

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Beratung an der Hochschule nimmt zu! Ergänzung der Aufgaben von Studienberatung durch Beratungsprojekte der Lehrenden?

- Traditionen der Studierendenberatung zur Innovation nutzen
 - FORUM schule@hochschule
Zwei Zentrale Studienberatungen gestalten gemeinsam mit Lehrer/innen den Übergang von der Schule zur Hochschule
 - Sprechstunde revisited – Beratung durch Lehrende im Blended-Learning-Studium
- Die Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg
- „Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück“ – ein Beispiel für eine universitäre Internationalisierungsmaßnahme
 - Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm – eine Alternative zu gängigen Online-Studienselbsttests

1 | 2015

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin
Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)
Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)
Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin
Elke Middendorff, Dr., HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover
Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)
Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.
Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster
Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen
Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg
Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

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

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

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.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: 23.03.2015
Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeberin

1

*Anna Maria Engel, Wahida Masoud,
Anna Maria Bachmann & Tammo Straatmann*
„Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück“
– ein Beispiel für eine universitäre
Internationalisierungsmaßnahme **25**

Beratungsentwicklung/-politik

Stefan Prange
Traditionen der Studierendenberatung
zur Innovation nutzen **2**

Peter Schützner & Christiane Westhauser
Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm – eine
Alternative zu gängigen Online-Studienselbsttests **35**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Kristin Reineke & Hanna Rindfleisch
FORUM schule@hochschule
Zwei Zentrale Studienberatungen gestalten gemeinsam
mit Lehrer/innen den Übergang von der Schule
zur Hochschule **7**

Helen Knauf
Sprechstunde revisited – Beratung durch Lehrende
im Blended-Learning-Studium **12**

*Rebekka Balsam, Christian Herzog, Jens Newig,
Andreas Seifert & Anja Stegert*
Die Studienreflexion an der
Leuphana Universität Lüneburg **20**

Tagungsbericht

Beratung im Scheinwerferlicht –
Bericht vom ersten Spotlight-Seminar der
European Association for International Education
in Berlin am 1./2. Dezember 2014
Wilfried Schumann **19**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

**Heinz W. Bachmann:
Hochschuldidaktik mit Wirkung
Evidenzbasierte Hochschuldidaktik – eine Evaluationsstudie**



Was ist nötig, damit Kurse zum Aus- und Aufbau von Lehrkompetenz zu nachhaltigen Verhaltensveränderungen im Lehralltag der Dozierenden führen im Sinne des shifts from teaching to learning und der Kompetenzorientierung in der Lehre?

In der vorliegenden Publikation wird ein Zertifikatslehrgang für Hochschuldidaktik (CAS HD) im Umfang von 10 ECTS-Punkten vorgestellt. Neben Überlegungen zum Design und der Vorstellung der einzelnen Module kommen vor allem die betroffenen Dozierenden zu Wort. Über Jahre wurden entsprechende Evaluationen zum CAS HD gesammelt und hier in einer Synopsis zusammengeführt. Des Weiteren wird eine Absolventenbefragung vorgestellt, die in zeitlichem Abstand zur eigentlichen Kursdurchführung

gemacht worden ist. Zusammen ergeben diese Rückmeldungen fundierte Hinweise, was nötig ist, damit Hochschuldidaktik in Hochschulen Wirkung entfaltet.

Ziel der Arbeit ist nicht, extensiv wissenschaftliche Befunde zu präsentieren oder umfassende Literatur zu rezipieren, sondern eine Erfahrungsaufbereitung vorzulegen. Neben einer Reflexion der langjährigen Erfahrungen werden konkrete und ausführliche Beispiele dargestellt, um vertiefte Einblicke in die Arbeitsweise zu ermöglichen. Dabei besteht die Absicht, Verantwortlichen von hochschuldidaktischen Angeboten direkte Handlungshinweise zu geben, wie erfolgreiche hochschuldidaktische Angebote entwickelt, gelehrt und institutionell verankert werden können, um wirksam zu sein. Dies immer unter dem Aspekt, dass die Absolventinnen und Absolventen entsprechender Kurse in der Lage sein sollten, kompetenzorientierte Lehre zu gestalten und den viel diskutierten shift from teaching to learning nachhaltig zu vollziehen.

ISBN 978-3-937026-95-4, Bielefeld 2015, 96 Seiten, 15.40 Euro

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

in Heft 1 der ZBS des neuen Jahres 2015 steht zum einen die Zentrale Studienberatung mit ihren Zielsetzungen und Kernaufgaben im Mittelpunkt; zum anderen werden Beratungsangebote, die von Seiten der Lehrenden initiiert wurden, vorgestellt. In welcher Beziehung diese beiden Seiten stehen, bleibt in diesem Heft noch eine offene Frage; die einzelnen Artikel werden dazu sicherlich zum Nachdenken anregen.

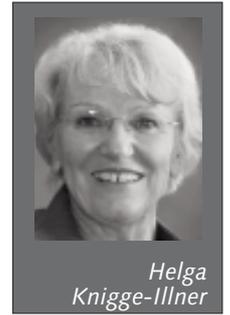
Stefan Prange, langjähriger Studienberater und Referent für Lehre und Studium an der Justus-Liebig-Universität-Gießen, konzentriert sich in seinem Artikel **„Traditionen der Studierendenberatung zu Innovationen nutzen“** auf die Kernaufgabe, den Studierenden zum Studienerfolg zu verhelfen. Er beschreibt die Faktoren, die ganz wesentlich zu Erfolg und Misserfolg beitragen, und weist auf das im Laufe der Beratungsarbeit erworbene wertvolle „Zusammenhangwissen“ der Studienberatung hin. Dieses sollte systematisiert und für die Anlage großer empirischer Studien besser als bisher genutzt werden. Aufgabe der Zentralen Studienberatung sei es, die Erkenntnisse über Hindernisse zum Studienerfolg in den verschiedenen Bereichen der Hochschule zusammenzutragen und auch für die Weiterentwicklung der Hochschule zu nutzen. **Seite 2**

Eine ganz andere Aufgabe der Studienberatung beschreiben **Kristin Reineke & Hanna Rindfleisch** in ihrem Beitrag **„FORUM schule@hochschule - Zwei Zentrale Studienberatungen gestalten gemeinsam mit Lehrer/innen den Übergang von der Schule zur Hochschule“**. Ausgehend von der Justus-Liebig-Universität und der Technischen Hochschule Mittelhessen wurde ein Netzwerk mit regelmäßigen Treffen als Austauschplattform für die Studienberatungen mit Lehrern und Lehrerinnen der Region Mittelhessen geschaffen. Ein reger „Austausch auf Augenhöhe“ ermöglichte es, fruchtbare Impulse für die Aufgabe der Studienorientierung in der Schule zu vermitteln und die Studienberatungen auf spezielle Informationsbedürfnisse und organisatorische Hindernisse aufmerksam zu machen. **Seite 7**

Unter dem Titel **„Sprechstunde revisited – Beratung durch Lehrende im Blended Learning Studium“** berichtet **Helen Knauf**, Professorin an der Hochschule Fulda im Fachbereich Sozialwesen, über ihr Projekt, Beratung im Online-Kurs für Fernstudierende zu untersuchen und dazu die verschiedenen Medien zu nutzen. Sie betrachtet eingangs die Sprechstunde von Lehrenden als besondere Form der Beratung, die sowohl informative als auch interaktive Elemente enthält. Die in ihrem Kurs verwendeten Medien, Chat, Forum, E-Mail und weitere konventionelle Medien, ließ sie von den Studierenden bezüglich ihrer Eignung für verschiedene Beratungsbedürfnisse beurteilen. Forum und Chat erwiesen sich dabei auch für die interaktive Form der Beratung unter zeitökonomischem Aspekt als „bedingt geeignet“. **Seite 12**

Auch der nächste Artikel **„Die Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg“** von **Rebekka Balsam, Christian Herzog, Jens Newig, Andreas Seifert & Anja Stegert**

bezieht sich auf ein Betreuungsangebot von Seiten der Lehrenden. Mit dem Programm „College-Studienreflexion“ wird den Studierenden eine studienbegleitende Einzelberatung angeboten: Zwei feste Termine im Semester mit einem selbstgewählten Hochschullehrer sowie eine angeleitete Vor- und Nachbereitung sollen zu besserer Studienorganisation und größerer Zufriedenheit führen. Die beteiligten Hochschullehrer nehmen zuvor an einer Fortbildung teil. Eine erste Evaluation erbrachte positive Ergebnisse – sowohl bei den Studierenden wie auch bei den Betreuenden. **Seite 20**



Helga
Knigge-Illner

Über ein Mentoring-Programm, das im Institut für Psychologie, Fachgebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Universität Osnabrück angesiedelt ist, berichten **Anna Maria Engel, Wahida Masoud, Anna Maria Bachmann und Tammo Straatmann**. **„Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück – Ein Beispiel für eine universitäre Internationalisierungsmaßnahme“** sieht vor dem Beginn der Betreuung der internationalen Studierenden ein Ausbildungsprogramm für die studentischen Mentoren vor und zusätzlich eine Vorbereitung der sogenannten wissenschaftlichen Tutoren, die für die inhaltliche Aufgabe der Studienvorbereitung und -gestaltung zuständig sind. Die Beurteilung des Programms erzielte hohe Zufriedenheitswerte. **Seite 25**

Abschließend wiederum ein Beratungsangebot der Zentralen Studienberatung **„Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm“** wird von **Peter Schützner und Christiane Westhauser** vorgestellt, das den Fokus auf Informationsvermittlung und (spielerische) Interaktion mit den Inhalten von Studienfächern legt und damit die Wahlentscheidung zum Studienfach erleichtern will. **Seite 35**

Über einen Konferenzbesuch berichtet **Wilfried Schumann**: **„Beratung im Scheinwerferlicht – Bericht vom ersten Spotlight-Seminar der European Association for International Education (EAIE) in Berlin am 1./2. Dezember 2014.“** **Seite 19**

Zum Schluss noch einige offene Fragen:

Als Studienberaterin freut man sich, wenn Beratung in der Hochschule zunehmend als wichtig erkannt und gefördert wird. Neue Beratungsprojekte aus den Fachbereichen von Seiten der Hochschullehrer sind sicherlich zu begrüßen. Man fragt sich dazu auch, in welcher Beziehung diese Beratungsangebote zur Zentralen Studienberatung stehen. Soll es ein lockeres Nebeneinander von parallelen Angeboten sein? Eine offene Beziehung, die positive Entwicklungschancen, aber vielleicht auch Risiken in sich birgt? Streben die hier vorgestellten Projekte eine Kooperation mit der Zentralen Studienberatung ihrer Hochschule an? Wie sollte eine solche Kooperation organisiert werden? Vielleicht können wir im nächsten Heft einmal gründlicher über diesen Punkt diskutieren. Beiträge dazu sind sehr erwünscht!

Helga Knigge-Illner

Stefan Prange

Traditionen der Studierendenberatung zur Innovation nutzen*



Stefan Prange

1. Erfolg und Misserfolg

Zunächst ein historischer Rückgriff: Studienberatung hat sich seit ihren Anfängen mit dem befasst, was wir heute mit dem Begriff der Qualität von Studium und Studieren bezeichnen. Abgesehen von Studienberatungseinrichtungen mit sehr langer Tradition (wie z.B. in Hamburg) entstanden die meisten Studienberatungsstellen im Zusammenhang der Studierendenbewegung ab Anfang der 70er Jahre. Anders als vielfach öffentlich erinnert wird, hat die Mehrheit der aktiven aber nicht-prominenten Beteiligten an der Bewegung durchaus einen Fokus auf die Veränderung der Studiensituation gelegt. Das war eine politische Auseinandersetzung auch um Inhalte und Klarheit von Erfolgskriterien im Studium. Denn bis dahin waren Erfolgskriterien ziemlich unklar: Ob man Studienabbrecher oder Absolvent wurde, war für die meisten nicht abzusehen. Die Universität erschien als Einrichtung zum Vollzug eines Gottesurteils, das außer seinen Priestern (den Professoren) niemand wollte. Die Studierenden wollten in dieser Phase erreichen, dass Erfolgskriterien expliziert wurden; die Gesellschaft wollte in einer Epoche zunehmender Akademisierung des Beschäftigungssystems den Nachweis von Kompetenzen, die sich in qualifizierten Abschlüssen ausdrücken. Beide wollten keine „Universitätsfolklore“ mehr.

Die Aufgabe der Aufklärung von Studieninteressierten und der Beratung von Studierenden war Teil einer Befriedungsstrategie, damit die Institution sich möglichst nicht verändern musste. Die Form der Modellversuche für Studienberatungsstellen wählte man in der Erwartung, man könne ja – wenn der Spuk erst einmal vorbei ist – diesen Unsinn leise wieder einstellen. Und wie heute noch üblich, wurde die Bereitschaft der Universität, diese Veränderung überhaupt zuzulassen, durch das zusätzliche Geld für Modellversuche gekauft.

So begannen die Studienberatungsstellen Studieninformationen zu eruieren und zu veröffentlichen, Studieninteressierte zu beraten, psychologische Beratung zu etablieren und eine Zusammenarbeit mit der schon existierenden Studienfachberatung, der Berufsberatung des Arbeitsamtes und Schulen zu suchen. Gegenstände der Beratung Studieninteressierter waren zunächst die Klärung der persönlichen Ziele und Interessenschwerpunkte der Ratsuchenden und ihrer Priorisierung, von Erwartungen, Kompetenzen und Erfahrungen sowie möglichen Alternativen zum bevorzugten Ziel, die Darstellung von Eigenarten der Fächer und ihrer Anforderungen sowie die Herausarbeitung von möglichen Konflikten zwischen

Fach und Studienanfänger sowie die Entwicklung von erfolgversprechenden und zielkongruenten Verhaltensstrategien im Kontext von Zulassungsverfahren – soweit welche zu erwarten waren.

An der Uni Gießen gehörte die Studieneinführungswoche, in der in kleinen Gruppen unter der Leitung erfahrener Studierender für die Selbstaufklärung der Studienanfänger gesorgt wurde, zu den zentralen Angeboten. Ganz nebenbei erhielten wir Berater die einmalige Chance, in den Vorbereitungsseminaren zur Einführungswoche mit erfolgreichen Studierenden zu arbeiten. Deren Berichte über ihre Bewältigung von schwierigen Situationen haben uns Beratern die Augen für die vielen verschiedenen Perspektiven auf das Studieren geöffnet.

Am Anfang konnten wir die Fragen der Studieninteressierten vielfach gar nicht beantworten, denn die Vielfalt der eigensinnigen Ideen der Studieninteressierten vom Studium, von Fächern und vom Verhältnis zu den Lehrenden hatten wir gar nicht im Blick. Die Studienberatung hat aber von diesem Eigensinn sehr viel profitiert, insofern ihr diese Vorstellungen in ganzer Breite vorgebracht wurden. Die Studienberatung war und ist Expertin für die Breite der Vorstellungen der Studieninteressierten von Hochschule und Studium. Nach einigen Jahren wagten sich auch Studierende an die Studienberatung, wenn sie z.B. einen geplanten Studienfachwechsel besprechen wollten, weil sie zu Studienbeginn Zutrauen zu dieser Einrichtung gefasst hatten. Ganz häufig haben wir bei diesen Gesprächen nicht nur die gestellten Fragen beantwortet, sondern auch selbst die Frage gestellt, mit der sich Ratsuchende oft nicht so gerne befassen wollten: Was vertreibt Sie aus dem bisherigen Studiengang?

Auf diese Berichte von Studierenden, die an ihrem Studium etwas verändern wollten, und ihr persönliches Erleben kommt es mir jetzt an. Wir alle mit Beratungserfahrung werden uns darauf verständigen können, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, die man als Bedingungen des individuellen Erfolgs eines Studierenden beschreiben kann. Wir werden uns einig sein, dass man Vollständigkeit der Faktoren wohl nie erzielen wird und dass diese Erfolgsfaktoren von Studiengang zu Studiengang unterschiedlich sein werden.

Ich sehe – stark generalisiert – folgende Faktoren für den Studienerfolg:

* Dieser Artikel basiert auf dem Vortrag, den Stefan Prange auf der Herbsttagung der GIBet 2014 gehalten hat.

- *Eine positive und persönliche Beziehung zum fachlichen Kern des Studiengangs* und eine positive Vorstellung davon, sich die wesentlichen Inhalte anzueignen und damit einen Expertenstatus zu erlangen. Hier wird Beziehung zum Fach verstanden wie eine Beziehung zu einem Menschen. Es muss ja nicht eine romantische Liebesbeziehung sein, auch Versorgungsbeziehungen kommen vor. Ich habe als Studienberater den Studieninteressenten ihre Situation so beschrieben: Sie stünden vor einer der wesentlichen Beziehungsentscheidungen ihres Lebens. Eine Beziehung sei davon geprägt, dass man dem Beziehungspartner erlaube, Veränderungen bei einem selbst zu initiieren. Nichts anderes sei eine Studienentscheidung.
- *Eine positive Beziehung zum Kern des Berufsfelds*, das mit dem Studienabschluss verbunden ist. Dieser Faktor ist im optimalen Fall additiv zum erstgenannten vorhanden, er kann diesen aber auch ersetzen. Wir alle kennen Studiengänge, die nur wenige aus Interesse für den wissenschaftlichen Kern studieren. Das hindert die Berufsorientierten in diesen Studiengängen aber nicht am Studienerfolg.
- *Schulische Vorkenntnisse, deren Profil den Einstieg in das Studium erleichtert*. Ist das Profil ungünstig ausgeprägt, muss der Studienanfänger sich auf ein sehr spezifisches, mehr oder minder umfangreiches Nachholprogramm einstellen, das die Hochschule allerdings mit spezifischen Kursen unterstützen muss, weil es nicht nur um die Inhalte, sondern auch um die Überwindung bisheriger vermeintlich gesicherter Erfahrung („Mathe verstehe ich nie!“) gehen muss.
- *Lernstrategien, Arbeitsmethoden, Selbstorganisation, Offenheit und Erfolgserwartung*. Lernstrategien und Arbeitsmethoden müssen ermöglichen, sich komplexe Sachverhalte zu erschließen, und die Selbst- und Arbeitsorganisation muss auch in der niedrig strukturierten Studiensituation die Produktivität aufrechterhalten. Eine Offenheit für die Erfahrung, dass das Studium mit zahlreichen neuen Inhalten und Arbeitsmethoden und nahezu immer mit beträchtlichen Anstrengungen konfrontiert, ist unvermeidlich. Gleichwohl ist die Erwartung wichtig, im richtigen Studium zu sein und es schaffen zu können.
- *Kontrolle der Angst vor Prüfungen*. Die begründete Erfolgserwartung ist wesentlicher Teil der Kompetenz, die eigene Angst vor Prüfungssituationen so unter Kontrolle zu behalten, dass sie leistungsfördernd und nicht lähmend wirkt.
- *Produktiver Umgang mit Misserfolgserlebnissen*. Misserfolgserlebnisse sind nicht selten und tauchen vielfach nicht im fachlichen Kern, sondern in den propädeutischen Anteilen des Studiums auf (z.B. Latein für Historiker, Physik für Mediziner).
- *Ein soziales Umfeld, das es erst ermöglicht, eine neue Beziehung, nämlich die zum Fach, auch einzugehen*, also hinreichende persönliche Freiheit und die „Erlaubnis“, sich gegebenenfalls aus dem Herkunftsmilieu zu entfernen. Wenn studienexterne soziale Verpflichtungen, wie zum Beispiel Pflege von Angehörigen, zu erfüllen sind, dürfen diese nicht unterbinden, eine weitere Beziehung, nämlich die zum Studium, aufzunehmen.
- *Lebensumstände, die eine Konzentration auf das Studium erlauben* (also hinreichende Finanzierung, Wohnen usw.). Gesundheitliche Einschränkungen, ein hohes Ausmaß an Erwerbsarbeit usw. wirken u.U. nicht nur studienverlängernd, sondern destruktiv auf den Studienerfolg, ganz häufig über den Umweg, dass Beziehungen zu anderen Studierenden immer neu aufgebaut werden müssen.
- *Einbindung in eine studienbezogene Gruppe*, in der sich die Mitglieder gegenseitig unterstützen.

Mir ist jedenfalls in meiner Arbeit als Studienberater deutlich geworden, dass jeder der genannten Faktoren bei schwacher Ausprägung ein Risikofaktor werden kann. Liegt eine starke Beziehung zu den Fachinhalten oder dem Berufsfeld vor, kann ein ausgeprägter Risikofaktor durchaus vom einzelnen Studierenden ausgeglichen werden. Eine Akkumulation mehrerer Risikofaktoren reduziert die Erfolgchancen jedoch massiv. Wenn man mit Studierenden zu diesen Erfolgsfaktoren in der Beratung arbeitet, entwickelt sich ganz nebenbei ein zwar umfangreiches, aber unsystematisches Zusammenhangswissen bei den Beratenden. Auf dessen Grundlage hat die Studienberatung immer schon die Fachbereiche – gefragt oder ungefragt – auf Elemente und Eigenarten des Studiums hingewiesen, die für Studierende ein besonderes Misserfolgsrisiko darstellen. Häufig ist allerdings – jedenfalls in der Zeit vor den Bologna-Reformen – nichts oder nichts Durchgreifendes passiert. Ein erfolgreiches Studium ist eben nicht allein die Leistung der Studierenden. Es müssten Eigenschaften der Struktur des Studienganges und der Lehre sowie der Beziehung der Lehrenden zu den Studierenden definiert werden, die einen Studienerfolg für viele nicht von vornherein verhindern. Eine wesentliche Voraussetzung wäre, dass Lehrende noch mehr von den Bedingungen des Lernens bei der Mehrheit der Studierenden verstünden und nicht auf eigene Studienerfahrung zurückgreifen müssten, denn diese ist keineswegs typisch für die Mehrheit der Studierenden.

