13. Jahrgang

ISSN 1860-3068

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Diversität in Studium und Beratung

- Chancengleichheit per Nachteilsausgleich – aber wie?
- Rechtliche Anmerkungen zur Berücksichtigung von Legasthenie in Prüfungen
- Die besondere Situation der Doktorandinnen und Doktoranden mit ausländischer Bildungsherkunft
- Studieren mit psychischen Erkrankungen und Belastungen
- Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung beraten
- Ein GIBeT-Fragebogen zur Evaluation von Beratungsgesprächen
- Reflexion des Beratungshandelns
- Hinschauen lohnt sich: ein Frühwarnsystem im Interesse der Studierenden und der Universität
- Berufs- und Studienberatung gemeinsam denken. Diskussion statt Abgrenzung und „Richtigstellungen“
- Studien- und Berufsberatung in der Agentur für Arbeit
- Zur Geschichte der Studierendenberatung in München (1912/13-1994), Teil I

3+4 | 2018

UVW UniversitätsVerlagWebler

www.universitaetsverlagwebler.de

Herausgeberkreis

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

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

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

Elke Middendorff, Dr., DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autor/innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Geschäftsführende Herausgeber/innen:
H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: gerhart.rott_consulting@t-online.de
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 07.12.2018

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis ab 2019: (zzgl. Versandkosten)
Jahresabonnement: 79 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare 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.

13. Jahrgang

ISSN 1860-3068

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Franz Rudolf Menne, Peter Schott & Jörn Sickelmann 69

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anna Rapp
Chancengleichheit per Nachteilsausgleich – aber wie? Vernetzung von Beratung, Rechtsprüfung und studienzielgerechter Umsetzung als Modell fairer Prüfungsverfahren 72

Christoph Knödler
Rechtliche Anmerkungen zur Berücksichtigung von Legasthenie in Prüfungen 76

Markus Diem
Die besondere Situation der Doktorandinnen und Doktoranden mit ausländischer Bildungsherkunft 81

Rainer Weber & Christoph Stosch
Studieren mit psychischen Erkrankungen und Belastungen – mit einem Bericht vom 1. Kölner Fachsymposium „Studieren mit psychischen Erkrankungen und Belastungen" am 05.02.2018 84

Beratungsentwicklung/-politik

Sara Becker
Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung beraten – Konzept für den Umgang mit einer heterogenen Zielgruppe 87

Wiebke Lückert & Daniel Wilhelm
Ein GIBeT-Fragebogen zur Evaluation von Beratungsgesprächen – Bericht zu Entwicklung und ersten Testphasen 93

Anthony Bülow
Reflexion des Beratungshandelns – Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Fortbildungsseminars für Beratende an der Universität zu Köln 98

Cornelia Blum & Michael Rockstroh
Hinschauen lohnt sich: ein Frühwarnsystem im Interesse der Studierenden und der Universität 105

Beratungsforschung

Tillmann Grüneberg
Berufs- und Studienberatung gemeinsam denken. Diskussion statt Abgrenzung und „Richtigstellungen" 109

Rainer Thiel
Studien- und Berufsberatung in der Agentur für Arbeit 113

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der Studierendenberatung in München (1912/13-1994), Teil I 114

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

3+4|2018

Demnächst erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure

Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Wussten Sie, dass Allgemeine Studienberatung an den bundesdeutschen Universitäten nach 1945 unter dem Namen „Akademische Studien- und Berufsberatung" vielerorts in den Händen der Studentenwerke und der Arbeitsämter lag? Dass Psychosoziale bzw. Psychologische Beratung für Studierende schon seit 1948 angeboten wird? Dass sich das Modell „ZSB" ohne finanzielle Unterstützung des Bundes und seine Modellversuche ab 1973 kaum so rasch verbreitet hätte? Dass die ARGE, Vorläuferin der GIBeT, 1972 im Wesentlichen von Psychologischen Berater/innen gegründet wurde? Etwa 50 Vorstandsmitglieder organisierten seit 1976 mehr als 80 Fortbildungstagungen mit teils über 300 Teilnehmenden.

Studienberater/innen nahmen politischen Einfluss in HRK-Arbeitsgruppen oder Gewerkschaften, sie reflektierten ihre Tätigkeit in eigenen Periodika und verabschiedeten Resolutionen, Ohne das Engagement ihrer Akteure wäre die Geschichte der Allgemeinen Studienberatung wohl anders verlaufen: Dieses Buch hält ihre Entwicklung fest – in neun Kapiteln u. a. über die regionale Beraterkooperation, einer detaillierten Tagungschronik, in Zeitzeugeninterviews mit Studienberater/innen, in Gesetzestexten und einem Anhang, dessen über 90 historische Dokumente und Auszüge auch viele Beiträge aus der Studien- und der Psychologischen Beratung umfasst.

Neben der Vorgeschichte mit ihren Debatten über Art und Nutzen einer fachübergreifenden Beratung für Studierende in der Bundesrepublik Deutschland und der frühen Entwicklung der ersten Beratungsstellen z. B. in Bochum, Hamburg, Heidelberg u. a. behandelt dieses Buch auch die Anfänge der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz sowie entsprechende Regelungen in der DDR und die Übergangsphase in den neuen Ländern nach 1990.

Was allgemeine Studienberatung ist, welche Qualitätsmaßstäbe gelten und dass ein direktiv-besserwisserisches „Rat geben" unprofessionell ist, kommt ebenso zur Sprache wie die Geschichte der Psychologischen Beratungsstellen und die Zusammenarbeit im Netzwerk der Beratungsangebote im Hochschulbereich.

Dieses Buch ist Nachschlagewerk und bildungspolitischer Intensivkurs in einem.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 590 Seiten + 820 Seiten Archiv-Anhang, 98.50 Euro

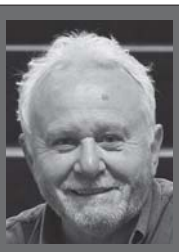
E-Book

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

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

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Franz Rudolf Menne



Peter Schott

Jörn Sickelmann

Divers in vielerlei Hinsicht. So präsentieren sich heute die Hochschulen. Und dies nicht nur hinsichtlich ihrer Studierenden, etwa bezogen auf Fragen der Inklusion oder Internationalisierung, sondern auch hinsichtlich ihrer Mitarbeiter/innen und deren Konzepte wie Positionen im Tätigkeitsfeld der Beratung. Dem will diese Ausgabe der ZBS Raum geben zur Darstellung und Diskussion, ein Blick auf ein durchaus unebenes Feld der aktuellen Beratungslandschaft.

Diversity, herunter gebrochen bis zum Einzelfall – das ist der Rahmen, in dem sich nicht nur Lehrende in ihrer Rolle als Prüferinnen und Prüfer mit dem Ausgleich behinderungsbedingter Verletzung von Chancengleichheit bewegen, sondern in besonderer Weise auch die Prüfungsämter. *Anna Rapp* leitet ein solches an der Westf. Wilhelms-Universität in Münster und schildert die Herausforderung, die in der Gewährung von Nachteilsausgleichen besteht. Sie schreibt über die Vernetzung von Beratung, Rechtsprüfung und studienzielgerechter Umsetzung als Modell fairer Prüfungsverfahren. Ihr Bericht beginnt auf **Seite 72**

Ausgehend von seiner These, dass die Berücksichtigung von Legasthenie in Hochschulprüfungen mitunter zu einem Vabanquespiel verkomme, trifft der Volljurist und ehemalige Verwaltungsrichter *Christoph Knödler* in seinem Beitrag „Rechtliche Anmerkungen zur Berücksichtigung von Legasthenie in Prüfungen" mit seiner juristischen Expertise Aussagen dazu, dass Studierende mit Legasthenie einen Anspruch auf Nachteilsausgleich haben, und geht im Folgenden der Frage nach, durch welche Ausgleiche die Legasthenie angemessen berücksichtigt werden kann. **Seite 76**

Die Internationalisierung der Hochschulen, seit langem ein hehres Ziel, hat nach der Jahrtausendwende deutlich an Fahrt gewonnen und nicht zuletzt auch zu einer enormen Zunahme internationaler Studierender wie Mitarbeiter/innen in Promotionsvorhaben geführt. Dass dies nicht immer reibungslos verläuft, und Promovenden verstärkt allein mit unterschiedlichsten – auch psychosozialen – Problemen zurücklässt, darauf verweist *Markus Diem*. Prägnant skizziert er uns seine Beobachtungen an der Universität Basel mit ausländischen Promovenden ab **Seite 81**

Nach einer kurzen Einführung in die Häufigkeit psychischer Erkrankungen bei Studierenden geben *Rainer Weber und Christoph Stosch* von der Universität zu Köln in ihrem Beitrag „Studieren mit psychischen Erkrankungen – mit einem Bericht vom 1. Kölner Fachsymposium Studieren mit psychischen Erkrankungen und Belastungen am 05.02.2018" einen Rückblick auf das Tagungsprogramm des 1. Kölner Fachsymposiums. **Seite 84**

Brauchen divers bzw. nicht-traditionell zusammengesetzte Studierendenschaften auch voneinander verschiedene Beratungskonzepte für ihre Klientel? *Sara Becker* ist davon überzeugt, dass dies zumindest für Weiterbildungsstudierende gilt, da sich diese stark von „traditionellen" Studierenden unterscheiden. Berufsbegleitend Studierende sehen sich selber in der Regel als Berufstätige, die sich neben dem Beruf weiterbilden, und sind zudem noch häufig durch familiäre Fürsorgearbeit gebunden. Unsere Autorin kennt diese Klientel unmittelbar aus ihrer eigenen Beratungstätigkeit an der FernUni in Hagen, hat zudem eigene Erfahrungen als Weiterbildungsstudentin. Sie plädiert für ein integratives, speziell auf die Zielgruppe zugeschnittenes Beratungsangebot und macht Vorschläge zu organisatorischen Rahmenbedingungen, zu den Beratungsinhalten sowie zu Professionalität und Qualitätssicherung. Ihre Überlegungen können Sie nachvollziehen ab **Seite 87**

Der Arbeitskreis Qualitätsmanagement der GIBeT e.V. hat sich in letzter Zeit verstärkt mit dem Thema Evaluation beschäftigt. *Wiebke Lückert und Daniel Wilhelm* berichten in ihrem Beitrag über die Entwicklung eines entsprechenden Fragebogens sowie dessen erste Erprobungsdurchläufe bei Beratungsstellen einer Handvoll beteiligter Hochschulen. Dem Ziel der Etablierung eines hochschulübergreifenden und methodisch fundierten Evaluationsinstrumentes ist man dabei erheblich näher gerückt. **Seite 93**

Professionelle Beratung, wie sie im Arbeitsfeld der Studien- und Studierendenberatung stattfindet, hat stets die ganze Person des Ratsuchenden im Fokus und reduziert sie nicht auf das oder die genannte(n) Anliegen. Dass dies aber auch die Einbindung der Beraterin mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Beratungsprozess bedeutet, ist weniger bekannt und wird noch weniger berücksichtigt. Umso erfreulicher, dass die Universität zu Köln in ihrem Fortbildungsangebot für Beratende ein Seminar zur Reflexion ihres Beratungshandelns aufgenommen hat. Unser Autor, *Anthony Bülow*, hat es entwickelt und nach einem Testlauf optimiert. Bülow, der selber an der UzK als Studienberater arbeitet, schreibt darüber ab **Seite 98**

Mit der Bedeutung von Frühwarnsystemen hatte sich Daniel Wilhelm auch in einem Beitrag in der ZBS 4/2017 auseinandergesetzt, allerdings unter Betonung einer für ihn erkennbaren Ökonomisierungstendenz. Dieser Sichtweise möchten *Cornelia Blum und Michael Rockstroh* entschieden widersprechen bei ihrer Darstellung des seit 2016 an der TU Dresden ausgestalteten Frühwarnsystems. Standards einer qualitativ hochwertigen Beratung sehen sie bei diesem Interventionsinstrument ihrer Hochschule auf jeden Fall erhalten. **Seite 105**

Die Beiträge zur Beratungsforschung eröffnet *Tillmann Grüneberg* mit einer erneuten Antwort auf die Ausführungen von Karin Gavin-Kramer (ZBS 2/2018) zu seiner Darstellung der Studienberatung im Spannungsfeld zwischen organisationalen Rahmenbedingungen und Beratungsselbstverständnis (ZBS 4/2017). Hier stehen Ansichten im Widerstreit und es wird ein Positionsaustausch fortgeführt, der die Informations- und Beratungsarbeit für Schüler/innen, Studieninteressierte wie Studierende seit Jahrzehnten begleitet. Auch hierin zeigt sich Diversität der Überzeugungen – diesmal unter Beratenden.

Seite 109

Aufgegriffen wurde Karin Gavin-Kramers Replik auf Tillmann Grüneberg auch von *Rainer Thiel*, Bundesvorsitzender des Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung e.V., der nicht zuletzt aus der Perspektive jahrzehntelanger Erfahrung in der Beratung für akademische Berufe bei der Bundesagentur für Arbeit dezidiert Stellung bezieht auf

Seite 113

In einem weiteren Rückblick auf die doch recht reichhaltige Geschichte der Studien- und Studierendenberatung stellen uns *Karin Gavin-Kramer und Franz Rudolf Menne* diesmal historische Entwicklungen in München von den letzten Jahren des wilhelminischen Kaiserreiches bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs vor. Der zweite Teil ihrer Untersuchung, dargestellt in der folgenden Ausgabe der ZBS, führt dann bis ins Jahr 1994. Im vorliegenden ersten Teil weisen sie besonders auf einen bislang wenig beachteten ersten großen Theoretiker (wie auch Praktiker) der Beratungsarbeit an Hochschulen hin, den Münchner Pädagogen und Psychologen Aloys Fischer.

Seite 114

Franz Rudolf Menne, Peter Schott & Jörn Sickelmann

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

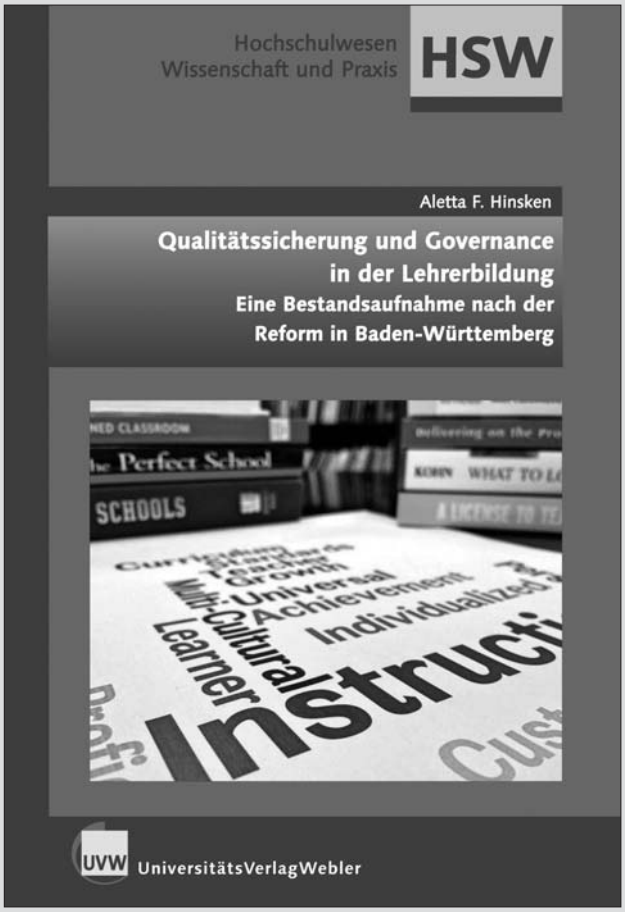
Aletta F. Hinsken

Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung

Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist.

Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden?



ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018, 80 Seiten, 18.95 zzgl. Versand

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

Dr. Wolfgang Deppe (1946-2018) — Nachruf

Er war einer der Protagonisten der Allgemeinen Studienberatung in der Bundesrepublik, insbesondere in Niedersachsen. Nun ist der Diplom-Psychologe am 29. Juni 2018 gestorben. Nach seiner Promotion und Hochschultätigkeit leitete er als Geschäftsführer von 1978 bis 1985 den Modellversuch zur Studienberatung in Niedersachsen, an dem fünf Hochschulregionen beteiligt waren. Parallel dazu entstand unter seiner Leitung mit der Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen (kfsn; heute: Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung) als „Gemeinsame Zentrale Einrichtung der nds. Hochschulen" eine für lange Jahre einzigartige Stelle in der deutschen Hochschullandschaft. In diesem institutionellen Rahmen widmete sich Wolfgang Deppe zunächst vornehmlich der Aus- und Fortbildung der niedersächsischen Studienberaterinnen und -berater an den ab Ende der siebziger Jahre vermehrt geschaffenen Zentralen Studienberatungsstellen, um wesentliche Beratungsstandards den von ihren wissenschaftlichen Bildungsprofilen her sehr heterogenen Beraterinnen und Beratern zu vermitteln. 1984/85 wurde die kfsn durch einen Vertrag aller staatlichen Hochschulen in Niedersachsen verstetigt und Wolfgang Deppe als deren Geschäftsführer bestätigt. Dies mündete in eine sicherlich nicht immer ganz einfache Tätigkeit, „gehörte" (so W.D.) doch die Einrichtung den mehr als 20 staatlichen Hochschulen in Niedersachsen, die sich mitunter auch als Konkurrenten auf dem „Markt" der Studierwilligen betrachteten. Unter seiner Leitung wurde die kfsn Anfang der 90er Jahre ausgebaut mit der Stärkung des Arbeitsbereiches Studieninformation u.a. mit der Schaffung der heute noch in gewandelter Form existierenden Internet-Plattform www.studieren-in-niedersachsen.de. Lange Jahre war Wolfgang Deppe auch in der Redaktion von „Studien- und Berufswahl" tätig, das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) herausgegeben wurde sowie in der Lehrerfortbildung im Bereich studien- und berufswahlorientierender Unterricht. Neuland wurde 1998/99 mit der Evaluation der Zentralen Studienberatungsstellen in Niedersachsen, durchgeführt mit Hilfe von nationalen und internationalen Experten, betreten. Wolfgang Deppe entwarf das Untersuchungsdesign und zeichnete für den Abschlussbericht der erfolgreich verlaufenen Untersuchung verantwortlich.
Krankheitsbedingt musste er 2007 frühzeitig in den Ruhestand gehen. Seine Leistungen beim Auf- und Ausbau des niedersächsischen Studienberatungssystems werden ebenso wie seine filigranen Formulierungskünste, die das Lesen seiner vielen Schreiben zu oftmals trockenen Sachverhalten zum Genuss machten, immer in Erinnerung bleiben.

Dr. Michael Jung, Institut für Didaktik der Demokratie, Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover (ehem. Wiss. Angest. der kfsn)

Wolfgang Deppe lernte ich 1994 gleich zu Beginn meiner Tätigkeit als Studienberaterin kennen. Wie damals üblich, war ich als ehemalige Wissenschaftlerin eine „Quereinsteigerin" in diesen Beruf. Die sehr zielgerichteten, auf das Aufgabenfeld ausgerichteten Fortbildungen und die nachhaltige niedersachsenweite Vernetzung, die mir damals die kfsn durch Wolfgang Deppe bot, ermöglichten mir einen optimalen Einstieg in die Arbeit. Ich habe meine Entscheidung für dieses Tätigkeitsfeld daher nie bereut – im Gegenteil: Ich fühlte mich durch die durchweg sehr professionelle, dabei aber sehr herzliche und zugewandte Unterstützung wie in einer großen Familie angekommen. Und Wolfgang Deppe war der intellektuelle Kopf dieser Familie. Seine vielfältigen und detaillierten Kenntnisse über die Institution Studienberatung beeindruckten mich nachhaltig. Die Leidenschaft, mit der er sich für unsere Arbeit einsetzte, stärkte mir in der manchmal rauen Welt der eigenen Hochschule den Rücken. Im persönlichen Kontakt zeigte er sich immer äußerst hilfsbereit, hatte Verständnis für die kleineren und größeren Nöte – ohne sich selbst dabei in den Mittelpunkt zu rücken. Er liebte es, mit der Sprache zu spielen und war ein Meister feinziselierter Sprachbilder. Trotz gelegentlichem Unverständnis über die inhaltliche Bedeutung theoretisch-abstrakter Beschreibungen blieb die Faszination über den Reichtum der eingesetzten Stilmittel. Heute bin ich seine Nachfolgerin in der Geschäftsführung der kfsn und begegne in meinem Arbeitsalltag noch häufig den von ihm initiierten Strukturen, Abläufen und Dokumentationen. Manchmal muss ich darüber schmunzeln, da sich die Bewertungen und Ansichten – besonders im heutigen digitalen Zeitalter – doch sehr verändert haben. Meine Bewunderung aber gilt der beharrlichen und systematischen Vorgehensweise, mit der er die niedersächsische Studienberatung auf- und ausgebaut hat. Ich hoffe, dass ich sein Erbe angemessen weiterführen kann.
Mit Wolfgang Deppes Tod muss ich mich nun endgültig von einer zentralen Persönlichkeit aus der Geschichte der Studienberatung verabschieden, seinen angemessenen Platz wird er aber in meiner Erinnerung behalten!

Dr. Elke Mittag, Geschäftsführerin der kfsn

Anna Rapp

Anna Rapp

Chancengleichheit per Nachteilsausgleich – aber wie?

Vernetzung von Beratung, Rechtsprüfung und studienzielgerechter Umsetzung als Modell fairer Prüfungsverfahren

This article explores the aim of higher education institutions to enable students with disability or handicap to present their learning achievements and competencies in exam situations without falling trap to overcompensation or unsuitable methods of assessment. While the notion to include disabled or handicapped students into higher education and the need to find suitable forms of assessment are oftentimes approached either from a logistic or legal perspective, this article focuses on how an inner-institutional network may provide better services for this group of students. It considers different institutions such as central advisory services, representatives of academia and departments in charge of exam organization that are all involved with the needs of students with disabilities or handicaps and explains how all of them will benefit from synergies created by a combined approach to this matter.

Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung stehen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen während des Studiums vor Herausforderungen, die ihren Alltag in unterschiedlichem Maße prägen. Es handelt sich meist – und zunehmend – um Lernende, die schon während ihrer Schulzeit Strategien entwickelt haben, mit ihrer Beeinträchtigung an Unterricht und schulischem Leben teilzunehmen und erfolgreich Prüfungen abzulegen. Auf das Studium an der Hochschule und insbesondere auf das Ablegen von Prüfungen sind diese vertrauten Herangehensweisen jedoch nicht immer anwendbar; Hochschulen sind üblicherweise deutlich größere Organisationen mit eigentümlichen Strukturen. Hochschulprüfungen unterliegen Gesetzen und Prüfungsordnungen, die beim ersten Lesen nicht unbedingt verständlich sind. Umso wichtiger sind daher klare Strukturen und Zuständigkeiten, die unter Berücksichtigung praktischer Umsetzbarkeit Nachteilsausgleiche für Prüfungen von Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung definieren, Prüfungsverfahren rechtlich absichern und die Chancengleichheit aller Studierenden gewährleisten.

Prüfungsrechtliche Grundlagen für Nachteilsausgleiche

Die Pflicht der deutschen Hochschulen, Chancengleichheit für Studierende mit Behinderung zu gewährleisten, ist im Hochschulrahmengesetz und entsprechend auch in den Hochschulgesetzen aller Bundesländer verankert. Studierende mit chronischer Erkrankung werden weder im Hochschulrahmengesetz noch in allen Hochschulgesetzen explizit benannt. Für die Rechtssicherheit der praktischen Formulierung von Nachteilsausgleichen dürfte diese begriffliche Unschärfe dennoch wenig relevant sein, da die Definition einer Behinderung im deutschen Sozialgesetzbuch Aspekte von solchen Beeinträchtigungen einschließt, die wir im Alltag eher als chronische Erkrankung denn als Behinderung verstehen. Zu bedenken ist ebenfalls, dass eine Behinderung häufig Folge einer chronischen Erkrankung sein kann:

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können" (§ 2 Abs. 1 S. 1 SGB IX).

Die in den Gesetzen definierten Grundlagen werden durch Prüfungsordnungen der Hochschulen konkretisiert, müssen aber auch auf dieser Ebene relativ abstrakt bleiben, um dem hohen Grad der Individualität der Auswirkungen von Behinderungen oder chronischen Erkrankungen auf den Prüfling gerecht werden zu können. Sinngemäß müssen Prüfungsordnungen also mindestens definieren, dass ein Nachteilsausgleich für das Ablegen von Prüfungen folgende Anforderungen erfüllen muss:

1. Die gewährte Form des Ausgleichs muss Chancengleichheit, die aufgrund einer Beeinträchtigung eines Prüflings zunächst nicht vorhanden ist, erzeugen. Durch den Nachteilsausgleich darf der Prüfling also weder im Vorteil noch im Nachteil gegenüber Kommilitonen und Kommilitoninnen sein.
2. Durch die Form des Ausgleichs muss die zu überprüfende Kompetenz weiterhin prüfbar sein. So kann zum Beispiel eine Prüfung der mündlichen Sprachkompetenz in einer Fremdsprache nicht durch eine schriftliche Prüfung ersetzt werden.
3. Über einen Nachteilsausgleich muss durch das für Prüfungen zuständige Organ, häufig ein Prüfungsausschuss, entschieden werden. Dies erfordert ausführliche Dokumentation und Absprachen verschiedenster Beteiligter. Insbesondere bei abgelehnten Anträgen auf Nachteilsausgleich ist die Erstellung eines ausführlichen und begründeten Bescheides erforderlich, da-

mit Studierende die Einhaltung ihrer Rechte im Zweifel durch ein Gericht überprüfen lassen können.

Der in den letzten Jahren vermehrte Zugang von Studierenden mit Beeinträchtigung schlägt sich natürlich auch in steigenden Zahlen von Anträgen auf Nachteilsausgleich und entsprechend in einer wachsenden Anzahl juristischer Überprüfungen von Ablehnungen nieder.[1]

Der Weg zum individuellen Nachteilsausgleich

Die Regularien in Prüfungsordnungen sichern die Rechte der Studierenden, liefern aber keine Informationen, wie ein Nachteilsausgleich in der Praxis zu beantragen und auszugestalten ist. Zwar ist die formale Zuständigkeit für die Entscheidung über Nachteilsausgleiche in Prüfungsordnungen klar verankert, doch kann das zuständige Gremium Studierenden mit sehr konkreten Fragen in der Alltagspraxis nicht mit sehr konkreten Antworten zur Seite stehen. Studierende, die einen Antrag auf Nachteilsausgleich stellen möchten, fragen sich – und schlimmstenfalls nur sich – daher häufig folgendes:

- Was macht einen Antrag zu einem Antrag?
- Was können geeignete Nachweise für meine Beeinträchtigung sein?
- Woher soll ich wissen, welche Anpassung meiner Prüfungsbedingungen fair sind?
- Was geschieht mit den sehr persönlichen Informationen, die ich vielleicht preisgeben muss?
- Wer ist zuständig für die Anpassung der Prüfungsbedingungen, die mein Nachteilsausgleich erfordert?
- Was passiert, wenn mein Antrag abgelehnt wird?

Die aufgezählten Fragen verdeutlichen, dass Antragstellenden ein ganzer Stab von Beratenden mit unterschiedlichem Expertenwissen, wie Prüfungsrecht, Datenschutz, medizinischem Sachverstand und logistischem Talent zur Seite stehen müsste. An Hochschulen ist es leider meistens nicht so leicht zu erkennen, in welchen Einrichtungen diese Experten und Expertinnen zu finden sind. Daher ist es unerlässlich, dass Studierenden mit Beeinträchtigung transparent kommuniziert wird, welche Stellen beim Nachteilsausgleich mit welcher Expertise unterstützen können, und dass diese im engen fachlichen Austausch miteinander stehen. Für die Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule muss darüber hinaus allen Beteiligten offenbar sein, dass verschiedene Einrichtungen, die mit Studierenden mit Beeinträchtigung zu tun haben, ihre Arbeit auf unterschiedlichen Grundsätzen fußen und zum Beispiel mit Sozialgesetzbuch und Prüfungsrecht auch mit rechtlichen Grundlagen arbeiten, die nicht immer in einem eindeutigen Einklang stehen.

Die meisten Hochschulen verfügen über eine Zentrale Studienberatung. Die Stärke dieser Institutionen liegt unter anderem im hochschulweiten Überblickswissen; außerdem bieten viele Zentrale Studienberatungen besondere Services für bestimmte Studierendengruppen an, wie zum Beispiele Studierende mit Beeinträchtigung oder sogar noch spezifischer für blinde Studierende, Studierende mit Asperger-Syndrom oder Studierende mit Angststörungen. Die Verantwortlichen für solche Angebote zeichnen sich häufig durch eine gute Vernetzung mit anderen Einrichtungen inner- und außerhalb der Hochschule aus, sodass sich hier häufig Synergien für die Entwicklung von nachteilsausgleichenden Maßnahmen ergeben.

Für grundsätzliche Fragen stehen Studierenden die entsprechenden Beauftragten für Studierende mit Beeinträchtigung oder Behinderung zur Verfügung. Je nach Organisationsstruktur der Hochschule sind diese für einzelne Fächer, Fachbereiche oder Themen zuständig und üblicherweise selbst in der Lehre tätig. Die besondere Stärke dieser Ansprechpersonen liegt in der genauen Kenntnis der Kompetenzprofile von Modulen. Diese ist unabdingbar für die Formulierung von Empfehlungen, welche Anpassungen von Prüfungsbedingungen eine Überprüfung der nachzuweisenden Kompetenz ermöglichen und welche nicht. So scheint es in einem Studium der Rechtswissenschaft ohne Probleme denkbar, einer blinden Studierenden die Benutzung eines Lesegeräts für Texte zu gestatten. In einem Studium der Malerei scheint dies nicht geeignet. Wenn antragstellende Studierende mit Unterstützung durch eine beauftragte Person für Behinderte befähigt werden, klare und realistische Vorschläge zu formulieren, die den Ausgleich eines Nachteils gewährleisten können, ist ein schneller und erfolgreicher Abschluss des Antragsverfahrens und eine reibungslose Umsetzung wahrscheinlich.

Durch die Verankerung des Nachteilsausgleichs in den Prüfungsordnungen und die Notwendigkeit einer Antragstellung sind Formalien einzuhalten. Hier kann ein Prüfungsamt Antragstellenden beratend zur Seite stehen und idealerweise basierend auf Erfahrungswissen auch vorschlagen, welche Nachweise geeignet erscheinen und welche nicht. Da das Prüfungsamt die Stelle ist, die die Entscheidung über Nachteilsausgleiche vorbereitet, besteht dort aus arbeitsökonomischen Gründen ein großes Interesse, eine aussichtsreiche Antragssituation zu schaffen. Ein Prüfungsamt tut also wohl daran, im guten Austausch mit beratenden Einrichtungen, Antragstellenden und Fachbereichen zu stehen. Bei zentralisierten Strukturen bietet es sich für Prüfungsämter zudem an, die Art der gewährten und abgelehnten Nachteilsausgleiche unter Berücksichtigung des Datenschutzes zu dokumentieren, um den entscheidungstragenden Stellen, die häufig durch Fluktuation gekennzeichnet sind, zu einer stringenten Positionierung zu verhelfen. Für die Studierenden liefert die Betreuung durch ein zentrales Prüfungsamt darüber hinaus den Vorteil, dass in Konstellationen mit mehreren beteiligten Fächern oder Studiengängen, in denen verschiedene Prüfungsausschüsse oder Dekanate für die Entscheidung über den Nachteilsausgleich zuständig sind, Synergien

[1] Einen Beitrag aus rechtlicher Perspektive mit Empfehlungen und Hinweisen auf die aktuelle Rechtsprechung liefert Quapp (2018). Dieser Beitrag grenzt sich insofern davon ab, als es hier um die organisatorische Zusammenarbeit verschiedener Einrichtungen an Hochschulen geht, also der Schwerpunkt hier nicht auf Antragsbearbeitung liegt, sondern auf Beratung und Unterstützung von Studierenden mit Beeinträchtigung.
Neben dem aktuellen Beitrag von Quapp liefert Jeremias (2014) die grundsätzliche Auseinandersetzung mit Prüfungsfähigkeit und Prüfungsunfähigkeit und dem so genannten Dauerleiden im Prüfungsrecht.

hergestellt und einheitliche Entscheidungen vorbereitet werden können.
Dem Prüfungsamt obliegt auch die Verpflichtung der Dokumentation des Nachteilsausgleichs. Hier ist zu berücksichtigen, dass potentiellen Antragstellenden gegenüber sehr deutlich zu kommunizieren ist, welche Unterlagen wie lange aufbewahrt werden und wer Zugriff darauf hat. Insbesondere unter Studierenden mit Berufszielen, die klassischerweise in eine Verbeamtung münden, herrscht noch immer der Irrglaube, ein durch eine Hochschule gewährter Nachteilsausgleich könne Auswirkungen auf eine eventuelle Verbeamtung haben. Auch wenn eine Prüfungsbehörde verpflichtet ist, Anträge auf Nachteilsausgleich in Prüfungsakten zu verwahren, um auch noch zu einem späteren Zeitpunkt rekonstruieren zu können, warum eine Prüfung abweichend von den Standardregularien durchgeführt wurde, so muss selbstverständlich immer die Sensibilität der Daten berücksichtigt werden. Entsprechend sind Prüferinnen, Prüfer und Aufsichtspersonal über Nachteilsausgleiche nur im erforderlichen Rahmen zu informieren. Konkret muss also kommuniziert werden, wie der Nachteilsausgleich definiert ist und für welchen Zeitraum er Gültigkeit hat; es darf aber nicht ohne Einverständnis der betroffenen Person mitgeteilt werden, welche Art der Beeinträchtigung den Nachteilsausgleich begründet. Der Nachweis einer Beeinträchtigung wird in der Regel durch Stellen außerhalb der Hochschule über die antragstellende Person zugeliefert. In manchen Situationen kann die Benennung einer konkreten Maßnahme in einem ärztlichen Attest sehr hilfreich sein. Da das medizinische Fachpersonal die Angemessenheit eines Ausgleichs aber lediglich in Bezug auf die Beeinträchtigung bewerten kann und nicht in Bezug auf die nachzuweisende Kompetenz, können durch solche Atteste falsche Erwartungshaltungen bei Antragstellenden entstehen, nämlich insbesondere dann, wenn vor dem Einholen des Attests keine Beratung durch eine Hochschuleinrichtung stattgefunden hat. Für die Entscheidung über den Antrag ist die Empfehlung eines Mediziners oder einer Medizinerin selbstverständlich nicht bindend. Ein ärztliches Attest oder Gutachten dient im Kontext der Entscheidung über einen Nachteilsausgleich lediglich der Feststellung und ggf. einer Beschreibung der vorliegenden Beeinträchtigung. Studierende mit Beeinträchtigung können ihre Ärzte und Ärztinnen von der medizinischen Schweigepflicht entbinden und der Hochschule eine direkte Kontaktaufnahme erlauben. Üblicherweise ist dies aber nicht erforderlich und darüber hinaus ist es sowohl mit Blick auf einen sensiblen Umgang mit Daten sinnvoller, Studierenden im Zweifel zu erklären, welche Anforderungen ein Attest zu erfüllen hat und welche Ausführlichkeit erforderlich ist.
Die Umsetzung des Nachteilsausgleichs liegt bei der Person oder Einrichtung, die die Prüfung durchführt. Diese wird, wie oben beschrieben, über die Art des gewährten Nachteilsausgleichs informiert, weitere Details zur Beeinträchtigung dürfen aus datenschutzrechtlichen Gründen in der Regel aber nicht weitergegeben werden, da sie für die Umsetzung des Ausgleichs nicht relevant sind. Je nach Art des gewährten Nachteilsausgleichs kann die praktische Umsetzung logistisch und organisatorisch fordernd sein und wird als zusätzliche und besondere Arbeitsbelastung wahrgenommen. Häufig müssen gesonderte Räume gestellt werden und weiteres Aufsichtspersonal ist erforderlich. Die wenigsten Hochschulen verfügen über spezielle Personalstrukturen oder Budgets, die in Bezug auf Prüfungssituationen unterstützen oder Nachteilsausgleiche berücksichtigen, da unter dem Schlagwort Inklusion meist eher in – ebenfalls wichtige – technische Hilfsmittel und Baumaßnahmen investiert wird. Im Rahmen von Digitalisierung, einem Bereich, in dem viele Hochschulen derzeit über gesonderte Mittel verfügen, werden innovative Prüfungsformen für Nachteilsausgleiche und weitere Services für Studierende mit Beeinträchtigung derzeit ebenfalls nur wenig berücksichtigt.

Ablehnung eines Antrags auf Nachteilsausgleichs

Die Ablehnung eines Antrags auf Nachteilsausgleich ist formal betrachtet für die Hochschule unkompliziert. Bei einer Ablehnung handelt es sich um einen Verwaltungsakt, der per begründetem Bescheid zugestellt wird. Aus Hochschulsicht ist dabei für die eigene rechtliche Absicherung aber auch für eine schlüssige Kommunikation mit dem oder der Studierenden das Vorliegen einer verständlich formulierten Begründung oberstes Gebot. Nur so kann die antragstellende Person entscheiden, ob sie die Entscheidung der Hochschule durch ein Gericht überprüfen lassen möchte.
Durch eine gute Beratungskette und ggf. die Etablierung einer Schlichtungsstelle kann die Zahl der Anträge, die aufgrund falscher Erwartungshaltungen gestellt werden oder formal unzureichend sind, drastisch reduziert werden. Neben diesem Bereich werden in den meisten Hochschulen diejenigen Nachteilsausgleiche die höchste Ablehnungsquote haben, bei denen zwischen der antragstellenden Person und dem entscheidenden Organ unterschiedliche Einschätzungen vorliegen, ob eine vorhandene Einschränkung die Leistungsfähigkeit betrifft oder nur die Fähigkeit zur Darstellung der Leistungsfähigkeit. In diesem Kontext tauchen besonders häufig Konzentrationsstörungen oder Denkblockaden als Symptomatik auf, die in der Rechtsprechung bisher nicht als Begründung für einen Nachteilsausgleich bewertet wurden.[2] Auch wenn Ablehnungsgründe von Anträgen auf Nachteilsausgleich schon vermehrt durch gerichtliche Urteile und Beschlüsse definiert wurden und somit eine rein rechtliche Bearbeitung solcher Anträge rechtssicher und meistens unkompliziert scheint, so muss sich doch die Hochschule verpflichtet sehen, die Konsequenzen einer solchen Entscheidung für einen jungen Menschen ernst zu nehmen. Bei einem nicht gewährten Nachteilsausgleich handelt es sich für die Hochschule als Einrichtung um einen von vielen Verwaltungsakten. Für einen

[2] Das Oberverwaltungsgericht des Landes Nordrhein-Westfalen urteilte 2010, dass Denkblockaden, die in Folge einer Angststörung auftreten, keine Verlängerung der Bearbeitungszeit für Klausuren in einem Bachelorstudiengang der Wirtschaftsinformatik begründeten (OVG NRW, 08.06.2010). Ebenso urteilte das Verwaltungsgericht des Saarlandes im Vorjahr bezüglich Konzentrationsstörungen, die in Folge einer Schilddrüsenerkrankung auftreten (VG Saarland 1. Kammer, 05.03.2009).

jungen Menschen kann dies aber bedeuten, dass ein bereits verfolgtes Ausbildungs- und Berufsziel nicht mehr erreichbar wird und eine krisenartige Lebenssituation entsteht, in der eventuell weitere, ggf. auch vielfältige Unterstützung benötigt wird.

Literaturverzeichnis

Jeremias, C. (2014): Das Prüfungsverfahren. In: Niehues, N./Fischer, E./Jeremias, C. (Hg.): Prüfungsrecht, 6. Auflage. München, S. 53-208.
Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen: Urteil vom 08.06.2010 – 14 A 1735/09 -, juris.
Quapp, U. (2018): Der Nachteilsausgleich im deutschen Hochschulprüfungsrecht – aktuelle Rechtsprechung und Empfehlungen. In: Das Deutsche Verwaltungsblatt, 2, S. 80.
Verwaltungsgericht des Saarlandes 1. Kammer: Urteil vom 05.03.2009 – 1 K 643/08 -, juris.

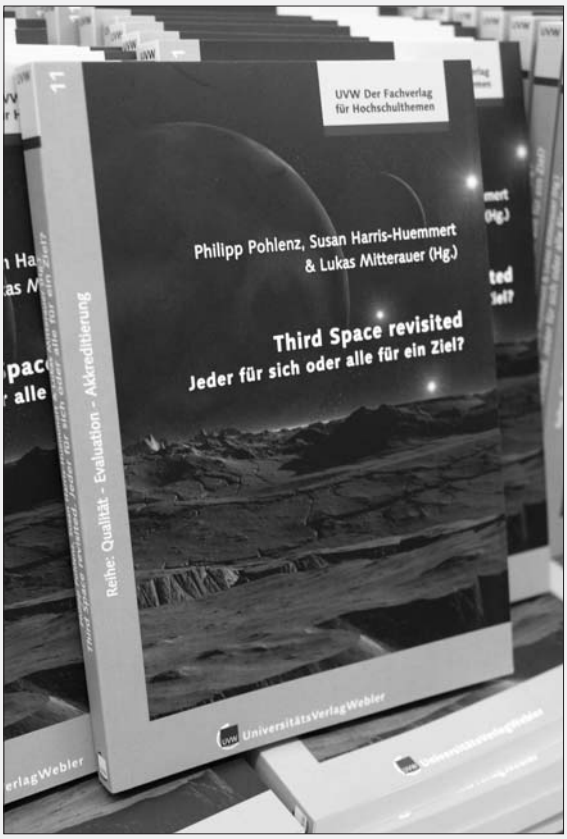
■ **Dr. Anna Rapp,** Geschäftsführerin Prüfungsamt I der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, E-Mail: pa.rapp@uni-muenster.de

Aus der Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung:

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

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



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

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space" beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung" dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.
Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost" (uncoupled) oder „Found" (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

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

Christoph Knödler

Rechtliche Anmerkungen zur Berücksichtigung von Legasthenie in Prüfungen

Christoph Knödler

Dyslexia affects students quite severely. Apart from the burdens associated with the disability outside the examination context, the effects are all the more serious if there is no, a merely schematic or inadequate compensation. Under these circumstances each exam becomes unfair and each exam result unjust. Assistance is required: students with dyslexia have a legal right to compensation for disadvantage, the specific form of which is to be determined by the individual situation of the student. Thus alongside, and particularly instead of, extended writing time alternative forms of compensation are permissible.

Acht Prozent der Studierenden in Deutschland weisen eine Behinderung oder chronische Erkrankung auf[1], ca. vier Prozent leiden an einer sog. Teilleistungsstörung (z.B. Legasthenie und Dyskalkulie)[2], etwa 2% aller Studierenden sind von Legasthenie betroffen[3]. Damit müssen ca. 40.000 Studierende[4] ihr Studium mit und um und unter Legasthenie organisieren. Während es außerhalb von Prüfungen bereits zahlreiche Unterstützungsangebote gibt, verkommt die Berücksichtigung von Legasthenie im sensiblen Bereich der Hochschulprüfungen mitunter zu einem Vabanquespiel, dessen Ausgang insbesondere davon abhängig ist, an welcher Hochschule das Studium absolviert wird, welche Lehrperson die Prüfung stellt und welche Sachbearbeiterin bzw. welcher Sachbearbeiter über einen etwaigen Ausgleich entscheidet; so existiert an Hochschulen keine einheitliche Handhabung des Nachteilsausgleichs bei Legasthenie[5] und teilweise haben es Studierende noch immer schwer, ihren Anspruch auf einen entsprechenden Nachteilsausgleich durchzusetzen[6], teilweise nur bestehen spezifische Beratungsangebote und adäquate Hilfsmittel[7], teilweise wird ein nur regelmäßiger i.S.e. pauschalen Ausgleichs gewährt[8], teilweise herrscht Unkenntnis vor[9] und teilweise bleibt Legasthenie ein schambesetztes Tabuthema[10].

1. Legasthenie ist Behinderung

Unter Legasthenie ist „eine dauerhafte Lese- und Schreibstörung auf Grund einer neurobiologischen, entwicklungsbiologisch und zentralnervös begründeten Störung der Hirnfunktion“[11] zu verstehen. Sie liegt vor, wenn dauerhafte „und eindeutige Schwächen im Bereich der Lese- und Rechtschreibung nicht auf das Entwicklungsalter, eine unterdurchschnittliche Intelligenz, fehlende Beschulung, psychische Erkrankungen oder Hirnschädigungen zurückzuführen sind“[12]. Legasthenie tritt nach der deutschen Ausgabe der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10-GM) als Lese-Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.0) oder als isolierte Rechtschreibstörung (ICD-10 F81.1) in Erscheinung. Symptomatisch für eine Lese-Rechtschreibstörung sind beeinträchtigte Lesefähigkeiten, namentlich beim Verständnis eines Textes, der Wiedererkennung von Wörtern und dem eigenen Vorlesevermögen. In der Regel geht diese Lesestörung mit einer Rechtschreibstörung einher. Demgegenüber liegt eine isolierte Rechtschreibstörung vor, wenn Defizite bei der richtigen Wortschreibung und beim Buchstabieren auftreten. Die Lese- und Schreibgeschwindigkeit sind „verringert, so dass Legastheniker überdurchschnittlich viel Zeit benötigen, um schriftliche Texte aufzunehmen, zu verarbeiten und ihre Gedanken aufzuschreiben“, und ihre Rechtschreibung ist „überdurchschnittlich fehlerbehaftet“[13]. Eine intellektuelle Beeinträchtigung liegt bei der Erfassung von Sachverhalten nicht vor, die Intelligenz bleibt unberührt; Legasthenie beschränkt sich insoweit auf die technische Umsetzung der vorhandenen geistigen Kenntnisse, die durch eine Prüfung nachzuweisen sind[14]. Auch wenn Legasthenie teilweise nicht als Behinderung oder (chronische) Krankheit angesehen wird[15], Betroffene selbst teilweise diese Qualifizierung ablehnen[16], gilt sie nach der Rechtsprechung als (geistige[17]) Behinderung i.S.d. § 2 Abs. 1 SGB IX[18].

2. Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich

Liegt eine Behinderung vor, haben Studierende einen Rechtsanspruch auf einen sog. Nachteilsausgleich. Unter einem Nachteilsausgleich ist die „Änderung äußerer Prüfungsbedingungen zur Herstellung gleicher Erfolgschancen“[19] zu verstehen. Der entsprechende Rechtsanspruch ergibt sich mit unterschiedlicher Begründung aus Art. 5 Abs. 2[20] bzw. Art. 24[21] des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – BRK), Art. 3 Abs. 1 GG[22], ggf. i.V.m. Art. 12 Abs. 1 GG[23], Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG[24], Art. 20 Abs. 1 GG[25], § 2 Abs. 4 Satz 2 bzw. § 16 Satz 4 HRG[26],

aus Bestimmungen der Landesverfassungen[27] oder der Landeshochschulgesetze[28], aus einer landesweiten (Rahmen)Prüfungsordnung[29], aus allgemeinen (Prüfungs)Satzungen der Hochschulen[30] und ggf. schließlich aus Prüfungsordnungen für die jeweiligen Studiengänge[31]. Im Kern und fokussiert auf Hochschulprüfungen geht es dabei um den sog. Grundsatz der Chancengleichheit: Danach müssen für vergleichbare Prüfungsteilnehmer/innen so weit wie möglich vergleichbare (äußere) Prüfungsbedingungen und Bewertungskriterien Anwendung finden[32]. Solchermaßen sollen Bevorzugungen und Benachteiligungen einzelner Prüfungsteilnehmer/innen oder Teilnehmergruppen vermieden werden, damit alle Teilnehmer/innen die gleichen Erfolgschancen haben[33]. Schwierigkeiten einer/s Studierenden, ihre/seine Kenntnisse nachzuweisen, muss deshalb durch geeignete und angemessene Ausgleichsmaßnahmen Rechnung getragen werden, um chancengleiche äußere Prüfungsbedingungen bereitzustellen[34]. Gleichwohl kann dem Grundsatz der Chancengleichheit nicht entnommen werden, „Leistungsunterschiede zu nivellieren, die durch eine Prüfung gerade festgestellt werden sollen"[35]. Um Missverständnissen vorzubeugen: Die Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist kein behördlicher Gnadenakt, keine hochschulinterne Großzügigkeit und kein professorales Geschenk, sondern es besteht ein individueller Rechtsanspruch darauf.

