

# Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

## Am Anfang ...

- Früher war Alles ...
- Über den Seiteneinstieg zur Profession  
Ein kleiner persönlicher Rückblick
- Von der Hochschule in den Profi-Fußball und zurück
- Quaestia – Studieren geht über probieren
- Alles nur Marketing?  
Studienberatung an der privaten Zeppelin Universität
- Öffnung der Hochschule –  
Auswirkungen auf Betreuung und Beratung
- Mediation als neues Arbeitsfeld der psychologischen Beratung
- Career Counselling – information provision or more?
- Geprägt durch Gestaltungsmöglichkeit und -notwendigkeit:  
Berufsperspektiven für Geistes- und Kulturwissenschaftler/innen
- Die Frage nach der Religiosität –  
(k)eine Frage für die Studienberatung?

# 4 | 2012

## Herausgeberkreis

*Manfred Kaluza*, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

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

*Franz Rudolf Menne*, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

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

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

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

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

*Martin Scholz*, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

*Peter Schott*, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

*Sylvia Schubert-Henning*, Studierwerkstatt, Universität Bremen

*Wilfried Schumann*, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

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

## Hinweise für die Autoren

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

**Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „[www.universitaetsverlagwebler.de](http://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,

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

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

### **Geschäftsführende Herausgeber:**

H. Knigge-Illner, E-Mail: [knigge.illner@gmail.com](mailto:knigge.illner@gmail.com)

F. R. Menne, E-Mail: [r.menne@verw.uni-koeln.de](mailto:r.menne@verw.uni-koeln.de)

G. Rott, E-Mail: [rott@uni-wuppertal.de](mailto:rott@uni-wuppertal.de)

K. Scholle, E-Mail: [scholle@hochschulberatung.net](mailto:scholle@hochschulberatung.net)

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

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 30.11.2012

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

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

### **Abonnement/Bezugspreis:**

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

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

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH

### **Copyright:** UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

# Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

## Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

97

## Beratungsentwicklung/ -politik

*Günter Rietbrock*  
Früher war Alles ...

98

*Ralf Mahler*  
Über den Seiteneinstieg zur Profession  
Ein kleiner persönlicher Rückblick

101

*Tobias Grunwald*  
Von der Hochschule in den Profi-Fußball und zurück

103

*Theresa Eckermann*  
Quaestia – Studieren geht über probieren

106

*Andrea Böttcher*  
Alles nur Marketing?  
Studienberatung an der privaten Zeppelin Universität

108

*Jana Darnstädt, Ute Rossié & Heide Schmidtman*  
Öffnung der Hochschule –  
Auswirkungen auf Betreuung und Beratung

111

*Ludger Büter*  
Mediation als neues Arbeitsfeld  
der psychologischen Beratung

116

*Andreas Eimer*  
Career Counselling – information provision or more?

118

## Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

*Gespräch zwischen Hanna Dieckmann,  
Andreas Eimer und Peter Schott*  
Geprägt durch Gestaltungsmöglichkeit  
und -notwendigkeit: Berufsperspektiven für  
Geistes- und Kulturwissenschaftler/innen

122

*Jörn Sickelmann*  
Die Frage nach der Religiosität –  
(k)eine Frage für die Studienberatung?

125

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

### Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.): Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind.

Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen.

Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis.

Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind.

Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

3-937026-77-0, Bielefeld 2012  
165 Seiten, 19.80 Euro

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



### Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012,  
124 S., 18.90 Euro

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

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

Studienberater/innen in Zentralen Studienberatungsstellen sind bisher ausnahmslos Quereinsteiger – abgesehen von denen, die ausschließlich Psychologische Beratung machen. Wir wollen im Schwerpunkt dieses Heftes einen Blick darauf werfen, wie Beratende – altgediente und Berufsanfänger – die Frühzeit ihrer Tätigkeit erleb(t)en.

Den Anfang macht *Günter Rietbrock*. Inzwischen im Ruhestand, arbeitete er dreieinhalb Jahrzehnte lang in der allgemeinen und psychologischen Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum, deren ZSB früher den Namen „Studienbüro“ trug. Sie ist eine der ältesten Zentralen Studienberatungsstellen der Nachkriegsgeschichte, der Autor ein echter Zeitzeuge von Anfang an. **Früher war Alles ...** betitelt der immer hochschulpolitisch engagierte Kollege seinen pointierten Rückblick.

Seite 98

Studienberaterisches Urgestein ist auch *Ralf Mahler*. Der Leiter der ZSB der Leibniz-Universität Hannover beschreibt seinen Werdegang vom Ingenieur zum Studienberater: **Über den Seiteneinstieg zur Profession**. Er hat immer wieder für die Studienberatung bundesweit Verantwortung übernommen: als ehemaliger Sprecher der „ArGe“, dem Vorläufer der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT), und als langjähriges Mitglied der präsidialen Arbeitsgruppe Studienberatung bei der wrk (Westdeutsche Rektoren-Konferenz), der Vorläuferin der HRK, hat er viel zu erzählen ...

Seite 101

*Tobias Grunwald* steht demgegenüber am Beginn seiner Arbeit als Berater im ersten Jahr in der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen/Bocholt/Recklinghausen. Sein Anfang ist also noch ganz frisch, und so schildert er ihn auch: in **Von der Hochschule in den Profi-Fußball und zurück** skizziert er die noch ganz frischen Eindrücke seines Starts im Arbeitsfeld Studienberatung.

Seite 103

Vor wenigen Jahren gründeten junge Studentinnen eine – mittlerweile bundesweit agierende – Initiative, um Schüler/innen mit dem ihnen unbekanntem und so geschlossenen erscheinenden Kosmos Hochschule/Studium bekannt zu machen. *Theresa Eckermann* beschreibt in ihrem Beitrag **Quaestia – Studieren geht über Probieren** Anfang, Entwicklung und Arbeitsweise dieses neuen Informations- und Kennenlernangebots unter nahezu Gleichaltrigen.

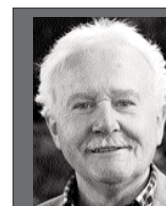
Seite 106

Studienberatung an Privat-Hochschulen – da kann doch **Alles nur Marketing** sein, oder? *Andrea Böttcher* sieht das anders, differenzierter, und damit angemessener. Sie leitet die Abteilung Studienberatung und Auswahlverfahren an der Zeppelin Universität in Friedrichshafen. Natürlich bewegt sich das Aufgabenfeld der Studienberatung an Privathochschulen im Spannungsfeld von Beratung, Marketing und Bewerberauswahl. Die Autorin beschreibt die Verhältnisse an ihrer Universität und schildert ihre persönlichen Erfahrungen und Einsichten in diesem Aufgabenbereich.

Seite 108

Anfänge und erste Erfahrungen hinsichtlich der Nutzung von Beratungs- und Betreuungsangeboten durch beruflich qualifizierte, sog. 'non-traditional students', stellen *Jana Darnstädt*, *Ute Rossié* und *Heide Schmidtmann*, alle Mitarbeiterinnen in der Hochschulplanung der FernUniversität

Hagen, in ihrem durch eine empirische Untersuchung gestützten Beitrag vor. Ihr Fazit zur **Öffnung der Hochschulen - Auswirkungen auf Betreuung und Beratung** ist der eines nur geringfügigen zusätzlichen Beratungsbedarfs, was so manchen in diesem Feld tätigen überraschen mag und vielleicht zu weiteren eigenen Untersuchungen und Reflexionen anregt.



Peter Schott



Franz Rudolf Menne

Seite 111

Sich wandelnde Betreuungsnotwendigkeiten für Studierende erfordern stetige Erweiterungen des Angebots. So stellt *Ludger Büter*, seit Jahrzehnten in der psychologischen Beratung beim Kölner Studentenwerk tätig, **Mediation als neues Arbeitsfeld der psychologischen Beratung** vor. Mit diesem sozialpsychologisch orientierten Angebot trifft das Studentenwerk von Beginn an den Nerv der Zeit, wie nicht zuletzt auch die starke Medienaufmerksamkeit belegt.

Seite 116

Ein mittlerweile ähnlich wichtiger player auf dem Feld der student services ist der Career Service. *Andreas Eimer*, Leiter des Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, verneint in seinem Beitrag **Career Counselling – information provision or more?** die Frage, ob sich berufsorientierende Beratung auf die Weitergabe von Arbeitsmarktinformationen beschränken kann und hält ein Plädoyer für einen umfassenden personbezogenen Ansatz in der Karriereberatung. Zugleich wird deutlich, dass eine konsequente Umsetzung dieser Position gravierende Konsequenzen für die Qualifikation der Berater im Career Service haben muss.

Seite 118

Und noch mal *Andreas Eimer*: die Journalistin *Hanna Dieckmann*, Redakteurin in der Pressestelle, interviewte ihn zusammen mit *Peter Schott*, dem Leiter der Zentralen Studienberatung (alle drei Westfälische Wilhelms-Universität Münster), zum Thema Berufsperspektiven für Absolventen der Geisteswissenschaften. In dem Beitrag **Geprägt durch Gestaltungsmöglichkeit und -notwendigkeit: Berufsperspektiven für Geistes- und Kulturwissenschaftler/innen** setzen sich die Autoren mit weit verbreiteten Vorurteilen auseinander, benennen Gestaltungsmöglichkeiten in Hochschule und Studium und plädieren dafür, diese auch zu nutzen.

Seite 122

Zu guter Letzt die Behandlung einer vielleicht studienberaterischen Gratwanderung: viele, die sich für das Lehramtsstudium mit dem Unterrichtsfach Religionslehre interessieren, haben offenbar überhaupt keine Vorstellung davon, in welchem Maße die (christlichen) Kirchen weitgehende Mitspracherechte besitzen bei der Frage, ob jemand denn auch tatsächlich den Beruf des Religionslehrers ausüben darf. Für *Jörn Sickelmann*, Studienberater an der Universität Paderborn, stellt sich deshalb immer wieder **Die Frage nach der Religiosität – (k)eine Frage für die Studienberatung?**

Seite 125

P. Schott & F.R. Menne



Günter Rietbrock



Günter Rietbrock

## Früher war Alles ...

**Ein Blick, fast 40 Jahre zurück, bietet Gelegenheit, die Leerstelle höchst unterschiedlich auszufüllen. Nach dreieinhalb Jahrzehnten Tätigkeit als Studienberater in der allgemeinen und psychologischen Studienberatung und zwei Jahren Abstand davon als Rentner gebe ich auf Wunsch der Herausgeber einige Anmutungen weiter.**

In der ersten Hälfte der siebziger Jahre ging es politisch auch um die Bildungsreform. Da wurde mit Ernst und Ausdauer gekämpft und es gab auch Ergebnisse. In NRW war für eine ganze Reihe von Jahren klar, dass die Universitäten, die immer mehr zu Massenuniversitäten wurden, Einrichtungen brauchten, die Friktionen moderierten. Es wurden Studienberatungsstellen etabliert, für die, aus späterer Sicht, zu Tränen rührende günstige Personalschlüssel vorgesehen waren. Viele Jahre später hatte dann, der bildungspolitische Druck war verschwunden, aber wohl fast jede staatliche Hochschule mindestens eine Person in Halbtagsstelle, die für die allgemeine Studienberatung zuständig war.

Anfang der siebziger Jahre gab es in den Universitäten erst wenige Studienberatungs-Stellen mit kleiner Ausstattung. Eine Ausnahme stellte das Studienbüro der Ruhr-Universität Bochum dar. Die RUB hatte 1965 ihren Lehrbetrieb aufgenommen und im folgenden Sommersemester schon das Studienbüro errichtet. Mentor war der bekannte Psychologie-Professor Heinz Heckhausen. Orientiert an US-amerikanischen Vorbildern konnte er diese Beratungsstelle etablieren. Sie bot Studienberatung an, psychologische Beratung und Berufsberatung durch einen Mitarbeiter des Arbeitsamtes, der in das Team eingebunden war.

### **Beraterische Qualifikation und psychologische Verfahren**

Ein besonderes Merkmal des Studienbüros war die Überzeugung des Teams, dass zur Beratungstätigkeit eine einschlägige Ausbildung gehöre. Die Leiterin der ersten Jahre, Eva Jaeggi (später Psychologie-Professorin an der TU Berlin), gehörte zur Avantgarde derjenigen, die sich die neue Verhaltenstherapie forschend aneigneten. In den internen Auseinandersetzungen um den Status und die Aufgaben des Studienbüros gab es immer wieder Kritik an der „Psychologenmonokultur“. Viele Fachvertreter wollten, dass an der zentralen Stelle ebensolche saßen, die geeignete Studierwillige in ihre Fächer zu vermitteln hätten. Bei Stellenbesetzungen ist im Prinzip immer darauf geachtet worden, der Beratungskompetenz den Vorrang zu geben vor dem Expertenwissen in einem einzelnen Fach.

Im Verlauf der siebziger Jahre kamen neue Methoden aus dem Universitätsmilieu zum Einsatz, die nondirektive Gesprächspsychotherapie (die sich später zur klientenzentrierten Psychotherapie entwickelte) und die Verhaltenstherapie, neben der Gestalttherapie vom sogenannten Psychomarkt aus Kalifornien. Die Psychoanalyse, der sich Frau Jaeggi später zugewandt hat, ist anfänglich ohne Bedeutung gewesen. In den Folgejahren sind mit der Psychoanalyse und der Familientherapie weitere Verfahren hinzugekommen. Für die Arbeit mit Gruppen fanden viele Vorgehensweisen aus der Gruppendynamik Anwendung. Der Bezug auf die Psyche ist für lange Jahre von Funktionsträgern als sachfremd für den Universitätsbetrieb erachtet worden. Die Überzeugung, dass, wer mit den Anforderungen des Betriebes aus eigener Kraft nicht fertig wurde, nicht wirklich für ein Studium qualifiziert sei, war sehr stabil. Veränderungen in dieser Haltung konnten aber immer dann beobachtet werden, wenn Probleme in der Familie eines Hochschullehrers die Inanspruchnahme psychologischer Beratung erforderten.

### **Studienberatung: Vertraut-Machen mit dem System Hochschule**

In der Studienberatung wurde deutlich, dass die Unterstützung Studierender im Grunde vor allem bedeutete, diese mit dem Subsystem Universität vertraut zu machen. Das Kennenlernen der Regeln erlaubte dann auch deren erfolgreiche Anwendung. Das jahrzehntelang erfolgreiche Buch „Uni-Angst und Uni-Bluff“ (Wagner 1977) hat sicher dazu beigetragen, die Wahrnehmung gegenüber der Universität zu schärfen und idealisierende und kontaktstörende Vorstellungen des Tempels von Wissenschaft, Forschung und Weisheit abzubauen.

Im Dreieck zwischen Studierenden, Lehrkörper und Studienberatung war diese naturgemäß nahe den Studierenden. Wenn der Berater als Erster in der Familie ein Studium aufgenommen hatte, lag ein Verständnis für die psychosoziale Lage von Bildungsaufsteigerinnen und Arbeiterkindern nicht so fern. Mussten die Studierenden sich in der Uni und in der Familie behaupten, so wurde die Beratung wichtig, wie auch die Unterstützung durch Peers, wenngleich die Klientel des Studienbüros nicht selten sich auch schwer tat, verlässliche Kontakte herzustellen. Ich vermute, dass die Lage heute gänzlich anders ist angesichts der globalen Infrastruktur. Und ich nehme an, dass die Studierenden heute nicht zuletzt dank des „I like“-Buttons viele Freunde finden und die Arbeit der Studienberatung so verändern.

### Bologna-Reform und politisches Engagement

Im Zusammenhang veränderter psychosozialer Bedingungen kann ich nicht verzichten, von einem Erlebnis zu berichten. Anfang des neuen Jahrtausends hatte die RUB mit der Umstellung des Studienbetriebs begonnen. Im Jahrzehnt zuvor war ein sogenanntes Magister-Reform-Modell praktiziert worden. Das erlaubte den ziemlich systematischen Übergang zur Fächerstruktur der neuen Bachelor-Master-Studiengänge. Zum Wintersemester 2002 hatten die Studienanfänger/innen erstmals keine Wahl mehr, sich zwischen Diplom, Magister oder dem neuen Bachelor zu entscheiden. Den Studienberatern und auch dem AstA<sup>1</sup> war bewusst, dass dies eine bedeutsame Zäsur sein würde. Traditionell nutzten der AstA und die Fachschaften den Beginn des Semesters immer, um für das Engagement der Studierenden in Gremien zu werben. Dieses Mal war die Werbung dementsprechend heftiger. In der Mensa fand ich ein Flugblatt mit der Einladung einer AstA-Liste zu einem Treffen, das mich neugierig machte. In der Veranstaltung begegnete ich 8 (in Worten: acht) Studierenden, alle von eben dieser Liste. Der einzige Gast war: der Studienberater. Ich erfuhr, dass die Liste 2.500 „Flugis“ verteilt hatte. Die Null-Resonanz konnte nachdenklich machen. Der radikale Bruch mit dem Alten hat mich überrascht. Die Studienanfänger/-innen hatten aber wohl (schon etwas überraschend) verstanden und akzeptiert, dass unter Bachelor-Vorzeichen mit den Credit-Points das Studium sich als Ganztagsjob darstellt. Und darauf war in der Studieneingangsberatung immer wieder hingewiesen worden ...

### Diagnostik und Testverfahren

Im letzten Jahrzehnt hat die Testdiagnostik eine neue Blüte erreicht. In der RUB sind am Lehrstuhl für Wirtschaftspsychologie Verfahren zur Personalauswahl entwickelt worden. Früh entstand hier die Idee, die Testbatterie einzusetzen im Bereich der Berufsberatung. Im Auftrag des Rektorates ist dann BORAKEL entwickelt worden. Das Verfahren bietet einmal Handlungsempfehlungen, zum anderen den Vergleich des eigenen Profils mit typischen Profilen der RUB-Fächer. Die Testpersonen können sich anregen lassen, können gezielt die Beratung aufsuchen oder nach anderen Gesichtspunkten eine Ausbildung oder ein Studium wählen.

BORAKEL gehört zur Gruppe der fachspezifischen Testverfahren zur Studienorientierung, wie auch das Aacheener Verfahren und Visopoly aus Oldenburg. Daneben gibt es eine Masse fachspezifischer Self-Assessments von vielen Fächern. Dabei sind auch viele Psychologische Institute, die gleichsam Arbeitsproben präsentieren. Suggestiert wird, dass mit diesem Angebot Studienwahlentscheidungen besser fundiert werden können als vor Jahrzehnten.

Mein Start in die Studienberatung war in der Psychologischen Diagnostik. Zur Gründungsidee des Studienbüros gehörte, im guten bildungstechnologischen Geiste, auch der Einsatz von Testbatterien. In Hochzeiten wurde wöchentlich ein Testnachmittag angeboten. Da fanden sich Leute ein, die ihren IQ wissen wollten, die ihre Eignung für einzelne Fächer klären wollten zur Studienwahl oder zum Fachwechsel. Die verwendeten In-

telligenz- und Persönlichkeitstests erlaubten unterschiedlich sichere Aussagen. Aber selbst bei den Intelligenztests waren die möglichen Aussagen nicht wirklich hinreichend. Das erreichte individuelle Intelligenzprofil wurde mit Berufsprofilen, die 20 Jahre alt waren, verglichen. Das ließ die Ratsuchenden wie den Berater nach einiger Zeit eher ratlos zurück. Die Instrumente wurden zu Arbeitsmitteln, genutzt in Beratungsgesprächen als bisweilen hilfreiche Stichwortgeber.

Neben dieser Diagnostik, die der Platzierung dient, gibt es die, die Selektion begründet. In Deutschland gehört der Mediziner-Test dazu. Er bietet neben der Abiturnote ein weiteres Kriterium zur Trennung von Erfolgreichen und Nicht-Zugelassenen. Er wurde von 1986 bis 1996 eingesetzt. Dann schien der hohe Aufwand nicht mehr gerechtfertigt. Tests sind teuer, wenn sie gemäß den in der Psychologie entwickelten Testgütekriterien konstruiert werden. Nachdem der Test 1998 in der Schweiz und später in Österreich eingeführt worden ist, ist ihm einige Jahre später die Rückkehr nach Deutschland gelungen. Der gesellschaftliche Stellenwert der gerechten Zulassung zu knappen Studienplätzen in medizinischen Studiengängen ist so bedeutsam, dass die Kosten der Testproduktion wieder akzeptiert sind.

### Heute ...

Aber auch ohne Tests gibt es sichere Urteile über Persönlichkeitsmerkmale. In tiefer Ferienzeit des Sommers 2012 gibt es, schon über mehrere Tage, einen medialen Austausch über die Effekte des Systems der BM-Studiengänge.

In den 70er Jahren war das Idealbild des Absolventen, wie von der „Wirtschaft“ gefordert, verwirklicht im Leutnant der Reserve, der mit 25 Jahren als Dr. iur. und – im Idealfall – Mitglied einer Verbindung, sich dem Arbeitsmarkt präsentieren konnte.

Wenn man es so sieht, ist viel erreicht. Das potentielle Eintrittsalter in die Berufswelt ist deutlich reduziert. Die Abschaffung der Wehrpflicht, die Verkürzung der Schulzeit, die Verkürzung des Studiums sind durchgesetzt. Im Extrem können potentielle Studierende mangels Volljährigkeit sich nicht allein einschreiben.<sup>2</sup>

Der „Wirtschaft“ stehen Absolventinnen im Alter von 21 Jahren zur Verfügung.

Nun stellen sommerliche Diagnostiker fest, dass diese Akademiker/innen zwar aus-, aber nicht gebildet worden seien in den Hochschulen. Es mangle ihnen an „Persönlichkeit“.

Wen überrascht dieser Befund?

Wenn junge Menschen das Erwachsenwerden, in eigener Verantwortung des Tuns, nicht wirklich selbst steuern können, werden sie potentiellen Arbeitgebern nicht das bieten können, was in der Anstalt kein Gegenstand des Curriculums war, ob geplant oder nicht.

<sup>1</sup> Anmerkung der Redaktion für süddeutsche Leser: AstA (Allgemeiner Studenten-Ausschuss) und Fachschaften sind Organe der in den meisten Bundesländern gesetzlich verankerten Verfassten Studentenschaft

<sup>2</sup> Die Ruhr-Universität hat die Einschreibungsordnung geändert: sie erlaubt allen mindestens 16-Jährigen eine eigenständige Immatrikulation und ein ebensolches Studium.

Der „Jugendwahn“ sei vorbei, heißt es in den Medien. Und wie heißt die neue Mode?