2011 hat das Statistische Bundesamt eine Untersuchung zu Absolventenquoten vorgelegt (Statistisches Bundesamt 2011). Die Absolventen- oder Erfolgsquote wird verstanden als das zahlenmäßige Verhältnis von Studienanfängern aus einem der Jahrgänge der Jahre 1997-2001 zu den Absolventen aus demselben Anfängerjahrgang. In dieser summarischen Untersuchung beträgt die Erfolgsquote im Mittel aller Fächer 74% und für die verschiedenen Gruppen von Studiengängen von unter zwei Drittel bis nahezu 100%. Durch die Anlage der Untersuchung können Wechsel der Fächer und Studiengänge erst abgebildet werden, wenn die Summe aller Hinauswechsel bei einer Studienganggruppe größer ist als die Summe der Hineinwechsel. Würde man personenbezogen untersuchen (Welche der Studienanfänger in Medizin im Jahr xy machten ein Staatsexamen in Medizin und was machten die anderen?), könnte man Studiengang- und Studienfachwechsel einbeziehen. Diese Quote muss beträchtlich sein. Immerhin beobachteten wir an der Uni Gießen anlässlich der Rechnungen zur Finanzierung des Hochschulsonderprogramms ca. 20% mehr Erstsemester als Ersteinschreibungen; also waren diese 20%

der Erstsemester vorher in einem anderen Studiengang bzw. -fach eingeschrieben und haben dieses ohne Abschluss verlassen. Wären alle diese Studierenden im neuen Studium erfolgreich, würde das die Erfolgsquote der Untersuchung nicht verändern. Eine entsprechende Untersuchung für die Bologna-Studiengänge gibt es aufgrund der erforderlichen langen Untersuchungslaufzeiten noch nicht. Das Verlassen von Studiengängen ohne Abschluss, um das es mir hier geht, ist noch längst kein Studienabbruch, denn dieser ist ja seit den HIS-Untersuchungen definiert als ein Verlassen der Hochschule ohne Studienabschluss und ohne weiteren Studienversuch über die nächsten zehn Jahre, ist aber für die Betroffenen häufig frustrierend bis traumatisch. Was ist an den genannten Zahlen schlimm?

Manchmal hört man, es ginge doch um individuelle Bildungsbiographien und es gäbe so viele glückliche Studienabbrecher. Aber mir scheint, da reden sich nur manche die Sache schön. Sicher kommen auch Studienanfänger, um sich an Fächern auszuprobieren – sozusagen mit einem experimentellen Ansatz –, aber die ganz überwiegende Zahl der Studienanfänger will den Erfolg in dem von ihnen gewählten Studiengang. Das Verlassen des Studiums tritt entweder im ersten Studienjahr auf und ist dann unproblematisch, wenn Studienanfänger und Fach sich nicht auf eine gemeinsame Vorstellung, also auf eine Beziehung einigen können. Es ist allerdings dann problematisch, wenn der Studierende keinen Ansatzpunkt findet, sich für sein Studium erfolgreich einzusetzen oder wenn er nicht merkt, dass da gar keine Beziehung ist. Daraus entstehen oft längere Misserfolgsspiralen, an deren Ende das Verlassen des Faches ohne Abschluss und häufig ohne Verstehen der Gründe für den Misserfolg steht. Es mag sein, dass einer der letzten Anstöße eine ausführliche Rückmeldung eines Lehrenden ist und der Lehrende mit einfühlsamen Worten dem Studierenden nahelegt, kritisch darüber nachzudenken, ob er das richtige Fach gewählt hat. Dies könnte ja später im Prozess ein sinnvoller Hinweis sein, aber ich finde ihn so lange grundfalsch, wie dem nicht eine ausführliche Erörterung vorangeht, wie der Studierende seine Energie erfolgreicher für den Studienerfolg einsetzen kann und dann eine Phase, in der die bisherigen Erfolge des Studierenden stabilisierend genutzt werden können, um auch bisher erfolglose oder aufgeschobene Leistungen in Angriff zu nehmen. Solche Erörterungen können nicht von jedem Lehrenden erwartet werden, aber sie können in der Zentralen Studienberatung, in möglicherweise weiteren spezialisierten Einrichtungen und in einer nicht nur extrem nebenamtlich betriebenen Studienfachberatung erwartet werden. Dazu bedarf es aber für alle Beteiligten einer Vorstellung, wie einerseits Misserfolge und Misserfolgsspiralen und andererseits Erfolge und Erfolgsspiralen zustande kommen.

2. Was kann man wissen?

Die Hochschule weiß ziemlich viel über die Welt, aber erstaunlich wenig über sich. Und am allerwenigsten will sie wissen über die Misserfolge in ihren Mauern. Um dem Wissen über die Hochschulen aufzuhelfen, gibt es

aber mehrere große langjährige Surveys zu Studierenden, so z.B. vom Studentenwerk, von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Uni Konstanz und von dem Hochschulinformationssystem HIS, das in Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung (DZHW) umbenannt wurde. Auf den ersten Blick ist es erstaunlich, dass diese Studien nicht oder nur selten mit der täglichen Arbeit in der Studienberatung verbunden wurden. Ich erkläre mir das so, dass das tägliche Erleben des Individuellen im Kontakt mit den Ratsuchenden wenig zu tun zu haben scheint mit den Ergebnissen der Untersuchungen, die sich notwendigerweise auf Typisierungen, Gruppen von Studiengängen usw. konzentrieren müssen. Es mag auch sein, dass wir es in der Beratung von Studierenden, die es mit ihrem Studium schwer haben, mit Sachverhalten, Biografien, Haltungen usw. zu tun haben, die in den Untersuchungen nie zur Sprache gekommen sind, weil sie z.B. den Untersuchern zu fremd oder zu selten sind oder weil die Items nicht die Sprache der Betroffenen getroffen haben. Zusätzlich ist das Problem, dass die kumulativ belastenden Faktoren bei einzelnen Studierenden, die zur Beziehungskrise im gegenwärtigen Studium oder zum Beziehungsende führen, in der Untersuchung wegen der notwendig kleinen Zellenbesetzung nicht auffallen. Außerdem wird nach ihnen nicht gesucht, weil eine Theorie zum Studienmisserfolg nicht in erforderlichem Maße existiert. Es gibt auch weitere nachvollziehbare Gründe, weshalb sich der Misserfolg in solchen Untersuchungen nicht niederschlägt:

- Studierende, die sich nicht mehr in positiver Beziehung zum Studium befinden, wollen ihre krisenhafte Situation nicht deutlich machen, und die diejenigen, die schon das Studium verlassen haben, sind nicht mehr erreichbar.
- Die Fächergruppen sind zu grob und damit die darin vertretenen Studiengänge zu unterschiedlich, wodurch sich die Unterschiede unter den Fächern in der einzelnen Fächergruppe nivellieren.
- Die Standortbesonderheiten nivellieren sich gegenseitig.
- Zwischen dem Grad des Studienfortschritts der befragten Studierenden wird nicht hinreichend unterschieden, obwohl z.B. die Studiensituation im Grund-, im Hauptstudium und in der Phase der Abschlussprüfung eines Diplom-Studiengangs immer schon massiv unterschiedlich war.

Zusätzlich zu den großen Surveys hat sich im letzten Jahrzehnt eine lokale Befragungs- und Berichtskultur entwickelt, die zum Teil aus der Notwendigkeit von Lehr- und Studienberichten im Rahmen der Qualitätssicherung entstanden ist. Diese Befragungen übernehmen sinnvollerweise zum Teil Fragengruppen der Surveys, sind aber in Durchführung und Auswertung hoch aufwändig und in der Interpretation schwierig. Selbst wenn den Fachbereichen die Auswertungsdaten von zentralen oder auch dezentralen Surveys zur Verfügung gestellt werden, ist noch lange nicht gesagt, dass diese Daten von den Empfängern überhaupt gelesen werden und Ideen für Ansatzpunkte zu Veränderungen der Studiensituation vorhanden sind.

Zugespielt formuliert: Die einen haben die Daten, die Studienberatung hat das Zusammenhangswissen, mit dem die Interpretation der Daten erst Drive bekommt. Das Zusammenhangswissen könnte zu besseren Befragungsinstrumenten und zu einer produktiveren Interpretation von Daten führen.

Dabei hat jeder, mit dem man an der Hochschule spricht, eine Vorstellung von den Gründen für Erfolg und Misserfolg, jeder hat eine implizite Theorie. Aus Sicht der Studienberatung sind diese Theorien oft erstaunlich einseitig (die jeweils anderen machen die Probleme), unvollständig (offensichtliche Schwierigkeiten spielen keine Rolle), individuell und handlungsabgewandt. Den Studierenden, die letztendlich scheitern, wird kaum eine Träne nachgeweiht und ihre Perspektive auf den Prozess, der im Misserfolg endete, spielt gar keine Rolle.

3. Misserfolgsquoten und Qualitätssicherung

Damit mein nächstes Argument verstanden wird, muss ich kurz etwas berufsbiographisches einschieben: 2002 habe ich an der Uni Gießen die Seiten gewechselt: vom Studienberater zum Referenten für Studium und Lehre. Als solcher habe ich an der JLU an der Bologna-Reform mitgearbeitet. Über Bologna kann ich also aus der Position des Studienberaters nicht mehr urteilen. Die Bologna-Reform hätten die Hochschulen als ein Menetekel verstehen müssen. Die Reformforderungen reflektierten eine breite Unzufriedenheit der Hochschulpolitik mit den Erfolgen der Hochschulen im Bereich des Studiums. Eine Misserfolgsquote von einem Viertel in den alten Studiengängen erschien nicht tolerabel.

Im Moment haben sich steigende Studienanfängerzahlen wie ein Vorhang vor das Menetekel geschoben: die Bildungspolitik ist froh, wenn die Hochschulen die Spitzenzahlen von Studienanfängern irgendwie bewältigen. Aber der nächste Konjunkturbruch, der zuerst zu geringeren Neueinstellungen bei Firmen führt und im nächsten Schritt zu einem Rückgang der Studienneigung, und die überhaupt zu erwartende sinkende absolute Zahl der potentiellen Studieninteressenten werden das ändern. Zunächst bei den Hochschulen in den strukturschwachen Gebieten, danach bei allen Hochschulen werden parallel zu sinkenden Anfängerzahlen die Mittel reduziert und bestenfalls dann belassen, wenn die Hochschulen u.a. zusichern, die Erfolgsquote zu erhöhen. Darüber hinaus wird die Schuldenbremse dazu führen, dass nicht mehr das Füllhorn mittels Exzellenzprojekten ausgeschüttet wird, zumal diese Projekte mehr Problem denn Lösung sind. Diese Projekte werden mit einem enormen Aufwand vorbereitet, müssen irgendwelche dem jeweiligen Gutachtergeschmack geneigte Innovationen präsentieren, auf lokale Besonderheiten bezogen sein, gehen aber häufig die eigentlichen Schwachpunkte des Studiums – also die Misserfolgsgründe – gar nicht an, sind meist weder massen- noch alltagstauglich und lassen sich in ihrer Wirkung schwer oder gar nicht evaluieren. Wenn sie auslaufen, werden auch die Innovationen wieder auf null gefahren. Ich kann nicht sehen, dass aus dieser Ecke der erforderliche Schub kommt, um das Studium erfolgreicher zu machen.

Ein Element der Bologna-Reform kann man allerdings nutzen: die Qualitätssicherung des Studiums. Diese gehört zur Akkreditierung von Studiengängen. Was immer man Kritisches über Akkreditierung sagen kann: die vorhergehende Ministeriumsgenehmigung von Studiengängen war viel schlimmer, denn zwar wurden damals alle Kommafehler in den Prüfungsordnungen korrigiert, aber fachliche Einwände sowohl zu didaktischen als auch zu fachlichen Strukturen fehlten völlig. Noch die schwächste Gutachtergruppe in einem Akkreditierungsprozess gibt sinnvollere Hinweise. Auch wenn die Programmakkreditierung zunächst nur gute Absichten lizenziert, muss die Re-Akkreditierung über die Qualitätsentwicklung in der letzten Lizenzperiode berichten und die Qualität dazu messen. Alle Qualitätssicherungssysteme haben allerdings eine wesentliche Schwäche: Sie bewerten (evaluieren) das Studieren, also den studentischen Umgang mit Angeboten und Anforderungen des Studiums nicht oder nur unwesentlich. Die Rückmeldung an die Studierenden erfolgt per Benotung ausschließlich auf der Ebene der Leistungsmessung, was so lange unproblematisch ist, als es um die Frage der Zertifizierungsfähigkeit der Leistung geht. Aber genau so wenig, wie ein Lehrender etwas über seine Arbeit lernen könnte, wenn die Studierenden bei der Rückmeldung zu einer Lehrveranstaltung nur je eine einzige Note gäben, können Studierende etwas über ihre Arbeitsweise lernen, wenn sie nur die Leistungsnote sehen. Gerade Studierende mit schwachen oder unzureichenden Leistungen brauchen detaillierte Rückmeldungen zu ihren Arbeitsverfahren und -ergebnissen. Hier müssen die Instrumente der Qualitätssicherung deutlich weiterentwickelt werden, um die studiengangbezogenen Misserfolgskriterien zu erkennen und auch die Akkumulation von belastenden Faktoren sowie Negativspiralen beschreiben zu können. Diese Qualitätssicherung, die ja auch eine quantitative Dimension haben muss, muss mit der qualitativen Zusammenhangserfahrung der Studienberater verknüpft werden.

Teil des Qualitätssicherungssystems sind die bei Re-Akkreditierungen eines Studienganges geforderten Informationen über den beruflichen Verbleib der Absolventen. Abgesehen davon, dass hier die Informationen für die Beantwortung der Frage der Ratsuchenden „Und was kann man mit diesem Studium anfangen?“ gewonnen werden können, sind den Befragungsergebnissen immer auch Bewertungen des abgeschlossenen Studiums zu entnehmen. Wenn auch berücksichtigt werden muss, dass hier nur im Studium Erfolgreiche, also Absolventen urteilen, geben Fragen, die ehrlich auf aus der Perspektive der Studierenden mögliche Stolperschwellen und Schwachstellen des Studiums und des Studierens zielen, wichtige Rückmeldungen. Dazu müssen die Schwachstellen und Stolperschwellen identifiziert werden, wobei nicht selten die Machtverteilung innerhalb eines Fachbereichs zum begrenzenden Faktor wird. Zur Identifizierung lassen sich zwar auch die Prüfungsverwaltungssysteme heranziehen, immer aber müssen die kritischen Punkte des Studiums in der Sprache der Studierenden formuliert werden. Darüber hinaus kann – allerdings vorerst nur in offenen Fragen – bei den Erfolgreichen erfragt werden, auf welche Weise sie die kriti-

schen Punkte gemeistert haben. Auch das gäbe Hinweise für Studierende, denen die Überwindung der Stolper-schwellen noch bevorsteht. In der Mitarbeit bei der Identifikation kritischer Punkte des Studiums, in der Formulierung von auf die kritischen Punkte zielenden Fragen und besonders in der Verwendung der Befragungsergebnisse in der Beratung sehe ich eine wesentliche Rolle der Zentralen Studienberatung.

4. Was tun?

Ich schlage vor, ein gemeinsames Projekt aufzulegen, das die Bedingungen von Erfolg und Misserfolg im Studium systematisch klärt und damit Innovation herstellt. Dabei sollte in traditioneller Weise in einer Kooperation der Studienberatungsstellen mit Verschränkung von dezentraler und zentraler Ebene gearbeitet werden. Dabei muss die an den Interessen der Studierenden orientierte Beratung in den Studienberatungsstellen uneingeschränkt und wie bisher aufrechterhalten werden, so dass die Ratsuchenden weiter Vertrauen haben können und ihre Fragen und Schwierigkeiten offen äußern. Was die Ratsuchenden mitteilen, muss aber nicht nur genutzt werden für die Klärung der individuellen Anliegen, sondern auch für eine Weiterentwicklung der Hochschulen. Die einzelnen Fälle und das Zusammenhangswissen erfahrener Beratender muss weiter systematisiert werden, damit es kommunizierbar ist. Dazu sollten auch die Erfahrungen beitragen, die bei den Studienfachberatungen und in sonstigen hochschulischen und hochschulnahen Institutionen entstehen. Die Zentrale Studienberatung scheint mir der Träger, um diese Erfahrungen je Standort zusammenzufassen. Auf Tagungen können die systematisierten Erfahrungen aus den verschiedenen Hochschulen miteinander in Beziehung gesetzt werden, zum Beispiel in Arbeitsgruppen zu Bedingungen von Erfolg und Misserfolg in einzelnen Studiengängen bzw. -fächern. Wenn ich einen Titel vorschlagen darf: „Vom Leben und Sterben im Medizinstudium“ oder „Reales Leiden am Fiktionalen: Das Germanistikstudium“.

Zunächst erscheint das ziemlich verwegen, aber sehen wir uns das Beispiel der Medizin an: In jeder Beratungsstelle einer Universität mit Medizin-Studiengang mag es pro Jahr 20 Gespräche über Misserfolg geben. Darauf kann man keine Modelle aufbauen, aber bei 30 Standorten würden pro Jahr insgesamt 600 Fälle anfallen. Darüber hinaus hat das Studium den Vorteil, über die Approbationsordnung hoch reguliert zu sein, so dass viele der Fälle aus einer vergleichbaren Situation entstehen. Wenn nun diese Fälle in systematischer Weise behandelt

und mit Daten der Hochschulstatistik und der Surveys, mit Daten des Instituts für medizinische Prüfungsfragen IMPP, lokalen Qualitätsuntersuchungen usw. verbunden würden, hätte man hinterher eine klarere Vorstellung von typischen krisenhaften Situationen und Risikofaktoren im Studium. Finge man mit hoch regulierten Studiengängen an, könnte man sich auf der Grundlage dieser Erfahrungen in die zerklüftete Landschaft der übrigen Bachelor- und Masterstudiengänge wagen.

Das so gewonnene breitere systematische Wissen sollte dann von allen Studienberatungsstellen wiederum eingesetzt werden, um vor Ort folgende Themenfelder zu bespielen:

- die weitere Qualifizierung der Einzelberatung durch Interventionen in der Beratung, mit der den Studierenden angeboten wird, ihre individuelle Schwierigkeit als Ausdruck systematischer Schwierigkeiten dieses Studiums oder dieser Lebenssituation oder dieser Vorbildungsstruktur usw. zu erkennen (sozusagen als eine der möglichen Risikofaktoren dieses Studiums), was nach meiner Erfahrung zu einer gewissen Aufmerksamkeit und zur Freisetzung von Selbstheilungskräften bei dem ratsuchenden Studierenden führen wird;
- die Qualifizierung der Qualitätssicherungssysteme, indem hier Fragestellungen und Gesichtspunkte eingebracht werden, die bislang ausgeblendet waren, aber für die Erklärung von Erfolg und Misserfolg konstitutiv sind.

Ich denke, auf diese Weise kann Studienberatung dem Grundsatz nach weiterarbeiten, wie sie angefangen hat, indem auf Grundlage des breiten Informationsschatzes, den die Ratsuchenden in der Beratung zurücklassen, durch Systematisierung durch die Beratenden und durch Überwindung der lokalen Beschränktheiten die Hochschulen im Sinne der Ratsuchenden verändert werden.

Literaturverzeichnis

Statistisches Bundesamt (2011): Erfolgsquoten 2009. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1997 bis 2001, Reihe Bildung und Kultur, Wiesbaden.

■ **Stefan Prange**, Studienberater 1977-2002, Referent für Studium und Lehre 2002-2014, Justus-Liebig-Universität Gießen; Mitbegründer und Vorstandsmitglied des Vereins ARGE (Arbeitsgemeinschaft der Studierenden-Berater/innen an Hochschulen), der sich in GIBeT umbenannte, E-Mail: stefanprangegiessen@googlemail.com

Kristin Reineke & Hanna Rindfleisch

FORUM schule@hochschule Zwei Zentrale Studienberatungen gestalten gemeinsam mit Lehrer/innen den Übergang von der Schule zur Hochschule



Kristin Reineke



Hanna Rindfleisch

Seit einigen Jahren arbeiten wir, die Zentralen Studienberatungen der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Technischen Hochschule Mittelhessen, gemeinsam am Übergang Schule-Hochschule. Im Zuge des stetigen Ausbaus der Angebote für Schulen bzw. Schüler/innen an beiden Hochschulen, wurde 2013 ein Netzwerk mit regelmäßigen Treffen als Austauschplattform für die Studienberatungen mit Lehrer/innen der Region Mittelhessen geschaffen.

Der folgende Beitrag soll als Projektbericht zum einen unsere Erfahrungen widerspiegeln, die zur Idee des Netzwerks beigetragen haben, und zum anderen die Erfahrungen deutlich machen, die wir bereits mit dem FORUM schule@hochschule sammeln konnten. Prämisse für unsere Treffen mit den Lehrer/innen ist ein Austausch, der auf Augenhöhe stattfindet. Anlass für uns, auch Erfahrungen verschiedenster Lehrer/innen mit dem FORUM schule@hochschule in diesen Bericht einfließen zu lassen.