3. Uneinheitliche Rechtsprechung

Ausgehend von den medizinischen Definitionen (s.o., 1.) ist die nachfolgende rechtliche Erfassung von Legasthenie umstritten, die Rechtsprechung zur Berücksichtigung von Legasthenie uneinheitlich. So geht eine akademische Ansicht davon aus, Legasthenie stelle bereits keine Behinderung dar, „soweit Lese- und Rechtschreibfähigkeiten Teil der unerlässlich abzuprüfenden Fertigkeiten" seien und „nicht prüfungstechnisch überbewertet würden", weil eine Benachteiligung stets voraussetze, „dass die entsprechende Fähigkeit tatsächlich vorhanden" sei „und sich nur nicht entfalten könne"[36]. Demgegenüber meint eine andere theoretische Ansicht, es müssten gerade andere als die allgemeinen Maßstäbe für eine Leistungsbewertung gelten[37]. Im Unterscheid zu diesen wissenschaftlichen Betrachtungen geht der für die Praxis entscheidende und ganz überwiegende Teil der Rechtsprechung davon aus, dass Legasthenie zwar eine Behinderung sei, die aber in der Regel für Studierende lediglich zu einem Nachteilsausgleich in Gestalt von zehn Prozent Prüfungszeitverlängerung führen könne[38]. Sehr selten sind Entscheidungen, die (geringfügig) über diese zehn Prozent hinausreichen[39] oder – auch kumulativ[40] – andere Formen des Nachteilsausgleichs, z.B. technische Hilfsmittel als solche[41], insbesondere die Nutzung von PCs[42], elektronischen Duden und Rechtschreibkontrolle[43] oder audiovisuellen Hilfen[44], gestatten. In diesem Zusammenhang ist gerade auch die Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts zu berücksichtigen, derzufolge Prüfungsteilnehmer/innen, „die an Legasthenie leiden, zur Herstellung der Chancengleichheit in schriftlichen Prüfungen Maßnahmen des Nachteilsausgleichs, insbesondere die angemessene Verlängerung der Bearbeitungszeit, beanspruchen"[45] können. Indem das Bundesverwaltungsgericht zum einen die „Maßnahmen des Nachteilsausgleichs" allgemein anführt und zum anderen eine Verlängerung der Bearbeitungszeit nur „insbesondere", d.h. beispielhaft, benennt, sind andere Maßnahmen als eine Schreibzeitverlängerung rechtlich zulässig. Gleichwohl kommt ein Nachteilsausgleich, gleich welcher Art, nur dort in Betracht, wo die Feststellung der Rechtschreibung nicht Zweck der Prüfung[46] ist.

4. Aktuelles ärztliches Attest als Hilfsmittel

Für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs ist es erforderlich, dass die Behinderung glaubhaft gemacht wird[47], es bedarf also eines qualifizierten Nachweises der Legasthenie. Im Regelfall – und/oder nach den einschlägigen Ordnungen bzw. Satzungen der Hochschulen[48] – erfolgt der Nachweis mit Hilfe eines ärztlichen Attestes, vorzugsweise eines Facharztes[49] und je nach Alter der/des Studierenden etwa eines Facharztes für Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. Mitunter und nach Vorgabe der jeweiligen Hochschule genügen andere Formen des Nachweises[50]. Damit ist eine verlässliche Grundlage für eine etwaige gerichtsfeste Entscheidung über die (Nicht)Gewährung eines Nachteilsausgleichs gelegt.

Dabei bestehen grundsätzlich zwei Anforderungen: Zum einen muss dieses Attest qualifiziert sein. Das bedeutet, dass es zwar keine detaillierte Diagnose, wohl aber eine Beschreibung des Leidens so konkret und nachvollziehbar wiedergeben muss, dass die zuständigen Entscheidungsgremien daraus entnehmen können, in welchem Umfang und in welcher Form ein Nachteilsausgleich gewährt werden kann[51]. Dazu sind etwa auch der Eintritt und die voraussichtliche Dauer der Behinderung mit anzuführen. Zum anderen muss das Attest aktuell sein[52], d.h. aus einem naheliegenden Zeitraum, z.B. innerhalb der vergangenen drei Monate, zumal Erscheinungsformen der Legasthenie zwar nicht heilen, sich aber ggf. wenigstens lindern können[53].

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass andere Nachweise vielfach nicht genügen können. So erfüllen weder kurze, knappe, karge und/oder veraltete ärztliche Bestätigungen die Anforderungen noch bloße Einschätzungen der Lehrpersonen[54], (veraltete) Stellungnahmen von Schulpsycholog/innen und Schulsozialarbeiter/innen oder Gutachten von Psychologischen Psychotherapeut/innen.

Darüber hinaus können die zuständigen Prüfungsgremien u.U. ein Attest des Gesundheitsamtes oder einer bestimmten Ärztin bzw. eines bestimmten Arztes (Vertrauensärztin/Vertrauensarzt) einfordern[55], z.B. wenn begründete Zweifel an einem vorgelegten Gutachten bestehen, etwa von einem sogenannten Gefälligkeitsgutachten auszugehen ist.

Schließlich wird mitunter übersehen, dass die Entscheidung, ob und welcher Nachteilsausgleich gewährt wird, keine ärztliche Entscheidung ist. Einem entsprechenden ärztlichen Attest muss nicht und erst recht nicht hinsichtlich der vorgeschlagenen oder eingeforderten Maßnahmen Folge geleistet werden. Die Entscheidung über

die Frage, ob ein Nachteilsausgleich zu gewähren ist, ist wie die Entscheidung darüber, ob im Prüfungszeitpunkt eine krankheitsbedingte Prüfungsunfähigkeit einer Prüfungsteilnehmerin bzw. eines Prüfungsteilnehmers vorgelegen hat, nicht Sache einer Ärztin oder eines Arztes, sondern als rechtliche Entscheidung eine Entscheidung, die von der Verwaltung zu treffen ist[56]. So sehen auch die verschiedenen Bestimmungen eine Entscheidung der Verwaltung, z.B. des Prüfungsausschusses[57], vor. Freilich darf diese Entscheidung nicht schematisch und pauschal erfolgen, sondern sie ist anhand der individuellen Betroffenheit, des Schweregrades und der konkreten Ausprägungen der Legasthenie sowie der konkreten Situation zu treffen.

5. Alternative Ausgleiche und Grenzen

Ein Nachteilsausgleich hat sich an zwei Parametern auszurichten: Der Behinderung und der jeweiligen Prüfung. Bei der Legasthenie erfolgt der Nachteilsausgleich daher insbesondere nach dem Grad der Legasthenie; die unterschiedlichen Schweregrade indizieren unterschiedliche Ausgleichsmaßnahmen[58].
Auch deshalb wird die schematische Gewährung eines Nachteilsausgleichs in Gestalt einer regelmäßigen Schreibverlängerung den individuellen Schwierigkeiten, die Legasthenie verursacht, nicht gerecht. So geht selbst die Rechtsprechung davon aus, dass durch eine angemessene Verlängerung der Schreibzeit zwar „die langsamere Lese- und Schreibgeschwindigkeit, nicht aber die Rechtschreibschwäche [sic] kompensiert werden“[59] kann. Insoweit steht bereits fest, dass eine bloße Schreibverlängerung bei einer Lese-Rechtschreibstörung nicht genügen kann und insoweit nicht angemessen ist. Damit stellt sich die Frage nach tatsächlich angemessenen Ausgleichsmaßnahmen. Grundsätzlich sind alle Ausgleichsmaßnahmen zulässig, die im Rahmen des Grundsatzes der Chancengleichheit und im Rahmen der Gleichwertigkeit von Prüfungsleistungen einen adäquaten Ausgleich für die Behinderung im konkreten Einzelfall vorsehen. Anders formuliert: So vielfältig die Ausprägungen einer Behinderung sein können, so vielfältig können die jeweiligen Ausgleichsmaßnahmen sein.
Neben einer reinen Schreibzeitverlängerung, auch über zehn Prozent hinaus[60], kommt solchermaßen zum einen eine Kombination aus Schreibzeitverlängerung und weiteren Ausgleichmöglichkeiten in Betracht; zur Schreibzeitverlängerung ist eine weitere Maßnahme hinzuzufügen, z.B. der Einsatz eines Laptops mit einem Rechtschreibprogramm oder – grundsätzlich[61] auch – eine andere gleichwertige Prüfungsform, z.B. eine mündliche Prüfung anstelle einer schriftlichen Prüfung.
Zum anderen kann es angemessen sein, ausschließlich eine oder mehrere technische Hilfen zu gewähren, z.B. die Verwendung von Leseprogrammen bzw. Spracherkennungs- und Diktierprogrammen am PC oder der Einsatz von Diktiergeräten[62].
Die Grenzen zulässiger Ausgleichsmaßnahmen ergeben sich zunächst aus dem rechtlichen Gebot, demzufolge keine sog. Überkompensation[63] erfolgen darf. Denn nach dem Grundsatz der Chancengleichheit (s.o., 2.) muss die Ausgleichsmaßnahme im konkreten Einzelfall und im Hinblick auf die anderen Prüfungsteilnehmer/innen angemessen sein. Daher ist z.B. ein Ausgleich, der eine Schreibzeitverlängerung von zehn Prozent mit einer weiteren Ausgleichsmaßnahme kombiniert, nur statthaft, wenn der Ausgleich nicht schematisch erfolgt und insbesondere die Wechselwirkung zwischen der Schreibzeitverlängerung und dem zusätzlichen Ausgleich angemessen berücksichtigt.
Zudem ergibt sich eine Begrenzung nach Maßgabe des qualifizierten ärztlichen Attests, das die Legasthenie bestätigt. Nach dessen einzelnen Angaben richtet sich die zulässige Ausgleichsmaßnahme, so dass ein Nachteilsausgleich grundsätzlich nicht darüber hinausreichen darf. Im Übrigen ist eine schlichte Addition angeführter Angaben nicht statthaft, z.B. wenn das (fach)ärztliche Gutachten für die Legasthenie einen Ausgleich von 30% (der juristisch betrachtet in der Regel deutlich zu hoch angesetzt ist) und für eine etwaige zusätzliche Angststörung weitere 20% ansetzt; hier wäre es nach den Grundsätzen für die Feststellung des Grades einer Behinderung[64] fehlerhaft, ohne Weiteres zu addieren und schematisch von einer 50%igen Schreibzeitverlängerung auszugehen.
Darüber hinaus ist auch ein sog. Notenschutz nach herrschender Meinung nicht zulässig[65]. Darunter ist in einem engeren Verständnis die Nichtberücksichtigung von Rechtschreibleistungen[66] (d.h. -fehlern), in einem weiteren Verständnis eine Leistungsbewertung, die das individuelle Leistungsvermögen berücksichtigt[67], zu verstehen. Abgesehen davon, dass dadurch die legastheniebedingte langsamere Texterfassung nicht berücksichtigt werden würde und ein Notenschutz daher lediglich als additive Maßnahme in Betracht kommen könnte, ist ein Notenschutz auch deshalb nicht rechtmäßig, weil er zwangsläufig zu einer erheblichen Verbesserung der Er-folgschancen in der Prüfung führt und weil ein solchermaßen individuell angepasster Maßstab Prüflingen u.U. überhaupt erst eine reelle Möglichkeit eröffnet, die Prüfung zu bestehen oder ein mehr als ausreichendes Ergebnis zu erzielen. In diesem Sinne stellt ein Notenschutz unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit aller Prüfungsteilnehmer/innen „stets eine Bevorzugung derjenigen Prüflinge dar, denen er gewährt wird.“[68]
Anzumerken ist, dass das Bundesverwaltungsgericht – an anderer Stelle und im Zusammenhang mit der Schule, nicht mit dem Studium – ausgeführt hat, grundlegende Entscheidungen über die Gewährung von Notenschutz für behinderte Schüler seien „dem Landesgesetzgeber vorbehalten“[69], m.a.W. ein Notenschutz ist rechtlich grundsätzlich möglich, wenn er durch ein Landesgesetz (und nicht durch eine ministerielle Verordnung) geregelt ist; anderenfalls sind die Noten rechtswidrig zustande gekommen[70].
Im Übrigen scheidet ein Nachteilsausgleich völlig aus, wenn die Legasthenie die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen kann, die gerade durch die jeweilige Prüfung zu ermitteln ist, d.h. wenn die Feststellung der Rechtschreibung Prüfungszweck ist[71].

[1] Vgl. Deutsches Studentenwerk, Sondererhebung „beeinträchtigt studieren", Berlin 2012, S. 2.
[2] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016, Berlin 2017, S. 37. Nach anderen Angaben weisen 6% der Studierenden eine Teilleistungsstörung auf, vgl. Deutsches Studentenwerk (En. 1), S. 3.
[3] Vgl. Hildebrandt-Woeckel, Tabuthema Legasthenie, http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/studium-tabuthema-legasthenie-1578801.html (13.07.2018).
[4] Andere Zahlen gehen von ca. 60.000 Studierenden aus, Raupold, Studieren trotz Legasthenie, vgl. http://www.deutschlandfunk.de/studieren-trotz-legasthenie.680.de.html?dram:article_id=38995 (17.04.2018).
[5] Vgl. Kohlmaier, „Ich denke bis heute manchmal: Ich bin dumm", http://www.sueddeutsche.de/bildung/legasthenie-im-studium-worte-suchen-hilfe-finden-1.2504913 (13.07.2018); Legasthenie Coaching, Legasthenie im Studium: „Ich denke bis heute manchmal: Ich bin dumm", https://www.legasthenie-coaching.de/legasthenie-im-studium-ich-denke-bis-heute-manchmal-ich-bin-dumm/ (13.07.2018).
[6] Vgl. Deutsches Studentenwerk (DSW), Studium und Behinderung – Informationen für Studierende und Studieninteressierte mit Behinderungen und chronischen Krankheiten, 7. Aufl., Berlin 2013, S. 96.
[7] Vgl. Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e. V., Legasthenie und Dyskalkulie im Erwachsenenalter, Bonn 2018, S. 14; s.a. Heinrich, Junge Erwachsene mit Legasthenie und der Weg durch ein Studium, http://www.legacom.de/legasthenie-studium/ (11.07.2018).
[8] Vgl. z.B. VGH München, Beschl. v. 28.06.2012, Az.: 7 CE 12.1324 = BeckRS 2012, 54425 Rn. 27; OVG Lüneburg NVwZ-RR 2009, 68 (69); s.a. Kischel, Kommentierung zu Art. 3 GG. In: Epping/Hillgruber (Hg.): Beck'scher Online-Kommentar GG, 36. Edition, München Stand: 15.02.2018, Art. 3 Rn. 241.
[9] Vgl. Kohlmaier (En. 5) (13.07.2018); Klees, Vom Fehlerteufel besessen, http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/studium-mit-legasthenie-viele-studenten-leiden-still-a-945830.html (13.07.2018).
[10] Vgl. Heinrich, Junge Erwachsene mit Legasthenie und der Weg durch ein Studium, http://www.legacom.de/legasthenie-studium/ (11.07.2018); Hildebrandt-Woeckel (En. 3) (13.07.2018); Deutsches Studentenwerk, Legasthenie – Technische und personelle Unterstützung, https://www.studentenwerke.de/de/content/legasthenie-technische-und-personelle-unterstützung (13.07.2018).
[11] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 18 m. w. N.). „Davon zu unterscheiden sind Lese- und Rechtschreibschwächen, die andere Ursachen haben und erfolgversprechend behandelt werden können", BVerwG, a.a.O.
[12] Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., Legasthenie und Definition, https://www.bvl-legasthenie.de/legasthenie.html?highlight=WyJpY2QiLDEwLCJpY2QgMTAiXQ== (17.04.2018).
[13] BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 18 m.w.N.).
[14] Vgl. OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.03.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (574); OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.07.2008, Az.: 2 ME 309/08 = NVwZ-RR 2009, 68 (68); VGH Kassel, Beschl. v. 03.01.2006, Az.: 8 TG 3292/05 = NJW 2006, 1608 (1609).
[15] Vgl. Kischel (En. 8), Art. 3 Rn. 241.
[16] S. z.B. Legasthenie Coaching (En. 5) (13.07.2018).
[17] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 33.14 = BeckRS 2015, 52573 Rn. 25; OVG Lüneburg NVwZ-RR 2009, 68 (68). S. zu einer etwaigen seelischen Behinderung infolge von Legasthenie VG Schleswig, Urt. v. 10.06.2009, Az.: 9 A 208/08 = NJOZ 2010, 133 (136).
[18] Vgl. OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.03.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (574); VGH Kassel, Beschl. v. 17. 11. 2010, Az.: 7 A 2970/09 = NVwZ-RR 2011, 235 (236); OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.07.2008, Az.: 2 ME 309/08 = NVwZ-RR 2009, 68 (68). Sie gilt jedoch nicht als wesentliche Behinderung i.S.d. § 53 Abs. 1 Satz 1 SGB XII, vgl. LSG Niedersachsen-Bremen, Beschl. v. 05.08.2010, Az.: L 8 SO 143/10 B ER = BeckRS 2011, 65574.
[19] BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (545 Rn. 52).
[20] Vgl. SächsVerfGH, Beschl. v. 22.5.2014, Az.: Vf. 20-IV-14 HS, 21-IV-14 EA = NVwZ-RR 2014, 789 (790).
[21] Vgl. Deutsches Studentenwerk e.V., Nachteilsausgleiche: Gesetzliche Verankerung, https://www.studentenwerke.de/de/content/nachteilsausgleiche-gesetzliche-verankerung#UN-BRK (17.04.2018); Deutsches Studentenwerk (DSW) (En. 6), S. 93. Offen gelassen bei SächsVerfGH, Beschl. v. 22.5.2014, Az.: Vf. 20-IV-14 HS, 21-IV-14 EA = NVwZ-RR 2014, 789 (790) m.w.N. Ablehnend zu Art. 24 Abs. 1 und 2 BRK BVerwG, Beschl. v. 30.06.2015, Az.: 6 B 11.15 = BeckRS 2015, 49462 Rn. 38 f.
[22] Vgl. VG Berlin, Beschl. v. 16.02.2017, Az.: 12 L 31.17 = BeckRS 2017, 104681 Rn. 6; VG München, Beschl. v. 05.11.2009, Az.: M 3 E 09.4669 = BeckRS 2009, 49012; Stemmer, Studieren mit Behinderungen. Teil II: Quantitative Befragungen, Baden-Baden 2017, S. 217.
[23] VG Oldenburg, Urt. v. 22.11.2017, Az.: 5 A 1787/15 = BeckRS 2017, 133535 Rn. 17; VG Mainz, Urt. v. 23.03.2016, Az.: 3 K 631/15.MZ = BeckRS 2016, 45295 Rn. 20. Ohne Angabe von Normen aus dem Grundsatz der Chancengleichheit s. VG Arnsberg, Beschl. v. 19.09.2014, Az.: 9 L 899/14 = BeckRS 2015, 40931.
[24] Vgl. VGH München, Beschl. v. 14.12.2016, Az.: 7 CE 16.1861 = BeckRS 2016, 112486 Rn. 7. Ablehnend VG Stuttgart, Beschl. v. 15.07.2012, Az.: 12 K 2267/12 = BeckRS 2012, 55058.
[25] Vgl. Stemmer (En. 22), S. 217; Deutsches Studentenwerk e.V. (En. 21) (17.04.2018); Deutsches Studentenwerk (DSW) (En. 6), S. 92.
[26] Vgl. Deutsches Studentenwerk e.V. (En. 21) (17.04.2018); Deutsches Studentenwerk (DSW) (En. 6), S. 93; Stemmer (En. 22), S. 217. Zu § 16 Satz 4 HRG s.a. OVG Lüneburg, Beschl. v. 14.09.2015, Az.: 2 LA 194/15 = BeckRS 2015, 52307 Rn. 9.
[27] Z.B. Art. 118a Satz 1 BV, vgl. VGH München, Beschl. v. 14.12.2016, Az.: 7 CE 16.1861 = BeckRS 2016, 112486 Rn. 7. Zu Art. 102 Abs. 1 i.V.m. Art. 28 Abs. 1 Satz 2 SächsVerf. s. SächsVerfGH, Beschl. v. 22.5.2014, Az.: Vf. 20-IV-14 HS, 21-IV-14 EA = NVwZ-RR 2014, 789 (790) mit einfachgesetzlicher Ausgestaltung.
[28] Z.B. §§ 3 Abs. 5 Satz 1, 2 Nr. 1, 52 Abs. 2 Satz 2 Nr. 14, Abs. 4 Nr. 2 Gesetz über die Hochschulen und das Universitätsklinikum Schleswig-Holstein (Hochschulgesetz – HSG) v. 05.02.2016, GVOBl. 2016, 39; §§ 3 Abs. 1 Satz 1 Nr. 7, 7 Abs. 3 Satz 5 Niedersächsisches Hochschulgesetz (NHG) v. 26.02.2017, Nds. GVBl. 2007, 69, zuletzt geändert durch Gesetz v. 15.06.2017, Nds. GVBl. S. 172; §§ 28 Abs. 1 Satz 3, 38 Abs. 4 Gesetz über die Hochschulen des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Landeshochschulgesetz – LHG M-V) v. 25.01.2011, GVOBl. M-V 2011, S. 18, zuletzt geändert durch Gesetz v. 11.07.2016, GVOBl. M-V S. 550, 557. S.a. Stemmer (En. 22), S. 217.
[29] Z.B. § 5 Abs. 1 Rahmenprüfungsordnung für die Fachhochschulen (RaPO) v. 17.10.2001, GVBl. S. 686, zuletzt geändert durch Verordnung v. 06.08.2010, GVBl. S. 688. S.a. VG München, Urt. v. 24.11.2015, Az.: M 3 K 15.3025 = BeckRS 2016, 43046; VGH München, Beschl. v. 28.06.2012, Az.: 7 CE 12.1324 = BeckRS 2012, 54425 Rn. 25.
[30] Vgl. VG Berlin, Beschl. v. 16.02.2017, Az.: 12 L 31.17 = BeckRS 2017, 104681 Rn. 4; VG Hamburg, Urt. v. 14.12.2016, Az.: 2 K 6704/15 = BeckRS 2016, 112378; s. z.B. § 5 Abs. 1 Satz 1 RaPO (s. En. 29) i.V.m. § 14 Abs. 1 Satz 2 und 3 Allgemeine Prüfungsordnung (APO) der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg v. 21.08.2014 i.d.F. v. 22.03.2018.
[31] Vgl. OVG Bautzen, Beschl. v. 12.02.2018, Az.: 5 B 352/17 = BeckRS 2018, 2896 Rn. 7; VGH Mannheim, Urt. v. 21.11.2017, Az.: 9 S 1145/16 = BeckRS 2017, 133435 Rn. 58.
[32] Vgl. BVerwG, Urt. v. 15.03.2017, Az.: 6 C 46/15 = NVwZ-RR 2017, 693 (696 Rn. 25); VGH Mannheim, Urt. v. 21.11.2017, Az.: 9 S 1145/16 = BeckRS 2017, 133435 Rn. 67. S.a. Haase, Das Mandat im Prüfungsrecht. In: Johlen/Oerder (Hg.): Münchener Anwaltshandbuch Verwaltungsrecht, 4. Aufl., München 2017, § 16 Rn. 138 ff.
[33] Vgl. BVerwG, Beschl. v. 30.06.2015, Az.: 6 B 11.15 = BeckRS 2015, 49462 Rn. 8. I.d.S. zudem OVG Münster, Urt. v. 20. 11. 2012, Az.: 14 A 755/11 = NVwZ-RR 2013, 469 (469).
[34] Vgl. BVerwG, Beschl. v. 30.06.2015, Az.: 6 B 11.15 = BeckRS 2015, 49462 Rn. 16.
[35] Vgl. VG Mainz, Urt. v. 23.03.2016, Az.: 3 K 631/15.MZ = BeckRS 2016, 45295 Rn. 20.
[36] Kischel (En. 8), Art. 3 Rn. 244.
[37] Vgl. Cremer/Kolok, DVBl 2014, 333 (337); Marwege, Legasthenie und Dyskalkulie in der Schule, Göttingen, 2013, http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag2013/Marwege/diss.pdf, S. 131f., 183; Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V., Kurzfassung des Gutachtens Frau Prof. Dr. Langenfeld, Universität Göttingen, https://www.bvl-legasthenie.de/images/static/pdfs/bvl/Zusammenfassung_Homepage.pdf (17.04.2018), Nr. 8.
[38] Vgl. z.B. VGH München, Beschl. v. 28.06.2012, Az.: 7 CE 12.1324 = BeckRS 2012, 54425 Rn. 27; OVG Lüneburg NVwZ-RR 2009, 68 (69); VGH Kassel, Beschl. v. 03.01.2006, Az.: 8 TG 3292/05 = NJW 2006, 1608 (1609); s.a. Kischel (En. 8), Art. 3 Rn. 241. Missverständlich insoweit und nach den selbst angeführten Bezugsquellen VG Bremen, Urt. v. 20.07.2015, Az.: 1 K 257/14 = BeckRS 2015, 49039, das von einem Ausgleich „zwischen 10 und 20" Prozent ausgeht.
[39] Z.B. 12,5% OVG Schleswig, Beschl. v. 19.08.2002, Az.: 3 M 41/02 = BeckRS 2009, 41443; s.a. VGH Kassel, Beschl. v. 17. 11. 2010, Az.: 7 A 2970/09 = NVwZ-RR 2011, 235 (235 f.). Unter besonderen Umständen z.B. auch 25%, vgl. VG München, Urt. v. 24.11.2015, Az.: M 3 K 15.3025 = BeckRS 2016, 43046.
[40] Vgl. OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.03.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (575).
[41] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 16); OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.03.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (575); VG Lüneburg, Beschl. v. 20.12.2017, Az.: 4 B 58/17 = BeckRS 2017, 144297 Rn. 18.

[42] Vgl. OVG Magdeburg, Beschl. v. 10.02.2014, Az.: 3 M 358/13 = NVwZ-RR 2014, 560 (561); VGH Kassel, Beschl. v. 05.02.2010, Az.: 7 A 2406/09 = NVwZ-RR 2010, 767 (770). A.A. VG Münster, Beschl. v. 28.08.2017, Az.: 1 L 1154/17 = BeckRS 2017, 125173 Rn. 16, für ein Notebook. Kritisch zum Einsatz eines Laptops Niehues/Fischer/Jeremias, Prüfungsrecht, 7. Aufl., München 2018, S. 124 Rn. 260.

[43] Vgl. OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.03.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (575); ausdrücklich für ein Rechtschreibprogramm VGH Kassel, Beschl. v. 05.02.2010, Az.: 7 A 2406/09 = NVwZ-RR 2010, 767 (770). A.A. für ein Spracherkennungsprogramm VG Münster, Beschl. v. 28.08.2017, Az.: 1 L 1154/17 = BeckRS 2017, 125173 Rn. 16.

[44] Vgl. OVG Magdeburg, Beschl. v. 10.02.2014, Az.: 3 M 358/13 = NVwZ-RR 2014, 560 (561).

[45] BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 19).

[46] BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 19 m. w. N.); VG Oldenburg, Urt. v. 22.11.2017, Az.: 5 A 1787/15 = BeckRS 2017, 133535 Rn. 19; VG Oldenburg, Beschl. v. 07.10.2015 – 5 B 3440/15 = BeckRS 2015, 53224.

[47] Vgl. z.B. § 18 Abs. 2 Satz 1, Abs. 3 Prüfungsverfahrensordnung (Satzung) der Fachhochschule Kiel v. 11.10.2016, NBl. HS MSGWG Schl.-H. Nr. 6/2016 v. 20.12.2016, S. 102; § 6 Abs. 6 Satz 1 Allgemeine Bestimmungen für Bachelorprüfungsordnungen der Technischen Hochschule Mittelhessen v. 02.07.2014, geändert am 06.07.2016, Version 2; § 7 Abs. 4 Satz 1 Allgemeine Ordnung für die Prüfungen in den Studiengängen des Fachbereichs Informatik an der Fachhochschule Trier v. 14.03.2011 – publicus Nr. 2/2011 i.d.F. v. 16.06.2016 – publicus Nr. 6/2016.

[48] Vgl. z.B. § 22 Abs. 6 Satz 1 Allgemeine Bestimmungen zu Studien- und Prüfungsordnungen für das Bachelor-Studium an der Hochschule Anhalt v. 21.09.2016; § 19 Abs. 1 Satz 1 Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit (Social Work) am Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien der Hochschule Magdeburg-Stendal vom 22.05.2013; § 13 Abs. 1 Satz 1 Rahmenprüfungsordnung für die Bachelorprüfungen im Departement für Pflegewissenschaft an der Hochschule für Gesundheit für Studierende mit Studienbeginn ab WS 2015/16 v. 25.04.2017.

[49] Vgl. VG Augsburg, Urt. v. 05.04.2016, Az.: Au 3 K 14.1741 = BeckRS 2016, 46316 Rn. 42; s.a. FH Münster, Nachteilsausgleich, https:// www.fh-muenster.de/fb10/downloads/pruefungsamt/20170608_Beratung_Nachteilsausgleich.pdf (17.04.2018). Im Bereich einer Schule können „fachlich qualifizierte Stellen" genügen, vgl. VGH Kassel, Beschl. v. 17. 11. 2010, Az.: 7 A 2970/09 = NVwZ-RR 2011, 235 (236).

[50] Vgl. z.B. § 22 Abs. 5 Satz 1 Rahmenprüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Fachhochschule Dortmund v. 16.07.2015, Amtliche Mitteilungen Verkündungsblatt 36. Jahrgang, Nummer 70, 16.07.2015; § 18 Abs. 4 Satz 1 Prüfungsordnung für den Studiengang Digital Games mit dem Abschlussgrad Bachelor of Arts des Instituts Cologne Game Lab an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Technischen Hochschule Köln; § 17 Abs. 4 Satz 1 Rahmenprüfungsordnung für die Bachelorstudiengänge an der Fachhochschule Bielefeld v. 11.12.2015. Denkbar sind z.B. Schwerbehindertenausweis oder ärztlicher Behandlungsbericht.

[51] I.d.S. Deutsches Studentenwerk e.V., Nachteilsausgleich: Antragsverfahren und Nachweise, https://www.studentenwerke.de/de/content/nachteilsausgleich-antragsverfahren-und-nachweise#Beantragung (17.04.2018); FH Münster, Nachteilsausgleich, https://www.fh-muenster.de/fb10/downloads/pruefungsamt/20170608_Beratung_Nachteilsausgleich.pdf (17.04.2018). S. ausdrücklich z.B. § 14 Abs. 2 Satz 2 Allgemeine Prüfungsordnung (APO) der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg v. 21.08.2014 i.d.F. v. 22.03.2018.

[52] Vgl. VG Augsburg, Urt. v. 05.04.2016, Az.: Au 3 K 14.1741 = BeckRS 2016, 46316 Rn. 42, wo ein vier Jahre altes Dokument (hier ein Zeugnisvermerk über eine „fachärztliche festgestellte" Legasthenie, nicht genügt. S. z.B. auch Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Nachteilsausgleiche bei Prüfungen, https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/fakultaeten/information_und_kommunikation/info-nta.pdf (17.04.2018), S. 2; FH Münster, Nachteilsausgleich, https://www.fh-muenster.de/fb10/downloads/pruefungsamt/20170608_Beratung_Nachteilsausgleich.pdf (17.04.2018).

[53] Vgl. Landesverband Legasthenie und Dyskalkulie Baden-Württemberg e.V., Häufige Fragen, http://www.legasthenie-lvl-bw.de/faq.html#elf (17.04.2018); Monks – Ärzte im Netz GmbH, Therapie und Trainingsprogramme bei Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie), https://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.org/kinder-jugend-psychiatrie/erkrankungen/lese-rechtschreibstoerung-legasthenie/therapie-trainingsprogramme/ (17.04.2018); Schulte-Körne, Diagnostik und Therapie der Lese-Rechtschreib-Störung, https://www.aerzteblatt.de/archiv/78734/Diagnostik-und-Therapie-der-Lese-Rechtschreib-Stoerung (17.04.2018).

[54] Vgl. VGH Kassel, Beschl. v. 17.11.2010, Az.: 7 A 2970/09 = NVwZ-RR 2011, 235 (236).

[55] Vgl. z.B. § 5 Abs. 3 Satz 3 RaPO i.V.m. § 14 Abs. 2 Satz 3 Allgemeine Prüfungsordnung (APO) der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg v. 21.08.2014 i.d.F. v. 22.03.2018; für ein amtsärztliches Attest vgl. § 6 Abs. 6 Satz 2 Allgemeine Bestimmungen für Bachelorprüfungsordnungen der Technischen Hochschule Mittelhessen v. 02.07.2014, geändert am 06.07.2016, Version 2.

[56] Vgl. VGH Mannheim, Beschl. v. 29.04.2016, Az.: 9 S 582/16 = NVwZ-RR 2016, 702 (703 Rn. 9). S.a. VGH München, Beschl. v. 04.03.2014, Az.: 7 CE 13.181 = BeckRS 2013, 49046 Rn. 15; VGH München, Beschl. v. 04.03.2013, Az.: 7 CE 13.181 = BeckRS 2013, 49046 Rn. 15; OVG Berlin-Brandenburg, Beschl. v. 21.07.2010, Az.: OVG 10 S 5.14 = NVwZ-RR 2014, 889 (891); Lenz, Schul- und Hochschulrecht. In: Terwiesche (Hg.): Handbuch des Fachanwalts Verwaltungsrecht, 3. Aufl., Köln 2018, Kapitel 42 S. 2028 Rn. 271.

[57] Vgl. z.B. § 26 Abs. 5a Satz 1 Allgemeine Studien- und Prüfungsordnung für Bachelor- und Master-Studiengänge an der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes (HTW) v. 19.11.2014; für die Entscheidung durch die/den Vorsitzenden s. z.B. § 6 Abs. 4a Satz 1 Rahmenprüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der Hochschule Rhein-Waal vom 03.01.2018 (Amtliche Bekanntmachung: 07/2018); § 22 Abs. 5 Satz 1 Bekanntmachung der Neufassung der Rahmenprüfungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge der Fachhochschule Dortmund v. 16.07.2015.

[58] Vgl. VG München, Urt. v. 24.11.2015, Az.: M 3 K 15.3025 = BeckRS 2016, 43046; s.a. VGH München, Beschl. v. 28.06.2012, Az.: 7 CE 12.1324 = BeckRS 2012, 54425 Rn. 25, 27.

[59] BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 19 m. w. N.); VG Münster, Beschl. v. 28.08.2017, Az.: 1 L 1154/17 = BeckRS 2017, 125173 Rn. 12.

[60] Z.B. 25% bei besonderen Umständen, vgl. VG München, Urt. v. 24.11.2015, Az.: M 3 K 15.3025 = BeckRS 2016, 43046.

[61] Ausnahmsweise ablehnend VG Bremen, Urt. v. 20.07.2015, Az.: 1 K 257/14 = BeckRS 2015, 49039, das eine Hausarbeit anstelle einer schriftlichen Prüfung ausschließt.

[62] Vgl. OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.07.2008, Az.: 2 ME 309/08 = NVwZ-RR 2009, 68 (68).

[63] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 16); VGH München, Beschl. v. 28.06.2012, Az.: 7 CE 12.1324 = BeckRS 2012, 54425 Rn. 18. S.a. VG Bremen, Urt. v. 20.07.2015, Az.: 1 K 257/14 = BeckRS 2015, 49039. S.a. Niehues/Fischer/Jeremias (En. 42), S. 124 Rn. 260.

[64] Keine Addition, vgl. Ruppelt, Sozialversicherungsrecht. In: Küttner (Begr.)/Röller (Hg.): Personalbuch 2018, 25. Aufl., München 2018, Stand: 01.01.2018, Stichwort Behinderte, Teil C Nr. 3 Rn. 98, m.w.N.; SG Karlsruhe, Urt. v. 23.03.2017, Az.: S 1 SB 2687/16 = BeckRS 2017, 106268 Rn. 28; LSG Nordrhein-Westfalen, Urt. v. 03.05.2017, Az.: L 10 SB 410/16 = BeckRS 2017, 121016 Rn. 8.

[65] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 f. Rn. 20 ff., 30 ff.); OVG Lüneburg, Beschl. v. 12.03.2018 – 2 ME 1/18 = BeckRS 2018, 3810 Rn. 17 ff.; VG Lüneburg, Beschl. v. 20.12.2017, Az.: 4 B 58/17 = BeckRS 2017, 144297 Rn. 20. A.A. Niehues/Fischer/Jeremias (En. 42), S. 125 Rn. 260.

[66] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 12). S.a. OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.03.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (574); VG Lüneburg, Beschl. v. 20.12.2017, Az.: 4 B 58/17 = BeckRS 2017, 144297 Rn. 16.

[67] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 Rn. 20); Eckhold, Das Mandat im Schulrecht. In: Johlen/Oerder (Hg.): Münchener Anwaltshandbuch Verwaltungsrecht, 4. Aufl., München 2017, § 15 Rn. 124.

[68] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 35.14 = NVwZ 2016, 541 (542 f. Rn. 23); s.a. Eckhold (En. 67), § 15 Rn. 125; OVG Lüneburg, Beschl. v. 10.3.2015, Az.: 2 ME 7/15 = NVwZ-RR 2015, 574 (576); VG Münster, Beschl. v. 28.08.2017, Az.: 1 L 1154/17 = BeckRS 2017, 125173 Rn. 43.

[69] BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 33.14 = BeckRS 2015, 52573 Rn. 41.

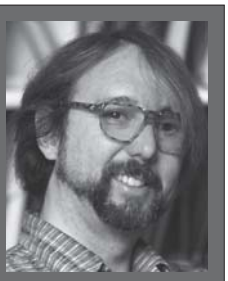
[70] Vgl. BVerwG, Urt. v. 29.07.2015, Az.: 6 C 33.14 = BeckRS 2015, 52573 Rn. 49.

[71] Vgl. OVG Bautzen, Beschl. v. 12.02.2018, Az.: = BeckRS 2018, 2896 Rn. 7; OVG Lüneburg, Beschl. v. 12.03.2018; Az.: 2 ME 1/18 = BeckRS 2018, 3810 Rn. 17; VG Berlin, Beschl. v. 16.02.2017, Az.: 12 L 31.17 = BeckRS 2017, 104681 Rn. 6.

■ **Dr. Christoph Knödler,** Professor für Recht in der Sozialen Arbeit, Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, E-Mail: christoph.knoedler@oth-regensburg.de

Markus Diem

Die besondere Situation der Doktorandinnen und Doktoranden mit ausländischer Bildungsherkunft



Markus Diem

The study counseling of the University of Basel notes that more and more PhD students with a foreign educational background are seeking counseling because of psychological problems. On the one hand, this is a consequence of the fact that persons with a foreign educational background are now in the majority among the doctoral candidates, and on the other hand, because of the personal dependency relationships in the Humboldtian university model in German speaking regions these are the most vulnerable persons in the research groups characterized by competitive pressure. Social isolation through linguistic and cultural barriers as well as the residence permit attached to the employment are also stress factors, which in the event of a conflict can quickly lead to serious psychological problems. Because of the less favorable salary associated with inadequate health insurance, this PHD-students cannot be referred to established therapists.

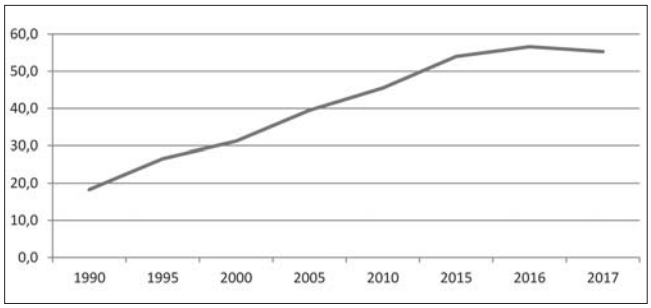
Die Zahl der beratenen Personen an der Studienberatung der Universität Basel ist in den letzten 10 bis 15 Jahren relativ konstant geblieben. Zugenommen hat allerdings eine an der Zahl relativ kleine, aber sehr zeitintensive Gruppe von Personen mit psychologischen Problemen. Dabei handelt es sich um ausländische Doktoranden aus außereuropäischen Ländern, die in der Regel kein Deutsch sprechen.

Deutliche Zunahme Studierender mit ausländischer Bildungsherkunft auf Doktorandenstufe

Mit dem Start des Programmes ERASMUS der Europäischen Gemeinschaft im Jahr 1987 begann sich die Bildungspolitik in der Schweiz ebenfalls mit der Förderung der akademischen Mobilität zur Sicherung des Forschungsplatzes Schweiz zu befassen. Ende der achtziger Jahre starteten Bundesrat und Parlament ein Mobilitätsförderungsprogramm, in Zuge dessen sich an den Hochschulen Mobilitätsstellen entwickelten, Förderprogramme eingerichtet wurden und man sich bemühte, Anschluss an europäische und auch globale Mobilitätsprogramme zu finden. Dabei hatte man die nationale wie die internationale Mobilität im Auge.

Diese Mobilitätsförderung blieb nicht ohne Auswirkung. Unter den Studierenden an Schweizer Hochschulen ist seit 1990 der Anteil an Personen mit ausländischer Bildungsherkunft deutlich gestiegen. Auf der Stufe bis zum Masterstudium (vormals Lizentiat-/Diplomstudium) ist er von ca. 15% auf mehr als 20% gestiegen. Diese Steigerung ist relativ moderat, allerdings ist die Zunahme auf der Doktorandenstufe eindrücklich. 1990 betrug ihr Anteil rund 20%, mittlerweile ist er aber auf über 50% gestiegen, d.h. Studierende mit ausländischer Bildungsherkunft bilden auf Doktoratsstufe mittlerweile die Mehrheit (Abbildung 1). Besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern, wo keine Kenntnisse der deutschen Sprache zwingend sind, liegt die Quote teilweise bei 80%.

Abb. 1: Anteil Personen mit ausländischer Bildungsherkunft unter den Doktorand/innen an Schweizer Hochschulen (Angaben in Prozent)



Quelle: Schweizer Bundesamt für Statistik

Relativ unattraktive Löhne der Doktoranden

Ohne den Zuzug aus dem Ausland wären die Schweizer Universitäten kaum in der Lage, die Stellen in Forschung und Lehre an den Universitäten zu besetzen. Ein Grund dafür ist auch die relative Unattraktivität der Doktorandenstellen bezüglich der Bezahlung. Die Statistik zur Beschäftigungssituation der Absolventen der Schweizer Hochschulen, die vom Autor dieses Artikels seit 1989 mitgestaltet wird, zeigt, dass es in der Schweiz relativ wenig Probleme beim Übergang vom Studium in den Beruf gibt (die Zahl der erwerbslosen Stellensuchenden bewegt sich im Jahr nach dem Abschluss gesamthaft gesehen zwischen 3 und 5% und kann als Friktionsarbeitslosigkeit bezeichnet werden). Natürlich schwankt die Zahl jeweils mit dem Gang der wirtschaftlichen Konjunktur und es zeigt sich, dass in konjunkturell eher schlechten Jahren mehr Masterabsolventen in Promotionsstudien an der Hochschule verbleiben, die Quote da-

gegen in wirtschaftlich guten Jahren eher abnimmt. Die Interpretation liegt nahe, dass besonders in guten Jahren die Absolventen in der Schweiz deutlich lukrativere berufliche Möglichkeiten haben, als eine befristete Doktoratsstelle anzunehmen. Die Absolventenstudien zeigen, dass die Löhne der Doktoranden deutlich unter dem Durchschnitt der gesamten Einstiegsstellen der Universitätsabsolventen liegen. Besonders in den Fächern mit hohem Ausländeranteil, d.h. in den naturwissenschaftlichen Fächern, sind die Löhne der Doktoranden eklatant niedrig. Ein Teil des Wachstums der Ausländerquote unter den Doktoranden scheint eindeutig dadurch bedingt zu sein, dass die Stellen für Bildungsinländer wenig attraktiv sind.

Buhlen um die besten Köpfe

Ein Teil dieser Entwicklung ist natürlich auch eine Folge der generellen Globalisierungstendenzen sowie der durch die Umstrukturierung der Universitäten in teilautonome Institutionen geschaffenen Konkurrenzsituation zwischen den Universitäten. Kompetitiv eingeworbene Drittmittel für die Forschung sind ein wichtiger Faktor für die Finanzierung und die Reputation der Hochschulen geworden. Deshalb versuchen alle, möglichst die „klügsten" Köpfe für sich zu gewinnen – dabei ist die Rekrutierungsbasis nicht mehr das nationale, sondern das globale Umfeld geworden, und zwar je naturwissenschaftlicher das Forschungsfeld um so stärker, da Sprache und kulturelle Zugehörigkeit in diesem Bereich zumindest – oder auch scheinbar – nur eine untergeordnete Rolle spielen.

Komplexe Institutionslogiken in den Forschungsgruppen an Hochschulen

In einem Unternehmen ist die Hierarchie der organisationsimmanenten Logiken relativ klar. Oberste Priorität hat der wirtschaftliche Nutzen des Unternehmens. Demgegenüber nachrangig gibt es natürlich auch den Aspekt des persönlichen Nutzens der Mitarbeiter sowie den des reinen Erkenntnisgewinns. Die beiden letzten Aspekte sind aber den ersten eindeutig untergeordnet. An den Hochschulen sieht dies völlig anders aus. Ein Doktorat, ein Postdoc bzw. die Publikation eines Forschungsergebnisses hat immer und deklarierterweise auch einen persönlichen Nutzen für die individuelle Laufbahn des Forschers. Natürlich steht auch explizit der Nutzen des reinen Erkenntnisgewinns stark im Fokus. Und die Institution Hochschule als Organisation möchte in Form von Verkauf von Patenten und Einwerbung von Drittmitteln von ihren Forschungsgruppen profitieren. Der Unterschied zwischen einem Unternehmen und einer Hochschule ist, dass bei der Hochschule die Hierarchie der Logiken nicht explizit deklariert ist, und es ist naiv zu glauben, dass die diversen Logiken immer schön miteinander im Einklang stehen würden. Oft ist das Gegenteil der Fall: Sie stehen im konkreten Fall mehr oder weniger im Widerspruch zueinander. Weiter ist es naheliegend, dass in diesem Netz von sich widerstrebenden Kräften das schwächste Glied in den Forschungsgruppen, nämlich die Doktoranden – und hier besonders die ausländischen – am ehesten Gefahr laufen, in diesen Mechanismen zerrieben zu werden.