### ... und Ausblick

Im Übrigen bin ich der Meinung (für die modebewussten Älteren: *ceterum censeo*), dass die Studienberatung der zentrale Ort ist, heute vermutlich noch mehr als gestern und vorgestern, beim Erwachsenwerden vielseitige Angebote zu machen und Unterstützung zu bieten.

Studienberatung kann Anstöße geben zur Selbstreflexion, sich individuelle Ziele zu setzen. Die Beratung kann die innere Lage widerspiegeln, kann geheime Wünsche, bisher nicht gedacht und ausgesprochen, zum Leben erwecken. Früher sprach man von einer Nachsozialisation während des Studiums.

Man kann es auch anders sagen: Wer ausschließlich fremdbestimmt Lebenserfahrungen sammelt, agiert

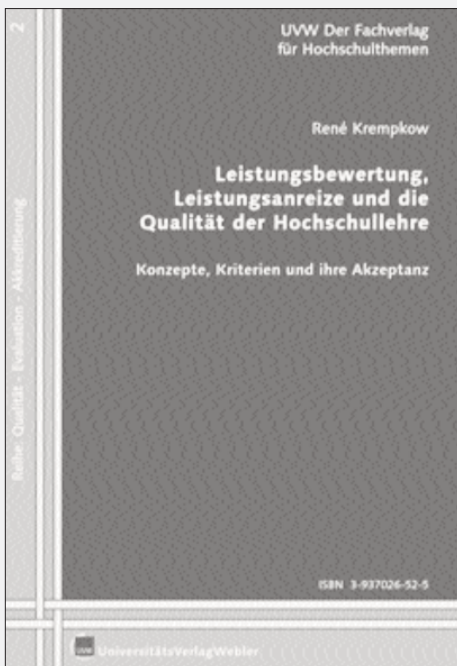
gemäß dem, was en vogue ist, reift aber nicht wie die, die in früheren Jahrzehnten unordentlich zwar, nach dem Gemäßen suchend, länger studiert haben und mit diesem Entwicklungsgewinn in die Wirtschaft eingetreten sind. Wenn ich die aktuelle Kritik richtig verstehe, mangelt es gehäuft an diesen Leuten.

### Literaturverzeichnis

Wagner, W. (1977): Uni-Angst und Uni-Bluff. 1. Auflage, Berlin.

■ **Günter Rietbrock**, von Mai 1974 bis August 2010 Studienberater in der Zentralen Studienberatung (ursprünglicher Name: Studienbüro) der Ruhr-Universität Bochum

### 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.

Reihe Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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



Ralf Mahler



Ralf Mahler

## Über den Seiteneinstieg zur Profession

### Ein kleiner persönlicher Rückblick

Studienberatung war nie ein von vornherein fest umrissenes und über einen eigens dazu gewählten Studiengang erreichbares berufliches Ziel. Hineinwachsen, Einarbeiten und eine stetig sich ausbauende Professionalisierung – nicht zuletzt durch kollegiale Schulung – charakterisierten vielmehr den Werdegang in früheren Jahr(zehnt)en.

#### Der Einstieg

Zum Beruf des Studienberaters bin ich eher zufällig gekommen, zumindest war das keine systematische Herangehensweise, sondern resultierte letztlich aus dem Anruf eines Studienkollegen nach dem Motto: Willst du dich nicht bewerben? Persönliche Perspektive war da zunächst lediglich eine feste Anstellung als Übergangslösung sowie das Sprungbrett nach Hannover. Dass ich dann so lange – bis heute in diesem Beruf blieb, hätte ich mir in dieser Anfangszeit nicht träumen lassen.

Von Haus aus bin ich Maschinenbauingenieur und war damals als wissenschaftlicher Mitarbeiter in einem industriesoziologischen Forschungsinstitut im Südwesten Deutschlands tätig, das sich mit Fragen der Humanisierung der Arbeitswelt und Verbesserung der Arbeitsbedingungen in der Montan- und Schwerindustrie auseinandersetzte. Ich war mit Arbeitswissenschaft und Ergonomie befasst – eine Thematik, die nicht unbedingt mit Beratung, schon gar nicht mit Studienberatung zu tun hatte. Ich hatte schlicht keine Ahnung, was da auf mich zukommen würde und war vorher auch kaum mit Studienberatung in Berührung gekommen – vielleicht ansatzweise durch jahrelange Fachschafts- und Gremienarbeit an der Uni. Aber das sollte sich dann schnell ändern, da ich berufsbegleitend in den ersten Jahren noch eine Beratungsausbildung und ein Lehramtsstudium absolvierte.

Mein Berufseinstieg war zu dieser Zeit gar nicht so ungewöhnlich. Eine flächendeckende Studienberatung war erst im Aufbau; kaum einer der Entscheidungsträger wusste genau, worum es da speziell zu gehen hatte und eine gezielte Ausbildung oder gar ein Weiterbildungsstudium zur allgemeinen Studienberatung war nicht in Sicht. Und viele Hochschulen, die Allgemeine Studienberatungen aufbauten, suchten nicht unbedingt Psychologen und/oder Pädagogen, sondern eher Absolventen von Studienfächern, die die wichtigsten und großen Studienfächer ihrer Hochschule in etwa abbildeten. So war es jedenfalls an meiner Universität, der damaligen Universität Hannover. Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre war ich dennoch bundesweit wohl einer der wenigen Ingenieure, die in der Studienberatung arbeiteten.

#### Die frühen Jahre

Die ersten Jahre waren – im Vergleich zu heute – eher ruhig und beschaulich. Es mussten zunächst einmal die Teams eingestellt werden und sich zusammenfinden, Räume beschafft und ausgestattet, Infomaterialien „zu Fuß“ und nach heutigen Maßstäben eher dilettierend erarbeitet und vor allem innerhalb und außerhalb der Universität Netzwerke geknüpft werden. Oft genug war die räumliche Unterbringung eher bescheiden bzw. provisorisch, alles andere als optimal. Computer gab's noch nicht und damit auch keine E-Mails, alles ging nur postalisch und mit Schreibmaschine – und von so etwas wie ServiceCenter und Hotlines hatte noch kein Studienberater etwas gehört. Auch von einem Ansturm der Ratsuchenden in den Sprechstunden der Studienberatung konnte nun wahrlich keine Rede sein. Die Nachfrage entwickelte sich erst langsam, Warteschlangen oder lange Wartelisten gab's kaum. Auch Werbekampagnen und Bildungsmessen waren so gut wie unbekannt und eher verpönt: Studienberatung und Hochschulmarketing, das geht ja gar nicht! Ich erinnere mich an intensive Diskussionen in den Teams oder auch mit den Vorgesetzten und der Hochschulleitung, ob sich Studienberatung überhaupt mit so etwas beschäftigen sollte bzw. durfte.

Kurz gesagt: Studienberatung führte so etwas wie ein Orchideen- oder Nischendasein an den Unis (an den FH's gab's Studienberatung noch kaum) – oder etwas böse formuliert: keinen interessierte das wirklich, zumal der Aufbau dieser Institution vielfach eher von Außen politisch gewollt war, denn aus eigenen, formulierten Interessen und Notwendigkeiten der Universität resultierte. Im nostalgischen Rückblick würde ich auch sagen, dass es damals noch eine ganze Reihe unverwechselbarer „Berateroriginale“ mit gemütlichen Sofas in den Büros der ZSBn (jedenfalls in Niedersachsen) gab. Aber vielleicht ist das wirklich auch nur nostalgisch verbrämt.

#### Die Bedeutung der Modellversuche und Fortbildungen

Ganz wichtig war in meinem Bundesland der Modellversuch zum Aufbau der Studienberatung: Hier erst lernten wir alle unser Handwerkszeug und das was Studienberatung ausmacht, von Beratungsmethodik bis zur Supervision, von der Gestaltung von Informationsmaterialien bis Briefbeantwortung, von Gruppenkonzepten bis zur Organisation einer Beratungsstelle. Ursula Lindig, Leiterin der Beratungsstelle der Universität Hamburg zwischen 1961 und 1987, mit ihrer Balint-Gruppe sowie später die Gestalttherapeutin Dorothea Rahm waren für mich in den frühen Jahren ganz wichtige Per-

sönlichkeiten, die meinen Berufsweg und meine berufliche Entwicklung entscheidend beeinflusst und mit geprägt haben.

Und dann natürlich auch die Arbeitsgemeinschaft der Studienberatung, kurz ArGe, die Vorgängerorganisation der heutigen GIBeT. Neben den vielen spannenden (und auch anstrengenden – die ArGe-Feten waren legendär) Tagungen erinnere ich die ewigen, ermüdenden Diskussion über eine Vereinsgründung, Satzung, Sprecherfunktion, imperativem Mandat etc. Gegen Ende der 80er Jahre lief die ArGe Gefahr, im Sande zu verlaufen oder gar ganz von der Bildfläche zu verschwinden. Es fanden sich nur noch schwer Beratungsstellen, die die aufwändiger gewordenen Tagungen organisieren konnten oder wollten. Erst mit den hinzugewonnenen Kollegen aus den neuen Bundesländern änderte sich dies, indem sie der ArGe wieder neuen Schwung einhauchten und halfen, später die GIBeT aus der Taufe heben.

#### Ein wichtiger Beraterkreis: die „Präsidialarbeitsgruppe“

Aus meiner langjährigen Tätigkeit im Sprecherrat der ArGe resultierte meine Mitgliedschaft in der Präsidialarbeitsgruppe zur Studienberatung der damaligen Westdeutschen Hochschulrektorenkonferenz WRK, später HRK. Diese Gruppe leitete damals Barbara M.-L. Steiger, die sie als „ihren persönlichen Beraterkreis“ gegründet hatte (so verstand sie ihn jedenfalls). Vielleicht dazu ein paar Mitglieder aus dem Kreise der Studienberater/innen: Ute Strehl (und später H.-W. Rückert), Berlin, Stefan Brandt, Konstanz, Heinz Augenstein, Saarbrücken, Gerd Rott, Wuppertal, Joachim Klaus, Karlsruhe, Jan Bock, Münster, Wolfgang Deppe, Hannover, Peter Figge, Hamburg. Alles Persönlichkeiten, die die Entwicklung der Studienberatung in Deutschland mit gestaltet und wesentlich beeinflusst haben. Ich selber bin damals als ArGe-Sprecher in diesen illustren Kreis aufgenommen worden und gehörte ihm als jüngstes Mitglied einige Jahre an.

Man könnte diesen Kreis mit Fug und Recht als die neueren Gründungsväter und -mütter der Studienberatung (zumindest in den alten Bundesländern) bezeichnen. Die meisten dieser Kollegen/innen sind heute bereits im Ruhestand und den jungen Kolleg/innen kaum noch bekannt. Mit der Pensionierung von Frau Steiger wurde die Gruppe aufgelöst. Ich empfinde heute die Beendigung der „Präsidialarbeitsgruppe“ als Verlust eines Privilegs, findet die Studienberatung auf der Ebene der Interessenvertretung in der HRK so doch nur deutlich schwerer Gehör. Denn die Präsidialarbeitsgruppe erarbeitete unter Frau Steigers Leitung u.a. Empfehlungen der HRK zur Studienberatung und zur Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit, der heutigen Agentur für Arbeit, Leitlinien, die heute noch Gültigkeit besitzen. Die Mitglieder der Gruppe waren zudem stark involviert in den Aufbau der Studienberatung in den neuen Bundesländern und engagierten sich in der Fedora, einer eigenen (heute nicht mehr eigenständig existierenden) Studienberaterorganisation auf europäischer Ebene.

#### Herausforderungen nach der Wiedervereinigung

Reichlich spannende Berufsjahre waren für mich die der Wiedervereinigung mit der Abwicklung, Neugründung und dem Wiederaufbau der Hochschulen in den neuen Bundesländern. Das schloss natürlich auch die Studienberatung mit ein.

Ich erinnere mich noch sehr genau an die ArGe-Tagung an der Humboldt Uni (mit dem damaligen Rektor Fink) in Berlin-Ost im September 1990 – einen Monat, bevor die DDR aufhörte zu existieren. Hier prallten wirklich zwei Welten aufeinander: Auf der einen Seite viele „Alt 68er“, von der demokratischen Gremienuniversität geprägte und sozialisierte Studienberater/innen. Auf der anderen Seite viele ehemalige Funktionäre und vom sozialistischen Bildungsauftrag überzeugte Kollegen/innen aus den Universitätsverwaltungen der DDR-Hochschulen. Die ‚wilde Horde‘ der diskussionswütigen Studienberater/innen aus den alten Bundesländern und die um ihre berufliche Existenz kämpfenden Kollegen/innen aus Ostdeutschland.

Wir sprachen zwar alle die deutsche Sprache – aber wirklich verstanden haben wir uns wohl kaum. Allein die vielen Kürzel, die in den Diskussionen umherschwirrten waren mir völlig unverständlich. Auch die Atmosphäre der ‚grauen‘ Hörsäle und der Geruch von Desinfektionsmitteln, von Trabiabgasen und Braunkohle blieb mir lange in der Nase.

Andererseits tauchte in den Studienberatungsstellen an den Hochschulen in den alten Bundesländern damals verstärkt die Klientel der Aus- und Spätaussiedler sowie Botschaftsflüchtlinge auf. Das waren sehr intensive und zeitaufwändige Beratungs- und Betreuungsprozesse – heute würde man das wohl eher Coaching nennen. Auf Anregung der HRK und des Bundeswissenschaftsministeriums wurde in den folgenden Jahren ein Besuchs- und Hospitationsprogramm für die Kollegen/innen aus den neuen Bundesländern aufgelegt, das ich betreuen konnte. Auch im Modellversuch zum Aufbau der Studienberatung an den Hochschulen in Sachsen-Anhalt durfte ich als (hoffentlich nicht Besser-)Wessi mitmachen. In diesen Jahren erlebte ich eindrucksvolle Begegnungen und intensive Gespräche mit Persönlichkeiten und Vertretern der ostdeutschen Hochschulen – positive wie negative. Für mich war es schon außerordentlich beeindruckend, wie die Kolleginnen und Kollegen mit der Abwicklung und dem Neuaufbau des HS-Systems und der Neugründung der Studienberatung umgegangen sind. Ich habe da selbstverständlich ebenfalls sehr viel gelernt; vor allem konnte ich meine Menschenkenntnis ausbauen.

■ Ralf Mahler, Dipl.-Ing., Leiter des SG 63/Zentrale Studienberatung, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: ralf.mahler@zuv.uni-hannover.de

*Tobias Grunwald*



*Tobias Grunwald*

## Von der Hochschule in den Profi-Fußball und zurück

**So könnte der Titel zur Biografie – die werden ja heute schon über Endzwanziger verfasst – eines jungen ehemaligen Nationalspielers lauten, der nach mehreren schwerwiegenden Verletzungen die Fußballschuhe an den Nagel hängt, um sich dem „normalen“ Leben zu widmen. Dies ist aber auch die Überschrift meines Berufsweges in das Arbeitsfeld der Studienberatung.**

Seit meiner Jugend bin ich fußballverrückt, konnte aber auf Grund des schon ab der Kindheit gut sichtbaren Bauchansatzes nie eine Profifußballkarriere anstreben. Da kam das Angebot im November 2008 – nach meinem Studium und nach kurzzeitiger Tätigkeit in einem Jugendzentrum im Münsterland –, mein Hobby zum Beruf werden zu lassen und im städtischen Fanprojekt Wolfsburg zu arbeiten gerade recht. Also habe ich meine sieben Sachen gepackt und bin für dreieinhalb Jahre in die Autostadt ins ehemalige Zonenrandgebiet gezogen. Kurzum, ich habe meine Zeit in Wolfsburg sehr genossen und die jugendlichen Fans, mit denen ich arbeiten durfte, waren alle total aufgeweckte junge Heranwachsende, die ebenso wie ich ihrem Hobby, dem Fußball, frönten, allerdings in einem mir bis dahin eher fremden Ausmaß. Die Meisterschaft des VfL im Jahr 2009 bescherte den Spielern, Fans und letztendlich auch mir einige sehr schöne Auswärtsreisen, Dienstreisen allemal, in der Champions- und Europa League (u.a. Manchester, Valencia, Istanbul und London). Doch mit der Zeit waren nicht nur die Reisen vorbei, sondern es schwand auch immer mehr die Motivation, an jedem Wochenende in irgendeinem Stadion in Deutschland den VfL Wolfsburg beruflich zu begleiten. Nicht nur die geringe Freizeit, sondern auch die privaten Kontakte in meine Heimat- und Studentenstadt Münster und das Heimweh brachten mich im Herbst 2011 zu dem Entschluss, initiativ zu werden. Schon im Vorfeld dieser Entscheidung hatte ich durch den berufsbegleitenden Master-Studiengang Sozialmanagement und eine begonnene Fortbildung zum lösungsorientierten Trainer die berufliche Ausrichtung hin zu einem eher beraterischen Betätigungsfeld eingeschlagen. Für mich lag also nichts näher, als diese Fort- und Weiterbildungsqualifikationen mit meinen Erfahrungen, die ich als studentische Hilfskraft in der Beratung von Studierenden und der Gestaltung der Erstsemesterphase am Institut für Erziehungswissenschaft gesammelt hatte, zu verbinden. Als logische Konsequenz

schrrieb ich diverse Initiativbewerbungen als Mitarbeiter in der Zentralen Studienberatung an den Hochschulen im pendelbaren Umkreis von Münster.

Antwort bekam ich von der Westfälischen Hochschule (damals noch Fachhochschule Gelsenkirchen), und ich wurde Ende Januar 2012 zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen. So stellte ich mich an einem Donnerstagabend um 18:00 Uhr den Fragen des fünfköpfigen Bewerberauswahlgremiums und durfte eine Woche später feststellen, dass ich mich nicht allzu schlecht geschlagen haben musste, denn sie boten mir einen auf zwei Jahre befristeten Vertrag als Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung an. Die darauffolgenden Wochen verliefen wie im Fluge, und ehe ich mich versah – es war der 2. Mai –, saß ich im Auto auf der A43 und fuhr aus meiner neuen, alten Heimat Münster ins nahegelegene Ruhrgebiet nach Gelsenkirchen-Buer, um meinen ersten Arbeitstag an der Westfälischen Hochschule anzutreten.

Mein Eindruck vom Tag des Vorstellungsgesprächs bestätigte sich direkt beim Betreten meiner neuen Wirkungsstätte. Eine helle, freundliche und offene Atmosphäre, die die Gebäude am Standort Gelsenkirchen auszeichnen, und die ein angenehmes Campusgefühl nicht nur bei den Studierenden auslöst. Meine neue Kollegin Caroline Möller begrüßte mich sehr freundlich und zeigte mir meine neue Wirkungsstätte. Als bald wurde ich von der zuständigen Dezernentin abgeholt, um die wichtigsten Leute im Haus kennenzulernen, von denen – man möge es mir verzeihen – nicht alle Namen direkt im Gedächtnis geblieben waren, sondern sich erst mit der Zeit und durch den gemeinsamen Arbeits- bzw. Mittagstischalltag bei mir verfestigt haben. Gleich am zweiten Tag durfte ich dem Arbeitskreis Studienorientierung im Düsseldorfer Wissenschaftsministerium beiwohnen. Dies bot einen ersten, positiven Eindruck über den Kollegenkreis der Studienberater und Studienberaterinnen der übrigen Hochschulen in NRW. Zudem erhielt ich einen Überblick über mein künftiges Beratungsfeld der Studieninteressierten im System des Übergangs von Schule in den Beruf bzw. die Hochschule. Zu diesem Zeitpunkt war mir nicht klar, in welchem Umfang sich diese Klientel in meinem Arbeitsalltag wiederfinden würde.

Dies bringt mich zu dem Punkt meiner Erwartungen, die ich mit dem Einstieg in das Berufsfeld der Studienberatung verbunden habe. Ich kannte die Studienberatung



bisher aus eigener Erfahrung aus der Sicht des Klienten, weil ich im Zuge meiner Diplom-Prüfungsphasen die eine oder andere Beratungssitzung der ZSB der WWU Münster in Anspruch genommen hatte. Zum anderen hatte ich Erfahrungen als studentischer Berater aus meiner Tätigkeit in der Fachschaft Pädagogik sowie im Lehramtsreferat des AStA. Auch das Bachelor- und Master-System kannte ich nur aus dieser Zeit und hatte die Einführung aus studentischer Sicht eher kritisch begleitet. In Vorbereitung auf das neue Arbeitsumfeld habe ich mich insbesondere mit den Studienfeldern der Westfälischen Hochschule beschäftigt und mich über die Standorte informiert, wobei mir Bocholt wohl bekannt war, da ich hier meine Schulzeit verbracht habe. Sorge hatte ich vor allem hinsichtlich der Beratung technischer Studiengänge, deren Inhalte mir bisher auch in meinem Alltagsleben nur sehr selten begegnet waren, wie z.B. die Mikro-/Medizintechnik oder die Angewandte Elektrotechnik. Die Wochen der Einarbeitung waren von totaler Ahnungslosigkeit und Neuorientierung in einem, wie ich eigentlich dachte, relativ bekannten Umfeld einer Hochschule geprägt. Dieses Gefühl konnte mir zum einen durch praktische Erfahrungen in der Beratung – Dank gilt hier insbesondere der geduldigen Einarbeitung durch meine Kollegin Caroline Möller – zum anderen durch exklusive Führungen in den einzelnen Fachbereichen schnell genommen werden. Völliges Neuland waren auch die diversen Zugangs- und Zulassungsvoraussetzungen einer Fachhochschule. Für die Phase der Einarbeitung war überdies die Einbindung in die Einschreibung, wo wir als Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung an vielen Tagen bei der Prüfung der Zeugnisse für die technische Einschreibung eingesetzt wurden, eine große Hilfestellung bzgl. des Kennenlernens der Zugangsvoraussetzungen. Hierbei wurde mir zum ersten Mal die eng verzahnte und sich teilweise überlappende Aufgabenverteilung mit anderen studentischen Serviceeinrichtungen, vor allem dem Studierendensekretariat, deutlich. Da die Westfälische Hochschule eine im Vergleich kleine Fachhochschule ist, sind Dienstwege eher kurz, die Einbindung der ZSB, auch bedingt durch die geringe Anzahl an personeller Ausstattung (zwei pädagogische Beraterstellen in Vollzeit und eine 40%ige Verwaltungskraft), in die Verwaltungsstrukturen ist geprägt durch eine Vielzahl von Tätigkeitsüberschneidungen. Ein großer Arbeitsbereich, den ich in meinen Erwartungen in diesem Umfang überhaupt nicht mitgedacht hatte, ist der Beratungs- und Marketingauftrag bei Messen und Schulbesuchen. Zum einen war mir nicht bewusst, welch großes Interesse von Seiten der Schüler und Eltern an Bildungs- und Berufsmessen besteht und mit welchen professionellen Marketingstrategien um künftige Auszubildende und Studierende geworben wird. Insbesondere die Fülle an privaten Anbietern im Bereich der Hochschulen war mir gänzlich neu – mich fasziniert bis heute einige Studiengänge an privaten Hochschulen, die man mit einem Bachelor abschließen kann. Erwartet hatte ich einen höheren Beratungsbedarf seitens der Studierenden in höheren Semestern, wobei dieser Eindruck sicherlich geprägt ist durch den Zeitpunkt meines Berufseinstiegs in der Studienbewerberphase.