1. Einleitung

Ein Übergang stellt einen „Wechsel zu etwas anderem, Neuem, in ein anderes Stadium“¹ dar. Für die Übergänge ist es i.d.R. wünschenswert, dass sie ohne große Probleme zu meistern sind. Dies gilt auch für den Wechsel von der Schule an die Hochschule.

Ob dieser Übergang gelingt, hängt von vielen Faktoren ab. Zum Beispiel müssen die Schüler/innen gelernt haben, relevante Informationen zu suchen und für sich auszuwerten. Zudem müssen diese Informationen in einer zielgruppengerechten Form und zum passenden Zeitpunkt bereitgestellt werden. Allein schon aus diesem Grund ist es wichtig, dass beide Seiten – Schule und Hochschule – mit ihrem jeweiligen Expertenwissen zu einem erfolgreichen Übergang beitragen und ein Austausch zwischen beiden Seiten stattfindet. Denn ohne einen Austausch können die Hochschulen nicht auf die Bedürfnisse der Schulen bzw. der Schüler/innen eingehen und umgekehrt wissen die Schulen nicht, was die Hochschule leisten kann. Nur durch die Kommunikation über Bedingungen und Möglichkeiten beider Institutionen können tragfähige Konzepte für den Übergang entstehen. Im folgenden Artikel gehen wir davon aus, dass eine sorgfältige Studienorientierung für einen reibungslosen Übergang von der Schule zur Hochschule unabdingbar ist.

2. Zwei Seiten

Sowohl Schulen als auch Hochschulen verfügen über spezielles Expertenwissen und spezifische Möglichkeiten, sich für die Studienorientierung zu engagieren.

2.1 Die Schule

Eine der originären Aufgaben der Schule ist es, die Studierfähigkeit ihrer Schüler/innen herzustellen. Damit stellt die Schulzeit einen wichtigen – wenn nicht den wichtigsten – Zeitraum zur Unterstützung der Studienorientierung von Schüler/innen dar.

Zu den Stärken der Schule zählt, dass die Schüler/innen von den Lehrer/innen kontinuierlich erreicht werden. Zudem kennen die Lehrer/innen die Schüler/innen meist sehr genau, wissen, was diese beschäftigt, welche Fragen sie stellen und wie sie „ticken“. Lehrer/innen stellen für viele Schüler/innen wichtige Bezugspersonen dar und werden daher auch beim Thema Studienorientierung um Rat gefragt.

In Hessen gibt es derzeit kein Unterrichtsfach, welches speziell für die Berufs- und Studienorientierung vorgesehen ist. Allerdings möchten immer mehr Schulen ihre Schüler/innen bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage „Wie geht es nach der Schule weiter?“ über das übliche Maß hinaus unterstützen. Aus diesem Grund bauen viele Schulen ihre Angebote auf diesem Gebiet aus und entwickeln eigene Konzepte. Dabei wird auch auf die Angebote der Hochschulen zurückgegriffen.

2.2 Die Hochschule

Die Motivation von Seiten der Hochschule, sich am Übergang und somit auch für die Studienorientierung zu engagieren, liegt in dem Bestreben begründet, eine optimale Passung zwischen Studiengang/-fach und den Fähigkeiten, Interessen und Vorstellungen der Studieninteressierten herzustellen.

Zu den Stärken der Hochschule zählt, dass professionelle Berater/innen mit dem Thema Studienorientierung betraut sind. Sie verfügen über das Knowhow, Schüler/innen bei der Studienwahl zu unterstützen. Ihre hauptberufliche Anstellung schafft Ressourcen, sich intensiv mit dem Thema zu beschäftigen. Information und Beratung zu Studiengängen, Studieninhalten, Bewerbungsmodalitäten und vielem mehr stellen das Tagesgeschäft

¹ siehe <http://www.duden.de/rechtschreibung/Uebergang>

in den Studienberatungen der Hochschulen dar. Viele Veranstaltungen rund um die Themen Studium und Studienorientierung runden das Angebot für Schüler/innen ab und ergänzen die persönliche Beratung.

3. Hürden am Übergang

Es gibt einige Aspekte, welche die Gestaltung des Übergangs von der Schule zur Hochschule erschweren können. So berichten viele Lehrer/innen, dass die Implementierung einer Strategie bzw. eines Konzepts zur Berufs- und Studienorientierung an ihrer Schule häufig nur durch das Engagement einzelner Lehrkräfte möglich ist. Die zeitliche Einbettung von Studienorientierungsangeboten in den Schulalltag stellt eine weitere Herausforderung dar, insbesondere, da es keine speziell für dieses Thema vorgesehenen Unterrichtsstunden gibt. Hierbei tritt immer wieder die Frage auf, welche Zeiten bzw. welche Unterrichtsstunden für die Studienorientierung genutzt werden können.

Den Schulen fehlt der Austausch untereinander und damit auch die Möglichkeit, bereits etablierte Lösungen kennen zu lernen. Daraus resultiert, dass jede Schule für sich „das Rad neu erfinden“ muss.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrer/innen durch das (Über-)Angebot an Veranstaltungen zur Studienorientierung von privaten und staatlichen Anbietern überfordert werden: zu viele Angebote mit unbekanntem Nutzen, die nicht kontinuierlich bestehen.

Auf der anderen Seite bemerken Hochschulen, dass der Bedarf der Schulen an Angeboten zur Studienorientierung stark variiert. Saisonal werden bestimmte Angebote besonders nachgefragt, sodass unter Umständen gar nicht allen Schulen eine Teilnahme ermöglicht werden kann. Oder aber bestimmte Angebote werden nicht im erwarteten Umfang angenommen – wobei nicht immer zu eruieren ist, ob das Format oder der Zeitpunkt falsch gewählt waren. Enttäuschungen auf beiden Seiten können die Folge sein.

Ebenso gibt es häufig an benachbarten Hochschulen gleichartige Angebote. Durch diese Doppelung werden möglicherweise jeweils weniger Interessierte erreicht, da diese sich für die Veranstaltung der einen oder anderen Hochschule entscheiden müssen.

4. Unser Weg

Schon über einen längeren Zeitraum arbeiten die Zentralen Studienberatungen der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Technischen Hochschule Mittelhessen bei verschiedensten Angeboten zusammen. So besteht bereits seit einigen Jahren eine Kooperation bei den Hochschulinformationstagen und bei dem Beratungsabend für Kurzentschlossene kurz vor Bewerbungsschluss.

Eine gemeinsame Fortbildung für Lehrer/innen wurde erstmals 2012 angeboten. Bei den Lehrerfortbildungen der Reihe „WISSEN ÜBER STUDIUM HEUTE“ steht immer wieder das Thema Hochschulzugang im Mittelpunkt. Intensive Gespräche während der Fortbildungen zeigten das starke Interesse sowie das Bedürfnis aller Be-

teiligten an einem intensiveren Austausch hinsichtlich des Themas „Studienorientierung“.

Da mit den Lehrerfortbildungen aufgrund sich wiederholender Themen nur bedingt die Möglichkeit für einen regelmäßigen Austausch gegeben ist, entstand die Idee, eine Plattform für diesen zu etablieren. Gemeinsam mit dem regionalen Lehrer/innen-Netzwerk „voneinander lernen“ wurde diese Idee fokussiert und das FORUM schule@hochschule ins Leben gerufen.

4.1 Ziele und Inhalte

Ziele des FORUM schule@hochschule sind, durch Vernetzung und gemeinsames Handeln die Studienorientierung von Schüler/innen zu unterstützen, die Studierfähigkeit zu optimieren und die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen in der Region Mittelhessen auszubauen. Eingeladen sind alle Lehrer/innen aus Gymnasien und Beruflichen Schulen sowie Vertreter/innen der beiden beteiligten Hochschulen, die Interesse am Thema Studienorientierung haben und sich intensiv mit dem Übergang Schule-Hochschule beschäftigen möchten.

„Eine effiziente Studienorientierung kann sicherlich nur durch die intensive Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen gewährleistet werden. Das FORUM schule@hochschule bietet uns eine Möglichkeit, entsprechende Kontakte herzustellen, gegenseitige Erwartungen abzuklären, Vorgehensweisen abzusprechen und Ideen auszutauschen. Gerade dieser letzte Punkt ist nicht zu unterschätzen, da Studienorientierung an vielen Gymnasien noch eine junge Disziplin und daher auf Innovation angewiesen ist.“

Dr. Eike Kehr, Lehrer am Philippinum in Weilburg (Gymnasium)

Darüber hinaus möchten wir Kontinuität in der Zusammenarbeit am Thema Studienorientierung bewirken. Das FORUM schule@hochschule soll demnach ein Ort sein, um ...

... *sich über neue Entwicklungen und Veränderungen beider Institutionen zu informieren.*

Gibt es Neuerungen an Hochschulen oder Schulen, die für die andere Seite interessant sind, so bietet das FORUM schule@hochschule die Möglichkeit in den Austausch darüber zu gehen.

... *best-practice-Beispiele kennen zu lernen.*

Das erste FORUM machte hier den Anfang: So stellten ein Gymnasiallehrer und eine Lehrerin einer beruflichen Schule dar, mit welchen Angeboten die jeweilige Schule die Schüler/innen bei der Studienorientierung unterstützt.

... *persönliche Kontakte zu ermöglichen.*

Besonders wurde von den Lehrer/innen gewünscht, dass neben den Mitarbeiter/innen der Zentralen Studienberatungen auch Studierende der Hochschulen teilnehmen. Daher wurde beispielsweise beim dritten

FORUM zwei Student/innen pro Hochschule eingeladen, die den Lehrer/innen ihre Fragen beantworteten. Hierbei interessierte die Lehrer/innen besonders, welche Fähigkeiten nach Meinung der Studierenden besonders zum Studienerfolg beitragen. Zudem wollten sie gerne wissen, wie die ehemaligen Schüler/innen durch die Schulen auf das Studium vorbereitet wurden und welche Unterstützung von Seiten der Schule noch wünschenswert gewesen wäre.

... *Schwerpunktt Themen intensiv zu diskutieren.*

Eine Frage aus Gesprächen mit Lehrer/innen, die besonders bei den Vorbereitungen für das dritte FORUM geholfen hat, war, „welche Anforderungen Hochschulen an ihre Studienanfänger/innen stellen?“. Dies bot Anlass für das dritte FORUM das Thema „Studieneignung“ zu wählen und ausführlich mit einem Experten über Online-Self-Assessments und Variablen sowie Prädiktoren des Studienerfolgs zu diskutieren.

... *individuelle Kooperationen zu vereinbaren.*

Das FORUM bietet Lehrer/innen natürlich nicht nur die Möglichkeit Kontakt zu Lehrer/innen anderer Schulen zu suchen und in den Austausch mit den beiden Hochschulen zu gehen, sondern auch individuelle Projekte zwischen einer Schule und einer Hochschule abzusprechen.

... *gemeinsam Ideen für die Übergangsgestaltung von Schule zur Hochschule zu entwickeln.*

Im FORUM schule@hochschule entstand die Frage, wie eine Vorbereitung unserer Hochschulinformationstage an der Schule besser unterstützt werden kann. Interessierte Lehrer/innen und zwei Studienberater/innen

„Als engagierter Lehrer habe ich natürlich ein starkes Interesse an einer Rückmeldung über den Erfolg meiner Absolvent/innen, um hieraus Rückschlüsse auf die Qualität meiner Arbeit zu ziehen. Darum wünsche ich mir einen regen und konstruktiven Austausch mit den Akteuren der JLU und der THM (Studienberatung, Professor/innen, Student/innen). Das FORUM schule@hochschule eröffnet genau diese Möglichkeiten. In einem offenen Dialog zwischen Vertreter/innen der Studienberatungen und Lehrkräften werden die Programmpunkte eines Treffens herausgearbeitet. So wurde zuletzt die Frage nach der „Studierfähigkeit“ (die wir einem Teil unserer Schüler/innen zusprechen, einem anderen Teil nicht) von sehr unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und sehr kontrovers diskutiert. Es kamen Professor/innen, Student/innen, Lehrer/innen zu Wort und zeigten über Forschungsberichte, Self-Assessments und persönliche Erfahrungen sehr interessante Aspekte zu diesem komplexen Begriff auf. Für mich waren die bisherigen Veranstaltungen volle Erfolge und lieferten wertvolle Informationen und Denkanstöße. Ich freue mich schon auf das nächste Treffen (nicht zuletzt auch wegen der angenehmen Rahmenbedingungen).“

Andreas Brüll, Lehrer an der Theodor-Litt-Schule in Gießen (Berufliche Schule)

haben dazu einen Informationsflyer für Lehrer/innen entworfen. Dieser umfasst Hinweise zur organisatorischen sowie zur inhaltlichen Vorbereitung und wird seit 2014 allen knapp 200 Schulen, die zu den Hochschulinformationstagen eingeladen werden, zur Verfügung gestellt. Zudem wurde eine Liste mit Fragen erarbeitet, die in der Programmbroschüre abgedruckt und so von jeder/m HIT-Teilnehmer/in genutzt werden kann. Die Fragen sollen Schüler/innen bei der Vorbereitung ihrer Studienwahl unterstützen.

4.2 Rahmenbedingungen

Das FORUM schule@hochschule wird an den beiden Hochschulen durch Mittel aus dem Qualitätspakt Lehre ermöglicht. Dahinter steht an der Justus-Liebig-Universität Gießen das Projekt „Einstieg mit Erfolg“ und an der Technischen Hochschule Mittelhessen das Projekt „Klasse in der Masse“.

Die drei stattgefundenen FOREN wurden durch die Zentralen Studienberatungen beider Hochschulen sowie Lehrer/innen des Netzwerks „voneinander lernen“ vorbereitet. Die Inhalte der einzelnen Treffen greifen jeweils Wünsche und Anregungen aus den vergangenen FOREN oder anderen Veranstaltungen, wie Lehrerfortbildungen, auf.

Einige Eckdaten des FORUM schule@hochschule sind in der folgenden Abbildung zusammengefasst:



5. Unsere Erfahrungen

Das Ziel mit dem FORUM schule@hochschule eine kontinuierliche Austauschplattform zu schaffen, ist erreicht worden. Dies lässt sich daran festmachen, dass wir jeweils circa 20 Lehrer/innen bei den FOREN begrüßen konnten und einige von ihnen an mehreren Treffen des FORUM schule@hochschule teilnahmen.

Die Akzeptanz und positive Rückmeldungen seitens der Lehrer/innen sind für uns Ansporn, die Idee des FORUM

„Das Konzept überzeugt mich sehr. Es ist meiner Ansicht nach genau der richtige Rahmen, um sich über die Fragen auszutauschen, die durch die Arbeit mit Schülern in der Oberstufe aufkommen.“

Christian Steiner, Lehrer an der Weidigschule in Butzbach (Gymnasium)

schule@hochschule weiter auszubauen, mit allen Faktoren, die uns bereits gelingen und den Herausforderungen, denen wir uns noch stellen müssen.

5.1 Dadurch gelingt es ...

Ein Faktor, der zum Gelingen des FORUM schule@hochschule beiträgt, ist die Zusammenarbeit beider Hochschulen an diesem Thema: Kooperationshaltung statt Konkurrenzgedanke. Wie auch bei den anderen bereits erwähnten Kooperationsprojekten ergibt sich keine Doppelung in den Angeboten und die Lehrer/innen müssen sich folglich nicht für *eine* Hochschule entscheiden.

Es erfolgt, wie bereits erwähnt, eine Einbindung der Lehrer/innen in die Vorbereitung. Damit möchten wir die Gefahr minimieren, dass Themen besprochen werden, die an der Realität des Schulalltags vorbeigehen. Unsere Prämisse ist Kommunikation mit Lehrer/innen auf Augenhöhe. In diesem Zusammenhang ist uns – wie bereits beschrieben – ebenfalls wichtig, dass Themenwünsche von Lehrer/innen z.B. aus den vergangenen Treffen aufgenommen und nach Möglichkeit in das nächste FORUM eingebracht werden.

Positiven Anklang finden stets Arbeitseinheiten, bei denen sich die Lehrer/innen entweder aktiv beteiligen können oder bei denen andere Lehrer/innen über ihre persönlichen Erfahrungen mit der Umsetzung von Studienorientierungsprojekten an der eigenen Schule berichten. Dabei erscheint es uns wichtig, die Gestaltungsart in den jeweiligen Treffen zu variieren, indem wir gleichermaßen Vorträge wie Diskussionen oder Arbeitsgruppen einplanen. Ebenso zählt dazu, ganz bewusst Zeit für informelle Gespräche zu schaffen.

Damit möglichst viele Lehrer/innen an den Treffen teilnehmen können, sind abgestimmte Zeiten für die Treffen wichtig. Bei uns stellten sich die Monate Februar bzw. November/Dezember als geeignet heraus. Teilnahmezertifikate haben sich als Anreiz bewährt.

Eingeladen werden Lehrer/innen persönlich per E-Mail vorab und per Post über die Schuladressen. Dazu sind eine aktuelle Datenbasis und deren Pflege von Bedeutung. Persönliche E-Mail-Adressen von Lehrer/innen erhalten wir durch Abfragen in unterschiedlichen Veranstaltungen, in denen wir auf unsere Angebote für Lehrer/innen und auf die Möglichkeit, persönlich eingeladen zu werden, hinweisen.

Neben der persönlichen Ansprache bemühen wir uns um eine professionelle und ansprechende Öffentlichkeitsarbeit. Beide Hochschulen haben eine Homepage zum FORUM, auf welcher der nächste Termin und eine Rückschau zu vergangenen Terminen zu finden sind.

Über alle Aspekte hinweg ist eine Kontinuität in der Zuständigkeit wichtig, sodass die Lehrer/innen konkrete Ansprechpartner/innen in den Studienberatungsstellen

kennen. Genauso gewinnbringend ist es für uns, dass wir – nicht zuletzt durch das FORUM – die Ansprechpartner/innen an den Schulen kennenlernen.

Ein letzter Punkt, welcher vielleicht profan klingen mag, aber immer wieder positiv angemerkt wurde, ist das Schaffen einer angenehmen, wertschätzenden Arbeitsatmosphäre, zum Beispiel durch die Bereitstellung von Getränken und Gebäck.

„Der Aufgabenbereich Berufs- und Studienorientierung hat in den letzten Jahren eine deutliche Aufwertung erfahren. Unsere Schüler/innen wünschen sich von uns Lehrer/innen Hilfestellung bei dem Übergang Schule – Hochschule. Die Plattform schule@Hochschule bietet uns Lehrkräften nicht nur einen direkten Kontakt zur Hochschule. Wir können auch Themen setzen, deren Bearbeitung uns im Sinne unserer Schüler/innen wichtig erscheint.“

Gerhard Keller, Lehrer an der Theodor-Heuss-Schule in Wetzlar (Kaufmännische Schule)

5.2 Das bleibt herausfordernd ...

Trotz der bisher sehr positiven Rückmeldungen bleiben ein paar Herausforderungen, denen wir uns im Laufe der nächsten FOREN stellen müssen:

Wie bleibt es für alle spannend? Wie kann es uns gelingen, dass wir zum einen immer wieder neue Inhalte und Themenbereiche bearbeiten, um so Lehrer/innen, welche mehrmals am FORUM teilnehmen, weiterhin anzusprechen, ohne dass wir neue Teilnehmer/innen verlieren?

Hier schließt sich auch die Frage an, ob das Thema Studienorientierung langfristig als Rahmen ausreicht, oder ob nicht weitere Akteure, die sich mit anderen Aspekten des Übergangs von der Schule zur Hochschule beschäftigen (z.B. die Fachbereiche), mit eingebunden werden sollten. Weiterhin haben wir festgestellt, dass weniger Input manchmal mehr ist! Da besonders der informelle Austausch in den Pausen und die Diskussionen für viele Lehrer/innen besonders gewinnbringend sind, wollen wir noch mehr darauf achten, dafür genug Raum zu lassen. Viele Fragen der Lehrer/innen ließen sich in einem Vortrag klären. So sehen wir uns immer wieder vor der Herausforderung, die Fragen zu beantworten und trotzdem das FORUM schule@hochschule nicht zur Fortbildung werden zu lassen. Wir möchten stattdessen den Austausch- und Diskussionscharakter des FORUM weiter stärken. Eine große Herausforderung bleibt unsere Prämisse der gleichberechtigten Teilnahme aller Akteure: Wie schaffen wir es, trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen, keine zu aktive Rolle in der Vorbereitung zu übernehmen? Dabei ist uns bewusst, dass wir hierbei auf Grenzen stoßen, da wir uns hauptberuflich mit diesen Themen beschäftigen, die Lehrer/innen hierfür jedoch z.T. ihre Freizeit hergeben.

Alles in allem und mit allen Herausforderungen können wir nur empfehlen, in einen intensiven Austausch mit den Lehrer/innen zu gehen. Wir würden den Weg jederzeit wieder einschlagen!