Konkurrenz und Machtmissbrauch

Machtmissbrauch und Seilschaften gibt es in allen Unternehmen und Institutionen: in Banken, in Industriekonzernen, in der staatlichen Verwaltung wie eben auch in den Forschungsgruppen der Hochschulen. Das besondere an den Hochschulen ist aber, dass die persönliche Abhängigkeit zwischen Professor, Postdoc und Doktorand besonders im deutschsprachigen Hochschulsystem quasi institutionalisiert ist. Das deutsche auf dem Humboldtschen Hochschulmodell gewachsene Hochschulsystem redet bezeichnenderweise immer noch von Doktorvätern und Doktormüttern. Dies kann positiv sein, wenn die Betreuenden tatsächlich fördern wollen bzw. können. Aufgrund der obengenannten Mechanismen kann dieses Fördertum, da auch diese selbst einem dauernden Konkurrenzdruck ausgesetzt sind, völlig in den Hintergrund geraten. Hinzu kommt, dass bei der Berufung von Professuren Betreuungskompetenz und andere Social Skills keine Rolle spielen. Es kommt dann unter diesen Umständen schnell zu Machtmissbrauch in Form von Forderungen bezüglich dauernder Verfügbarkeit bis mitten in die Nacht, von Beleidigungen, Mobbing etc., wie es beispielweise gerade aktuell Michael Furger unter dem Titel „Schikanen im Elfenbeinturm" in der Zeitschrift Horizonte Nr. 18 des Schweizer Nationalfonds diesen September anschaulich beschrieben hat.

Ausländische Doktoranden, das schwächste Glied in der Kette

Oben wurde bereits expliziert, dass die Doktoranden in den Forschungsgruppen das schwächste Glied sind, und innerhalb dieser Gruppe sind es die fremdsprachigen Doktoranden aus außereuropäischen Staaten, die dem Kräftespiel an den Hochschulen gegenüber am wehrlosesten sind und die im Konfliktfall häufig klinisch relevante psychologische Symptome entwickeln und Hilfe bei der Studienberatung suchen.

Dazu zur Illustration ein typisches Fallbeispiel: Eine Forscherin, die an ihrer Heimatuniversität in Südamerika durch außerordentliche Leistungen aufgefallen ist, nimmt eine Doktoratsstelle an einer Schweizer Hochschule an, weil für ihre Verhältnisse der Lohn verbunden mit der Aussicht auf eine spätere Karriere, beispielsweise in der Pharmaindustrie, sehr attraktiv erscheint, obwohl sich die Entlöhnung für diese befristete Stelle im Schweizerischen Kontext eher im Niedriglohnsegment befindet. Wir müssen allerdings wie oben geschildert annehmen, dass die Hochschulen zu diesen Bedingungen niemals in der Lage wären, die Stellen mit ähnlich gut qualifizierten Personen aus dem mitteleuropäischen Umfeld zu besetzen. Diese spanischsprachige Doktorandin kommt jetzt in ein fremdes Land, wo sie eigentlich nur ihre Einzimmerwohnung und ihre Forschungsgruppe kennt. Durch die hohe Präsenz im Labor und durch kulturelle und sprachliche Barrieren verbindet sie sich kaum mit Personen außerhalb ihrer Forschungsgruppe. Dies geht genau solange gut, wie es in dieser im Labor keine

Probleme gibt. Dies ist aber aufgrund der oben dargestellten Kräfteverhältnisse, Konkurrenzsituationen und Institutionslogiken eher unwahrscheinlich. Fairerweise muss auch erwähnt werden, dass es trotz dieser ungünstigen Ausgangslage in vielen Gruppen einigermaßen passabel zugeht. Wenn aber die Forschungsgruppe das zwischenmenschliche Zusammenleben nicht bewältigen kann, gibt es sehr schnell ernstzunehmende Probleme, der eine solche Person aus Südamerika hilflos ausgeliefert ist. Selbstverständlich hat sie wie alle Universitätsangestellten einen Arbeitsvertrag, der ihr z.B. Ferien zusichert, ihr Schutz vor Mobbing oder sexuellen Übergriffen, überhaupt generell Unterstützung bei Unregelmäßigkeiten und Konflikten am Arbeitsplatz zusichert. Die betroffene Person kann sich also im Konfliktfall an die Personalabteilung wenden. Dies wird sie sich aber gut überlegen, d.h. in den meisten Fällen nicht tun. Durch die „Humboldtsche" Abhängigkeit von ihrem Doktorvater befindet sie sich in einer ähnlichen Situation wie eine mittelalterliche Hausangestellte. Sie befürchtet, dass eine Beschwerde bei der Personalabteilung sich negativ auf die Bewertung ihrer Doktorarbeit auswirken könnte und sie genauso vor dem beruflichen Aus stehen würde wie die Hausangestellte vor 500 Jahren, die ohne Empfehlungsschreiben des Arbeitgebers wenig Chancen gehabt hätte, eine neue Stelle zu finden. Erschwerend kommt dann für Personen ausserhalb des Schengenraums hinzu, dass die Aufenthaltsgenehmigung an die Doktorandenstelle gebunden ist. Da die Doktorandin in dieser isolierten Situation Symptome wie Schlafstörungen, Panikattacken oder depressive Symptome mit klinischer Relevanz entwickelt, sucht sie also Hilfe bei den psychosozialen Diensten der Hochschule, in diesem Fall bei der Studienberatung, die in unserem Fall für die Beratung bei passageren psychologischen Problemen von Studierenden zuständig ist. Oft ist die psychische Beeinträchtigung allerdings in einem Ausmaß vorhanden, welches von der Studienberatung nicht mehr adäquat aufgefangen werden kann; aber anders als bei anderen Studierenden kann die Doktorandin nicht an die psychiatrischen Dienste oder niedergelassene Therapeuten vermittelt werden, da ihre Versicherungssituation eine solche Behandlung nicht abdeckt. Sie bleibt also als Notlösung bei der Studienberatung hängen. Die weiteren Verläufe sind dann sehr individuell. Oft bestehen sie darin, die Situation am Institut dadurch zu entschärfen, dass die Doktorandin sich im Team quasi unsichtbar macht und sich einfach darauf konzentriert, die Dissertation irgendwie unter Dach und Fach zu bringen, oder sie heiratet, falls vorhanden, den gerade aktuellen Freund, weil dies vorerst das Problem mit der Aufenthaltsbewilligung löst, oder sie sucht im „Zustand der Unsichtbarkeit" eine neue Gruppe an einer andern Hochschule; und wenn diese gefunden wird, lässt sie die Situation eskalieren mit dem Ergebnis, dass sie die Hochschule sofort verlässt, die Universität ihr aber noch drei Monate den Lohn zahlen muss. Natürlich gibt es auch Krankschreibungen, bei der auch die Hochschule oder deren Versicherung die Lasten der Lohnfortzahlung übernehmen muss und gleichzeitig in der Forschungsgruppe eine unsichere Situation entsteht, „kommt sie zurück oder eben nicht" ist eine länger im Raum stehende Frage, die Stellensituation bleibt monatelang in der Schwebe. Keine dieser hier geschilderten Konsequenzen einer solchen Situation könnte von jemandem ernsthaft als befriedigender Lösungsansatz bezeichnet werden.

Eine Sensibilisierung der Hochschule für die Problematik ist gefordert

Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass alle beteiligten Personen inklusive dem Studienberater nicht in der Muttersprache, sondern im in der Ausdruckweise eher undifferenzierten „International Englisch" miteinander kommunizieren. Angesichts der sprachlichen und kulturellen Barrieren sind damit auch Missverständnissen Tür und Tor geöffnet. Migration zwischen Kulturen ist immer ein Belastungsfaktor, und viele bewältigen diesen mit Lust und gestärktem Selbstbewusstsein. Gleichzeitig müssen wir aber zur Kenntnis nehmen, dass die Fähigkeit dazu nicht immer mit der Fähigkeit für wissenschaftliche Leistung einhergeht. Es geht bei den vorliegenden Ausführungen nicht darum, mit dem Mahnfinger auf irgendeine Personengruppe zu zeigen. Was aus der Sicht des Autors am ehesten zu einer Verbesserung führen könnte, wäre eine Sensibilisierung aller Parteien für die geschilderten Problematiken, auf Basis derer dann konstruktive präventive Maßnahmen oder Lösungsansätze entwickelt werden könnten. Zur Illustration, wie Not dies täte, sei eine Reminiszenz an ein Tischgespräch zwischen dem Autor und einem befreundeten erfahrenen Forschungsleiter mit durchaus guten Absichten geschildert. Nach der Schilderung eines solchen Falls aus der Praxis der Studienberatung war dessen erste Gegenfrage: „Bist du sicher, dass dies eine gute Doktorandin ist?"

Literaturverzeichnis

Bucher, N./Diem, M. (2017): Die erste Stelle nach dem Studium. Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien und Laufbahnberatung. Bern.

Bundesamt für Statistik (2018): Studierende und Abschlüsse der Hochschulen. BFS, Neuchâtel.

Furger, M. (2018): Schikanen im Elfenbeinturm. In: Horizonte, Schweizerischer Nationalfonds. Bern.

■ **Dr. Markus Diem,** Psychologe, Leiter der Studienberatung Basel,
E-Mail: markus.diem@unibas.ch

Bezugspreise der „Zeitschrift für Beratung und Studium" ab 2019

Jahresabonnement: 79 Euro

Einzelheft: 21 Euro **Doppelheft:** 39,90 Euro *Alle Preise inkl. MwSt., zzgl. Versand*

Rainer Weber & Christoph Stosch

Rainer Weber

Christoph Stosch

Studieren mit psychischen Erkrankungen und Belastungen – mit einem Bericht vom 1. Kölner Fachsymposium „Studieren mit psychischen Erkrankungen und Belastungen" am 05.02.2018

Mental disorders are common. Depression and anxiety disorders are among the most common disorders worldwide. Prevalence rates among students are alarming. All the more it is surprising that the discussion about this issue is restrained in the social and academic discourse. Talking about mental disorders is not popular, especially in the academic world where concepts as performance orientation and competition are important parts of the self-image. For this reason the 1st expert symposium on mental disorders and psychic burden was held at the medical department of the university of Köln on February 5th, 2018. After a brief introduction we will present the conference program.

Häufigkeit psychischer Erkrankungen in der Bevölkerung

Seelische Erkrankungen zählen zu den großen gesundheitspolitischen Herausforderungen unserer Zeit. Einen repräsentativen und aktuellen Überblick über die Prävalenz psychischer Störungen in der Allgemeinbevölkerung (im Alter von 18 bis 79 Jahren) liefert das Zusatzmodul zur psychischen Gesundheit im Rahmen der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1-MH). Demnach lässt sich für 27,7% der Befragten mindestens eine psychische Störung diagnostizieren, bei 22,1% der Befragten lassen sich zwei und bei 9,6% drei und bei 12,8% der Befragten sogar mehr als drei psychische Diagnosen feststellen. Frauen sind im Gegensatz zu Männern stärker betroffen (33,3% versus 22%), jeweils mit unterschiedlichen Diagnosespektren. Insbesondere die Gruppe der Jüngeren (18-34 Jahre) zeigte die höchste 12-Monats-Prävalenz-Rate (36,7%) für irgendeine psychische Störung, wobei der Anteil der betroffenen Frauen bei 43,0% lag. Diese Zahlen sind vor dem Hintergrund der Ersterkrankungsmanifestation, die bei den meisten psychischen Störungen im jungen Erwachsenenalter liegt, gut erklärbar. Diese Raten sind als eher konservativ zu beschreiben, da nur voll ausgeprägte Fälle berücksichtigt wurden – Fälle mit einer partiell remittierenden Störung sind z.B. nicht gezählt worden (Jacobi et al. 2014).

Häufigkeit psychischer Erkrankungen bei Studierenden

Dem Humboldtschen Bildungsideal folgend wird Studierenden im Allgemeinen in der universitären Lebensumwelt eine hohe Lebensqualität mit vielen Freiheitsgraden in der Gestaltung des Studien- und Alltagslebens zugeschrieben. Diese Sichtweise, die durchaus auf einen Teil der Studierenden zutreffen mag, spiegelt jedoch unserer Auffassung nach nicht die Realität wieder. „Oft werde ich zum Melancholiker. Ich weiß nicht, woher es kommt. Dann sehe ich jeden mit starrer Miene wie eine Eule an...und dann eine Dunkelheit meine Seele, eine Dunkelheit, so undurchdringlich wie der Oktobernebel." (zit. nach Holm-Hadulla 2009, S. 370). Goethe, der diese Zeilen im Jahre 1766 an seine Schwester Cornelia schrieb, gehört sicher zu den weltweit bekanntesten deutschen Dichtern, gleichwohl es auch dokumentiert ist, dass Goethe insbesondere in den ersten Studienjahren mit großen Ängsten, Verstimmungen, Selbstwertproblemen und auch Suizidgedanken zu tun hatte. Goethes Stärken lagen nicht nur in der Dichtkunst, sondern auch in der Fähigkeit, sich mit aus heutiger Sicht verblüffend modernen Strategien selbst zu helfen (vgl. Holm-Hadulla, S. 374). Nun entspricht Goethe damit wahrlich nicht dem durchschnittlichen Studierenden der damaligen und auch der heutigen Zeit.

Es ist unstrittig und durch eine Vielzahl von nationalen und internationalen Studien belegt, dass psychische Belastungen und psychische Erkrankungen auch unter Studierenden weit verbreitet sind. In einer Studie der WHO konnte 2016 gezeigt werden (Auerbach et al. 2014), dass 20,3% der befragten College-Studenten an einer psychischen Störung erkrankt waren. Bei der großen Mehrheit (83,1%) lag der Ausbruch der Erkrankung vor Eintritt in das universitäre Leben. Angststörungen wurden am häufigsten diagnostiziert (11,7-14,7%). Im Rahmen einer Meta-Analyse berichten Puthran et al. (2016), dass bei 62.728 Medizinstudierenden und 1.845 Nicht-Medizinstudierenden die globale Prävalenzrate einer psychischen Störung bei 28% (Konfidenzintervall: 24,2-32,1%) lag. Zu vergleichbaren Ergebnissen kam die Meta-Analyse von Rotenstein et al. (2016), in der die Er-

gebnisse von 183 Studien aus 43 Ländern zur Prävalenz von Depression, depressiven Symptomen und Suizidgedanken zusammengefasst wurden. Die Depressionsrate lag bei 27,2%, die Rate für suizidale Gedanken bei 11%. Entsprechend ihrem Bildungsauftrag haben die Hochschulen die Aufgabe, die Studierenden für einen hochqualifizierten Arbeitsmarkt und/oder auf eine Tätigkeit in der nationalen wie internationalen Spitzenforschung vorzubereiten. Diese Karrierewege sollen allen Studierenden, die eine Hochschulzugangsberechtigung besitzen und immatrikuliert sind, gewährt werden. Als Studierender tritt man mit Beginn des Studiums in eine neue, die universitäre Welt ein (die sog. Statuspassage). Neben der Erkenntnisorientierung, dem Erwerb und der Verknüpfung von altem mit neuem Wissen, ist die universitäre Welt auch sehr leistungs- und wettbewerbsorientiert. Studieren bedeutet also, dass Studierende sich mit den täglichen Anforderungen des universitären Lebens, z.B. mit einer hohen Prüfungsdichte, Anwesenheitspflichten, der Anonymität einer großen Hochschule und auch im privaten Bereich mit Veränderungen auseinandersetzen müssen. Das betrifft u.a. eine eigenständige Lebensführung und auch die Finanzierung des Lebensunterhalts. Die Bewältigung dieser neuen Aufgaben gelingt mehr oder weniger gut und hinterlässt ihre Spuren, die sich im Erleben einer starken psychischen Belastung bis hin zu einer psychischen Erkrankung zeigen können. Die Studierenden selbst und auch die Hochschulen sind damit vor besondere Herausforderungen gestellt.

Die aktuellen Zahlen der vom Deutschen Studierendenwerk vorgelegten Studie (Poskowsky et al. 2018) sind in dieser Hinsicht alarmierend. 11% der etwa 2,8 Millionen Studierenden in Deutschland geben an, unter einer oder mehreren studienerschwerenden Beeinträchtigungen zu leiden. 53% der Befragten gaben an, dass sie am stärksten infolge einer psychischen Erkrankung in ihrem Studium beeinträchtigt sind. Ungeachtet der Tatsache, dass es sich bei den Angaben um Selbstauskünfte der Betroffenen handelt und nicht um lege artis gestellte Diagnosen, wird deutlich, dass die Problematik wahrgenommen und adäquat adressiert werden muss.

Rationale für das 1. Kölner Fachsymposium

Aus diesem Grund haben mehrere Akteure der Universität zu Köln, die sich schon seit Jahren mit dieser speziellen Thematik beschäftigen (Vertreter der Kliniken für Psychosomatik und Psychotherapie, Psychiatrie, des Studiendekanats der Medizinischen Fakultät, des Lehrstuhls für Klinische Psychologie und Psychotherapie der Humanwissenschaftlichen Fakultät gemeinsam mit dem Kölner Verein für seelische Gesundheit e.V.) in einer etwa einjährigen Vorbereitungszeit das 1. Kölner Fachsymposium zum Thema Studieren mit psychischen Belastungen und Erkrankungen organisiert. Die im Titel der Veranstaltung gewählte Differenzierung zwischen einer psychischen Belastung und einer psychischen Erkrankung wurde bewusst gewählt, um dem dimensionalen Charakter des Konstrukts Psychische Belastung – Psychische Erkrankung gerecht zu werden, denn die kategorial-ausgrenzende Unterscheidung zwischen psychisch gesund und psychisch krank ist insgesamt wenig hilfreich. Jeder Mensch kann sich kurzfristig aus den unterschiedlichsten Gründen psychisch stark belastet erleben, was seine Lebensqualität und seine Studier- oder Arbeitsfähigkeit erheblich beeinträchtigt. Man kann jedoch hier nicht pauschal von einer psychischen Erkrankung sprechen. Der Übergang von einer akuten psychischen Belastung zu einer behandlungsbedürftigen psychischen Störung lässt sich unter bestimmten Voraussetzungen als fließend darstellen. Die Gruppe der Studierenden, die sich an der Schwelle zu einer behandlungsbedürftigen Störung befindet, stellt dabei sicher eine Hoch-Risikogruppe dar; insbesondere dann, wenn die Anzeichen nicht erkannt werden (das gilt für den Betroffenen und seine Umwelt) und vor allem nicht kommuniziert werden.

Im universitären Selbstverständnis stellt die Hochschule einen Ort der intellektuellen Auseinandersetzung der „Besten" dar, und in dem Kontext will die Fragestellung zum Umgang mit psychischen Belastungen und Erkrankungen nicht so recht passen. Das verwundert zunächst, da mit der Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz (Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. 21.04.2009) „Eine Hochschule für Alle" die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auch an den Hochschulen befördert werden sollte. Es hat sich in den letzten Jahren viel Positives getan in dieser Hinsicht, jedoch ist nach den Erfahrungen der Autoren der Umgang mit dem Thema Psychische Erkrankung und Belastung, also dem Umgang mit sprichwörtlich nicht-sichtbaren Behinderungen noch recht wenig beachtet. Dies entspricht im Prinzip dem gesamtgesellschaftlichen Umgang mit diesen Themenbereichen, die vergleichbar verhalten und wenig offen diskutiert werden.

Das Fachsymposium

Um diesem Thema eine breitere Öffentlichkeit zu geben, fand die erste Veranstaltung zum „Studierenden mit psychischen Belastungen und Erkrankungen" am 05.02.2018 in einem Hörsaal der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln statt.

Es fanden sich etwa 130 Teilnehmer aus dem gesamten Bundesgebiet ein (z.B. Mitarbeiter aus Prüfungsämtern, Studienberatung, Beauftragte der Universitäten und Fachhochschulen für Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen, Dozenten). Das Symposium gliederte sich in zwei Teile. Unter der Moderation von Dr. Christoph Stosch, Referent für Lehre, Studium und Studienreform der Medizinischen Fakultät, wurde vormittags in verschiedenen Impulsvorträgen in das Thema eingeleitet. Den Eröffnungsvortrag hielt Prof. Gerlach vom Lehrstuhl für Klinische Psychologie, in dem er zunächst allgemein in das Thema psychische Erkrankungen einführte. Dr. Rainer Weber aus der Klinik für Psychosomatik und Psychotherapie stellte die Ergebnisse einer Online-Befragung zum Thema Psychische Belastungen und Psychische Erkrankungen vor, bei der etwa 5.000 Studierende der Universität zu Köln teilgenommen hatten. Der dritte Vortrag im Vormittagsprogramm wurde von Herrn Ministerialrat a.D. Dr. Johannes Risse zum Thema Nachteilsausgleich bei psychischen Erkrankungen gehalten.

Nach der Mittagspause hatten die Teilnehmer die Gelegenheit, an verschiedenen parallel stattfindenden 90-minütigen Workshops teilzunehmen. Anknüpfend an den Grundlagenvortrag vom Vormittag beschäftigte sich ein Workshop vertieft mit dem Thema Nachteilsausgleich bei psychischen Erkrankungen. Aus der Praxis ist bekannt, dass Nachteilsausgleiche insgesamt wenig in Anspruch genommen werden. Verglichen mit Daten aus 2011 (Unger et al. 2011) ist die Inanspruchnahme mit etwa 29% in der aktuellen Erhebung des Deutschen Studentenwerks (Poskowsky et al. 2018) relativ konstant geblieben. Studierende mit einer psychischen Erkrankung stellen vergleichsweise wenig Anträge auf Nachteilsausgleich. Die Gründe hierzu sind vielfältig. Ein wichtiger Grund besteht z.B. darin, sich nicht offenbaren zu wollen.

Ein weiterer Workshop beschäftigte sich mit Fragen zur Prävention und Möglichkeiten der Selbsthilfe bei psychischen Erkrankungen. Dem dimensionalen Charakter von einer psychischen Belastung zu einer psychischen Erkrankung entsprechend wurden zwei weitere Workshops angeboten, die sich mit Themen beschäftigen, die per definitionem nicht als psychische Erkrankungsformen definiert sind, jedoch für die Betroffenen mit erheblichen Einschränkungen im Studienverlauf verbunden sind. In einem Workshop wurde das so genannte Aufschiebeverhalten (Prokrastination) vertieft erörtert. Neben der Diskussion von Fallbeispielen der Teilnehmer wurden Interventionsansätze vorgestellt. Ein ähnlicher Ansatz wurde für den Workshop Prüfungsangst gewählt. Nach einem kurzen Impulsreferat über die Definition der physiologischen Parameter zur Prüfungsangst wurde ein Interventionsprogramm vorgestellt, das seit vielen Jahren an der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln für hochprüfungsängstliche Studierende der Humanmedizin angeboten wird.

Inwieweit es für Studierende mit psychischen Erkrankungen sinnvoll erscheint, unter dem sozialrechtlichen Behinderungsbegriff gefasst zu werden, wurde in einem mit erwartungsgemäß kontrovers geführten Diskussionen letzten Workshop des Nachmittagsprogramms behandelt. Aus Sicht der Autoren ist hier eine dringend notwendige Korrektur der gängigen Nomenklatur zu fordern.

Ausblick

Die Initiatoren haben bei der Planung des Symposiums sehr bewusst den Zusatz „1. Kölner Fachsymposium" gewählt, mit der Option, dass weitere folgen können. Die Themen des 1. Symposium waren breit gefächert, um einen möglichst großen Kreis an Interessenten anzusprechen. Folgende Symposien können durchaus themenspezifisch konzipiert sein. Ein wichtiger Bereich stellt z.B. die Forschung dar. Im internationalen Vergleich ist die Beschäftigung mit der seelischen Gesundheit von Studierenden in Deutschland noch eher in einem Entwicklungsstadium. Es fehlen z.B. empirisch abgesicherte epidemiologische Daten zur Prävalenz von psychischen Erkrankungen oder das Ausmaß an psychischer Belastung bei Studierenden, aus denen sich konkrete Handlungsvorgaben, Steuerungskonzepte an den einzelnen Hochschulstandorten entwickeln lassen, die sich an den Bedürfnissen der beteiligten Personengruppen orientiert. Zu dieser Fragestellung startet ab Januar 2019 ein durch das Rektorat der Universität zu Köln und das Dekanat der Medizinischen Fakultät gefördertes Forschungsprojekt, das sich speziell mit der Erhebung der Bedarfe der betroffenen Studierenden und den Mitarbeitern der Hochschulen (Studienberater, Mitarbeiter von Prüfungsämtern, Dozenten etc.) beschäftigt. Ein weiterer Schwerpunkt eines zukünftigen Symposiums könnte die Diskussion und Entwicklung von Best-Practice Modellen der Mitarbeiterfortbildung im Bereich von psychischen Erkrankungen darstellen.

Übrigens: Das 2. Kölner Fachsymposium Studieren mit Psychischen Erkrankungen und Belastungen ist für das Frühjahr 2020 geplant (das Thema ist noch offen). Wir würden uns freuen, Sie dann in Köln begrüßen zu dürfen.

Literaturverzeichnis

Auerbach R. P./Alonso J./Axinn W. G. et al. (2016): Mental disorders among college students in the World Health Organization World Mental Health Surveys. In: Psychological medicine, 46, pp. 2.955-2.970.

FA. Johann Wolfgang Goethe (1985): Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche. Frankfurter Ausgabe. Deutscher Klassiker. Frankfurt a.M.

Holm-Hadulla, R. M. (2009): Goethes Studienkrise, Depression und seine Selbstbehandlungsstrategien. In: Psychotherapeut, 54, S. 370-376.

Jacobi, F./Höfler, M./Strehle, J./Mack, S./Gerschler, A./Scholl, L./Busch, M. A./Maske, U./Hapke, U./Gaebel, W./Maier, W./Wagner, M./Zielasek, J./Wittchen, H.-U. (2014): Psychische Störungen in der Allgemeinbevölkerung. Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland und ihr Zusatzmodul Psychische Gesundheit (DEGS1-MH). In: Der Nervenarzt, 85, S. 77-87.

Kessler, R. C./Ustun, T. B. (2004): The World Mental Health (WMH) Survey Initiative Version of the World Health Organization (WHO) Composite International Diagnostic Interview (CIDI). In: International journal of methods in psychiatric research, 13, pp. 93-121.

Poskowsky, J./Heißenberg, S./Zaussinger, S./Brenner, J. (2018): beeinträchtigt studieren – best2 Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Berlin.

Puthran R./Zhang M. W./Tam W. W. et al. (2016): Prevalence of depression amongst medical students: a meta-analysis. In: Med Educ, p. 50.

Rotenstein L. S./Ramos M. A./Torre M. et al. (2016): Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation Among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. In: Jama 316, pp. 2.214-2.236.

Unger M./Wejwar, P./Zaussinger, S./Laimer, A. (2011): Beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit. Berlin.

■ **Dr. Rainer Weber,** Psychologischer Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Leitender Psychologe, Klinik und Poliklinik für Psychosomatik und Psychotherapie, Universitätsklinikum Köln,
E-Mail: rainer.weber@uni-koeln.de

■ **Dr. Christoph Stosch,** MME, Referent für Lehre, Studium und Studienreform und Leiter des Kölner Interprofessionellen Skills Lab und Simulationszentrums (KISS), Medizinische Fakultät, Universität zu Köln,
E-Mail: c.stosch@uni-koeln.de

Sara Becker

Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung beraten – Konzept für den Umgang mit einer heterogenen Zielgruppe

Sara Becker

In this article, a counselling concept for students in academic further education programmes is outlined. German higher education institutions increasingly conceive themselves as lifelong learning institutions and offer a growing number of study programmes for students who want to study further next to their obligations in their working and family life. These programmes confront their students with specific challenges as most of the learning process can be characterised as self-directed learning using multimedia-based learning channels. The participants of these programmes constitute a very heterogenous group of non-traditional students who are in particular need of high-quality counselling matching their specific needs. Thus, a target-group specific counselling concept demands from counsellors horizontal competencies at the crossroads of further education counselling, career counselling, study counselling and learning guidance based on an integrated theoretical concept. The counselling offer has to be designed in a way that respects the restricted time budgets of the target group and helps them to tackle their specific problem areas.

1. Wissenschaftliche Weiterbildung: Bedeutungszuwachs und Beratungsmangel

Obwohl die wissenschaftliche Weiterbildung bereits 1976 als dritte hochschulische Kernaufgabe neben Forschung und Lehre verankert wurde, blieb sie lange Zeit eine Randerscheinung. Erst ab Mitte der 1990er Jahre kam es zu einer Expansion der wissenschaftlichen Weiterbildung (Wolter 2011, S. 14). Hochschulen sehen sich heutzutage zunehmend als Institutionen lebenslangen Lernens und bieten neben ihren grundständigen Studiengängen weiterbildende Studiengänge und Zertifikatslehrgänge an. Derzeit ist der Anteil der Hochschulen am Weiterbildungsmarkt zwar noch gering. Wie der Adult Education Survey von 2016 zeigt, haben 3% aller befragten 18- bis 64-Jährigen im Erhebungszeitraum eine Aktivität wissenschaftlicher Weiterbildung besucht. Dennoch betrachten Experten die akademische Weiterbildung berufstätiger Absolventen langfristig als Wachstumsmarkt (Wannemacher 2014, S. 15).

Das verstärkte politische und gesellschaftliche Interesse an wissenschaftlicher Weiterbildung beruht auf mehreren sich überlappenden gesellschaftlichen, ökonomischen und bildungspolitischen Transformationen. Durch Entwicklungen wie den Übergang zur Wissensgesellschaft, den demographischen Wandel, den technologischen Fortschritt und das Ende der Normalarbeitsbiographie hat die lebenslange Weiterqualifizierung einen großen Stellenwert erlangt (Becker 2018, S. 10ff.). Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote sind ein wesentlicher Baustein zur Realisierung des Postulats des lebenslangen Lernens, indem sie Weiterbildungswilligen ermöglichen, sich neben beruflichen und familiären Verpflichtungen auf akademischem Niveau weiterzubilden. Mit der steigenden Bedeutung von Weiterbildung als solcher nimmt gleichzeitig auch das Bedürfnis nach Weiterbildungsberatung zu. Denn der Umgang mit den Veränderungen der Arbeitswelt, das Treffen von Entscheidungen, die Vereinbarung der Weiterbildung mit beruflichen und familiären Verpflichtungen sowie das Zurechtfinden mit neuen Lehr-Lernformaten sind keine Selbstverständlichkeit und bedürfen der kontinuierlichen Reflexion. Doch obwohl in den vergangenen Jahren, u.a. aufgrund der massiven Förderung seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), zahlreiche neue Weiterbildungsstudiengänge entstanden sind, scheint der Aufbau eines Studierendensupports von nachrangiger Bedeutung zu sein. Der besondere Beratungsbedarf der Weiterbildungsstudierenden wird zwar allerorten bekundet; die Betreiber vieler Weiterbildungsstudiengänge schieben die Verantwortung für Beratungsaufgaben jedoch häufig den Hochschulverwaltungen zu, welche sich ihrerseits nicht für die Weiterbildungsstudiengänge zuständig fühlen (Hanft et al. 2016, S. 115). Die grundständige Studienberatung richtet sich bisher vorwiegend an eine relativ homogene Studierendengruppe. Zwar ist auch in grundständigen Studiengängen die Studierendenschaft heterogener geworden (Stiehler 2004, S. 880ff.), doch die Heterogenität der Lebenslagen und Bildungsbiographien von Weiterbildungsstudierenden ist noch einmal um ein Vielfaches höher. Ein zielgruppenangepasstes Beratungskonzept für Studierende in der Wissenschaftlichen Weiterbildung ist daher erforderlich.

2. Besondere Herausforderungen wissenschaftlicher Weiterbildungsstudiengänge

Wissenschaftliche Weiterbildungsstudiengänge unterscheiden sich hinsichtlich ihrer didaktischen und organisatorischen Aufbereitung von klassischen grundständigen Studiengängen wesentlich. Durch ihre Organisation im Fernstudienformat sprechen wissenschaftliche Weiterbildungsangebote insbesondere Studierende mit beruflichen und familiären Verpflichtungen an. Charakteristisch ist die Verschränkung von längeren, individuellen Selbstlernphasen (Fern- bzw. Online-Studium) mit kürzeren, blockartigen Präsenzphasen und/oder „Zusammenkünften" im virtuellen Seminarraum (Blended Learning), was ein (größtenteils) raum- und zeitunabhängiges Studium erlaubt. Trotz der gelegentlichen Möglichkeiten zum Austausch mit Mitstudierenden basiert das Studium in der wissenschaftlichen Weiterbildung überwiegend auf selbstgesteuerten Lernprozessen, die relativ isoliert und anonym ablaufen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen bei den Studierenden. Selbstgesteuertes Lernen erfordert einerseits kognitive Kompetenzen wie z.B. die Fähigkeit, komplexe Texte zu lesen, zu strukturieren, zu verstehen und kritisch zu reflektieren und andererseits metakognitive Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Planung des eigenen Lernprozesses und zur Selbstmotivation (Heese 2011, S. 117). Darüber hinaus ist eine ausgeprägte Medienkompetenz notwendig, weil das Studium in der wissenschaftlichen Weiterbildung zunehmend auf der Nutzung digitaler Lerntechnologien beruht (Lehmann 2012).

3. Heterogene Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Weiterbildungsstudierende unterscheiden sich stark von „traditionellen" Studierenden. Zusätzlich ist die Heterogenität auch innerhalb der Gruppe der Weiterbildungsstudierenden sehr groß, z.B. hinsichtlich der sehr verschiedenen Bildungsbiographien. Am häufigsten sind Studierende anzutreffen, die bereits über einen ersten akademischen Abschluss verfügen und nach einer Phase der Berufstätigkeit an die Hochschule zurückkehren, um einen *höherwertigen* oder einen *weiteren* akademischen Abschluss zu erwerben. Daneben sind in wissenschaftlichen Weiterbildungsstudiengängen jedoch auch Studierende anzutreffen, die noch *gar keine* akademische Vorerfahrung haben, denn wissenschaftliche Weiterbildungen werden häufig neben dem regulären Studienprogramm in einer Zertifikatsvariante angeboten, die keinen ersten akademischen Abschluss voraussetzt. Für diese Studierenden ist es besonders herausfordernd, sich an der Hochschule einzufinden und eine studentische Identität zu entwickeln. Verstärkt wird der Aspekt der heterogenen Bildungsvorerfahrungen durch die breite Altersspanne. Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind normalerweise älter als Studierende, die sich unmittelbar oder relativ kurz nach der Erlangung ihrer Hochschulzugangsberechtigung für ein grundständiges Vollzeitstudium einschreiben. Je länger die vorherigen (akademischen) Lernerfahrungen zurückliegen, desto schwerer fällt die Rückkehr in das akademische Umfeld (Henschel/Eylert-Schwarz 2015, S. 144).

Insbesondere die Lebenslagen der Weiterbildungsstudierenden machen sie zu einer „besonderen" Zielgruppe. Die meisten Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind berufstätig und der Stellenwert des Berufs ist normalerweise auch höher als der Stellenwert des Studiums, da die Sicherung des eigenen bzw. familiären Lebensstandards davon abhängt. Zwar arbeiten auch sehr viele grundständig Studierende nebenbei, aber während diese sich in erster Linie als *nebenbei jobbende* Vollzeitstudierende sehen, „definieren sich die berufsbegleitend Studierenden hauptsächlich als Berufstätige, die sich neben dem Beruf weiterbilden" (ebd., S. 147). Neben ihrer Berufstätigkeit leisten viele Weiterbildungsstudierende zudem auch familiäre Fürsorgearbeit. In dieser Mehrfachbelastung aus Erwerbstätigkeit, Studium und Familie liegt eine massive Herausforderung. Unter Gendergesichtspunkten ist zu konstatieren, dass Frauen tendenziell stärker unter der Mehrfachbelastung leiden als Männer (ebd., S. 141).

Ein weiterer Aspekt, der die Studiensituation von Weiterbildungsstudierenden wesentlich prägt, ist die Tatsache, dass wissenschaftliche Weiterbildungen laut Hochschulgesetz vollständig gebührenfinanziert sind. Daraus resultiert der Druck für die Studierenden, nicht nur ihren Lebensstandard zu sichern, sondern regelmäßig auch die Studiengebühren aufzubringen. Dies kann sich als zusätzlicher Belastungsfaktor auswirken oder sogar als Hinderungsgrund, überhaupt eine wissenschaftliche Weiterbildung aufzunehmen bzw. fortzuführen (Becker 2018, S. 28).

Durch die vielfältigen umwelt- und lernerbezogenen Belastungsfaktoren steigen die Gefahr der Überforderung und Demotivation sowie die Neigung zum Studienabbruch. An dieser Stelle kann zielgruppenadäquate Beratung potentiell unterstützend wirken und zum Erreichen der selbstgesteckten Ziele der Studierenden beitragen.

4. Skizze eines Beratungskonzepts für Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

4.1 Professionelle Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In Anlehnung an Rechtien (2004) und das Nationale Forum Beratung (2014) wird Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung verstanden als (in der Regel) freiwilliger, zeitlich umrissener zwischenmenschlicher Prozess, in welchem eine ratsuchende Person durch die Interaktion mit einer beratenden Person mehr Klarheit zu Fragen und Problemen im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Weiterbildung gewinnt. Der Beratungsprozess findet in einem expliziten, professionellen Beratungssetting statt und sein Ziel ist es, die Problemlöse-, Handlungs- und Entscheidungskompetenz der ratsuchenden Person durch die gemeinsame Reflexion von Sachverhalten und Lösungswegen zu stärken. Das professionelle Beratungsgespräch ist dadurch gekennzeichnet, dass die Rollen des Ratsuchenden und des Ratgebers im Beratungsprozess unverändert bleiben. Im Mittelpunkt

des Beratungsprozesses steht die ratsuchende Person mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potentialen (nfb 2014, S. 14). Die ratgebende Person hat über die Themen und Ergebnisse des Beratungsprozesses Vertraulichkeit zu wahren. Sie muss unabhängig vom Anliegen der ratsuchenden Person und nicht von eigenen Interessen geleitet sein (Neutralität) (Stiehler 2004, S. 884). Zentrale Dimensionen professioneller Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind eine vertrauensvolle Beratungsbeziehung zwischen Klient und Berater und ein fundierter theoretischer Orientierungsrahmen, aus dem die professionell ausgebildete Beratungsperson eine bestimmte Grundhaltung, Veränderungshypothesen und spezifische Vorgehensweisen, Methoden und Techniken abgeleitet (Nestmann 2004, S. 794).

Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung hat Schnittmengen mit allgemeiner Weiterbildungsberatung, da sie ebenfalls die von Schiersmann und Remmele (2004) identifizierten Komponenten Orientierungsberatung, Kompetenzentwicklungsberatung und Lernberatung umfasst. Das Ziel ist allerdings weniger, einen Gesamtüberblick über die Weiterbildungslandschaft zu vermitteln, sondern das wissenschaftliche Weiterbildungsangebot der eigenen Hochschule zu erläutern und gemeinsam mit der interessierten Person durch Kompetenzbilanzierung sowie die Erörterung von Interessen, Zielen und Weiterbildungsbedarfen gemeinsam zu reflektieren, ob das Weiterbildungsangebot zu der interessierten Person passt. Berater in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind besonders gefordert, Zielkonflikte zwischen den Interessenten und den Weiterbildungsanbietern zu reflektieren. Die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung haben aufgrund ihrer Abhängigkeit von Teilnahmegebühren naturgemäß ein hohes Interesse an der Rekrutierung neuer Studierender. Die Beratung muss jedoch unabhängig und an den Bedürfnissen der Interessierten ausgerichtet sein und darf nicht in Richtung Marketing kippen.

Auch mit Berufsberatung hat Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung Schnittmengen, denn bei diesen Studierenden sind Studium und Beruf aufs Engste verzahnt. Die Beratung beinhaltet daher regelmäßig Fragen zu beruflichen Weichenstellungen und zur arbeitsmarktlichen Situation in dem Feld, auf das die Weiterbildung zugeschnitten ist. Gerade aufgrund der hohen Teilnahmegebühren wollen die Studierenden sich vergewissern, dass sich ihr Bildungsinvestment auch lohnt. Auch die Beratung zu einzelnen Studien- und Prüfungsleistungen ist häufig eng mit beruflichen Erwägungen verwoben (z.B. Beratung/Unterstützung bei der strategischen Vernetzung mit Unternehmen oder Institutionen im Zuge der Abschlussarbeit).

Überdies bestehen große Schnittmengen zwischen Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung und (grundständiger) Studienberatung. Deutlich stärker noch als in der grundständigen Studierendenberatung ist dabei jedoch die Heterogenität der Zielgruppe hinsichtlich ihrer Zugangsvoraussetzungen, Motivationen, Lebensphasen und Lebenslagen zu berücksichtigen. Daraus folgt, dass die Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung hochindividualisiert sein muss. Es gilt, die Studierenden im ganz individuellen Bedingungsgefüge ihrer Herkunft, ihrer Vorbildung sowie ihres sozialen und beruflichen Umfelds zu erfassen und zu verstehen.

Schließlich spielt Lernberatung in der Beratung für Weiterbildungsstudierende eine zentrale Rolle. Auch hier muss das Angebot einen hochindividualisierten Zuschnitt haben, denn die Selbstlernkompetenzen und Bedürfnislagen der Studierenden variieren je nach (akademischer) Vorbildung enorm. Insbesondere Studierende ohne akademische Vorerfahrung brauchen intensive Anleitung hinsichtlich der Besonderheiten des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens. Doch auch Studierende, die sich grundsätzlich im wissenschaftlichen Arbeiten auskennen, können vor dem Hintergrund ihrer Verpflichtungen im Beruf und Familie mit Schwierigkeiten konfrontiert sein, ihren Lernprozess zu strukturieren.

Aus dem Querschnittscharakter der Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung ergeben sich vielfältige Anforderungen an das Kompetenzprofil der Beratenden. Sie müssen über Feldkompetenz hinsichtlich der Anforderungen, Inhalte und Zugangsvoraussetzungen des Weiterbildungsangebots verfügen, für das sie beratend tätig sind. Sie brauchen Wissen zu den gesellschaftlich und biografisch verursachten Problemlagen ihrer Zielgruppe und müssen einschätzen können, welche Schwierigkeiten sich aus unterschiedlichen Lebenskonstellationen der Studierenden ergeben können. Sie müssen den Teil des Arbeitsmarktes kennen und einschätzen können, der für die Zielgruppe des Weiterbildungsangebots relevant ist. Darüber hinaus müssen sie über Netzwerkkompetenz verfügen, um Studierende bei weiterführenden Fragen (z.B. vertiefte inhaltliche Fragen zu einzelnen Modulen) an die jeweils fachkundige Person weitervermitteln zu können. Sie brauchen umfangreiches Fachwissen zum Thema Lernen (Lernstrategien, Lerntechniken), zum Zeitmanagement, zur Nutzung von Bildungsressourcen (z.B. Bibliothek) „aus der Ferne" und zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens. Die fachlichen Kompetenzen müssen durch professionelle Beratungskompetenzen ergänzt werden. Zudem müssen Beratende in der wissenschaftlichen Weiterbildung in der Lage sein, Beratungsprozesse in Sinne eines Blended Counsellings multimedial zu gestalten, was auch bei ihnen eine umfassende Medienkompetenz voraussetzt.

4.2 Theoretische Fundierung: Plädoyer für ein integratives Modell

Für die äußerst heterogene Zielgruppe der Weiterbildungsstudierenden bietet sich ein integratives Theoriemodell als Orientierungsrahmen an, um ein individuell passgenaues Beratungsangebot ableiten zu können.

Die Grundannahmen des *personzentrierten Ansatzes* mit seiner besonderen Betonung der Beratungsbeziehung schaffen die Grundlage für das Gelingen eines Beratungsprozesses, denn die Beziehung zwischen Berater und Ratsuchendem ist die wichtigste Dimension im Beratungsprozess. „Keine noch so differenzierte Methodenauswahl und kein noch so gekonnter Methodeneinsatz können Beratungserfolg, die Kontinuität von Beratungsprozessen und die Verbindlichkeit von gemeinsamen Beratungsabsprachen sichern, wenn keine positive und von Vertrauen getragene Beratungsbeziehung exis-

tiert" (Nestmann 2004, S. 791f.). Die von Carl Rogers postulierten zentralen Beziehungsvariablen (Empathie, Wärme, Akzeptanz, Wertschätzung, Echtheit) sind Grundlage jeder Beratung. Der personzentrierte Ansatz bietet mit dem Konzept der „Inkongruenz" ein passendes Erklärungsgerüst für die Problem- und Bedürfnislagen von Weiterbildungsstudierenden. Sie erleben Inkongruenz auf den unterschiedlichsten Ebenen, da sie sich im Kontext einer sich schnell wandelnden Lebens- und Arbeitswelt auf ein Studium einlassen, das mit ungewohnten Herausforderungen und Rollenerwartungen verknüpft ist. Wird diese Inkongruenzerfahrung als Überforderung erlebt, kann eine von Verständnis, Wertschätzung und Anteilnahme getragene Beratung Unterstützung bieten.
Eine Ergänzung um Perspektiven des *systemischen Ansatzes* ist für Beratung von Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung notwendig, weil diese Perspektive noch stärker die soziale Vernetzung des Individuums berücksichtigt. So wird der Blick auf gesellschaftliche, lebenskontextuelle und interpersonale Wechselwirkungen gelenkt (Brunner 2004). Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung befinden sich oft in komplexen Lebenssituationen und realisieren ihr Studium inmitten vielfältiger beruflicher, familiärer und sozialer Bezüge. Die für den systemischen Ansatz typischen Methoden ermöglichen einen Zugang zu neuen gedanklichen Möglichkeitsräumen und veränderten Wahrnehmungsmustern. Die weniger problemorientiert aufarbeitende, sondern lösungsorientierte Herangehensweise des systemischen Ansatzes passt zu der Tatsache, dass sich Beratungsprozesse in der wissenschaftlichen Weiterbildung selten über eine sehr lange Dauer erstrecken, sondern häufig in einer oder wenigen Beratungseinheiten bestehen.
Während der personenzentrierte und der systemische Ansatz gewissermaßen zum „theoretischen Standardportfolio" der meisten Studienberatenden gehört, ergeben sich gerade in der Beratung von Weiterbildungsstudierenden regelmäßig Situationen, in denen ein stärker biografisch aufarbeitendes Vorgehen angezeigt ist. Hier ist ein Rückgriff auf die *individualpsychologische* Beratungstheorie (Fuest et al. 2014) und die Nutzung des individualpsychologisch fundierten Life-Design-Ansatzes nach Savickas (2015) nützlich, da er den Blick auf Lebensthemen sowie zentrale Ereignisse, Herausforderungen und Übergangssituationen in der Lebens- und Lernbiografie lenkt. Durch die biografische Rückschau können auf der einen Seite ggf. noch heute nachwirkende Entmutigungen bearbeitet werden und auf der anderen Seite Bewältigungsmuster, die sich in der Vergangenheit als funktional erwiesen haben, gestärkt werden. Beim beraterischen Rekurs auf den individualpsychologischen Zugang ist jedoch darauf zu achten, dass die Grenze zur Therapie nicht überschritten wird.