Nach den ersten Monaten der Einarbeitung und inzwischen vielen Einzel- und Gruppenberatungsgesprächen sowie Eindrücken von Messen und Verwaltungsstrukturen an der Westfälischen Hochschule fühle ich mich in meinem neuen Arbeitsfeld sehr angekommen und zufrieden. Auf der GIBeT-Tagung in Leipzig und bei anderen Veranstaltungen konnte ich von älteren, erfahrenen Kollegen viel lernen und mein frisches Handeln in der Studienberatung reflektieren. Besonders an einer kleinen Hochschule fallen viele positive Dinge auf. Zum einen hat der kurze Weg in die Verwaltungsebene, aber auch der meist direkte Draht zu den Lehrenden, insbesondere den Dekanen, den Studienfachberatern und den Prüfungsausschussvorsitzenden, zu häufig direkten, unbürokratischen Lösungen geführt. Zum anderen ist die Hochschule insgesamt von einem familiären Umgang miteinander geprägt, was sich in vielen Bereichen widerspiegelt – spürbar ist dies insbesondere in der Cafeteria, in der viele Studierende und Lehrende und auch Verwaltungsmitarbeiter miteinander in Kontakt treten.

Gleichmaßen besteht durch die enge Verzahnung die Gefahr, dass es zu einer starken Vereinnahmung der Ressourcen der ZSB-Mitarbeiter führt. In einigen Bereichen kann dies zu einer Beanspruchung von Arbeitstätigkeiten und Belastungen führen, die über das eigentliche Tätigkeitsfeld der Studienberatung, welches sich mir als ein sehr facettenreiches und abwechslungsreiches Tätigkeitsfeld eröffnet, hinausgeht. Durch die gegebenen Strukturen als kleine Hochschule fallen Aufgaben an, wie z.B. Webseitengestaltung, Marketingaufgaben oder Layout und technische Gestaltung von Infomaterial, die ein Studienberater-Zweierteam des Öfteren an die Grenzen des Machbaren stoßen lassen, gleichwohl aber wichtig im Sinne der Studieninteressierten, Studierenden und nicht zuletzt der Hochschule sind. Dies spiegelt sich in dem Feedback wider, welches ich von meiner Kollegin wiederholt gehört habe: „... dass es gut ist, nicht mehr all diese Aufgaben mehr oder weniger alleine meistern zu müssen“, was in meinen Augen schlichtweg auch unmöglich ist. Durch mein Dazukommen als weiteres Teammitglied eröffnet sich die Möglichkeit, die drei Hochschulstandorte adäquat mit Beratungsangeboten zu versorgen. Zudem obliegt mir der Bereich der Beratung Studierender mit Behinderung und chronischen Erkrankungen, der an der Westfälischen Hochschule bisher, insbesondere auf Grund der mangelnden personellen Ressourcen, kaum Berücksichtigung finden konnte. Diese Aufgabe stellt für mich, trotz meiner pädagogischen Vorerfahrungen, ein weitgehend neues Betätigungsfeld dar und bedarf einiges an Information und zeitlichen Ressourcen für die Einarbeitung in die vielschichtigen Thematiken. Gleichzeitig muss dieses Thema auch in die Strukturen der Hochschule getragen werden, um dem Anspruch der Westfälischen Hochschule, eine „Hochschule für alle“ zu sein, langfristig gerecht werden zu können.

Es wäre vermessen, an dieser Stelle in einer Art Fazit eine Gesamteinschätzung der Lage der ZSBen an kleinen Hochschulen zu formulieren, weil ich dafür noch zu frisch und neu in diesem Arbeitsfeld bin. Dennoch würde ich nach ersten Einschätzungen eine langfristige



personelle Besserstellung sowie eine klarer abgesteckte Arbeitsplatzbeschreibung für diesen Bereich der Hochschule als positiven und richtungsweisenden Fingerzeig bezüglich der anstehenden Konkurrenz der Hochschulen untereinander verstehen, da gerade ein breites und vielschichtiges Beratungsangebot sowie der Marketingaspekt durch gute, motivierte Mitarbeiter in den Zentralen Studienberatungen einen positiven Imagegewinn für die Hochschule mit sich bringt.

■ **Tobias Grunwald**, Dipl. Päd., Zentrale Studienberatung, Westfälische Hochschule Gelsenkirchen/Bocholt/Recklinghausen, E-Mail: tobias.grunwald@w-hs.de

**Heinz W. Bachmann:**  
**Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule**  
**Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule**  
**bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie**

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat.

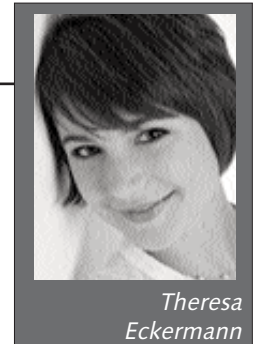
Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen.

Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,  
172 Seiten, 24.90 Euro

Theresa Eckermann



Theresa Eckermann

## Quaestia – Studieren geht über probieren

Die von drei Studentinnen vor wenigen Jahren gegründete Initiative sucht studieninteressierte Schüler/innen und Studierende zusammen zu bringen. So sollen allgemeine Einblicke in das studentische Leben wie erste spezifische Studienfacherfahrungen vor Ort vermittelt werden. Seit zwei Jahren auch unter der Schirmherrschaft des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erlebt die Initiative steigende Resonanz und Förderung.

### Entstehungsgeschichte und Entwicklungsstand

„Abitur, und dann? Welche Möglichkeiten stehen mir offen? Studium oder Lehre? Welche Studiengänge gibt es und was verbirgt sich eigentlich hinter Mikrofinanz-ökonomie?“

Viele Studieninteressierte kennen Fragen wie diese nur allzu gut. Ein Gefühl der Orientierungslosigkeit und manchmal sogar der Ohnmacht begleitet sehr viele Abiturienten nach dem Schulabschluss, die Schüler sollen nun selbst entscheiden, welchen Berufsweg sie einschlagen, in welche Richtung sie ihr Leben lenken und womit sie ihren Lebensunterhalt einmal bestreiten möchten. Viele Abiturienten beginnen ein Studium, über dessen Inhalte sie kaum informiert sind und von dem sie später enttäuscht werden. Andere richten ihre Studiengangwahl ausschließlich nach den Chancen auf dem Arbeitsmarkt, anstatt persönliche Interessen und Begabungen einzubeziehen. So liegt der Anteil der Studierenden im Erststudium, die den Studiengang wechseln bei 19%, und die die Hochschule wechseln bei 14%. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, S. 146).<sup>1</sup> Laut Bildungsbericht 2010 brechen rund 24% aller Studenten/innen ihr Studium ganz ab (Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2010, S. 10).<sup>2</sup>

Dieser Missstand war, neben der noch frischen Erinnerung an die eigene Studienwahl-Odyssee, der Anlass für die Gründung des Vereins *quaestia* durch die Studentinnen Svanja Kleemann, von der die entscheidende Idee zu *quaestia* stammt, Anna Eckermann und Elisabeth Haller im Jahre 2009. *quaestia* bringt über eine Onlineplattform Schüler/innen mit Studierenden in Kontakt und vermittelt sogenannte Hochschulschnupperwochen, durch die Schüler/innen einen Studiengang ihrer Wahl und das dazugehörige Studentenleben in all seinen Facetten kennen lernen. Das Projekt wurde 2009 unter seinem damaligen Namen *Rent a Student* als eines der

besten zehn Projektideen bei dem deutschlandweiten Ideenwettbewerb *Generation-D* prämiert. Im Juni 2010 konnte die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Frau Prof. Dr. Annette Schavan, als Schirmherrin über *quaestia* gewonnen werden. Nachdem im August 2011 die erste Version der *quaestia* Website gelauncht wurde, auf der sich vorerst nur Studenten registrieren konnten, steht seit März 2012 die endgültige Version von [www.quaestia.de](http://www.quaestia.de) allen Studieninteressierten und Studenten in Deutschland mit vollfunktionsfähigem Service zur Verfügung. Wir bemühen uns stetig um die Verbesserung bereits bestehender Funktionen sowie den weiteren Ausbau der *quaestia* Website. Neben Informationen zu Schnupperwochen und Team werden auf der Website seit kurzem Erfahrungsberichte veröffentlicht sowie in weiteren Rubriken auf interessante Links und aktuelle Veranstaltungen rund um das Thema Studiengangwahl hingewiesen.

Neben dem Kernteam, das zum jetzigen Zeitpunkt aus den Studentinnen Svanja Kleemann, Marlene Haas, Sandra Dickel, Sarah Renner und Theresa Eckermann besteht, wird *quaestia* von zahlreichen Vertretern an Hochschulen und Schulen in ganz Deutschland repräsentiert, deren Aufgabe darin besteht, Kommilitonen und Mitschüler auf *quaestia* aufmerksam zu machen und als Ansprechpartner für Interessierte zu fungieren. Die Vertreter stellen *quaestia* beispielsweise in den wichtigsten Vorlesungen oder in Schulklassen vor, organisieren Infostände und Infoveranstaltungen und vertreten den Verein auf Abiturmessen. Desweiteren besitzt *quaestia* eine eigene *facebook*-Seite, einen *twitter*-Account und gibt viermal pro Jahr einen eigenen Newsletter heraus.

### Kooperationspartnerschaften und Messeaktivitäten

Seit kurzem bestehen Kooperationen zwischen *quaestia* und dem Beratungsportal für duale Studiengänge [www.dual-study.de](http://www.dual-study.de), dem Portal für studienorientierende Winterkurse [www.winterkurse.de](http://www.winterkurse.de), dem Portal des

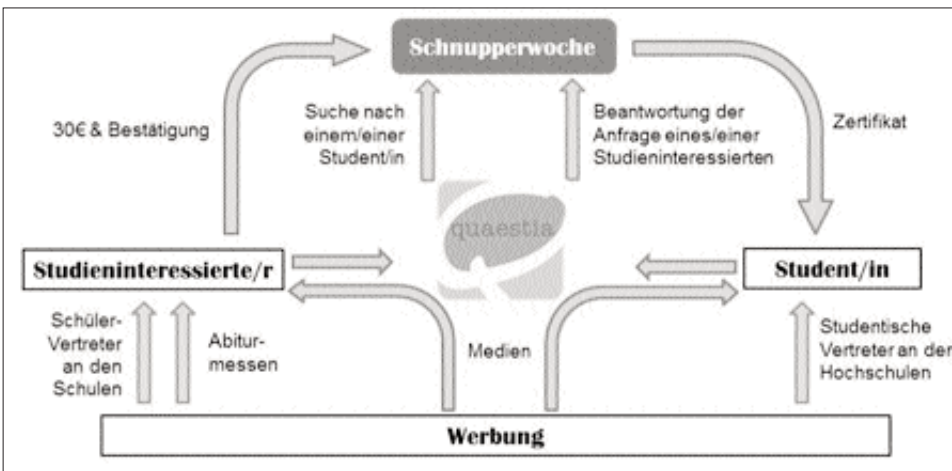
<sup>1</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Online Quelle: [http://www.bmbf.de/pub/wslsl\\_2009.pdf](http://www.bmbf.de/pub/wslsl_2009.pdf) (letzter Zugriff 05.08.2012).

<sup>2</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2010). Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Online Quelle: [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf) (letzter Zugriff 24.07.2012).

Studierenden-Service [www.stuser.de](http://www.stuser.de), dem Online-Stipendium und Karrierenetzwerk [e-fellows.net](http://e-fellows.net) und den Bildungsmessen *horizon*, *einstieg* und *Startschuss Abi*. Im Juni 2012 war *quaestia* bereits auf der Abimesse *horizon* in Freiburg, im September auf den Messen *Startschuss Abi* in Hamburg und *horizon* in Mannheim, und im Oktober auf der Messe *einstieg* in Berlin vertreten. Weitere Messetermine, auf denen *quaestia* vertreten sein wird, werden jeweils zwei Wochen vor der jeweiligen Messe auf [quaestia.de](http://quaestia.de) über unsere News-Post-its bekannt gegeben. Finanziell wird *quaestia* seit kurzem von der Heinz Nixdorf Stiftung unterstützt.

Schnupperwoche sowohl zu allen Hochschulveranstaltungen (Vorlesungen etc.), als auch zu Freizeitaktivitäten und bekommt somit die Möglichkeit, seinen potentiellen zukünftigen Studiengang und das dazugehörige Studentenleben hautnah in all seinen Facetten kennenzulernen. Der Student erhält für eine erfolgreich durchgeführte Schnupperwoche ein von *quaestia* ausgestelltes und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung anerkanntes Zertifikat über soziales Engagement. Außerdem empfehlen wir dem Schüler, dem Studenten mit einer Aufwandsentschädigung von 30 Euro zu danken.

Abbildung 1: Arbeits- und Kommunikationsstruktur *quaestia*



**Zielrichtung**

Unser Angebot zielt darauf ab, jungen Menschen eine fundierte Wahl von Studiengang und Hochschule zu ermöglichen und die hohe Zahl an Studiengangwechslern und -abrechern zu reduzieren – eine Dienstleistung, die bei zahlreichen Studieninteressierten, die sich intensiv mit ihrer Studienwahl befassen, wie auch vielen sozial engagierten Studenten, auf reges Interesse stößt. Seit der Bereitstellung der ersten Version der *quaestia*-Website vor circa einem Jahr haben sich bereits über 450 Studenten und 550 Studieninter-

**Funktionsweise**

Auf unserer Onlineplattform [www.quaestia.de](http://www.quaestia.de) können sich Schüler wie auch Studenten registrieren und miteinander in Kontakt treten. Über eine Suchfunktion kann der Schüler die seinen Präferenzen hinsichtlich des eigenen Studienvorhabens entsprechenden Studentenprofile finden. Vor kurzem wurde die Suchfunktion optimiert, indem der Schüler mittlerweile lediglich entweder Stadt, Hochschule oder Studiengang in die Suchmaske eingeben kann, anstatt Angaben in allen drei Kategorien machen zu müssen, und anschließend seine Suche hinsichtlich der Kriterien Zeitraum und/oder Geschlecht und/oder Raucherhaushalt und/oder Haustiere und/oder Wohnungsart verfeinern kann. Erklärt sich der Student auf die Anfrage des Schülers hin zur gemeinsamen Durchführung der Schnupperwoche bereit, begleitet der Schüler den Studenten während des Zeitraums der

registrierte bei *quaestia* registriert, wobei die Anzahl der Profilerstellungen kontinuierlich anwächst. Zahlreiche regionale und überregionale Radiosender und Zeitungen, wie der *SPIEGEL* oder die *ZEIT*, haben bereits über *quaestia* berichtet. Sämtliche erschienene Beiträge sind über die Website abrufbar. Die vielen positiven Feedbacks durch Medien und Privatpersonen bestätigen den Bedarf an einer Dienstleistung, wie sie *quaestia* Studieninteressierten anbietet – und wie sie in dieser Form in Deutschland einzigartig ist.

■ **Theresa Eckermann**, B.A., Koordinatorin Schulen bei quaestia e.V.,  
E-Mail: [theresa.eckermann@quaestia.de](mailto:theresa.eckermann@quaestia.de)

Reihe Gestaltung  
motivierender Lehre  
in Hochschulen:  
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie**  
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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



Andrea Böttcher



Andrea Böttcher

## Alles nur Marketing?

### Studienberatung an der privaten Zeppelin Universität

Im Spannungsfeld von Beratung, Marketing und Bewerberauswahl bewegt sich das Aufgabenfeld der Studienberatung an Privathochschulen. Die Autorin beschreibt in diesem Beitrag die Verhältnisse an der Zeppelin Universität und ihre persönlichen Erfahrungen in diesem Aufgabenbereich. Mit der Abteilung Studienberatung und Auswahlverfahren berät die Zeppelin Universität (ZU) Studieninteressenten und Bewerber, ob sie an der ZU richtig aufgehoben sind – sowohl mit ihrer Entscheidung für ein Studienfach als auch für die Universität. Solch eine Beratung könne ja nur einem Verkaufsgespräch gleichkommen – mit dieser Haltung werden wir immer wieder konfrontiert, wenn es um unser Informationsangebot zu Studium und Institution geht. Ja, nüchtern betrachtet ist eine private Universität natürlich ebenso auf Marketing angewiesen wie jedes Unternehmen, das für seine Produkte Geld verlangt. Zu klären, ob dieses Prinzip zwangsläufig auch die Beratung bedingt, bedarf jedoch genaueren Hinsehens.

#### Das Studienkonzept bedingt das Beratungskonzept

Um Aufschluss über den Beratungsansatz zu geben, möchte ich an dieser Stelle zunächst das Studienkonzept erläutern. Eines der Hauptziele der ZU ist es, junge Menschen darin zu bestärken, ihren individuellen, selbst gewählten Weg einzuschlagen und ihnen dafür mit dem Fokus auf Wissenschaft und Forschung ein inspirierendes Umfeld zu bieten. Die Universität versteht sich daher nicht als Ausbildungs-, sondern als Bildungsinstitution. Sie will gerade nicht Dienstleister für den Arbeitsmarkt sein, indem sie „Skills“ schult und „berufsbefähigende Abschlüsse“ vergibt (wie in der Bologna-Reform gefordert). Sie will stattdessen die Studierenden auf ein Berufsleben vorbereiten, in welchem die Kenntnis verschiedener Disziplinen und das Verstehen der Zusammenhänge essentiell geworden sind, um gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zu begegnen. Dies tut sie, indem sie multi- und interdisziplinäres wissenschaftliches Arbeiten vermittelt und erklärt, warum es wichtig ist, sich eine fragende Haltung zu bewahren. Die Hochschule folgt damit der Idee, zur Beantwortung aufkommender und bestehender Fragestellungen die Innovationskraft und Kreativität interdisziplinärer Zwischenräume zu nutzen und mit der Vermittlung von Managementkompetenzen zur Umsetzung von Ideen zu befähigen. Hier geht es nicht vordergründig um das Feilen

an der jungen Karriere mithilfe eines Studiums, das das Gütesiegel der elitären Privathochschule gleich mitliefert, sondern um das Studium selbst, um das Interesse am Fragen und um die Suche nach Antworten. Die Einführung des „Humboldtjahres“, in dem die Studierenden ein eigenständiges Forschungsprojekt durchführen und das seit 2011 das Bachelor-Studium von sechs auf acht Semester verlängert, ist nur ein Beispiel für die Abwendung von dem Trend, Bildung zur effizienten Ausbildung umzufunktionieren, um so genanntes Humankapital schneller im Arbeitsmarkt zu binden, hin zu der möglicherweise altertümlich anmutenden Ursprungsidee eines humanistischen Bildungsideals. Bei der Auswahl der zukünftigen Studierenden ist entscheidend, dass sich die einzelnen Studienstarterkohorten möglichst heterogen zusammensetzen, um lebendige Diskussionen und inspirierende Herausforderung in der gemeinsamen Auseinandersetzung über selbst gewählte Themen zu ermöglichen.

#### Fördern statt Vorgeben

Die Beratungsangebote der Zeppelin Universität ergänzen die Haltung in der Lehre. Der Beratungsansatz beruht darauf, junge Erwachsene so zu unterstützen, dass sie eigene Entscheidungen bestmöglich vorbereiten und verantwortungsbewusst mit deren möglichen Konsequenzen umgehen lernen. Er folgt vielmehr der Idee einer „Entwicklungshilfe“ als der eines Apparats, der seinen Schützlingen Entscheidungen abnimmt und sie dabei möglichst weich bettet. Vor diesem Hintergrund umfassen die Beratungsangebote über die Bewerber- und Studienberatung hinaus beispielsweise das „Tandemcoaching“: Die Studierenden suchen sich nach Aufnahme des Studiums jeweils einen internen Wissenschafts- und einen externen Praxiscoach. Gemeinsam mit dem Coachee reflektieren beide seinen fortwährenden Studienverlauf in fachlicher, wissenschaftlicher und berufspraktischer Hinsicht und unterstützen ihn auf diese Weise bei anstehenden Entscheidungen, möglichen Richtungswechseln und dem Hinarbeiten auf einen gelungenen Berufseinstieg oder eine wissenschaftliche Laufbahn. Auch das „Talent Center“, das neben Kontakten zu potenziellen Praktikums- und Arbeitgebern auch Bewerbungsberatung und Workshops anbietet, sieht sich nicht als Career Service im Sinne einer für die Zahlung von Studiengebühren doch zu erwartenden Dienst-



leistung, sondern versteht sich als Ermöglicher und Starthilfe.

Eine Form des Auffangens in Notsituationen gibt es dennoch: Entgegen der landläufigen Vorstellung von der typischerweise gut betuchten Klientel einer Privathochschule sind unter unseren Studierenden 22% BAföG-Empfänger – eine seit Jahren konstante Zahl, die dem Bundesdurchschnitt entspricht; 60% unserer Studierenden finanzieren zudem die Studiengebühren mithilfe des „Student Loan“, eines Kooperationsprogramms mit der örtlichen Sparkasse. Die Diversität ihrer Studierendenschaft zu fördern, ist ein besonderes Anliegen der ZU und fordert zu besonderer Verantwortung auf. Die Finanzierungsberatung, die seit 2012 eingerichtet ist, unterstützt entsprechend nicht nur im Vorfeld des Studiums bei der Planung der Studienfinanzierung, sondern auch in finanziellen Situationen, die Studierende unvorhergesehen treffen und plötzlich vor die Frage stellen, ob sie ihr Studium fortsetzen können.