„Das Forum bietet den Lehrer/innen (Kolleg/innen) die Möglichkeit zum Ideenaustausch im Bereich des großen Themengebietes der Berufs- und Studienvorbereitung. Lehrer/innen können sich zum einen über neue Entwicklungen an den Hochschulen informieren, zum anderen im Rahmen der Veranstaltungen konkrete Fragen, die Schüler/innen an die Lehrer/innen stellen, direkt an die Expert/innen der Studienberatung weiterleiten.“

Die Schulformenvielfalt in Hessen stellt sich oft als Hürde im Dialog mit Kolleg/innen dar. Gymnasiallehrer/innen, Berufsschullehrer/innen und Lehrer/innen aus Gesamtschulen treffen nicht oft aufeinander. Das FORUM schule@hochschule bietet hier für die Oberstufen sämtlicher Schulformen eine Möglichkeit, in direkten Austausch miteinander zu treten.

Fachoberschüler/innen streben zunehmend in die Hochschulen. Es ist wichtig, dass die Hochschulen dafür sensibilisiert werden, denn Schüler/innen mit Fachhochschulreife kommen mit anderen schulischen und sozialen Voraussetzungen an die Hochschulen als Gymnasiast/innen. Ihre Stärken, aber auch ihre Schwächen sollten den Hochschulen für ein gutes Studiengelingen bekannt sein.

Es ist unabdingbar, dass die Lehrer/innen in der Oberstufe die Erwartungen der Hochschulen an die zukünftig Studierenden kennen, damit sie die Schüler/innen entsprechend fachlich vorbereiten und in ihrer Studien- und Berufsplanung beraten können. Genauso ist wichtig ist, dass die Hochschulen die Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schüler/innen realistisch einschätzen können, damit die Lehrenden der Hochschule sie dort abholen können, wo sie stehen. Dadurch kann man auf beiden Seiten Frustration vermindern.

Das gute Miteinander und hervorragende Gesprächsklima zwischen den Mitarbeiter/innen der Hochschulen und den Lehrer/innen ist von gegenseitiger Wertschätzung geprägt. Es macht Freude und erweitert den Horizont, an den Fortbildungsangeboten des FORUM schule@hochschule teilzunehmen.“

Claudia Schill-Endl, Lehrerin an der Willy-Brandt-Schule in Gießen (Berufliche Schule)

■ **Kristin Reineke**, M.Sc., Studienberaterin und zuständig für Schulkontakte der Zentralen Studienberatung im Rahmen des Projekts „Klasse in der Masse“ (Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre), Technische Hochschule Mittelhessen,

E-Mail: kristin.reineke@verw.thm.de

■ **Hanna Rindfleisch**, Dipl.-Psych., Studienberaterin und zuständig für Schulkontakte der Zentralen Studienberatung im Rahmen des Projekts „Einstieg mit Erfolg“ (Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre), Justus-Liebig-Universität Gießen, E-Mail:

hanna.s.rindfleisch@admin.uni-giessen.de

Reihe Gestaltung
motivierender Lehre
in Hochschulen:

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

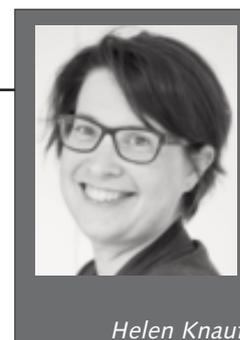
ISBN 3-937026-31-2, Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

**Wolff-Dietrich Webler: Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus
Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit**

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro

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

Helen Knauf



Helen Knauf

Sprechstunde revisited – Beratung durch Lehrende im Blended-Learning-Studium

Wie im Präsenzstudium ist Beratung und Unterstützung durch Lehrende auch in Fernstudien-Formaten wichtiger Bestandteil des Studierens. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie diese Beratung sinnvollerweise stattfindet. Dazu erfolgt zunächst eine theoretische Annäherung an das Thema „Sprechstunden als Beratung“. Im Kontext der systematischen Erforschung der eigenen Lehre (Scholarship of Teaching and Learning) werden Ergebnisse einer empirischen Befragung von Blended-Learning-Studierenden vorgestellt. Auf dieser Grundlage werden Probleme und Perspektiven der konkreten Beratung beleuchtet. Dabei werden unterschiedliche Medien, die für die Beratung über Distanzen genutzt werden können, beschrieben und reflektiert. Der Beitrag stellt die Vielfalt der im Beratungskontext Sprechstunde erörterten Themen dar und macht deutlich, dass der Kommunikationsweg entsprechend dem Gegenstand der Beratung eingesetzt werden kann.

1. Einleitung

Mit der Veränderung der Formate des Lehrens und Lernens haben sich auch die Wege der Beratung und Unterstützung von Studierenden verändert. Mit der wachsenden Bedeutung von Online- und Fernlehre verlagert sich auch die Sprechstunde von einem festen, ortsgebundenen Termin hin zu einer durch Medien unterstützten Kommunikation, denn Studierende leben oft an einem anderen Ort als dem Studienort. Da der Bedarf nach Gespräch und Beratung damit nicht wegfällt, gibt es auch hier Nachfragen zu Aufgabenstellungen, zu Fristverlängerungen, Prüfungsgestaltung und Besprechungsbedarf zum Aufbau einer Arbeit, Literaturrecherchen oder Beratungen – und manchmal auch Fragen zu beruflichen Entscheidungen und persönlichen Problemlagen, die sich auf das Studium auswirken. An den wenigen Terminen, an denen Präsenzlehre stattfindet, ist für solche Einzelgespräche keine Zeit. Im Kontext meiner eigenen Lehre stellte sich also die Frage, wie den Gesprächs- und Beratungsbedarfen in einem Blended-Learning-Studien-gang angemessen begegnet werden kann. Denn meine Erfahrungen zeigten, dass die über Medien durchgeführte Beratung einerseits dazu führte, dass viele Hürden für die Beratung entstanden (Fragen wurden einfach nicht gestellt) und andererseits einzelne Themen ein unangemessenes Gewicht bekamen. Vor diesem Hintergrund

befragte ich meine Studierenden zu ihrer Sicht auf Beratung im Blended-Learning-Studium. Die hier vorgestellten Ergebnisse erheben damit keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, denn sie stehen im Kontext spezifischer Lehr- und Studienbedingungen. Sie sind vielmehr im Rahmen eines Scholarship of Teaching and Learning zu sehen, dessen Ziel es ist, die eigene Lehre systematisch zu untersuchen, diese Untersuchung mit anderen Forschungsergebnissen in Beziehung zu setzen und diese zu veröffentlichen, um darüber in Austausch zu gelangen (Huber 2011, S. 119).

2. Sprechstunde: Was wissen wir über Beratungsgespräche zwischen Lehrenden und Studierenden?

Gespräche zwischen Lehrenden und Studierenden sind in Studium und Lehre wichtig und kaum verzichtbar. Sie ermöglichen es, allgemeine und standardisierte Informationen für einzelne Studierende anzupassen, können vor Missverständnissen schützen oder diese ausräumen und helfen, auf die von Lehrenden gestellten Aufgaben (z.B. wissenschaftliche Schreibaufgaben, Präsentationen und Prüfungen) in angemessener Form vorzubereiten und durchzuführen.

Dorothee Meer beschreibt die Sprechstunde als „einen gesprächsorganisatorischen Rahmen, innerhalb dessen sehr unterschiedliche Gesprächstypen mit sehr unterschiedlichen Gesprächszwecken stattfinden können“ (Meer 2000, S. 4). Verbindendes Element dieser Gespräche ist, dass sie zwischen Lehrenden und Studierenden stattfinden und in ihnen in der Regel Fragen erörtert werden, die sich aus Studium und Lehre ergeben bzw. diese betreffen.

Trotz der Bedeutung, Verbreitung und festen Verankerung von Sprechstunden im akademischen Studium gibt es kaum empirische Untersuchungen und theoretische Erörterungen zum Thema. Die beiden Studien von Boettcher/Meer und Frings/Herzer stammen aus den frühen 2000er Jahren und haben vor allem exemplarischen Charakter. Beide Untersuchungen geben jedoch wichtige Hinweise auf typische Probleme bei der Beratung von Studierenden durch Lehrende:

- Dominanz der Lehrenden und ihrer Gesprächsanteile in den Beratungssituationen (vgl. Frings/Herzer 2003, S. 29)

- Starker Zeitdruck durch wenige und kurze Termine bzw. Zeit als knappe Ressource (vgl. Meer 2000, S. 22)
- Mangelndes individuelles Eingehen auf die Anliegen der Studierenden (vgl. Frings/Herzer 2003, S. 28)
- Schwierigkeiten auf beiden Seiten, Probleme direkt anzusprechen (vgl. Frings/Herzer 2003, S. 29; Meer 2000, S. 2)

Den wenigen empirischen Untersuchungen und theoretischen Betrachtungen zum Thema „Sprechstunde“ entspricht die ebenfalls dürftige Literaturlage zum Thema Beratung im berufsbegleitenden Studium bzw. im Fernstudium. Simpson (2002) stellt die us-amerikanische Diskussion dar und weist auf die für hochschulische Kontexte ungünstige Konnotation der Bezeichnung „Beratung“ („counselling“) mit psychosozialer oder psychotherapeutischer Beratung hin, weshalb sich das Wort „Unterstützung“ („support“) durchgesetzt habe (vgl. Simpson 2002, S. 6). In der Diskussion in den USA wird zwischen akademischer und nicht-akademischer Unterstützung unterschieden (vgl. a.a.O., S. 7). Im Mittelpunkt beider Varianten steht die Frage, wie studentisches (Fern-)Lernen in geeigneter Weise unterstützt werden kann. Als Dreh- und Angelpunkt erweist sich die Person der oder des Lehrenden bzw. die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden: „Maßgeblich für den Lernerfolg sind also nicht angebliche Selbstlernfähigkeiten der Studierenden, sondern die gelungene Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden, die über die Distanz zu organisieren sind“ (Lehmann 2012, S. 37). Fazit: Die Studien, die sich auf Erfahrungen im deutschsprachigen Raum beziehen, verdeutlichen, dass Gespräche zwischen Studierenden und Lehrenden in Sprechstunden in verschiedener Hinsicht problembelastete Situationen sind. Sowohl auf der Beziehungs- als auch auf der Sachebene erfüllen sie ihren Zweck nicht optimal. Zugleich ist die Unterstützung der Lehrenden eine entscheidende Bedingung, damit studentisches Lernen auch in der Online-Lehre (ebd.) gelingen kann.

3. Sprechstunde = Beratung?

Vor dem Hintergrund mangelnder Freiwilligkeit und Ergebnisoffenheit sowie der ausgeprägten Asymmetrie zwischen den Gesprächspartner/innen kommen Frings und Herzer zu dem Schluss, dass der „klassische Beratungsbegriff“ für die Interaktion von Lehrenden und Studierenden modifiziert werden sollte: „Er ist zwischen Lehrenden und Studierenden nur dort anwendbar, wo Professoren in ihrer Rolle als Experten agieren und nicht in ihrer Rolle als akademische Lehrer“ (Frings/Herzer, S. 24). Diesem Verständnis liegt ein enges Beratungsverständnis zugrunde, demzufolge die/der Berater/in in erster Linie fachliche Expertise in die Beratung einbringt. Dieses Verständnis entspricht weitgehend dem in der Organisationsentwicklung als „Arzt-Patienten-Beratung“ bezeichneten Beratungsverständnis: „Der Berater wird in die Organisation geholt um herauszufinden, wo in der Organisation etwas falsch läuft, um anschließend, wie ein Arzt, eine Behandlung zu verschreiben“ (Schein 2010, S. 30). Ed Schein hat diesem Beratungsverständnis,

das er auch als Expertenmodell bezeichnet, die Prozessberatung gegenübergestellt: „Im Experten- oder Arztmodell wird das Problem behoben; Ziel des Prozessberatungsmodells ist es, die Lernfähigkeit des Klientensystems zu erhöhen, damit es zukünftige Probleme selbst lösen kann“ (a.a.O., S. 38).

Wie beziehen sich diese Modelle nun auf die Beratung, die zwischen Lehrenden und Studierenden stattfindet? Diese Beratung trägt Charakteristika beider Modelle in sich. Expertenberatung findet dort statt, wo der Lehrende bestimmte Standards festlegt und diese an die Studentin oder den Studenten weitergibt (z.B. Fristen, Zitationen, Regeln der Manuskriptgestaltung, zu verwendende Literatur). Elemente der Prozessberatung spielen eine Rolle, wenn gemeinsam nach einem angemessenen Weg zur Bearbeitung eines Themas gesucht wird oder Arbeitsstrategien gemeinsam entwickelt werden. In Anlehnung an die Unterscheidung Scheins können auch für die Beratungssituation zwischen Lehrenden und Studierenden zwei zentrale Typen von Beratung identifiziert werden:

1. Informativ Beratung: In der durch Informationsvermittlung geprägten Beratung übermitteln und erklären die Lehrenden Fakten. Wie in der Expertenberatung nach Schein diagnostizieren Beratende aufgrund ihres Erfahrungs- und Wissenshintergrundes das Problem und erstellen auf dieser Basis einen Fahrplan für die Beratenen.
2. Interaktive Beratung: Die Interaktion zwischen Beratern und Beratenen steht im Vordergrund. Analog zur Prozessberatung wird das Problem gemeinsam analysiert und es wird gemeinsam eine Lösung gesucht.

Welche Form der Beratung wann zum Einsatz kommt, hängt in erster Linie vom Thema ab, jedoch beeinflusst auch die Persönlichkeit der beteiligten Personen (insbesondere der Lehrenden) das Format. Die Unterscheidung zwischen informativer und interaktiver Beratung ist dabei keine rein methodische. Vielmehr geht es hier um eine grundsätzlich unterschiedliche Haltung, ein anderes Menschenbild: Prozessberatung unterstellt den Beratenen das Potenzial zur Lösung eines Problems oder die Weiterentwicklung einer Situation; Beratende und Beratenen befinden sich auf Augenhöhe, wobei der Beratende – einer Hebamme gleich – den Beratenen auf dem Weg zur Lösung begleitet. Expertenberatung hingegen setzt ein Kompetenzgefälle voraus, bei dem der Beratende seine Expertise mit dem Beratenen teilt. In der Studierendenberatung changiert die Rolle der Lehrenden zwischen informativer und interaktiver Beratung, denn auch wenn sich Lehrende als Prozessbegleitende verstehen, bleiben sie meist die Person, die auch Beurteilungen und Bewertungen vornimmt. In jedem Fall bleibt stets eine deutliche Hierarchie zwischen Beratendem und Beratenem. Diese Konstellation teilt die Sprechstunde als Beratungssetting mit der Lernberatung durch Lehrkräfte in Schulen: die teils widersprüchliche Doppelrolle als Prüfende und Beratende (vgl. Gröning 2011, S. 15).

Ganz ähnlich verhält es sich mit der nur begrenzten Freiwilligkeit von Sprechstunden. Für viele Lehrende ist der

Besuch der Sprechstunde Teil der Lehre; sie erwarten, dass die Studierenden mindestens zu einem Termin pro Semester kommen. Hinzu kommt die sich oft aus dem Beratungsanlass ergebende Unvermeidlichkeit: Möchten Studierende das Vorgehen für ihre Abschlussarbeit besprechen, kommen sie um ein Gespräch mit den Prüfenden nicht herum. Auch für andere Anwendungsgebiete von Beratung stellt sich die Frage, ob man bei einem Beratungszwang überhaupt noch von Beratung sprechen kann. So weisen Nestmann et al. darauf hin, dass mit Blick auf die Zunahme verordneter Beratung (z.B. von Studierenden, die das Studium abbrechen möchten, aber auch außerhalb der Hochschule, etwa von Erwerbslosen oder Frauen, die einen Schwangerschaftsabbruch wünschen) zu diskutieren sei, inwieweit nicht auch Freiwilligkeit eine notwendige Bedingung für Beratung ist (vgl. Nestmann et al. 2007, S. 602).

Fazit: Beratung zwischen Lehrenden und Studierenden ist eine besondere Form der Beratung. Sie enthält sowohl informative als auch interaktive Elemente. Lehrende sind bei dieser Aufgabe in einer Doppelrolle, weil sie sowohl Unterstützende als auch Bewertende sind. Durch die nie gänzlich auszuschließende Bewertungsfunktion entsteht eine Asymmetrie im Beratungsverhältnis. Diese Besonderheiten beeinflussen Formen und Ergebnisse der Beratung und sind für die Präsenzberatung ebenso bedeutsam wie für die Distanzberatung.

4. Distanzberatung

4.1 Kommunikationsformen im Online-Studium

Für die Online-Anteile des Studiums steht eine Lernplattform („Open OLAT“) zur Verfügung, die üblicherweise intensiv genutzt wird. Auf der Lernplattform erhalten nur die Teilnehmenden des jeweiligen Moduls Zugang zum virtuellen Seminarraum, so dass ein geschützter Rahmen gegeben ist. Die virtuelle Lernumgebung kann von den Lehrenden individuell gestaltet werden. In der Regel stehen hier allgemeine Informationen zur Veranstaltung sowie modulbegleitende Texte und Links bereit. In den Online-Seminaren gibt es meist eine differenzierte schriftliche Beschreibung der Aufgabe bzw. Aufgaben, die ebenfalls hier hinterlegt sind. Über die Lernplattform werden außerdem schriftliche Prüfungen eingereicht und Beurteilungen und Noten zurückgemeldet. Die Lernplattform hält eine Vielzahl interaktiver Lehr-Lernformate bereit. Das dominante Kommunikationsmedium ist das Online-Forum. Üblicherweise werden die Foren für die Diskussion fachbezogener Fragen genutzt. Lehrende sind dabei in der Rolle der Impulsgeber und Moderatoren. In vielen Online-Seminaren ist das Forum die einzige Form des interaktiven Austauschs. Parallel gibt es Foren, in denen Fragen zur Aufgabenstellung gestellt werden können. Studierende fragen hier nach, wenn sie eine Formulierung in der Aufgabenstellung nicht verstanden haben; oft antworten hier dann sehr zügig Kommiliton/innen und erläutern, wie sie die fragliche Stelle deuten. In diesen Foren werden auch immer wieder Fragen zu Zitation von Fachliteratur und zur Formatierung von Texten gestellt; auch für diese Fragen finden Studierende oft untereinander richtige Antworten, die von den Lehrenden nur noch bestätigt

zu werden brauchen. Oftmals suchen die Studierenden auch eine Bestätigung für die Wahl eines Schwerpunkts oder einer Vorgehensweise, wobei sich andere Studierende häufig als kompetente Ratgeber/innen erweisen und wiederum selbst Inspiration aus den Ansätzen der anderen gewinnen können. Selbstverständlich bedarf es aber eines abschließenden Kommentars der Lehrenden. Während der Laufzeit eines Online-Seminars gibt es außerdem regelmäßig Fragen, die einzelne Studierende nur per E-Mail mit den Lehrenden klären möchten; Telefonate sind die Ausnahme und Notfällen und Sondersituationen vorbehalten. Chats sind ebenfalls über die Lernplattform möglich. Dafür wird ein konkreter Termin vereinbart, an dem sich die Beteiligten über die Lernplattform in einen geschlossenen Chatroom einwählen können. Im Rahmen des Chats können die Anwesenden einander hören, zudem kann die Lehrende auf einer Tafel Skizzen anfertigen. Inhaltlich steht dabei meist der aktuelle Stand der Arbeit im Mittelpunkt („Wie kommen Sie voran? Wo hakt es?“). Hier können die Studierenden von den Erfahrungen der Kommiliton/innen profitieren – was für Präsenzstudierende selbstverständlich ist.

4.2 Beratungsvarianten für Online-Studierende

Als Alternative zu Face-to-Face-Kontakten, sind heute verschiedene Formen der Beratung über eine größere räumliche Distanz denkbar. Besonders verbreitet sind Telefon und E-Mail, aber auch Online-Foren und Chats werden genutzt. Chats sind dabei in verschiedenen Varianten denkbar: Als Video-Chat, etwa via Skype, als schriftlicher Chat oder Audio-Chat, wie bei einer Telefon-Konferenz. Tatsächlich ändert sich bei all diesen Kommunikationsformen nur das Medium, während die drei grundlegenden Kommunikationselemente (Berater/in, Student/in, Inhalt) erhalten bleiben (vgl. Geißler/Metz 2012, S. 14). Und auch die oben genannten Beratungsvarianten der informativen und interaktiven Beratung sind unabhängig vom Medium. Damit bleibt auch die gemischte Konstellation aus Information und Interaktion in der Distanzberatung erhalten. Trotz dieser Gemeinsamkeiten haben die unterschiedlichen Kommunikationsformen Auswirkungen auf die Kommunikation. Verschiedene Faktoren beeinflussen das jeweilige Beratungssetting. Diese Faktoren sind im Wesentlichen: Zeit, Beteiligte und Kommunikationskanal.

- **Zeit:** Synchron oder Asynchron

Einige Medien erlauben es, dass Beratende und Beratene nicht zeitgleich (synchron) mit dem Gegenstand der Beratung befasst sind, sondern sie können dies dann tun, wenn es für sie passend ist (asynchron), etwa beim Schreiben einer E-Mail. So entsteht eine größere zeitliche Flexibilität, die den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Arbeitsstrategien der Beteiligten Rechnung trägt.