4.3 Organisatorische Rahmenbedingungen

An vielen Hochschulen sind Supportstrukturen für Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung bisher nicht ausreichend an deren Bedürfnisse angepasst. Die idealen Beratungszeiten sind für eine so heterogene Gruppe wie die Studierenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht pauschal zu benennen. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf flexible Beratungszeiten angewiesen sind. Neben den tagsüber stattfindenden Sprechstunden sollten daher auch frühmorgendliche oder abendliche Sprechstunden angeboten werden. Seminare und Workshops sollten – sofern sie im Präsenzlehrformat geplant sind – in kompakter Form und bevorzugt am Wochenende angeboten werden.
Um das Beratungsangebot so niedrigschwellig wie möglich zu gestalten, ist zudem die Verwirklichung des One-Face-to-Costumer-Prinzips wünschenswert, d.h. dass die Studierenden sich immer an die gleiche zentrale Ansprechperson wenden können (Naumann 2014, S. 23). Bei sehr vielen Studierenden und mehreren Beratenden wäre ggf. eine feste Zuständigkeit nach Anfangsbuchstaben denkbar, damit die Studierenden im Regelfall immer mit der gleichen Person Kontakt haben. Die zentrale Ansprechperson sollte mit anderen Serviceeinrichtungen der Hochschule gut vernetzt sein, um Fragen, die außerhalb ihrer eigenen Kompetenz und Zuständigkeit liegen, zielgerichtet weiterleiten zu können.
Grundsätzlich muss die Beratung für Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung einen stärker aufsuchenden Charakter haben als die „traditionelle" Studienberatung. Heese (2011) spricht von einem „Bruch mit der Kommstruktur" (Heese 2011, S. 118). Um die größere innere Distanz der Studierenden zu ihrer Hochschule und die damit verbundene Schwellenangst zur Inanspruchnahme von Beratung zu überbrücken, müssen die Beratungsangebote von Seiten des Weiterbildungsanbieters regelmäßig beworben und den Studierenden immer wieder aktiv anheimgestellt werden.
Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung muss auch bei der Nutzung von Kommunikationskanälen innovative Wege gehen. Die Beratung kann nicht ausschließlich face-to-face stattfinden, weil dies für die vom Hochschulort häufig weit entfernt lebenden Studierenden nicht möglich wäre. Beratung in der wissenschaftlichen Weiterbildung findet daher häufig medial vermittelt statt. Dabei spielen asynchrone Kommunikationsmedien (E-Mails, Foren im Rahmen virtueller Lernumgebungen wie z.B. Moodle) genauso wie synchrone Kommunikationsmedien (Telefon, Chats, Videokonferenzen z.B. via Adobe Connect) eine Rolle.

4.4 Beratungsinhalte

4.4.1 Studienvorbereitung

Für Studieninteressierte muss eine Beratungsperson ansprechbar sein, die eine fundierte Klärungshilfe bei der Studienwahlentscheidung bieten kann. Dafür muss sie zu dem bzw. zu den angebotenen Weiterbildungsstudiengang/-studiengängen umfassend informieren können. Dies umfasst die Zugangsvoraussetzungen, die inhaltlichen und formalen Anforderungen der Module, den zeitlichen Umfang des Weiterbildungsangebots, Prüfungsleistungen, Termine und Fristen, Kosten und Möglichkeiten der Studienfinanzierung sowie Berufsaussichten. Häufig kann es bereits zu diesem frühen Zeitpunkt notwendig sein, das gesamte Lebensgefüge des Studieninteressierten in den Blick zu nehmen, um die realistische Machbarkeit des Weiterbildungsstudiums zu besprechen.

4.4.2 Studieneinstieg

Für frisch eingeschriebene Weiterbildungsstudierende sollte ein umfassendes Erstgespräch angeboten werden, welches bevorzugt face-to-face am Hochschulstandort oder alternativ per Videokonferenz durchgeführt wird. Dieses Beratungsangebot sollte den Studierenden zumindest sehr nachdrücklich „ans Herz gelegt" oder ggf. sogar verpflichtend gemacht werden, auch wenn dies eine Einschränkung des Freiwilligkeitsgrundsatzes bedeutet. Das Erstgespräch dient dazu, die Studierenden umfassend bei der individuellen Studienplanung zu unterstützen: Erstens sollte gemeinsam reflektiert werden, welche Modulauswahl zu den individuellen Studienzielen der Studierenden am besten passt. Des Weiteren sollte eine grobe Zeitplanung erarbeitet werden, wann welche Studienetappen zu erreichen sind. Ein ganzheitlicher Blick des Beraters auf den individuellen beruflichen und familiären Lebenskontext unterstützt die Studierenden dabei, eine Zeitplanung zu entwickeln, die ihrer persönlichen Work-Life-Balance Rechnung trägt und realistisch ist. Auf diese Weise wird die Bindung der Studierenden an das Studium und ihre persönliche Ansprechperson erhöht, die Studienmotivation gesteigert und Enttäuschungen vorgebeugt. Ein wichtiges Ziel des Erstgesprächs besteht zudem darin, die Studierenden auf die weiteren studienbegleitenden Beratungsangebote hinzuweisen. Im Erstgespräch sollte ihnen die Möglichkeit angeboten werden, eine regelmäßige Beratung in Anspruch nehmen zu können, bei der die im Erstgespräch definierten Ziele und Etappen einer regelmäßigen (z.B. halbjährlichen) Reflexion und Evaluation unterzogen werden. In diesem Fall kontaktieren die Studierenden die Beratungsperson nicht einfach nach Bedarf, sondern die Termine werden gemeinsam im Voraus festgelegt. So kann z.B. beim Erstgespräch bereits der nächste Termin vereinbart werden usw. In ihren Interviews mit Weiterbildungsstudierenden fand Becker (2018) heraus, dass diese sich zum Teil ein solches stärker „getaktetes" Beratungsformat wünschen.

4.4.3 Studienverlauf

Die folgenden studienbegleitenden Beratungsangebote sollten von den Studierenden bei Bedarf aufgesucht werden können. Sie können als Präsenzworkshops oder als Webinare aufbereitet werden:

- **Lernberatung:** Grundlagen des Lernens, Lernstrategien und -techniken; Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben; Einführung in zentrale Online-Lernprogramme und -Ressourcen; Mündliches Präsentieren und Visualisierungstechniken (da das Erlernen dieser Schlüsselkompetenz in einem Fernstudium meist wenig Raum hat).
- **Studieren zwischen Beruf und Familie:** Stressmanagement (Grundlagen von positivem und negativem Stress, Ermittlung des eigenen Stressprofils, Maßnahmen zur Stressprävention); Zeitmanagement (Grundlagen und Techniken einer realistischen Zeitplanung, Prioritätensetzung, Zeitdiebe, Umgang mit prokrastinativem Verhalten etc.); Selbstmanagement (Erkundung der persönlichen Lebensziele und Werte, Ableitung langfristiger, mittelfristiger und kurzfristiger Ziele für das Studium).
- **Laufbahn- und Karriereberatung:** Laufbahn- und Karriereberatung für Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung meint keine klassische Vorbereitung auf den Berufseinstieg, da Weiterbildungsstudierende in aller Regel bereits mit beiden Beinen im Berufsleben stehen. Es geht vielmehr darum, berufliche Ziele und Veränderungswünsche zu thematisieren und die Studienplanung daraufhin auszurichten. Der Berufsbezug ist nicht erst zum Studienende hin relevant, sondern durchzieht das gesamte weiterbildende Studium.

4.4.4 Ergänzendes Format: Intervisionsgruppen

Ergänzend zu den genannten Beratungsangeboten sollte die Vernetzung unter den Weiterbildungsstudierenden seitens des Weiterbildungsanbieters aktiv beworben und gefördert werden. Die Vernetzung mit Mitstudierenden hat eine stark motivationsfördernde und stresssenkende Wirkung und beugt der inneren und äußeren Entfernung vom Studium sowie aufkommenden Prokrastinationstendenzen vor. Wer sich im Kreis der Mitstudierenden aufgehoben fühlt, ist zufriedener und leistungsstärker (Nebel 2017, S. 57ff.). Da die Möglichkeiten zur persönlichen Vernetzung im berufsbegleitenden Studium selten sind (Präsenzseminare), sollten die Studierenden animiert werden, zwischen den Präsenzseminarterminen Intervisionsgruppen zu gründen und selbstorganisierte Treffen wahrzunehmen. Bei geographischer Nähe des Wohnorts können diese Treffen face-to-face stattfinden. Alternativ oder ergänzend kann den Studierenden die Gründung von kollegialen Beratungsgruppen mittels Videokonferenzsoftware ermöglicht werden.

4.5 Professionalität und Qualitätssicherung

Ein zielgruppengerechtes Beratungsangebot kann Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung bei der Erreichung ihrer individuellen Studienziele und in ihrer persönlichen Weiterentwicklung unterstützen – wenn die Beratungsqualität hochwertig ist. Daher sollten die Beratungsprozesse nach einem einheitlichen System dokumentiert werden, um Evaluationen hinsichtlich Qualität und Wirksamkeit zu ermöglichen. Zudem sollten den Beratenden seitens des Weiterbildungsanbieters regelmäßige Möglichkeiten zur Fortbildung und zum Ausbau ihrer beraterischen Kompetenzen sowie zum kollegialen Austausch eröffnet werden.

Literaturverzeichnis

Becker, S. (2018): Beratung für Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Ein Konzept. Unveröffentlichte Masterarbeit im Studiengang „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf" an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Brunner, E. (2004): Systemische Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendieck, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen, S. 655-661.

Fuest, A./John, F./Wenke, M. (Hg.) (2014): Handbuch der individualpsychologischen Beratung in Theorie und Praxis. Zusamenhänge erschließen – Horizonte öffnen. Münster/New York.

Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (2016): Executive Summary der Wissenschaftlichen Begleitung. In: Hanft, A./Brinkmann, K./Kretschmer, S./Maschmitz, A./Stöter, J. (Hg.): Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen". Band 2, Münster/New York, S. 9-128.

Heese, R. (2011): Der nicht-präsente Student – Bedingungen und Anforderungen an eine Lernberatung im Fernstudium. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 6 (4), S. 116-120.
Henschel, A./Eylert-Schwarz, A. (2015): Herausforderung Heterogenität – Gender und Diversity als relevante Kategorien zur Gestaltung gelingender Übergönge zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. In: Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (Hg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster/New York, S. 133-150.
Lehmann, B. (2012): Aus der Ferne Lehren und Lernen – zu den Grundzügen eines außergewöhnlichen Bildungsformats. In: Fogolin, A. (Hg.): Bildungsberatung im Fernlernen. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld, S. 19-41.
Naumann, B. (2014): Beratung für Studierende der Wissenschaftlichen Weiterbildung an der HAW Hamburg. Online verfügbar unter: https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/CC3L/Fit_Weiter/Publikationen_VN/KonzeptBeratungNaumann.pdf (30.07.2018).
Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) (2014): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Online verfügbar unter http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/qmm_guter_Beratung_2011.pdf (30.07.2018).
Nebel, E. (2017): Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen. In: Griesehop, H./Bauer, E. (Hg.): Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre. Wiesbaden, S. 55-66.
Nestmann, F. (2004): Beratungsmethoden und Beratungsbeziehung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendieck, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen, S. 783-796.
Rechtien, W. (2004): Beratung. Theorien, Modelle, Methoden. München/Wien.
Savickas, M.L. (2015): Life-Design Counseling Manual. Online verfügbar unter http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf (30.07.2018).
Schiersmann, C./Remmele, H. (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Baltmannsweiler.
Stiehler, S. (2004): Studien- und Studierendenberatung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendieck, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Tübingen, S. 877-889.
Wannemacher, K. (2014): Digitale Weiterbildungsangebote an deutschsprachigen Hochschulen. In: Fischer, H./Köhler, T. (Hg.): Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen. Münster/New York, S. 13-25.
Wolter, A. (2011): Zur Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 33 (4), S. 8-35.

■ **Sara Becker,** M.A Europäische Studien, M.A. in Beratung, Studienberaterin und Studiengangskoordinatorin, FernUniversität in Hagen, E-Mail: sara.becker@fernuni-hagen.de

Aus der Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:
Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?
International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?
Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?

Bielefeld 2018, 126 Seiten, ISBN 978-3-946017-2-7, 21.30 Euro zzgl. Versand

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

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

Wiebke Lückert & Daniel Wilhelm

Ein GIBeT-Fragebogen zur Evaluation von Beratungsgesprächen

Bericht zu Entwicklung und ersten Testphasen

Wiebke Lückert

Daniel Wilhelm

Evaluation is a central cornerstone within the entire quality management and valid instruments are the prerequisite for reliable results. Currently, there are no uniform evaluation tools for the field of student counselling. The members of the working group Quality Management in the Society for Information, Counselling and Therapy at Universities (GIBeT) therefore set themselves the goal of closing this gap and developed a questionnaire for the evaluation of counselling sessions on the basis of the BeQu Concept for Quality Development in Career Guidance and Counselling.

Qualitätsentwicklung und die Sicherung von Qualitätsstandards sind längst Gegenstand des Beratungsalltags an deutschen Hochschulen geworden. Welche Bedeutung und Aktualität dieses Feld hat, lässt sich unter anderem am Schwerpunktthema der letzten Ausgabe dieser Zeitschrift ablesen: „Qualität von Studienberatung und deren Sicherung" (Knigge-Illner/Willmes 2018). Als weiteres Anzeichen für die Relevanz des Themas kann die Wiederaufnahme des Arbeitskreises Qualitätsmanagement in der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT) verstanden werden. Einen zentralen Stellenwert im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung nimmt die Evaluation ein, die mittlerweile in fast allen Einrichtungen in den unterschiedlichsten Formen durchgeführt wird. Sie reicht dabei von standardisierten Fragebögen bei Workshops über eine simple Beratungsstatistik bis hin zu Befragungen von Ratsuchenden nach einem Beratungsgespräch. Aber wie ist es um die Qualität der verwendeten Messinstrumente und somit um die Aussagekraft der erhobenen Daten bestellt?

Prolog zum Thema Evaluation

Evaluation unterscheidet sich von der „Alltagsbewertung" durch ein systematisches und methodisch begründetes Vorgehen. Wer Beratung ernsthaft und sinnvoll evaluieren möchte, sollte dies regelmäßig und mit geeigneten Instrumenten tun. Zudem sollte auch sichergestellt werden, dass die Ziele der Maßnahme sowie der daran geknüpfte Evaluationsgegenstand klar definiert sind (Bortz/Döring 2006; Atria/Reimann/Spiel 2006). Außerdem gilt es zu beachten, welche Kriterien als maßstabsbildend zur Bewertung der Güte von Beratung herangezogen werden. Gerade hier kann man zu stark unterschiedlichen Entscheidungen kommen, je nachdem zu welchem Zweck Evaluation eingesetzt wird und in welchem Rahmen (beispielsweise als Teil eines Qualitätsmanagement-Systems) sie eingebettet ist. Im Regelfall scheinen „sich Evaluationen in Beratungsorganisationen meistens nur auf die Abfrage der Zufriedenheit der Kunden mit den Rahmenbedingungen der Beratung und dem Verhalten der Beraterinnen und Berater" zu beziehen (ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH 2017). Begründet werden diese Arten der „Zufriedenheits-Evaluierungen" laut Kühl (2008, S. 3) „damit, dass eine hohe Zufriedenheit der Teilnehmer mit einem hohen Erfolg der Maßnahme korreliert und eine geringe Zufriedenheit eher auf den Misserfolg der Maßnahme hindeutet".

Zufriedenheitsbefragungen

So plausibel diese Erläuterung klingt und so attraktiv ein solches Format aufgrund der leichten Quantifizierung der Ergebnisse auch wirkt, so sehr birgt dieses Vorgehen methodische Schwierigkeiten in sich. Die hier zugrunde liegende Annahme lautet, dass Ratsuchende unmittelbar nach Abschluss die Qualität der Beratung mittels Zufriedenheitseinschätzung bewerten können. Diese Annahme mag bei kurzen und rein informatorischen Beratungsgesprächen noch eine gewisse Plausibilität haben. Aber wie sieht es beispielsweise bei einer Ratsuchenden aus, die mit einer bestimmten Vorstellung bezogen auf ihren Studienwunsch in die Beratung kommt und dort erfahren muss, dass sich dieser Wunsch nicht realisieren lässt? Sie wird unter Umständen, trotz größter Empathie und Wertschätzung sowie einer ausführlichen Erarbeitung möglicher Alternativen, relativ unzufrieden die Beratungseinrichtung verlassen.
In der psychologischen Beratung stößt diese Form der Evaluation noch an weitere Grenzen, da es Interventionen gibt, die zunächst einmal temporäre Irritationen oder Verunsicherungen erzeugen und damit zu Unzufriedenheit führen können.

Wirksamkeit

Neben der Zufriedenheitsmessung ist das Ziel vieler Evaluationen, die Wirksamkeit einer bestimmten Maßnahme zu erfassen (Atria/Reimann/Spiel 2006; Bortz/Döring 2006). Betrachtet man die nicht unerheblichen Kosten

für Beratung, die aufgrund der hohen zeitlichen und personellen Ressourcen entstehen, klingt dieser Wunsch nachvollziehbar. Methodisch stellt er die Evaluator/innen allerdings vor große Herausforderungen, da es in der Studienberatung nicht selten um die Klärung komplexerer Sachverhalte geht, die in der Regel eines längeren Beratungsprozesses bedürfen. Da Studienberatung nicht unter kontrollierten Laborbedingungen stattfindet, gilt es in einem Komplex aus Multikausalitäten nachzuweisen, dass die Änderung eines Phänomens (z.B. Prüfungsangst) durch ein anderes Phänomen (z.B. Besuch der Studienberatung) verursacht worden ist. Auch wenn die/der Studierende im Anschluss an die Beratung nicht mehr unter Prüfungsangst leiden sollte, so ist das gemeinsame bzw. zeitlich nacheinander folgende Auftreten zweier Ereignisse zwar eine notwendige, aber bei Weitem noch keine hinreichende Bedingung für das Vorliegen eines kausalen Zusammenhangs. Die Folgerung „post hoc ergo propter hoc" kann hier zu einem Fehlschluss führen, der mit zunehmender Dauer eines Beratungsprozesses immer wahrscheinlicher wird, da immer mehr Faktoren auf die Veränderung einwirken können. Gegebenenfalls wird eine Scheinkorrelation gemessen, weil der zugrunde liegende Zusammenhang auf einer Kausalbeziehung zu einem dritten Faktor beruht.
Die Hinweise auf die zuvor genannten Problematiken sollen nicht als eine Empfehlung verstanden werden, diese Bereiche aus der eigenen Evaluation auszuklammern. Die Ausführungen stellen lediglich den Kern der im Arbeitskreis Qualitätsmanagement getroffenen Entscheidung dar, sich auf die Evaluation der Qualitätskriterien im Beratungsprozess zu fokussieren. Des Weiteren wird mit dieser Ausführung noch einmal verdeutlicht, dass eine besondere Achtsamkeit auf die Auswahl der Evaluationskriterien und die Interpretation der Ergebnisse gelegt werden sollte.

Eine kurze Retrospektive zu den Anfängen

Den Ausgangspunkt bildet ein vom BMBF gefördertes Verbundprojekt des Instituts für Bildungswissenschaften (IBW) der Universität Heidelberg und des Nationalen Forums für Beratung (nfb). Dieses Projekt hatte zum Ziel, (1) Standards guter Beratung zu definieren, (2) ein umfassendes Qualitätsentwicklungsinstrument (Qualitätsentwicklungsrahmen) zu entwickeln und zu erproben sowie (3) ein Kompetenzprofil für Beratende zu erstellen (Schiersmann/Weber 2013).
Die Qualitätsstandards wurden unter Beteiligung zahlreicher Expertinnen und Experten aus den verschiedenen Beratungsfeldern, hierunter auch Mitglieder des GIBeT-Vorstands, erarbeitet und abgestimmt. Anschließend wurden die Standards sowie der dazugehörige Qualitätsentwicklungsrahmen (QER) in einem mehr als zweijährigen Erprobungsprozess mit zunächst 20 Beratungsorganisationen – und in der Folge mit insgesamt über 50 Beratungsanbietern – auf ihre Praxistauglichkeit für eine nachhaltige Qualitätsentwicklung getestet. An diesem Erprobungsprozess waren, neben vielfältigen anderen Einrichtungen aus dem Bildungssektor, auch die Zentralen Studienberatungen aus Bielefeld, Heidelberg, Jena und Ulm von Beginn an beteiligt (Schiersmann/Weber 2013).

Neben zahlreichen Erkenntnissen, die im Zuge der Anwendung des QER gesammelt wurden, stellte sich heraus, dass es an keiner der vier Hochschulen ein adäquates Instrument zur regelmäßigen Überprüfung der Strukturen und Prozesse der Beratungsangebote gab. Dies weckte den Bedarf nach einem Fragebogen zur Bewertung der Qualität von Beratungsgesprächen, der validere Ergebnisse liefert, als es die bis dato an den vier Hochschulen im Einsatz befindlichen Zufriedenheitsbefragungen taten.
Den Referenzrahmen für die Entwicklung eines solchen Evaluationsbogens lieferte das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung, (Schiersmann/Weber 2013). Hierbei lag der Fokus auf den „prozessbezogenen Kompetenzen" (vgl. Tabelle 1), da genau dieser Bereich die „Anforderungen an die Professionalität der Beratenden in Bezug auf das Gestalten von Beratungsprozessen" beschreibt (Schiersmann/Weber 2013, S. 286). Die verwendeten Items wurden vom Institut für Bildungswissenschaften (IBW) bereitgestellt und lediglich sprachlich marginal angepasst, ohne die Semantik zu verändern. Die Ergebnisse wurden anschließend dem Arbeitskreis Qualitätsmanagement (AK QM) in der GIBeT vorgestellt, um den Fragebogen gemeinsam soweit fertig zu stellen, dass er mit den Rahmenbedingungen möglichst vieler Studienberatungen kompatibel sein sollte.

Abb. 1: Prozessbezogene Kompetenzen

P1 Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit
P2 Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit
P3 Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes
P4 Klären der Situation und Ziele
P5 Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen
P6 Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven

Quelle: Schiersmann/Weber 2013, S. 287.

Fortführung im Arbeitskreis Qualitätsmanagement

Die empirische Erprobung des Bogens zeigte, dass sich mittels der vorgegebenen Items die zugrundeliegenden latenten Variablen, also die Kompetenzbereiche, nicht extrahieren ließen. Anders ausgedrückt legten die Ergebnisse nahe, dass mit den Items etwas anderes erfasst wurde, als die in Abbildung 1 aufgeführten sechs Kompetenzbereiche. Aufgrund dieser Ergebnisse sowie fehlender Informationen über die Itemgenerierung wurde der Entschluss gefasst, im Rahmen des AK QM einen neuen Fragebogen mit eigenen Items zu entwickeln.
Eine der größten Herausforderungen bestand darin, einen Fragebogen zu konzipieren, der den unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnissen der einzelnen Hochschulen entsprach. Daher fand zunächst eine Verständigung über die wesentlichen und allgemeingültigen Qualitätsmerkmale und die daran geknüpften Kompetenzbereiche von Beratungsprozessen statt. Hier zeigte sich, dass die Ergebnisse im Wesentlichen mit der Struktur der „prozessbezogenen Kompetenzen" aus dem Kompetenzprofil für Beratende übereinstimmten. Lediglich auf der Ebene der vom IBW formulierten Indikatoren (Detailbeschreibungen der einzelnen Kompetenzbereiche) gab es Abweichungen.

So wurde an den Bereichen des Kompetenzprofils für Beratende festgehalten und in einem nächsten Schritt wurden Items formuliert, um die Indikatoren der einzelnen Kompetenzbereiche empirisch zu erfassen. Die Verständlichkeit der formulierten Items wurde durch wiederholte Rückmeldungen von Personen außerhalb des Arbeitskreises geprüft. Basierend auf den Rückmeldungen wurden Items umformuliert oder ausgeschlossen. Damit ergab sich eine Testversion des Fragebogens mit 59 Items, die für den Erprobungsdurchlauf verwendet wurden.
Da viele Studien auf die Probleme der Ambiguität von Neutralitätspunkten bzw. Mittelkategorien in Skalen ungerader Stufenanzahl aufmerksam machen (Rost/Carstensen/Davier 1999), verständigte man sich auf ein sechsstufiges Antwortformat, das von „stimme gar nicht zu" bis „stimme völlig zu" reicht. Zusätzliche wurde die Antwortkategorie „trifft für mich nicht zu" hinzugefügt, da aufgrund der sehr heterogenen Struktur sowie der diversen Beratungssettings an den teilnehmenden Hochschulen einige Items nicht für alle Kontexte passend waren.

Die ersten zwei Erprobungsdurchläufe

Während des ersten Erhebungszeitraums nahmen neun Hochschulen an der Erprobung teil. Hierbei, wie auch in den folgenden Durchläufen, handelte es sich um Hochschulen der AK-Mitglieder. Die Probanden wurden im Anschluss an die Gespräche in der allgemeinen Studienberatung gebeten, einen Fragebogen zur Beurteilung des zuvor stattgefundenen Beratungsgesprächs auszufüllen. Bei dem ausgeteilten Fragebogen handelte es sich, wie auch im weiteren Verlauf des Projekts, um einen Papierfragebogen. Bei der Beantwortung der Items sowie der Abgabe des Bogens wurde Anonymität gewährleistet. Da es allein um die Fragebogenerstellung ging, im Konkreten also um die Itemauswahl sowie die Überprüfung der zugrunde liegenden Faktorstruktur, wurde auf die Erhebung von demographischen Daten der Probandinnen und Probanden verzichtet. Aus diesem Grund können im weiteren Verlauf auch keine derartigen Daten berichtet werden. Im ersten Erhebungszeitraum nahmen insgesamt N = 236 Ratsuchende an der Befragung teil.
Die Verteilung der Missings, also der nicht beantworteten Items, deutete auf eine Ermüdungstendenz im Antwortverhalten der Probandinnen und Probanden hin. Zur Überprüfung dieser Annahme wurde die Erhebung ein zweites Mal durchgeführt, wobei die Items dieses Mal – zur Überprüfung der Annahme – in umgekehrter Reihenfolge dargeboten wurden. Eine Ausnahme stellte das Item „Zum Abschluss des Beratungsprozesses wurde gemeinsam mit mir ein Resümee über den Verlauf und die Ergebnisse der Beratung gezogen" dar. Dieses Item stand in der ersten Erhebung an letzter Stelle. Um den Fragebogen im zweiten Durchlauf nicht direkt mit einem Item zum Abschluss der Beratung zu beginnen, wurde dieses Item an die siebte Position platziert. Die zweite Erhebung wurde an sechs Hochschulen mit insgesamt N = 102 Probandinnen und Probanden durchgeführt.

Ergebnisse der ersten beiden Erhebungszeiträume

Die Analyse der Daten zeigte, dass die Annahme hinsichtlich der Ermüdungstendenz verworfen werden konnte. Anders als bei der ersten Erhebung, bei der die Anzahl der unbeantworteten Fragen tendenziell mit fortlaufender Nummerierung zunahm, wiederholte sich dieses Antwortverhalten nicht. Allerdings bestätigte sich die hohe Non-Response-Tendenz bei einigen Items. Um die inhaltliche Passung der Items zu sichern und die Anzahl der Items pro erfasstem Kompetenzbereich auszugleichen, wurden vor dem faktoranalytischen Verfahren Items anhand ihrer Itemkennwerte (Trennschärfe, Itemschwierigkeit oder interner Konsistenz), ihrer Redundanz oder mangelnder Homogenität analysiert. Die Itemschwierigkeiten sollten im Bereich von .20 bis .80 liegen (Bortz/Döring 2006) und für die Trennschärfe wurde der von Lienert und Ratz (1998) empfohlene Schwellenwert von r_{it} = .30 verwendet. Letztlich konnten auf diesem Weg 31 Items identifiziert werden, die für die anschließende Faktorenanalyse ausgeschlossen wurden. Die Ergebnisse konnten die erwartete Faktorstruktur allerdings erneut nicht bestätigen.

Der finale Erprobungsdurchlauf und seine Ergebnisse

Aufgrund der Menge an ausgeschlossenen Items sowie der hohen Anzahl an Probandinnen und Probanden, welche die Antwortkategorie „trifft für mich nicht zu" gewählt hatten, wurde der Fragebogen in einem dritten Durchlauf getestet. Die Testversion bestand in diesem Erprobungsdurchlauf aus den verbleibenden 28 Items und enthielt lediglich das bereits oben beschriebene sechsstufige Antwortformat von „stimme gar nicht zu" bis „stimme völlig zu". An diesem Durchlauf nahmen N = 187 Ratsuchende von sieben Hochschulen (siehe Tabelle 1) teil.
Die erneute Itemanalyse erfolgte nach den oben beschriebenen Kriterien. Abermals konnten elf Items identifiziert werden, die nicht in die finale Auswertung eingingen. Die anschließende exploratorische Faktorenanalyse wurde mittels Hauptachsenanalysen (PAF) sowie obliquer Faktorenrotation (oblimin) durchgeführt und die Anzahl der Faktoren wurde anhand des Kaiser-Kriteriums bestimmt (Backhaus/Erichson/Plinke/Weiber 2006). Es wurden nur Items mit einer Mindestfaktorenladung von .45 (Mustermatrix) auf einem Faktor beibehalten, da das Ziel darin lag, die theoretischen Konstruk-

Tab. 1: Teilnehmende Hochschulen

Hochschule	Anzahl in die Auswertung eingegangener Fragebögen
Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin	17
Universität Bielefeld	51
Universität Duisburg-Essen	28
Standort Duisburg	*(12)*
Standort Essen	*(16)*
Hochschule Düsseldorf	11
Universität Jena	30
Universität zu Köln	52

te zu bestimmen, die mittels der Items gemessen werden. Somit gingen 17 Items in die finale Version des Fragebogens ein und es ließen sich insgesamt vier interpretierbare Faktoren (siehe Tabelle 2) finden. Die vier Faktoren wurden als *Beratungskompetenz*, *Beratungsergebnis*, *Vertraulichkeit* und *Beratungsbeziehung* interpretiert. Die interne Konsistenz wurde mittels Cronbachs Alpha bestimmt und kann mit Cronbachs Alpha = .86 als hoch angesehen werden.

Tab. 2: Fragebogenitems und Faktorladungen

Items	Faktor-ladung
Faktor 1: Beratungskompetenz	
Mir wurden die Möglichkeiten und Grenzen der Beratung geschildert.	0,717
In der Beratung wurden hilfreiche Fragen gestellt, sodass mir meine Situation klarer geworden ist.	0,662
In der Beratung wurden meine, für das Anliegen relevanten, Einstellungen und Motivationen herausgearbeitet.	0,644
Die/der Beratende hat mit mir über meine Erwartungen bezüglich der Beratung gesprochen.	0,600
In der Beratung wurden hilfreiche Fragen gestellt, sodass mir meine Ziele klarer geworden sind.	0,565
Die Beratung hat mir Kriterien zur Entscheidungsfindung aufgezeigt.	0,546
Die erarbeiteten Ressourcen waren für die Zielfindung hilfreich.	0,534
Faktor 2: Beratungsergebnis	
Durch die Beratung bin ich mir über meine Chancen und Risiken klarer geworden.	0,797
Die Beratung hat mir geholfen, neue Strategien zu entwickeln.	0,664
Die Beratung hat mir geholfen, Klarheit über meine Situation zu erlangen.	0,651
Ich fühle mich durch die Beratung motiviert, an meinem Problem/Thema zu arbeiten.	0,588
Faktor 3: Vertraulichkeit	
Ich wurde über den Umgang mit persönlichen Daten aufgeklärt.	0,858
Ich wurde über Vertraulichkeit informiert.	0,837
Faktor 4: Beratungsbeziehung	
Die/der Beratende wirkte nicht zu distanziert.	0,717
Ich habe mich aktiv in den Beratungsprozess einbringen können.	0,682
In der Beratung wurde mein persönlicher Hintergrund berücksichtigt.	0,500
Zum Abschluss des Beratungsprozesses wurde gemeinsam mit mir ein Resümee über den Verlauf und die Ergebnisse der Beratung gezogen.	0,493

Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Fragebogen ist von den Mitgliedern des Arbeitskreises Qualitätsmanagement der Versuch unternommen worden, ein erstes hochschulübergreifendes und methodisch fundiertes Evaluationsinstrument zu entwickeln. In einem umfangreichen Entwicklungsprozess haben sich dabei die in Tabelle 2 aufgeführten 17 Items als geeigneter Fragenkatalog zur Evaluation von Beratungsprozessen herauskristallisiert. Die Erprobung fand in diversen Beratungssettings von offenen Sprechstunden bis hin zu terminierten Einzelgesprächen statt und erwies sich in allen Bereichen als praktikabel.
Einschränkend muss hier allerdings darauf hingewiesen werden, dass der vorliegende Fragebogen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht in der psychologischen oder psychosozialen Beratung getestet wurde. Nach Meinung der Mitglieder des Arbeitskreises Qualitätsmanagement bilden die hier vorliegenden Items und die damit erfassten Kategorien ebenso wesentliche Bereiche der psychologischen bzw. psychosozialen Beratung ab, sodass der Fragebogen auch hier ohne Bedenken zum Einsatz kommen kann. Eine Validierung in diesem Bereich steht noch aus.

Eine weitere Limitierung des Fragebogens liegt in der Selektion der Items sowie der dahinter liegenden Kompetenzbereiche. Handlungsleitend war bei der Entwicklung der Wunsch nach einem institutionenübergreifenden Tool, sodass alle Items den Zuspruch aller beteiligten Hochschulen bedurften, um in den Fragebogen aufgenommen zu werden. Daher sei an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dem Fragebogen jederzeit zusätzliche Items hinzugefügt werden dürfen, die den spezifischen Bedarfen der jeweiligen Beratungsinstitution entsprechen. Von einer Herausnahme der hier aufgeführten Items wird allerdings aufgrund der negativen Auswirkungen auf die Reliabilität dringend abgeraten.
Der hier vorgestellte Fragebogen zur Evaluation von Beratungsgesprächen steht als Beta-Version derzeit ausschließlich den Mitgliedern der GIBeT zur Nutzung zur Verfügung und ist im Mitgliederbereich der GIBeT-Homepage im Ordner des Arbeitskreises Qualitätsmanagement zu finden. Hier sind neben einer PDF-Version auch eine EvaSys-Version sowie eine kurze Erläuterung zum Einsatz des Fragebogens und einige Zusatzitems zu finden. Natürlich soll der Fragebogen auch allen zur Verfügung stehen, die nicht Mitglied in der GIBeT sind. Daher sind alle interessierten Kolleginnen und Kollegen, die Interesse an dem Fragebogen haben oder sich einen Austausch dazu wünschen, herzlich eingeladen, sich an die Autorin in ihrer Funktion als Sprecherin des AK Qualitätsmanagement zu wenden (W.L., siehe unten). Eine englische Version ist bereits in Planung und wird nach Fertigstellung im selben Ordner zum Download zur Verfügung gestellt.

Literaturverzeichnis

ArtSet Forschung Bildung Beratung GmbH (2017): Arbeitshilfe QB 5 Evaluation der Beratungsprozesse. Online unter: http://www.qualitaets-portal.de/wp-content/uploads/Arbeitshilfe-QB-5-Evaluation-der-Beratungsprozesse-2017-03.pdf (12.11.18).

Atria, M./Reimann, R./Spiel, C. (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplikation und evaluativer Haltung. In: Steinebach, C. (Hg.): Handbuch Psychologische Beratung. Stuttgart, S. 574-586.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. Auflage. Berlin/Heidelberg.
Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg.
Knigge-Illner, H./Willmes, D. (Hg.) (2018): Qualität von Studienberatung und deren Sicherung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13 (2), S. II.
Kühl, S. (2008): Das Evaluations-Dilemma der Beratung: Evaluation zwischen Ansprüchen von Lernen und Legitimation. Korrigierte Fassung. Online unter: http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kuehl/pdf/Das-Evaluations-Dilemma4-Kap-4-02042008.pdf (13.11.2018).
Lienert, G. A./Raatz, U. (1998): Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage. Weinheim.
Rost, J./Carstensen, C. H./von Davier, M. (1999): Sind die Big Five Raschskalierbar? In: Diagnostica, 45 (3), S. 119-127.
Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.) (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld.

■ **Wiebke Lückert,** M.A., Sprecherin des AK Qualitätsmanagement in der GIBeT, Studienberaterin, ZSB der Universität Jena,
E-Mail: wiebke.lueckert@uni-jena.de
■ **Daniel Wilhelm,** Dipl. Psych., Studienberater, ZSB der Universität Bielefeld,
E-Mail: daniel.wilhelm@uni-bielefeld.de

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

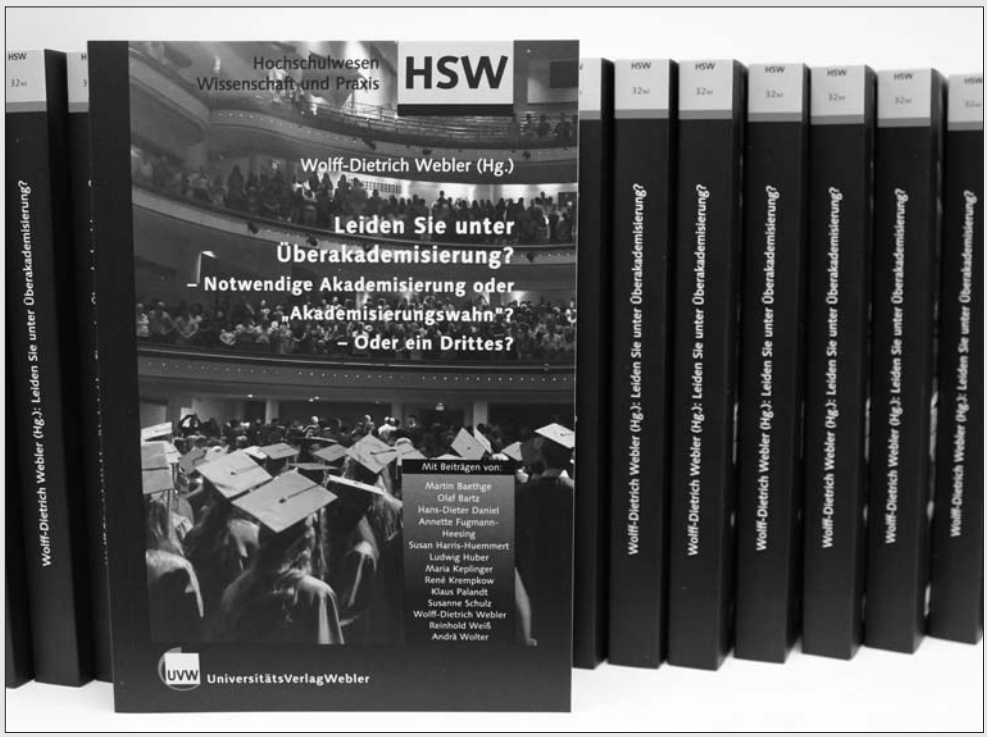
Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Leiden Sie unter Überakademisierung?

– Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn"? – Oder ein Drittes?

(Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016)

Studieren in der deutschen Gesellschaft zu viele? Diese alle Jahrzehnte wiederkehrende Debatte wurde jüngst von Julian Nida-Rümelin unter dem reißerischen Titel eines tatsächlichen oder angeblichen „Akademisierungswahns" wieder populär gemacht. Er macht eine unvertretbare Abwertung der beruflichen Bildung und sogar Irreleitung dafür verantwortlich. Haben wir eine umfangreiche Fehlentwicklung vor uns? Weder angeblich sinkende Arbeitsmarktchancen noch behauptete intellektuelle Unzulänglichkeit halten der Überprüfung stand. Trotzdem gibt es umfangreichen Handlungsbedarf. Dessen Aspekte haben 33 Expert/innen aus Hochschulpolitik, Hochschulleitungen sowie Berufs- und Hochschulforschung eine Woche lang beraten. Das Ergebnis ist lesenswert.



ISBN 978-3-946017-08-0, Bielefeld 2017, 240 Seiten, 39.40 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Anthony Bülow

Reflexion des Beratungshandelns – Konzeption, Durchführung und Evaluation eines Fortbildungsseminars für Beratende an der Universität zu Köln

Anthony Bülow

Self-reflective awareness is a crucial component of professional practice in the field of student counselling. Not only need student counsellors to be aware of their own capability, expertise as well as strengths and limitations as professionals, but also mindful of any personal factor that may interfere with or impede their ability to provide an effective and objective service. This article gives an insight into the design, implementation, and evaluation of an advanced training course for student counsellors at the University of Cologne. The course is part of a modularised training programme and focuses on reflective strategies for student counsellors in order to increase both their personal growth and professional development.

Hochschulmitarbeitende, die in der Beratung von Studierenden tätig sind, sind mit ihrer ganzen Persönlichkeit in den Beratungsprozess eingebunden. Entsprechend wird in der Beratungstätigkeit ein klares Profil ihrer beruflichen Identität von ihnen verlangt. Um dies zu gewährleisten, benötigen Beratende eine geschulte Selbstwahrnehmung, die über systematische Selbstreflexion erlangt werden kann. Im Fokus dieses Artikels steht ein Seminar, das der Professionalisierung des eigenen Persönlichkeitsstils von Beratenden durch Reflexion ihres Beratungshandelns und Stärkung ihrer eigenen, individuellen Berater[1]-Identität dient.
Das Seminar ist Bestandteil des modularisierten Fortbildungsprogramms „Studierende professionell beraten", das sich an Beschäftigte der Universität zu Köln (UzK) richtet, zu deren Aufgaben die Beratung von Studierenden zählt. Es wurde vom Autor im Vorfeld unter Einbeziehung der strukturellen und inhaltlichen Ausrichtung des Fortbildungscurriculums mit Fokus auf die Zielgruppe konzipiert, mit einer Pilotgruppe durchgeführt sowie unter Einbeziehung der Rückmeldungen der Teilnehmer (TN) evaluiert. Der vorliegende Artikel gibt einen Überblick über die Konzeption, Durchführung und Evaluation des Seminars. Ergänzend berichtet der Autor von den anschließenden Praxiserfahrungen im Rahmen der ersten beiden Durchführungszyklen des Fortbildungsprogramms.

Kontext: Das Fortbildungsprogramm „Studierende professionell beraten"

Strukturreformen im Schul- und Hochschulbereich sowie die zunehmende Diversität der Studierenden stellen Bedingungsfaktoren einer erhöhten Komplexität im Universitätsalltag dar. Bezogen auf die Studierenden an der UzK ist ein deutlich wachsender Bedarf an orientierenden, beratenden und unterstützenden Angeboten und Maßnahmen vom Studieneinstieg bis hin zum erfolgreichen Abschluss wahrnehmbar. Auch die insgesamt deutlich gestiegene Gesamtbelastung der Studierenden, die sich in den Ergebnissen von „Campus im Dialog (CiD)"[2] und den Studieneingangsbefragungen[3] gleichermaßen niederschlägt, verlangt nach qualitativ hochwertiger Begleitung und Beratung durch die Beschäftigten der Hochschule. Neben der Kenntnis der vielschichtigen Beratungslandschaft am Studienort Köln und der Beherrschung des eigenen Beratungsgebiets sind Beratende gefragt, professionell und kompetent mit der Vielzahl und Vielfalt sowie ggf. auch mit der Vielschichtigkeit der Anliegen der Ratsuchenden umzugehen. Während für Führungskräfte und Lehrende an der UzK bereits seit längerem klar konturierte Kompetenzprofile sowie speziell darauf ausgerichtete interne Fortbildungsangebote vorhanden sind, waren für die Gruppe der Beratenden bislang weder ein spezifisches Kompetenzkonzept noch ein auf die spezifischen Anforderungen an diese Berufsgruppe ausgerichtetes Qualifikationsangebot erarbeitet worden.
Diesem Mangel wurde im Rahmen der Zusammenkünfte einer Steuerungsgruppe, der ständige sowie wechselnde Mitglieder aus dem Rektorat, der Hochschulentwicklung, der Personalentwicklung sowie zentralen Beratungseinrichtungen der UzK angehören, entgegengewirkt. Sie verfolgt das Ziel, im Bereich der Studierenden-

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für beiderlei Geschlecht.

[2] Das Projekt CiD zielt auf die Verbesserung verschiedener Bereiche des Studiums ab. Die quantitativ-qualitativen Studierendenbefragungen werden vom Prorektorat für Lehre und Studium seit Beginn des Wintersemesters 2012/13 durchgeführt. Nähere Informationen finden sich unter https://www.portal.uni-koeln.de/8005.html.

[3] Die Studieneingangsbefragung verfolgt das Ziel, ein besseres Verständnis für die spezifischen Bedürfnisse neuer Studierender zu ermöglichen und eine Rückmeldung über mögliche Probleme beim Übergang in die Hochschulwelt zu erhalten. Nähere Informationen finden sich unter http://seb.uni-koeln.de/.

beratung an der UzK allgemeine Qualitätsstandards zu etablieren bzw. nachweisbar zu machen und damit eine gelebte Qualitätskultur zu befördern, die allen Akteuren letztendlich auch selbst zu Gute kommt. Hierfür wurden im Rahmen der gemeinsamen Treffen ein fundiertes Kompetenzprofil für Beratende an der UzK erarbeitet sowie ein modularisiertes Fortbildungsprogramm mit Zertifizierungsmöglichkeit zur Erlangung der definierten Zielkompetenzen auf den Weg gebracht.
Bei der Erarbeitung des Kompetenzprofils für Beratende an der UzK wurden bundesweite Standards für Beratungsqualität herangezogen und mit universitätsintern erhobenen Ansprüchen an den Arbeitsbereich sowie artikulierten Bedürfnissen von beratend tätigen Beschäftigten abgeglichen. Das Qualifizierungsangebot „Studierende professionell beraten" richtet sich an Beratende von Studierenden in zentralen und dezentralen Beratungseinrichtungen der UzK sowie an Studienfachberater. Diese Zielgruppe ist durch eine starke Heterogenität im Zugang zum Beratungsfeld und in der Beratungserfahrung sowie durch hohe Fluktuation geprägt. Auch die konkreten Arbeitsbedingungen sind häufig nicht ideal, d.h. Beratung findet nicht selten vor dem Hintergrund einer großen Arbeitsbelastung mit einem extrem knapp bemessenen Zeitbudget statt. Auf den Leitungsebenen wird dabei häufig sowohl der Zeitaufwand als auch die methodische Komplexität der Aufgabe unterschätzt.
Das Angebot „Studierende professionell beraten" trägt dazu bei, universitätsweit eine professionelle Beratungskultur zu entwickeln, indem die Beratungskompetenzen der TN gestärkt und die einzelnen Bereiche und Institute der UzK für die Komplexität dieses Aufgabenfeldes sensibilisiert werden. Das Zertifikatsprogramm orientiert sich strukturell und inhaltlich an intern artikulierten Bedarfen sowie extern bestehenden Best Practice Beispielen. Es gliedert sich in sechs Module und besteht aus einer Basis- sowie einer Aufbauqualifizierung.[4] Eines dieser Module trägt den Titel „Reflexion" und verfolgt das Ziel, Beratende in die Lage zu versetzen, ihr eigenes beraterisches Handeln und ihre Beratungskompetenzen fortwährend und systematisch zu reflektieren und somit aktiv ihre eigene Weiterentwicklung hinsichtlich eines professionalisierten Beratungshandelns zu fördern. Das im Fokus dieses Artikels stehende zweitägige Seminar deckt den Basisbereich dieses Moduls ab.

