten Studierender in der Institution zur Aufgabe zu machen. Nach Meinung von Per Andersen (U Odense) und anderer Autoren wird das bereichsübergreifende Beratungsfeld Educational Guidance and Counselling, das etwa der „Allgemeinen Studienberatung“ in Deutschland entspricht, z.B. im Vergleich zur spezifisch orientierten Studienfachberatung („Academic Counselling“) noch immer eher stiefmütterlich behandelt, was ebenfalls auf die international heterogenen Zuständigkeiten und Berufsbilder dieses Tätigkeitsfelds zurückgeführt wird. Der Beitrag von Margaret Dane (Association of Graduate Careers Advisory Services in the UK and Ireland) beschäftigt sich mit dem FEDORA-Symposium in Krakau, auf dem sowohl Grundlagen der hier besprochenen Publikation als auch der auf dem FEDORA-Kongress in Vilnius (2006) verabschiedeten FEDORA-Charta vorbereitet wurden.

Der Publikation ist zu wünschen, dass die in den Länderberichten gesammelten Informationen und Daten und die Expertenbeiträge bald eine detaillierte wissenschaftliche Auswertung erfahren.

Informationen: www.fedora.eu.org

■ Karin Gavin-Kramer, Studienberaterin an der Freien Universität Berlin i.R., freie Journalistin

Gemeinsame Pressemitteilung von Studentenwerk und Stifterverband - Kein Missbrauch von Studienbeiträgen in Nordrhein-Westfalen

Stifterverband und Deutsches Studentenwerk legen Bericht über die Verwendung der Studienbeiträge an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen vor

Stifterverband und Studentenwerk bescheinigen den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen einen verantwortungsvollen Umgang mit den Einnahmen aus Studienbeiträgen. Die Verwendung könnte noch zeitnäher, zielgenauer und innovativer erfolgen. Auch sei die Beteiligung der Studenten bei der Vergabe verbesserungswürdig. 2007 erzielten die Hochschulen zusätzliche Einnahmen von 250 Millionen Euro, die der Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium dienen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Deutsches Studentenwerk übergaben heute ihren gemeinsamen Bericht über die Verwendung der Studienbeiträge an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen dem Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen Andreas Pinkwart.

Die Kernbefunde des Berichts:

- Den Hochschulen kann ein verantwortungsvoller Umgang mit den Studienbeiträgen bescheinigt werden. Sie setzen die Mittel insgesamt zweckentsprechend zur Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen ein. Konkrete Hinweise auf eine missbräuchliche Verwendung liegen nicht vor.
- Durch die Studienbeiträge haben die Hochschulen im Studienjahr 2007 zusätzliche Einnahmen in Höhe von rund 250 Mio. Euro erzielt, die für die Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium zur Verfügung stehen.
- Fast jeder fünfte eingeschriebene Student war von der Zahlung der Studienbeiträge, beispielsweise wegen Absolvierung eines Auslands- oder Praxissemesters oder aus sozialen Gründen, ausgenommen.
- Die Zufriedenheit der Studierenden ist dort am größten, wo sie über die Verwendung der Studienbeiträge wie an der Universität Bochum umfassend mitbestimmen dürfen oder die Hochschule sehr transparent die Verwendung offenlegt, wie z.B. an der Universität Siegen. Alle Hochschulen sind aufgefordert, sich an den genannten Vorreitern zu orientieren und die Studierenden stärker als bisher in die Entscheidungsprozesse zur Verwendung von Studienbeiträgen einzubinden.
- Die Hochschulen haben die ihnen vom Gesetzgeber eingeräumten Möglichkeiten zur Differenzierung und zum Wettbewerb bislang kaum genutzt. Es gibt weder eine Staffelung der Beiträge noch hinreichende Strategien, wie die Einnahmen für die Profilbildung der Hochschule in der Lehre eingesetzt werden können.

Aus Sicht des Stifterverbandes hat sich die Einführung von Studienbeiträgen bewährt. Stifterverbands-Generalsekretär Andreas Schlüter sagte: „Studienbeiträge sind ein unverzichtbares Instrument, um die Qualität der Lehre und des Studiums im Sinne der Studierenden nachhaltig zu verbessern. Ohne Studienbeiträge wären die erfolgten Investitio-

nen in die Verbesserung der Betreuung der Studierenden, in Lehrausstattung und Serviceangebote nicht finanzierbar gewesen. Allerdings hätte ich mir gewünscht, dass die Hochschulen mehr Fantasie entwickeln und einen größeren Anteil der Einnahmen für die Finanzierung innovativer Lehrprojekte verwenden. Das Gesetz öffnet den Hochschulen Gestaltungsspielräume, die diese bisher nicht nutzen.“

Der Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks Achim Meyer auf der Heyde erklärte: „Die Finanzausstattung der Hochschulen steigt naturgemäß mit Studienbeiträgen. Allerdings hängt ihre Akzeptanz wesentlich davon ab, wann und in welchem Umfang sie die Studienbedingungen verbessern und Studierende mitentscheiden können. Die Studierenden haben sich in der Befragung und den Begehungen durchweg als verantwortungsvolle Partner der Hochschulen präsentiert. Die Hochschulleitungen sollten daher die in der Erhebung geäußerte Kritik an fehlender Transparenz bzw. an unzureichender Einbindung in ihre Entscheidungen als Herausforderung betrachten.“