### Authentizität ist unabdingbar

Doch auch eine junge Hochschule mit gelebten Idealen muss sich der Frage stellen, ob sie mit ihrem Angebot, ihren Anforderungen und Ideen den Erwartungen ihrer Zielgruppe gerecht wird. Der verständliche Wunsch von Eltern, für ihre Kinder optimale Zukunftsvoraussetzungen zu schaffen, Ängste auf Seiten von Schülern und Studierenden bezüglich ihrer Lebens- und Karriereplanung, die nicht zuletzt durch die Medien verstärkt werden (jede örtliche Tageszeitung bringt heute in ihrem Berufs- und Karriereteil mehr oder minder wertvolle Tipps zu der Frage, wie ein Lebenslauf exakt so zu gestalten sei, dass Erfolg im Beruf überhaupt möglich wird und die gefürchtete Arbeitslosigkeit abgewendet werden kann), aber auch hohe Erwartungen junger Menschen daran, dass ihnen einmal ein Leben in höchstem Komfort möglich sein soll, wie sie ihn vielleicht im Elternhaus kennen gelernt haben, geben einen schmalen Grat vor: Erfolgsdruck, Besorgnis, Karriere- und Lebensziele verlangen scheinbar nach intensiver Planung und Kontrolle. Die ZU jedoch will gerade das nicht, sondern erwartet von ihren Studienbewerbern Leidenschaft, Neugier, Offenheit und Mut. Wie also bringt man die unterschiedlichen Ausprägungen individueller Wünsche und Sorgen mit den hohen Anforderungen einer Universität unter einen Hut? Im Grunde bleibt nur, Ehrlichkeit mit sich und den Studieninteressierten zu beweisen. Was nützt es, eine attraktive Außendarstellung aufzubauen, wenn sich davon womöglich junge Menschen abgeschreckt fühlen, die glauben, nicht das dazu passende Elternhaus (in diesem Kontext gleichbedeutend mit dem finanziellen Background) mitbringen zu können, und dabei gar nicht ahnen, dass die Universität sich für ihre Interessen und Ideen begeistern könnte? Was helfen ambitionierte Ideale, wenn sie, unverstanden, immer auch die anziehen, die mit dem Studium an einer Privathochschule vor allem die Erreichung von Status und Sicherheit verbinden? Die Antwort liegt wie so oft in der Mitte, und sie liegt in diesem Fall in einer soliden Beratung von Studieninteressierten.

### Die Zeppelin Universität

Die 2003 in Friedrichshafen am Bodensee gegründete ZU bietet vier Bachelor- und sechs Master-Programme in den Wirtschaftswissenschaften, Kommunikations- und Kulturwissenschaften, Politik- und Verwaltungswissenschaften an; der Dialog und das Spannungsfeld zwischen den Fachrichtungen steht in der interdisziplinären Ausrichtung der Programme im Vordergrund. Die Master-Programme der Graduate School sind auf vier, die Programme der Bachelor School auf acht Semester angelegt. Über die Vollzeitprogramme hinaus gibt es in der Professional School derzeit drei forschungsorientierte berufsbegleitende Master-Programme, weitere sind in Planung. Seit 2011 hält die staatlich anerkannte Privatuniversität das Promotions- und Habilitationsrecht. Die Studiengebühren, die mit 3.700 bis 4.700 Euro etwa dem durchschnittlichen Preisniveau privater Hochschulen in Deutschland entsprechen, decken etwa ein Drittel der Gesamtkosten eines Studienplatzes; die übrigen zwei Drittel werden durch Förderer der Universität finanziert. In Summe lernen und forschen an der ZU derzeit gut 1.000 Studierende.

Dabei steht Authentizität in der Beratung nicht im Widerspruch zu einem starken Außenauftritt. In den Gesprächen, die wir mit jungen Menschen führen, wollen wir vor allem eine Beratung aufsetzen, die von Neutralität und einer unvoreingenommenen, fragenden Haltung geprägt ist. Interessenten, die das Beratungsgespräch für ein Bewerbungsgespräch halten (und womöglich hierzu in Schlips und Kragen erscheinen), gilt es, erst einmal dafür zu öffnen, welche Interessen und Potenziale sie mitbringen, und mit ihnen zu erörtern, welches Studium zu ihnen passt. Darin liegt bereits die erste Vermittlungs- und Aufklärungsarbeit: den Wunsch danach, sich durch die Reputation der zukünftigen Ausbildungsstätte Erfolg und Status zu sichern, zu hinterfragen und den Interessenten zur Reflexion seiner dahinter verborgenen Wünsche und Sorgen zu bewegen. Denn dass gerade die Sorgen um die eigene Zukunft – hervorgerufen durch was auch immer: überbeschützende Eltern, Medien, die deren Nervosität dankbar potenzieren – ernst zu nehmen sind, steht außer Frage. Es wäre falsch, einen jungen Menschen glauben machen zu wollen, dass er als Absolvent der Kultur- und Kommunikationswissenschaften etwa im Kulturmanagement einmal mit hohen Gehältern rechnen dürfen. Tatsache ist aber, dass Akademiker mit ihrem durchschnittlichen Einkommen die höchste Bildungsrendite erzielen, dass die Akademikerarbeitslosenquote in Deutschland aktuell unter 4% liegt und dass der demografische Wandel in wenigen Jahren für eine weitere Verringerung dieser Quote sorgen wird. Wir dürfen in der Beratung also durchaus für Zuversicht werben und so hoffentlich dafür sorgen, dass sich die Angst vor Fehlern und Kontrollverlust bei der Lebens- und Karriereplanung in Grenzen hält. Als mich vor kurzem ein befreundeter Vater fragte, auf welcher Schule er seine demnächst sechsjährige Tochter am besten anmelden solle, um ihr später Zugang zu den

besten Universitäten sichern zu können, war mir dies ein bezeichnendes Beispiel dafür, welche Blüten der Wunsch nach Absicherung der Zukunft der eigenen Kinder treiben kann. Meine Empfehlung, auf die besonderen Eigenschaften und Potenziale seines Kindes, aber auch auf nicht vorhandene Stärken zu achten, um dann die passende Schule auszuwählen und auf diese Weise das Mädchen in dem zu fördern, was ihr persönlich liegt, hat ihn zunächst verwundert, schlussendlich aber überzeugt. In diesem Sinne des eigenen Wegs versuchen wir auch in der Studienberatung Überzeugungsarbeit zu leisten oder, besser gesagt, unserer eigenen Überzeugung Folge zu leisten.

Inzwischen bin ich selbst Mutter und stelle fest: Für mein Kind kommt nur das Allerbeste in Frage; Leichtigkeit und Zuversicht zu bewahren, ist eine hohe Kunst, die oft auf den Prüfstand gestellt wird. Ich hoffe, ich mache es richtig...

■ **Andrea Böttcher**, Diplom-Kulturwissenschaftlerin, Systemischer Coach; Leiterin Abteilung Studienberatung und Auswahlverfahren, Zeppelin Universität Friedrichshafen am Bodensee, E-Mail: Andrea.Boettcher@zu.de

**Wolff-Dietrich Webler (Hg.):**

**Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung  
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008**

**Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?**

**Gibt es einen dritten Weg?**

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

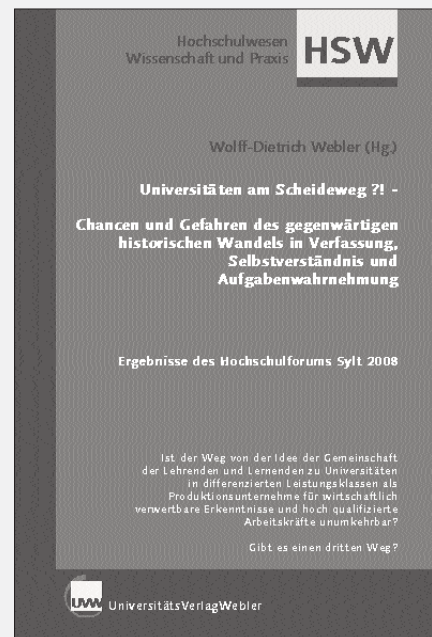
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

**Gibt es einen dritten Weg?**

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftsministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergewärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,  
296 Seiten, 39.80 Euro

**Mit Beiträgen von:**

*Philip G. Altbach, Tino Bargel,  
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens,  
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,  
Stephan Laske, David Lederbauer,  
Bernadette Loacker,  
Claudia Meister-Scheytt,  
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,  
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,  
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,  
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,  
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,  
Frank Ziegele.*

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

Jana Darnstädt, Ute Rossié & Heide Schmidtman

## Öffnung der Hochschule – Auswirkungen auf Betreuung und Beratung



Jana Darnstädt



Ute Rossié



Heide Schmidtman

Seit dem Jahr 2010 haben beruflich Qualifizierte in Nordrhein-Westfalen auf Grundlage der ‚Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)‘ die Möglichkeit eines Hochschulstudiums. Daher stellt sich die Frage, ob sich diese neuen Studierenden von ihren Kommiliton/innen mit allgemeiner Hochschulreife unterscheiden. Weisen sie Defizite in ihrer Studierfähigkeit auf? Oder nehmen sie mehr Beratungs- und Betreuungsangebote wahr? Diesen Fragen versucht der folgende Beitrag nachzugehen. Als Grundlage der Untersuchung dient eine Studierendenbefragung der FernUniversität in Hagen, an der Studierende mit beruflicher Qualifikation und Studierende mit allgemeiner Hochschulreife teilnahmen.

### 1. Einleitung

Studieren ohne allgemeine Hochschulreife auf dem sogenannten dritten Bildungsweg war immer wieder ein bildungspolitisches Thema (dazu ausführlich Nickel/Leusing 2009, S. 16ff.). Aktuell wurde die Öffnung der Hochschulen in den vergangenen Jahren aufgrund des Fachkräftemangels und der demographischen Entwicklung (vgl. ebd., S. 18). Die beruflich Qualifizierten sollen dazu beitragen diese Lücke zu schließen; aber auch die Notwendigkeit dualer und berufsbegleitender Studiengänge wird hervorgehoben (dazu siehe Minks/Netz/Völk 2011).

Die beruflich Qualifizierten gehören demnach zur Gruppe der ‚non-traditional students‘, die Teichler und Wolter in drei Kategorien einteilen: Studierende, die nicht auf direktem Weg in die Hochschule gekommen sind, Studierende, die nicht die regulären Voraussetzungen für den Hochschulzugang aufweisen, und Studierende, die nicht in der regulären Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren (Teichler/Wolter 2004, S. 72). Folglich unterscheiden sie sich von den ‚traditional students‘, da sie meist ihr Studium nicht direkt nach ihrem Schulabschluss starten und deswegen älter sind, bereits eine Familie haben und häufig neben dem Studium erwerbstätig sind (vgl. Alheit/Reinländer/Waterman 2008, S. 579). Jedoch ist die Unterscheidung zwischen ‚non-traditional students‘ und ‚traditional students‘ nicht trennscharf, „weil manche Studierende in einigen Aspekten als ‚traditionell‘, in anderen dagegen als ‚nicht-traditionell‘ eingestuft werden können“ (Teichler/Wolter 2004, S. 72).

Neben den bereits genannten wirtschaftlichen Gründen für die Öffnung der Hochschulen führen Teichler und Wolter weitere vier Gründe an: Der Wunsch nach einer heterogenen Studierendenschaft, die Steigerung der Chancengleichheit, die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung und das lebenslange Lernen (vgl. ebd., S. 66).

Die Diversität der Studierendenschaft und die Chancengleichheit sind wichtige Aspekte der Hochschulöffnung. Soziale Selektivitäten bestehen sowohl beim Übergang in die Sekundarstufe I (siehe Becker 2009a oder Maaz/Baumert/Trautwein 2010) als auch beim Übergang auf die Hochschule (siehe Becker 2010, Müller/Pollack 2010 oder Becker 2009b). Eine weitere Durchlässigkeit des Bildungssystems, wie die Öffnung der Hochschulen und der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, können demnach zum Abbau bestehender sozialer Disparitäten beitragen.

Jedoch sind mit der Öffnung der Hochschule auch Bedenken verbunden; so wird zum einen befürchtet, dass die Hochschulen überfüllt werden könnten und zum anderen wird davor gewarnt, dass die nicht traditionell Studierenden Defizite in ihrer Studierfähigkeit aufweisen (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 69).

Untersuchungen aus den 1980er und 1990er Jahren ergaben, dass die nicht traditionell Studierenden „keine größeren Schwierigkeiten und keine geringeren Studierfolge als ihre Kommilitonen mit Abitur“ (ebd., S. 69) haben. Unterschiede im Studienverhalten, die sich zwischen den beiden Gruppen zeigen, haben keinen Einfluss auf den Studienverlauf (vgl. ebd., S. 70). Ein wichtiger Einflussfaktor ist dagegen die Studienfachzugehörigkeit (vgl. ebd., S. 69f.). Teichler und Wolter kommen zu dem Schluss, dass sich die „Defizithypothese [...] demnach empirisch nicht bestätigen“ (ebd., S. 70) lässt. Aus diesem Grunde stellt sich die Frage, ob dies auch auf



die Untergruppe der beruflich Qualifizierten zutrifft, die seit dem Jahr 2010 Möglichkeiten eines Hochschulzugangs haben.

So veröffentlichte die HRK im November 2008 die ‚Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte‘ (siehe HRK 2008). Darin sagen die Hochschulrektoren zu, die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte zu unterstützen und fordern die Bundesländern auf, einheitliche Zulassungsregeln zu erlassen (vgl. ebd., S. 2). Gleichzeitig wird betont, dass die beruflich Qualifizierten aufgrund einer höheren Inanspruchnahme von Beratungsangeboten, einer Steigerung der Studienplätze und besonderen Studienangeboten Investitionen erfordern würden (vgl. ebd.).

Schließlich fasste die KMK im März 2009 den Beschluss ‚Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung‘ (siehe KMK 2009). Eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung erhalten demnach u.a. Meister/innen und Inhaber/innen von Fortbildungsabschlüssen; eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung in einem zu ihrer Berufspraxis affinen Studienfach ist für Personen mit einer dreijährigen Berufserfahrung in ihrem Ausbildungsberuf möglich. Zudem gibt es weitere Zugangsmöglichkeiten durch Zugangsprüfungen und ein Probestudium (vgl. ebd.).

Im März 2010 erließ die Landesregierung NRW die ‚Verordnung über den Hochschulzugang für in der beruflichen Bildung Qualifizierte (Berufsbildungshochschulzugangsverordnung)‘. Hochschulzugang haben demnach in Nordrhein-Westfalen Meister/innen und vergleichbar Qualifizierte. Ihrer Berufspraxis entsprechende Studiengänge können beruflich Qualifizierte mit dreijähriger Tätigkeit in ihrem Ausbildungsberuf aufnehmen. Zu nicht ihrer Berufspraxis entsprechenden Studiengängen können diese durch eine Zugangsprüfung oder ein Probestudium zugelassen werden. An der FernUniversität in Hagen bestanden durch das Akademiestudium schon vor dem Jahr 2010 Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung (ohne akademischen Abschluss) für Personen ohne Abitur. Ab dem Wintersemester 2010/11 wurden auf Grundlage der neuen Gesetzeslage zum ersten Mal beruflich Qualifizierte zum ordentlichen Studium zugelassen.

Eine Besonderheit der FernUniversität ist die Zusammensetzung der Studierendenschaft, die sich von der einer Präsenzuniversität unterscheidet. Die Studierenden sind im Schnitt älter und zum größeren Teil berufstätig als die an Präsenzuniversitäten. Da es sich um ein Fernstudium handelt und sich überdies die Mehrheit in einem Teilzeitstudium befindet, handelt es sich nach der Definition von Teichler und Wolter bei allen Studierenden der FernUniversität um ‚non-traditional students‘. Die beruflich Qualifizierten stellen nur eine weitere besondere Untergruppe dar.

## 2. Die Befragung

Im Sommer 2011 wurden die beruflich Qualifizierten befragt, die ein Bachelor-Studium im Wintersemester 2010/11 aufgenommen hatten und über keine Erfahrung in einem grundständigen Studiengang verfügten.

Zudem wurde eine Vergleichsgruppe befragt; diese bestand aus Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife, die ebenfalls im Wintersemester 2010/11 ihr Studium begonnen und keine Studierenerfahrung in einem grundständigen Studium hatte. Die Befragten mit allgemeiner Hochschulreife wurden nach Studiengängen gewichtet ausgewählt.

Da die Studierenden zum Befragungszeitpunkt bereits ein Semester studierten, hatten sie bereits Prüfungen abgelegt und ihre Prüfungsergebnisse erhalten. Demnach konnten sie ihre Leistungen und ihre Studierfähigkeit bereits in einem gewissen Rahmen einschätzen.

Ziel der Befragung war die Bereitstellung von Informationen zu der Studierendengruppe der beruflich Qualifizierten, insbesondere zum schulischen und beruflichen Werdegang vor Aufnahme des Fernstudiums, zur Zufriedenheit mit den Informationen über das geplante Studium, zu den Studienmotiven und -zielen, zu ihren Erwartungen an das Studium an der FernUniversität und deren Erfüllung, ihren bisherigen Erfahrungen und gegebenenfalls zu einem Informations- und Unterstützungsbedarf für diese Gruppe.

Folglich kann aus der Auswertung geschlossen werden, wie sich die beruflich Qualifizierten von den normalen Fernstudierenden unterscheiden, ob Bedarf an zusätzlichen Beratungs- und Betreuungsangeboten besteht und ob sie Defizite in ihrer Studierfähigkeit aufweisen.

Die Befragten wurden im Juni 2011 per E-Mail eingeladen, den Online-Fragebogen auszufüllen. Sie wurden einmal an die Befragung erinnert. Insgesamt antworteten 445 Studierende (siehe Tab. 1).

Tabelle 1: Rücklauf

Befragte – Gesamt	3.099
Davon Beruflich Qualifizierte	1.582
Davon Studierende mit allg. HSR	1.520
Rücklauf – Gesamt	445
Davon Beruflich Qualifizierte	238
Davon Studierende mit allg. HSR	207
Prozentual – Gesamt	14%

Die Befragung ist in Hinblick auf die Verteilung der Befragten über die Studiengänge und der Voll- und Teilzeitstudierenden repräsentativ. Ältere Befragte und weibliche Studierende sind dagegen überrepräsentiert.

### 2.1 Demographische Angaben - Berufliche Belastungen gleich

Die Unterschiede zwischen den beruflich Qualifizierten und den Befragungsteilnehmer/innen mit allgemeiner Hochschulreife wurden mit Mittelwertdifferenzentests untersucht; dabei wird ein 5% zweiseitiges Signifikanzniveau verwendet. Bei den ordinalen Variablen wird davon ausgegangen, dass die Befragten die Abstände zwischen den einzelnen Ausprägungen als gleich groß interpretiert haben und diese Variablen daher wie metrische behandelt werden können.

Der Vergleich der demographischen Angaben der beruflich Qualifizierten und der Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife zeigen einige statistisch signifikante Unterschiede (siehe Tab. 2).



So sind bei den beruflich Qualifizierten die Männer stärker vertreten als die Frauen (Männliche Befragte: Beruflich Qualifiziert 44%/Allg. HSR 31%). Zudem sind die beruflich Qualifizierten mit 38 Jahren durchschnittlich acht Jahre älter als die Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife. Der Schulabschluss liegt bei den beruflich Qualifizierten im Schnitt 17 und bei den Befragten mit allgemeiner Hochschulreife neun Jahre zurück. 5% der beruflich Qualifizierten hatten einen Haupt-, 56% einen Realschulabschluss und 39% die Fachhochschulreife. Dass die beruflich Qualifizierten älter sind und der Schulabschluss länger zurückliegt, ist aufgrund ihres Ausbildungswegs und ihrer Berufserfahrung nicht überraschend.

Die beruflich Qualifizierten studieren häufiger in Teilzeit als die Befragungsteilnehmer/innen mit allgemeiner Hochschulreife (Beruflich Qualifiziert 85%/Allg. HSR 70%), die wiederum häufiger in Vollzeit studieren (Beruflich Qualifiziert 15%/Allg. HSR 28%).

88% der beruflich Qualifizierten und 83% der Befragten mit allgemeiner Hochschulreife sind berufstätig. Die Vereinbarkeit des Studiums mit ihrer Erwerbstätigkeit sehen beide Gruppen als akzeptabel an (Beruflich Qualifiziert 52%/Allg. HSR 43%).

63% der beruflich Qualifizierten und 45% der Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife, die über Berufserfahrung verfügen, können gut auf ihre Berufserfahrung aufbauen. Auch das Einbringen der Berufserfahrung ins Studium fällt den beruflich Qualifizierten leichter. Dies ist zum Teil auf die Studierenden mit Haupt- oder Realschulabschluss zurückzuführen, die dieser Aussage noch stärker zustimmen als die Befragten mit Fachhochschulreife. Über die Hälfte der Befragten hatte weitere private Verpflichtungen (Beruflich Qualifiziert 58%/Allg. HSR 59%). Die privaten Verpflichtungen lassen sich ebenfalls mit dem Studium vereinbaren.

Tabelle 2: Gruppenunterschiede demographische Angaben (Mittelwertdifferenzentest)

	Varianzen	T-Test für die		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Geburtsjahr	Nicht gleich	-8,9	436,855	0
Jahr des Schulabschlusses	Nicht gleich	-9,445	423,315	0
Status (Vollzeit – Teilzeit)	Nicht gleich	3,371	384,002	0,001
Erwerbstätigkeit (Erwerbstätig – Nicht erwerbstätig)	Nicht gleich	1,537	408,951	0,125
Private Verpflichtungen (Verpflichtungen – keine Verpflichtungen)	Gleich	-0,264	442	0,792
Vereinbarkeit Erwerbstätigkeit (5er Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“)	Nicht gleich	1,531	351,517	0,127
Vereinbarkeit private Verpflichtungen (5er Skala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“)	Nicht gleich	1,813	243,077	0,071

Insgesamt bestehen bezüglich der beruflichen und privaten Belastungen keine Unterschiede zwischen den beruflich Qualifizierten und den Befragten mit allgemeiner Hochschulreife.

**2.2 Nur geringer zusätzlicher Beratungsbedarf**

Neben den demographischen Unterschieden stellt sich die Frage, ob die beruflich Qualifizierten einen erhöhten Beratungsbedarf haben und damit einen höheren Aufwand infolge von Beratungsangeboten nach sich ziehen. Die Befragungsteilnehmer/innen wurden dazu zu ihrem Nutzungsverhalten von Beratungsangeboten vor ihrem Studienbeginn, sowie während des Studiums befragt.