Theoretische Grundlagen

Der Kompetenz zur professionellen Selbstreflexion wird in der Beratung hohe Bedeutung beigemessen, was sich u.a. darin zeigt, dass sie im Kompetenzprofil für Beratende des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) autonom auf einer Ebene mit ganzen Kompetenzgruppen steht, innerhalb welcher bspw. verschiedenste Kompetenzen für das Gestalten von Beratungsprozessen zusammengefasst sind (vgl. Haas/Schiersmann 2012). Der Reflexionskompetenz wird damit eine zentrale Bedeutung für das Entwickeln einer professionellen Haltung im Beratungskontext zugewiesen. Sie verweist auf das permanente Wechselspiel von Selbstreflexion und Weiterentwicklung des professionellen Handelns. Gute Beratung setzt demzufolge voraus, dass Beratende mit geeigneten Verfahren kontinuierlich ihr Handeln und ihre Kompetenzen reflektieren, um davon konkrete Ziele für ihre berufliche Weiterentwicklung abzuleiten.
In Überlegungen zu Profil und Identität professioneller Berater wird darauf hingewiesen, dass die Persönlichkeit der Beratenden und deren Fähigkeiten zur Beziehungsgestaltung und Selbstreflexion die wichtigsten Faktoren für das Gelingen einer Beratung darstellen (vgl. Krause/Mayer/Assmann 2007). Selbstreflexion kann außerdem als Schlüssel zur Neutralität und somit zur Professionalität von Beratenden gesehen werden. In der Beratung sollen die persönlichen Auffassungen der Beratenden in den Hintergrund treten, um die Selbstentfaltung der Ratsuchenden zu ermöglichen. Um dies zu gewährleisten, benötigen Beratende eine geschulte Selbstwahrnehmung, die über organisierte Selbstreflexion erlangt werden kann (vgl. Reichel 2005). Selbstreflexion dient außerdem zur Registrierung möglicher negativer Einflüsse durch die beratende Person, die den Beratungsprozess beeinflussen können, zum Geringhalten persönlicher Störfaktoren, aber auch zur intensiveren Nutzung individueller Stärken (vgl. Schmelzer 1994).
Nicht zuletzt ist die Fähigkeit, aus sich selbst „heraustreten" und sich möglichst objektiv betrachten zu können, wichtig für die psychische Gesundheit. Selbsterkenntnis steht im Zentrum emotionaler Gesundheit und befähigt zu intakten Beziehungen – beruflichen wie privaten – und ermöglicht das Zurückgreifen auf eine Reihe von Bewältigungsmechanismen (vgl. Ramsay/Sweet 2010).

Teilaspekte der Selbstreflexion

In den von der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) veröffentlichten Mindeststandards für die Aus- und Fortbildung von Beratern[5] werden konkrete Lernziele genannt, die mit der Persönlichkeitsbildung der TN verbunden sind. Als zentral wird das Erkennen, Verstehen und Annehmen der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit unter biografisch-subjektiven Aspekten gesehen. Jeder Mensch verfügt über eine eigene Persönlichkeitsstruktur, die als das zu jedem Entwicklungszeitpunkt einer Person aufgrund ihrer grundlegenden physischen und psychischen Merkmale, ihrer charakteristischen Anpassungsweisen in der Auseinandersetzung mit personinternen und personexternen Gegebenheiten sowie ihres Selbst- und Welterlebens einzigartige Gesamtsystem angesehen werden kann (vgl. Asendorpf/Neyer 2012). Das gilt nicht nur für die Ratsuchenden, sondern gleichermaßen für die Beratenden. Beratende müssen in der Lage sein, einen für den Beratungsgegenstand angemessenen Beziehungsaufbau zu den Ratsuchenden zu schaffen und für emotionale Sicherheit zu sorgen. Hierfür ist die Kenntnis der eigenen Persönlichkeitsstruktur für die Beratenden ebenso unabdingbar

[4] Eine detaillierte Übersicht über die Basis- und Aufbauqualifizierung findet sich unter https://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung43/content/e5791/e153252/bersicht-Fortbildungsprogramm_ger.pdf.

[5] Die von der DGfB herausgegebenen „Essentials einer Weiterbildung Beratung/Counseling" dienen als Orientierungsrahmen bei der Konzeption von Weiterbildungen im Bereich Beratung und sind online abrufbar unter http://www.dachverband-beratung.de/dokumente/weiterbildungsstandards.pdf.

wie ein Verständnis der eigenen biografischen Entwicklung. Die persönliche Lerngeschichte sowie die Erfahrungen mit wichtigen Bezugspersonen im Verlauf der Bildungs- und Berufsbiografie wirken sich auf Einstellungen, Erlebens- und Verhaltensweisen eines Menschen oft nachhaltig aus. Eine Reflexion von impliziten Lernerfahrungen mit einer Analyse der Auswirkung auf die aktuelle berufliche Tätigkeit kann zur Aufdeckung und Überwindung „blinder Flecke" bei Beratenden und damit zur Effektivitätssteigerung ihrer beraterischen Arbeit beitragen (vgl. Brüderl/Riessen/Zens 2011).
Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und dem eigenen Menschenbild. Dies ist Voraussetzung für die Wahrnehmung und Respektierung von – möglicherweise divergierenden – Wertvorstellungen und Menschenbildern der Ratsuchenden.
Da Beratung ein Prozess zwischen mindestens zwei Menschen ist, fließen die eigenen Weltanschauungen, Werte und Ansichten mit ein (vgl. Nussle-Stein 2005). Die Berufsethik der Beratung verlangt, dass Beratende den Ratsuchenden ihre religiösen, politischen, kulturellen, sozialen und persönlichen Werte nicht aufzwingen. Vielmehr respektieren Beratende die Autonomie der Ratsuchenden und unterstützen sie dabei, sich im Einklang mit den Werten, die sich bei ihnen selbst bilden, frei zu entscheiden. Werteneutralität seitens der Beratenden schafft bei den Ratsuchenden zudem ein Gefühl von Sicherheit und Akzeptanz (vgl. Beushausen 2016). Aus diesem Grund ist es von hoher Bedeutung, dass Beratende ihre eigenen Werte kennen. Darüber hinaus hilft ihnen die Klärung der eigenen Werte, Wert- und Moralkonflikte, die sie vielleicht mit ihren Ratsuchenden haben, besser zu identifizieren.
Für die Entwicklung einer eigenen Berater-Identität ist darüber hinaus ein kontextuelles Verständnis von Entwicklungspotenzialen erforderlich, welches sich durch eine Auseinandersetzung mit den genannten Bereichen ergibt und letztlich auch zu einem klaren Verständnis der eigenen Grenzen als Berater führt. Zum einen kann mit Grenze die Trennlinie zwischen den Verantwortungsbereichen der Beratenden und der Ratsuchenden gemeint sein. In der ressourcenorientierten Beratungsarbeit wird vorausgesetzt, dass die Verantwortung für die Problemlösung bei den Ratsuchenden verbleibt. Ziel der Beratung ist es daher, die Ratsuchenden zu unterstützen, ein eigenes Selbstmanagementkonzept zu entwickeln und nicht zugunsten einer schnellen Lösung sowohl die Ressourcen als auch die Grenzen in der Beratungsarbeit aus den Augen zu verlieren. Ebenso gibt es eine Grenze zwischen dem Kompetenzfeld einer bestimmten Beratungseinrichtung und angrenzenden Stellen, bspw. der Zentralen Studienberatung (ZSB) und der Fachstudienberatung. Ein weiterer Aspekt des Grenzbegriffs in der Beratung ist die Grenze der eigenen Belastbarkeit bzw. Leistungsfähigkeit der Beratenden. Psychosoziale Berufe mit hohem Beratungsanteil gehören allgemein zu den am stärksten belasteten Arbeitsfeldern. Der Erhaltung der Arbeitszufriedenheit, einer guten Burnout-Prophylaxe und der Psychohygiene kommen daher eine besondere Notwendigkeit zu (vgl. Beushausen 2016). Eine effektive psychohygienische Maßnahme für Beratende kann u.a. die fürsorgliche Kontrolle und Steuerung des eigenen Verhaltens und der eigenen Befindlichkeit während des Beratungsprozesses sein (vgl. Hoffmann/Hofmann 2008). Die Wahrnehmung von Grenzen ist damit auf verschiedenen Ebenen eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gelingende Beratungsarbeit.
Bildhaft kann Selbstreflexion als die Arbeit mit der bunten Vielfalt einer Persönlichkeit beschrieben werden, vergleichbar einem Puzzle, das sich aus der Nähe betrachtet aus vielen bunten Einzelteilen zusammensetzt und aus der Ferne ein Ganzes verkörpert. Die Arbeit in der Selbstreflexion soll es hierbei ermöglichen, gegebene Persönlichkeitsstile mit den professionellen Aufgaben abzustimmen (vgl. Brüderl/Riessen/Zens 2011). Für die Ausdifferenzierung der Profession Beratung ist Identitätsarbeit unabdingbar.

Rahmenbedingungen, Zielsetzung und Implementierung

Für den Basisbereich im Modul „Reflexion" sind im Fortbildungsprogramm „Studierende professionell beraten" insgesamt 16 Unterrichtseinheiten (UE) – verteilt auf zwei Seminartage – vorgesehen. Dies bedeutet konkret pro Tag einen Zeitrahmen von sechs Zeitstunden sowie einer einstündigen Mittagspause. Bedingt durch die einerseits im Seminarkonzept enthaltenen Übungen mit einigen Arbeitsphasen in (Klein-)Gruppen sowie andererseits die Größe und Beschaffenheit der an der UzK für die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten wird die Anzahl der TN für diese Veranstaltung auf maximal zwölf Personen begrenzt. Ziel des UzK-internen Zertifikatsprogramms soll es sein, den Beratenden die Gelegenheit zur bedarfsgerechten Fortbildung zu gewähren. Die Programminhalte sollen zum einen Berufsanfänger im Bereich Beratung hinreichend auf ihre Aufgaben vorbereiten und zum anderen erfahrene Berater bei Erhalt und Erweiterung ihrer spezifischen Kompetenzen unterstützen. Ziel des Moduls „Reflexion" ist es, Beratenden die systematische Reflexion ihres eigenen beraterischen Handelns sowie ihrer Beratungskompetenzen zu ermöglichen und somit ihre eigene Weiterentwicklung hinsichtlich eines professionalisierten Beratungshandelns zu fördern. Entsprechend der definierten Lernziele sowie der vereinbarten Vorgabe des zeitlichen Rahmens ist der formale und inhaltliche Ablauf wie in Abbildung 1 dargestellt konzipiert worden.
Zu Beginn der zweitägigen Veranstaltung finden die Begrüßung der TN durch den Referenten sowie eine kurze Vorstellung seiner Person statt. Danach folgen die Mitteilung einiger organisatorischer Hinweise und die Vereinbarung von „Spielregeln" für das Seminar. Als Einstieg in den praktischen Teil folgt eine interaktive Trainingsmethode, deren Ziele neben dem ersten Kennenlernen der TN untereinander die Einführung in das Thema, die Klärung von Zielvorstellungen, die Abfrage der Vorerfahrungen, die Anregung zu möglichem Transfer, die Umschreibung des Fortbildungsinhalts, die Ergründung der Gefühlslage der Gruppenmitglieder in Bezug auf das Thema, die Förderung der Interaktion und Zusammenarbeit von Anfang an sowie die Gewährleistung eines Überblicks über die Seminarinhalte sind.

Abb. 1: Seminarkonzept „Reflexion des Beratungshandelns"

Seminartag 1		Seminartag 2	
00:00	Begrüßung & Organisatorisches	00:00	Ankommen & Einstieg
00:10	Kennenlernen & Erwartungen	00:30	Bildungs- & Berufsbiografie Teil 1
01:00	Einführung in das Thema	01:45	Pause
01:45	Pause	02:00	Bildungs- & Berufsbiografie Teil 2
02:00	Persönlichkeitsanteile Teil 1	03:00	Mittagspause
03:00	Mittagspause	04:00	Grenzen in der Beratung
04:00	Persönlichkeitsanteile Teil 2	05:15	Pause
05:00	Pause	05:30	Berater-Identität
05:15	Wertearbeit	06:00	Reflexion im Alltag
06:40	Feedbackrunde	06:30	Feedbackrunde & Evaluation
07:00	Ende	07:00	Ende

Die erste Themeneinheit im Anschluss dient zum einen der Einstimmung auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Hinblick auf die berufliche Rolle als Berater, zum anderen soll die Gruppe hier auf einen gemeinsamen Wissensstand gebracht werden, was die Professionalität von Beratung angeht. Dieser liefert dann die Basis und bestimmt im weiteren Verlauf das Arbeitslevel des Seminars.

Nach einer Pause folgt die Bearbeitung des ersten Teilaspekts der Selbstreflexion, der Auseinandersetzung der Beratenden mit ihrer eigenen Persönlichkeitsstruktur. Hierfür wurde die Methode des „Inneren Teams" gewählt. Das Innere Team ist ein Modell des Kommunikationspsychologen Friedemann Schulz von Thun, welches das Ziel verfolgt, intrapsychische Prozesse anhand der Metapher eines Teams zu veranschaulichen. Das Modell des Inneren Teams kann Beratenden bei der Entwicklung oder Festigung einer professionellen Haltung helfen, da eine gute „Teamaufstellung" die idealen Voraussetzungen dafür schafft.

Am Nachmittag beginnt die Bearbeitung des nächsten Teilaspekts der Selbstreflexion, die Beschäftigung mit den eigenen Werten. Hierfür nimmt der Referent im späteren Verlauf der Themeneinheit die Rolle eines Auktionators ein und veranstaltet eine „Auktion der Werte" (vgl. Thiagarajan/Van den Bergh 2014). Ziel der Übung ist es, die Beratenden zu befähigen, eine persönliche Werteskala zu erstellen, diese zu verteidigen und sich selbst dabei besser kennenzulernen.

Für das anschließende Abschlussfeedback des ersten Seminartages werden Moderationsbälle zur Hilfe genommen und den Feedbackgebenden zur Verfügung gestellt. Zur Auswahl stehen sechs verschiedene Symbole, von denen jede Person jeweils zwei für ihre Rückmeldung auswählen kann. Die Moderationsbälle ermöglichen es, die Auswertung mit der Gruppe strukturiert zu moderieren. Die Symbole in Form der Moderationsbälle fokussieren die Aufmerksamkeit der TN und wirken wie eine Lupe. Sie „vergrößern" das, wonach gefragt wurde, und ermöglichen es allen, sich zu zwei persönlich als wichtig empfundenen Aspekten zu äußern (vgl. Voss 2017).

Für den Einstieg am zweiten Seminartag wird vom Referenten eine Bildkartei zur Hilfe genommen. Die TN werden aufgefordert, nach Möglichkeit alle Bildkarten kurz zu betrachten und eine Karte auszuwählen, die sie im Hinblick auf die aktuelle Gefühlslage und die Erwartungshaltung spontan am ehesten anspricht. In einer Blitzlichtrunde nehmen alle kurz zu dem gewählten Bild Stellung, wodurch sich in wenigen Minuten ein Meinungs- bzw. Stimmungsbild ergibt. Im Anschluss besteht die Möglichkeit, noch offene Fragen oder Anmerkungen zu den Themen des vorangegangenen Seminartages zu äußern.

Im Mittelpunkt des restlichen Vormittags steht die Auseinandersetzung der Beratenden mit ihrer eigenen Bildungs- und Berufsbiografie. Hierfür wird in Einzelarbeit von den TN die eigene Bildungs- und Berufsbiografie visualisiert. Die Berater zeichnen aus ihrer Wahrnehmung eine Lebenslinie von der Einschulung bis ins heutige Berufsleben. Neben Höhen und Tiefen sollen auch entscheidende Wendepunkte im Lebenslauf erkennbar werden. Nach Fertigstellung präsentieren sich die Beratenden in Partnerarbeit gegenseitig ihre Bildungs- und Berufsbiografie und reflektieren die Darstellungen anhand von Impulsfragen des Referenten zu Auffälligkeiten im Verlauf der Biografie, Erlebnissen des Erfolgs bzw. Misserfolgs sowie Anlässen für die Inanspruchnahme von Beratung. Dieser Teil der Übung zielt auf das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, auf eine Standortbestimmung im eigenen Lebenslauf sowie auf das Verstehen der eigenen Geschichte ab (vgl. Lievegoed 1985). Im Anschluss an eine Pause diskutieren die TN danach mögliche Einflussfaktoren, die sich aus der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie für das Beratungshandeln ergeben. Die Ergebnisse der Diskussion werden schriftlich festgehalten und abschließend im Plenum vorgestellt und besprochen. Danach findet die Mittagspause statt.

Als Einstieg in den Nachmittag des zweiten Seminartages erfolgt die Auseinandersetzung mit den Grenzen der eigenen Beratung. Dies geschieht anhand der Methode des „Auftragskarussells" des Psychologen Arist von Schlippe. Hierbei reflektieren die TN ihre Haltung zu den expliziten und impliziten Aufträgen, die ihnen von Ratsuchenden erteilt werden. Im Plenum wird der Umgang mit „schwierigen" oder unpassenden Aufträgen besprochen.

Nach einer Pause sollen von den TN auf Basis ihrer Ergebnisse der im Seminar erfolgten Reflexion verschiedener Teilaspekte (Persönlichkeitsanteile, Werte, etc.) erste Überlegungen in Bezug auf die eigene Berater-Identität unternommen werden. Dies geschieht in Einzelarbeit anhand eines Arbeitsblattes, auf welchem in mehreren Schritten die Erstellung eines persönlichen „Identitätskreises" erfolgt. Anschließend leiten die TN in Kleingruppenarbeit gemeinsam Impulse daraus ab, die sie zukünftig für ihre persönliche Weiterentwicklung als Berater nutzen können und wollen. Zum Ende des Seminars hin sollen gemeinsam Überlegungen angestellt werden, wie sich (Selbst-)Reflexion in den Berufsalltag integrieren lässt. Bei der Sammlung von Ideen und Methoden zum Zweck der (Selbst-)Reflexion wird unterschieden, ob diese alleine, zu zweit oder nur in der Gruppe durchgeführt werden können. Reflexionsmethoden, die von einer Einzelperson angewandt werden können, sind sehr begrenzt. Hierzu zählt bspw. die Anfertigung von

Falldokumentationen oder das Führen eines Reflexionstagebuchs. Die mangelnde Einbeziehung einer anderen Person birgt jedoch die große Gefahr, dass „blinde Flecke" hierbei nicht wahrgenommen werden und die Reflexion auf die eigene, subjektive Sichtweise beschränkt bleibt. Deutlich effektiver sind deshalb Methoden, die partnerschaftlich angewandt werden, wie bspw. die gegenseitige Hospitation während eines Beratungsgesprächs oder die gemeinsame Co-Beratung. Auch Fallbesprechungen können bereits mit zwei Personen durchgeführt werden. Eine ideale Form der (Selbst-)Reflexion mit Unterstützung einer anderen Person stellt die Supervision dar. Reflexionsmethoden, die nur als Gruppe von mehreren Personen ausgeführt werden können, sind vielzählig. Ein bekanntes Beispiel hierfür ist die Kollegiale Fallberatung, die den Beratenden an der UzK im Rahmen der Aufbauqualifizierung des Zertifikatsprogramms „Studierende professionell beraten" angeboten wird.

Für das Abschlussfeedback des zweiten Seminartages wird eine sogenannte „Feedbacklandschaft" zur Hilfe genommen. Auf dem Landschaftsbild sind diverse Objekte vertreten, die sich in das Gesamtbild einfügen, darunter Berge und eine Berghütte, ein Fluss mit einer Brücke, ein Steg mit Booten, ein Heißluftballon und ein Bergtunnel. Die TN können sich selbst gedanklich oder durch Markierung mit einem Stift an der Stelle in der Landschaft verorten, die am ehesten ihrer momentanen Gefühlslage entspricht. Die Methode der Feedbacklandschaft erlaubt es den Beratenden, ihre persönliche Stimmung zum Ausdruck zu bringen und diese bezogen auf den Lernprozess oder das Lernergebnis mit dem Rest der Gruppe abzugleichen, wobei das emotionale Empfinden mittels Metaphern zum Ausdruck gebracht wird (vgl. Schmal 2017).

Nach Abschluss des Seminars sind die TN dazu eingeladen, an einer schriftlichen Evaluation der Veranstaltung teilzunehmen. Hierfür wird ein vom Referenten zur Verfügung gestellter Feedbackbogen anonym ausgefüllt.

Evaluation

Die umfangreiche und detaillierte Auswertung der Pilotveranstaltung des Seminars fand auf verschiedenen Wegen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Die unmittelbarste Form der Rückmeldung erfolgte im Rahmen von mündlichen Feedbackrunden am Ende des jeweiligen Seminartages, für die zwei alternative Methoden gewählt wurden. Positiv wurde hier vor allem der durch die verschiedenen Methoden bedingte Abwechslungsreichtum benannt, für verbesserungswürdig hielten manche TN die Erläuterung bestimmter Aufgabenstellungen durch den Referenten.

Zusätzlich zu den mündlichen Rückmeldungen im Rahmen der Feedbackrunden wurde eine schriftliche Evaluation der Veranstaltung in Form eines Feedbackbogens vorgenommen. Mit dem Ausfüllen des Bogens geben die TN den Grad ihrer Zustimmung im Hinblick auf verschiedene Aussagen an. Insgesamt sind acht Aussagen zu Erwartungen und Lernzielen des Seminars vorhanden, sechs lerninhaltsbezogene Aussagen, drei Aussagen zu Kompetenz und Performanz des Referenten sowie zwei Aussagen bezüglich der Lernatmosphäre. Zusätzlich sollen Angaben zur Zufriedenheit mit dem zeitlichen Umfang der Veranstaltung gemacht werden sowie zur Zufriedenheit mit dem Seminar insgesamt.

Die Beurteilung des Seminars durch die TN im Hinblick auf ihre eigenen Erwartungen sowie die verfolgten Lernziele fiel insgesamt positiv aus. Alle stimmten – wenn auch in unterschiedlichem Maße – der Aussage zu, dass ihre Erwartungen an das Seminar erfüllt wurden. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen sowie der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie fand die größte Zustimmung und wurde somit als besonders prägnant wahrgenommen. Ausnahmslos alle TN bestätigten außerdem, dass sie angeregt wurden, die im Seminar kennengelernten Methoden zur (Selbst-)Reflexion in ihren Beratungsalltag zu integrieren. In Bezug auf die Grenzen der eigenen Beratung, das Erkennen von Entwicklungspotenzialen und die Festigung der eigenen Berater-Identität fielen die Beurteilungen weniger eindeutig aus.

Auch mit Blick auf die Lerninhalte wurde das Seminar durch die Befragten insgesamt positiv bewertet. Alle TN gaben an, im Rahmen der Veranstaltung neues Wissen erworben zu haben – wenn auch in unterschiedlichem Maße. Dies ist vermutlich der Heterogenität der Gruppe in Bezug auf ihren Zugang zum Beratungsfeld geschuldet. Völlige Zustimmung fand die Aussage, dass eine Vertiefung der Inhalte durch praktische Übungen stattfand. Mit Ausnahme einer Person bewerteten die Beratenden die Seminarunterlagen alle als ausgesprochen hilfreich.

Die fachliche Kompetenz des Referenten wurde von allen TN positiv bewertet. Mehr als die Hälfte stimmte der Aussage, dass die Inhalte durch den Referenten fachlich kompetent vermittelt wurden, voll und ganz zu. Ein etwas diffuseres Bild ergab die Bewertung im Hinblick auf Klarheit und Verständlichkeit der Darstellung der Inhalte durch den Referenten. Diese fiel insgesamt gesehen positiv, im Vergleich zu anderen Kategorien jedoch deutlich schwächer aus. Große Einigkeit herrschte unter den TN bzgl. der hohen Motivation des Referenten, der ihnen Mut und Lust machte, sich mit dem Thema des Seminars auseinanderzusetzen.

Die Lernatmosphäre wurde von allen TN positiv bewertet. Die Mittelwerte gehörten hier zu den höchsten in der gesamten Befragung. Eine gute Lernatmosphäre wird u.a. geprägt von verlässlich eingehaltenen Regeln sowie der Begeisterung der Lehrperson für das Thema (vgl. Bülter/Meyer 2004). Hier zeigt sich, dass die „Spielregeln", die der Referent zu Beginn des Seminars vorstellt und mit denen sich nach Abstimmung die TN einverstanden erklären, eine wichtige Voraussetzung für den positiven Verlauf der Veranstaltung darstellen. Die Begeisterung des Referenten für das Thema war offenbar deutlich zu spüren, was sich in der von den TN als motivierend empfundenen Vermittlung der Inhalte durch den Referenten widerspiegelt.

Unter den TN bestand Einigkeit darüber, dass der zeitliche Umfang des Seminars angemessen gewählt ist. Kein Mitglied der Pilotgruppe empfand die Veranstaltung als zu lang. Knapp zwei Drittel fanden die Länge von 16 UE genau richtig, ein gutes Drittel hätte sich etwas mehr Zeit gewünscht.

Das Gesamturteil der Pilotgruppe fiel durchweg positiv aus. Knapp die Hälfte der TN gab an, mit der Veranstal-

tung völlig zufrieden gewesen zu sein. Der Rest der Gruppe war tendenziell eher zufrieden bis relativ zufrieden, Unzufriedenheit – selbst in geringem Maße – wurde von niemandem geäußert.

Vier Wochen nach dem Seminar wurde vom Referenten ein Transferfragebogen an die TN verschickt. Der Erhalt dieses Fragebogens wurde im Seminar zum Ende des zweiten Tages bereits angekündigt. Mithilfe dieses Fragebogens sollten der Nutzen der Fortbildungsveranstaltung eruiert, mögliche Transferbarrieren ermittelt sowie die Einschätzungen der Beratenden zum Transfererfolg abgefragt werden (vgl. Nitschke 2011). Gleichzeitig dient der Erhalt des Bogens den TN als eine Art Erinnerung an die im Seminar behandelten Themen und gefassten Vorsätze für die weitere Entwicklungsarbeit. Die Beschäftigung mit dem Transferfragebogen regt die Beratenden dazu an, bestimmte Themen noch einmal näher zu betrachten und die Umsetzung ihrer Vorhaben anzugehen bzw. bei Bedarf anzupassen.

Der Nutzen des Seminars wurde mit einer Ausnahme von allen Beratenden zu gleichen Teilen als hoch bzw. sehr hoch eingeschätzt. Lediglich eine Person maß der Veranstaltung nur wenig Nutzen für die eigene Beratungsarbeit bei. Von den Befragten gab niemand an, die Veranstaltung habe keinen Nutzen. Alle TN benannten mindestens eine inhaltliche Komponente des Seminars als nützlich für den Beratungsalltag, der Großteil der Befragten gab mehrere Themenbereiche oder Methoden an. Am häufigsten wurde die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeitsstruktur angeführt, dicht gefolgt von der Beschäftigung mit der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie, mit den Grenzen der eigenen Beratung sowie mit Reflexionsmethoden im Allgemeinen (vgl. Abbildung 2).

Bis auf eine Person gaben alle Befragten an, dass ihre Beratung seit der Teilnahme am Seminar reflektierter erfolge. Fast genauso hoch fiel die Angabe aus, dass seit der Fortbildung mehr Hintergrundwissen vorhanden sei. Daraus wird deutlich, dass die Wissensvermittlung im Hinblick auf die Bedeutung der eigenen Persönlichkeit, Werte und Bildungs- und Berufsbiografie für das Beratungshandeln erfolgreich war. Ebenso wurde das Bewusstsein für die Relevanz von Reflexion bei den Beratenden geschärft. Einzelne TN fühlten sich bei ihrer Beratung seit dem Seminar außerdem gelassener, souveräner und strukturierter. Nach eigener Aussage war das Beratungshandeln bei niemandem unverändert geblieben (vgl. Abbildung 3). Somit wird deutlich, dass die Seminarteilnahme bei allen Beratenden Wirkung in unterschiedlicher Form und Ausprägung erzielt hat.

Schlussfolgerungen, Weiterentwicklung und Ausblick

Das Seminar „Reflexion des Beratungshandelns" leistet einen bedeutenden Beitrag zur universitätsweiten Professionalisierung der Studierendenberatung. Alle TN des Testlaufs bestätigten, dass die Seminarteilnahme von Nutzen für die eigene Beratungsarbeit war. Bei fast allen erfolgt die Beratung seither reflektierter sowie mit mehr Hintergrundwissen. Die Evaluation des Seminars auf unterschiedlichen Ebenen fiel dahingehend kongruent aus, dass sich lediglich zwei Kritikpunkte darin abzeichneten. Zum einen mussten die Erklärungen des Referenten im Hinblick auf bestimmte Aufgabenstellungen verbessert werden. Hier wurde in den folgenden Durchführungen auf mehr Klarheit und Verständlichkeit der Darstellung geachtet. Auch eine Überprüfung des Verständnisses durch Wiederholung der Aufgabenstellung durch die TN sowie die gemeinsame Bearbeitung von mehr Beispielen im Plenum sind inzwischen Bestandteil des aktualisierten Seminarkonzepts.

Zum anderen wurde die Zeit für die Bearbeitung mancher Aufgaben als zu knapp bemessen wahrgenommen. Gleichzeitig wurde bei näherer Betrachtung deutlich, dass die Bedürfnisse diesbezüglich von Person zu Person stark variieren. Erfahrungen aus den ersten beiden Durchführungszyklen des Fortbildungsprogramms haben gezeigt, dass aufgrund der meist heterogenen Zusammensetzung der Gruppe eine der größten Herausforderungen darin besteht, den Bedürfnissen aller im Hinblick auf die zeitliche Gestaltung gerecht zu werden.

Die Ergebnisse der kontinuierlichen Evaluation des Seminars im Rahmen des laufenden Fortbildungsprogramms decken sich weitgehend mit denen der Ersterhebung. Viel Lob erhält das angemessene Verhältnis von theoretischem Input und praktischen Übungen. Auffällig ist der oft geäu-

Abb. 2: Nutzen für den Beratungsalltag

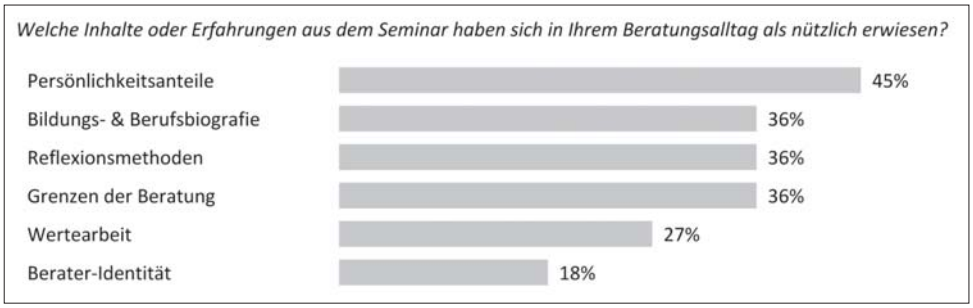
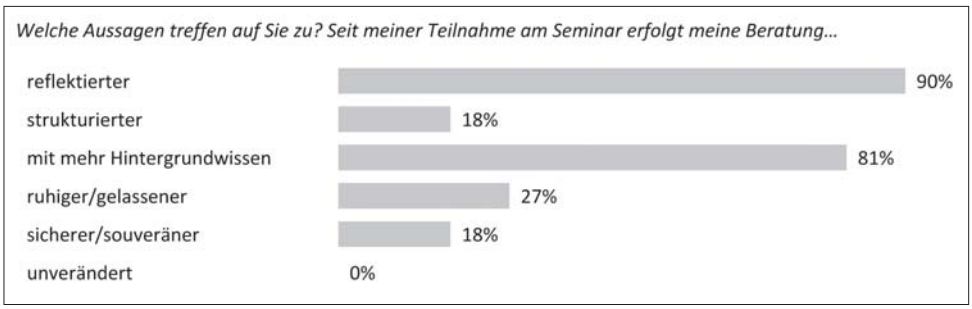


Abb. 3: Veränderungen im Beratungshandeln



ßerte Wunsch der TN nach einer Ausdehnung des zeitlichen Rahmens der Veranstaltung mit dem Ziel, noch tiefer in das Thema einzusteigen und die eigene (Selbst-)Reflexionsarbeit zu intensivieren. Hieran wird deutlich, dass Beratenden an der Hochschule in der Regel zu wenig Zeit und Raum zur Verfügung steht, mittels geeigneter Verfahren kontinuierlich ihr Beratungshandeln und ihre Beratungskompetenzen zu reflektieren und davon Ziele für ihre berufliche Weiterentwicklung abzuleiten, was jedoch letztlich eine der wichtigsten Voraussetzungen für ihr professionelles Handeln darstellt.

Literaturverzeichnis

Asendorpf, J. B./Neyer, F. J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. 5. Auflage. Heidelberg.

Beushausen, J. (2016): Beratung lernen – Grundlagen Psychosozialer Beratung und Sozialtherapie für Studium und Praxis. Opladen.

Bülter, H./Meyer, H. (2004): Was ist ein lernförderliches Klima? In: Pädagogik, 11, S. 31-36.

Brüderl, L./Riessen, I./Zens, C. (2015): Therapie-Tools Selbsterfahrung. Weinheim.

Haas, M./Schiersmann, C. (2012): Einführung in das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.): Kompetenzprofil für Beratende. Ergebnis aus dem Verbundprojekt: Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bielefeld, S. 7-12.

Hoffmann, N./Hofmann, B. (2008): Selbstfürsorge für Therapeuten und Berater. Weinheim.

Krause, C./Mayer, C.-H./Assmann, M. (2007): Profil und Identität professioneller Berater und Beraterinnen. In: Beratung aktuell – Fachzeitschrift für Theorie und Praxis der Beratung, 3, S. 140-158.

Lievegoed, B. (1985): Lebenskrisen – Lebenschancen. Die Entwicklung des Menschen zwischen Kindheit und Alter. 4. Auflage. München.

Nitschke, P. (2011): Trainings planen und gestalten. Professionelle Konzepte entwickeln – Inhalte kreativ visualisieren – Lernziele wirksam umsetzen. Bonn.

Nussle-Stein, C. (2005): Professionalität und Qualität in Beratung und Therapie. Eine disziplinen- und theorie/praxisübergreifende Betrachtung. Bern: Haupt Verlag.

Ramsay, G. G./Sweet, H. B. (2010): Reiseführer zum Selbst – Wer bin ich und wer will ich sein? München.

Reichel, R. (2005): Beratung Psychotherapie Supervision. Einführung in die psychosoziale Beratungslandschaft. Wien: Facultas Verlag.

Schmal, J. (2017): Unterrichten und Präsentieren in Gesundheitsfachberufen – Methodik und Didaktik für Praktiker. Berlin.

Schmelzer, D. (1994): Berufszentrierte Selbsterfahrung: Das Konzept der „Zielorientierten Selbstreflexion". In: Laireiter, A.-R./Elke, G. (Hg.): Selbsterfahrung in der Verhaltenstherapie. Tübingen, S. 45-56.

Thiagarajan, S./van den Bergh, S. (2014): Interaktive Trainingsmethoden – Thiagis Aktivitäten für berufliches, interkulturelles und politisches Lernen in Gruppen. Schwalbach/Ts.

Voss, T. (2017): Echt lernen – Katalog 2017/18. Olching.

■ **Anthony Bülow,** Studienberater, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln,
E-Mail: a.buelow@verw.uni-koeln.de

An unsere Leser/innen und Autor/innen

Geschäftsgebaren von Amazon im Umgang mit dem UniversitätsVerlagWebler

Sie haben möglicherweise schon einmal versucht, ein Erzeugnis des UVW bei Amazon zu bestellen. Dann haben Sie erfahren: Amazon hatte den Titel zwar geführt, aber als „nicht verfügbar" bezeichnet. Diese Formel wird von Kunden üblicherweise als „vergriffen" verstanden. Die korrekte Auskunft hätte wohl lauten müssen: „Von uns nicht lieferbar".
Denn wir arbeiten mit Amazon nicht zusammen. Von Anfang an nicht.
Und – unsere Titel sind in aller Regel lieferbar oder werden kurzfristig nachgedruckt. Sie sind in jeder Buchhandlung erhältlich oder direkt beim Verlag zu bestellen.

Warum ist das so? Amazon hatte uns vor Jahren bereits angeboten zu kooperieren, wenn wir bereit seien, auf ihre Bezugsbedingungen einzugehen. Die von diesem Händler geforderten Gewinnmargen lagen jedoch weit über den im Buchhandel üblichen. *Daraufhin hatte sich der Verlag entschlossen, auf den Vertrieb seiner Bücher und Zeitschriften über Amazon ganz zu verzichten.* Andernfalls müssten hohe Amazon-Gewinnmargen in die Preise einkalkuliert werden – die Endpreise für unsere Kunden müssten steigen. ***Das lehnen wir ab.***

Auch den Verdrängungswettbewerb gegenüber dem deutschen Buchhandel lehnen wir ab.
Wir arbeiten vertrauensvoll mit dem gesamten übrigen Buchhandel zusammen, weil wir das deutsche Buchhandelssystem für ***eine Errungenschaft, ein Kulturgut erster Ordnung*** ansehen. Wer Länder ohne ein solches kundennahes, beratendes Buchhändlersystem kennt, weiß, was es in Deutschland zu verteidigen gilt.
Wir sind als Verlag in Gefahr, damit auf etwa 25% unseres möglichen Umsatzes zu verzichten. Als Fachverlag versuchen wir dies zu kompensieren und unsere Adressaten direkt über unsere Titel zu informieren.

Täuschen Sie sich nicht über die Lieferbarkeit unserer Titel.
Über *http://www.universitaetsverlagwebler.de* können Sie sich jederzeit informieren.

Wolff-Dietrich Webler, Verleger

Cornelia Blum & Michael Rockstroh

Hinschauen lohnt sich: ein Frühwarnsystem im Interesse der Studierenden und der Universität

Cornelia Blum

Michael Rockstroh

Are early warning systems actually an expression of an economisation trend in student counselling? Using the example of TU Dresden, we show how such systems could foster a relationship between the university and its students. This is an opportunity to inform them early on that support is available. Various decisive factors are discussed that influence whether such an offer is perceived as supportive or patronising. Furthermore, a multi-perspective definition of academic success is presented. To conclude, we advocate for a more detailed analysis of these economisation trends and for restraint regarding simplifying, polarising and ultimately divisive categorisations.

In der ZBS 4/2017 führt Daniel Wilhelm Frühwarnsysteme als Beleg für „Ökonomisierungstendenzen in der Studienberatung" an (Wilhelm 2017). Die Einrichtung von Frühwarnsystemen, so der Autor, führe weg von klientenzentrierter Beratung hin zu kontrollierender und steuernder Intervention, attestiere Studierenden unzureichende Problemerkennungs- und Problemlösungskompetenz, sei eine Form „aufsuchender Beratung", problematisiere aus einer primär ökonomischen Sicht heraus eine Reihe bewusst atypisch angelegter Studienverläufe und könne zur „Klientifizierung" der Studierenden führen. Eingebettet in seine Betrachtungen zitiert der Autor als (zudem einzige) Quelle eine Meldung (News) der TU Dresden, so dass das Frühwarnsystem (FWS) und die Zentrale Studienberatung (ZSB) der TU Dresden Beispiele für die befürchteten Entwicklungen zu sein scheinen. Diesem Eindruck möchten wir mit unserem Beitrag entschieden widersprechen.

Das Frühwarnsystem der TU Dresden wurde in der ZBS 1/2017 ausführlich dargestellt: wie es funktioniert und wie es vom Beratungsverständnis der ZSB der TU Dresden getragen wird (Schulze-Stocker 2017). Unseres Erachtens scheint Daniel Wilhelm weder diesen Artikel noch die Darstellung dieses Projekts auf der Website der TU Dresden berücksichtigt zu haben. Es ist für uns selbstverständlich und auch unseren Außendarstellungen (Artikel, Website) zu entnehmen, dass wir als ZSB entsprechend den Standards qualitätsvoller Beratung (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 1994; Just-Nietfeld 2006) arbeiten.

Die Arbeit von Studienberatungsstellen liegt immer in einem Spannungsfeld von verschiedenen Interessenlagen und Diskursen. Das macht die Tätigkeit ja auch besonders interessant und anspruchsvoll und findet sich selbstverständlich auch beim Thema Frühwarnsysteme wieder. Es bedarf daher differenzierter konzeptioneller Überlegungen, um auch dieses Thema professionell und reflektiert zu gestalten. Die Gelegenheit soll nun genutzt werden, dieses Spannungsfeld etwas aufzufächern und zu zeigen, wie wir es für das Frühwarnsystem gestaltet haben.

Das Frühwarnsystem der TU Dresden

Auf Initiative der ZSB wurde 2016 das Frühwarnsystem im Rahmen einer Universitäts-Gesamtstrategie für den Studienerfolg entwickelt und seitdem eingeführt. Es läuft zunächst als Projekt für fünf Jahre, finanziert aus Hochschulpaktmitteln; angestrebt ist die dauerhafte Etablierung. Ziel ist es, Studierenden, die möglicherweise Schwierigkeiten im Studium haben, frühzeitig Beratung und Unterstützung anzubieten. Dafür werden die Studienverlaufsdaten automatisiert nach bestimmten Identifizierungsmerkmalen gescannt und die betreffenden Studierenden erhalten per E-Mail passende Beratungs- und Unterstützungsangebote. Die Studierenden können diese Angebote (die selbstverständlich nicht verpflichtend sind) annehmen, sofern sie selbst ebenfalls Bedarf sehen. Die Beratenden haben keinerlei Kenntnis, wer über das Frühwarnsystem identifiziert wurde. Die Angebote stehen natürlich auch den Studierenden offen, die keine E-Mail bekommen haben oder nicht am Programm teilnehmen. Voraussetzung für das genannte Vorgehen ist die erklärte Teilnahme am FWS durch die Studierenden (derzeit ca. 28% aller Studierenden der TU Dresden). Parallel dazu wird im Rahmen des Projektes das Thema „Studienabbruch an der TU Dresden" weiter erforscht und der Einfluss des FWS auf den Studienerfolg evaluiert. Zudem fließen die Erfahrungen aus der Beratung, die Ergebnisse der Forschung und die Daten aus der Identifizierung in das Qualitätsmanagementsystem der TU Dresden ein. Dafür wurde eine Kooperation mit dem Zentrum für Qualitätsanalyse eingegangen und eine Wissenschaftlerin im Projekt eingestellt (neben zwei Berater/innen und einer Koordinatorin).

Ein Datenprojekt in der ZSB?

Warum wurde ein solches Projekt, das im Kern mit Studierendendaten arbeitet, durch die Zentrale Studienberatung initiiert? Dafür gibt es vier gute Gründe:

1. Unsere langjährige Erfahrung ist, dass Studierende oftmals sehr spät zur Beratung kommen, zum Teil erst, wenn der letzte Prüfungsversuch ansteht oder gelaufen ist, oder wenn die Unzufriedenheit mit dem gewählten Studiengang schon viele Semester lang gärt. Ihre Aussage ist dann oft: „Hätte ich doch schon eher gewusst, dass es hier so ein Angebot gibt!" Also: Ein Frühwarnsystem ist eine Möglichkeit, Studierenden beizeiten mitzuteilen: Es gibt Unterstützung.
2. Vor einigen Jahren haben wir über das Immatrikulationsamt Briefe an Studierende versenden lassen, die drei und mehr Semester über der Regelstudienzeit waren (jeweils über 2.000 Briefe), und sie zu unserer Endspurtberatung eingeladen (nicht mit erhobenem Zeigefinger und stigmatisierend, sondern freundlich und offen in der Formulierung). Die Resonanz war umwerfend, es kamen teilweise Studierende, die jahrelang nicht mehr an der Uni waren und die sich nun erstmals wieder trauten zu kommen. „Die Uni hat uns doch nicht vergessen", war ein häufiger Satz in diesem Zusammenhang. Das hieß für uns: Dieses Signal vonseiten der Uni hat als ein Beziehungsangebot eine positive Wirkung. Das inspirierte uns später auch zu unserem Namen für das Frühwarnsystem: **PASST?! Partnerschaft Studienerfolg TU Dresden.**
3. Das PASST?!-Programm bot die Chance, die Beratungskapazitäten in der ZSB auszuweiten und etliche neue Angebote (Workshops, Webinare,…) zu entwickeln und zu erproben.
4. Die Anbindung eines solchen Datenprojekts an die ZSB bietet die Chance, diesem System einen sozialwissenschaftlich reflektierten und beraterisch-ethischen Rahmen zu geben, was in einer eher technisch oder wirtschaftlich ausgerichteten Abteilung der Universität sicher so nicht gegeben wäre.

Kritisch wäre die Anbindung in der ZSB, wenn die Arbeitsabläufe des FWS-Kerngeschäfts (Teilnehmer-Gewinnung, Identifizierung, Ansprache per Mailversand, statistische Auswertung) mit dem Beratungsgeschäft personell oder strukturell vermischt würden. Real obliegen bei PASST?! diese Aufgaben ausschließlich der Projektkoordinatorin, die zwar Teil des ZSB-Teams ist, aber keine Beratungsgespräche führt. Hier gibt es eine klare Grenze. Gemeinsam mit den Berater/innen und der ZQA-Wissenschaftlerin werden im Projektteam geeignete Identifizierungsmerkmale interdisziplinär diskutiert, ebenso natürlich die Erkenntnisse aus Beratung und Forschung sowie die anonymisierten Ergebnisse der Identifizierungen.

Standards professioneller Beratung – na klar

Die Beratung in der ZSB erfolgt personzentriert, ergebnisoffen und vertraulich; im vom gesamten Team erarbeiteten Leitbild sind diese Standards als Handlungsrahmen ausformuliert (vgl. Leitbild und Beratungsverständnis TU Dresden 2017), und alle Studienberater/innen verfügen zudem über mehrjährige Ausbildungen in Beratung. Was heißt das konkret? Die Beratung orientiert sich an den Anliegen der Klient/innen, geht von deren Lebenssituation und Sichtweisen aus und unterstützt sie, Ressourcen zu entdecken und zu nutzen und eigene Lösungen zu finden. Keine Beratung ohne Anliegen! Das heißt es selbstverständlich auch für PASST?! Die Studierenden haben immer die Wahl, ob sie etwas nutzen wollen, welche Themen sie besprechen wollen, welchen Weg sie einschlagen wollen und werden bestmöglich dabei unterstützt, ihren eigenen Weg zu finden. Eng damit verbunden ist der Standard der Ergebnisoffenheit: Berater/innen haben die Verantwortung für den Prozess; für den Inhalt, also auch das Ergebnis, trägt der Klient die Verantwortung. Zudem geben Berater/innen bei Bedarf Informationen, auch zu alternativen Wegen außerhalb der eigenen Hochschule. Damit der Klient oder die Klientin wirklich die Dinge, die ihn oder sie beschäftigen, aussprechen kann und sich eine vertrauensvolle Beratungsbeziehung entwickeln kann, ist Vertraulichkeit unabdingbar. Das bedeutet: das, was in der Beratung besprochen wird, wird Dritten nicht erzählt oder berichtet. Es werden keine Akten geführt, und Statistiken über Beratung werden ohne Personenbezug dokumentiert. Die Berater/innen benötigen keinen Einblick in Dokumente oder Daten; was die Studierenden berichten oder mitbringen ist Grundlage für das Gespräch.