Hintergrund:

Seit dem Sommersemester 2007 können die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen von ihren Studierenden Studienbeiträge von bis zu 500 Euro pro Semester erheben. 29 von 33 staatlichen Hochschulen machen davon Gebrauch. Das Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen hat das Deutsche Studentenwerk und den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft nach Vorgesprächen im Dezember 2007 beauftragt, die Verwendung der Studienbeiträge an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen gemeinsam zu untersuchen. Während das Studentenwerk die Erhebung von Studienbeiträgen grundsätzlich eher kritisch sieht, hat sich der Stifterverband in den vergangenen Jahren wiederholt für deren Einführung ausgesprochen.

Der Bericht beruht auf einer flächendeckenden Befragung aller befragten Hochschulen durch die HIS GmbH und einer Begehung an fünf ausgewählten Hochschulen.

Pressekontakt beim Stifterverband:

Frank Stäudner, E-Mail: frank.staedner@stifterverband.de

Pressekontakt beim Studentenwerk:

Alexander Knaak,

E-Mail: alexander.knaak@studentenwerke.de

Weitere Informationen:

http://www.stifterverband.de/pdf/studie-studienbeitraege_nrw.pdf

http://www.stifterverband.de/pdf/studie-studienbeitraege_nrw.pdf

Quelle: <http://www.idw-online.de/pages/de/news264476#correction>, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 09.06.2008

„Langer Abend der Studienberatung“ am 3. Juli 2008 an vielen Hochschulen in NRW

Am Donnerstag, den 3. Juli 2008, laden die Zentralen Studienberatungen vieler Universitäten und Fachhochschulen in NRW zum gemeinsamen „Langer Abend der Studienberatung“ ein.

Die zumeist bis 23 Uhr laufenden Veranstaltungen richten sich an Abiturient/innen und Fachabiturient/innen, an deren Eltern und andere Studieninteressierte.

Die Zeit läuft:

Schon am 15. Juli ist Bewerbungsschluss für die Studienfächer, die einen ortsgebundenen oder bundesweiten Numerus Clausus haben.

Und für manche Fächer enden demnächst Bewerbungsfristen für Eignungstests.

Viele junge Menschen, die zum Wintersemester ein Studium aufnehmen möchten, haben momentan Fragen:

- Was soll ich am besten studieren, wenn meine Interessen so vielfältig sind?
- Wie und wo kann ich mich bewerben?
- Und was mache ich, wenn ich keinen Studienplatz bekomme?

Antworten können die Studienberatungsstellen der Hochschulen geben – nicht nur zum eigenen Angebot, sondern zum Studium allgemein.

Auf den Websites der Hochschulen, zu denen man unter www.zsb-in-nrw.de gelangt, finden Interessierte genaue Uhrzeiten, Anschriften und weitere Informationen.

Quelle: Zentrale Studienberatung, Universität Bielefeld, 23.06.2008

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Die Anzeigenpreise:
auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt:
K. Gerber, gerber@universitaetsverlagwebler.de



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere
Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008

Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek,
Generalsekretärin der Deutschen
Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/
-politik/ -strategie

Wilhelm Krull

Encouraging Change.

The Role of Private Foundations in
Innovation Processes.

Bernd Ebersold

Wissenschaftsimmanente Herausfor-
derungen annehmen - Ziele weiter
stecken. Private Wissenschaftsförde-
rung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg

Wissenschaftler als Brückenbauer:
Die Zusammenarbeit zwischen
Deutschland und Israel in der
Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio,
Michael Scheuermann:

Forschungsverbundmanagement.
Handbuch für die Gestaltung inter-
und transdisziplinärer Projekte.
(Ludwig Huber)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 2/2008

Effektive Aufwertung der Lehre? –
Einheit, aber nicht Balance von
Forschung und Lehre?

HSW-Gespräche

Droht die Aufwertung der Lehre durch
Erhöhung des Lehrdeputats?
Interview mit Prof. Strohschneider

Hochschulentwicklung/-politik

Kathrin Futter & Peter Tremp
Wie wird gute Lehre „angereizt“?
Über die Vergabe von Lehrpreisen
an Universitäten

Gunter Dueck
Didaktik für Profs und
Mathetik für Studis!