- **Beteiligte:** Bi- oder Multilateral

Neben der bilateralen Beratungssituation zwischen Lehrenden und Studierenden sind auch multilaterale Beratungssituationen, z.B. mit mehreren Studierenden, denkbar. Dadurch kann die Beratungsqualität steigen, weil ein größerer Wissenshintergrund in die Erörterung eines Themas eingebunden werden kann. Zudem wird auch die Kompetenz der beratenden Studierenden

Tabelle 1: Charakteristika verschiedener Kommunikationsmedien in der Distanz-Beratung

	Zeit	Beteiligte	Kommunikationskanal
Telefon	synchron	bilateral	sprechen/hören
E-Mail	asynchron	bilateral	schreiben/lesen
Video-Chat	synchron	multilateral	sehen und sprechen/hören
Forum	asynchron	multilateral	schreiben/lesen
Präsenz-Beratung	synchron	bilateral	sehen und sprechen/hören

durch die Auseinandersetzung mit einem Thema gesteigert (Lernen durch Lehren).

- Kommunikationskanal: Sprechen, Hören, Sehen oder Schreiben und Lesen

Die Schriftform verlangsamt das Kommunikationstempo und kann helfen, überlegte und fundierte Beiträge in den Beratungsprozess einzubringen (vgl. Reindl et al. 2012, S. 341). Andererseits kann die Schriftform auch eine zusätzliche Kommunikationsbarriere sein, durch die Studierende in ihrer Ausdrucksfähigkeit beeinträchtigt werden. Auf jeden Fall reduziert die Schriftform die Unmittelbarkeit und Spontaneität der Kommunikation.

Die Tabelle 1 charakterisiert die verschiedenen Kommunikationsmedien nach den genannten Faktoren.

Fazit: Während die Präsenzberatung auf ein bestimmtes Setting festgelegt ist, ergeben sich durch die Distanzberatung und die in ihr zum Einsatz kommenden unterschiedlichen Kommunikationsformen neue Möglichkeiten. Jedoch kann jede Kommunikationsform auch (neue) Schwierigkeiten mit sich bringen, die es zu bedenken gilt. Der Einsatz der Kommunikationsformen sollte deshalb gezielt und überlegt erfolgen.

5. Perspektive der Studierenden: Beratungswege im Blended-Learning-Studium

Doch wie nützlich sind diese verschiedenen Kommunikationsformen für Studierende?

Eine explorative Fragebogenerhebung (n= 45) gibt erste Anhaltspunkte für die Beurteilung der Vor- und Nachteile verschiedener Beratungsformen aus Sicht der Studierenden. Befragt wurden Studierende des 2. und 6. Semesters eines Blended-Learning-Studiengangs an der Hochschule Fulda. Alle Studierenden sind parallel zum Studium berufstätig.

Der Fragebogen besteht weitgehend aus geschlossenen Frageböckchen mit Ordinalskala und wurde den Studierenden als Paper-and-Pencil-Instrument vorgelegt. Der Rücklauf lag bei 81%.

Die Befragung hatte für mich als Lehrende in erster Linie die Aufgabe, im Sinne des Scholarship of

Teaching and Learning in Austausch mit meinen Studierenden zu treten. Ziel war es, Informationen zu erhalten, um meine Kommunikation mit den Studierenden zu verbessern. Daneben kann die Befragung als erste Annäherung und Exploration für eine tiefer gehende Forschung zu dem Thema der Sprechstunde als Beratungskonzept an Hochschulen dienen. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse sollte angesichts des geringen Stichprobenumfangs nicht vorgenommen werden. Zugleich ist die Repräsentativität auch dadurch eingeschränkt, dass die befragten berufsbegleitenden Studierenden sich durch ein höheres Lebensalter und mehr Berufserfahrung

von den traditionellen Studierenden unterscheiden. Im Gegensatz zu den in vielen Präsenzstudiengängen begleitend vorhandenen Online-Angeboten wird die Lernplattform hier sehr intensiv für den fachlichen und studienorganisatorischen Austausch genutzt. Trotz aller Einschränkungen zur Verallgemeinerbarkeit geben die Befragungsergebnisse erste Hinweise darauf, wie verschiedene Beratungsformate von Studierenden wahrgenommen und bewertet werden und können dadurch auch anderen Lehrenden helfen, sich besser auf die Bedürfnisse ihrer Studierende einzustellen.

5.1 Sachebene im Mittelpunkt: Themen der Beratung

Die Anliegen der befragten Studierenden beziehen sich vor allem auf inhaltliche Fragen, wie die Klärung der eigenen Gedanken, inhaltliche Impulse und Ratschläge zum Vorgehen. Auch die Klärung von Formalia erweist sich als wichtig, während die Thematisierung der persönlichen Situation nur für eine kleine Gruppe der Studierenden im Vordergrund steht (Abb. 1).

Die unterschiedlichen Beratungsthemen verweisen hier auch auf die verschiedenen Rollen, die Lehrende in Sprechstundensituationen einnehmen. Während bei formalen Fragen in erster Linie Lehrende als Expert/innen adressiert sind, liegt die Klärung des weiteren Vorgehens, der eigenen Ideen und das Geben inhaltlicher Impulse bereits im Bereich der Prozessberatung. Denn Ziel

Abbildung 1: Anlässe für Beratung, n=45 (1 = kommt sehr häufig vor, 6 = kommt nie vor)

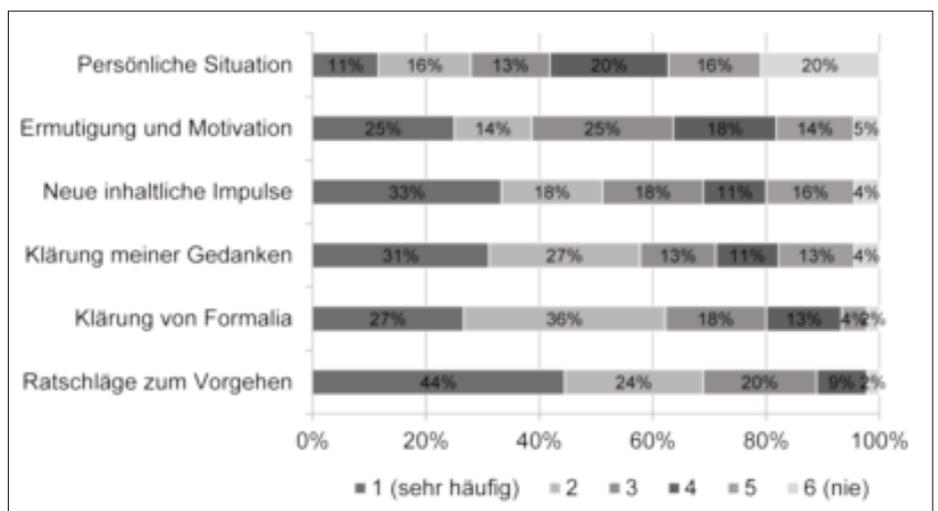
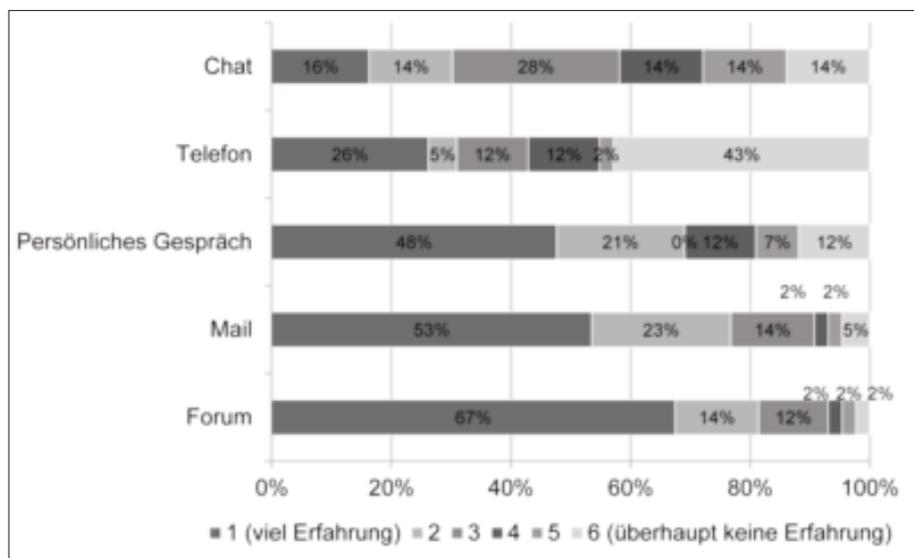


Abbildung 2: Erfahrung mit verschiedenen Beratungsformaten, n=45 (Unschärfe zu 100% durch Dezimalstellen)



der Beratung ist es hier, die Selbstständigkeit der Studierenden zu unterstützen und das eigenständige Finden von Lösungen zu begleiten.

5.2 Erfahrung: Online-Kommunikation als selbstverständliche Routine

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen der befragten Studierenden mit verschiedenen Beratungsformaten überrascht die Verteilung der Erfahrungen mit Kommunikationsformen nicht, wie sie in Abbildung 2 dargestellt ist. Die größte Erfahrung haben die Studierenden mit den Beratungsformaten Forum und Mail gemacht. Das hängt sicher damit zusammen, dass in den meisten Online-Modulen des Studienganges Foren ein zentrales Lehr-Lern-Format sind; zusätzlich gibt es in jedem Modul Frage- und Austauschforen. An ihnen können sich alle Mitglieder der Studiengruppe beteiligen. Im Gegensatz dazu ist der Mail-Kontakt eine Zweier-Kommunikation. Die niedrige Bewertung von Telefon und Chat entspricht auch der Lehrenden-Perspektive, denn beide Kommunikationsvarianten spielen eine geringe Rolle.

5.3 Favorisiert: das persönliche Gespräch

Das persönliche Gespräch wird von den befragten Blended-Learning-Studierenden als wichtige Form der Beratung gesehen. Und dies, obwohl persönliche Gespräche meist am Rande von Präsenzveranstaltungen und deshalb oft in

eher hektischer Atmosphäre stattfinden. Noch nachdrücklicher als bei der Frage nach der Erfahrung mit verschiedenen Kommunikationsformen (siehe 5.2) wird die Bedeutung des persönlichen Gesprächs bei den Antworten auf die Frage nach der Bewertung der verschiedenen Beratungsformate deutlich (siehe Abb. 3); hier wird das persönliche Gespräch am besten bewertet.

Abbildung 3 zeigt die Präferenz der Befragten für private Beratungsformate: Gespräch und Mail ermöglichen den Austausch unter vier Augen und ohne mithörende Studienkolleg/innen. Für viele Studierende sind offensichtlich auch fachliche Themen etwas, das sie gerne allein mit der/dem Lehrenden besprechen möchten. Drei Ursachen sind denkbar:

erstens das Bedürfnis, die eigenen Probleme und Fragen nicht in einem größeren Rahmen besprochen zu sehen (Scham), zweitens der Wunsch, andere nicht mit den eigenen Fragen zu belasten und drittens die Befürchtung, dass die eigenen im Gespräch geäußerten guten Ideen von anderen Studierenden übernommen werden (Konkurrenz).

Das ebenfalls positiv bewertete Forum bietet gegenüber Gespräch, Mail und Telefon wichtige Vorteile: Da eine Frage oder ein Problem von allen gesehen werden kann, antworten oft auch andere Studierende. So können die Fragenden oft schneller Antworten erhalten, als wenn sie auf die Mailantwort des/der Lehrenden warten müs-

Abbildung 3: Bewertung verschiedener Beratungsformate, n=45 (1 = finde ich sehr gut, 6 = finde ich gar nicht gut)

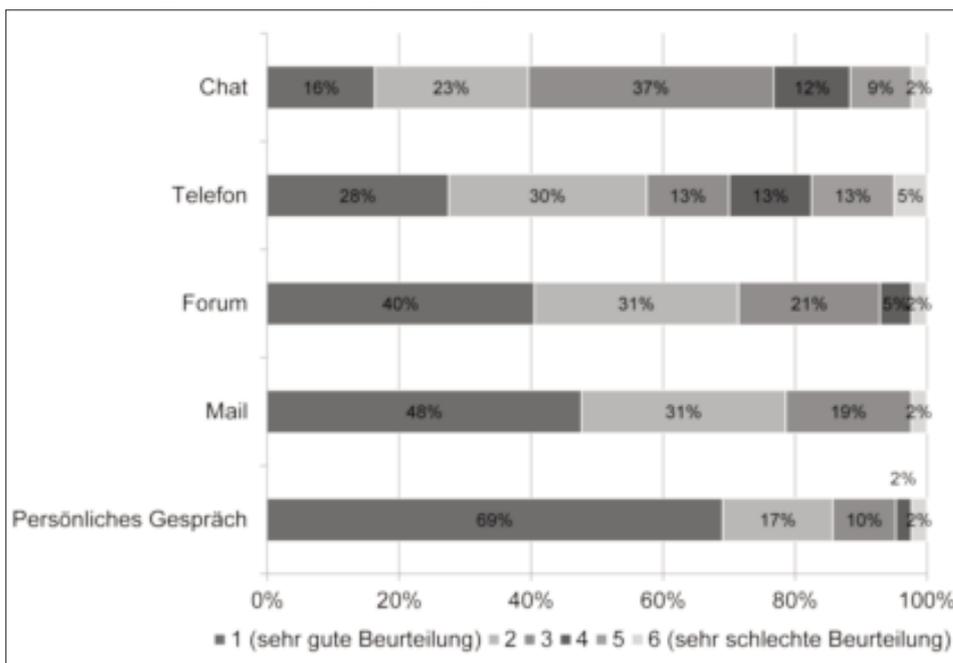
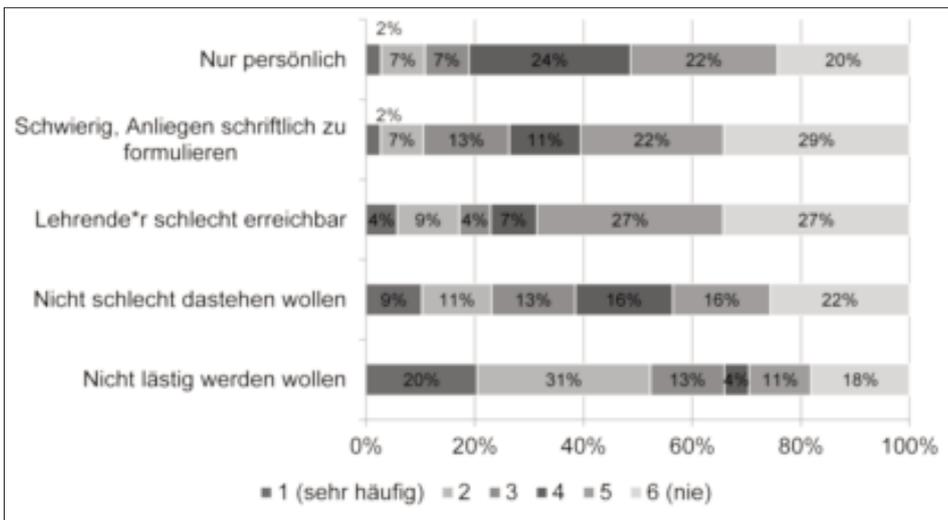


Abbildung 4: Hindernisse für Beratung, n=45 (1 = kommt sehr häufig vor, 6 = kommt nie vor)



onsübermittlung besonders effizient und ohne Qualitätseinbußen gelingt. Eine Information kann so zwar auf persönliche Weise übermittelt werden, muss aber nicht mehrfach für einzelne Studierende wiederholt werden. In der interaktiven Beratung sind das persönliche Gespräch, der Austausch per Telefon oder E-Mail im Vergleich mit der Beratung durch Forum und Chat besser geeignet, weil sie dem Bedürfnis der Studierenden nach einem privaten Beratungsformat nachkommen; eine mögliche höhere Zeitersparnis durch Forum und Chat sollte dann als Beurteilung nachrangig sein. Entscheidend sollte sein, die

sen. Außerdem ist hier auch die Schwelle, bestimmte Fragen zu stellen, deutlich niedriger; sich an eine Professorin oder einen Professor zu wenden, kostet viele Studierende Überwindung (siehe 5.4). Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Eignung eines Kommunikationsmediums vor allem vom Inhalt des Anliegens abhängt. So sind manche Themen besonders für die Erörterung im Forum geeignet, andere lassen sich besser unter vier Augen bzw. Ohren besprechen.

5.4 Hürden: Vor allem nicht negativ auffallen

Bei der Frage nach den Hindernissen für die Inanspruchnahme von Beratung zeigt sich, dass insbesondere der Wunsch, der oder dem Lehrenden nicht lästig sein zu wollen, eine hohe Bedeutung hat (siehe Abb. 4). Über die Hälfte der Befragten gab an, die Wichtigkeit dieses Motivs sei (sehr) hoch.

Dagegen sind andere Motive weit weniger bedeutsam. Nur ein Fünftel der Befragten befürchtet, durch seine Fragen schlecht dazustehen. Eher technische Fragen wie die Erreichbarkeit der Lehrenden oder die Hürde der Schriftlichkeit erweisen sich als deutlich weniger wichtig. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass auf die Beziehungsebene bezogene Hindernisse die befragten Studierenden weit stärker davon abhalten, in Kommunikation mit den Lehrenden zu treten als formale und technische Probleme.

Beratungsformate so zu wählen, dass sie entsprechend der Aufgabe – Information oder Interaktion – so eingesetzt werden, dass sie die Bedürfnisse der Studierenden vorrangig berücksichtigen, aber nachrangig auch den Zeitaufwand (für Lehrende, aber auch Studierende) einbeziehen. In Tabelle 2 ist die Eignung der verschiedenen Kommunikationswege für die Beratungsformate informative und interaktive Beratung unter zeitökonomischen Gesichtspunkten zusammengefasst.

Die verschiedenen Formate der Distanzberatung bieten einen sinnvollen Ansatzpunkt, um den unterschiedlichen Beratungsbedürfnissen der Studierenden in angemessener Weise gerecht zu werden: Für die informative Beratung bedarf es meist keiner geschützten Gesprächssituation zwischen Lehrenden und Studierenden, wie sie die Zweierkommunikation bietet. Vielmehr sind hier offene Beratungssettings in Forum oder Chat wesentlich besser geeignet, um Lösungen zu finden. Fragen nach Zitation, Formatierung oder Bewertungskriterien beispielsweise lassen sich in der einfachen Frage-Lösung-Kommunikation der informativen Beratung klären, die Schein als „Single-Loop-Learning“ bezeichnet (Schein 2010, S. 38). Und auch hinter den Beratungsthemen, die sich auf Inhalte beziehen (Klärung der eigenen Gedanken, inhaltliche Impulse und Ratschläge zum Vorgehen) verbergen sich oftmals einfach zu klärende Fragen, wie z.B. nach Literatur, Beispielen und Referenz-Projekten. Für diese eignen sich in besonderer Weise die öffentli-

6. Fazit: Sprechstunden in Blended-Learning-Formaten

Die Ergebnisse der Befragung der Blended-Learning-Studierenden zeigen, dass die von ihnen angegebenen Beratungsthemen und -bedarfe sowohl die unter 3. beschriebene informative Beratung als auch die dort dargestellte interaktive Beratung umfassen. Für die informative Beratung sind Forum und Chat besonders geeignet, weil ihnen die Aufgabe der Informati-

Tabelle 2: Bewertung verschiedener Kommunikationsmedien in der Beratung im Kontext von Lehrveranstaltungen

	Informative Beratung	Interaktive Beratung
Persönliches Gespräch	geeignet, aber ineffizient	geeignet
Telefon	geeignet, aber ineffizient	geeignet
E-Mail	geeignet, aber ineffizient	geeignet
Forum	geeignet	bedingt geeignet
Chat	geeignet	bedingt geeignet

chen Kommunikationswege, weil die Themen oft auch für andere Studierende interessant sind und/oder auch von Studierenden beantwortet werden können. Die Bedeutung der Beratung von Studierenden untereinander ist nicht zu unterschätzen. So zeigen Studien, dass verschiedene Formen des Peer-Counseling durch besonderes Vertrauen und eine große Offenheit der Ratsuchenden gekennzeichnet sind (Reindl/Weiß 2012, S. 8).

Forum und Chat sind für die interaktive Beratung zwar technisch geeignet. Die Erörterung individueller Anliegen kann hier exemplarischen Charakter haben, und der Prozess kann von den Studierenden, falls passend, auf eigene Problemstellungen übertragen werden. Dagegen spricht jedoch die Scheu vieler Studierender, andere (und nicht nur die Lehrenden, sondern auch Mitstudierende) mit den eigenen Anliegen zu belasten. Im Forum ist es dabei noch am ehesten möglich, dass Einzelne die für sie nicht relevanten Pfade ignorieren. Im Gegensatz dazu steht im Chat stets ein Thema für alle Chattenden im Mittelpunkt.

Für Fragen, die eher im Bereich der interaktiven Beratung liegen, sind die Erfahrung eines Lehrenden und auch der Einzelkontakt gefragt. Hier sind auch andere Formate angemessen, wie die E-Mail oder das Telefonat. Diese Formate bieten den Rahmen für Fragen und Themen, die nur einzelne Studierende betreffen. Für einige Beratungsanlässe (z.B. Klärung der eigenen Gedanken/ Inhaltliche Impulse/Ratschläge zum Vorgehen) ist also eher eine interaktive Beratung geeignet, beispielsweise, wenn es etwa darum geht, wie die Argumentation für einen Text sinnvoll aufgebaut werden kann, welches methodische Vorgehen geeignet ist oder welche theoretischen Modelle passend sein könnten. Auch sehr individuelle Informationsfragen lassen sich sinnvollerweise per E-Mail klären (Fristverlängerungen, Abmeldungen für Präsenzveranstaltungen, Terminabsprachen). Bei persönlichen Themen sollte in jedem Falle eine interaktive Beratung in einem geschützten Raum stattfinden, etwa wenn die Frage besprochen werden soll, wie eine berufliche Mehrbelastung mit dem Studium vereinbar ist oder ob aufgrund von Krankheit ein anderes Prüfungsformat gewählt werden kann.