Zugangshürden senken oder „pampern"?

Ein wohl klassischer Diskurs in allen Hilfesystemen ist der, wie weit der Klientel entgegengekommen werden sollte und inwiefern dadurch deren Eigenverantwortung geschwächt würde. Die Bestimmung des Maßes an Entgegenkommen muss immer wieder neu erfolgen und ist immer ein Balanceakt. Die Verantwortung für das Kommen bleibt letztlich immer bei den Klient/innen selbst. Zu prüfen sind jedoch die Hürden für die Nutzung von Angeboten. Insofern ist PASST?! auch eher ein Ansatz, die Schwelle für die Inanspruchnahme von Beratung zu senken, indem Hinweise auf Angebote an die Studierenden persönlich ergehen. Ob sie ein Angebot nutzen oder nicht, bleibt weiterhin den Studierenden selbst überlassen.

Klientifizierung und Problematisierung durch PASST?! – ?

Die Schaffung von Angeboten „produziert" auch immer die entsprechende Klientel. Das ist von PASST?! durchaus gewollt: Ja, es gibt auch Schwierigkeiten an der UNI, die belastend werden und sowohl in den Strukturen als auch im Persönlichen liegen können. Wir beobachten sowohl aufseiten der Studierenden als auch aufseiten der Hochschule eine zunehmende Diversifizierung, und das im recht unverbindlichen Rahmen eines Hochschulstudiums. Studierende stehen immer wieder Problembergen gegenüber; unter anderem Scham verhindert, sich frühzeitig mit Unterstützung zu versorgen. Längst nicht alle atypischen Studienverläufe sind bewusst angelegt.

FWS können eine Möglichkeit der Hochschulen sein, mit Studierenden über ein zeitnahes Feedback zu ihren Leistungen, ihrem Studienfortschritt oder anderen Themen in Kontakt zu treten. Es kommt bei der Ansprache besonders darauf an, die E-Mail-Texte mit den Beratungs- und Unterstützungsangeboten so zu formulieren, dass sie nicht stigmatisierend wirken. Entsprechend formulieren wir nach dem Hinweis auf den Identifizierungsanlass sinngemäß: „Das kann so von Ihnen geplant oder ungeplant sein, es kann für Sie passend sein oder auch nicht." Für den letzten Fall führen wir eine Anzahl eventuell passender Angebote auf, darunter als erstes immer ein Beratungsgespräch in der ZSB als Möglichkeit für ein Clearing. Es mag den einen oder die andere geben, die für sich ein Signal herausliest wie „ich bin nicht in der Spur". Dem gegenüber steht jedoch die Botschaft „es ist auch normal, wenn mal nicht alles läuft" und: „ich bin nicht allein und kann Unterstützung bekommen." Besonders an einer Exzellenzuniversität wie der TU Dresden, deren Website voller Erfolgsmeldungen ist, sollte der Aspekt des Nicht-immer-Gelingens seinen Platz haben. Als Projektziel haben wir daher ausdrücklich die Sensibilisierung für Diversität in den Studienvoraussetzungen und Studienwegen, aber auch für komplexere Problemlagen, und die Enttabuisierung von Studienschwierigkeiten und -abbrüchen aufgenommen. Zielgruppe dafür sind nicht nur Studierende, sondern auch Lehrende und Serviceeinrichtungen an der Universität. Auch an sie geht das Signal: Studierende, die Prüfungen nicht bestehen oder sich immer wieder abmelden, die sich umorientieren oder keinen Sinn mehr im Studium sehen, sind keine Sonderlinge, die sowieso nichts an einer Universität zu suchen haben, sondern ganz normale Studierende, die ihrer Wege gehen (was manchmal in den Augen Anderer als Umweg erscheint).

Gestaltungsraum: Frühwarnsysteme zwischen Unterstützung und Bevormundung

Ein Frühwarnsystem ist (wie übrigens auch Beratungseinrichtungen, vgl. Nestmann 2002, S. 17) ein Interventionsinstrument der Hochschule und kann sicherlich in dem von Daniel Wilhelm befürchtetem Sinne missbraucht werden. Es könnte sich zu einem Big-Data-Projekt auswachsen, das gläserne Studierende produziert; es könnte wirklich zum von ökonomischen Kennzahlen getriebenen Kontrollsystem werden, das mit Sanktionen arbeitet; es könnte stigmatisieren, problematisieren. All das wird unter dem Dach der ZSB der TU Dresden nicht passieren. Dafür stehen wir sowohl persönlich als auch mit unserem Berufsethos ein. Das hat uns auch dazu bewogen, bei der Perspektivenplanung für PASST?! keine andere strukturelle Anbindung vorzuschlagen, sondern PASST?! weiterhin seinen Platz in der ZSB zu geben. Zentrale Studienberatungsstellen sind nicht im luftleeren Raum angesiedelt, sie sind Teil des Systems Universität, ein „methodisch reflektierter Umgang mit dieser komplexen Auftragssituation" (Chur 2007) ist daher erforderlich. Gleichzeitig richtet sich die präventive Rolle von Beratung sowohl „auf Verhalten wie auf Verhältnisse" (Nestmann 2002, S. 14), in diesem Sinne verstehen wir uns als aktiven, mitgestaltenden Teil der TU Dresden. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollen und Aufträgen ist unbestritten ein wichtiger Bestandteil des professionellen Handelns in den Formen von Supervision, Intervision – oder der gemeinsamen Verständigung über die Verwirklichung der Beratungsstandards im Team wie auch im Rahmen der GIBeT.

Studienerfolg als Ziel von ZSB und Universität

Die Erhöhung des Studienerfolgs steht als übergeordnetes und eher abstraktes Ziel über verschiedensten Programmen und Strategien. Aber was ist Studienerfolg? Die Zielvorgaben der Ministerien für die Hochschulen? Das, was sich die Wirtschaft verspricht? Das, was Studierende wollen? Zum Start unseres Projekts haben wir eine Arbeitsdefinition für Studienerfolg entwickelt, die diese Perspektiven für unsere Arbeit an unserer Universität zusammenführt und verbindet: Studienerfolg ist dann erreicht, wenn Studierende ihr Studium abschließen (Zeugnis) *und* dafür maximal zwei Semester mehr als die Regelstudienzeit benötigen *und* ihr Studium mit einem Kompetenzerwerb in fachlicher, sozialer und methodischer Hinsicht *sowie* mit persönlicher Zufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg *und* einer Persönlichkeitsentwicklung (Korrekturfähigkeit) einhergeht *und* sie zur Ergreifung eines Berufes befähigt.
Auf der Grundlage dieser *multiperspektivischen Definition von Studienerfolg* gelingt es uns, die politischen Interessen der Hochschule mit unserem Auftrag und unserem Selbstverständnis als ZSB zu verbinden. Diese Definition kann ein gemeinsamer Nenner zwischen den nach wie vor bestehenden Einzelperspektiven sein. Es ist uns wichtig, sowohl deren Unterschiede klar zu benennen als auch das Gemeinsame zu suchen.
Ebenso wichtig finden wir die Auseinandersetzung mit Veränderungen der Rahmenbedingungen unserer Arbeit. Unseres Erachtens sind längst nicht alle mit dem Begriff Ökonomisierung beschreib- und erklärbar, gleichzeitig sollte diese für eine produktive Auseinandersetzung genauer untersucht werden. Es könnte – wie aktuell öfter gesellschaftlich zu beobachten – auch in unserem Feld eine zunehmende Komplexität und Unübersichtlichkeit zu letztlich spaltender Polarisierung und Verengung verführen: hier Schwarz, dort Weiß, beurteilen statt nachfragen, hier wir auf der Insel der Wahrhaftigkeit, da die böse Ökonomisierung. Wir sind mittendrin.

Literaturverzeichnis

Chur, D. (2007): Beratung als Unterstützung der Hochschule bei einem wirkungsvollen Qualitätsmanagement – ein integrierter personen- und organisationsbezogener Ansatz. In: Sickendiek, U./Nestmann, F./Engel, F./Bamler, V. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen, S. 213-236

Hochschulrektorenkonferenz (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/ (01.10.2018).

Just-Nietfeld, J./Nickels, B. (2006): Basics der Allgemeinen Studienberatung. Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 1 (1), S. 2-9.

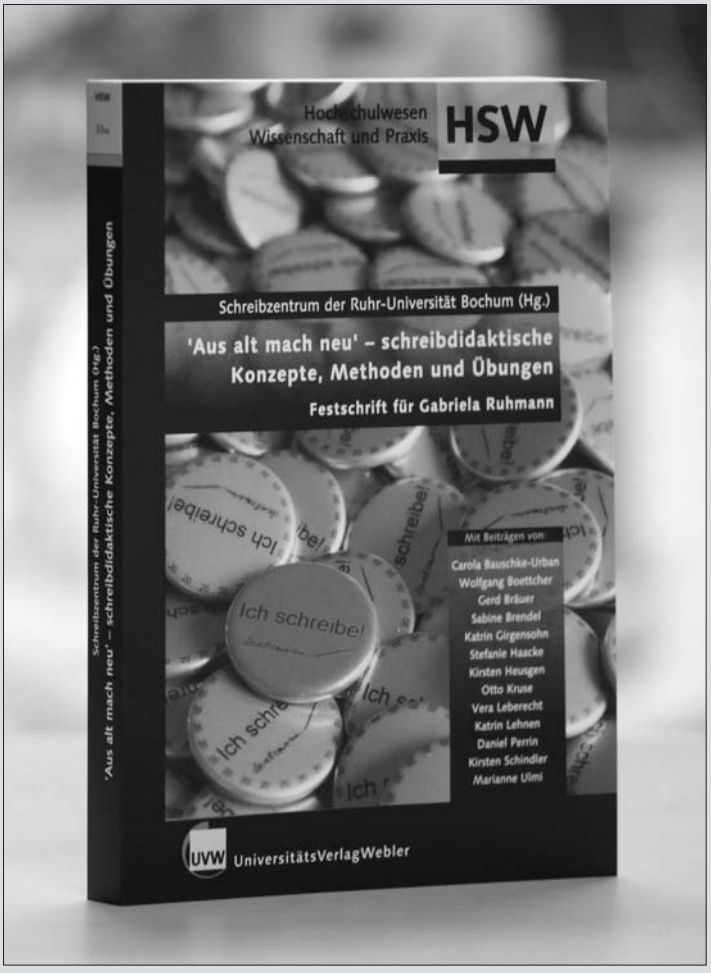
Nestmann, F. (2002): Beratung an der Hochschule – Konzepte zur Förderung von Ressourcen, Empowerment und Gesundheit. In: Nestmann, F. et al.: Beratung als Ressourcenförderung. Präventive Studentenberatung im Dresdner Netzwerk Studienbegleitender Hilfen (DNS). Weinheim.
Schulze-Stocker, F./Schäfer-Hock, C./Pelz, R. (2017): Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 12 (1), S. 26-32.
TU Dresden (2017): Zentrale Studienberatung – Unser Beratungsverständnis. https://tu-dresden.de/zsb/beratungsverstaendnis (01.10.2018).
Wilhelm, D. (2017): Kritische Reflexion einiger Ökonomisierungstendenzen in der Studienberatung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 12 (4), S. 106-109.

■ **Cornelia Blum,** Dipl.-Päd., Leiterin der Zentralen Studienberatung und Projektleiterin von PASST?!, Zentrale Studienberatung der TU Dresden,
E-Mail: Cornelia.Blum@tu-dresden.de
■ **Michael Rockstroh,** Dipl.-Phys., Supervisor, Studienberater bei PASST?!, Zentrale Studienberatung der TU Dresden,
E-Mail: Michael.Rockstroh@tu-dresden.de

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum (Hg.)
'Aus alt mach neu'
– schreibdidaktische Konzepte, Methoden und Übungen
Festschrift für Gabriela Ruhmann

Gabriela Ruhmann hat die Schreibdidaktik und Schreibforschung im deutschsprachigen Raum nachhaltig geprägt und entscheidend an ihrer Entwicklung als wissenschaftliche Disziplin mitgewirkt. Neben ihrer Bedeutung für die Schreibdidaktik und die Institution ‚Schreibzentrum' hat sie aber insbesondere viele Menschen beruflich und persönlich sehr geprägt. Einige davon sind die Beiträgerinnen und Beiträger dieser Festschrift, die von und mit ihr gelernt und gearbeitet haben und mittlerweile alle ausgewiesene Expertinnen und Experten unseres Fachbereichs sind. In dieser Festschrift stellen sie schreibdidaktische Konzepte und Übungen vor, zu denen sie durch Gabriela Ruhmann angeregt wurden. Da Gabriela Ruhmann auch als Quer- und Neudenkerin bekannt ist, finden sich konsequenterweise auch unkonventionellere Beiträge wieder.



ISBN 978-3-946017-09-7, Bielefeld 2017, 203 Seiten, 33.80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Tillmann Grüneberg

Tillmann Grüneberg

Berufs- und Studienberatung gemeinsam denken. Diskussion statt Abgrenzung und „Richtigstellungen"

Erwiderung auf: Über Studienberatung forschen – Richtigstellung zum Beitrag von Tillmann Grüneberg (ZBS 4/2017) von Karin Gavin-Kramer in ZBS 2/2018

Forschung und Publikation selbiger darf und soll berechtigterweise kritischer Betrachtung unterzogen werden, dennoch sollten eigene Meinungen auch als solche – ggf. ebf. diskussionswürdige – gekennzeichnet und nicht pauschal als vermeintliche Richtigstellungen dargestellt werden. Die Worte „Attestiert" (im Vorwort der ZBS 2/2018) und „Richtigstellung" im Titel suggerieren eine Deutungshoheit, die es weder für das Feld gibt, noch der Artikel von Gavin-Kramer (Gavin-Kramer ZBS 2/2018) für sich beanspruchen darf. Eine Diskussion wäre angemessen gewesen, ich versuche, diese mit dieser Antwort anzustoßen.

1. Studienberatung und Studienberater

Die Begriffe Studienberatung und Studienberater/in sind weder geschützt noch abschließend definiert. Gavin-Kramer bezieht sich ausschließlich auf eine vermeintlich klar abgegrenzte Studienberatung an Hochschulen, welche einen Oberbegriff für allgemeine Studienberatung und Studienfachberatung darstelle. In meinem ursprünglichen Beitrag (Grüneberg ZBS 4/2017) gehe ich ausführlich auf das Arbeitsgebiet der Studienberatung ein. Zu diesem rechne ich, wie dargestellt, die Berater*innen der Bundesagentur (hier genauer: Berater für akademische Berufe) und der Hochschulen sowie die selbstständigen Berater*innen, die zum Studium beraten. Studienberatung findet daher m.E. nicht nur an Hochschulen statt. Zwischen den Beratungsgruppen gibt es systematische Unterschiede. Diese wurden zum Teil dargestellt und bedürfen sicherlich detaillierterer Ausführungen. Jedoch ging es in dem Artikel primär um eine allgemeine Feldbeschreibung. Daher habe ich die Abgrenzung zu psychologisch-therapeutischer Tätigkeit deutlich gemacht und die klar abgrenzbare psychologische Beratung nicht gesondert erwähnt. Im Beratungsfeld der Studienberatung werden auch psychosoziale Beratungsanlässe bearbeitet. Zu diskutieren ist daher, ob sich die Studienberatung allgemein auch dem psychosozialen Beratungsfeld zuordnen lässt.

2. Psychosoziale Beratung

Wenn man psychosozial semantisch fasst, geht es um die einer Person psychisch innewohnenden Anliegen (Motivationen, Ängste, etc.) in ihrem sozialen Begründungszusammenhang (Beziehung, Familie, Freunde, Lebensumfeld, etc.). Bei der Berufs- und Studienberatung geht es um Beratung zu Entscheidungen bei biografischen Übergangssituationen, diese sind in eben jene umfassenden individuellen und sozialen Prozesse eingebunden. Nestmann definierte in einem Sammelband zum Thema Übergänge: „Es ist die Aufgabe psychosozialer Beratung, Menschen in herausfordernden Lebenszusammenhängen oder -situationen und in entscheidenden Entwicklungsschritten sowie Lebenskrisen zu begleiten, sie in ihrem jeweiligen Lebenskontext informativ, präventiv und entwicklungsfördernd zu unterstützen und ihnen Orientierungs-, Planungs-, Entscheidungs- und Bewältigungshilfe zu geben unter Einsatz ihrer persönlichen und sozialen Bewältigungsressourcen" (Nestmann 2013). Folgt man dieser Einordnung, lässt sich die Studienberatung in dieses allgemein gefasste Feld einordnen (vgl. Kasap Cetingök 2014, 2015[1]). Richtig ist, dass sich bei dieser weiten Setzung viele Beratungen im sozialen Feld darunter fassen lassen (vgl. Wälte/Borg-Laufs 2018[2]). Er wird genau als ein solcher Oberbegriff gebraucht. Mit dieser Feldeinordnung wird Studienberatung anschlussfähig an entsprechende Entwicklungen in Forschung und Professionalisierung. Wie in meinem ursprünglichen Artikel dargestellt bedient sich auch die Studienberatung Methoden, die ihren Ursprung in der Psychologie, bzw. genauer gesagt der Psychotherapie haben. Wenn es in der Studienberatung nicht auch um die Bewältigung von Problemen bis Krisen geht, zu denen eine schwierige Studienentscheidung gehört, dann verbleibt sie eher bzw. ausschließlich im Feld der Informations-"beratung" (welche durchaus einen Schwerpunkt der Studienberatung darstellt). Eine Einordnung als psychosoziale Beratung entspricht damit eher einem gestiegenen Anforderungsniveau der Beratung und stellt m.E. nicht, wie von Gavin-Kramer vermutet, eine Abwertung dar (siehe dazu in meinem Arti-

[1] „Erziehungs- und Drogenberatung, Berufs- und Studienberatung, psychologische Beratungsdienste für Jugendliche und Erwachsene sowie Sexualberatungseinrichtungen gelten als psychosoziale Beratungsangebote der sozialen Arbeit" (Kasap Cetingö 2018, S. 8).

[2] „Psychosoziale Beratung umfasst jede professionell-unterstützende Form der Interaktion mit Klienten in psychosozialen Arbeitsfeldern, die auf die Diagnostik und Intervention bei psychosozialen Belastungen, Einschränkungen, Notlagen und Krisen gerichtet ist" (Wälte/Borg-Laufs 2018, Klappentext).

kel ZBS 4/2017: „Hier zeigen sich Rationalisierungsideen auf Hochschulseite, welche die Studienberatung eher als Service- und Informationseinheit einordnet und ihr somit eine akademische und pädagogisch-psychologische Eingruppierung abspricht" S. 128). Die Beispiele, die Gavin-Kramer anführt, stellen m.E. Tendenzen dar, welche eine „Abwertung" der psychologischen Beratung mit klarem therapeutischem Fokus hin zur psychosozialen Beratung mit niedrigerer Eingruppierung (aufgrund von Abschlüssen in Sozialer Arbeit und i.d.R. Bachelor-Niveau) belegen. Einer niedrigeren Eingruppierung der allgemeinen Studienberatung ist entsprechend gerade wegen des höheren Anforderungsniveaus als psychosoziale Beratung, welche m.E. einen einschlägigen Masterabschluss sowie eine Beratungsausbildung voraussetzt, entgegenzutreten.

In meinem Text beschreibe ich aufgrund des Beratungsverständnisses, der verwendeten Methoden und der vorhandenen Qualifikationen die Studienberatung als pädagogisch-psychologische Beratung und ordne sie daher dem allgemein gefassten Feld der psychosozialen Beratungen zu. Dabei habe ich jedoch auch deutlich gemacht, dass nicht alles, was Studienberatung macht, psychosoziale Beratung ist, diese Themen jedoch genuin dazugehören. Spezifischer und zutreffend wiederum ist darüber hinaus die Einordnung in das Feld der sogenannten 3-B-Beratung (Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung), als Bildungsberatung. In diese habe ich die Studienberatung auch eingeordnet: „Studienberatung ist eine psychosoziale Beratung, welche einem pädagogisch-psychologischen Beratungsverständnis folgt und in den Bereich der Bildungsberatung einzuordnen ist. Ihr Kerngebiet ist die Berufs- und Studienorientierung mit dem Ziel Selbstkompetenzen zur Entscheidung bei den Ratsuchenden zu entwickeln."

Wenn man psychosoziale Beratung vereinfacht definieren will, könnte man von Beratung zur Lebensbewältigung sprechen, die eben keine Therapie ist. Genau diese Grenzziehung ist jedoch in bestimmten praktischen Beratungssituationen und bei bestimmten Beratungsanliegen schwierig, da sich die Beratungsmethoden eben genau aus der therapeutischen Tradition ableiten. Die Bezüge zu diesen Methoden konnten anhand der Qualifikationen und der Analyse der Fortbildungscurricula deutlich gemacht werden. In der Befragung wurden genau diese abgefragt, um zu erforschen, welche davon wie relevant für das Feld der Studienberatung sind. Dass einige stark therapeutische Verfahren keine Rolle spielen oder sogar unbekannt sind, ist dabei Ergebnis und nicht „Zweifelhafter Erkenntnisgewinn" (so Gavin-Kramer) der Studie. Die Aussage Gavin-Kramers „So haben mutmaßlich viele Allgemeine Studienberater/innen und Berufsberater/innen z.B. angesichts der Frage nach ihrer Bewertung von Beratungsmethoden, die der Psychologischen Beratung oder der Psychotherapie zuzuordnen sind und die mit ihrer Tätigkeit wenig bis nichts zu tun haben, geglaubt, der Autor des Fragebogens habe zu wenig Einblick in ihre Arbeit und die Beantwortung lohne sich deshalb nicht." (S. 48) ist nicht belegbar, d.h. sie basiert auf einer persönlichen Lesart und Meinung. Sie erscheint spekulativ und nicht empirisch begründet. Auch die kritische Einschätzung zu den Bewertungen der Bilanzierungs- und Testverfahren muss zurückgewiesen werden. So ging es auch hier zunächst um die Erhebung eines Verbreitungsgrads, sowie einer allgemeinen Nutzeneinschätzung. Dabei wurden natürlich Verfahren gegenübergestellt, die nicht allen zugänglich (psychologische Tests, BA-interne Verfahren) oder potentiell bekannt sind (länderspezifische Verfahren wurden nur als Beispiele genannt). Auch hier sind Nicht-Einschätzungen Ergebnisse. Aus den Oberbegriffen der verwendeten Tools wiederum konnten klare Präferenzen abgeleitet werden, wie zum Beispiel unterschiedlich starke Abgrenzungen zur psychologischen Diagnostik. Genau dies ermöglicht einen Vergleich zu anderen psychosozialen Beratungsfeldern.

3. Berufs- und Studienberatung

Gavin-Kramer behauptet: „Die Tatsache, dass Allgemeine Studienberatung zu einem geringeren Teil auch ‚psychosoziale' Anliegen behandelt, macht sie jedoch insgesamt ebenso wenig zur ‚Psychosozialen Beratung', wie Berufsberatung zur Studienberatung umdeklariert werden kann, weil dort oft die Frage ‚Studium oder Beruf?' behandelt wird" (S. 46). Hier zeigt sich m.E. ein Verständnis des Wortes Beruf, das rein auf eine „duale" Berufsausbildung abzielt. Jedoch ist ein Studium kein reiner Selbstzweck, sondern soll auch auf Berufe bzw. Berufsfelder vorbereiten. Eine Studienberatung, die nicht auch in diesem Sinne Berufsberatung ist, verkennt m.E. ihre Aufgabe. Die Beratung zu Berufsaussichten für akademische Berufe sollte m.E. selbstverständlicher und wichtiger Anteil einer (allgemeinen) Studienberatung sein. Es ist anmaßend, die Beratung der Beraterinnen und Berater für akademische Berufe der Bundesagentur für Arbeit, welche über Kompetenzen genau in diesem Bereich verfügen, grundsätzlich nicht als Studienberatung anzusehen. Hier wiederholt sich eine überkommen geglaubte Abgrenzungspolitik. Dazu hatte ich in meinem Artikel geschrieben: „Bis zur Abschaffung des Beratungsmonopols mussten sich die Studienberatungen jedoch deutlich von der Berufsberatung abgrenzen. Dies führte zu einer starken Trennung bis hin zur Konkurrenz zwischen den Berufsberater/innen für Abiturienten und Studierende an den Arbeitsämtern und den Studienberater/innen an den Hochschulen. Diese Abgrenzungspolitiken wurden nach dem Fall des Beratungsmonopols überflüssig und konnten überwunden werden, zeigen sich jedoch zum Beispiel im Fortbestehen zweier Fachverbände." Nur aufgrund der Nichterwähnung des Wortes Studium darauf zu schließen, dass Studienberatung nicht zum Aufgabenspektrum der BA gehört, erscheint durch die Paragrafen und die gelebte Praxis nicht gedeckt. Über die reine Wortauslegung hinaus, sind systematische und teleologische Überlegungen anzustellen. In §29 Abs. 1 SGB III wird ausgeführt „Die Agentur für Arbeit hat jungen Menschen und Erwachsenen, die am Arbeitsleben teilnehmen oder teilnehmen wollen, Berufsberatung und Arbeitgebern Arbeitsmarktberatung anzubieten." Ferner wird systematisch spezifiziert: §33 Abs. 1 SGB III „Die Agentur für Arbeit hat Berufsorientierung durchzuführen 1. zur Vorbereitung von jungen Menschen und Erwachsenen auf die Berufswahl." Eine

umfassende Beratung zur Berufswahl umfasst, von Ziel (telos) her gedacht, die Möglichkeiten eines Studiums, ebenso wie die einer Weiterbildung oder einer dualen Ausbildung. Die aktuelle Entwicklung der Politik bezüglich der Bundesagentur für Arbeit zielt mit der Einführung einer lebenslangen Beratung zu Bildung, Beruf und Beschäftigung auf genau ein solches Verständnis ab (Stichwort: „Lebenslange Berufsberatung", vgl. Scheele in Tagesspiegel Mai 2017). Die angesprochene Unterscheidung zwischen Berufsorientierung und Berufsberatung ist nach der internen Logik (Systematik) des Gesetzestextes eine chronologische. Die Berufsorientierung ist Startpunkt für die anschließende Berufsberatung, welche auf die Berufswahl abzielt. Dieselbe Systematik ist auch für die Studienberatung anzunehmen (Studienorientierung vor Studienwahlberatung). Während Gavin-Kramer anerkennt, dass Berufs- und Studienorientierung manchmal einher gehen können, trennt sie davon scharf die Studienberatung: „Entsprechendes ist angebracht im Fall von Studienberatung und Studienorientierung, wobei es bei der Berufsorientierung gelegentlich auch um Studienorientierung gehen, aber kaum zu einer Studienberatung kommen dürfte, die in der Regel die Inhalte einzelner Studiengänge umfasst" (S. 48). Dieses Argument ist systematisch und inhaltlich zurückzuweisen. Studienberatung in diesem Verständnis bezieht sich rein auf die inhaltliche Information zu Studiengängen. Diese sind erstens systematisch auch schon in der Studienorientierung zu verorten, da eine Orientierung immer auch die Information umfasst. Es stellt sich zweitens darüber hinaus inhaltlich die Frage, wer über die inhaltliche Kompetenz verfügt, die Inhalte einzelner Studiengänge benennen zu können. Wenn es um allgemeine Informationen geht, bleibt fraglich, aus welchem Grund eine solche Kompetenz für die allgemeine Studienberatung anzunehmen ist, nicht jedoch für die Beraterinnen und Berater für akademische Berufe der Bundesagentur. Wenn es jedoch spezifische Inhalte sind, geschieht hier nicht wiederum eine Vermischung von allgemeiner und Studienfachberatung (welche wiederum überflüssig wäre, wenn die allgemeine Studienberatung über eine solche inhaltliche Kompetenz verfügte)? Darüber hinaus ist fraglich, ob es überhaupt für jemanden möglich ist, inhaltlich (allgemein oder spezifisch) über alle Studiengänge zu informieren (überhaupt an einer Hochschule, geschweige denn für alle Hochschulen in Deutschland). Frau Gavin-Kramer fragt später: „Dürfen Diplom-Verwaltungswirte mit diesem Fachhochschulabschluss zum Studium an Universitäten beraten?" (S. 48). Es geht ihr vermutlich dabei um eine Infragestellung der Kompetenz der BA-Berater. Nimmt man diese Frage ernst, muss man sich auch fragen: Dürfen Geisteswissenschaftler zu einem naturwissenschaftlichen Studium oder umgekehrt beraten? Dürfen universitär ausgebildete Pädagogen zu einem FH-Ingenieursstudium beraten? Oder dürfen, wie aktuell, studierte Studienabbruchberater zu einer handwerklichen Ausbildung beraten? An diesen Fragen wird deutlich, dass Studienberatung weniger von der inhaltlichen als vielmehr von der methodischen Kompetenz geprägt ist. Dabei ist spezifisches Wissen zum Bildungssystem nicht unerheblich, dafür jedoch muss die Kompetenz im Einzelfall geprüft werden. Es ist durchaus anzunehmen, dass Beratende der Agenturen einen besseren Überblick über Ausbildungsberufe und Hochschulberatende genaueren Einblick in Studiengänge haben (aber eben auch nicht in alle). Der schnelle Wandel des Arbeitsmarktes, aber auch der Studiengangstrukturen verringert die Halbwertzeit dieses Spezialwissens. Wichtiger als die Informationen, die in Datenbanken für alle Ratsuchenden zur Verfügung stehen, ist die Beratung zum Umgang mit diesen und zur individuellen Entscheidungsfindung. Dabei greifen Bildungsentscheidungen wie die Ausbildungsberufswahl und Studiengangwahl in dem komplexen Prozess der Berufswahl und der Entwicklung beruflicher Kompetenzen oftmals ineinander über oder bauen aufeinander auf. Aufgrund des beschriebenen Ineinandergreifens von Berufsberatung und Studienberatung plädiere ich stark für die Verwendung meiner begrifflichen „Eigenkreation": „Berufs- und Studienberatung" und für eine Annäherung der Hochschul- und Agenturberatenden, die dafür jeweils spezifische Kompetenzschwerpunkte mitbringen, jedoch eine gemeinsame Beratungskompetenz teilen und professionell weiter entwickeln sollten.

4. Geschichtliche Einordnung

Die Anmerkung von Frau Gavin-Kramer zu meinem Satz „Dass die ‚erste Generation' der Studienberater derzeit die Hochschulen verlässt", dass „Längst zwei, drei Generationen in Rente [sind]" (S. 48), lässt sich sicherlich im Detail diskutieren (von der Frage, welcher Generationenbegriff zu Grunde gelegt wird, bis hin zur Spitzfindigkeit, dass Ruhestand eine bessere Formulierung wäre, da es sich sowohl um Beamte als auch um Angestellte handelt). Mit meiner Aussage wollte ich primär darauf hinweisen, dass die unbefristet festangestellten Mitarbeiter/innen der Studienberatung (der ersten Generationen) langsam in den Ruhestand gehen (oder wie richtig festgestellt, schon in den Ruhestand gegangen sind) und neue Mitarbeiter/innen oftmals nur mit Befristung in „Projekten" angestellt werden. (Ein Eindruck, welcher sich anhand einer Frage ans Publikum auf der letzten GIBeT-Tagung in Osnabrück verstärkte, wo deutlich über 50% der Anwesenden angaben, dass sie in befristeten Arbeitsverhältnissen tätig seien. Dieser Umstand kann zu einer De-Professionalisierung beitragen und könnte zum Teil zu sinkenden Qualifikations- und damit auch zu sinkenden Einstufungsstandards führen. Damit wird einer Tendenz Vorschub geleistet, die diametral den formulierten Zielen und Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz von 1994 entgegenlaufen. Es handelt sich dabei leider wirklich nur um Empfehlungen und keine verbindlichen Standards, wie Gavin-Kramer richtig ergänzte. Umgekehrt könnten die Projektstellen auch zu einem Know-how-Transfer aus anderen Feldern (z.B. psychosozialen Beratungen aber auch der Wirtschaft) und stärkerer Professionalisierung (spezifische Ausschreibungen für hochwertige Spezialtätigkeiten) führen. Auch dabei sind ein professioneller Rahmen und ein gemeinsames Verständnis wichtig. Dies unterstreicht eigentlich nur das Desiderat einer Standardisierung und Professionsbildung im Feld der Studienberatung. Die entsprechenden Bemühungen wurden im Artikel darge-

stellt. Bezüglich der historischen Einordnung ging es mir vor allem auch um die Feststellung, dass es nach einem Beginn in Projekten zu einer Professionalisierung und Etablierung der Studienberatung an Hochschulen gekommen ist, die nun durch Ökonomisierungstendenzen teilweise wieder in Frage gestellt wird. Es ist wichtig, in der Verteidigung entwickelter Standards genau diese historische Entwicklung zu betrachten. Mein Verweis auf Menne/Schumann 2009 ist eher analog für die psychologische Beratung an Hochschulen zu verstehen, für die spezielle historische Entwicklung der Studienberatung verweise ich gerne auf die kommende Publikation von Frau Gavin-Kramer, die mir zum Zeitpunkt des Artikels noch nicht zur Verfügung stand.

5. Differenzierung Hochbegabung und Begabungsvielfalt

Diese Themen erforsche ich in einem umfassenden Projekt, dieses spielte ebenso wie die Begriffsdifferenzierung für diesen Beitrag keine Rolle und wurde deswegen nicht weiter thematisiert. Eine Kritik daran geht in diesem Fall also ins Leere. Ebenso die Kritik an geringen Antwortzahlen zu den offenen Fragen dazu (was bei einer Onlinebefragung auch nicht ungewöhnlich ist). Auch diese wurden in diesem Beitrag nicht ausgewertet.

6. Fazit

Im Fazit bin ich mir mit Frau Gavin-Kramer einig: „Was stattdessen nötig wäre und seit Jahrzehnten fehlt, ist eine akribische quantitative Bestandsaufnahme und eine taxonomische Untersuchung dessen, was heute als Allgemeine Studienberatung und als Psychologische Beratung an Hochschulen institutionell vorhanden ist und wie die jeweiligen Aufgabenfelder aussehen." Mein Forschungsbericht und mein Artikel sind ein Versuch, dieses in meinem Verständnis weitere Feld zu beschreiben. Diese und die Anmerkungen von Gavin-Kramer zeigen einigen Forschungs- und Diskussionsbedarf auf. Ich plädiere stark dafür, die Studienberatung nicht exklusiv an Hochschulen stattfindend zu definieren, sondern sich dem Austausch mit den Beratenden an den Agenturen und im selbstständigen Bereich zu öffnen. Dies wird die gegenseitige Kompetenzentwicklung und damit Professionalisierung der gesamten Berufs- und Studienberatung befördern. In diesem Sinne hoffe ich auf weitere Forschungs- und Diskussionsbeiträge.

Literaturverzeichnis

Nestmann, F. (2013): Übergangsberatung. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 834-852.

Kasap Çetingök, Y. (2014): Professionalität in der psychosozialen Beratung im Schatten der Dienstleistungsdebatte. In: Die österreichische Volkshochschule 252, S. 8-10.

Kasap Çetingök, Y. (2015): Die transitionengerechte Konzeptualisierung der psychosozialen Beratung für die Erwachsenen und Ermöglichung von Bildungsprozessen. In: Schmidt-Lauff, S./Felden, H. v./Pätzold, H. (Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 217-226.

Wälte, D./Borg-Laufs, M. (Hg.) (2018): Psychosoziale Beratung. Grundlagen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart.

Eubel, C. (2017): Arbeitsagentur-Chef Detlef Scheele „Lebenslange Berufsberatung" ab 2019. Tagesspiegel. https://www.tagesspiegel.de/politik/arbeitsagentur-chef-detlef-scheele-lebenslange-berufsberatung-ab-2019/19764554.html (06.05.2017).

■ **Tillmann Grüneberg,** M.A., Leiter der Beratungsstelle „Zentrum für Potentialanalyse und Begabtenförderung" an der Universität Leipzig, E-Mail: tillmann.grueneberg@uni-leipzig.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 und Interviews.

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

Rainer Thiel

Rainer Thiel

Studien- und Berufsberatung in der Agentur für Arbeit

Anmerkungen zu der Diskussion von Tillmann Grüneberg (ZBS 4/2017) und Karin Gavin-Kramer (ZBS 2/2018)

Zu den beiden angegebenen Artikeln besteht offenkundig Diskussionsbedarf. Da nach meinen Informationen die grundlegende Auseinandersetzung fortgeführt wird, beschränke ich mich hier auf eine Erwiderung zu wenigen Aspekten der so genannten „Richtigstellung" von Karin Gavin-Kramer.

Karin Gavin-Kramer behauptet: „Berufsberatung ist keine Studienberatung", denn da letztere nicht explizit als Auftrag der Bundesagentur für Arbeit (BA) im Gesetz stehe, sei der „gelegentliche" Versuch, den „Service durch ‚Studienberatung' aufzuwerten", „durch keine Vorschrift gedeckt" (S. 48). Nun verfüge ich über reichlich Beratungserfahrung in der BA, nämlich seit 1990, 23 Jahre lang war ich Berufsberater für *Abiturienten und Hochschüler* (die Tätigkeit wurde um 2000 umbenannt in Berater im *Hochschulteam* bzw. in *Berater für akademische Berufe*), und seit einigen Jahren bin ich als Dozent in der Beratungsqualifizierung tätig. Mit diesem Hintergrund nehme ich hier Stellung.

Die Formulierung im Gesetz (§ 29 SGB III) schließt keineswegs aus, dass wir in der BA im Rahmen der Berufsberatung auch fundierte Studienberatung betreiben, diese gehört ganz im Gegenteil als integraler Bestandteil einer professionellen Berufsberatung zum *state of the art*. Denn ein *akademischer* Beruf hat nun einmal *per definitionem* ein Studium als Voraussetzung, und so betreiben wir nicht nur gelegentlich nebenher Studienberatung, sondern regelmäßig sehr intensiv, bei Bedarf gründlich und detailliert, inklusive der von Karin Gavin-Kramer geforderten „Inhalte einzelner Studiengänge" (S. 48). Das Studium steht selbstredend im Zusammenhang mit dem dann folgenden Berufseinstieg und der Vielfalt der Tätigkeitsfelder. Verantwortungsbewusste Studienberater/innen arbeiten auf dieselbe Weise, wie ich aus zahllosen persönlichen Gesprächen und eigenen Hospitationen bei Studienberater/innen weiß. Inhalte und Methoden von (allgemeiner) Studienberatung der Hochschulen und der sog. akademischen Beratung der BA unterscheiden sich nach meiner Wahrnehmung kaum, schon gar nicht grundsätzlich, die unterschiedlichen Bezeichnungen resultieren mithin mehr aus dem jeweiligen institutionellen Rahmen.

Ich stimme Karin Gavin-Kramer zu, dass die Institutionen (BA und Hochschulen) immer Einfluss auf die Beratung zu nehmen versucht haben (S. 46). Das ist eine weitere Gemeinsamkeit. Der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen System und dem gesetzlichen Rahmen müssen wir uns alle stellen. Indes können sich insbesondere im öffentlichen Dienst, also sowohl in der BA als auch an den öffentlichen Hochschulen, Berater/innen auf Artikel 12 Grundgesetz berufen und eine Beratung „zu etwas hin" ablehnen – und sie tun dies nach meiner Wahrnehmung auch weit überwiegend: Berater/innen in der BA verstehen sich genauso wie Studienberater/innen als „‚Anwälte' ihrer Ratsuchenden" (S. 46). Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen war übrigens eines der Themen auf der Fachtagung „Ethik in der Beratung" im Februar 2018 (vgl. https://www.dvb-fachverband.de/berichte/ethiktagung/).

Zu den Qualifikationen: Weit über 50% der akademischen Berater/innen in der BA haben ein Studium auf der Master-Ebene abgeschlossen, und alle erhalten im Rahmen ihrer 9-monatigen Einarbeitung eine grundlegende Beratungsqualifizierung, die für die akademische Beratung noch um spezifische Module zur Bildungs-, Studien- und Berufskunde ergänzt wird. Leider musste ich auf der Herbsttagung 2018 der GIBeT zur Kenntnis nehmen, dass es ungeachtet aller Bemühungen, zumal der GIBeT, um die Qualifizierung der Studienberater/innen mittlerweile weit schlechter bestellt ist, vor allem, weil nach eigenem Bekunden weit über die Hälfte der Anwesenden befristete Arbeitsverträge hat, vielfach nur auf ein Jahr. Die Annahme, in der hochschulischen Studienberatung werde eine hinreichende Qualifikation und Beratungskompetenz (S. 46) bereits mitgebracht, lässt sich aus meinen Kontakten u.a. auf der Tagung nicht belegen, es herrscht im Gegenteil ein großer Bedarf an Beratungsqualifizierung. Während so kurzer Vertragslaufzeiten kann diese weder abgeschlossen werden, noch kann Beratungserfahrung gesammelt werden, die man als fundierte Berufserfahrung bezeichnen kann.

Mein Vorschlag: Legen wir das gegenseitige Konkurrenzdenken früherer Jahrzehnte ab und bemühen wir uns gemeinsam darum, studierwilligen, studierenden und akademisch gebildeten Menschen eine fallangemessene, hilfreiche, das heißt: professionelle Beratung für Studium und Beruf zu bieten, egal, wer uns bezahlt. Hinreichende Qualifizierung in Beratungswissenschaften und -methodik wie in Studien- und Berufskunde gehört ebenso dazu wie angemessenere Vergütung und unbefristete Arbeitsverträge.

■ **Rainer Thiel,** Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung,
E-Mail: rainer.thiel@dvb-fachverband.de

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne

Karin Gavin-Kramer

Franz Rudolf Menne

Zur Geschichte der Studierendenberatung in München (1912/13-1994)

Teil I: Von der Beratung für Studentinnen über die „Beratungsstelle für geistige Berufe" bis zum Ende des NS-Beratungsdienstes 1945*

The history of student guidance and counselling in Munich is particularly interesting for more than one reason. Before the First World War it began with guidance, especially for the female students. Then in 1918, Aloys Fischer, a professor of pedagogy, psychology and philosophy at Munich university, became the first scientist who personally engaged in creating and leading a guidance service for academic professions. Some years later – Fischer had returned to teaching and research – the university refused to continue the guidance service. From 1929 to 1967 – interrupted by the *Reichsstudentenwerk*'s responsibility for student guidance in Nazi Germany – the Student Service (*Verein Studentenhaus / Studentenwerk München*) offered general guidance as well as counselling for all Munich students. In the late sixties, Munich university began to develop a professional student guidance service of its own.

Allgemeine Beratung für Studierende gibt es in München schon seit über 100 Jahren. Es begann damit schon vor dem Ersten Weltkrieg an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) mit einer Beratung speziell für Studentinnen. Gleich nach Kriegsende 1918 machte der LMU-Professor Dr. Aloys Fischer mit seiner *Berufsberatung für geistige Berufe* von sich reden. Nachdem die Universität der Beratungsstelle ab 1924 ihre Unterstützung entzogen hatte, übernahm von 1929 bis 1938 der für alle Hochschulen am Ort zuständige *Verein Studentenhaus München e. V.* (ab 1933 als *Studentenwerk München*) diese Aufgabe und führte sie nach dem Ende des Dritten Reichs über insgesamt fast 30 Jahre unter der Leitung von Dr. Karl Hoffmann, der sich nach 1945 „Carl" schrieb, weiter. Schon ab 1948 bot außerdem Dr. med. Dr. phil. Hans Bachmann vom Studentenwerk München auch professionelle *Psychotherapeutische Beratung* an. Hinzu kamen in den 1960er Jahren kurzzeitig die *Psychohygienische Beratung* des LMU-AStA und ab 1975 die *Psychologische Beratung* der Evangelischen Hochschulseelsorge. Nachdem die LMU-Verwaltung schon zwischen 1966 und 1968 „Allgemeine Studienberatung" angeboten hatte, entwickelte Dr. Gundolf Seidenspinner ab 1970 die erste eigene ZSB der LMU.

1. Studierendenberatung in München bis 1945

1.1 Beratung für studierende Frauen (1912-1918 / 1927-1935)

Schon zwischen 1912/13 und 1914/15, also zu einer Zeit, als Akademische Auskunftsstellen nur in Berlin und Leipzig existierten, bot die LMU München in ihrem Vorlesungsverzeichnis (VV) eine Rubrik „Auskünfte". Hingewiesen wurde dort nicht nur auf den Service von Hausverwaltung, Kanzlei und Pedell, sondern auch darauf, dass studierenden Frauen „mit Auskünften über die hiesigen Lebensverhältnisse und Studienauskünften" auch der 1905 gegründete *Verein studierender Frauen* „zur Hand gehe". Sprechstunden wurden „im Universitätsgebäude Erdgeschoß Nr. 116 Dienstag, Mittwoch, Donnerstag und Samstag von 2-3 Uhr" abgehalten. Während des Ersten Weltkriegs nahm sich der im Wintersemester (WS) 1916/17 offiziell genehmigte *Verband Münchener Studentinnen*[1] vorübergehend der Studien- und Berufsberatung für Frauen an.[2] Danach gab es *Beratung für studierende Frauen* erst wieder von 1927 bis 1935 beim *Verein Studentenhaus e. V.*

1.2 Aloys Fischer und seine „Beratungsstelle für geistige Berufe" (1918-1922)

Nachdem zuletzt im Winter 1913/14 die *Münchener Freie Studentenschaft* („frei" im Gegensatz zu den Burschenschaften) für Auskünfte bereitgestanden hatte, war im VV der LMU von „Beratung" erst wieder im „Kriegsnothalbjahr 15. Januar – 15. April 1919" die Rede: Tatsächlich standen im damaligen Universitätshauptgebäude Ludwigstraße 17, Zimmer 146, seit dem 8. Oktober 1918 allen studentischen Ratsuchenden eine *Akademische Berufsberatungsstelle* und ein *Akademisches Wohlfahrtsamt* offen. Beide waren konzipiert worden und wurden zunächst auch geleitet von dem Pädagogen, Philosophen und experimentellen Psychologen Aloys Fischer (1880-1937), der bis zu seinem frühen Tod als unermüdlicher Förderer der akademischen Berufsberatung wirkte, dabei aber grundsätzlich die Auffassung vertrat, zumindest die Vorbereitung darauf sei eigentlich Sache der Schule.