Demnach fühlen sich die beruflich Qualifizierten rückblickend betrachtet vor Studienbeginn genauso häufig gut oder sehr gut über das Fernstudium informiert wie die Befragten mit allgemeiner Hochschulreife (Beruflich Qualifiziert 64%/Allg. HSR 59%) (siehe Tab. 3). Die Mehrheit der Befragten nutzte den Internetauftritt der FernUniversität, um sich über das Studium zu informieren (Beruflich Qualifiziert 91%/Allg. HSR 90%). Die Studienberatung der FernUniversität wurde von den Befragungsteilnehmer/innen mit beruflicher Qualifikation häufiger genutzt als von denjenigen mit allgemeiner Hochschulreife (Beruflich Qualifiziert 33%/Allg. HSR 22%).

Beratungs- und Informationsangebote der FernUniversität während des Studiums wurden von ca. zwei Drittel der Befragungsteilnehmer/innen regelmäßig oder zumindest ab und zu während des Studiums genutzt. Dabei ergeben sich keine Unterschiede zwischen beruflich Qualifizierten und Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife (siehe Tab. 3).

57% der beruflich Qualifizierten und 49% der Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife haben fachliche Betreuung in Anspruch genommen. Dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant (siehe Tab. 4).

Tabelle 3: Gruppenunterschiede Beratung (Mittelwertdifferenzentest)

	Varianzen	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Informationsstand vor Studienbeginn (5er Skala, „sehr gut“ bis „sehr schlecht“)	Gleich	-0,996	443	0,32
Beratung während des Studiums (Beratung genutzt / Beratung nicht genutzt)	Gleich	-0,138	443	0,89

Tabelle 4: Gruppenunterschiede Betreuung (Mittelwertdifferenzentest)

	Varianzen	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Betreuung (Betreuung – Keine Betreuung)	Gleich	-1,78	426	0,076

Abbildung 1: Ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten auf einer 5er-Skala von „1=völlig ausreichend“ bis „5=gar nicht ausreichend“ (Mittelwerte; Raute Beruflich Qualifizierte/Quadrat: Allgemeine HSR)

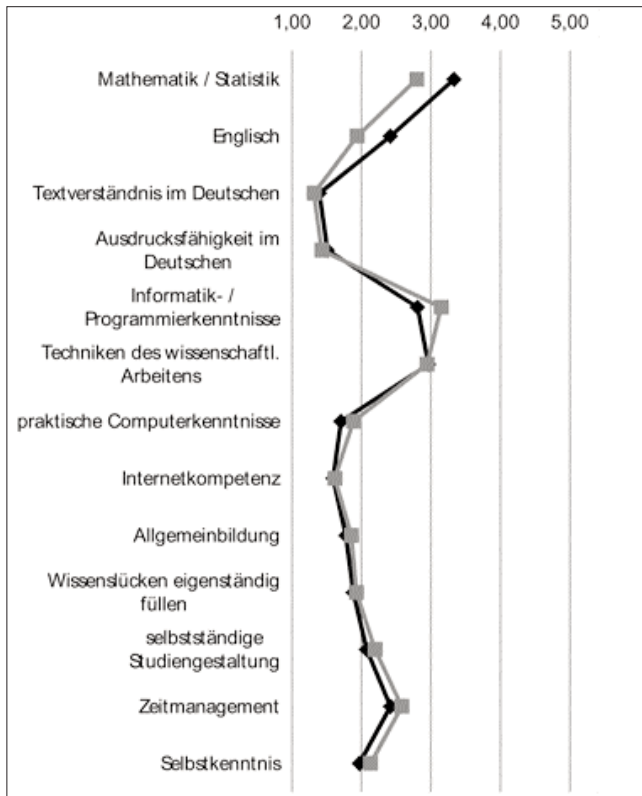


Tabelle 5: Gruppenunterschiede Kenntnisse und Fertigkeiten (Mittelwertdifferenzentest; 5er-Skalen von „völlig ausreichend“ bis „gar nicht ausreichend“)

	Varianzen	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Mathematik / Statistik	Gleich	4,861	393	0
Englisch	Gleich	4,646	384	0
Textverständnis im Deutschen	Nicht gleich	1,478	438,622	0,14
Ausdrucksfähigkeit im Deutschen	Nicht gleich	1,366	426,269	0,173
Informatik- / Programmierkenntnisse	Gleich	-2,406	312	0,017
Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens	Gleich	0,22	417	0,826
praktische Computerkenntnisse	Gleich	-2,097	434	0,037
Internetkompetenz	Gleich	-0,315	438	0,753
Allgemeinbildung	Gleich	-1,165	440	0,245
Wissenslücken eigenständig füllen	Gleich	-0,629	441	0,529
selbstständige Studiengestaltung	Gleich	-1,306	439	0,192
Zeitmanagement / Organisation von Studium und Berufs- bzw. Privatleben	Gleich	-1,621	440	0,106
Selbstkenntnis, Wissen um eigene Stärken und Schwächen	Gleich	-2,176	434	0,03

Folglich unterscheiden sich die beruflich Qualifizierten von den Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife bezüglich ihrer Inanspruchnahme von Betreuung und Beratung nicht. Allein vor Aufnahme des Studiums nehmen sie die Studienberatung häufiger in Anspruch. Das heißt, dass beide Gruppen Beratung- und Betreuungsmaßnahmen in Anspruch nehmen, es aber keine Hinweise gibt, dass ein höherer Aufwand durch die beruflich Qualifizierten entsteht.

2.3 Studierfähigkeit – Keine Defizite

Zur Klärung der Frage, ob die beruflich Qualifizierten Defizite in ihrer Studierfähigkeit aufweisen, wurden die Studierenden nach ihren Kenntnissen und Fertigkeiten gefragt, die im Studium benötigt werden. Sie ordneten einer Skala von Items zu, wie gut sie diese beherrschen. Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte dieser Angaben; je näher der Wert an 1 ist, desto positiver schätzen die Befragten ihre Kenntnisse ein.

Es ist ersichtlich, dass die Befragungsteilnehmer/innen insbesondere „Mathematik/Statistik“, „Informatik-/Programmierkenntnisse“ und „Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens“ als Bereiche angeben, die sie schlechter beherrschen.

Frage: Inwieweit verfügen Sie über ausreichende Kenntnisse und Fertigkeiten, um den Studienanforderungen in den folgenden Bereichen gerecht zu werden?

Die beruflich Qualifizierten geben im Vergleich mit den Befragten mit allgemeiner Hochschulreife an, über weniger Kenntnisse in Mathematik und Statistik, sowie in Englisch zu verfügen (siehe Tab 5).

Dafür stufen sich die beruflich Qualifizierten in ihren Informatik- und Programmierkenntnissen und im Wissen um eigene Stärken und Schwächen besser ein. Es sollte jedoch beachtet werden, dass diese Unterschiede nicht sehr groß sind. Folglich benötigen beide Gruppen Vorbereitungsangebote, die an der FernUniversität z.B. durch Brückenkurse und Einstiegsveranstaltungen zur Verfügung stehen.

Tabelle 6: Gruppenunterschiede Leistungsvergleich (Mittelwerte)

	Varianzen	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Leistungsvergleich (3er-Skala besser - gleich - schlechter)	Gleich	1,145	306	0,253

Tabelle 7: Gruppenunterschiede Prüfungen (Mittelwerte)

	Varianzen	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
		T	df	Sig. (2-seitig)
Prüfung Bestanden (Bestanden – Nicht bestanden)	Nicht gleich	1,539	319,69	0,125
Zufriedenheit mit Note im Modul (5er Skala 1=sehr zufrieden bis 5=gar nicht zufrieden)	Gleich	0,876	320	0,382

Den Studierenden mit Zugang über die berufliche Qualifikation wurde zudem die Frage gestellt, ob sie sich verglichen mit Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife weniger gut auf ein Studium vorbereitet fühlen. Ein Viertel der beruflich Qualifizierten (26%) bejaht dies, 42% stimmen dem nicht zu und 32% geben an, es nicht beurteilen zu können. Dass die beruflich Qualifizierten sich nicht als leistungsschwächer einstufen als die Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife, zeigt sich bei der Frage, wie die Befragten ihre eigene Leistungsfähigkeit im Vergleich mit ihren Mitstudierenden bewerten. Demnach schätzen die beruflich Qualifizierten ihre Leistungen im Vergleich mit ihren Kommiliton/inn/en genauso gut ein wie die Befragten mit allgemeiner Hochschulreife (s. Tab. 6).

Da die Befragung nach den ersten Modulprüfungen durchgeführt wurde, ist es möglich auch die Angaben über diese Prüfungserfahrungen miteinzubeziehen. 67% der beruflich Qualifizierten und 73% der Befragungsteilnehmer/innen mit allgemeiner Hochschulreife haben eine Modulprüfung absolviert. Dabei hat die Mehrheit der Studierenden ihre Prüfung bestanden (Beruflich Qualifiziert 77%/Allg. HSR 79%) und ist mit ihrem erreichten Ergebnis sehr oder eher zufrieden (Beruflich Qualifiziert 58%/Allg. HSR 57%). Dabei bestehen keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (siehe Tab. 7).

### 3. Fazit – Keine großen Unterschiede

Insgesamt bestehen bei der Studierendenschaft der FernUniversität keine größeren Unterschiede zwischen der Gruppe der beruflich Qualifizierten und den Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife.

Angehörige von Präsenzuniversitäten, die Studiengänge für Berufstätige einrichten, können aus den Auswertungen der FernUniversität schließen, dass die beruflich Qualifizierten keine besondere Gruppe der Berufstätigen darstellen und keine zusätzlichen Angebote benötigen. Zusätzliche Beratung oder Betreuung nehmen die beruflich Qualifizierten lediglich vor Aufnahme des Studiums in Anspruch. Dies ist sicherlich auf den höheren Informationsbedarf bezüglich der Studienzulassung zurückzuführen. Während des Studiums nutzen die beruflich Qualifizierten dagegen nicht stärker Beratungsangebote als die Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife.

Zudem scheinen die beruflich Qualifizierten über eine ähnliche Studierfähigkeit zu verfügen wie die Befragten mit allgemeiner Hochschulreife. Es gibt außer der etwas geringeren Statistik-/Mathematik- und Englischkenntnisse der beruflich Qualifizierten keine Hinweise auf die

Bestätigung der Defizithypothese. Die beruflich Qualifizierten stufen ihre Leistungen ähnlich ein wie die Befragten mit allgemeiner Hochschulreife; sie haben zudem ihre Prüfungen genauso häufig bestanden und sind mit ihren Prüfungsergebnissen genauso zufrieden. Folglich weisen die beruflich Qualifizierten ein ähnliches Studienpotenzial auf wie die übrigen Fernstudierenden.

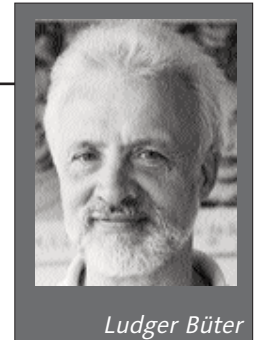
#### Literaturverzeichnis

- Alheit, P./Rheinländer, K./Waterman, R. (2008):* Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Ausgabe 4/2008, S. 544-606.
- Becker, R. (2009a):* Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 85-129.
- Becker, R. (2009b):* Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Vol. 61/H. 4, S. 563-593
- Becker, R. (2010):* Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In: Krüger, H. u.a. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden, S. 223-234.
- HRK (2008):* Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008.
- KMK (2009):* Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2010):* Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Maaz, K. u.a. (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34, Bonn/Berlin, S. 27-38.
- Minks, K. H./Netz, N./Völk, D. (2011):* Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. HIS: Forum Hochschule 11.
- Müller, W./Pollak, R. (2010):* Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hg.): Bildung als Privileg - Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden, S. 305-344.
- Nickel, S./Leusing, B. (2009):* Studieren ohne Abitur. Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004):* Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, 13. Jg./H. 2, S. 64-80.

- **Dr. Jana Darnstädt**, Mitarbeiterin der FernUniversität in Hagen, Dezernat 1.1 „Lehre und Qualitätsmanagement“, E-Mail: jana.darnstaedt@fernuni-hagen.de
- **Ute Rossié**, Dipl. Soz., Mitarbeiterin der FernUniversität in Hagen, Dezernat 1.1 „Lehre und Qualitätsmanagement“, E-Mail: Ute.Rossie@FernUni-Hagen.de
- **Dr. Heide Schmidtman**, Mitarbeiterin der FernUniversität in Hagen, Dezernat 1.1 „Lehre und Qualitätsmanagement“, E-Mail: Heide.Schmidtman@FernUni-Hagen.de



Ludger Büter



Ludger Büter

## Mediation als neues Arbeitsfeld der psychologischen Beratung

Das gängige Angebot psychologischer Beratung an Hochschulen zielt eher auf Leistungserhalt und -steigerung sowie die Bewältigung von – auch existentiellen – Lebenskrisen von Studierenden. In Zeiten stärker werdender individueller Anspannungen treten jedoch vermehrt auch Probleme allgemein zwischenmenschlichen Zusammenlebens auf. Sichtbar wird dies gerade auch in Studentenwohnheimen und Wohngemeinschaften. Hier hat sich ein gezieltes sozialpsychologisches Angebot als recht sinnvoll erwiesen, wie es seit einiger Zeit vom Kölner Studentenwerk ermöglicht wird: die psychologisch basierte Mediation.

### Zur Einrichtung des Angebots

Die Einrichtung einer eigenen Mitarbeiterstelle für die Schlichtung bei Mieterstreitigkeiten in Studentenwohnheimen ist ein neu entstandenes Serviceangebot des Kölner Studentenwerks. Anlass von Überlegungen, einen professionell, d.h. psychologisch geschulten Mitarbeiter mit Streitfällen zu befassen, war der Eindruck der Verwaltung des hiesigen Studentenwerks, einer in jüngerer Zeit arg steigenden Zahl von Streitigkeiten gegenüberzustehen und die Absicht, diese mit anderen als verwaltungstechnischen Mitteln angehen zu wollen. Am Ausgangspunkt stand also der Wunsch, den Studenten – im Vorfeld weitergehender mietrechtlicher Schritte wie Abmahnung oder gar Kündigung – Brücken der Verständigung untereinander sowie in die Verwaltung zu bauen. Nicht zuletzt sollte so die Verwaltung generell entlastet werden wie auch die studentischen Mieter, deren Hauptaugenmerk selbstverständlich auf das Studium gerichtet bleiben sollte.

Verfahrenstechnisch bot sich die Möglichkeit, den Förderfond der Universität zu Köln für das Projekt zu gewinnen, sodass es für fünf Jahre degressiv bezuschusst wird. Es fiel aber betriebsintern bereits bald die Entscheidung, das Serviceangebot über diesen Zeitraum hinaus aufrechtzuerhalten.

### Mediation und Lösungswege

Die Zahl der Vermittlungsfälle liegt in unseren Wohnheimen seit Beginn dieses Angebots bei über 60 Streitfällen pro Jahr. Dabei geht es bislang ausschließlich um Mieter in den Wohnheimen des Kölner Studentenwerks. An anderen Standorten sind Mediatoren mit weiteren Vermittlungsaufträgen befasst. In Berlin beispielsweise werden Kolleginnen an der FU auch bei Streitigkeiten aktiv, die in der Förderabteilung zwischen Antragstellern und deren Eltern bekannt werden.

An einem anderen Standort im Ruhrgebiet bearbeitet der Mediator alle anhängigen Beschwerdefälle, also auch die, welche nicht gruppenspezifisch bedingt sind. Die Beschwerden über Zimmernachbarn gehen oft bei den Verwaltern der Häuser ein, weil etliche weniger den Vermittler als den Verbündeten suchen, der ihnen im Streit zum Recht verhelfen soll. Natürlich ist dieser Anspruch oft begründet und der Vermittler muss unangepassten Mitbewohnern die Grenzen aufzeigen, wie die Kollegen der Verwaltung es auch tun oder getan hätten. Psychologische oder entsprechend geschulte Mitarbeiter bedienen sich jedoch einer anderen Form der Kommunikation, die eher geeignet ist, emotional zugespitzte Auseinandersetzungen zu deeskalieren. Das entspricht jedenfalls meiner konkreten Erfahrung!

Es sei zugegeben, auch der geschulte UND erfahrene Streitschlichter scheitert an jungen Leuten, die allem Bemühen ihren Mangel an Einsicht oder gar Trotz und Aggressivität entgegenzusetzen.

Nach dem Modell der abgestuften Lösungshierarchie entspannen sich die Lösungsbemühungen zwischen diesen Polen:

Auf der einen Seite ergibt sich eine **Befriedung** zerstrittener WG-Mitglieder, die einen vormals existierenden freundschaftlichen Kontakt wieder aufnehmen. Auf der anderen Seite steht die **Räumungsklage** als ultima ratio bei Mietern, welche die Grenze zur Delinquenz und Psychopathologie erreichen oder überschreiten und anders nicht zu erreichen noch zu beeinflussen sind.

Der Bogen möglicher Intervention reicht also **von der Ideallösung**, die der Schlichter mit den Mietern alleine ausmacht, **bis hin zur juristischen Falllösung**, die der Verwalter ohne Schlichter, aber in Rücksprache mit ihm und nach dem Scheitern seiner Bemühungen vorantreibt.

### Zusammenarbeit zwischen Mediator und Verwaltung

Daraus geht hervor, wie wichtig die Zusammenarbeit zwischen dem Mediator und den Kollegen der Verwaltung ist, denen verschiedene „Domänen“ zugeteilt sind. Wer also an anderen Standorten einen Vermittler installieren möchte, gewinne zunächst diese Kollegen dafür, Streitfälle an ihn weiterzureichen. Dieses Interesse ist durchaus nicht selbstverständlich und mancher mag es als Eingriff in seine angestammten Souveränitätsrechte betrachten.

Die Kollegen mögen sich auch darauf einstellen, am Fortgang weiterhin beteiligt zu sein, denn der oben be-



schriebenen Ideallösung folgen im breiten Mittelfeld zwischen den Extremen Waffenstillstände, Zwischenlösungen, Lösungsversuche mit Absprachen und deren Kontrollen, bei denen je nach Sachlage der Schlichter wie auch der zuständige Verwalter einbezogen ist. Daneben gibt es Vermerke in den Mieterakten, auf die ich hier in Köln Zugriff habe zur Einsicht, aber nicht zum Eintrag. Das verhindert unliebsame Überschneidungen der Zuständigkeit, mag an anderen Standorten aber einer anderen Verwaltungsästhetik folgen.

Als Vermittler dokumentiere ich alle Kontakte und Interventionen, d.h. jede zu derselben Beschwerde eingegangene und versandte E-Mail, jedes Telefonat und jede Rücksprache mit dem zuständigen Verwalter im gegebenen Zusammenhang. Außer Arbeitsnachweis zu sein, gewährleistet es den Überblick und im bitteren Falle juristischer Auseinandersetzungen oder deren Androhung die Rekonstruktion der Chronologie und aller Maßnahmen. Sorgfalt liegt also gleichermaßen im Interesse des Vermittlers wie seiner Verwaltung, nicht zuletzt auch betroffener studentischer Mieter. Jeder Fall erhält also seinen eigenen Ordner. Die Zahl der „Vorgänge“ darin liegt zwischen 10 und 80.

Jede Word-Datei im Ordner erhält eine Bezeichnung, die mit dem Datum von Niederschrift oder Posteingang einer Fallgeschichte unmissverständlich zugeordnet ist.

#### Lösungsorientierte Gesprächsrunden

Die Gespräche mit den Studenten finden in gemeinsamer Runde erst dann statt, wenn die Konfliktparteien die Situation zuvor getrennt beschrieben haben. Die gemeinsame Bestandsaufnahme der Streitlage ist aufgrund der extremen emotionalen Anspannung der Beteiligten kaum zu kontrollieren. Der Vermittler stellt deshalb allen das gemeinsame Gespräch als lösungs- und als nicht mehr problemorientiert in Aussicht und setzt es als Regel und Ausgangspunkt gegen alle anderen Tendenzen durch.

Es gibt Verwalterkollegen, welche sich an diesen Gesprächen beteiligen, zumindest anwesend sein wollen.

Sie sind stets willkommen, sei es zum Austausch der gesammelten Eindrücke, sei es, formale Dinge mietrechtlicher Natur oder praktische Maßnahmen sofort an- oder absprechen zu können.

Den anderen Kollegen biete ich bei Bedarf oder Nachfrage Inhaltsangaben der Gespräche und vereinbare mit ihnen Vermerke oder praktische Interventionen.

Die Resonanz von Vermittlungsbemühungen bei den Studenten ist positiv. Es gibt Mieter, die sich auch dafür bedanken, ihre Sorgen angehört und sie gestützt zu haben, wo als letztes Mittel nur ein Auszug übrigblieb, ein Ausgleich also nicht herzustellen war.

#### Wirksamkeit von Tutoren

Eine zweite Facette der Arbeit des Mediators in Köln ist die Betreuung der Tutoren. Deren Einführung folgte dem Vorbild vieler anderer Standorte, wo sie sich seit etlichen Jahren bewähren.

Die freundliche Hilfestellung und Information vieler Kollegen zu diesem Thema, die Überlassung von möglichen Verträgen und Vereinbarungen verkürzte der Abteilung SW in Köln manchen Umweg. Die Entscheidung für Tutoren ist eine Grundsatzentscheidung zugunsten der Information und Integration von neuen Mietern gleich welcher Nationalität, wobei Gäste fremder Länder für jede Form der Hilfestellung besonders dankbar sind. Diese decken teilweise die Universitäten ab, andere die Tutoren des Studentenwerks. Die Einführung von Tutoren brachte eine deutliche Verbesserung der Verhältnisse mit sich, ablesbar am Interesse, bei Facebook über Angebote in den Häusern informiert zu werden und vor allem am freieren, offener gewordenen Umgang der Mieter miteinander.

■ **Ludger Büter**, Diplom-Psychologe, psychologische Beratung, Kölner Studentenwerk, E-Mail: [büter@kstw.de](mailto:büter@kstw.de)

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.**

*Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro*

**Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal.**

**Professoren- und Studentenwitze.**

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

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

Andreas Eimer



Andreas Eimer

## Career Counselling – information provision or more?

Im Rahmen seines MSc-Studiengangs "Career Management and Counselling" am Department of Organizational Psychology der University of London/Birkbeck College absolvierte Andreas Eimer, Leiter des Career Service der Universität Münster, von 2007 bis 2009 auch eine zweijährige Beratungsausbildung mit sowohl personen-zentrierter wie auch psychodynamischer Ausrichtung. In der abschließenden Reflektion dieser Ausbildung ging Andreas Eimer der Frage nach, ob sich berufsorientierende Beratung auf die Weitergabe von Arbeitsmarktinformation beschränken kann oder einen viele weitere Lebensbereiche umfassenden Ansatz wählen muss. Sein Text erscheint hier – vom Autor leicht gekürzt – in der englischen Ursprungsfassung.