Die Distanzberatung ist, wie unter 2. dargestellt, mit ähnlichen Problemen behaftet wie die Präsenzberatung: Das hierarchische Verhältnis und die Doppelrolle des/der Lehrenden (Unterstützer/in und Bewerter/in zugleich) sowie die mangelnde Freiwilligkeit sind hier wichtige Aspekte. Andere Schwierigkeiten der Präsenzberatung jedoch lassen sich durch die Kommunikationsform durchaus entschärfen oder gar ganz eliminieren: Die verschiedentlich beschriebene Hemmschwelle, sich mit einem Anliegen an die/den Lehrenden zu wenden, kann durch offene Kommunikationsformen wie etwa Online-Foren deutlich gesenkt werden. Denn hier ist die/die Lehrende ein/e Adressat/in unter vielen. Auch die von Meer beschriebene Problematik, dass die vielen vor der Tür wartenden Mitstudierenden den Zeitdruck im Kontakt mit der/dem Lehrenden erhöhen (Meer 2000, S. 19), entfällt in den verschiedenen Varianten der Distanzberatung – entweder weil der Kontakt unter Ausschluss der Studienkolleg/innen per Telefon oder

Mail stattfindet oder weil im Forum alle in die Beratung involviert sind.

Distanzberatung kann – jedenfalls von ihrem Potenzial her – neue Chancen für einen einerseits spannungsfreieren Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden eröffnen. Zugleich können die alternativen Kommunikationsformen dabei helfen, Beratung spezifischer und zielgerichteter durchzuführen, indem die dem Anliegen angemessenen Kommunikationswege gewählt werden. Durch diese wachsende Vielfalt möglicher Beratungsformen, kann die Hilfestellung qualitativ hochwertiger und damit effizienter werden.

Voraussetzung hierfür ist jedoch eine engagierte Beteiligung von Lehrenden und Studierenden an den Beratungsprozessen, etwa in Form eines vitalen Online-Forems und eines zeitnahen Antwortverhaltens der Beteiligten. Hierzu sollten idealerweise klare und eindeutige Absprachen zwischen Lehrenden/Beratenden und Studierenden/Beratenen getroffen werden, etwa in Form von Kontrakten oder Lernvereinbarungen.

Grundsätzlich bieten die in diesem Beitrag in erster Linie auf das Onlinestudium bezogenen Aussagen und Erkenntnisse auch die Möglichkeit, die Beratung im traditionellen Präsenzstudium zu verbessern. Elemente der Distanzberatung (wie das Forum) sind natürlich nicht auf die Onlinelehre beschränkt und könnten auch in Präsenzstudiengängen eingesetzt werden und dort die zum Teil suboptimale und unter Zeitdruck leidende Situation der Sprechstunde entlasten. Die Elemente der Distanzberatung könnten helfen den Freiraum zu schaffen, um die Sprechstunde als Vor-Ort-Beratung zeitlich zu entlasten und damit qualitativ zu verbessern. In Anlehnung an die Unterscheidung in informative und interaktive Beratung (vgl. Tab. 2) ist denkbar, dass auch im Präsenzstudium Sprechstunden eher zur interaktiven Beratung genutzt werden und die informative Beratung anderenorts (z.B. in Online-Foren) stattfindet. Die Vorteile der Distanzberatung durch die größere zeitliche Flexibilität (durch asynchrone Formate), durch die Möglichkeit, Studierende als Co-Beratende einzubeziehen und durch die Erweiterung um die Kommunikationskanäle Schreiben und Lesen könnten so nicht nur im Online- sondern auch im Präsenzstudium genutzt werden.

Literaturverzeichnis

- Frings, C./Herzer, M. (2003): Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre. In: Herzer, M. (Hg.): Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung, Band 8), Mainz, S. 11-52.
- Geißler, H./Metz, M. (2012): Einleitung. In: Geißler, H./Metz, M. (Hg.): E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen. Wiesbaden, S. 11-17.
- Gröning, K. (2006): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden.
- Huber, L. (2011): Forschen über (eigenes) Lehren und studentisches Lernen – Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): Ein Thema auch hierzu? In: Das Hochschulwesen, Jg. 59/H. 4, S. 118-124.
- Meer, D. (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich Philologie. In: Boettcher, W./Meer, D. (Hg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied, S. 19-66.
- 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. 19-42.

Nestmann, F./Sickendiek, U./Engel, F. (2007): Statt einer Einführung: Offene Fragen ‚guter Beratung‘. In: Nestmann, F./Sickendiek, U./Engel, F. (Hg.): Das Handbuch der Beratung, Band 2, Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen, S. 599-608.

Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. HIS: Forum Hochschule 3/2013. http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf.

Reindl, R./Hergenreider, M./Hünninger, J. (2012): Schriftlichkeit in virtuellen Beratungssettings. In: Geißler, H./Metz, M. (Hg.): E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen. Wiesbaden, S. 339-357.

Reindl, R./Weiß, S. (2012): Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte, in: e-beratungsjournal.net. Jg. 1/H. 8. http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/reindl_weiss.pdf.

Schein, E.H. (2010): Prozessberatung für die Organisation der Zukunft. Der Aufbau einer helfenden Beziehung. Köln.

Simpson, O. (2002): Supporting Students in Online, Open and Distance Learning. London (UK)/Sterling (US).

■ **Dr. Helen Knauf**, Professorin für Pädagogik der Frühen Kindheit, Hochschule Fulda, E-Mail: Helen.Knauf@sw.hs-fulda.de

Beratung im Scheinwerferlicht – Bericht vom ersten Spotlight-Seminar der European Association for International Education in Berlin am 1./2. Dezember 2014

Europäische Netzwerkarbeit im Bereich „Guidance and Counselling“ hat eine längere Geschichte. Bis zum Jahr 2012 fand diese Arbeit unter dem Dach der FEDORA statt. Hierbei handelte es sich um eine selbstorganisierte Vereinigung von Beraterinnen und Beratern, die an europäischen Hochschulen psychologische Beratung, Studienberatung, Beratung für Studierende mit Behinderungen oder Karriereberatung anboten. 2012 vereinigte sich FEDORA mit der European Association for International Education (EAIE), in deren Sektionen die FEDORA-Arbeitsgruppen weiterhin aktiv sind. Diese Organisation hat ein sehr professionelles Management, sie findet in der europäischen Bildungspolitik Gehör, und sie richtet alljährlich eine große Konferenz mit bis zu 4.000 Teilnehmer/innen aus. Im Zentrum dieser Konferenz stehen Internationalisierungsaspekte, und der Bereich der Beratung macht bei diesen Großereignissen zwar mit eigenen Workshop-Beiträgen dieses Arbeitsfeld bekannt und transparent (zuletzt geschehen bei der EAIE-Jahrestagung in Prag im September 2014), nimmt im Gesamtspektrum der Angebote allerdings eher eine etwas exotische Sonderrolle ein. Deshalb bestand schon seit dem Wechsel von FEDORA zur EAIE der Wunsch, bei einer kleineren Konferenz die spezifischen Themen, die mit Beratung im Hochschulbereich verbunden sind, zu bündeln und zu bearbeiten. Ein solches Format gehörte bisher nicht zu den Angeboten der EAIE, doch die Organisation war experimentierfreudig und ermöglichte es, dass sich unter dem Titel „Helping Students Succeed – Core Elements of Student Support“ 150 Berater/innen aus europäischen Hochschulen zwei Tage lang in Berlin an der Freien Universität versammelten. Hans-Werner Rückert als Gastgeber und Chair der PSYCHE Expert Community begrüßte die Teilnehmer/innen und konnte ihnen ein interessantes und vielfältiges Programm ankündigen. Die Keynote-Referenten Stuart Billingham und Raimo Vuorinen betonten in ihren Vorträgen jeweils die Bedeutung von professionellen Student-Support-Aktivitäten für eine zunehmend heterogene Studierendenschaft. Sie hoben hervor, dass in der Stu-

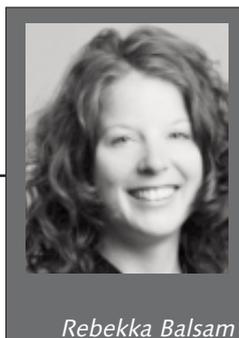
dienphase entscheidende Weichenstellungen erfolgen in Hinblick darauf, ob Studierende hier persönliche Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen erwerben, mit denen sie Übergänge in den Beruf bewältigen können und die ihnen die flexible Weiterentwicklung in einer durch raschen Wandel gekennzeichneten Arbeitswelt ermöglichen.

In einer Vielzahl von Knowledge Sessions und Roundtable Sessions wurden dann so unterschiedliche Themen behandelt wie z.B. Beratung mit interkultureller Perspektive, Transition Management, Prokrastination, Ombudsman für Studierende oder Vermittlung von Skills für Auslandsaufenthalte.

Die Tagung war gekennzeichnet von intensivem Austausch, einem guten Spirit und deutlich wahrnehmbarer Aufbruchstimmung: Die Möglichkeit, in einem überschaubaren Teilnehmerkreis mit internationalen Kolleg/innen aus den eigenen spezifischen Arbeitsbereichen in Kontakt zu kommen, aktuelle Trends zu diskutieren und Theorie- und Best-Practice-Modelle zu erörtern, wurde von den meisten Teilnehmenden als überaus wertvoll erlebt. Deshalb verabschiedeten sich viele Gäste mit dem Wunsch, sich baldmöglichst bei einer neuen Auflage dieser Konferenz wieder zu begegnen. Hoffen wir, dass die EAIE diesen Wünschen entsprechen wird und ein Forum bereit stellt, in dem Guidance and Counselling europaweit vernetzt sind und kontinuierlich professionell weiterentwickelt werden. Wer daran mitwirken möchte, ist herzlich willkommen und wird das eigene Engagement belohnt wissen durch motivierende Impulse, die regelmäßig als Folgewirkung internationaler Begegnungen in den eigenen Arbeitsalltag einfließen.

■ **Wilfried Schumann**, Leiter des Psychologischen Beratungs-Services von Universität und Studentenwerk Oldenburg, E-Mail: wilfried.schumann@uni-oldenburg.de

*Rebekka Balsam, Christian Herzog,
Jens Newig, Andreas Seifert &
Anja Stegert*



Rebekka Balsam



Christian Herzog

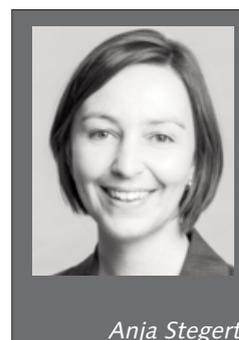


Jens Newig

Die Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg



Andreas Seifert



Anja Stegert

Durch konsekutive und modularisierte Studiengänge, neue Studienstrukturen und Kreditpunktesysteme ist das Studium für Studierende komplexer geworden. Die Bedeutung von studienbegleitenden Betreuungsangeboten ist damit gewachsen. Die Leuphana Universität Lüneburg begegnet diesen Herausforderungen durch das Programm „College-Studienreflexion“, einer Eins-zu-Eins-Betreuung für Studierende bei Studienorganisation und Persönlichkeitsentwicklung. Im Beitrag werden die Grundidee und Ziele sowie die Umsetzung und Entwicklung der Studienreflexion seit dem Sommersemester 2012 dargestellt. Auf Basis einer ersten Evaluation der Teilnehmer/innen und Dozent/innen werden neuralgische Punkte und Herausforderungen thematisiert.

1. Einleitung

Durch das oftmals nur noch achtjährige Gymnasium (G8) hat sich das Eintrittsalter von Studienanfänger/-innen verringert. Parallel dazu wurde durch doppelte Abiturjahrgänge ein Missverhältnis zwischen Lehrangeboten und Nachfrage hervorgerufen, das nur langsam aufgelöst werden kann. Einem verstärkten Betreuungsbedarf Studierender stehen so häufig gleichbleibende oder sogar geringere zweckgerichtete Ressourcen gegenüber. Das Studium selbst ist durch die schrittweise Einführung von konsekutiven und modularisierten Studiengängen, neuen Studienstrukturen und Kreditpunktesystemen komplexer geworden. Ferner sind die Rahmenbedingungen für angehende Akademiker/innen durch Globalisierungsprozesse im Bereich Lehre, gewachsene Mobilitätsanforderungen und einem seit der Bologna-Reform erheblich ausgeweiteten Spektrum an Studiengängen in den letzten Jahren deutlich unübersichtlicher geworden (Spoun 2005). Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) weist in diesem Zusammenhang ausdrücklich

auf die besondere Bedeutung studienbegleitender Betreuungsangebote hin. Derartige Programme haben laut BLK innerhalb der komplexeren neuen gestuften Studiengänge generell eine herausragende Bedeutung für den Studienerfolg (BLK 2002).

Vor diesem Hintergrund wurde am College der Leuphana Universität Lüneburg im Jahr 2012 ein differenziertes Betreuungssystem eingeführt, das sich in drei Teile gliedert: College-Tutorium, College-Privatissimum und College-Studienreflexion.¹ Das College-Tutorium stellt im ersten Semester den direkten Kontakt neuer Studierender zu studentischen Ansprechpartner/innen (Tutor/innen) her, das College-Privatissimum ermöglicht mentorische Begleitung in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten. Die College-Studienreflexion, das größte der drei Programme, bietet eine Eins-zu-Eins-Betreuung zur Unterstützung Studierender bei Studienorganisation und Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Die drei Teilprogramme greifen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und haben verschiedene Schwerpunkte. Gemeinsam sollen sie die Betreuungssituation für Studierende am College spürbar verbessern. Zentraler Baustein des Betreuungssystems für Studierende ist die Studienreflexion, die im Folgenden in Form eines Praxisberichts dargestellt wird.

2. Forschungsstand und Ziele der Studienreflexion

Grundidee der Studienreflexion ist es, eine intensive Betreuung der Studierenden durch Dozent/innen jenseits der fachbezogenen Lehre zu ermöglichen. Als Vorbild

¹ An der Leuphana Universität Lüneburg existiert eine vertikale Organisationsstruktur (College, Graduate School, Professional School) nach angelsächsischem Vorbild. Jede Einheit ist für die Betreuung der jeweils immatrikulierten Studierenden zuständig.

dienten dabei Mentoring-Programme, welche an vielen deutschen aber vor allem angelsächsischen Universitäten fest etabliert sind. Ein intensiver Kontakt und ein vertrauensvolles Verhältnis mit den Dozent/innen kann die Identifikation der Studierenden mit der Universität steigern (Kennedy et al. 1995). Ferner ist eine höhere Studienzufriedenheit bei den Studierenden zu erwarten.² In verschiedenen Studien hat sich gezeigt, dass eine reflektiertere Form des Studierens eine Verkürzung der Studiendauer und eine Verringerung der Abbrecherquote bewirkt.³ Mentoring-Programme können außerdem positiv zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden beitragen (Spoun 2012). Nach Chao (1997) und Scandura (1992) zeigen Teilnehmer/innen von Mentoring-Programmen ein größeres Selbstbewusstsein bezüglich eigener Kompetenzen und können im Vergleich mit Nicht-Teilnehmenden positivere Karriereverläufe aufweisen. Nach Cosgrove (1986) zeigen sie bessere Fähigkeiten in den Bereichen *Ziele setzen* und *erreichen*, *Problemlösefähigkeit* und *Entscheidungsfähigkeit*. Darüber hinaus lernen Studierende durch die Betreuung, besser mit Stress zurechtzukommen (Liang et al. 2002).

Die mit der Einführung der Studienreflexion am College der Leuphana Universität Lüneburg verbundenen Ziele waren insbesondere:

- a) Der durch die Bologna-Reform gestiegene Beratungsbedarf soll durch ein studienbegleitendes Betreuungsangebot aufgefangen werden. Die Studierenden sollen bei der bewussten Studienorganisation unterstützt und zur Reflexion angeregt werden.
- b) Zwischen Studierenden und Dozent/innen soll ein Klima von Vertrauen und Verständnis geschaffen werden. Dadurch soll die Identifikation mit der Universität gestärkt und die Studienzufriedenheit erhöht werden.
- c) Durch Gespräche und kurze Reflexionsberichte zu ihrem aktuellen Studienverlauf und zukünftiger Studienplanung sollen die Studierenden zu einer kontinuierlichen Selbstreflexion angeregt werden.
- d) Durch bessere Absprachen in Bezug auf Anforderungen im Studium soll die Qualität des Studiums und der erbrachten Leistungen gesteigert werden.
- e) Die Studienabbrecherquote soll gesenkt werden.
- f) Die Wettbewerbsfähigkeit der Universität soll gestärkt werden. Insbesondere sollen die Studienprogramme der Leuphana Universität Lüneburg an Attraktivität für neue Studierende und Quereinsteiger gewinnen (Newig/Balsam 2011).

3. Konkrete Umsetzung ab dem Sommersemester 2012

Die College-Studienreflexion startete im Sommersemester 2012 als neues Programm an der Leuphana Universität Lüneburg mit den damaligen Zweitsemesterstudierenden. Dozent/innen in der Studienreflexion sind sowohl Professor/innen als auch wissenschaftliche Mitarbeiter/innen, Doktorand/innen und Stipendiat/innen, die mindestens schon ein halbes Jahr an der Leuphana Universität Lüneburg tätig sind und mindestens zwei weitere Semester bleiben werden. Die Teilnahme ist freiwillig. Pro Semester finden zwei Einzelgespräche statt, für wel-

che die Dozent/innen jeweils mindestens eine Zeitstunde (ohne Vor- und Nachbereitung) zur Verfügung stellen. Für das erste Treffen zu Beginn des Semesters fertigen die Studierenden einen Reflexionsbericht an, in welchem sie die Gesprächsthemen für das Reflexionsgespräch vorstrukturieren.⁴ Der Bericht wird der Dozentin oder dem Dozenten eine Woche vor dem vereinbarten Termin zugeschickt. Im zweiten Treffen zum Ende des Semesters wird das Erreichte in Bezug auf den Bericht und die gesetzten Ziele gemeinsam reflektiert. Zusätzlich zu den zwei Treffen pro Semester können weitere kürzere Treffen individuell vereinbart werden.⁵ Die Studienreflexion beginnt im zweiten Semester und kann durchgehend bis zum sechsten Semester in Anspruch genommen werden. Im Idealfall werden die Studierenden durch ihr gesamtes Studium begleitet. Seit dem Programmstart sind die Teilnehmerzahlen insgesamt, aber auch die Neuanmeldungen in jedem Semester stark gestiegen. Aktuell nehmen mehr als 120 Dozent/innen sowie über 500 Studierende am Programm teil. Die Dozent/innen betreuen dabei zwischen einem und 16 Studierende

3.1 Schulung und Unterstützung der Dozent/innen

Die Funktionen von Studienbegleiter/innen umfassen nach Genenger-Stricker (2000, S. 142-143) informieren, beraten, begleiten, motivieren, unterstützen, Orientierung geben, vermitteln, koordinieren, kooperieren, organisieren, dokumentieren, Kontakte aufbauen, pflegen und stabilisieren. Gerade für weniger erfahrene Dozent/innen kann dies eine große Herausforderung sein. Befragte Dozent/innen einer Studie von Skordoulis und Baqur Naqavi (2010) betonten, dass sie speziell in Fragen bezüglich des Universitätssystems, dessen spezifischen Regelungen und in Bezug auf allgemeine persönliche Betreuung Unterstützung benötigten. Zu diesen Themenbereichen sowie zur Gesprächsführung werden jeweils zu Semesterbeginn Schulungen für die neuen Dozent/innen der Studienreflexion angeboten. Zusätzlich erhalten die Lehrenden umfangreiches Material zur Orientierung und erfolgreichen Ausübung der Tätigkeit. Darin sind u.a. Schulungsunterlagen zur Gesprächsführung und zum „guten Fragen“ sowie ein Verlaufsbogen für die Gespräche enthalten. Die Dozent/innen haben darüber hinaus in der Koordinationsstelle des Programms eine Ansprechperson, die jederzeit für alle-

² Astin (1993) geht von einem starken Zusammenhang der Bindung Studierender an ihre Universität und ihrer Studienzufriedenheit mit der Interaktion zwischen Studierender/m und Betreuer/in aus. Auch Westermann et al. (1996) führen den Kontakt zu Lehrenden als ein Merkmal der Studienzufriedenheit an.

³ Nach Skordoulis und Baqur Naqavi (2010) hat das Vorhandensein eines Mentoringprogramms einen direkten Einfluss auf die Reduktion der Abbrecherquote und die Leistungssteigerung der Studierenden. Stevenson et al. (2006-2007) bestätigen, dass der akademische Misserfolg von Studierenden eng mit dem Fehlen eines Betreuungsprogramms bzw. mit schlechter Betreuung zusammenhängt.

⁴ Die Reflexionsberichte sind vertraulich und liegen nur den Dozent/innen vor.

⁵ Afshar und Dhiman (2008) kommen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass mit steigender Frequenz der Treffen auch die Bewertung der Betreuung insgesamt steigt. Nach Buissink-Smith et al. (2010) empfanden Studierende einer neuseeländischen Universität auch Treffen zur Beantwortung von Fragen und Hilfe bei Ratgesuchen mit einer Dauer von unter fünf Minuten überwiegend (82% der Befragten) als positiv.

meine und inhaltliche Fragen zur Verfügung steht. Für weitere Vernetzung und den Austausch von Erfahrungen finden als fortlaufendes Angebot regelmäßige Netzwerktreffen der Dozent/innen statt.