1.2.1 Aloys Fischer: vom Tagelöhnersohn zum Professor

Aloys Fischer wuchs als jüngster Sohn eines Tagelöhners und einer Köchin in Furth im Wald auf. Durch Vermittlung des Stadtpfarrers konnte der begabte Junge mit elf Jahren eine Freistelle in der 2. Klasse des Knabensemi-

* Teil II behandelt die Entwicklung von 1945 bis 1994 und erscheint in ZBS 1/2019.

nars der Benediktinerabtei Metten antreten. Obwohl er sich später weigerte, wie von ihm erwartet, Geistlicher zu werden, durfte er ausnahmsweise dennoch das Abitur ablegen und bestand es 1899 glänzend als „primus omnium". Noch im selben Jahr nahm er an der LMU ein Lehramtsstudium in Altphilologie, Germanistik und Geschichte auf und schloss es 1902 mit dem Staatsexamen ab. Sein Hauptinteresse galt aber inzwischen den Lehrveranstaltungen in Philosophie und Psychologie bei Theodor Lipps (1851-1914), einem führenden Philosophen und Psychologen seiner Zeit, bei dem er 1904 mit einer preisgekrönten Dissertation promovierte. Nach einem Studiensemester bei dem Psychologen Wilhelm Wundt in Leipzig übernahm Fischer in München die Leitung eines Privatgymnasiums und heiratete Paula Thalmann, die er 1905 auf einer Romreise kennengelernt hatte. 1907 habilitierte er sich mit einer kunstwissenschaftlichen Arbeit und wurde mit Erlaubnis von Prinzregent Luitpold, bei dem er ab 1908 zehn Jahre lang Hauslehrer war, als Privatdozent an der Philosophischen Fakultät der LMU tätig. 1915 berief die LMU Fischer als außerordentlichen Professor für Philosophie und beförderte ihn 1918 zum ordentlichen öffentlichen Professor. Zwei Jahre später folgte Aloys Fischer dem politisch missliebigen Pazifisten Friedrich Wilhelm Foerster auf den 1913 errichteten Lehrstuhl für Pädagogik. Obwohl er sich auch mit anderen Themen beschäftigte, wurden der Weg Jugendlicher in Bildung und Beruf und die Akademisierung der Lehrerbildung zu Fischers Lebensthemen. Fischer gilt gemeinsam mit seinem Freund Georg Kerschensteiner und den anderen beiden großen Reformpädagogen Theodor Litt und Eduard Spranger als Begründer der Berufs-, Abend- und Volkshochschulen.

1.2.2 Kriegsheimkehrer: die Berufsberatung boomt

Schon vor dem Ende des Ersten Weltkriegs hatten viele deutsche Universitäten erkannt: Zu der vor dem Krieg konstatierten „Überfüllung zahlreicher Studienzweige und der wirtschaftlichen Verschlechterung akademisch gebildeter Berufsstände" würden die „besonderen Bedürfnisse der kriegsverletzten Studenten" und die nach der Demobilmachung „in großer Zahl zur Hochschule zurückströmenden Kriegsteilnehmer"[3] kommen – bei Kriegsende am 11. November 1918 standen noch etwa sechs Millionen deutsche Soldaten unter Waffen.

Kurz vor Aloys Fischer hatte in Tübingen am 6. Juni 1918 der dortige Universitätssekretär Dr. Albert Rienhardt das Konzept für ein *Akademisches Berufsamt* vorgelegt, 1919 wurde in Berlin die *Deutsche Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker e. V.* gegründet – an einer vorbereitenden Tagung hatte 1918 auch Aloys Fischer teilgenommen – und in Frankfurt am Main ein *Berufsamt für Akademiker*. 1920 eröffnete an der Technischen Hochschule in Berlin eine *Akademische Auskunftsstelle*. 1921 nahmen die *Beratungsstelle für akademische Berufe an der Universität Münster,* das *Akademische Auskunfts-, Berufs- und Studienberatungsamt der Studentenschaft* in Köln und auch die *Akademische Auskunftsstelle der Preußischen Universität zu Greifswald* ihre Arbeit auf.

Die Münchner LMU hatte 1918 nur noch ca. 1 000 Studierende; am Ende der Weimarer Republik 1933 waren es dagegen etwa 9 000.[4] Zur Frage der Einrichtung einer Akademischen Berufsberatungsstelle verzeichnet der „Senatsbericht 15. V. 1918" des Akademischen Senats (AS) der LMU den Vorschlag, „die Angelegenheit möge überwiesen werden als eine Art Ehrenpflicht an diejenige Stelle, die sei es als Privatdozent mit Lehrauftrag, sei es als ausserordentlicher Professor die pädagogisch-didaktische Seite im Lehrkörper vertritt, zur Zeit Professor Alois Fischer".[5] Diesem solle wegen der Bedeutung von Stipendien „besonders für die Zeit des Kriegsschlusses" der Stipendienreferent zur Seite stehen; außerdem werde man „mit dem Akademischen Hilfsbund zusammen gehen müssen". Gesagt, getan: Am 16. Mai 1918 fragte der AS – unter dem missverständlichen Betreff „Errichtung einer Reichsstelle für Berufsberatung der Akademiker"[6] – bei Fischer an, ob er „hiezu geneigt" sei. Mitte Juli 1918 legte Fischer eine „kurze Denkschrift über Notwendigkeit, Einrichtung und Aufgaben einer Beratungsstelle für geistige Berufe"[7] vor. Diesen Namen verwendete er von Anfang an auch im Briefkopf der Einrichtung, während die LMU-Verwaltung die Begriffe „Akademische Berufsberatung" oder später „Akademische Studien- und Berufsberatung" benutzte.

Hauptaufgaben der *Beratungsstelle für geistige Berufe* waren laut Fischer:

„1. Das Studium des akademischen Arbeitsmarkts, d. h. vor allem des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage, des Bedarfs an Anwärtern für die verschiedenen akademischen Berufszweige, der wirtschaftlichen Lage des Durchschnitts, der Vorrückungs- bzw. Beförderungsverhältnisse, der Berufskosten und anderer zur Beurteilung der Aussichten und der Rentabilität des Studiums wesentlicher Umstände.
2. Die Aufklärung der Studierenden über die Wirtschaftsseite der von ihnen erstrebten Berufe, ferner über die Vorbildung, Studienfächer, Studiendauer, die Kosten, die Prüfungen, die psychophysischen Eignungsforderungen und andere für die Einrichtung des Studiums maßgebende Faktoren der einzelnen akademischen Berufe.
3. Die Einzelberatung solcher Studenten, die ohne Berufsziel zur Hochschule kommen oder aus triftigen Gründen an einen Studien- und Berufswechsel denken müssen.
4. Die Mitwirkung bei der Beschaffung von Anfangsstellungen nach Abschluß der Studien, soweit es sich um Unterkommen im Privatdienst oder um Niederlassung in freien akademischen Berufen handelt."[8]

Ende Juli 1918 beschloss der AS die unbefristete Einrichtung der Berufsberatungsstelle. Fischer erhielt nach eigener Aussage vom neuen Rektor Bäumker erst am 13. September mündlich Mitteilung darüber, dass er mit der Leitung betraut sei, wurde aber dennoch gleich zu einer Konferenz der *Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker* (16.-25. September in Berlin) beordert, über die er dem AS am 2. Oktober berichtete: „Zu Änderungen im Plan der Münchener Beratungsstelle haben die Verhandlungen mir nicht den Anlaß gegeben; die Kenntnisse des einschlägigen Materials haben sie selbstverständlich gesteigert."[9] Andererseits, so schrieb er später, ließ ihn aber die Berliner Veranstal-

tung „die wirtschaftliche Notlage der Studierenden zum erstenmal in einer über meine persönlichen und gelegentlichen Einzelerfahrungen hinausgehenden Ausdehnung erkennen und mich von der Tragweite des Gedankens praktischer Studentenfürsorge überzeugen."[10]

1.2.3 Mit Wissenschaft zur Empirie

Aloys Fischer war der erste deutsche Wissenschaftler, der sich als Pädagoge, Psychologe, Philosoph und auch Soziologe eingehend mit Wesen und Wirkung „akademischer Berufsberatung" befasste. Da die Art des Studiums zu Fischers Zeit die Berufswahl weitgehend vorbestimmte – das Spektrum der Berufe insgesamt und speziell der „akademischen" Berufe war weitaus schmaler und klarer umrissen als heute –, ist unter „akademischer Berufsberatung" im Grunde die heutige studienvorbereitende Beratung zu verstehen, während man damals unter „Studienberatung" meist die heutige Studienfachberatung verstand.

Da es für fächerübergreifende Beratungsstellen an Universitäten außer in Berlin (seit 1904, für ganz Preußen) und Leipzig (seit 1912, für ganz Sachsen) keine Vorbilder gab, baute Fischer seine akademische Berufsberatung so auf, wie er es für nötig hielt. Ihm war, wie er 1921 schrieb, immerhin „eine Rundfrage dienstlich, die ich aus studentenpsychologischem Interesse angestellt hatte."[11]

Zuerst tat Fischer aber, was wohl alle Beratungsstellenleitungen als erstes tun: Er sammelte Informationen: Nachdem ihm auf eigenen Wunsch auch die Leitung des neuen Akademischen Wohlfahrtsamts übertragen worden war, machte er sich daran, sein Zimmer 146 einzurichten. „Die Geschäftsstelle erhielt nach und nach einen kleinen Handapparat" aus der von Fischer „früher gesammelten und fortlaufend ergänzten Literatur über die akademischen Berufe, aus Studienplänen und Studienführern", die ihm „die meisten deutschen Hochschulen" zur Verfügung gestellt hatten.[12] Nebenan im Zimmer 145 wurden die Studentenschaft und zeitweise das *Arbeitsamt der Münchener Hochschulen* und in Zimmer 144 später der *Verein Studentenhaus München e. V.* untergebracht.

Ab 8. Oktober 1918 bot Fischer feste Sprechstunden an: Mo/Mi/Fr 11–12.30 Uhr, ab Winter 1919/20 Mo/Di/Do zur selben Uhrzeit. Am 18. Oktober 1918 dann gab der neue Rektor Bäumker schriftlich bekannt, „Rektor und Senat" hätten zum Wintersemester die Einrichtung einer Akademischen Berufsberatungsstelle unter der Leitung des a. o. Professors Dr. Aloys Fischer beschlossen, „um den Studierenden bei der Wahl ihres Berufes und den darauf sich richtenden Studien behilflich zu sein".[13]

Nach einem früheren AS-Beschluss wurde die Akademische Berufsberatung ab 24. Juli 1919 mit dem Einverständnis des zuständigen Ministeriums aus Mitteln der Studentenschaft („Studentenfonds") finanziert[14] – ein erster Schritt in Richtung auf die spätere langfristige Übernahme der Studien- und Berufsberatung durch den Verein Studentenhaus bzw. das Studentenwerk.

Fischer unterschied von Anfang an klar zwischen „Auskunfterteilung" und „Beratung". Für ihn war die „eigentliche Beratung nur im persönlich-mündlichen Verfahren sinnvoll und möglich; alles andere führt zur Schablone, zur Mechanisierung. Ich bemerke ausdrücklich, daß dies nicht nur für die Beratung der akademischen Jugend gilt, sondern auch für die Beratung am Ende der Volksschule oder der höheren Schule. Wenn in der Beratungsarbeit der wirtschaftspolitische Gesichtspunkt den pädagogischen Geist nicht erdrücken soll, darf die Beratung auch der breiten Massen nicht einfach darauf hinauslaufen, Arbeitsplätze auszufüllen, ohne Rücksicht auf die werdende Persönlichkeit."[15]

Für Fischer hatte von vornherein festgestanden, „daß die Stelle, auch wenn sie von der Universität[16] errichtet wurde, doch von Anfang an den Studierenden aller Münchener Hochschulen dienstbar sein sollte". Dabei hatte der damals noch „nichtetatsmäßige außerordentliche" Professor auch seine Lehrverpflichtungen zu erfüllen: Im Wintersemester 1918/19 las er laut VV der LMU über Allgemeine Geschichte der Philosophie, über Grundzüge der Didaktik und über Erziehungs- und Schulfragen der Gegenwart.

1.2.4 Bedenken aus Rektorat und Fakultäten der LMU

In einem handschriftlichen Zusatz unter der Mitteilung des Rektors über die Einrichtung der Akademischen Berufsberatung an die Fakultäten vom 2. November 1918 äußerte ein Professor der Philosophischen Fakultät (Sektion II Mathematik und Naturwissenschaften) Bedenken, „ob der Prof. Al. Fischer im Stande ist, für alle Fächer (...) die Berufsberatung zutreffend auszuführen". Ein zweiter fand in einem weiteren Zusatz, diesen Bedenken sei Rechnung getragen, „wenn Prof. Fischer die um Rath kommenden Studierenden an einen ihm geeigneten Fachvertreter verwiese". Dass eine zentrale akademische Beratungsinstanz von den Fakultäten als mutmaßlich inkompetente Konkurrenz betrachtet wurde, hatte sich schon an der Universität Leipzig gezeigt, wo die Philosophische Fakultät 1910 sogar mit einem Veto gegen die neue Beratungsstelle vorgegangen war.[17] Erneut belegt wurde das grundsätzliche Misstrauen durch ein Schreiben der Staatswirtschaftlichen Fakultät der LMU vom 8. November 1920 an das Rektorat, in dem es u. a. heißt: „Die Staatswirtschaftliche Fakultät geht ebenso wie der Herr Rektor davon aus, dass der Student – entsprechend dem Wesen der deutschen Universitäten – möglichst auf sich selbst gestellt sein soll, und hält es für ein vortreffliches Prinzip, dass es für die Entwicklung des Studenten besser sei, wenn er für Fehler büsst, als wenn ihm die Gelegenheit Fehler zu machen entzogen wird." Die Fakultät kritisierte die „Art der Beratung", bei der die Fachkenntnis aus den Fakultäten fehle, und forderte vom Rektor, im von der Berufsberatungsstelle genutzten „Hörsaal" (gemeint war Zimmer 146) eine gesonderte Sprechstunde zu genehmigen, die wegen Lehrkräftemangels von einem „älteren Studierenden" der Staatswirtschaftlichen Fakultät „auf Grund von Richtlinien, die ihm gegeben sind," angeboten werden sollte. „Selbstverständlich", so die Fakultät, „darf nur ein taktvoller junger Mann, der sich nicht auf Empfehlung oder Kritik einzelner Dozenten einlässt, beauftragt werden. Garantie hiefür ist gegeben." Der Rektor konzedierte die Beschäftigung des jungen Mannes trotz grundsätzlicher Bedenken gegen „eine studentisch geleitete Beratungsstelle".[18] Aloys Fischer bedankte sich bei der Fakultät 1921 so: „In der staatswissenschaftli-

chen Fakultät hat sich das Bedürfnis ergeben, einen eigenen Vertrauensmann aufzustellen mit der Aufgabe, Studierenden, die sich den Staatswissenschaften zuwenden wollen, sachgemäße Aufklärung über den Aufbau der Studien und einen Überblick über die durch sie erschlossenen Berufsmöglichkeiten zu geben; seit dem Winterhalbjahr 1920/21 war dafür wöchentlich eine eigene Beratungsstunde vorgesehen. Ich möchte Herrn Geheimrat Lotz für diese Unterstützung meinen verbindlichsten Dank aussprechen."[19]

1.2.5 „Beratungsarbeit als eine Aufgabe des ganzen Betriebes der Universität"

Die Sprechzeiten mussten wegen der hohen Nachfrage Ratsuchender – dieser Begriff wurde von Fischer öfter verwendet – besonders zu Beginn der Demobilmachung sowie „vor und zu Beginn jedes Semesters" erheblich überschritten werden. Dennoch widersprach Fischer „dem vielfach in der Presse zutage getretenen Urteil, Berufsberatung sei sozusagen ‚Saisonarbeit', aus meiner persönlichen Erfahrung, wie aus meiner Kenntnis anderer Beratungsstellen auf das schärfste" und betonte: „Außerdem kann die innere Arbeit des Beraters, die Fortbildung in seiner eigenen Orientierung, so wenig aussetzen, wie der Wandel und die Fluktuation des Wirtschafts- und Berufslebens je aufhört. Ich darf dies hier anmerken, weil daran anknüpfende Überlegungen für die künftige Gestalt akademischer Berufsämter und die Auslese ihrer Leiter ins Gewicht fallen."[20]

Vom Wintersemester 1918 bis zum Sommersemester 1921 zählte Fischer „insgesamt 1 401 männliche (darunter 171 ehemals aktive Offiziere) und 229 weibliche Studierende" sowie 576 briefliche Anfragen, deren Bearbeitung sich als besondere Belastung erwies und Fischer schließlich veranlasste, prinzipiell nur noch „bestimmt gestellte Fragen" zu beantworten: „(…) der Berater kann nicht beurteilen, ob seine Auskünfte richtig aufgefaßt werden; Einwände, die unter Umständen das Bild verschieben, unterbleiben oder ziehen einen recht ausgedehnten Briefwechsel nach sich."

Mitte 1921 veröffentlichte Fischer in der Zeitschrift „Die Hochschule" den oben schon mehrfach zitierten Beitrag, der sich wie ein Abschlussbericht über seine Beratungstätigkeit liest: „Es hat mich seltsam berührt," schrieb er, „wenn selbst Söhne Münchener Familien über die gröbsten Unterschiede der örtlichen Hochschulen gänzlich im Unklaren waren, nicht etwa bei Fächern, bei denen infolge ihrer mehrfachen Vertretung das begreiflich ist, sondern bei eindeutigen Studienzweigen. Daß die Kenntnis der akademischen Berufe selbst eine ganz unzulängliche ist, habe ich bestätigt gefunden. Was mir alles, oft unter Berufung auf ältere Kommilitonen oder sogar ‚alte Herren' erzählt wurde, war nicht nur durch den natürlichen Fluß der Dinge überholt, sondern in nicht wenigen Fällen in den Grundzügen falsch. Gewiß hängt alle Beratung etwas hinter den unaufhörlich sich wandelnden Verhältnissen nach, aber wenn die Basis, von der sie erfolgt, zwei oder drei Jahrzehnte hinter der Gegenwart liegt, müsste ein Student schon findiger sein als er ist, um das allenfalls noch Zutreffende von dem Unrichtigen zu trennen. Ich habe gelernt, grundsätzlich nichts mehr als bekannt vorauszusetzen."[21]

Besondere Probleme erkannte Fischer bei Studierenden aus bildungsfernen Familien: „Viele Studenten," schrieb er, „haben bei der heutigen Rekrutierung des größten Teils der Studierenden aus Familien, die den akademischen Berufen fernstehen, in ihrer näheren Umgebung keinen Menschen, den sie um die in ungeschriebener Tradition sich vererbenden Elementarvorstellungen bitten können; sie haben nicht den Anschluß an ältere Kommilitonen gefunden, es ist mehr als verständlich, daß sie den Berufsberater auch mit anderen Fragen in ihr Vertrauen zogen, und ich bekenne, daß ich mich trotz der Belastung darüber gefreut habe. Mir ist aus diesen Erfahrungen der Segen allgemeiner akademischer Auskunftsstellen klar geworden."[22]

Neben den anfangs besonders zahlreichen Kriegsheimkehrern und den später überwiegenden jüngeren Semestern begegneten Fischer „kleinere Gruppen meist recht schwieriger Fälle, in denen persönliche Unsicherheit, Konflikte zwischen Neigung und Erwerbsaussicht, wirtschaftliche Notlage, eine noch ganz ohne Fühlung mit der Wirklichkeit des Arbeitslebens gepflegte Interessenrichtung, nachträgliche möglichst ‚praktische' Abrundung eines bis dahin mehr nach Liebhaberei als festem Plan betriebenen Studiums den Angelpunkt der Beratungsaufgabe bilden."[23]

Häufiger als erwartet war, wie Fischer feststellte, „die Änderung der Studien- und Berufswahl aus erlebter Unbefriedigung, sei es durch das zunächst gewählte Fach an sich, sei es durch die bisherige persönliche Leistung in diesem Fach, obwohl im allgemeinen die Jugend mit einem glücklichen Vertrauen an ihre Absichten herangeht und die Prüfung ihrer Eignung hinter der Heftigkeit des Wunsches zurückstellt. (…) So kommt es, daß doch eine größere Anzahl darauf losstudiert und erst bei einem, meist dann schon einen wesentlichen Abschnitt oder gar die ganze Studienzeit abschließenden Examen die erste Gelegenheit findet, zu zeigen, was sie kann. Vom Standpunkt einer rationellen Berufsauslese sind deshalb Einrichtungen wie die Proseminare, die Zulassungsarbeiten oder Zulassungskolloquien zu Seminaren, die Vermehrung der auf starke Mitarbeit des Studenten abgestellten Übungen, Konversatorien, Praktiken usw. als obligatorische Studienmittel empfehlenswert. In diesem Sinne muß die Beratungsarbeit als eine Aufgabe des ganzen Betriebes der Universität erfaßt werden, nicht als ausschließliche Pflicht einer einzigen Beratungsstelle."[24]

1.2.6 Weitere Erfahrungen und Erkenntnisse

Einige Aussagen Fischers muten geradezu heutig an, so z. B. die Begriffe „Ratsuchende" oder „Studierende" oder das Wort „Modefächer", als die er „Nationalökonomie, Handelswissenschaften, technische Disziplinen"[25] diagnostizierte. Anders als heute üblich, sah Fischer jedoch die Wahl eines Studiums vorrangig „zum Zweck des Broterwerbs" mit Skepsis: „Aber die Hauptmasse der Studenten wendet sich diesen Studien nicht aus der Absicht zu, dadurch eine richtigere Auffassung der Realitäten des Lebens und die wissenschaftlichen Grundlagen einer gesunden Stellung zu den Zeitereignissen und Zeitaufgaben zu gewinnen, sondern in der Hoffnung auf einen Erwerbsberuf."[26]

Als Motive für die Berufswahl machte Fischer aus:

1. Sozialprestige („soziale Schätzung des Berufes").

2. Politische Macht (in Form der Unabhängigkeit von der Politik oder der Karrieremöglichkeiten in der Politik).
3. Erwerbsaussichten.
4. Psychophysische Eignung (nach individueller Überzeugung).
5. Berufswahl aus Zwang, als Mittel zum Zweck.[27]

Bezüglich des damaligen Trends zur Auswanderung gab Fischer zu bedenken: „Namentlich für den Nachwuchs der studierten Berufe ist die Versuchung heute groß. Deutschland hat schon vor dem Kriege Intelligenz ausgeführt; vorübergehend sind Hunderttausende deutsche Akademiker – nicht nur in deutschen Auslandsunternehmungen – im Ausland tätig gewesen, namentlich im europäischen Osten, in England und in den Vereinigten Staaten." (...) „Das Schicksal, über das viele vor dem Kriege Klage geführt haben, dürfte gewiss das regelmäßige sein – ohne Ansehen, schlecht entlohnt und ausgebeutet ist der Deutsche vielfach auch nur so lange geduldet worden, bis er einheimische Kräfte angelernt oder ausgebildet hatte und musste dann vor ihren Ansprüchen das Feld räumen."[28] Berufsberater sollten sich für diese wie für andere Fälle sachkundig machen. Dennoch: „Erst Berufspsychologie, Jugendkunde und pädagogische Psychologie zusammen gewährleisten die erforderlichen Grundlagen für die seelenkundliche Seite der Berufsberatungsaufgabe."[29] Neben „Auskunft und Aufklärung über Vorbildung, Studiengang und Erwerbsaussichten in dem einzelnen Berufe" sollte die Berufsberatung auch die „Faktoren der Berufsvorbereitung (im allgemeinen Sinne) und des Berufs" sowie „auch die Faktoren und Möglichkeiten der Berufsfortbildung umfassen".[30]
Andererseits stellte Fischer fest: „Studien- und Hochschulen sind nicht soziale Wohlfahrtseinrichtungen mit der Aufgabe, schwer ringenden Menschen das Dasein zu erleichtern, nicht karitative Unternehmungen, die aus Mitleid handeln dürfen. (…) Die Hochschule hat die Aufgabe, Qualitätsarbeit in der Wissenschaft zu leisten, zur wissenschaftlichen Qualitätsarbeit zu erziehen und Qualitätsveredlung in den auf Wissenschaft bezogenen Berufen zu garantieren. (…) Jeder Erfahrene weiß, daß die größte didaktische Diplomatie nicht dafür nötig ist, die Geeigneten zu lehren und zu lenken, sondern die Ungeeigneten fernzuhalten."[31]
Zur Frage des Nutzens von Beratung meinte Fischer u.a.: „Beratungsarbeit ist keine Zwangsmaßnahme, ist nicht Reglementierung. Ein Gutes haben auch nicht befolgte Ratschläge, sie verhindern, daß ein schließlicher Mißerfolg auf Rechnung der Verhältnisse gesetzt wird. Der einzelne kann nicht mehr so leicht, wie das früher der Fall war, sagen, er sei nicht aufgeklärt oder gewarnt worden. Jede Beratung muß sich damit abfinden, daß von anderen Seiten andere Gesichtspunkte geltend gemacht werden; die Entscheidung muß immer der Initiative des Beratenen überlassen bleiben. Die Nichtbefolgung von Ratschlägen wäre, selbst wenn sie die Regel wäre, kein Einwand gegen die Beratung selbst. (...) In recht vielen Fällen war meine Aufgabe auch mit Aufschlüssen erschöpft, und solange eine akademische Auskunftsstelle nicht zu den stehenden Einrichtungen jeder Hochschule gehört, wird die Beratungsstelle immer wieder um Auskünfte angegangen werden. Aus der Statistik erhellt schließlich, daß ein Rückgang in der Frequenz bis heute nicht eingetreten ist. So darf ich wohl feststellen, daß die getroffene Einrichtung und die geleistete Arbeit nicht gar so unnütz gewesen ist, und daß ein negatives Urteil zwar leicht ausgesprochen, aber schwer zu begründen ist."[32]

1.2.7 Fischer gibt die Leitung ab, engagiert sich aber weiter

Eigentlich wollte Fischer seine Beratungsstelle nur ein Jahr lang leiten, doch vergingen schließlich etwa drei Jahre, bis er den Rektor mit Schreiben vom 11. Juli 1921 bat, ihn von seinem Amt, das ihn „selten weniger als 16 Wochenstunden" in Anspruch nahm, zu entbinden. „Ohne grobe Schädigung meiner Interessen" sei es ihm „nicht länger möglich, dieses Opfer zu bringen", erklärte er und schlug vor, „die Stelle entweder zu schließen oder endgültig zu besetzen und einen Herrn ausfindig zu machen, der wenigstens halbtägig sich den Arbeiten zu widmen vermag, durch Reisen den persönlichen Verkehr mit anderen einschlägigen Gründungen aufrecht erhält und", auch darauf kam es ihm an, „nicht bloß die laufenden Fälle erledigt, sondern auch Muße hat, die ganzen recht kompliziert gewordenen Lesevorgänge der akademischen Berufsfürsorge laufend zu studieren."[33] Vor allem aber sah Fischer die akademische Berufsvorbereitung als Aufgabe der mittleren und höheren Schulen.
Als Fazit seiner Erfahrungen mit der Beratungsstelle notierte Fischer 1921 in seinem Bericht: „Die Schüler sollen vor der Reifeprüfung und vor Beantwortung der meist in den letzten Schulwochen gestellten Frage, ob sie zu studieren gedächten und welchem Fach sie sich zuwenden wollten, so vollständig als möglich über die akademischen Berufe selbst, über die für ihre Vorbereitung in Betracht kommenden Hochschulen und deren Einrichtungen, über den allgemeinen Aufbau der Studien und die unter Umständen an der Hand von Prüfungsordnungen feststellbaren äußerlichen Anforderungen aufgeklärt sein. Ich entnehme vielen Anzeichen, daß sich diese Aufgabe nach und nach in allen höheren Schulen einbürgern wird. Von dem Zeitpunkt, an dem die höhere Schule im großen und ganzen die aufklärende Seite der Beratungsarbeit übernimmt, darüber hinaus auch den Schülern und ihren Eltern in entsprechenden Einrichtungen behilflich ist, über die persönliche Eignung ins reine zu kommen, kann die Hochschule auf eine eigene der Aufklärung über das Berufsleben dienende Stelle verzichten. Unklarheiten, Zweifel, nachträgliche Unschlüssigkeiten, die trotz solcher Belehrung durch die Mittelschule noch bestehen bleiben, können zweckmäßiger in den Sprechstunden der Dekane, Abteilungsvorsteher und einzelnen akademischen Lehrer zur Sprache gebracht werden. Für Anfragen anderer Art ist eine akademische Auskunftsstelle etwa nach dem Muster der Universität Leipzig empfehlenswert, soweit nicht wie in München die Rektoratskanzlei sich auch mit der Auskunfterteilung befaßt."[34]
Nach seinem Rücktritt von der Leitung der Beratungsstelle engagierte sich Fischer u. a. in der Studienfachberatung der Philosophischen Fakultät I, aber auch weiter für die fachübergreifende Beratung. So nennt ihn der vom Verein Studentenhaus herausgegebene *Münchener Hochschulführer* z. B. 1926 als Vertreter der Dozentenschaft im Vor-

stand des Arbeitsamts der Münchner Hochschulen und 1929/30 als Ehrenmitglied des Vereinsvorstands u. a. neben Prinz Carl von Schweden oder Carl Duisberg.
Im Wintersemester 1927/28 wurde Fischer Dekan der Philosophischen Fakultät und 1935 sowohl Erster Vorstand des Psychologischen Seminars als auch Vorstand des Pädagogischen Seminars. 1937 jedoch wurde er, da er die Trennung von seiner jüdischen Ehefrau ablehnte, von der LMU zwangsemeritiert, erhielt in dem von ihm gegründeten Institut sogar Hausverbot und starb noch im selben Jahr nach einer Magenoperation. Fischers Sohn, als Halbjude zum Wehrdienst verpflichtet, starb schon 1939 in einem Feldlazarett, seine Witwe Paula Thalheim 1942 im KZ Theresienstadt.[35]

1.3 Dr. Sebastian Hausmann übernimmt die Beratungsstelle (1922-1924)

Mit Schreiben vom 9. Februar 1922 begrüßte das Rektorat der LMU, dass der vom AS gewählte Dr. Sebastian Hausmann, Privatdozent für Zeitungswesen, Politik und Wirtschaftsgeschichte an der Staatswirtschaftlichen Fakultät, mit Wirkung zum 15. Oktober 1921 die Leitung der akademischen Berufsberatung übernommen habe, und kündigte diesem an, „die bisher eingelaufenen Anfragen, welche wegen des Rücktritts des Herrn Professors Aloys Fischer von der Berufsberatung noch nicht beantwortet werden konnten," würden ihm demnächst zugehen.[36]
Dabei wurden schriftliche Anfragen für Hausmann bald ebenso wie schon für Aloys Fischer zum Problem. Am 14. Januar 1923 wandte er sich denn auch an den Rektor mit der Bitte „um gefällige Zustimmung, daß unsere Berufsberatung grundsätzlich auf mündliche Beratung der an unserer Hochschule immatrikulierten oder zu immatrikulierenden Studenten beschränkt werde".[37] Zwar habe er „manchen jungen Studenten von verhängnisvollen unglücklichen Schritten zurückgehalten" und vielen jungen Leuten vor allem am Schluss ihres Studiums „günstige Stellungen" beschaffen können, aber die briefliche Beratung sei dafür „umso unerquicklicher", da „die jungen Leute nur selten in der Lage sind, ihre Verhältnisse anschaulich darzulegen". „Im Juli", schrieb Hausmann, „habe ich einmal nach 5 Briefen die Beratung ablehnen müssen, da ich nicht genügend Einblick in die Verhältnisse des jungen Mannes gewinnen konnte." Außerdem würden gelegentlich „einfach nicht zu beantwortende Fragen" gestellt, „die mit der Universität gar nichts zu tun haben: Kürzlich bat mich eine junge Dame aus Franken um Rat, wie sie am besten in dem (nicht geschilderten) Anwesen ihrer Mutter eine Kunstschreinerei einrichten könne". Der AS der LMU folgte Hausmanns Argumenten und beschloss am 20. Januar 1923: „Die akademische Berufsberatung soll grundsätzlich nur mündlich erteilt werden".[38]
Hausmann leitete die *Akademische Beratungsstelle für geistige Berufe* bis zu ihrer offiziellen Auflösung zum 1. April 1924, die die Beratungsstelle selbst allen anderen Akademischen Auskunftsämtern im Deutschen Reich, wie die Republik weiterhin hieß, offiziell mitteilte. Als Grund führte Rektor Kraus in seinem Schreiben vom 10. März 1924 an den *Verband der deutschen Hochschulen* u. a. an, die „Inanspruchnahme der Berufsberatungsstelle an unserer Universität" habe „in letzter Zeit stark abgenommen, sodass die Auflage der vorhandenen Zeitschriften in den Lesesälen der Universitätsbibliothek künftig vollauf genügen dürfte".[39]

1.3 Die LMU will keine allgemeine Beratungsstelle mehr

Im VV der LMU vom WS 1924/25 fehlt jeder Hinweis auf Studien- oder Berufsberatung. Ab Sommer 1925 heißt es darin nur noch: „Akademische Berufsberatung ist bei den einzelnen Fakultäten eingerichtet." Als einige Jahre später das Fachamt des AStA der LMU beantragt, eine Studienberatungsstelle einrichten zu dürfen, bekommt es vom Rektorat am 8. April 1927 die unmissverständliche Mitteilung, „daß die Dozentenschaft nicht wünscht und nicht wünschen kann, daß sich zwischen sie und den jungen Studenten eine Studienberatung einkeilt, die zwar gewiß mit guter Absicht, aber doch nicht mit zweifelsfreier Sachkenntnis arbeiten würde." Die Philosophische Fakultät I habe außerdem schon im Juni 1919 „amtlich erklärt, daß ihr eine studentische Studienberatung für ganz überflüssig gilt, ja wegen der Gefahr der Einmischung unberufener Ratgeber sogar für bedenklich."[40] Immerhin gab es ab Sommer 1927 laut VV wieder ein Beratungsangebot für studierende Frauen, das der dafür verantwortliche *Verein Studentenhaus München e. V.* bis 1935 fortführen konnte.

1.4 Der Verein Studentenhaus München e. V.

Nachdem eine große Menge von Spenden u. a. aus Norwegen, den USA, Großbritannien und nicht zuletzt von Papst Pius XI. eingeworben worden war, gab der AStA-Sekretär Fritz Beck (1889–1934), der in früheren Jahren bei Aloys Fischer Philosophie gehört hatte und nach Tätigkeiten u. a. in der Kriegsgefangenenhilfe in Berlin und Kopenhagen wieder zurück an der LMU war, im November 1919 den Anstoß zur Einberufung eines vorbereitenden Ausschusses. Im März 1920 erfolgte schließlich die Gründung des Vereins *Studentenhaus München e. V.* als Wirtschaftsfürsorge bzw. Wirtschaftsamt für Studierende aller Münchner Hochschulen. Einer der beiden Geschäftsführer wurde Fritz Beck. Wie eng Aloys Fischer dem Verein verbunden war und – als langjähriges Ehrenmitglied – blieb, zeigt sich auch darin, dass er dessen erste fünf Jahre in einer eigenen Publikation[41] beschrieb. Darin erwähnt er auch, dass es Fritz Beck war, auf dessen Initiative im Februar 1921 die *Wirtschaftshilfe der Deutschen Studentenschaft* (ab 1929 *Deutsches Studentenwerk*) gegründet wurde.

1.4.1 Akademische Studien- und Berufsberatung des Vereins Studentenhaus München e. V. unter Dr. Karl Hoffmann (1929-1938)

Nachdem sich der Verein Studentenhaus München e. V. 1929 der brachliegenden Beratungsarbeit angenommen hatte, schrieb der Leiter der neuen *Akademischen Studien- und Berufsberatung*, Dr. Karl Hoffmann, in dem vom Verein herausgegebenen *Münchener Hochschulführer* vom Sommer 1930: „Aus dem Geiste der großen Verantwortung gegenüber der akademischen Jugend heraus, hat die Leitung des ‚Vereins Studentenhaus' im Sommersemester 1929 im Einvernehmen mit der Leitung der Münchener Berufsberatungsstelle, unter Mitwirkung der Hochschulen, besonders des auf diesem Gebiet hervor-

ragenden Kenners, des Herrn Geheimrats Prof. Dr. Aloys Fischer eine Abteilung ‚Studien- und Berufsberatung' geschaffen, welche die Billigung des bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus gefunden hat."[42] Wie ein Widerspruch zur früheren gegenteiligen Behauptung des LMU-Rektorats von 1924 klingt die anschließende Feststellung Hoffmanns: „Wie dringend das Bedürfnis nach einer Beratung in Studien- und Berufsfragen ist, zeigt heute schon die große Inanspruchnahme dieser Abteilung von Seiten der Studierenden der Münchener Hochschulen."[43]

Dr. Hoffmann muss als ein in der Geschichte der allgemeinen Studienberatung einzigartiges Phänomen gelten: Er ist der wohl einzige Studienberater, der sowohl vor dem Zweiten Weltkrieg (Phase I: ca. neun Jahre) als auch nach Kriegsende (Phase II, fast 20 Jahre) – meist nebenberuflich und nach seiner Pensionierung nur noch ehrenamtlich – als Berater tätig war.

Karl Bartholomäus Hoffmann, geboren 1889 im niederbayerischen Geisenhausen als Sohn des Staatsstraßenwärters Bartholomäus Hoffmann und dessen Ehefrau Barbara, studierte nach dem Besuch der humanistischen Gymnasien in Landshut und Freising von 1908 bis 1913 an der LMU Englisch, Französisch, Philosophie, Pädagogik und Psychologie auf Lehramt, wobei er 1910 und 1911 auch Ferienkurse an der Universität Nancy besuchte. Im Herbst 1911 absolvierte er zunächst die 1. Lehramtsprüfung in Romanischer und ein Jahr später in Englischer Philologie. Als Student trat er der Münchner „Babenbergia" bei und fungierte später selbst als Vorsitzender des Altherrenverbandes dieser Burschenschaft. Nach der 2. Lehramtsprüfung meldete er sich nach eigenem Bekunden als Kriegsfreiwilliger und blieb von November 1914 bis Kriegsende fast ununterbrochen an der Front. Für seinen Einsatz wurde er u. a. mit dem EK I und dem EK II ausgezeichnet. 1919 heiratete Hoffmann in Landshut die 1898 geborene Fabrikbesitzertochter Magdalena Gremmer. Von November 1919 bis April 1920 „besuchte er mit sehr gutem Erfolge" ein pädagogisch-didaktisches Seminar am Alten Realgymnasium und war anschließend bis April 1923 an der Lehrerbildungsanstalt in Pasing tätig; 1921 promovierte er zum Dr. phil. Im April 1923 wurde er an die Oberrealschule III in München (Klenzestraße) versetzt, wo er (plan-)stellenmäßig bis 1937 als Studienrat und bis Oktober 1938 als Studienprofessor geführt wurde.[44]

Schon 1923 hatte Hoffmann sich parallel zu seiner schulischen Tätigkeit für die berufliche Beratung der Schüler engagiert. „Da ich in jener Zeit als Klassenleiter der Oberklasse von der Berufsnot der Schüler höherer Lehranstalten und besonders der Abiturienten tief beeindruckt war, gründete ich gemeinsam mit zwei anderen Lehrern an der Luitpold-Oberrealschule eine ‚Berufsberatungsstelle für Abiturienten und Schüler höherer Lehranstalten", schrieb er dazu.[45] Nur zwei Jahre später übernahm das Arbeitsamt München Hoffmanns Beratungsstelle und betraute ihn, den Studienrat, mit der nebenamtlichen Leitung und einem Beratungsangebot im Umfang von neun Wochenstunden bei einer Vergütung von 90 RM monatlich.

1929 kam dann für Hoffmann mit der Leitung der vom Verein Studentenhaus München e. V. wiederbelebten Akademischen Studien- und Berufsberatung ein weiterer nebenamtlicher Tätigkeitsbereich hinzu, den er nach späterem Bekunden „auf Wunsch des Geheimrats Prof. Dr. Aloys Fischer und des damaligen Leiters des Studentenwerks Fritz Beck" übernahm. [46]

Für sein Beratungsangebot im Studentenhaus, Luisenstraße 67/II (Zimmer 3), das zunächst an zwei Vormittagen und einem Nachmittag pro Woche stattfand, erhielt Hoffmann eine monatliche Aufwandsentschädigung von 50 RM.

1.4.2 Studienberater-Arbeitsgemeinschaft unterstützt Hoffmanns Freistellung

Im Oktober 1929 hatten die Akademischen Auskunfts- und Berufsämter in Berlin, Leipzig, Köln und Tübingen in Berlin die *Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufsberatung* gegründet. Schon im November desselben Jahres kam es zu ersten Kontakten zwischen der AG, die um weitere Mitglieder bemüht war, und dem Bayerischen Ministerium für Unterricht und Kultus. Nachdem am 6./7. Januar 1930 in Berlin die erste Tagung der AG stattgefunden hatte, suchte Prof. Dr. Karl Remme, Leiter des für ganz Preußen zuständigen Akademischen Auskunftsamts Berlin und Vorsitzender der AG, Ende Februar 1930 in München Ministerialrat Dr. Müller auf. Er resümierte wenig später: „Im Anschluss an unsere Besprechung vor vier Wochen in München habe ich die Frage der Einrichtung einer bayerischen Stelle für Studien- und Berufsberatung mit Herrn Direktor Beck eingehend beredet. Er war der Meinung, dass es erwünscht sei, diese Stelle zwar an sich selbständig, aber doch in Anlehnung an das Studentenhaus zu errichten. Vom Standpunkt der Arbeitsgemeinschaft ist meines Erachtens nichts dagegen einzuwenden, auch dann nicht, wenn die Stelle nicht bloss für München bestimmt ist, sondern auch auf die übrigen bayerischen Hochschulen hinüberwirken soll. Die großzügige Einrichtung des Studentenhauses und die sachliche Einstellung seines Leiters versprechen eine ausserordentlich erspriessliche Zusammenarbeit mit dem in der Frage der Studien- und Berufsberatung so gründlich bewanderten Dr. Hoffmann, den ich die Freude hatte, bei meinem Aufenthalt in München gleichfalls kennen zu lernen."[47]

Auf Hoffmann persönlich bezogen und ganz in dessen Sinne schlug Remme dem Ministerium vor, Hoffmann – zwecks Kostenersparnis – für die hochschulübergreifende Akademische Studien- und Berufsberatung vom Schuldienst weitestgehend freizustellen. Ministerialrat Müller vermerkte dazu: „Daß die akademische Berufsberatung nicht losgelöst von der allgemeinen arbeiten kann, ist ja richtig; daß sie ebenso in deren Rahmen eine Sonderstellung haben muß, ist ebenso richtig. Eine Vertretung einer bayer. Stelle in der Arbeitsgemeinschaft wäre sehr erwünscht."[48]

Im Mai 1930 teilte Remme dem Münchner Ministerium mit, dass die Studienberater-AG ihre zweite Tagung schon Mitte Juni am Starnberger See abhalten werde, „vor allem auch deswegen, um den Mitgliedern Gelegenheit zu geben, die Münchner Einrichtungen kennenzulernen".[49] Dazu war dann auch Hoffmann eingeladen. Ein anschließendes Treffen der institutionell Hauptbeteiligten besiegelte in München die Organisationsform der

Akademischen Studien- und Berufsberatung, wie ein internes Protokoll des Ministeriums festhielt: „Die Frage der Einrichtung einer bayerischen Stelle für akademische Studien- und Berufsberatung ist seit einiger Zeit in der Weise gelöst, dass der nebenamtliche Berufsberater für die höheren Lehranstalten in München, Studienrat Dr. Hoffmann der Oberrealschule III, auch die Studien- und Berufsberatung für die Münchner Hochschulstudierenden übernommen hat. Träger der Einrichtung ist der Verein Studentenhaus, der dem Studienrat Dr. Hoffmann auch einen Raum zur Abhaltung von Sprechstunden zur Verfügung gestellt hat. Der Anschluss dieser Stelle an die ‚*Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufsberatung*' (Sitz Berlin) wird auch vom bayerischen Standpunkt aus als erwünscht bezeichnet werden müssen. Diese Frage ist in einer Besprechung am 14. 6. 1930 erörtert worden, bei der M.R. Dr. Müller, M.R. Saule, Studienrat Dr. Hoffmann, Direktor Beck und Prof. Dr. Remme – Berlin – zugegen waren. Dabei konnte die Angelegenheit wesentlich gefördert werden. Weiteres ist für das Ministerium vorerst nicht veranlasst."[50]

Zum Jahr 1931 erhielt Hoffmann eine weitgehende, aber nicht komplette Freistellung vom Schuldienst, wobei sich das Bayerische Staatministerium für Unterricht und Kultus augenscheinlich von den ökonomischen Erwägungen hatte leiten lassen: „Über die Bedeutung der Berufsberatung für die Schüler der höheren Lehranstalten und der Studien- und Berufsberatung für die Hochschulstudierenden kann kein Zweifel bestehen. Bei der Überfüllung der höheren Lehranstalten und der Hochschulen und bei der außergewöhnlich ungünstigen Lage der akademischen Berufe bietet die Berufswahl heute Schwierigkeiten, wie sie früher nie bestanden. Es ist unter den gegenwärtigen Verhältnissen von größter Wichtigkeit, daß die Schüler und Studierenden sachgemäß darüber beraten werden, ob sie sich dem Hochschulstudium überhaupt widmen sollen, dann welcher Laufbahn sie sich zuwenden und wie sie ihr Studium und ihre sonstige Berufsvorbereitung gestalten sollen. Eine gut geleitete Berufs- und Studienberatung wird ganz besonders daran mitwirken können, daß dem Zustrom so vieler Ungeeigneter zu den Hochschullaufbahnen gesteuert werde. Die Berufs- und Studienberatung dient nicht nur den Studierenden, sondern auch der Schule und dem Staate."[51]

Am 27. Oktober 1931 bat Hoffmann das Ministerium darum, in die VV aller Münchner Hochschulen einen Hinweis auf die Akademische Studien- und Berufsberatung aufnehmen zu lassen: Schließlich sei „die Tätigkeit der eigentlichen Berufsberatung" nicht Aufgabe der Fakultäten, sondern „wohl ausschließlich Aufgabe der akademischen Studien- und Berufsberatung", bei deren Einrichtung besonders darauf hingewiesen worden sei, „daß die Dekanate und Abteilungsvorstände in ihrer Arbeit entlastet werden sollen". Erst ab Sommer 1933 setzte das LMU-VV dies jedoch um.

Seine gänzliche Freistellung vom Schuldienst erhielt Hoffmann vom Ministerium 1932, nachdem er als Nachfolger Remmes zum Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufsberatung, der nun außer den Gründungsmitgliedern und München auch die Stellen in Breslau, Darmstadt, Halle, Kiel und Königsberg angehörten, gewählt worden war.

1.4.3 Karl Hoffmanns Beratungsarbeit: Phase I (1929-1938)

Die hochschulbezogene Beratungsarbeit Hoffmanns umfasste neben persönlichen Beratungsgesprächen und der – wie schon bei Fischer und Hausmann möglichst gering gehaltenen – Beantwortung schriftlicher Anfragen von Anfang an auch berufskundliche Vorträge. Hinzu kam die Zusammenarbeit mit den Rektoraten und Dozenten der Münchner Hochschulen.

In dem von 1925 bis 1937/38 vom Verein Studentenhaus bzw. vom Studentenwerk herausgegebenen *Münchener Hochschulführer* begann Hoffmann zum Sommer 1930, sein Beratungsangebot neben den anderen Serviceleistungen der „Wirtschaftshilfe" näher zu erläutern – anfangs ausführlicher und jedes Semester neu gefasst, später kürzer, zuletzt weitgehend textgleich mit dem Vorsemester. Im Winter 1930/31 beschrieb Hoffmann Berufs- und Studienberatung so:

„*Berufsberatung*: Meist ist bei den Ratsuchenden die erste Frage die nach den Berufsaussichten. Diese sind aber wandelbar und nur für den gegebenen Zeitpunkt bestimmbar. Sie können sich in wenigen Jahren völlig ändern und stellen so den unsichersten Faktor der Rechnung dar. Eignung und Neigung sollen daher für die Berufswahl in erster Linie entscheidend sein. Eine Beratung über die eigentliche Berufswahl selbst kann nur in einer mündlichen Aussprache erfolgen. Eine erschöpfende schriftliche Auskunfterteilung ist ganz unmöglich. Aber auch bei einer persönlichen Beratung darf nicht erwartet werden, daß dem einzelnen die Verarbeitung abgenommen wird, daß ihm der Berufsberater einen ganz bestimmten Rat geben wird; denn es ist im allgemeinen unmöglich zu sagen, daß ein Mensch sich ‚nur' für einen Beruf eigne. (...)