### Traditional approach

Lewis (2001, p. 87) states that many "clients view career counseling as testing and information gathering". In my opinion, the traditional view of career counselling to be mainly based on labour market information, to be rational and relatively independent from considerations beyond a narrow career framework is a burden for today's career counselling practice. While many clients still have such a mechanical perception of career counselling (information input – result output) at the same time they bring much broader, more personal and individualized requirements to the career counselling session than e.g. a trait-and-factor approach could meet. In order to make career counselling as effective as our clients can expect it to be we need to apply a "holistic philosophy of counseling" that "emphasizes helping 'whole' persons" and incorporates "a constellation of many roles and activities" (Betz 1992, p. 138). During the Birkbeck programme and in my professional practice, I personally have almost never experienced a counselling session which was confined to career aspects in a narrow sense. Many questions, topics and problems were intertwined with individual and personal aspects, with other life roles or circumstances which exceeded the narrow field of career or job decision respectively were related to it. I like how Krumboltz (1993, p. 146) summarizes the misperceptions of many stakeholders of what career counselling is: "No feelings. No fear and anxieties. No zeteophobia. No false assumptions. No hopes and aspirations. No family involvement. No status considerations. No racial or gender stereotyping. No religious or community pressure. Just a nice game of occupational

scrabble – placing the right chips on the best squares to maximize the total score."

Since career counselling is different from this ironic description it is important that career counsellors and clients are aware of this different quality, that they work in appropriate ways, apply adequate techniques and draw on relevant theories in order to achieve positive effects, above all "to empower a person to become an agent within a course of life" (Cochran 1994, p. 208).

In general, this essay and the examples given can be seen as an approval of an integration of personal and career counselling in order to achieve the best possible effects of the counselling relationship.

### Research advocating a fusion of career and personal counselling

Over the last few years quite a number of research articles have been published dealing with the relatedness of career and personal counselling. Developments on the labour market (e.g. individualisation of career paths) or in society (e.g. dual-career couples) might have led to such an increased awareness of the complexity of career issues. In 1993, the Career Development Quarterly devoted an entire issue to this topic.

A number of authors produced whole lists of issues which outline how broad the field of career counselling is: for example Cochran (1994, p. 204) lists "occupational decision, burnout, work adjustment and stress, job search, home-job conflict, transition, rehabilitation, immigrant adjustment, identity development through career issues, and retirement" or Betz (1993, p. 139) specifies "multiple role conflict and overload, delayed childbearing or voluntary childlessness, and dilemmas of geographic mobility among dual-career couples."

Many authors see "interconnections between work roles and other life roles" (Imbimbo 1994, p. 50), "self-esteem rooted in the past" affecting "career development in the present" (Imbimbo 1994, p. 51), and the fact that many career problems are "laden with emotional content" (Krumboltz 1993, p. 144). Against this multifaceted background Lewis (2001, p. 87) regards the dichotomy between career and personal issues as "artificial". Cochran (1994, p. 204) describes it as a "mindless distinction".

Kidd (2006, p. 2) argues that "career counselling should be seen as an extension of therapeutic counselling". And Imbimbo (1994, p. 52) supports a form of "eclectic

career counseling" that makes use of "psychodynamic, developmental and social psychological theories" and is based on an empathetic relationship between client and counsellor. In addition, Herr (1997, p. 91) outlines a career counselling model that spans from occupational "choice" to personal "change" ranging from a situational to a personal focus, a continuum within which career counselling takes place.

### Examples from my client work

Below I describe some examples from my client work which show how frequently career issues are intertwined with a whole range of personal aspects. I have grouped the examples under specific topics and try to relate the cases to theory and research. The examples are partly taken from consensual tape transcripts, partly from further client work which I did not record.

Before I see a client for the first time, I send them a brief information leaflet stressing the collaborative character of counselling and the fact that both career and personal issues might be addressed during the session(s). To my experience, informing the clients in this way makes contracting and building the counselling relationship easier.

#### Example 1: Career and identity building

Since I am working for the Careers Services of a university, almost all of my clients are relatively young and at the beginning of their professional careers. Hence these clients very often bring issues of identity building, self-image and self-esteem to the counselling session.

Rita (all names have been changed), for example, a 24-year old student in the M.A. programme "Cultural Studies and Ethnology", has doubts about her qualification to work in journalism, the field she is striving for:

*"(...) And I think I wouldn't fulfil that. I mean I always have the feeling, well – I don't think that I am bad or so. But I usually think I am not good enough for many things (...)"*

Peter, a 29-year old student of "Sociology and Politics", serves as a second example:

*"It is expected that I earn quite a bit of money, that means not only enough to get along, but to have much more. That means to define yourself by the money you make."*

There might be a number of reasons for these kinds of uncertainty, but when seeing clients at the beginning of their careers, I think, it can be helpful to be aware of developmental theories in order to see the problems in a wider life context. In the examples above one could draw on Super's stage theory and see the two clients on the stage of "exploration" (cf. Kidd 2006, p. 19). In this context their doubts and feelings are relatively age-appropriate, because they lack experience against which they could assess their situation. The assessment would be different if people much more advanced in their careers would make these statements of insecurity and lack of self-confidence.

Later in the session, Rita refers to her family which is from a rural, non-academic background.

*"I was not convinced that I would make it that far. I mean when I attended Middle School I never saw myself studying at university one day."*

Here I could have used the Structural Theory of Roberts or the Mid Range Focus of Law (cf. Kidd 2006, pp. 23-26) to reflect on the question to what extent Rita's family background and her social origin might have contributed to the insecurity she is experiencing.

Reflecting on developmental issues in my counselling practice, I think it could be worthwhile for me to every now and then see clients of different ages and other personal and professional backgrounds outside my job at university. This would open up the opportunity to experience clients in different phases of their lives and would give me additional expertise in assessing different biographies in comparison and to better estimate if someone got stuck on the way.

#### Example 2: The potential confusing effect of career information

Julia, a 27-year old student from a Master's programme in French, came to see me and said she wanted to discuss potential career prospects after her exam, which was scheduled some months later. Right from the beginning I had difficulties to build up a sound working alliance, felt under pressure to produce "tangible" results and became quite directive. I felt that there might be underlying problems why she wasn't able to approach a career decision, but in order to escape my own tension I provided her with some career information about a field of her interest. However, career information obviously was not what she needed. She got more and more confused. We both got stuck in the session and I didn't find a way back to a really cooperative situation. Here, providing career information served the function to cover that I didn't get an access to work with the client on the relevant issues. This behaviour obviously was not helpful for the student. I obviously got under pressure to "fix the client's problem". That might have been due to my working context (small number of sessions) and the possible "traditional" understanding of career counselling the client might have communicated in some way. Feeling under pressure I was not able to open up to work with the client on relevant aspects. To conclude this example: Analyzing the counselling transcript of this session it became obvious that issues of self-confidence should have been much more in the centre of attention than a supposed lack of career information. The application of Ali and Graham's skills pyramid (Ali/Graham 1996, p. 63) and the use of reflecting, summarizing, questioning and probing/challenging probably would have been quite effective in supporting the client to make progress and gain insight what might underlie her problems.

Another example of how misleading or inappropriate career information sometimes can be is Paula, a 19-year old student who came to me to a counselling session because she said she no longer could see where her study programme leads to. In the session she explained how she decided for the university programme:

*"I read quite a bit in these career magazines you get at school, that you have a number of opportunities with these subjects, also in business and so on. Then I thought, well, I will find something at last. (...) And now all this seems so meaningless to me. But originally that was my motivation."*

Kidd (2006, p. 114) comments on the relevance of career information: "A presenting need for information could mask other concerns, and these may only become apparent some way into the career counselling process." Certainly, career information has its place in career counselling, but most of the times this will mean "to know where to find the answers, or where to advise clients to begin their research" (Kidd 2006, p. 114). Above that, I absolutely agree with the view that very often clients (and many counsellors) overestimate the importance of career information in comparison to all the other facets that influence a career within the complexities of an individual's life.

#### Example 3: Subliminal themes in career counselling

Paul, 24 years of age, studying "History and Political Science" made an appointment with me to talk about the problems he experiences in his study programme, specifically that he feels unmotivated and bored. I realized some repeating pattern in what the student reported. Here some examples which are taken from different sequences of the session:

"Well, maybe I gain qualifications, but after all we get to the point... **fear of the future.**" (...) "As you expressed it before in some way I am possibly a **driven person**, because I did so many different things and **time is passing by.**" (...) "...how fruitful the study programme will be in the end, you study and will **finally get unemployed.**" (...) "I haven't talked to my parents (...) I don't want them **to worry about it.** (...) I don't want to put **that burden** on them."

Here, I guess, it becomes evident that it is not the study programme in the narrow sense which makes the student anxious. In fact, there seem to be some underlying structures having an effect on how the student feels and sees his future. Career counselling can and should not serve the function of psychotherapy, but the career counsellor can help the client to become aware of these repeating patterns. This might help the client to sort out what the problem really is and how to approach it. In the case of the client above, career counselling can support the student to consider if it is the quality of the study programme which makes him feel unhappy or if there are more personal and deeper issues to work on. In this context, Kidd (2006, p. 61) writes: "One common aim of psychodynamic career counselling is to identify 'life themes', and career counsellors need to develop the skill of sensing patterns in people's lives in order to assess these themes." Whether a career counsellor works psycho-dynamically, with an eclectic approach or in a person-centred mode, I think, depends on where the counsellor feels comfortable and in which approach he or she is well trained.

#### Example 4: Intercultural aspects in career counselling

Linda is a 41-year old woman who came to Germany some years ago together with her husband who works as a professor at university. Both are Jewish Americans. Linda called me to ask for an appointment because now that her two children are old enough she wants to return to paid work. She is a historian, had different jobs back in the US, but never worked in Germany. During our session it became obvious that above all it is not labour market information Linda is lacking, but that there are feelings of alienation living in another country that prevents her from taking steps back into work. Some examples from different parts of the session:

"I could go to my son's school and just, you know, make an appointment with the principal and ask him. I would like to know if that is their correct protocol, you know, to do it." (...)

(...) Might for instance if they ask for a CV and I have a **US CV.**"

(...) "I have always had this **American accent when I speak German.** It is **incredible.** I can't lose it."

In the session, I asked the client if it can be that she experiences all this as "cultural barriers" and already while I was speaking she confirmed. This was an effective first step, but I could have followed this issue even deeper than I did, because I think feeling foreign causes a lot of insecurity for the client and might be a central obstacle for her to integrate into the German labour market. This example, I think, illustrates how important it can be for a career counsellor to be culture-sensitive and even to have participated in intercultural trainings and ideally to have own experience living abroad.

#### Example 5: Limits of career counselling

As has been exemplified above very often an integration of career and personal counselling is necessary since the two domains are regularly intertwined. To ignore this relatedness would prevent the client to work on the relevant issues in a holistic way. However, I think at the same time career counsellors need to be aware and skilled to acknowledge when the limits of career counselling are reached and psycho-therapeutic treatment is needed. Ali and Graham (1996, p. 11) in a diagram illustrate that counselling and therapy overlap to a certain extent but apart from that are distinct fields. I draw this line when a problem seems to have a pathological background. That is when I refer a client to a psycho-therapist.

Helga is a 36-year old woman who after 15 years of studying finally obtained her degree in geography. In our first session we talked about the duration of her studies and she hinted at some psychological problems. At the same time she explained to me that she had just recently begun seeing a psycho-therapist again. Assessing the client I was not sure how appropriate it would be to work with her on career issues at this point in time. Thus, I asked her to talk with her psycho-therapist whether seeing a career counsellor alongside the starting phase of her psycho-therapy would be appropriate. After this session she phoned



me and additionally came to my office to make a new appointment. First, she evaded my question if she had talked to her therapist, but finally meant it was alright for the therapist. I was unsure if this statement was correct. I then decided to see her for a second and last session but here I deliberately kept the conversation narrowly confined to aspects of the labour market for geographers, because I couldn't assess what function the career counselling session had for the client. I wanted to avoid any interference with her parallel work in psycho-therapy. Hence here I drew the line from a professional understanding of the function of career counselling and as a result of my assessment.

From there I disagree with Imbimbo (1994, p. 54) who, meant to be a positive example, describes a case where a career counsellor suggests a client "that if he were to begin to think again about suicide that he should tell her and they could work together on understanding and managing his feeling." For me this would clearly be a case for a referral.

### Summary

As I summarized at the beginning of this essay a number of researchers advocate for the integration of career and personal counselling. Their aim is to encourage career counsellors to work with clients on career issues in a holistic way, i.e. to acknowledge how career issues are intertwined with a whole number of other emotional, behavioural and social aspects in an individual's life. I drew on a number of examples from my own client work to illustrate the variety of aspects that exceed a narrowly de-

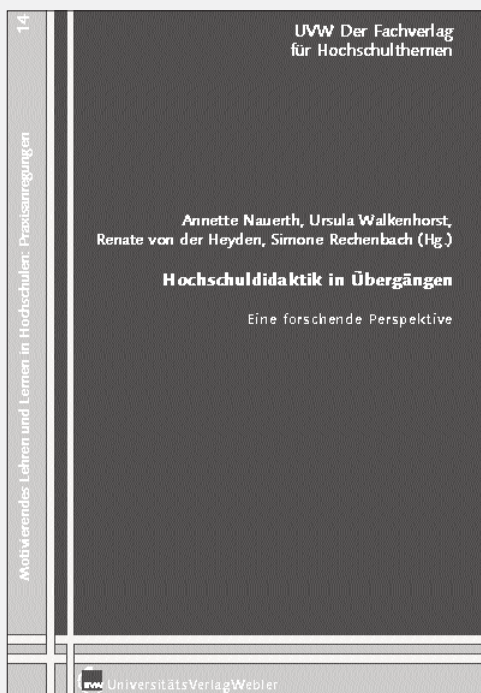
finied understanding of career counselling, but at the same time bear crucial relevance for the career development of the clients. I think these examples underlined how relevant it is to take the whole person into consideration when dealing with career aspects a client brings to the counselling room. At the same time my references to theory and research were meant to illuminate that career counsellors have a wide knowledge base at their disposal they can benefit from when they apply a more holistic approach to career counselling. This includes encouragement to take a broader view on career counselling, but at the same time to realize when referrals are indicated.

### Bibliography

- Ali, L./Graham, B. (1996): The counselling approach to careers guidance. London.
- Betz, N.E./Corning, A.F. (1993): The inseparability of 'career' and 'personal' counseling. *Career Development Quarterly*, Vol. 42/No. 2, pp. 137-143.
- Cochran, L. (1994): What is a career problem? *Career Development Quarterly*, Vol. 42/No. 3, pp. 204-214.
- Herr, E.L. (1997): Career counselling: A process in process. *British Journal of Guidance & Counselling*, Vol. 25, pp. 81-93.
- Imbimbo, P.V. (1994): Integrating personal and career counseling: A challenge for counselors. *Journal of Employment Counseling*, Vol. 31, pp. 50-59.
- Kidd, J.M. (2006): Understanding career counselling. Theory, Research and Practice. London.
- Krumboltz, J.D. (1993): Integrating career and personal counseling. *Career Development Quarterly*, Vol. 42/No. 2, pp. 143-148.
- Lewis, J. (2001): Career and personal counseling: Comparing process and outcome. *Journal of Employment Counseling*, Vol. 38, pp. 82-90.

■ **Andreas Eimer, M.A., MSc, Leiter Career Service, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, E-Mail: [Andreas.Eimer@uni-muenster.de](mailto:Andreas.Eimer@uni-muenster.de)**

## Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.): Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive



Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger -Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

ISBN 3-937026-79-7, Bielefeld 2012,  
360 Seiten, 39.80 Euro

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen  
in Hochschulen: Praxisanregungen

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

## Geprägt durch Gestaltungsmöglichkeit und -notwendigkeit: Berufsperspektiven für Geistes- und Kulturwissenschaftler/innen

Besonders hinsichtlich der beruflichen Perspektive funktionieren geistes- und kulturwissenschaftliche Studiengänge nach anderen Mechanismen als zum Beispiel Medizin oder Ingenieurwissenschaften. Anders als in den letztgenannten Fächern gibt es für die Absolvent/-innen geistes- und kulturwissenschaftlicher Disziplinen wesentlich weniger klar definierte Berufsfelder. Oft haften diesen Fächern sogar das Etikett der „brotlosen Künste“ an. Doch wie sieht es tatsächlich aus? Welche Aufschlüsse geben Forschungsergebnisse, Arbeitsmarktstatistiken und Erkenntnisse aus der praktischen Beratungsarbeit? Hanna Dieckmann, Redakteurin in der Pressestelle der Universität Münster, führte dazu ein Gespräch mit Peter Schott, Leiter der Zentralen Studienberatung, und Andreas Eimer, Leiter des Career Service, beide an der WWU Münster.

### Das Problem der „Übergangsphänomene“

**Dieckmann:** Sind Geisteswissenschaften tatsächlich „brotlose Künste“?

**Eimer:** Wenn man sich Forschungsstudien, Absolventenbefragungen und Arbeitsmarktanalysen anguckt, sieht man deutliche Unterschiede zwischen Geisteswissenschaftlern im Vergleich etwa zu Betriebswirten, Naturwissenschaftlern oder Ingenieuren, was die Entwicklung hinein in den Arbeitsmarkt angeht. Die Arbeitslosigkeit unter Geisteswissenschaftlern ist in der ersten Zeit nach dem Studium deutlich höher, fast doppelt so hoch wie bei Naturwissenschaftlern und Wirtschaftswissenschaftlern zum Beispiel, wenn auch insgesamt unter der durchschnittlichen Gesamtarbeitslosigkeit.

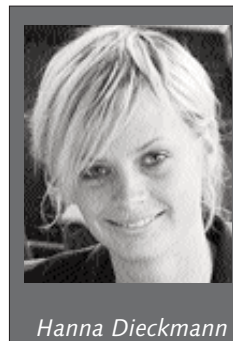
**Dieckmann:** Über welchen Zeitraum sprichst du da?

**Eimer:** Die ersten zwei, drei, vier Jahre nach Studienabschluss. Die Übergangsphase vom Studium in eine als angemessen erlebte Beschäftigung dauert bei Geisteswissenschaftlern länger als bei vielen anderen Fachbereichen.

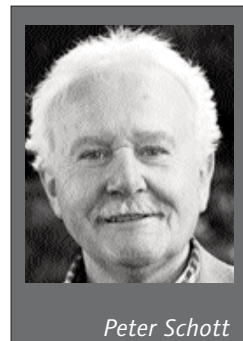
**Schott:** Und sie haben öfter befristete Anstellungen.

**Eimer:** Ja, das gehört neben der Arbeitslosenquote zu den weiteren Übergangsphänomenen, die bei ihnen stärker ausgeprägt sind als in anderen Disziplinen.

**Schott:** Es gibt ja eine Langzeitstudie der HIS GmbH, die die Einmündung von Geisteswissenschaftlern in den Arbeitsmarkt in den Blick nimmt. Hier wird bestätigt, was Andreas Eimer gesagt hat. Auf längere Sicht allerdings gleichen sich ihre Arbeitsmarktchancen mit denen anderer Disziplinen an. Es gibt aber eben diese Anfangsprobleme: Sehr viel stärkere Teilzeittätigkeit oder Befristung und deutlich geringere Entlohnung.



Hanna Dieckmann



Peter Schott



Andreas Eimer

**Eimer:** Es gibt tatsächlich deutliche Gehaltsunterschiede. Auch wieder ganz interessant: Die Tatsache, dass Geisteswissenschaftler im Schnitt weniger verdienen führt bei ihnen nicht zu geringerer Berufszufriedenheit. Ihre Berufszufriedenheit ist ziemlich ausgeprägt, ziemlich hoch. Was eben auf eine stärkere intrinsische Motivation schließen lässt, da scheint's andere Wertsetzungen zu geben.

### Die selbsterfüllende Prophezeiung

**Schott:** Ich würde gerne nochmal kurz auf die Einstiegsjahre zurückkommen. Da gibt es eine starke subjektive Verunsicherung schon bei den Studierenden. Ich denke, die Hochschule selbst hat ihren Anteil daran, wenn Erstsemester etwa in Studieneinführungen in geistes- und kulturwissenschaftlichen Fächern hören: „Ich sag ihnen gleich: wer von Ihnen keinen Vater hat, der eine Fabrik besitzt, der sollte sich klar machen, dass er mit dem, was er hier macht, später kein Geld verdienen wird.“

**Eimer:** Das, was du gerade ansprichst, kann weit reichende Konsequenzen haben: Befragungen belegen, dass Absolventen, die überzeugt sind, ihre Qualifikation aus dem Studium im Beruf sehr gut anwenden zu können, es deutlich leichter haben als diejenigen, die das nicht so sehen. Das ist ein schönes Beispiel für eine selbsterfüllende Prophezeiung. Und über die Hälfte der Geisteswissenschaftler sagen, dass sie ziemlich unsicher sind, ob sie das, was sie im Studium gelernt haben, beruflich anwenden können. Es gibt offensichtlich einen Zusammenhang zwischen fachlichem Selbstbewusstsein und Problemlosigkeit der Einmündung in den Beruf. Und insofern ist das, was im Fach kommuniziert wird, ganz wesentlich.

### Eine Frage der Motivation

**Schott:** Ich möchte den Blick nochmal auf etwas anderes richten: Du hast als Geisteswissenschaftler, Lehramt mal ausgenommen, kaum einen wirklich zum Fach affinen Arbeitsmarkt. Wo will man einen Germanisten als Germanisten beschäftigen? Oder einen Philosophen als Philosophen? Wenn ich anfangs, Physik zu studieren, wenn ich anfangs, Psychologie zu studieren, hab ich immer die

Vorstellung: Ich studiere Physik, weil ich hinterher als Physiker arbeiten möchte, oder Psychologie, um Psychologe zu werden. Geisteswissenschaftler formulieren dagegen oft: „Ich weiß ja gar nicht, was ich damit werden soll.“ Das heißt, ich muss lernen umzudenken. Die Studien- und die Berufswahl sind verschiedene Dinge. Wenn ich mich jetzt für Germanistik entscheide, heißt das nur sehr bedingt etwas für spätere Berufsfelder. Und das wiederum hat Konsequenzen für die Studienmotivation, die muss ein Geisteswissenschaftler hauptsächlich aus dem fachlichen Interesse ziehen.