3.2 Zuordnung von Studierenden zu Dozent/innen

Die positive Entwicklung der Reflexionstreffen hängt entscheidend von der „Passung“ der Paare ab. Verstehen sich Dozent/innen und Studierende gut, steht einer produktiven Zusammenarbeit nichts im Wege. Durch eine zufällige Zuordnung wird dies seltener erreicht. Studierende können deswegen im Programm ihre Dozentin oder ihren Dozenten selbst wählen. Um eine Auswahl zu ermöglichen, stellen sich die Dozent/innen mit einer eigenen Profiseite auf den Seiten der Studienreflexion den Studierenden vor. In ihrer Programmanmeldung wählen die Studierenden ihre drei Wunsch-Dozent/innen. Dabei geben sie auch an, ob sie lieber fachspezifisch oder fachübergreifend betreut werden wollen.

3.3 Vorbereitung der Treffen

Unvorbereitete Besprechungen sind oft unfruchtbar oder unangenehm für die Teilnehmenden. Aus Mangel an Themen oder Unbehagen wird das Gespräch dann oft schon nach wenigen Minuten wieder beendet. Die hier verfolgten Ziele können so kaum erreicht werden. Über die Reflexionsberichte soll deswegen sichergestellt werden, dass Gesprächsthemen vorhanden sind und Studierende sowie Dozent/innen sich auf die Treffen vorbereiten (siehe Balsam et al. 2014). Den Studierenden wird ein Leitfaden zur Erstellung des ein- bis dreiseitigen Reflexionsberichts zur Verfügung gestellt. Die Treffen erhalten so eine größere Substanz, Relevanz und Ernsthaftigkeit. Der Reflexionsbericht hat sich über die Zeit zu einem zentralen Instrument der Reflexion entwickelt, das Studierenden nach eigener Aussage in vielerlei Hinsicht hilft und von beiden Seiten hoch geschätzt wird.

3.4 Betreuungszahlen und Vergütung

Pro betreuer/m Studierender/m erhalten die Dozent/innen in jedem Semester einen bestimmten Satz an Kompensationsmitteln in Form eines Lehrauftrags oder in SHK-Stunden. Dabei werden 4,5 Stunden pro Studierender/m pro Semester (mindestens zwei Gespräche à eine Std.) angesetzt. Der Rest der Zeit steht zur Verfügung für Vor- und Nachbereitung, Kommunikation, Unterstützung bei weiteren Anliegen per E-Mail und weiteren kürzeren Treffen. Einige Dozent/innen führen in dieser verbleibenden Zeit auch Gruppentreffen durch, die sich nach Rückmeldung von Studierenden und Dozent/innen ebenfalls als sehr hilfreich für die Studierenden erweisen.

4. Evaluation

Zur Erfolgsbemessung und Optimierung der Studienreflexion wurden formative und summative Online-Evaluationen unter den Dozent/innen (n = 25 im Herbst 2012, n = 37 im Sommer 2013) und studentischen Teilnehmer/innen (n = 95) (Frühjahr 2013) durchgeführt. Die formativen Befragungen der Dozent/innen enthielten vor allem Fragen zur Zufriedenheit mit dem Pro-

gramm, zu Hauptthemen in den Gesprächen und Verbesserungsvorschlägen zu den einzelnen Komponenten. Die Befragung der Studierenden fand zunächst auf der gleichen Basis statt. Im Frühjahr des Jahres 2014 wurde der formativen Evaluation ein summativer Teil hinzugefügt, mit dem Kompetenzveränderungen bei Teilnehmer/innen erhoben werden sollen. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt und getestet. Dieser wurde dann sowohl Teilnehmer/innen der Studienreflexion als auch einer Kontrollgruppe des gleichen Semesters aus Nicht-Teilnehmer/innen vorgelegt. In der längsschnittlich angelegten Evaluation werden die beiden Gruppen jeweils einmal im Jahr mit diesem Bogen befragt. Die Testergebnisse der verschiedenen Erhebungszeitpunkte können über einen persönlichen, von den Befragten nach bestimmten Parametern generierten Code miteinander in Verbindung gebracht werden, um sowohl Kompetenzveränderungen bei Einzelnen als auch mögliche Gruppenunterschiede feststellen zu können. Darüber hinaus konnten während acht Netzwerktreffen der Dozent/innen Erfahrungen gesammelt und ausgetauscht, Fragen geklärt und der Entwicklungsbedarf eruiert werden. Auch informelle Rückmeldungen an die Initiator/innen der Studienreflexion fließen in die Evaluation des Programms mit ein. Insgesamt kann vorweggenommen werden, dass Studierende und Dozent/innen mit dem Programm hoch zufrieden sind.⁶ Aus den Rückmeldungen zum Programm ergibt sich, dass ein guter Weg eingeschlagen wurde und vielen der Erwartungen entsprochen worden ist. Im Folgenden werden die ersten drei der im Abschnitt 2 angeführten Ziele diskutiert.

a) Beratungsbedarf auffangen und Unterstützung bei der Studienorganisation

Der Bedarf nach Unterstützung zu individuellen Anliegen wird durch die Studienreflexion klar aufgefangen. Gerade die thematische Offenheit des Programms und die Ein- zu-Eins-Gespräche ermöglichen eine sehr spezifische Unterstützung der Studierenden. Sowohl Dozent/innen als auch Studierende melden zurück, dass sich die Gespräche im Wesentlichen um die Studienorganisation (Studienverlaufsplanung, Arbeitsstrategien und Zeitmanagement) sowie Zukunftsplanung und berufliche Perspektiven drehen. Dazu zählt einerseits die Analyse der aktuellen Situation, Feedback zu Studienplänen und die Planung nächster Schritte, andererseits die Diskussion von persönlichen Zielen und Zukunftsperspektiven (Job, Master und andere Karrierewege) sowie studienbegleitenden Leistungen (Ausland, Praktikum). In einer Evaluation der teilnehmenden Studierenden vom Frühjahr 2013 werden als wichtigste Ergebnisse eine „Festigung der Vorhaben“, eine „Überprüfung der Ziele“ und das Hinzuziehen einer „unabhängigen Meinung“ genannt. Vielfach geht es auch darum, Planungen zu hinterfragen und Prioritäten neu zu setzen. Darüber hinaus bietet die Studienreflexion Raum für die Besprechung von privaten Anliegen und deren Auswirkung auf das Studium.

⁶ Siehe u.a. die Erfahrungsberichte auf der Webseite der Studienreflexion: <http://www.leuphana.de/studium/bachelor/service/studienreflexion/erfahrungsberichte.html>. In der Evaluation der Dozent/innen liegt die Zufriedenheit mit dem Programm bei 81 %, bei den Studierenden bei 84,4%.

In der Befragung wurde den Studierenden auch Raum für Freitext gelassen. Die folgenden Aussagen geben einen qualitativen Einblick in die vielfältigen, individuellen Ergebnisse der Gespräche für die Studierenden.

„Was ist für Sie das wichtigste Ergebnis der Gespräche (z.B. an welchen Punkten sind Sie weiter gekommen, konkrete Entscheidungen, Ziele, Neues, Überraschendes, etc.)?“

- 1) „Ich habe mir ein System erarbeitet, mit dem ich meine Prüfungszeiten effektiv planen kann und die Übersicht behalte, wann ich was bis wann fertig haben muss. Ich habe für mich meine kommenden Semester und meine Richtung für mein Studium besser durchdacht und mir überlegt, wo es hingehen könnte und darüber hinaus dann eine Entscheidung für ein Auslandssemester getroffen und den Platz auch erhalten. Überraschend war für mich, wie sehr mich positives Feedback (über mein aktuelles Verhalten und Umgang mit der Situation im Studium z.B. viel Stress etc.) positiv beeinflussen und motivieren kann, dran zu bleiben.“
- 2) „Das wichtigste Ergebnis ist für mich, dass ich mich auf mich selbst verlassen kann, denn eigene Gedanken und Überlegungen werden mir meist durch die Gespräche bestätigt. Mir machen die Gespräche, die im drei- bis viermonatigen Turnus stattfinden, Spaß und zeigen mir, dass ich meine Vorstellungen und Planungen vertiefen und ausbauen kann. Sie setzen meine Vorstellungen in Relation zum tatsächlichen Verlauf eines durchaus nicht gradlinigen, kulturwissenschaftlichen Studiums. Die Ruhe, die diese Gespräche mit sich bringen, habe ich in Gesprächen mit Freunden und Eltern sonst nicht unbedingt.“
- 3) „Festigung meiner Vorhaben, eine Art Überprüfung meiner Ziele und eine unabhängige Meinung einer Person, die nicht wie Freunde Verständnis für Faulheit hat, aber auch keinen Druck ausübt, wie Familienmitglieder. Und eine Person zu Rate ziehen zu können, die die Strukturen der Universität kennt.“

b) Schaffung eines vertrauens- und verständnisvollen Klimas, Stärkung der Identifikation mit der Universität und Erhöhung der Studienzufriedenheit

Als besonders positiv heben Studierende hervor, dass sie einen persönlichen Ansprechpartner über einen längeren Zeitraum hinweg haben. Dies sei ein wesentlicher Unterschied zu anderen, eher punktuellen Beratungsangeboten der Universität, die in spezifischen Problemlagen mit einem oder zwei Beratungsterminen weiterhelfen. In der Studienreflexion kann sich im Gegensatz dazu eine Vertrauensbeziehung über einen längeren Zeitraum aufbauen. Dozent/innen kennen ihre Studierenden, können im Gespräch auf länger zurückliegende Themen zurückkommen und Querbezüge herstellen. Studierende fühlen sich in der Institution Universität als Person gesehen und ernst genommen. Die Befragten zeigen generell eine hohe Studienzufriedenheit und eine hohe Identifikation mit der Universität. Die Mittelwerte der Items der entsprechenden Konstrukte weisen ausschließlich überdurchschnittlich hohe Werte auf (Mittel der Skala = 3,5). Bei den Teilnehmer/innen der Studienreflexion sind diese Einschätzungen in beiden Skalen zudem signifikant höher ausgeprägt als bei Nicht-Teilnehmer/innen ($t(466) = 145,135, p < ,01$ resp. $t(466) = 154,503, p < ,001$). Mit den Daten des nächsten Befragungszeitpunktes könnte bestenfalls ein möglicherweise vorliegender Selektionseffekt insofern ausgeschlossen werden, als dass sich zeigen könnte, dass sich Teilnehmer/innen besser entwickeln als Nicht-Teilnehmer/innen und nicht nur von vornherein bessere Werte haben, also grundsätzlich motivierter und zufriedener sind als Nicht-Teilnehmer/innen.

c) Anregung der Studierenden zu kontinuierlicher Selbstreflexion durch Reflexionsberichte und Gespräche

Durch den Aufbau der Studienreflexion mit zwei Gesprächen und einem Bericht pro Semester werden die Studierenden dazu angeregt, sich mehr und in anderer Form (im Gespräch und schriftlich) mit Ihrem Studierverhalten auseinanderzusetzen. Gefragt danach, welche Elemente der Studienreflexion in jedem Fall so beibehalten werden sollten, wurde von Studierenden mit großem Abstand am häufigsten der Reflexionsbericht genannt. Er hilft ihnen nach eigenen Angaben vor allem bei der Bewertung vergangener Ergebnisse und Erfolge. Der Reflexionsbericht erweist sich darüber hinaus als hilfreich beim Nachdenken über bevorstehende Schritte, dem Setzen von Zielen sowie bei der langfristigen Studienplanung. Eine Betreuungsperson schrieb in der Evaluation, dass „ein einmal geschaffenes Problembewusstsein und Problematisierungsskills“ weiterwirkten „und von den Studierenden auch auf neue, anstehende Herausforderungen angewendet werden“. Fragen, die sonst die Dozent/innen gestellt hätten, wurden antizipiert und in Berichten und Darstellung des aktuellen Stands im Gespräch bereits mit

Vertrauen/Verständnis/Identifikation: $\alpha = ,737$ (4)				
	R_{tt}	α ohne Item	M	S_D
Mein Verhältnis zu meinen Lehrenden im Studium ist vertrauensvoll.	,303	,808	3,57	1,23
Ich würde das Studium an meiner Hochschule weiterempfehlen.	,658	,602	4,64	1,12
Ich erzähle gerne, dass ich Studierender an dieser Hochschule bin.	,504	,691	4,46	1,16
Ich studiere gern an dieser Hochschule.	,707	,580	4,65	1,01

Studienzufriedenheit: $\alpha = ,778$ (4)				
	R_{tt}	α ohne Item	M	S_D
Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.	,616	,650	4,43	1,11
Insgesamt bin ich mit meinem Studium zufrieden.	,641	,646	4,69	1,01
Ich finde mein Studium wirklich interessant.	,573	,667	4,66	1,01
Das Studium frisst mich auf. (umgepolt)	,450	,709	4,12	1,37

Mittelwertsscores von 1-6, 1 = trifft gar nicht zu, 6 = trifft voll zu
 α : Cronbach's α (Interne Konsistenz)
 Anzahl der Items in Klammer
 R_{tt} : korrigierte Trennschärfe
 α ohne Item: Reliabilität, wenn Item gelöscht
 M: Mittelwert
 S_D : Standardabweichung

eingebunden. Die Reflexion wirkt damit deutlich über die Gespräche hinaus und fördert in den geschilderten Fällen eine generell reflektiertere Haltung dem eigenen Tun gegenüber.

Inwieweit die Studienreflexion zu den weiteren Zielen, die Qualität der studentischen Leistungen zu steigern (d), die Studienabbrecherquote zu senken (e) und die Wettbewerbsfähigkeit der Universität zu stärken (f) bisher erfolgreich beitragen konnte, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht fundiert bewertet werden.⁷

5. Ausblick

Nach sechs Semestern (Stand Dezember 2014) hat sich die College-Studienreflexion an der Leuphana Universität Lüneburg etabliert. Auf Basis von ersten Evaluationen von Studierenden und Dozent/innen lassen sich durchgängig positive Rückschlüsse in Bezug auf die Programmausgestaltung und den Verlauf ziehen. Die bisherigen Erhebungen haben gezeigt, dass bereits drei der sechs mit dem Programm verbundenen Ziele erreicht werden konnten. Weitere Evaluationen werden Klarheit darüber bringen, ob das Programm allen Zielsetzungen gerecht wird und an welchen Stellschrauben auch in Zukunft nachjustiert werden muss.

Literaturverzeichnis

- Afshar, T./Dhiman, S. (2008): Assessment of the excellence of academic advising: Lessons learned. In: Journal of College-Teaching and Learning Vol. 5/No. 3, pp. 51-60.
- Astin, A.W. (1993): What Matters in College? Four Critical Years Revisited. San Francisco.
- Balsam, R./Newig, J./Seifert, A. (2014): The Three-Tiered Leuphana Model of Student Support; INFU Discussion Paper, Nr. 39/14, Institute for Environmental and Sustainability Communication (INFU), Lüneburg.
- BLK (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm „Modularisierung“. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 101, Bonn.
- Buissink-Smith, N./Spronken-Smith, R./Walker, R. (2010): You're doing what? Students' experiences of advice from a New Zealand University. In: Higher Education Research and Development, Vol. 29/No. 4, pp. 357-371.
- Chao, G.T. (1997): Mentoring phases and outcomes. In: Journal of Vocational Behavior, Vol. 51/No. 1, pp. 15-28.
- Cosgrove, T.J. (1986): The effects of participation in a mentoring-transcript program on freshmen. In: Journal of College-Student Personnel, Vol. 27/No. 2, pp. 119-124.
- Genenger-Stricker, M. (2000): Erfolgsfaktor Studienbegleitung. Frankfurt am Main.
- Kennedy, G.J./Gordon, R.L./Gordon, V.N. (1995): Changes in social and academic integration in freshman of high and average ability: Implications for retention. In: NACADA Journal, Vol. 15/No. 2, pp. 9-19.
- Newig, J./Balsam, R. (2011): Persönliches Mentoring durch Vertrauensdozenten an der Leuphana. Baustein 2 des Systems „Studieren Plus“. Internes Dokument, Mai 2011.

- Liang, B./Tracy A./Taylor C./Williams L. (2002): Mentoring college-age women: A relational approach. In: American Journal of Community Psychology, Vol. 30/No. 2, pp. 271-288.
- Scandura, T.A. (1992): Mentorship and career mobility: An empirical investigation. In: Journal of Organizational Behavior, Vol 13/No. 2, pp. 169-174.
- Skordoulis, R./Baqur Naqavi, S. (2010): Faculty perceptions of and attitudes toward academic advising at a large university in the United Kingdom. In: The Mentor: An Academic Advising Journal, October.
- Spoun, S. (2012): Perspektiven für universitäre Bildung: Persönlichkeit als Ausgangspunkt und Ziel der Universitäts- und Studienreform der Leuphana Universität Lüneburg. In: Oerter, R. et al. (Hg.): Universitäre Bildung, S. 126-145.
- Spoun, S. (2005): Mentoring und Coaching an der Universität: Legitimation - Ziele - Gestaltung. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main und New York, S. 335-350.
- Stevenson, J./Buchanan, D./Sharpe, A. (2006-2007): Commentary: The pivotal role of the faculty in propelling student persistence and progress towards degree progress. In: Journal of College Student Retention, Vol. 8/No. 2, pp. 141-148.
- Westermann, R. et al. (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, Vol. 43/No. 1, S. 1-22.

⁷ Die Rückmeldung einer Dozentin oder eines Dozenten lässt aber auch hier auf einen guten Ansatz schließen: „Hier zahlt sich die Reflexion besonders aus, was das Niveau der Studierenden an der Leuphana und deren Bindungskraft angeht. Hilfreich war die Reflexion natürlich besonders für die Schwächeren, die nun ihr Studium besser bewerkstelligen können.“

- **Rebekka Balsam, M.A.**, Professional and Personal Coach/Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Filmer Christian University, Guidance and Counseling Center, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: r.balsam@outlook.com
- **Dr. Christian Herzog**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: christian.herzog@inkubator.leuphana.de
- **Dr. Jens Newig**, Professor für Governance und Nachhaltigkeit, Institut für Umweltkommunikation, Zentrum für Demokratieforschung, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: newig@uni.leuphana.de
- **Dr. Andreas Seifert**, Verwalter der Professur für Quantitative Methoden, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: andreas.seifert@inkubator.leuphana.de
- **Anja Stegert, M.A.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Leuphana Universität Lüneburg, E-Mail: anja.stegert@inkubator.leuphana.de

*Anna Maria Engel, Wahida Masoud,
Anna Maria Bachmann & Tammo Straatmann*

„Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück“ – ein Beispiel für eine universitäre Internationalisierungsmaßnahme



Anna Maria Engel



Wahida Masoud



*Anna Maria
Bachmann*



*Tammo
Straatmann*

Internationalisierung wird für deutsche Hochschulen immer wichtiger. Die Realität zeigt aber, dass Bildungsausländer/innen mit vielen Schwierigkeiten umgehen müssen. Der vorliegende Artikel beschreibt ein Mentoring-Programm für internationale Studierende an der Universität Osnabrück. Das Programm leistet einen Beitrag zur Internationalisierung der Universität und soll die Attraktivität des Bildungsstandortes im internationalen Vergleich steigern. Ziel ist dabei, die Integration der internationalen Studierenden in die neue kulturelle Umgebung zu fördern und durch die Betreuung und Begleitung einen positiveren Studienverlauf zu begünstigen. Neben der konkreten Ausgestaltung des Programms werden Herausforderungen und Chancen sowie Ergebnisse der Evaluation beschrieben. Entsprechend können andere Hochschulen und Institutionen ein umfassendes Bild der Maßnahme gewinnen und erhalten erste Ideen für eine mögliche Übertragung des Programms.

1. Einführung

„Alles, was am Anfang neu und fremd war, hat sich in Erfahrung verwandelt. Das Mentoring hat diesen Weg schöner und einfacher gemacht.“ (Ernesto aus Chile, internationaler Studierender an der Universität Osnabrück)

Globalisierung und Internationalisierung spielen nicht nur in der Wirtschaft eine maßgebende Rolle (Götze/Lang 2009), sondern auch in den universitären Einrichtungen (Schumann 2007). So trägt die Globalisierung dazu bei, dass deutsche Hochschulen im Wettstreit mit den besten Hochschulen anderer Länder konkurrenzfähig bleiben müssen. Durch effektive Internationalisierungsstrategien der Hochschulen kann Deutschland als Wissensstandort die Internationalität der Forschung und

Lehre anreichern und von ihr nachhaltig profitieren. Dabei ist Deutschland nach den USA, Großbritannien und Australien weiterhin eines der beliebtesten Gastländer für ausländische Studierende (Burkhardt et al. 2014). Allerdings zeigen deutschlandweite Statistiken über die Qualität und den Studienverlauf des Ausländerstudiums, dass nur ein Drittel der ausländischen Studienanfänger/innen an der Hochschule ihren Abschluss tatsächlich auch absolviert (Heublein et al. 2004). Wenn deutsche Hochschulen im internationalen Wettbewerb weiterhin attraktiv bleiben wollen, dann sollten sie diesem Zustand entgegenwirken. Als Einflussfaktoren auf den mangelnden Studienerfolg werden oft ein unübersichtlicher Aufbau und ein geringer Strukturierungsgrad der Studiengänge, fehlende Betreuungs- und Orientierungsleistungen der Hochschule und unzureichende didaktische Lehrqualität genannt (Heublein et al. 2004). Aktuelle Untersuchungen des Hochschul-Informationssystem (HIS; Heublein et al. 2012) aus dem Jahr 2012 im Auftrag des DAAD zeigen einen Rückgang der Studienabbruchquote der Bildungsausländer/innen von 65% auf 50% über alle Hochschularten und Fächergruppen hinweg. Dieser Rückgang des Studienabbruchs bei Bildungsausländer/innen um 15 Prozentpunkte wird auf die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-Master-Strukturen zurückgeführt (Heublein et al. 2012). Trotz des positiven Verlaufs bleibt die Studienabbruchquote der Bildungsausländer/innen im internationalen Vergleich in Deutschland hoch (Heublein et al. 2012). Als mögliche Ursache führt die HIS-Studie auf,

„...dass es den deutschen Hochschulen noch unzureichend gelingt, auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Bildungsausländer und die sich daraus ergebenden Integrationsprobleme zu reagieren. Insbesondere bildungskulturelle Differenzen, die zwischen

deutschen Studierenden und Bildungsausländern bestehen, dürften für den geringen Studienerfolg unter den Bildungsausländern verantwortlich sein“ (Heublein et al. 2012, S. 35).