Studienberatung: Nicht zu trennen ist von der Berufsberatung die *Studienberatung*. Hat man das Ziel klar benannt, so gilt es, den Weg festzulegen, der zu diesem Ziele führt. Aufgrund eines umfangreichen Materials ist es der Studienberatungsstelle möglich, Auskunft zu erteilen über die an sämtlichen deutschen Hochschulen bestehenden Fakultäten, ihre Institute und Einrichtungen, über Prüfungs- und Promotionsbestimmungen, über die verlangte Schulvorbildung, die Dauer des Studiums, über Ergänzungsprüfungen, Zulassung zum Hochschulstudium ohne Reifezeugnis, über verlangte praktische Vorbildung, über Studienkosten und Fürsorgeeinrichtungen usw. In besonders schwierigen Fällen wird der Ratsuchende an den zuständigen Hochschullehrer verwiesen, bei dem er sich Rat erholen kann."[52]

Hoffmanns Formulierungen machen deutlich, dass „Berufsberatung" seinerzeit dem entsprach, was heute u .a. „Studienwahlberatung" heißt, und dass Hoffmann – wie seine Kollegen an anderen Universitäten – sehr darauf achten musste, mit seiner „Studienberatung" nicht den zuständigen Hochschullehrern in die Quere zu kommen. Zu diesem Problem hatte er im Sommer 1930 geschrieben: „Es ist nun klar, daß auf diesem Gebiet die Dozenten der Hochschule die zuständigen Berater sind. Daran soll und kann nicht gerüttelt werden. Es würde aber eine ungeheure Belastung der Hochschullehrer bedeuten, wenn sie allzusehr mit solchen Fragen bestürmt würden."[53]

Nach der „Machtergreifung" der Nationalsozialisten im Januar, dem „Ermächtigungsgesetz" im März und dem

besonders judenfeindlichen „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom April 1933 sowie der sukzessiven „Gleichschaltung" änderte sich für Hoffmanns Arbeit zunächst wenig. Die Umbenennung der Wirtschaftshilfe in Deutsches Studentenwerk e. V. (DSW) hatte schon 1929 stattgefunden. Der Verein Studentenhaus wurde 1933 zum *Studentenwerk München*, blieb aber bis auf Weiteres unter der Leitung des bisherigen Direktors Fritz Beck. Dieser hatte zum Schutz seines Lebenswerks zunächst den damaligen Reichsminister ohne Geschäftsbereich und SA-Stabschef Ernst Röhm als Präsidenten gewonnen. Doch es war nichts mehr zu retten: Am 30. Juni 1934, einen Tag vor der Ermordung Röhms in seiner Stadelheimer Zelle, wurde Fritz Beck von SS-Männern aus seiner Wohnung geholt und später erschossen aufgefunden.[54]

Nachdem das Landesarbeitsamt Bayern von Hoffmann schon vermehrt Tätigkeitsberichte eingefordert hatte, wollte es ihn im August 1934 von seiner langjährigen, zusätzlich zur Akademischen Studien- und Berufsberatung erfüllten Aufgabe als Berufsberater für die Schüler der höheren Lehranstalten Münchens entbinden. Diese Absicht stieß allerdings beim Staatsministerium für Unterricht und Kultus auf Ablehnung, denn man hielt die Personalunion zwischen der Berufsberatung für Abiturienten und der Akademischen Studien- und Berufsberatung für Studierende weiter für vorteilhaft. So verwies das Ministerium gegenüber dem Präsidenten des Landesarbeitsamtes Bayern darauf, dass „diese Maßnahme bei den beteiligten Schulen, bei den Vertrauensmännern für Berufsberatung und bei der Elternschaft stärkste Unzufriedenheit hervorgerufen und mehrfach zu Vorstellungen beim Ministerium geführt" habe.[55] Als sich schließlich gar die Studentenschaften der LMU und der TH München beim Ministerium grundsätzlich gegen eine Zuständigkeit der Arbeitsverwaltung für die Studien- und Berufsberatung für Abiturienten und Studierende aussprachen und die weitere Mitwirkung von Hoffmanns Beratungsstelle forderten, wurde umgehend reagiert: Nicht zuletzt „mit Rücksicht auf den bevorstehenden Schluß des Schuljahres" wurde im Februar 1935 der „Leiter der Akademischen Beratungsstelle, Studienrat Dr. Hoffmann, beauftragt, an den höheren Lehranstalten in München die Beratung jener Schüler der oberen Klassen, die sich dem Hochschulstudium zu widmen gedenken, in geeigneter Weise durchzuführen".[56] Diese Beratung sei „heute ein Mittel der Führerauslese."[57]

Der *Münchener Hochschulführer* für den Winter 1935/36 dokumentierte nun bis zum Aufgehen von Hoffmanns Beratungsstelle im Reichsstudentenwerk 1938 zwei nach Zielgruppen getrennte Beratungsangebote der akademischen Studien- und Berufsberatung: Sprechstunden für Hochschulstudierende (Di/Do/Sa 9–11, Mi 18-19 Uhr) und Sprechstunden für Abiturienten mit Studienabsicht (Mi/Fr 15-17 Uhr).[58]

Einziger Berater war nach wie vor Dr. Hoffmann, der seine Beratungsstelle trotz Unterstützung aus dem Ministerium mit Kürzungen durch das Landesarbeitsamt konfrontiert sah. Noch 1934 waren die Ausgaben von insgesamt 5 315 Reichsmark gedeckt gewesen: 2 300 RM für eine Hoffmann unterstützende Angestellte, 936 RM Miete für drei Räume, 600 RM für Reisen zu Tagungen und Besprechungen sowie weitere 600 RM für die Anschaffung von Zeitungen, Zeitschriften und Büchern, 150 RM für Portokosten sowie 180 RM pauschal für Fernsprechgebühren. Das Ministerium seinerseits wollte 1935 nur noch einen Zuschuss zu den Sachmitteln der Beratungsstelle geben, in deren Haushalt für 1935/36 bis 1937/38 daraufhin Zuschüsse der LMU von jeweils 3 000 RM sowie der TH München von jeweils 2 000 RM flossen.

Nachdem Hoffmann noch 1937 vor seinem Ausscheiden als Leiter der Beratungsstelle zum Studienprofessor ernannt worden war, fand er als Landesbeamter zunächst erneut Verwendung an der Münchner Oberrealschule III, schied aber schon nach wenigen Monaten wieder aus, um – unter Ernennung zum Regierungsrat – als Berufsberater für Akademische Berufe in den Dienst des Landesarbeitsamtes München zu treten. Damit war aus seinem langjährigen Nebenamt zunindest vorübergehend eine hauptamtliche Tätigkeit geworden. 1939 wurde Hoffmann – im Alter von 50 Jahren – zur Wehrmacht eingezogen und kam zunächst als Oberleutnant der Reserve, später als „Kriegsverwaltungsrat" im Bereich der Wehrmachtspsychologie zum Einsatz, bis diese psychologischen Prüfstellen 1942 aufgelöst wurden.[59] Dass Hoffmann danach in den Dienst des Landesarbeitsamts Bayern zurückkehrte, ist nicht belegt, aber wahrscheinlich (s. u.).

1.5 Zum Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks (1938-1945)

Am 17. September 1938 hatte der *Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus verkündet: „Das Reichsstudentenwerk ist von mir mit der Durchführung der gesamten Studien- und Berufsberatung beauftragt worden. Die Zusammenarbeit zwischen den Dienststellen der Reichsanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung und dem Reichsstudentenwerk ist durch eine Vereinbarung sichergestellt. Das Reichsstudentenwerk hat mit der praktischen Tätigkeit begonnen und bereits an verschiedenen Orten Studienberatungsstellen eingerichtet. Die Bezirksstelle Bayern der *Abteilung Beratungsdienst* mit dem Dienstsitz Studentenwerk München befindet sich in München und wird von Herrn Dr. Schuh geleitet. Um die Einheitlichkeit des gesamten Beratungsdienstes für den akademischen Nachwuchs sicherzustellen, ist es notwendig, daß die ‚Akademische Studien- und Berufsberatung der Studierenden der Münchner Hochschulen' aufgelöst und das vorhandene Material der Abteilung Beratungsdienst im Studentenwerk München überlassen wird. Eine Übernahme des bisherigen Leiters dieser Studien- und Berufsberatung, Studienrat Dr. Hoffmann, ist nicht beabsichtigt. Dieser könnte also wieder seiner ursprünglichen Laufbahn zugeführt werden."[60]

Erst im Winter 1939/40 vermeldete das Personen- und Vorlesungsverzeichnis der LMU (PVV, so genannt ab 1934) erstmals das Beratungsangebot des Reichsstudentenwerks mit den Worten: „Studienberatung: Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks, Bezirksstelle Bayern (vormals Akademische Studien- und Berufsberatung)". Ab dem II. Trimester 1940 bis Kriegsende 1945 wird als Leiter des Beratungsdienstes Dr. Wilhelm Schuh genannt, obwohl dieser schon 1938 seine Tätigkeit aufgenommen hatte.

Dr. phil. Schuh etablierte sich als Leiter der Bezirksstelle Bayern der reichsweit hierarchisch organisierten Abteilung Beratungsdienst des Reichstudentenwerks in den Räumlichkeiten von Hoffmanns Beratungsstelle im Studentenhauses Luisenstraße 67/II.
Die Berliner Zentrale des Reichsstudentenwerks, jetzt Anstalt des öffentlichen Rechts, hatte ihren gleichgeschalteten Bezirksstellen gleichermaßen folgende Aufgaben vorgegeben:

„1. Sachkundige Beratung der Schüler, Abiturienten und Studenten in allen Studien- und Berufsfragen.
2. Auskunft über die Kosten des Studiums, die wirtschaftlichen Grundlagen, Vorauslese für die Studienförderung, das Langemarckstipendium und die Begabtenprüfung.
3. Beratung und Betreuung der Wehrmachtsangehörigen, insbesondere der Versehrten auf Grund einer Verfügung des OKW und im Rahmen des ‚Soldatendienstes der Reichsstudentenführung'."[61]

„Studien- und berufskundliche Schriften, Merkblätter und Studienordnungen sowie Hochschulführer"[62] standen natürlich weiter zur Verfügung. Offene Sprechstunden fanden zwar nur montags und dienstags zwischen 14 und 17 Uhr statt, aber es konnten auch Termine außerhalb dieser Sprechzeiten vereinbart werden.
Die NS-Orientierung der „Beratung" belegt z. B. ein Auszug aus der Chronik des Werdenfels-Gymnasiums Garmisch-Partenkirchen: Im Schuljahr 1940/41 sollten die Schüler durch entsprechende Offiziere für alle Waffengattungen der Wehrmacht sowie die Waffen-SS geworben werden „und Dr. Schuh vom Reichsstudentenwerk sammelte Interessenten für die SS-Sicherheitspolizei".[63]
Dass es andererseits mit der allgemeinen Akzeptanz der Münchner Bezirksstelle nicht sonderlich weit her gewesen sein kann, zeigt ein Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom März 1942 an alle Direktoren der höheren Schulen mit dem eindringlichen Hinweis: „Der Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks arbeitet in staatlichem Auftrag des Herrn Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und im politischen Auftrag des Reichsstudentenführers an der Gewinnung eines wertvollen akademischen Nachwuchses. Er steht den höheren Schulen mit Rat und Auskunft in allen Fragen des Hochschulstudiums und des Hochschullebens zur Verfügung. Leitern und Lehrern der höheren Schulen empfehle ich dringend eine enge Zusammenarbeit mit der Bezirksstelle Bayern des Beratungsdienstes München, Luisenstr. 67. Ich ersuche, die Beauftragten der Bezirksstelle bei Besuchen an den höheren Schulen nach Kräften zu unterstützen."[64] Ein gleichlautendes Schreiben schickte das Ministerium an die Rektoren der Hochschulen und die Direktoren der Akademien.
Mit fortschreitenden Kriegsjahren schwand Dr. Schuh die Zielgruppe, was er im Februar 1944 beklagte: „Die Durchführung der akademischen Studienberatung (...) durch eigene Schulveranstaltungen ist an den höheren Schulen für Jungen durch die Einberufung nahezu sämtlicher Schüler der Oberstufe so gut wie unmöglich geworden."[65] Der Einbruch bei den persönlichen Beratungen führte indes zu einer stark erhöhten und bald vom Beratungsdienst nicht mehr zu bewältigenden schriftlichen Nachfrage nach studienkundlichen Publikationen. Daher bat Schuh das Bayerische Staatsministerium, einen erneuten Runderlass an die Direktoren der höheren Schulen zu richten, darin ein 1943 vom Reichstudentenwerk herausgegebenes *Handbuch der akademischen Berufsausbildung* zur Anschaffung zu empfehlen und allen interessierten Schülern den Kauf nahezulegen. Das Ministerium folgte seiner Bitte mit einem entsprechenden Schreiben an alle Schulleitungen, vergaß aber nicht zu betonen: „Das Handbuch kann eine ausführliche mündliche Beratung über das Hochschulstudium nie völlig ersetzen. Die Herren Direktoren wollen daher den Schülern der Oberstufe, soweit sie erfassbar sind, den Besuch des Beratungsdienstes dringend empfehlen."[66]
Gegen Ende des Krieges musste der Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks umziehen in noch unzerstörte Räumlichkeiten in der Heßstraße 18/I. An der Darstellung des Angebots im PVV der LMU für den Sommer 1945 änderte sich außer der Adresse nichts.
Wilhelm Schuh selbst überstand die Kriegszeit und trat in den 1950er Jahren von München aus erneut in Erscheinung; in Zusammenhang mit betriebswirtschaftlichen bzw. speziellen Fragen der Personalauslese veröffentlichte er z. B. im Juni 1957 in der Zeitschrift „Mensch und Arbeit" einen Artikel über „Probleme der Zusammenarbeit zwischen Graphologen und Personalleiter".

1 Schreibweise in Eigennamen und entsprechenden Zitaten: „Münchener", sonst „Münchner".
2 Vgl. Umlauf, P. (2016): Die Studentinnen an der Universität München 1926 bis 1945. Auslese, Beschränkung, Indienstnahme, Reaktionen. Berlin, S. 103.
3 Fischer, A. (1921): Die Beratungsstelle für geistige Berufe an der Universität München. In: Die Hochschule. Blätter für akademische und politische Bildung. 5. Jg., Heft 3–4, Juni/Juli 1921, S. 97–112. Alle folgenden Fischer-Zitate stammen, wenn nicht anders angegeben, aus dieser Quelle.
4 Vgl. Heiber, H. (1991): Universität unterm Hakenkreuz, Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz. München, S. 34.
5 Senatsbericht 15. V. 1918. UAM, Senatsakten I-B-10. Der Vorname Fischers ist hier im Original falsch geschrieben.
6 Schreiben LMU-AS an Aloys Fischer v. 16. Mai 1918 „Errichtung einer Reichsstelle für Berufsberatung der Akademiker". UAM Senatsakten I-B-10, Nr. 2150/18.
7 Fischer berichtet darüber in Fischer, A. (1921), S. 97 ff.
8 Ebda., S. 98 f.
9 Ebda.
10 Ebda., S. 99.
11 Ebda., S. 98.
12 Ebda., S. 100.
13 Rektor Bäumker an Fakultäten, 18. Oktober 1918. UAM Senatsakten I-B-10, Nr. 2937.
14 Zum Vergleich: Das Akademische Berufsamt an der Universität Tübingen wurde 1921 in die Tübinger Studentenhilfe e. V. eingegliedert.
15 Fischer, A. (1921), S. 101.
16 UAM Senatsakten I-B-10.
17 Vgl. Blecher, J. (2010): Die Akademische Auskunftstelle an der Universität Leipzig. Leipzig (www.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/zentrale_studienberatung/pdf/allg/akademische_auskunftsstelle.pdf, 03.09.2018).
18 Antwort Staatswirtschaftliche Fakultät der LMU an Rektorat, 8. November 1920 auf Schreiben des Rektorats der LMU München v. 20. Oktober 1920 und handschriftlicher Vermerk des Rektors auf der letzten Seite. UAM Senatsakten I-B-10.
19 Fischer, A. (1921), S. 104.
20 Ebda., S. 100.
21 Fischer, A. (1921): Dieser Auszug wird zitiert nach Scholle, K. (2007): Allgemeine Studienberatung an deutschen Hochschulen. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis 4/2007, S. 793. Bei diesem Zeitschriftenbei-

trag von Klaus Scholle handelt es sich um den ersten Text, der Aloys Fischers wissenschaftliche und bildungspolitische Leistungen im Zusammenhang mit der Geschichte der Allgemeinen Studienberatung würdigt.

22 Fischer, A. (1921), S. 101.
23 Ebda., S. 103.
24 Ebda.
25 Fischer, A.: Berufsberatung und Berufsberater. In: Deutsche Zentralstelle füt Berufsberatung der Akademiker (1920): Die akademischen Berufe, Bd. I. Berlin, S. 68-98.
26 Ebda.
27 Vgl. Fischer, A. (1918): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. In: Fischer, A. (1967): Leben und Werk. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. Bd. 7. München, S. 127.
28 Ebda.
29 Fischer, A.: Berufsberatung und Berufsberater. In: Deutsche Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker (Hg., 1920): Die akademischen Berufe. Bd. I. Berlin, S. 68-98.
30 Vgl. ebda.
31 Fischer, A. (1926): Jugend und Beruf. In: Fischer, A. (1967): Leben und Werk. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. Band 7. München, S. 361.
32 Fischer, A. (1921), S. 105.
33 Aloys Fischer an LMU-Rektor, 11. Juli 1921. UAM Senatsakten I-B-10.
34 Fischer, A. (1921), S. 111.
35 Vgl. Weigert, H. (1998): Aloys Fischer – Ein Wegbereiter der modernen Pädagogik. In: Kleindorfer-Marx, B. & Oberpfälzer Kulturbund (Hg., 1998): Oberpfalz und Böhmen. Begegnungen über Grenzen. Festschrift zum 32. Bayerischen Nordgautag in Furth im Wald. Kallmünz, S. 173-177.
36 LMU-Rektorat an Sebastian Hausmann, 9. Februar 1922. UAM Senatsakten I-B-10.
37 Hausmann an Rektor, 14. Januar 1923. UAM Senatsakten I-B-10.
38 LMU-AS, Senatsprotokoll 20. I. 23. UAM Senatsakten I-B-10.
39 Ebda.
40 UAM B–III–16.
41 Fischer, A. (1925): Die 5 ersten Jahre akademischer Fürsorgearbeit im Verein Studentenhaus München e. V. 1920-25. Ein Bericht. München.
42 Hoffmann, K. (1930): Akademische Studien- und Berufsberatung. In: Verein Studentenhaus München e. V. (Hg.): Münchener Hochschulführer Sommer 1930, S. 145 f.
43 Ebda.
44 Angaben gemäß Personalfragebogen Dr. Carl Hoffmann vom 28. Juni 1948, BayHStA - MK 46431.
45 Ebda, S. 3.
46 Ebda.
47 Remme an Ministerialrat Müller, 21. März 1930, BayHStA – MK 70518.
48 Ebda., handschr. Notiz Ministerialrat Müller, 24. März 1930.
49 Remme an Ministerialrat Müller, 27. Mai 1930, BayHStA – MK 70518.
50 Protokoll vom 23. Juni 1930, unterzeichnet von den Ministerialräten Müller und Saule, BayHStA – MK 70518.
51 Dr. Korn, Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, an Staatsministerium der Finanzen, 26. Januar 1931, BayHStA – MK 70518.
52 Hoffmann, K. (1930): Akademische Studien- und Berufsberatung. In: Verein Studentenhaus München e. V. (Hg,): Münchener Hochschulführer, Winter 1930/31, S. 178 f.
53 Hoffmann, K. (1930): Akademische Studien- und Berufsberatung. In: Verein Studentenhaus München e. V. (Hg,): Münchener Hochschulführer, Sommer 1930, S. 137 f.
54 Vgl. www.studentenwerk-muenchen.de/fileadmin/user_upload/140630_Aufsatz_Fritz_Beck_Studentenwerksgruender_final.pdf (24.10.2018).
55 Dr. Boepple an Studentenschaft der LMU, 25. Februar 1935, BayHStA – Mk 70518
56 Ebda.
57 Ebda.
58 Hoffmann, K. (1935): Akademische Studien- und Berufsberatung. In: Studentenwerk München e. V. (Hg.): Amtlicher Münchener Hochschulführer Winter 1935/36, S. 112.
59 Angaben gemäß Lebenslauf Dr. Carl Hoffmann vom 28. Juni 1948, S. 3, BayHStA – MK 46431.
60 Wacker an Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 17. September 1938, BayHStA – MK 70518.
61 Universität München (1943): Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 1943/44. München, S. 15.
62 Ebda.
63 Schwarzmüller, A. (2005): Das Werdenfels-Gymnasium Garmisch-Partenkirchen 1913 bis 2003, S. 31.
64 Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus an die Direktorate der höheren Lehranstalten, 20. März 1942. BayHStA – MK 70518.
65 Dr. Schuh an Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 18. Februar 1944, BayHStA – MK 70518.
66 V. Jan an die Direktoren der höheren Lehranstalten im rechtsrheinischen Bayern, o.D., BayHStA – MK 70518.

Literaturverzeichnis

Blecher, J. (2010): Die Akademische Auskunftstelle an der Universität Leipzig. Leipzig. www.uni-leipzig.de/fileadmin/user_upload/Studium/zentrale_studienberatung/pdf/allg/akademische_auskunftsstelle.pdf (23.09.2018).

Chroniken der Ludwig-Maximilians-Universität München: hrsg. v. Universitäts-Archiv, Jahrgänge 1958/59, 1961/62, 1965/66, 1967/68.

Bondy, C./Franke, M./Schulte, H. (o. J.) [1955]: Psychohygiene bei Studierenden: ein Versuch zur Erfassung und Lösung geistig-seelischer Probleme der Studierenden. Verband Deutscher Studentenwerke. o.O. [Bonn].

Fischer, A. (1918): Über Beruf, Berufswahl und Berufsberatung als Erziehungsfragen. In: Fischer, A. (1967): Leben und Werk. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. Bd. 7. München.

Fischer, A.: Berufsberatung und Berufsberater. In: Deutsche Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker (1920): Die akademischen Berufe, Bd. I. Berlin.

Fischer, A. (1921): Die Beratungsstelle für geistige Berufe an der Universität München. In: Die Hochschule. Blätter für akademische und politische Bildung. 5. Jg., Heft 3–4, Juni/Juli 1921.

Fischer, A. (1925): Die 5 ersten Jahre akademischer Fürsorgearbeit im Verein Studentenhaus München e. V. 1920-25. Ein Bericht. München.

Fischer, A. (1926): Jugend und Beruf. In: Fischer, Aloys (1967): Leben und Werk. Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. Band 7. München.

Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure. Bielefeld.

Heiber, H. (1991): Universität unterm Hakenkreuz, Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz. München.

Kayhleiß, M.: www.martinkahleyss.de (26.07.2018).

Rösemann, H. (1961): Die Beteiligung der Studenten an den Selbstverwaltungsaufgaben der Universität. Gemeinschaftsveröffentlichung WRK / Stifterverband der Deutschen Wissenschaft, Band 61, Bonn.

Verein Studentenhaus München e. V. (Hg.): Münchener Hochschulführer Sommer 1930.

Scholle, K. (2007): Allgemeine Studienberatung an deutschen Hochschulen. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis 4/2007.

Schwarzmüller, A. (2005): Das Werdenfels-Gymnasium Garmisch-Partenkirchen 1913 bis 2003.

Simon, D. (1995): Diederich Behrend. In: Rechtshistorisches Journal 14.

Studentenwerk München e. V. (Hg.): Amtlicher Münchener Hochschulführer Winter 1935/36.

Studentenwerk München: www.studentenwerk-muenchen.de/fileadmin/user_upload/140630_Aufsatz_Fritz_Beck_Studentenwerksgruender_final.pdf (24.10.2018).

Thür, G. (1996): Diederich Behrend. In: Zeitschrift der Savigny-Stiftung für Rechtsgeschichte. Romanistische Abteilung 113.

Umlauf, P. (2016): Die Studentinnen an der Universität München 1926 bis 1945. Auslese, Beschränkung, Indienstnahme, Reaktionen. Berlin

Verein Studentenhaus München e. V. (Hg.): Münchener Hochschulführer Sommer 1930.

Verein Studentenhaus München e. V. (Hg.): Münchener Hochschulführer, Winter 1930/31.

Weigert, H. (1998): Aloys Fischer – Ein Wegbereiter der modernen Pädagogik. In: Kleindorfer-Marx, B. & Oberpfälzer Kulturbund (Hg.): Oberpfalz und Böhmen. Begegnungen über Grenzen. Festschrift zum 32. Bayerischen Nordgautag in Furth im Wald. Kallmünz

Archivmaterial

Bayerisches Hauptstaatsarchiv München:
BayHStA MK 46431
BayHStA MK 70518

Universitätsarchiv der Ludwig-Maximilians-Universität München:
UAM Senatsakten I-B-10
UAM B-III-16
UAM 147/1c Bd.1
UAM 728/14 (Ersatzakte)

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

Aus in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Auch als E-Book

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)

Lehre und Digitalisierung.

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre' und ‚Digitalisierung' werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung" am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis
Bielefeld 2018, 71 Seiten,
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Bericht von der Fachtagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) im September 2018 in Osnabrück

Vom 5. bis zum 7. September fand die diesjährige Fachtagung der GIBeT in Osnabrück statt. Gastgebende Einrichtung war die gemeinsame Zentrale Studienberatung (ZSB) der Universität sowie der Hochschule Osnabrück, die das Tagungsthema „Studienberatung und Nachhaltigkeit" gewählt hatte. Der Titel überraschte zunächst, da man Nachhaltigkeit zumeist eher mit umweltbezogenen Themen wie z.B. der Frage nach einer nachhaltigen Energieversorgung verbindet. Wie kam es also zur Wahl dieses Themas? Ein Blick in die Tagungsankündigung verschaffte Klarheit. Die Osnabrücker Kolleginnen und Kollegen stellten darin zunächst ihre Sicht von Nachhaltigkeit vor. Demnach definieren sie Nachhaltigkeit als Berücksichtigung der Auswirkung einer Handlung auf die Zukunft und die Vermeidung von künftigen negativen Konsequenzen. Sie kann dabei unter ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Aspekten betrachtet werden. Nachhaltigkeit steht für die Osnabrücker ZSB in einem direkten Zusammenhang mit einer der Kernaufgaben von Studienberatung, der Unterstützung von *„Passung zwischen Studieninteressierten (oder Studierenden) und Studienprogramm (bzw. möglichen anderen Handlungsoptionen)"*. Führt das Wirken von Studienberatung, beispielsweise durch die Information über ein Studium oder durch die Unterstützung von Entscheidungsprozessen zu einer guten Studienwahl, hat dies auch Auswirkungen auf die persönliche wie auch auf die gesamtgesellschaftliche Nachhaltigkeit. So heißt es in der Tagungsankündigung: *„Fundierte reflektierte biographische Entscheidungen können zu zufriedeneren Menschen führen, die aktiver zum Gelingen von Gesellschaft beitragen können, und unnötige Investitionen ökonomischer und ökologischer Ressourcen in individuelle Sackgassen können vermieden werden"*. Während der Tagung sollte insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie Studienberatungen dieser Aufgabe vor dem Hintergrund sich verändernder oder instabiler Rahmenbedingungen nachkommen. Als Herausforderungen werden in diesem Kontext steigende Studierendenzahlen (bei nicht proportional wachsenden Studienberatungen), die Auslagerung von Kernaufgaben von Studienberatung in zeitlich befristete Projekte, die wachsende Anzahl von Akteuren im Aufgabenfeld der Studienberatung sowie die steigende Diversität der Studierendenschaft genannt.[1]

Dass das Tagungsthema Nachhaltigkeit kein reines Lippenbekenntnis war, wurde direkt bei der Registrierung im Tagungsbüro deutlich. Statt wie auf vorherigen Tagungen Mappen mit zahlreichen Programm- und Teilnehmerlisten, Flyern etc. auszuteilen, beschränkte die Osnabrücker ZSB den Materialeinsatz geschickt durch die Ausgabe eines individualisiert für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer erstellten zweiseitigen Tagungsprogramms, welches zugleich mit einem Lageplan zur Orientierung versehen war und auch als Namensschild in den Workshops genutzt werden konnte. Eine Lösung zur Einsparung von Ressourcen, die beispielhaft für zukünftige Tagungen sein sollte.

Auch beim Auftakt der Tagung wurden neue Wege beschritten. So wurde die Veranstaltung nicht, wie sonst üblich, mit einem Vortrag, sondern mit einer Podiumsdiskussion eröffnet, an der sich die folgenden Personen beteiligten: Prof. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke als Vizepräsidentin für Studium und Lehre der Universität Osnabrück, Prof. Dr. Andreas Bertram als Präsident der örtlichen Hochschule, Dr. Stephan Venzke als Leiter des Referats „Hochschulen, Internationale Zusammenarbeit" des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur sowie Martin Scholz als Vorsitzender des GIBeT-Vorstands. Die Runde beleuchtete die verschiedenen Dimensionen des Tagungsthemas sowohl aus Perspektive der gesamten Hochschule wie auch auf individueller Ebene. Dabei ging es unter anderem um folgende Fragen: Wie gelingt eine dauerhafte Integration von internationalen Studierenden in den Hochschulen? Welche Qualifikationen benötigen Studienberaterinnen und -berater für ihre Arbeit? Wie kann die oder der Einzelne einen Beitrag für eine nachhaltige Entwicklung von Studienberatung leisten? Und welche Rolle können Studienberatungen wiederum bei der nachhaltigen Entwicklung der Hochschulen, auch vor dem Hintergrund oftmals befristeter Projektmittel, einnehmen? Vor allem dieser Aspekt betraf viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung. Eine spontane Umfrage im Plenum ergab, dass sich der Großteil der anwesenden Kolleginnen und Kollegen in einem befristeten, vermutlich oftmals projektbezogenen Arbeitsverhältnis befand.[2]

Das Tagungsthema wurde auch in vielen kleineren Formaten im weiteren Verlauf der Veranstaltung aufgegriffen und weiter ausgearbeitet. Dr. Markus Diem von der Universität Basel etwa griff die in der Tagungsankündigung beschriebene Passung zwischen Studieninteressierten und Studiengang auf und stellte in seinem Vortrag die für eine nachhaltige Studienwahl notwendigen Faktoren heraus. Dr. Elke Mittag, Geschäftsführerin der Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen, organisierte einen Austausch, in dessen Rahmen das Konzept der Nachhaltigkeit auf die Pro-

[1] Eine ausführliche Herleitung des Themas „Studienberatung und Nachhaltigkeit" sowie ein Überblick über das gesamte Programm ist zu finden auf der Tagungswebseite: Gesellschaft für Beratung, Information und Therapie an Hochschulen (GIBeT) e.V. (2018): GIBeT-Fachtagung 2018 – URL: https://gibet.org/fachtagungen/tagung/osnabrueck2018/start/ (16.11.2018).

[2] Für weitere Aspekte der Podiumsdiskussion siehe auch die Pressemeldung zur Tagung: Universität Osnabrück: Pressemeldung – Studienberatung und Nachhaltigkeit – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) tagte mit 300 Fachleuten erstmals in Osnabrück. 10. September 2018 – URL: https://www.uni-osnabrueck.de/kommunikation/kommunikation_und_marketing_angebot_und_aufgaben/pressestelle/pressemeldung/artikel/studienberatung-und-nachhaltigkeit-gesellschaft-fuer-information-beratung-und-therapie-an-hochschu.html (09.11.2018).

fessionalisierung des Berufsfeldes angewandt wurde, um Bedingungen und Kriterien für nachhaltige Qualifizierungskonzepte von Studienberaterinnen und -beratern zu identifizieren. Der Workshop von Tobias Hofmann und Malte Hübner von der Technischen Hochschule Mittelhessen thematisierte hingegen Onlineberatung als Baustein für die Zukunftsfähigkeit von Studienberatung. Mit Blick auf das Tagungsthema lässt sich bilanzieren, dass viele der Inhalte und Themen, die auf der Fachtagung vorgestellt und diskutiert wurden, zwar nicht gänzlich neu waren bzw. in der Studienberatung Tätige schon lange beschäftigen. Mit der Setzung des Themas gelang es aber, den Blickwinkel wieder auf die Kernaufgabe von Studienberatung und ihre gesamtgesellschaftliche Bedeutung zu lenken. Außerdem wurde dazu angeregt, sich mit der langfristigen Entwicklung von Studienberatung und den dafür notwendigen Weichenstellungen auseinanderzusetzen. Aspekte, für die angesichts eines oftmals hektischen und kleinteiligen Arbeitsalltags nicht immer genug Zeit bleibt.

Natürlich waren auch weitere Beiträge Teil des Tagungsprogramms, die nicht im unmittelbaren Bezug zum Tagungsthema standen. Dr. Oliver Herrmann, kommissarischer Geschäftsführer der Stiftung für Hochschulzulassung, gab in seinem „Werkstattbericht" genannten Vortrag einen Einblick in den aktuellen Stand der Planungen zu den Änderungen des zentralen Auswahlverfahrens anlässlich des „NC-Urteils" des Bundesverfassungsgerichts vom 19. Dezember 2017 zum Studiengang Humanmedizin. Dabei wurde deutlich, dass es ab dem Sommersemester 2020 zu weitreichenden Reformen im Bewerbungs- und Zulassungsverfahren und damit verbunden zu Änderungen bei den relevanten Zulassungskriterien und deren Gewichtung kommen wird. Das Gerichtsurteil sieht unter anderem vor, dass die Wartezeitquote abgeschafft wird und ein Mechanismus zur Vergleichbarkeit von Schulnoten aus unterschiedlichen Bundesländern im Verfahren eingebaut wird. Dabei wurde deutlich, dass angesichts des derzeit laufenden Abstimmungsprozesses zwischen den 16 Kultusministern der Bundesländer noch erhebliche Unsicherheiten in Hinblick auf die genaue Ausgestaltung des Verfahrens bestehen. Für die alltägliche Arbeit in der Studienberatung ergibt sich daraus die Herausforderung, dass Ratsuchende zwar auf die anstehenden Veränderungen hingewiesen werden sollten, aber verbindliche Aussagen zu den zukünftigen Quoten und Auswahlkriterien zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht getroffen werden können.

Mit computergestützten Testverfahren zur Studienorientierung beschäftigten sich gleich zwei weitere Beiträge der Tagung. Danny Nagorsen präsentierte die Funktionen und Neuerungen des Selbsterkundungstools (SET) der Agentur für Arbeit. Das SET war Ende 2017 aus dem Programm Studifinder hervorgegangen, das im Vorfeld in NRW entwickelt und angewendet wurde. Einen wissenschaftlichen Einblick in die Chancen und Grenzen von Testverfahren zur Studienorientierung gab zudem der Wirtschaftspsychologe Prof. Dr. Uwe Kanning von der Hochschule Osnabrück. Dabei wurde deutlich, dass derartige Tests für Studieninteressierte eine „wertvolle Hilfe" und „grobe Orientierung" bei der Studienwahl, aber kein Ersatz für eigene Erfahrungen oder Beratungsgespräche sein können. Außerdem stellte Professor Kanning heraus, dass ein Rückschluss auf die Qualität von Tests nicht auf Basis ihrer Verbreitung oder der Zustimmung der Probanden zu den Ergebnissen möglich ist, sondern sich aus den Ergebnissen empirischer Studien ergibt, bei denen vor allem die Kriterien der Reliabilität und Validität entscheidend sind.

Als zentraler Tagungsort fungierte das barocke Schloss der Osnabrücker Universität, welches mit seinem stimmungsvollen Ambiente sowie viel Platz für den informellen Austausch zwischen den insgesamt rund 300 Teilnehmerinnen und Teilnehmern überzeugte. Das Rahmenprogramm bot darüber hinaus die Möglichkeit, die Stadt mit ihrem mittelalterlichen Stadtkern sowie die örtlichen Hochschulen im Rahmen von Führungen und weiteren Freizeitaktivitäten kennen zu lernen. Atmosphärischer Höhepunkt der Tagung war einmal mehr das traditionelle Get-Together, welches in der Osnabrücker „Lagerhalle" stattfand. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten beim gemeinsamen Abendessen die Tagungsinhalte vertiefen und sich weiter vernetzen. Neben den oben beschriebenen Angeboten komplettierte das immer freundliche und hilfsbereite Organisationsteam der ZSB in Osnabrück durch seinen warmherzigen Empfang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sein großes Engagement sowie die reibungslose Organisation der Veranstaltung den Eindruck von einer durchweg sehr gelungenen Fachtagung.

■ **Axel Bochem,** Dipl.-Pol., Studienberater in der Zentralen Studienberatung der Universität zu Köln, E-Mail: a.bochem@verw.uni-koeln.de

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium"

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

GIBeT-Arbeitskreistagung 2019 am 7. und 8. März in Gießen

Die Arbeitskreistagung der Gesellschaft für Beratung, Information und Therapie an Hochschulen (GIBeT) e.V. steht traditionell im Zeichen einer großen Palette von Fachthemen, die in den Arbeitskreisen (AK) und Arbeitsgruppen (AG) des Vereins bearbeitet werden. Fast alle Fachgruppen bieten interessierten Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit zur Teilnahme und freuen sich über Unterstützung. Die angebotenen Themen finden Sie auf der Tagungswebseite.

Parallel zum Treffen der Arbeitsgruppen und Arbeitskreise werden zwei Weiterbildungen angeboten. Geplant sind die Themen „Online-Beratung" und „Hochschulrecht".

Ausrichter sind die Justus-Liebig-Universität (JLU) und die Technische Hochschule Mittelhessen (THM). Die Tagung wird auf dem Campus „Rechts- und Wirtschaftswissenschaften" der JLU stattfinden, das gemeinsame Abendprogramm in der Cafeteria CampusTor auf dem Campus der THM.

GIBeT
Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Eine Anmeldung ist voraussichtlich ab Ende Dezember unter *http://www.gibet.de/fachtagungen* möglich.

Für Rückfragen steht das Gießener Tagungsteam per E-Mail unter *gibet@uni-giessen.de* zur Verfügung.

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

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

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

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

UVW

Jahresverzeichnis 2018

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2018** der ZBS können Sie in Kürze auf unserer Website als PDF herunterladen: https://www.universitaetsverlagwebler.de/**jvz**

Anzeige

Sind Sie sicher, dass Sie in der Wissenschaft bleiben können?
In jedem Fall ist es klug, einen Plan B zu entwickeln,
eine zweite Existenz aufzubauen.

Berufsbegleitendes, postgraduales Studium
„Higher Education Development/Science Management“
mit 5 Vertiefungsrichtungen

Motivation der Studierenden

Karrierewege sind ungewiss. Auch wenn die große Liebe dem einmal gewählten Fach gilt, ist eine weitere akademische Karriere oft von Unwägbarkeiten bestimmt, von verfügbaren Stellen, personellen Konstellationen usw. Da ist es umsichtig, sich rechtzeitig und mit sehr überschaubarem Aufwand ***berufsbegleitend ein zweites berufliches Standbein*** zu verschaffen – ***den berühmten Plan B***. Oder Sie haben sich bereits aus dem Herkunftsfach verabschiedet, arbeiten in Projekten des Third Space und suchen eine solide Basis, die Ihre weiteren Bewerbungsaussichten entscheidend verbessert.

Künftige Berufsfelder

Ihnen bieten sich über 30 berufliche Funktionen im „Third Space“ (wissenschaftliche Aufgaben zwischen Forschung und Lehre einerseits und traditionellen Tätigkeiten in der Hochschulverwaltung andererseits), zu denen es bisher (fast) keine Ausbildung gibt. ***Beispiele:***

- Fakultätsgeschäftsführer/in
- Referent/in für Lehre und Studium, Studienreform
- Hochschuldidaktische Multiplikator/in (Förderung der Lehrkompetenz)
- Forschungsreferent/in
- Referent/in für Personal- und Organisationsentwicklung
- Referent/in für Hochschulstrukturplanung usw.

Diese Hochschulprofessionen wachsen in den letzten Jahren stürmisch, der Arbeitsmarkt ist leergefegt, die Hochschulen klagen darüber, dass sie keine qualifizierten Kräfte finden. Hier kommt die Lösung.

Zeitrahmen und Studienvolumen

- einem 4-semestrigen Masterstudium äquivalent (120 CP)
- umfangreiche Anrechnung vorausgegangener Leistungen
- nur ca. 60-70 Präsenztage durch Anerkennung von Vorleistungen und hohen Selbststudien-Anteil
- verteilt über 1-3 Jahre bei flexibler, semesterunabhängiger Planung der Präsenztage durch die Studierenden
- mit kaum mehr als 2 Monaten Präsenzzeit sensationell kurz, um neuen Beruf aufzubauen oder sich für eine akademische Karriere über das engere Fach hinaus breit zu qualifizieren
- Projekte, Exkursionen und ein intensiv begleiteter Übergang in die Praxis.

Das Studium ist zeitlich so organisiert, dass es gut neben anderen Prozessen (Promotion, Projektarbeit usw.) bewältigt werden kann.

Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

Studiengangsleiter: Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler
Kontakt: webler@iwbb.de, Tel: +49 (0)521-923 610-0

IWBB
Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld
Bielefeld Institute for Research on Science and Education
Forschen - Entwickeln - Begleiten - Beraten - Fortbilden

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2+3/18
Schwerpunkt: Medizinethik

Annette Grüters-Kieslich
Empfehlungen zu institutionellen Maßnahmen der Universitätsmedizin zur Sicherung der guten wissenschaftlichen Praxis

Klaus Lieb
Interessenkonflikte in der klinischen Arzneimittelforschung – Herausforderungen und Handlungsansätze

Julia Haberstroh, Matthé Scholten, Theresa Wied & Astrid Gieselmann
Forschung bei fraglicher Einwilligungsfähigkeit: ethische Herausforderungen und Entscheidungsassistenz

Georg Marckmann
Patientenversorgung im Krankhaus unter finanziellem Druck: Herausforderungen und Lösungsansätze aus ethischer Perspektive

Daniel Strech
Normative Governance der Big Data Forschung

Stefan Treue & Roman Stilling
Tierversuche verstehen Transparenz und proaktive Kommunikation über tierexperimentelle Forschung

Ulrich Dirnagl & Mark Yarborough
Klinische Studien an Patientinnen und Patienten mit schwerwiegenden Hirnerkrankungen: Qualität präklinischer Evidenz im ethischen Kontext

Christian Behl
Kommentar: Agendasetting in der Forschung

Cornelia Soetbeer
Erkenntnisgewinn durch Praxis: Neue Wege in der Doktorand/innenausbildung

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2018
Felder der Exzellenz von Hochschulen

Sabine Behrenbeck
„Wat is'n Dampfmaschin'?" Oder: Wie der Wissenschaftsrat eine Hochschule definiert – Teil II

Herbert Grüner
Private Hochschulen im Vergleich zu staatlichen: exklusiver – elitärer – exzellenter?

René Krempkow
Exzellenz in der Gründungsförderung erfassen – ein vermessen(d)es Anliegen an Hochschulen?

Stefanie Kretschmer & Franziska Bischoff
Wissenstransfer durch Communities of Practice

Henning Czech
Kompetenzen für selbstreguliertes Lernen im DQR und HQR – eine Rekonstruktion des zugrundeliegenden Konzepts

Bernd Steffensen & Kai Schuster
Täuschungsverhalten bei studentischen Prüfungsleistungen und deren Zusammenhang mit Lern- und Leistungsorientierungen

Steffen Wild, Ernst Deuer & Stefan Huf
Zur Messung der Gerechtigkeitswahrnehmungen von Studierenden Pilotisierung von Kurzskalen auf Grundlage subjektiver Einschätzungen

Benedict Jackenkroll & Christian Julmi
Die Rollenstressoren der Dekan/innen Zur Situation des mittleren Managements an deutschen Universitäten aus Sicht der Betroffenen

Love Letters to Higher Education:
Rote Karte aus der Verwaltung

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2018

Organisations- und Managementforschung

Alexander Dilger, Joachim Prinz & Daniel Weimar
20 Jahre Workshop Hochschulmanagement Ein deskriptiver Überblick

Stephan Josef Stegt & Luisa Bergholz
Vorhersage des Studienerfolgs in konsekutiven Masterstudiengängen mithilfe eines kognitiven Eignungstests

Benedict Jackenkroll & Ewald Scherm
Empirische Überprüfung zentraler Wirkungsannahmen des affektiven Commitments bei Professoren in Universitäten

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Alexander Dilger
Erfahrungen aus der Programmkommission für die VHB-Pfingsttagung 2018

Love Letters to Higher Education

Der neue Charme der Fristverträge – schneller Ausstieg möglich?

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung
in Einrichtungen der Lehre und Forschung
Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3+4/2018

Jana Leipold
Das Jahresgespräch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

P-OE-Gespräche über Mitarbeitendengespräche an Universitäten aus Sicht eines/r Wissenschaftlichen Witarbeiter/in und aus Sicht eines/r Dekans/in

P-OE-Gespräch mit Annette Fugmann-Heesing zu Governance Codices an Universitäten

Fred G. Becker
Nachwuchsförderung als Pfeiler einer Universitätsstrategie: Eine ressourcenbasierte Studie

Benedict Jackenkroll
Ansatzpunkte einer commitment-orientierten Steuerung von Universitäten

Maximilian Summerer & Fred G. Becker
Zur Historie von Berufungsverfahren: Eine Analyse zur vorgeblich „guten alten Tradition"

Jana M. Gieselmann & Fred G. Becker
Referent/innen der Universitätsleitung – wer sind sie und was treibt sie an? Ergebnisse einer Online-Umfrage

Ines Langemeyer
Thesen zur Neujustierung der Hochschuldidaktik

Fred G. Becker
Motivation und Anreize zu „guter Lehre" von Professor/innen: Sieben Thesen

QiW

Qualität in der Wissenschaft
Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2018
Studienerfolg und Leistungsmessung

Qualitätsforschung

Lukas Fervers, Marita Jacob, Janina Beckmann, Joachim Piepenburg
Weniger Studienabbruch durch intensive Studienberatung? Eine Kurzbeschreibung des Forschungsprojektes „Frühe Prävention von Studienabbruch" (PraeventAbb)

Qualitätsentwicklung, -politik

Christian Weßels
Prognose des Studienerfolgs von Bachelor-Studierenden

Hendrik Lohse-Bossenz & Olaf Ratzlaff
Making Networks visible – Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Netzwerkanalyse im Kontext von Projektevaluationen

Isabel Roessler & Cort-Denis Hachmeister
Ein Indikatorenmodell für Third Mission und angewandte Forschung

UVW

Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Hinweisen für Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einvernehmen zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.

Bielefeld 2018, 212 Seiten, ISBN 978-3-946017-14-1,
39.70 Euro zzgl. Versand

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

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