**Eimer:** Ja, aber da gibt es Durststrecken. Auch Studierende in geisteswissenschaftlichen Studiengängen sind nicht jeden Tag begeistert von jedem Seminar, in dem sie sitzen. Wir erleben, wenn Ratsuchende zu uns kommen und wir mit ihnen gemeinsam zumindest potenzielle berufliche Richtungen entwickeln, wie sich sofort ihre Motivation fürs Studium erhöht. Auch Geisteswissenschaftler brauchen diese Perspektive. Das darf man nicht unterschätzen. Es sind die wenigsten, die einfach nur getragen werden von ihrer Fachmotivation.

**Schott:** Klar, aber selbst wenn ich ein Berufsfeld im Kopf hab', meinetwegen Journalismus, da denken ja viele Geisteswissenschaftler dran: Dann heißt es ja nicht, ich muss bei Germanistik bleiben. Ich könnte ja auch beispielsweise zur Romanistik wechseln. Das heißt, die Verunsicherung und gleichzeitig auch die Freiheitsgrade sind nach wie vor größer.

#### Der engere und weitere Arbeitsmarkt

**Eimer:** Das muss man Studierenden der Geisteswissenschaften verdeutlichen: Es gibt Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch die Gestaltungsnotwendigkeit. Man muss individuell Weichen stellen, Kontakte knüpfen, ein persönliches Profil entwickeln. Und das hängt wieder mit dem zusammen, was du gerade gesagt hast: Wir sprechen von einem engeren und einem weiteren Arbeitsbereich. Der engere Arbeitsbereich der Geisteswissenschaftler ist relativ klein. Man kann das schön an den aktuellen Zahlen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sehen: 2010 gab es deutschlandweit 60.000 Absolventen in den Geistes-, Kultur- und Sprachwissenschaften und nur 1.700 entsprechend explizite Stellenausschreibungen. Also der eigentlich fachliche Arbeitsbereich ist klein.

**Dieckmann:** Das wären dann so knapp 3 Prozent.

**Eimer:** Genau, da müsste man ja annehmen, dass die Arbeitslosigkeit hoch ist. Ist sie aber nicht, weil es eben diesen weiteren Arbeitsbereich gibt. Nur der große Unterschied ist, in den engeren Arbeitsbereich kommt man schwerpunktmäßig über das Fachprofil. In den weiteren kommt man über sein gesamtes individuelles Profil. Da hat das Fachstudium einen Stellenwert, aber da kommen die Persönlichkeit, da kommen Praktika, da kommen Fähigkeiten, die man informell erworben hat, da kommen ganz viele Dinge zusätzlich dazu, die einen dann individuell für eine bestimmte Tätigkeit als geeignet erscheinen lassen. Und da ist das Studium nur ein Baustein. Das ist beispielweise bei Medizinern sehr viel weniger der Fall. Da steht die medizinische Qualifikation im Zentrum. Und da ist der kollektive Arbeitsmarkt der

Hauptarbeitsmarkt. Bei den Geistes- und Kulturwissenschaftlern ist der individuell erreichbare, weite, vollkommen differenzierte Arbeitsbereich der größte. Und insofern sind die Orientierungsnotwendigkeiten da sehr viel stärker, weil ich mich da individuell orientieren muss und nicht schauen kann, was der rechts und links in meinem Studiengang macht. Das sollte für mich keine goldene Richtschnur sein. Und das ist eine Aufgabe, die man sich in diesen Studiengängen mit einholt und ausfüllen sollte.

#### Die Tendenz zur Selbstabwertung

**Schott:** Leider haben viele Geisteswissenschaftler, ich nehme mal an als Schutz vor Enttäuschung, die Tendenz, ihre eigene Qualifikation klein zu reden. Wir erleben immer wieder, dass sie sagen: „Oh Gott, ja, weiß ich auch nicht, was ich damit machen soll.“

**Eimer:** Das erleben wir auch in den Unternehmen selbst, das ist ein ganz interessantes Phänomen: Wenn wir dort mit Leuten reden und sagen, bei uns an der Uni gibt es viele sehr qualifizierte Geisteswissenschaftler, kriegen wir häufig die Rückmeldung: „Ja das interessiert uns nicht so, wir haben ganz klare Suchprofile, das sind Betriebswirte, Wirtschaftsingenieure etc.“. Und wenn man die Personaler dann fragt, was sie selbst studiert haben, kommt nicht selten: „Ich bin Geisteswissenschaftler“. Geisteswissenschaftler sind leider selten Advokaten für ihre eigene Zunft, stattdessen erfolgt eine ganz starke Anpassung an eine Mehrheitskultur. Ich sag ganz häufig, sie verhalten sich manchmal wie die besten Advokaten der Betriebswirte oder Juristen.

**Schott:** Das ist ja so ein Konvertiten-Problem: Die schärfsten Kritiker der Elche waren früher selber welche.

**Eimer:** Ja genau, und das schwächt. Das heißt inneruniversitär, außeruniversitär und auf dem Arbeitsmarkt sind sie nicht gut erkennbar und können keine Lobby bilden.

#### Das Problem der „Konvertiten“

**Schott:** Genau, das ist das Stichwort. Die Geisteswissenschaftler machen auf mich den Eindruck, als wenn sie wesentlich stärker entsolidarisiert sind, individualistischer sind. Das ist das eine, und die andere Erklärungsweise ist gerade dieses Konvertiten-Problem: sie machen das, weil sie sich der Mehrheitsmeinung im Unternehmen anschließen.

**Eimer:** Weil sie damit auch persönliche Akzeptanz sichern wollen.

**Schott:** Ja, aber der andere Grund könnte auch sein, dass der Geisteswissenschaftler weiß, dass seine Kollegen kein Bewusstsein für ihre Kompetenzen haben. Und sie möchten eigentlich keinen Eindruck von Kleinmut und Verzagtheit provozieren, so wie sie es in ihrem Studium vielleicht tagtäglich hatten.

**Dieckmann:** Und dadurch entsteht dann ein Teufelskreis.

**Eimer:** Absolut. Und man weiß, dass in Unternehmen auch dieses Klischeebild herrscht. Und wenn ich mich jetzt sehr selbstbewusst als Geisteswissenschaftler positioniere, habe ich es erst mal mit dem kollektiven Vorurteil zu tun. Und indem ich mich quasi ein bisschen unerkenntlich mache und ganz brav und ordentlich meine Arbeit tue, tritt dieser „Makel“ zurück und meine individu-



elle Leistungsstärke in den Vordergrund. Und das ist in der Tat ein Teufelskreis. Dieser müsste schon in der Hochschule aufgebrochen werden. Indem die Studierenden sich kollektiver organisieren und ihre Qualifikation deutlicher machen, aber eben die Fachbereiche auch Profil zeigen, indem sie deutlich machen, mit welchem Profil sie die Leute tatsächlich raus schicken, sowohl im fachlichen als auch im überfachlichen Bereich. Ich finde, es darf nicht mehr passieren, dass so viele Studierende – und hier gerade Geistes- und Kulturwissenschaftler – von der Universität gehen und sagen: „es war eine schöne Zeit, aber ich glaube für den Beruf nicht wirklich relevant.“ Das ist ein denkbar unwürdiger Start.

### Die mittelfristige Erfolgsperspektive

**Schott:** Ich möchte aber unbedingt auch noch einmal darauf hinweisen, dass Geisteswissenschaftler eben mittelfristig ebenso gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben wie Absolventen anderer Fächer. Insofern gibt es keinen Grund, jemandem von einem geisteswissenschaftlichen Studium abzuraten, wenn wir ihn genau auf die Dinge vorbereiten, die wir gerade besprochen haben: du musst dich in deinem Studium noch gesondert mit der Frage beschäftigen, in welchem Berufsfeld will ich mal landen und wie qualifiziere ich mich dafür.

**Eimer:** Ja, da stimme ich zu. Der mittelfristige Erfolg und die Qualifikation stehen nicht in Frage. Aber wir müssen auf jeden Fall diese ersten vier, fünf Jahre in den Blick nehmen, zumal gerade in diese Zeitspanne häufig die Familiengründung fällt.

**Schott:** Oder in der die Absolventinnen genau deswegen keine Kinder kriegen. Das würde ich eher andersrum sehen.

**Eimer:** Ja, wenn sie keine Kinder kriegen, läuft der Prozess wie bei den anderen, nämlich, dass sie diese Phase überbrücken und irgendwann in eine befriedigende, berufliche Situation einmünden. Wenn sie aber in dieser Phase Kinder bekommen, ist die Gefahr größer, dass sie dauerhaft in prekären Situationen verbleiben, weil sie weniger häufig unbefristete Stellen haben, innerhalb derer sie in Elternzeit gehen und dann wieder zurückkehren können. Das muss man sehen, gerade diese ersten Jahre können da auch längerfristige Probleme, gerade für Frauen, bringen. Und das potenziert sich dann. Dann gehen sie zeitweise ganz raus, gehen dann vielleicht nur teilweise wieder rein. Das führt dann wieder dazu, dass keine Führungspositionen erreicht werden können, das wiederum führt zu einem geringeren Einkommen. Und deswegen ist es wichtig, diese erste Phase auch zu thematisieren und in den Blick zu nehmen.

### Positiver Trend wird sichtbar

**Schott:** Genau, und da wäre es an der Zeit, auch darüber zu sprechen, was einen Geisteswissenschaftler im Prinzip auszeichnet oder auszeichnen kann. Nämlich, dass er in einer ganz anderen Weise, wenn er vernünftig durch das Studium geführt wurde, Flexibilität und die Fähigkeit entwickelt, Transfer zu leisten, sich in andere Situationen und Aufgabenstellungen rein zu denken. Wir haben eine unglaublich beschleunigte Entwicklung von Berufsbil-

den. Wenn junge Leute jetzt anfangen zu studieren, wird es, wenn sie auf den Arbeitsmarkt gehen, Berufe geben, die wir heute noch gar nicht kennen. Das heißt, da kann ich auch nicht hin studieren. Wenn ich da einen qualifizierten Mann oder eine qualifizierte Frau haben möchte, dann muss ich eine suchen, die bereit und in der Lage ist, sich auf diese neue Situation einzustellen, die sich selbstständig Wissen aneignet, die selbstständig Beziehungen knüpft und so weiter. Und das sind alles Qualitäten der Geisteswissenschaftler, wenn sie sich die denn klar machen. Und da nehme ich eben lieber einen Geisteswissenschaftler als einen Biologen, der immer noch davon träumt, als Biologe zu arbeiten.

**Eimer:** Absolut. Und diese Entwicklung können wir jetzt schon sehen. Die Phänomene, die wir eben beschrieben haben – höhere Arbeitslosigkeit in den ersten Jahren und problematische Übergangsphänomene – schwächen sich ab. Jetzt zwar noch nicht ganz rasant, aber die absolute Zahl der sozialversicherungspflichtig beschäftigten Geisteswissenschaftler steigt, was aber auch damit zusammenhängt, dass die Studierendenzahl steigt. Aber auch die Zahl der arbeitslosen Geisteswissenschaftler, also die Arbeitslosenquote grundsätzlich, geht zurück sowie die Zahl derjenigen, die länger als ein Jahr arbeitslos sind. Also man sieht eine strukturelle Veränderung bei der Berufseinmündung der Geisteswissenschaftler und ich glaube, die Qualitäten, die du beschrieben hast, tragen dazu bei.

**Schott:** Und vor allem, wenn ich mir das als geisteswissenschaftlicher Student bewusst mache und daran arbeite, auch genau diese Qualifikationen und Fähigkeiten in den Vordergrund zu rücken.

**Eimer:** Und es gibt einen weiteren Aspekt, der Geisteswissenschaftlern in die Hände spielt: Die Bedeutung der Primärqualifikation relativiert sich. Früher war das Studium die zentrale Qualifikationsphase, von der ausgehend sich im Prinzip die gesamte berufliche Entwicklung abgerollt hat. Mittlerweile entsteht ein Bewusstsein, sowohl bei den Studierenden als auch bei den Arbeitgebern, dass jemand mit einer Erstqualifikation kommt, aber es sehr wahrscheinlich möglich und notwendig sein wird, zusätzliche Qualifikation zu erwerben. Sei es durch ein Weiterbildungsstudium, sei es durch sehr viele andere Möglichkeiten. Das heißt, die Steuerungsfähigkeit der einzelnen Person ist längerfristig sehr viel größer als früher. Und die Einflussnahme des Arbeitgebers, einen Mitarbeiter noch zu entwickeln, ist auch sehr viel größer. Das ist ein Vorteil des Bachelor-Master-Studiums, wobei ich für sehr individuelle Verläufe plädiere. Ich halte es für einen Fehler, allen nahe zu legen, direkt nach dem Bachelor den Master zu machen. Die Chance liegt gerade darin, eine Nachsteuerung, eine Interessenberücksichtigung, einen Arbeitsschwerpunkt abzubilden, indem man im Laufe seines Berufslebens seine Qualifikation noch einmal vertieft oder verändert. Und das erleichtert auch Geistes- und Kulturwissenschaftlern, in ganz verschiedene Bereiche zu gehen.

**Dieckmann:** Ich danke euch für das Gespräch.



Jörn Sickelmann

## Die Frage nach der Religiosität – (k)eine Frage für die Studienberatung?



Jörn Sickelmann

**„Nun sag, wie hast du's mit der Religion?“**  
(J.W. Goethe, Faust I, V. 3415)

**Diese vielen aus dem Deutschunterricht der Schulzeit bekannte Frage, kann sie auch Teil eines studienberaterischen Alltags sein? Der Gratwanderung zwischen als sehr privat gesehener religiöser oder nicht-religiöser Haltung und verantwortungsbewussten Erfordernissen gezielter Information bzw. Beratung wird in diesem Beitrag fundiert nachgegangen.**

Neben den Magister- bzw. auslaufenden Diplom-Studiengängen in evangelischer oder katholischer Theologie und der kirchlichen Abschlussprüfung (für die angehenden Priester bzw. Pfarrern und Pfarrer) wird an vielen Universitäten im Rahmen der Lehramtsstudiengänge das Unterrichtsfach katholische bzw. evangelische Religionslehre angeboten.

Während in erstgenannten Studiengängen eine aktive Auseinandersetzung der Studieninteressierten mit der Wahl dieses Faches und möglicher Berufsfelder – zu meist im kirchlichen oder kirchennahen Dienst – wahrscheinlich ist, fällt in der Studienberatung von bereits immatrikulierten oder auch künftigen Lehramtsstudierenden zunehmend eine Unkenntnis und gewisse Arglosigkeit hinsichtlich der besonderen Bedingungen auf, die mit der Wahl dieses Unterrichtsfaches verknüpft sind. Dies mag auch mit der Tatsache zusammenhängen, dass das Unterrichtsfach Religionslehre ein häufig noch zulassungsfreies Studienfach ist. Sicher haben die Studieninteressierten ihren eigenen Religionsunterricht auch nicht als „konfessionell-katechetisch“ erlebt, sondern als Fach, das allgemeine Lebens- und christliche Sinnfragen thematisiert, sodass die Nähe zur Kirche für die Schüler/innen gar nicht so ersichtlich geworden ist. Letztlich ist zwar davon auszugehen, dass sich der Großteil der Studieninteressierten aufgrund persönlicher Nähe zur Kirche der Tatsache bewusst sein dürfte, dass es für das Unterrichten des Faches Religionslehre einer kirchlichen Bevollmächtigung bedarf. Zugleich weisen die folgenden Beispiele aber auf eine zunehmende Kirchendistanz derjenigen hin, die sich dennoch vorstellen können, ein Fach wie katholische oder evangelische Religionslehre zu unterrichten. Religionssoziologisch kann dies mit dem Begriff der „De-Institutionalisierung“ der christlichen Religion gefasst werden (vgl. Gabriel 1994, S. 146-150).

Drei Beispiele aus der Praxis seien für die behauptete Unkenntnis und Arglosigkeit angeführt: Ein Studieninteressierter für ein Lehramtsstudium mit dem Fach katholische Religionslehre erzählt eher zufällig am Ende des Beratungsgesprächs, er sei nicht getauft. Auf Nachfrage zeigt er sich überrascht, dass die Kirche von ihren Religionslehrerinnen und -lehrern aber unter Anderem genau dies erwartet. Eine katholische Studieninteressierte fragt im Rahmen der Telefonberatung, ob sie auch evangelische Religionslehre studieren könne. Darauf hingewiesen, dass sie wohl später für dieses Fach keine Unterrichtserlaubnis durch die evangelische Kirche bekommen dürfte, fragt sie, ob es sich lohne, dagegen zu klagen. Eine muslimische Studierende, die sich im vierten Fachsemester befindet, möchte das Fach wechseln, da sie festgestellt hat, dass sie das Fach evangelische Religionslehre später wohl nicht wird unterrichten können. In diesem Artikel wird an die „Besonderheiten“, die mit der Wahl des Faches Religionslehre verbunden sind, erinnert. Dazu werden die rechtlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis aufgezeigt. Ferner soll kurz problematisiert werden, inwieweit Studienberater/innen diese Themen ansprechen können und sollten. In einem kurzen Exkurs soll ferner auf die Regelungen bezüglich des in NRW neu eingeführten „Islamischen Religionsunterrichtes“ eingegangen werden sowie auf das sogenannte „Kopftuchverbot“ in Schulen des Landes NRW. Aufgrund des Bildungs- und Kulturföderalismus gibt es in vielen Bundesländern länderspezifische Regelungen. Ferner unterscheiden sich auch die Regelungen in den einzelnen Bistümern und Landeskirchen. Der Verfasser geht im Zweifelsfall von den Regelungen im Land NRW aus, unterstellend, dass vieles analog auf die Regelungen in anderen Bundesländern übertragbar ist.

### Kurzer Abriss der Rechtsgrundlagen

Neben länderspezifischen Regelungen, die sich beispielsweise für den katholischen Religionsunterricht aus den Bestimmungen des immer noch gültigen „Reichskonkordates“ zwischen dem Deutschen Reich und dem Vatikan vom 20. Juli 1933 ergeben können, gibt das Grundgesetz eine Norm bezüglich des Religionsunterrichtes vor: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes

wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. [...]“ (Art. 7 Abs. 3 GG). Parenthetisch sei angemerkt, dass Artikel 7 Abs. 3 S. 1 GG keine Anwendung in einem Land findet, in dem am 01. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand (vgl. Artikel 141 GG). Dies ist zum Beispiel in der Freien Hansestadt Bremen der Fall; man spricht deshalb im Zusammenhang mit Art. 141 GG auch von der „Bremer Klausel“. Auch in Berlin, der Freien und Hansestadt Hamburg und in Teilen der neuen Bundesländer gibt es besondere Regelungen.

Das „Übereinstimmungsgebot“ des Art. 7 Abs. 3 Satz 2 GG beinhaltet nach juristischer Ansicht nicht nur die Glaubenslehren und dogmatische Festlegungen einer bestimmten Konfession, sondern auch kirchenrechtliche Bestimmungen sowie die kirchliche Bevollmächtigung der Religionslehrer/innen, das Recht der Einsichtnahme in den Religionsunterricht von Seiten der Kirche, sowie die Mitwirkung in Fragen der Lehrpläne und Schulbücher, und das Recht auf konfessionsspezifische Didaktik und Methodik (vgl. Diekmann 1994, S. 237). Diese Regelungen haben ihren Niederschlag auch in den Landesgesetzgebungen gefunden. So bestimmt die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen, dass die/der Religionslehrer/in der kirchlichen Bevollmächtigung bedarf, Lehrpläne und -bücher im Einvernehmen mit der Kirche zu bestimmen sind und die Kirche das Recht der Einsichtnahme in den Religionsunterricht hat (vgl. Art. 14 Verf NRW).

### Die kirchliche Unterrichtserlaubnis

Schon für den Vorbereitungsdienst bedürfen Lehramtsanwärter/innen bzw. Referendarinnen und Referendare einer „vorläufigen kirchlichen Unterrichtserlaubnis“. Nach dem Vorbereitungsdienst müssen Lehrer/innen, die katholischen bzw. evangelischen Religionsunterricht erteilen möchten, die „Missio canonica“ (kath. Kirche) bzw. die Vokation/Vocatio (ev. Kirche) beantragen. Die Erteilung dieser kirchlichen Bevollmächtigung zur Erteilung von katholischem bzw. evangelischem Religionsunterricht ist kirchlicherseits an Bedingungen geknüpft. So bestimmt die „Gemeinsame Vokationsordnung“ der evangelischen Landeskirchen in NRW, dass die Erteilung der kirchlichen Bevollmächtigung die Zugehörigkeit zur evangelischen Kirche und die staatliche Lehrbefähigung für evangelischen Religionsunterricht sowie die Teilnahme an einer von der Kirche durchgeführten Vokationstagung voraussetzt (vgl. § 3 Abs. 1 Vokationsordnung). Des Weiteren hat die Lehrerin bzw. der Lehrer zu versichern, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche zu erteilen (vgl. § 3 Abs. 2 Vokationsordnung). Parenthetisch sei am Beispiel dieser Vokationsordnung darauf hingewiesen, dass auch Angehörigen evangelischer Freikirchen unter bestimmten Voraussetzungen die Vocatio erteilt wird (vgl. § 4 Vokationsordnung).

Seitens der katholischen Kirche gibt es „Richtlinien für die Erteilung der Kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der Missio canonica für Lehrkräfte mit der Fakultas Katholische Religionslehre“, beschlossen bei der Frühjahrsvollversammlung 1973 der Deutschen Bischofskonferenz

in Bad Honnef. Die Regelungen in den einzelnen Bistümern fußen auf diesen Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz. Gemäß diesen Richtlinien müssen für die Verleihung der *Missio canonica* – neben den fachlichen Voraussetzungen der (Ersten bzw. Zweiten) Staatsprüfung für das Fach Kath. Religionslehre – folgende zwei Voraussetzungen erfüllt sein (vgl. Ziffer 7 der Richtlinien): Bereitschaft des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin, den Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der Lehre der katholischen Kirche zu erteilen sowie Beachtung der Grundsätze der katholischen Kirche in der persönlichen Lebensführung. Dazu gehört beispielsweise, dass der Antragsteller bzw. die Antragstellerin getauft und gefirmt ist und zur katholischen Kirche gehört. Eine Ehe muss kirchenrechtlich gültig geschlossen sein, eine kirchliche Trauung darf bei in Partnerschaft lebenden Menschen nicht auf Dauer ausgeschlossen werden. Zwei Persönlichkeiten katholischen Glaubens – davon muss einer Priester sein – haben über den Antragsteller eine Referenz abzugeben.