Hochschulforschung

Gerhard Reichmann
Welche Kompetenzen sollten gute
Universitätslehrer aus der Sicht von
Studierenden aufweisen?
Ergebnisse einer Conjointanalyse

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

*Simon Engels &
Christian M. Hülsbusch*
Vermitteln und Lernen von
chemischen Inhalten
Hochschuldidaktische Veränderungen
im Rahmen der Veranstaltung
„Chemisches Praktikum für Studieren-
de der Biologie und Medizin“

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management,
Anti-Diskriminierung und Inklusion

IVI 4/2007

Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und
Antidiskriminierung

Peter Döge

Vielfalt als Organisationsressource:
Von der Anti-Diskriminierung zum
Managing Diversity

Birgit Behrens

Anlässe für interkulturelle Sensibilisie-
rung nutzen

Nicholas Walters

The death of multiculturalism? -
Integration, assimilation and new
identities

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

*Stefanie Kuschel, Amina Özelsel,
Frank Haber, Anja Jungermann &
Ulrich Kühnen*

Interkulturelles Lernen an der Jacobs
University Bremen:
Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-
Schulung

Andrea Ruppert & Martina Voigt
Evaluation aus vier Perspektiven -
Die Lehrveranstaltungseinheit
„Genderaspekte bei Vertragsverhand-
lungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HM**Hochschulmanagement**

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

HM 2/2008
Studiengebühren und Studierendenauswahl als Managementaufgabe

Studiengebühren

Christian Köster
Studiengebühren in Deutschland:
Ein Überblick.

Andreas Hadamitzky, Alexander Geist & Korbinian von Blanckenburg
Studiengebühren aus finanzwissenschaftlicher Perspektive. Ein Bereitstellungsmodell für Hochschulpolitik und -management

Andreas Hoffjan & Stefan Kentrup
Bedarfsberechnung für den Ausfallfond der Studienbeitragsdarlehen in Nordrhein-Westfalen

Studierendenauswahl

Andrea Sperlich
Managementaufgabe Studierendenauswahl – Private Hochschulen als Pioniere

Tagungsbericht

Albrecht Blümel & Katharina Kloke
Anreizsysteme in Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung**

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

POE 1+2/2008 - Nachwuchsförderung
P-OE-Gespräche

Gespräch mit Martin Mehrstens über Personalentwicklung an Hochschulen

Die PE-Szenerie im Hochschulalltag

Wolff-Dietrich Webler
Möglichkeiten der Stärkung der Personalentwicklung an Hochschulen

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Irina von Kempster
Möglichkeiten und Grenzen der Personalauswahl mittels Managementdiagnostik

Oliver Reis & Sylvia Ruschin
Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung
Teil 1: Prüfungsformat und Prüfungsformen

Arild Raaheim
Initial Entry Training at the University of Bergen, Norway

Asko Karjalainen & Sade-Pirkko Nissilä
Designing and piloting 60 erts-credit Teacher Education Program for University Teachers

Boris Schmidt
Wege zwischen Tradition und Bologna: Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung
Teil 1: Konzeptionelle Entwicklungen

Sally Brown
From Educational Development to Strategic Management

Florica Marian & Helmut Ertel
Vom Lernen zur Professionalisierung: EU-Projekte planen und an Kongressen teilnehmen

QIW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QIW 1/2008
Systemakkreditierung und Qualitätsmanagement an Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Sabine Fähndrich
Systemakkreditierung an der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz - Stand des Modellprojektes

Johann Janssen & Elke Sass
Strategisches prozessorientiertes Qualitätsmanagement an der Hochschule (Fuldaer Modell)

Sandra Mittag & Hans-Dieter Daniel
Qualitätsmanagement an Hochschulen

Peer Pasternack & Michael Hölscher
Mehr Quality wagen
Internes Qualitätsmanagement an österreichischen Fachhochschulen

Fortsetzung
POE 1+2/2008 - Nachwuchsförderung

Oliver Reis & Sylvia Ruschin
Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung
Teil 2: Rollenanforderungen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Anne Brunner
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Folge 5

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 Autor/in. Wenn das Konzept Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Beratungsforschung“, „Beratungsentwicklung/-politik“, „Anregungen für die Beratungspraxis/ Erfahrungsberichte“, aber ebenso „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“. Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie auf Anfrage im Verlag sowie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

René Krempkow

**Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre
Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz**



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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

David Baume

Ein Referenzrahmen für Hochschullehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

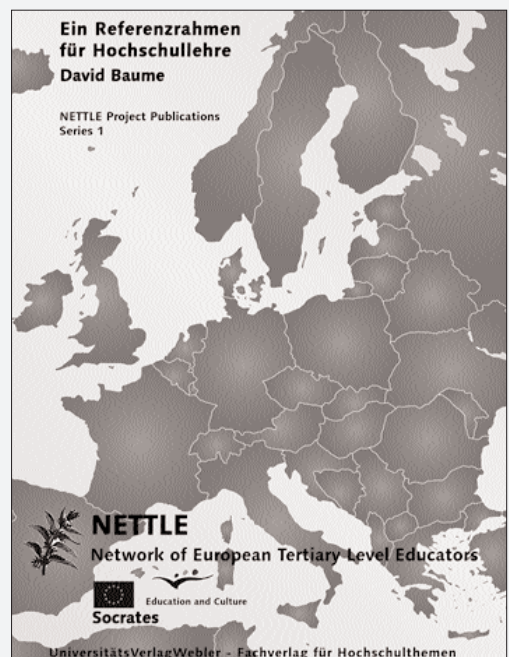
NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
20 Seiten, 3.00 Euro



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