Ähnlich wie die in der Vokationsordnung der evangelischen Kirchen in NRW genannte Vokationstagung gibt es auch in vielen katholischen Bistümern ein „Vorbereitungsprogramm“, so z.B. im Erzbistum Paderborn das Mentorat. Das Mentorat ist eine kirchliche Begleitung für Studierende im Fach katholische Religionslehre an den Universitäten des Erzbistums. Dies umfasst vier verbindliche Elemente: eine Informationsveranstaltung zur *Missio canonica*, ein Orientierungsgespräch mit einem Mentor oder einer Mentorin, die Teilnahme an einem spirituellen Wochenende sowie ein „Kirchenpraktikum“, wobei letzteres durch aktuelles Engagement z.B. in der Heimat- oder Hochschulgemeinde (kirchliche Jugendarbeit, Vereinsarbeit u.ä.) ersetzt werden kann.

### Die „Gretchenfrage“ im Rahmen von allgemeiner Studienberatung

Für die Studienberatung stellt die Gruppe von Interessierten an einem Studium der evangelischen oder katholischen Theologie eine besondere Herausforderung dar, befindet man sich als Studienberater/in doch möglicherweise in einem Spannungsfeld.

Einerseits kann man den Standpunkt vertreten, dass es zuständigkeitshalber nicht Aufgabe nicht-kirchlicher, staatlicher Studienberatung der Hochschulen sein kann, über die Anforderungen, welche die jeweilige Kirche an die spätere Lehrerin oder den späteren Lehrer stellt, sachgerecht zu informieren. Möglicherweise möchte man als Studienberater/in auch nicht den Eindruck erwecken, man vertrete selbst die Positionen der jeweiligen Kirche, geht es doch eventuell auch um die eigene Abgrenzung zu diesen Positionen. Zugleich ist zu bedenken, dass zur Meinungs- und Religionsfreiheit auch gehört, die eigene Meinung oder religiöse Einstellung eben nicht zu offenbaren, sodass entsprechende Fragen einer Studienberaterin oder eines Studienberaters vom Ratsuchenden vielleicht auch als Grenzüberschreitung empfunden werden können.

Andererseits kann zwar niemand gehindert werden, sich für katholische oder evangelische Theologie zu immatrikulieren; dennoch tragen Studienberater/innen auch

Verantwortung im Hinblick auf die Beratung über das spätere Berufsfeld. In diesem Zusammenhang gehört es zur Kompetenz und Fairness der Beratung, auch darüber zu informieren, dass seitens der Kirchen nach dem Studium besondere Anforderungen an die Lehramtsanwärter/innen bzw. Lehrer/innen mit dem Unterrichtsfach Religionslehre gestellt werden. Nimmt man ernst, dass Studienberater/innen durch die Professionalität und Sachkompetenz ihrer Beratung dazu beitragen, einen Studienfachwechsel oder einen Studienabbruch zu vermeiden, so gehört die Information über die besonderen Anforderungen, welche die Kirchen stellen, zur Beratung dazu. Die Informationen, die im Verlauf des Studiums z.B. durch Mentoratsprogramme gegeben werden, setzen in diesem Sinne zu spät an. Die Frage nach der Religiosität an sich – eventuell gar nach der persönlichen Lebensführung – stellt im Regelfall sicherlich eine Grenzüberschreitung dar, sodass sie im Rahmen von allgemeiner Studienberatung nicht gestellt werden kann, darf und soll.

Eine sachliche Information der Ratsuchenden darüber, dass die Kirchen besondere Anforderungen an die späteren Religionslehrerinnen und -lehrer stellen, ohne dass der Eindruck erweckt werden darf, dies sei gleichsam schon eine Zugangsvoraussetzung für die Immatrikulation in das Studienfach, gehört also zur kompetenten Studienberatung. Sicherlich darf in diesem Beratungszusammenhang erwähnt werden, dass die Zugehörigkeit zur entsprechenden Konfession das absolute Minimum darstellt, zumal sich diese Tatsache schon aus Artikel 7 Abs. 3 GG selbst ergibt, aus dem die gemeinsame Konfessionsbezogenheit von Lehrer/in, Unterrichtsinhalt und Schülerschaft („konfessionelle Trias“) hergeleitet wird. Sinnvoll mag es auch sein, Informationsmaterial der Kirchen zur Unterrichtserlaubnis bereitzustellen oder auf solches hinzuweisen. Ferner kann auf die Ansprechpartner/innen der Kirchen oder auch auf die Fachstudienberater/innen verwiesen werden.

#### **Exkurs: Der islamische Religionsunterricht in NRW als Novum**

Durch das Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (7. Schulrechtsänderungsgesetz) vom 22. Dezember 2011 hat der Landtag von NRW den § 132a in das Schulgesetz (SchulG) eingefügt und damit einen islamischen Religionsunterricht mit Beginn des Schuljahres 2012/13 eingeführt. Dieser islamische Religionsunterricht unterscheidet sich von „islamischer Unterweisung“ oder „Islamkunde“ dadurch, dass es sich um ein ordentliches Lehrfach im Sinne des Art. 7 Abs. 3 GG bzw. Art. 14 Verf NRW handelt. Religionsunterricht ist eine „res mixta“, also eine gemeinsame Angelegenheit von Staat und Religionsgemeinschaft. Da es keinen Ansprechpartner seitens der Muslime gibt, der – vergleichbar den beiden großen christlichen Kirchen – für eine hinreichend große Gruppe von Muslimen verbindlich sprechen könnte, ist ein achtköpfiger Beirat institutionalisiert worden, der sich hälftig aus Vertreter/innen zusammensetzt, die von den islamischen Organisationen in NRW bestimmt werden und hälftig aus Vertreter/innen, die das Ministerium

für Schule und Weiterbildung im Einvernehmen mit diesen islamischen Organisationen bestimmt (vgl. § 132a Abs. 5 SchulG).

Dieser Beirat hat eine „Ordnung für die ‚Lehrerlaubnis für den islamischen Religionsunterricht‘ (Idschaza)“ erlassen, welche in § 2 die Voraussetzungen für die Erteilung der Lehrerlaubnis benennt: Bekenntnis zum Islam; erfolgreicher Abschluss eines Lehramtsstudiums der islamischen Religionspädagogik oder eines adäquaten Studiums; das Versprechen, den islamischen Religionsunterricht in Übereinstimmung mit der islamischen Lehre glaubwürdig zu erteilen und in der persönlichen Lebensführung die Grundsätze des Islam zu beachten; Bescheinigung einer Moscheegemeinde über die Teilnahme am Gemeindeleben; Erklärung der Bewerberin/des Bewerbers zu einer Zusammenarbeit in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht mit einer Moscheegemeinde, die im Koordinationsrat der Muslime organisiert ist; Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung; Zustimmung einer 3/4 Mehrheit der Beiratsmitglieder. Dazu wird ein Gespräch geführt, in dessen Rahmen die Bewerberin/der Bewerber die religiöse Bindung an den Islam glaubhaft darstellt durch: die Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit Koran und Sunna; reflektierte Kenntnisse der Glaubensgrundsätze und der Glaubenspraxis sowie ihrer Bedeutung für Glauben und Leben der Muslime; Rezitieren des Korans und Kenntnis einiger für die rituelle Praxis relevanter Koransuren (vgl. § 5).

In NRW wird das Studienfach „Islamische Religionslehre“ zur Ausbildung der Lehrkräfte seit dem Wintersemester 2012/13 von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster als bisher einziger Universität in NRW angeboten.

#### **Ein letzter Aspekt im Zusammenhang mit Religiosität: Das „Kopftuchverbot“**

Ein mindestens ebenso schwieriges wie heikles Thema ist das Kopftuch, das von manchen – angehenden – Lehramtsstudentinnen, die Muslima sind, getragen wird. Mit Verweis auf § 57 Abs. 4 SchulG ist es Lehrerinnen in NRW u.a. untersagt, in der Schule ein Kopftuch als Ausdruck religiösen Bekenntnisses zu tragen. Diese Regelung ist in NRW mehrfach durch Gerichte bestätigt worden. Allerdings ist derzeit ein Verfahren vor dem Bundesverfassungsgericht anhängig. Zu ergänzen ist, dass das Tragen des Kopftuches im islamischen Religionsunterricht in NRW aufgrund des Bekenntnischarakters des Faches im Sinne von Art. 7 Abs. 3 GG bzw. Art. 14 Verf NRW wiederum statthaft ist.

Auch hier stellt sich im Rahmen von Studienberatung und Lehrerausbildung die Frage, inwieweit die rechtliche Regelung des § 57 Abs. 4 SchulG als bekannt vorausgesetzt werden darf bzw. inwieweit auf diese Regelung hingewiesen werden sollte. Mitunter werden muslimische Lehramtsstudierende nämlich in ihren Schulpraktika mit dieser Frage konfrontiert. Auch hier gilt m.E. das bereits oben Erwähnte: Eine Information sollte auf sachlicher Ebene und rein informativ erfolgen. Die Beraterin oder der Berater muss auch hier im Blick haben, dass es sich um eine Frage handelt, die erst im späteren Berufsleben der Ratsuchenden praktische Re-



levanz bekommt, dann aber – unterstellt, die derzeitige gesetzliche Regelung in NRW und in anderen Bundesländern mit „Kopftuchverbot“ bleibt bestehen – eventuell enorme Bedeutung und Auswirkung für die Betroffenen hat.

#### Literaturverzeichnis

- Deutsche Bischofskonferenz (1973)*: Richtlinien für die Erteilung der Kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der Missio canonica für Lehrkräfte mit der Fakultas Katholische Religionslehre.  
URL: [www.schuleunderziehung.de](http://www.schuleunderziehung.de) › Religionsunterricht › Missio canonica (01.11.2012).
- Diekmann, H.D. (1994)*: Religion und Konfession. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Hildesheim.
- Gabriel, K. (1994)*: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. 3. Aufl. Freiburg.
- Gemeinsame Vokationsordnung der Evangelischen Kirche im Rheinland, der Evangelischen Kirche von Westfalen und der Lippischen Landeskirche (2011)*: vom 11. Mai 2001 / 29. März 2001 / 13. Dezember 2000. In: Kirchliches Amtsblatt der Evangelischen Kirche von Westfalen Nr. 13 (21. Dezember 2001). S. 378f.
- Gesetz zur Einführung von islamischem Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach (7. Schulrechtsänderungsgesetz)*: vom 22. Dezember 2011.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (2012)*: vom 23. Mai 1949, zuletzt geändert durch Gesetz vom 11. Juli 2012.

- Ordnung für die „Lehrerlaubnis für den islamischen Religionsunterricht“ (Id-schaza) (2012)*: des Beirates für den islamischen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen vom 01.09.2012.  
URL: [http://www.iru-beirat-nrw.de/dokumente/LEHRERLAUBNISORDNUNG\\_01092012.pdf](http://www.iru-beirat-nrw.de/dokumente/LEHRERLAUBNISORDNUNG_01092012.pdf) (02.11.2012).
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2012)*: vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Februar 2012.
- Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen (2011)*: vom 28. Juni 1950, zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. Oktober 2011.

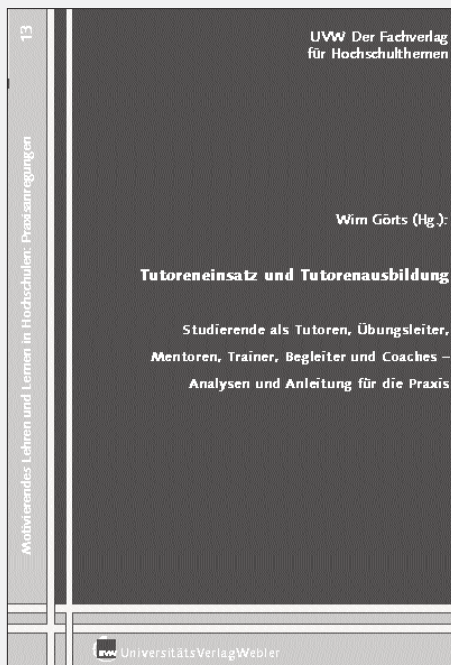
#### Weiterführende Links:

- <http://www.schuleunderziehung.de/870-Religionsunterricht.html> (Informationen des Erzbistums Paderborn zum Religionsunterricht, zur Missio canonica und zum Mentorat)
- [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Islamischer\\_Religionsunterricht/index.html](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Islamischer_Religionsunterricht/index.html) (Informationen des NRW-Ministeriums für Schule und Weiterbildung zum Islamischen Religionsunterricht, mit weiterführenden Links)
- [www.iru-beirat-nrw.de](http://www.iru-beirat-nrw.de) (Beirat für den islamischen Religionsunterricht in NRW)

■ **Jörn Sickelmann**, Akademischer Rat, stellvertr. Leiter der Zentralen Studienberatung (ZSB), Universität Paderborn,  
E-Mail: [Joern.Sickelmann@upb.de](mailto:Joern.Sickelmann@upb.de)

## Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches – Analysen und Anleitung für die Praxis

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,  
247 Seiten, 27.90 Euro

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen.

Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

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



im Verlagsprogramm erhältlich:

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften**

*ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro*

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

*ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro*

**Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht**

*ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro*

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

**Liebe Leserinnen und Leser,**

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de).

**Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“**

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

**Kontakt:** **UniversitätsVerlagWebler**, Der Fachverlag für Hochschulthemen, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

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

Auf unserer Homepage [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

### Fo

#### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3/2012

*Axel Philipps*  
Ressortforschungseinrichtungen und  
ihre Merkmale praxisorientierter  
Wissensproduktion

*Helene Schruff & Lutz Bornmann*  
Das Fachbeiratswesen der  
Max-Planck-Gesellschaft:  
Ein Best Practice Beispiel für eine  
flächendeckende und kontinuierliche  
Evaluation von Forschungsinstituten

*Wilhelm Krull*  
Governance for Integrity and Quality  
in Universities – Towards a Culture of  
Creativity and Quality Assurance

*Dietrich v. Engelhardt*  
Alexander von Humboldt  
oder: Wissenschaft, Philosophie  
und Kunst im Dialog

### HSW

#### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2012

Hochschulentwicklung/-politik

*Marcel Schütz & Heinke Röbbken*  
Alle Jahre wieder...?  
Die neue (alte) Diskussion um den  
Hochschulrat

Anregungen für die Praxis/  
Erfahrungsberichte

*Antje Stork &  
Sylvia Adamczak-Kryzstofowicz*  
Internationale Kooperationsseminare  
– ein Plädoyer

*Benedikt Reusch & Philipp Dreps*  
Die Reading Week der  
Universität Bielefeld

*Karin Schweiger*  
Kompetenzerwerb durch den Einsatz  
von Planspielen im Studium an der  
Fachhochschule Hochschulforschung

*Ines Schell-Kiehl*  
Die Rolle der Lehrenden bei der  
Entwicklung innovativer Lehr-/Lern-  
prozesse in den Niederlanden –  
Ergebnisse eines Surveys am Beispiel  
der Fachhochschule Saxon

*Sigrid Metz-Göckel,  
Marion Kamphans &  
Antonia Scholkmann*  
Gute Lehre – empirisch geprüft:  
Aktivierende Forschung zur  
Hochschullehre.  
Zwischenbericht aus zwei  
Forschungsprojekten und einer  
Expert/innen-Diskussion mit  
wissenschaftspolitischen  
Empfehlungen

### HM

#### Hochschulmanagement

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

HM 4/2012

*Thomas Schweitzer,  
Martin Mittelbach & Frank Uhlig*  
NAWI Graz – Kooperation statt  
Konkurrenz. Ein Beispiel für  
erfolgreiches Change Management  
an Universitäten

*Anita Engels, Stephanie Zuber,  
Sandra Beaufays &  
Tina Ruschenburg*  
Frauenanteile und  
Beschäftigungspraxis in der  
Exzellenzinitiative

*Stefan Anderegg &  
Roman Boutellier*  
Technologieplattformen als  
Infrastruktur-basierte  
Kooperationen an der ETH Zürich

*Heinz Ahn, Yvonne Höfer-Diehl,  
Ludmila Neumann &  
Nadia Vazquez Novoa*  
Fakultätsübergreifende Beurteilung  
der Lehrleistung:  
Eine Methodik zum Vergleich der  
Lehreffektivität und Lehreffizienz  
von Studiengängen

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

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2012

Programme und Maßnahmen der Personalentwicklung

*Christine Böckelmann*  
Gleichstellung im Mittelbau an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen – Ergebnisse aus einer Studie in der Schweiz

*Nicole Auferkorte-Michaelis, Renate Petersen, Helga Rudack, Martina Schmohr & Ute Zimmermann*  
Eine Universitätsallianz geht neue Wege: ScienceCareerNet Ruht – eine Kooperation zur akademischen Personalentwicklung

*Sören Brune, Felix Mutter & Dirk Rohr*  
Systemische Personalentwicklung an Hochschulen: Workshops & individuelle Beratung für Einsteiger

*Anja Thiem, Julia Weitzel & Annika Sohre*  
Mentoring-Prozesse im Kontext von Bologna gestalten

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

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2012

Hochschulmanagement und Hochschulforschung – zwei Welten?

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

*Veit Larmann & Wenzel Matiaske*  
Von peripheren Hochschulen lernen? Überlegungen zur Personalstrategie von Hochschulen

*Nora Krzywinski*  
Universitätskultur als Hemmnis und Aktivierer im strategischen Universitätsmanagement - Drei Thesen

*Lena Ulbricht*  
Die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte: neue Erkenntnisse über politische Prozesse

Qualitätsentwicklung/-politik

*Isabel Steinhardt & Kirsten Iden*  
Formative Studiengangevaluation: erfolgreiche Verknüpfung der dokumentarischen Evaluationsforschung, des Expertengesprächs und universitärer Kennzahlen?

Rezension

*Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel (2012):*  
Institutionelle Qualitätssicherung auf dem Prüfstand:  
Eine Fallstudie an der ETH Zürich  
(Philipp Pohlenz, René Krempkow)

**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](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Telefon:  
0521/ 923 610-12

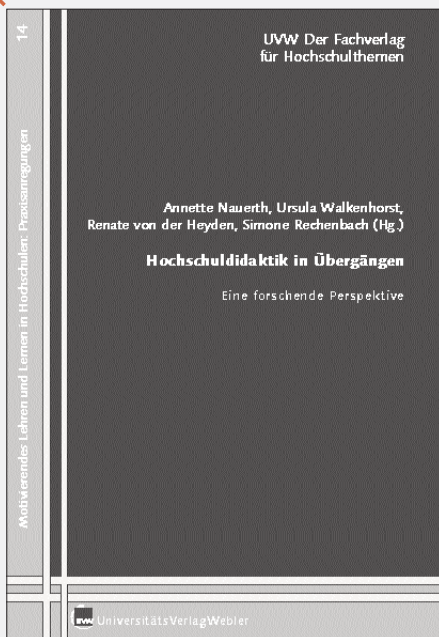
Fax:  
0521/ 923 610-22

Postanschrift:  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
Hofgebäude  
33613 Bielefeld

## Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

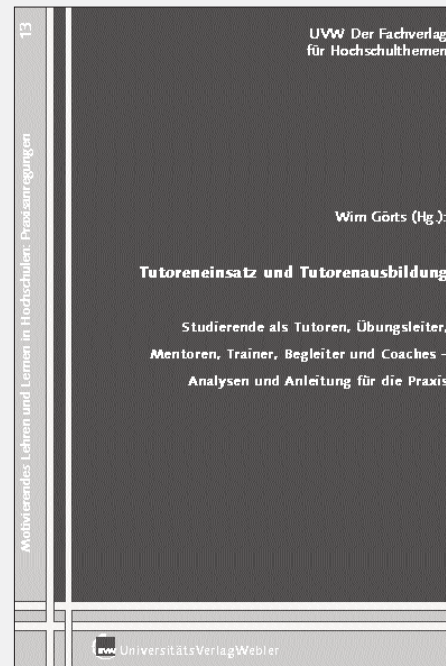
NEUERSCHEINUNG!

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst,  
Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.):  
**Hochschuldidaktik in Übergängen -  
Eine forschende Perspektive**



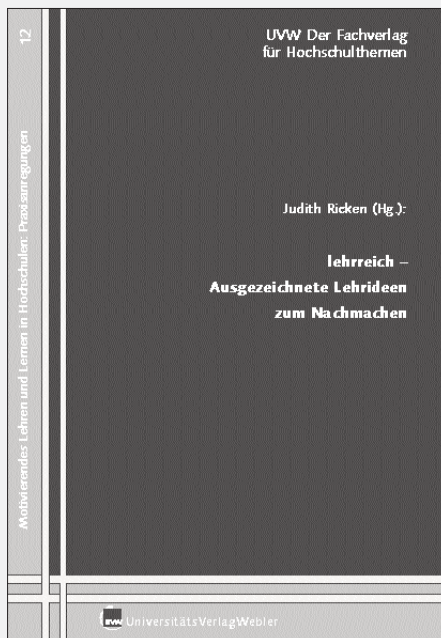
ISBN 3-937026-79-7, Bielefeld 2012,  
360 Seiten, 39.80 Euro

Wim Görts (Hg.): Tutoreinsatz und Tutorenausbildung  
Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren,  
Trainer, Begleiter und Coaches –  
Analysen und Anleitung für die Praxis



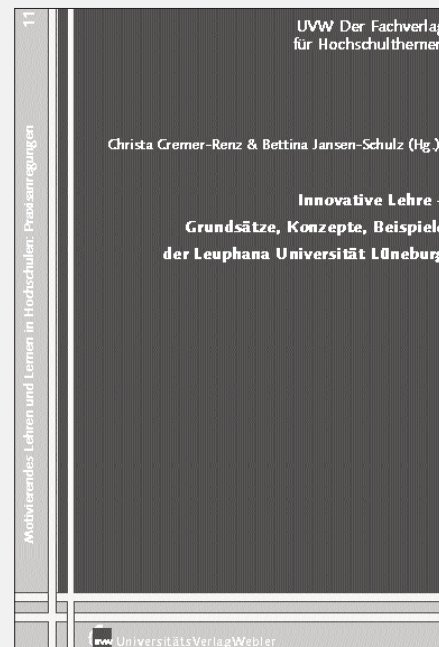
ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,  
247 Seiten, 27.90 Euro

Judith Ricken (Hg.):  
**Lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen  
zum Nachmachen**



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,  
105 Seiten, 14.90 Euro

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz (Hg.):  
**Innovative Lehre – Grundsätze, Konzepte, Beispiele  
der Leuphana Universität Lüneburg**



Bielefeld 2010, ISBN 3-937026-62-2,  
325 Seiten, 39.80 Euro

Weitere Informationen zum Klappentext und Inhaltsverzeichnis unter: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

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