Vor diesem Hintergrund und um die Attraktivität des Bildungsstandortes Osnabrück zu steigern, wurde das „Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück“ („imos“) im Jahr 2008 ins Leben gerufen.

2. Interkulturelles Mentoring an der Universität Osnabrück

In vielen Unternehmen hat sich das Konzept des Mentorings inzwischen zu einem festen und effektiven Instrument der Personalentwicklung etabliert (Voigt 2013). Mentoring-Programme werden in der betrieblichen Praxis eingesetzt, um einerseits Wissen zu transferieren und andererseits organisationale Integration zu fördern (Schmid/Haasen 2011). Mentoring ist „...die Tätigkeit einer erfahrenen Person (Mentor/in), die ihr fachliches Wissen oder ihr Erfahrungswissen an eine unerfahrenere Person (Mentee) weitergibt“ (ebd., S. 10). Das Interkulturelle Mentoring „imos“ richtet sich an Bildungsausländer/innen, die an der Universität Osnabrück ihren Abschluss anstreben. Das Programm verbindet sowohl Integrations- als auch Betreuungsmaßnahmen miteinander und versucht so, den von Heublein et al. (2012) identifizierten Problembereichen entgegenzuwirken. Die konkreten Ziele des „imos“ sind eine bessere Betreuung der Bildungsausländer/innen und eine schnelle Integration in ihre neue kulturelle Umgebung, um ihnen einen reibungslosen Studienverlauf und einen erfolgreichen Studienabschluss zu ermöglichen.

2.1 Konkrete Ausgestaltung

Organisationale Einbettung und Projektleitung

Das „imos“ ist nach den Kriterien von Schmid und Haasen (2011) ein formelles Mentoring-Programm. Das heißt, dass eine Projektleitung für optimale Rahmenbedingungen sorgt, damit das Programm erfolgreich verläuft. Sie wählt geeignete Mentor/innen¹ und bildet sie aus. Ebenso führt sie das Matching von Mentor und Mentee durch und sichert die Qualität des Projekts. Der Vorteil eines formellen Mentorings ist eine zentrale Koordinationstelle, die als Ansprechpartnerin fungiert und über alle Abläufe und Prozesse informiert ist. Nach Schmid und Haasen (2011) handelt es sich beim „imos“ zudem um einen internen Mentoring-Ansatz, da es hier eine Beschränkung der Teilnehmer/innen auf Studierende der Universität Osnabrück gibt. Als Vorteil eines internen Mentoring-Ansatzes ist zu sehen, dass die Mentoren die Strukturen der Universität gut kennen und sich im gleichen Umfeld wie ihre Mentees bewegen. Auf diese Weise bringen sie mehr Verständnis für ihre Mentees auf und können ihre eigenen Erfahrungen weitergeben (vgl. auch Schmid/Haasen 2011).

Finanzierung

Um ein Mentoring-Projekt aufzubauen und zu etablieren, braucht es eine Art Heimatinstitut, durch welches das Projekt fachlich und finanziell unterstützt wird. Beim

„imos“ ist dies das Fachgebiet der Arbeits- und Organisationspsychologie des Instituts für Psychologie. Da das Fachgebiet nur eine limitierte Unterstützung bieten kann, ist das Projekt überdies auf zentrale Beiträge der Universität angewiesen. So wird das „imos“ noch bis zum 30. April 2016 aus zentralen Studienbeiträgen bzw. seit ihrer Abschaffung durch Studienqualitätsmittel finanziert. Internationalisierung an den Universitäten wird zwar als wünschenswert angesehen, da es aber nicht zu den zentralen Geschäftstätigkeiten gehört, kann eine finanzielle Unterstützung des Mentoring-Projekts durch zentrale Mittel erst nach Deckung der Kosten des universitären Kerngeschäfts erwartet werden. Um auch mit geringen Ressourcen arbeiten zu können, ist es daher zu empfehlen, die konkreten Projektschritte und -aufgaben zu standardisieren und zu manualisieren. Weiter ist es empfehlenswert, sich für Fördermittel und -preise zu bewerben, die durch Förderorganisationen wie beispielsweise dem Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) regelmäßig ausgeschrieben werden. So wurde das „imos“ beispielsweise in den Jahren 2010-2012 durch Fördergelder des Programms PROFIN, einem Programm des DAAD zur Förderung der Integration von ausländischen Studierenden, unterstützt.

Aufgaben der Projektleitung

Die Projektleitung bzw. -koordination ist Dreh- und Angelpunkt des „imos“. Zu den Aufgaben der Projektleitung zählen die Sicherstellung der Finanzierung des Projekts, die Akquise der Bildungsausländer/innen als Mentees und der deutschen Studierenden als Mentoren, die Planung der Ausbildungsblöcke und der dazu gehörigen Seminare und Veranstaltungen, die Planung und Koordination der semesterbegleitenden Programme, die Betreuung der Teilnehmer/innen (Mentoren und Mentees) sowie schlussendlich die Evaluation sowohl der spezifischen Veranstaltungen als auch des Projektes generell. Ein Aufwand, der sich unbedingt lohnt, ist die Durchführung von Supervisions- und Einzelgesprächen für die Teilnehmer/innen, da die meisten Probleme und Schwierigkeiten nur in direkten Gesprächen angesprochen werden. Für die studentischen Mentoren sind Supervisionsgespräche verpflichtend und bieten Raum für die Reflektion des Mentoring-Programms und ihre Rolle als Mentor. Bei diesen Gesprächen ist es vorteilhaft, dass die Projektleitung, die hier als Supervisor/in und als Gesprächsleiter/in agiert, eine psychologische oder pädagogische Fachkraft ist, da das Problemspektrum von Heimweh über Kommunikationsschwierigkeiten bis hin zu Zeitmanagement reichen kann.

2.2 Mentee-Mentoren-Struktur

Die Mentees sind Bildungsausländer/innen, die in Osnabrück ihren Abschluss anstreben. Sie werden durch E-Mail-Anschreiben und Flyer, aber vor allem mittels Infoblättern in den „Welcome Mappen“ des akademischen Auslandsamts der Universität Osnabrück (AAA), geworben. Den Mentees wird durch den studentischen Mentor ein „professioneller“ Freund bzw. eine „profes-

¹ Im Folgenden werden die Begriffe Mentor und Mentee sowohl für die weibliche als auch für die männliche Form benutzt.

sionelle“ Freundin für einen bestimmten Zeitraum zur Seite gestellt, um sie persönlich zu beraten und zu begleiten. Ebenso ist damit gewährleistet, dass sie bei psychosozialen Problemen einen ersten Ansprechpartner haben. Durch ihren studentischen Mentor können sie neue Netzwerke aufbauen und sich schneller in ihrer neuen kulturellen Umgebung integrieren. Die wichtigsten Kriterien zur Auswahl der studentischen Mentoren sind dabei die einjährige Teilnahme am Programm, die Bereitschaft zur Übernahme von bis zu drei ausländischen Mentees sowie die Verpflichtung zur Teilnahme an den Veranstaltungen des Ausbildungsblocks. Das „imos“ bedient sich der Triaden-Konstellation. Das bedeutet konkret, dass sich die studentischen Mentoren in Triaden zusammenfinden und über den gesamten Zyklus zusammen bleiben. In ihrer Triade können sich die Mentoren über ihre Erfahrungen mit ihren Mentees untereinander austauschen und in schwierigen Situationen gegenseitig unterstützen und helfen. Durch diese Interventionen in Form von Reflexion in Kleingruppen wird zusätzlich die Qualitätssicherung des Projekts gefördert.

Bei fachspezifischem Betreuungsbedarf wird den Mentees zusätzlich ein wissenschaftlicher Mentor zur Seite gestellt. Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen aus den jeweiligen Fachbereichen der Universität Osnabrück bilden den Pool der wissenschaftlichen Mentoren. Durch sie erfolgt eine fachspezifische Beratung, und sie helfen den Mentees, ihre eigenen Stärken und Entwicklungspotenziale zu entdecken.

Die Mentees können zudem noch jederzeit auf die Projektleitung zukommen. Die Projektleitung ist die oberste Instanz und ihr Beratungseinsatz kann insbesondere dann sinnvoll sein, wenn weder studentische noch wissenschaftliche Mentoren den Mentees weiterhelfen können. Auf diese Weise können die Probleme der Bildungsausländer/innen von drei Seiten (Projektleitung, studentischer Mentor und wissenschaftlicher Mentor) aufgefangen werden.

Die Akquise der Teilnehmer/innen ist unterschiedlich gestaffelt. So muss sichergestellt werden, dass die studentischen Mentoren ein Semester vor Ankunft der Bildungsausländer/innen geworben, ausgewählt und ausgebildet werden. Die Akquise geschieht durch Rundmails über Verteiler der Fachschaften, Flyer in den Mensen der Universität Osnabrück, Werbung auf der projekteigenen Internetseite sowie über die Lern- und Kommunikationsplattform Stud.IP. Die wissenschaftlichen Mentoren werden alle ein bis zwei Jahre durch E-Mail-Anschreiben geworben und kommen bei Zusage in den „imos“-eigenen Pool an wissenschaftlichen Mentoren. Das Matching von Mentor und Mentee erfolgt durch die Projektleitung und findet direkt nach der Anmeldung der Bildungsausländer/innen statt. Dabei werden beispielsweise angegebene Vorlieben, Interessen und Ziele der Mentees und Mentoren verglichen. Auch Wünsche bezüglich des Alters, des Geschlechts und der Herkunft werden berücksichtigt. So wird eine möglichst optimale Zuordnung von Mentor und Mentee angestrebt, um eine gute Ausgangsvoraussetzung für die Mentor-Mentee-Beziehung herzustellen.

Bislang konnten 203 ausländische Vollzeitstudierende im Interkulturellen Mentoring-Programm von der Be-

treuung durch 115 studentische und 31 wissenschaftliche Mentor/innen profitieren. Auffallend positiv dabei ist, dass alle an der Universität Osnabrück vertretenen Fachbereiche in dem Programm vertreten sind und im Gesamtverlauf die Zahl der Teilnehmenden auf studentischer Seite steigt.

2.3 Motivationsmanagement im interkulturellen Mentoring

Während die Mentees aus aller Welt eine große Bereicherung für das universitäre Leben und das „imos“ darstellen, bedeutet die Vielfalt an verschiedensten Kulturen für die Mitarbeiter/innen und Mentoren des „imos“ aber auch eine Anforderung an deren interkulturelle Kompetenzen. Der interkulturelle Aspekt und eine große Anzahl verschiedener Herkunftskulturen können die Arbeit mit den Mentees zum Teil erschweren. So haben viele nichteuropäische Kulturen beispielsweise häufig ein anderes Zeit- und Verantwortungsgefühl sowie andere Einstellungen zum Studieren und zur Zukunftsplanung. Daher kann es oftmals schwierig sein, die Bildungsausländer/innen zur regelmäßigen Teilnahme an den verpflichtenden Seminaren zu motivieren. Um die Teilnehmerzahl an den Ausbildungsblöcken und semesterbegleitenden Programmen zu erhöhen, hat die Projektleitung des „imos“ verschiedene Maßnahmen eingeführt.

Den Mentees wird seit dem Jahrgang 2012/2013 nun auch ein Zertifikat bei dem Besuch von mindestens 2/3 der verpflichtenden Veranstaltungen in Aussicht gestellt. Weiter wird den Mentoren ihre Vorbildfunktion für ihre Mentees und die Verantwortung kommuniziert, diese an die Begleitprogramme und Seminare zu erinnern. Die einzelnen Mentees werden direkt angeschrieben und angesprochen sowie durch Mitteilungen in sozialen Netzwerken erinnert (Facebook-, universitätsinterne Stud.IP-Gruppe). Darüber hinaus wird versucht, die Veranstaltungen an die Wünsche und Ideen der Teilnehmer/innen anzupassen. Insbesondere die Möglichkeit, viel über die eigene Kultur berichten zu können, hat sich bislang als erfolgreich erwiesen. Um schließlich die Bindung der Mentees an ihre individuellen Mentoren, welche meist sehr gut ausgeprägt ist, durch eine positive Bindung an das Projekt allgemein zu ergänzen, wurde im Wintersemester 2014/2015 eine telefonische Mentee-Betreuung vonseiten der Projektleitung eingeführt. Hierbei wird einmal im Monat telefonisch nachgefragt, wie es den Mentees geht und ob sie weitere Unterstützung benötigen. Der Inhalt dieser Gespräche reicht von einem kurzen Small-Talk bis hin zum emotionalen Beistand bei Heimweh oder Prüfungsvorbereitung.

Um Mentoren zu gewinnen, die sich für zwei Semester zur Teilnahme an diesem doch anspruchsvollen und zeitintensiven Programm verpflichten, wirbt das Projekt mit interkulturellen Weiterbildungsmöglichkeiten, einer lebenslaufauglichen Teilnahmebescheinigung sowie den vielen Möglichkeiten der interkulturellen Begegnung. Durch Beispiele und Berichte wird zudem ein möglichst realistisches Bild der Anforderungen und Chancen als Mentor aufgezeigt, um einer hohen Ausfallquote aufseiten der Mentoren im Laufe des Programms entgegenzuwirken. Diese Maßnahmen scheinen zu funktionieren, da bislang genug Mentoren rekrutiert wurden und kein

Mentor vorzeitig aus dem Programm ausgeschieden ist. Weiterhin besteht ab dem Mentoren-Jahrgang 2013/2014 erstmalig die Möglichkeit, Leistungspunkte für Schlüsselqualifikationen gutgeschrieben zu bekommen.

3. Ablauf

Das „imos“ erstreckt sich über zwei Semester, wobei unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte in den jeweiligen Semestern gesetzt werden. Während im ersten Semester die Ausbildung der Mentoren stattfindet, erfolgt im zweiten Semester die Betreuung der Mentees. Das Programm beinhaltet sowohl die Ausbildung der wissenschaftlichen Mentoren als auch die der studentischen Mentoren. Sie startet ein Semester vor Ankunft der Bildungsausländer/innen und wird während der Betreuung der Mentees fortgeführt.

Die wissenschaftlichen Mentoren werden durch ein begleitendes Handbuch mit Methoden zur konstruktiven Studiengestaltung, zum Zeitmanagement sowie zur Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen auf ihre Aufgabe vorbereitet. Darüber hinaus steht ihnen die Projektleitung jederzeit bei Fragen und Problemen als Ansprechpartner zur Seite. Die wissenschaftlichen Mentoren werden nach Bedarf der ausländischen Studierenden akquiriert. Da die wissenschaftlichen Mentoren Mitarbeiter/innen der Universität sind und nur über geringe zeitliche Ressourcen verfügen, ist deren Ausbildungsaufwand so gering wie nötig gehalten, um so die Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme zu erhöhen.

Die Ausbildung der studentischen Mentoren setzt sich im ersten Semester aus drei Blöcken zusammen. Im ersten Workshop geht es primär um das gegenseitige Kennenlernen und das Eingehen auf Erwartungen und Befürchtungen aufseiten aller Projektbeteiligten. Die beiden folgenden Workshops fokussieren die Reflexion der eigenen kulturellen Prägung und den Umgang mit fremden Kulturen. Hierbei steht in der zweiten Veranstaltung China im Zentrum, da laut der Statistik der internationalen Studierenden an der Universität Osnabrück (StudiOS, 2013) China beim Ranking der Top 10 der Herkunftsländer der internationalen Studierenden Platz zwei belegt und die Erfahrung aus den vorherigen Mentoring-Durchgängen zeigte, dass insbesondere die Zusammenarbeit zwischen deutschen und chinesischen Studierenden mit Schwierigkeiten verbunden war und häufiger Missverständnisse zustande kamen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich eine optimale Vorbereitung der Mentoren auf ihre Rolle aus einer ausge-

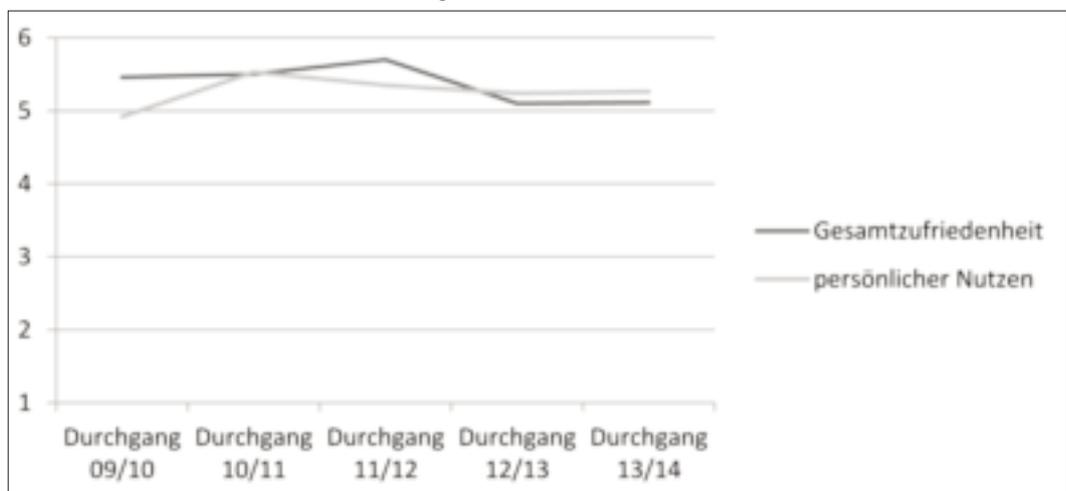
wogenen Kombination von Beratungskompetenzen sowie der Vermittlung interkultureller Kompetenzen zusammensetzt.

Im zweiten Semester finden gemeinsame Veranstaltungen mit Mentoren und Mentees statt, die dazu dienen, die interkulturelle Verständigung direkt in die Praxis umzusetzen. Ziel ist es, falsche Vorstellungen und Wissen über Deutschland und auch andere Kulturen bewusst zu machen und Verständnis für kulturelle Vielfalt zu schaffen. Überdies erfolgt ein Workshop zum Thema „Wissenschaftliches Arbeiten“, der sich nur an die Mentees richtet und ihnen in einem sicheren Rahmen die Möglichkeit bietet, Fragen zu stellen und konkrete Probleme zu bearbeiten. Abgerundet wird das Programm durch Freizeitaktivitäten und ein studienbegleitendes Rahmenprogramm. Die Idee dahinter ist, dass die Mentees ihre Netzwerke erweitern, indem sie sich informell und in nicht-universitären Kontexten mit anderen Studierenden austauschen.

4. Evaluation

Für ein erfolgreiches und anerkanntes universitäres Mentoring-Programm ist es unerlässlich, dieses regelmäßig zu evaluieren. Nicht nur die Finanzierung kann somit gerechtfertigt, sondern es können auch Erfolge dokumentiert und Änderungsbedarf festgestellt werden. Seit Beginn der konkreten Umsetzung des Mentoring-Programms (WS 09/10) werden die Evaluationen begleitend zum Projekt durchgeführt. Seitdem zeigen sich in der Auswertung der Fragen zur allgemeinen Zufriedenheit und zur persönlichen Nützlichkeit des gesamten Programms konstant positive Werte (siehe Abbildung 1). Darüber hinaus geht es in der Evaluation auch um einzelne Aspekte des Programms. So erfolgt nach jeder Pflichtveranstaltung eine veranstaltungsspezifische Evaluation. Auf Basis der Evaluationen wird dementsprechend die Ausbildung der Mentoren kontinuierlich optimiert und das Angebot von Workshops und Aktivitäten für die Bildungsausländer/innen stärker an die bestehenden Bedürfnisse angepasst.

Abbildung 1: Zufriedenheit der Teilnehmer und persönlicher Nutzen für die Teilnehmer von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 trifft sehr zu. Die Datenerhebung des Durchgangs 14/15 ist noch nicht abgeschlossen



Insgesamt zeigen die bisherigen Evaluationen und mündlichen Rückmeldungen, dass sowohl die Mentees als auch die Mentoren vom Projekt profitieren und es weiterempfehlen würden. So schreibt beispielsweise die internationale Mentee Madú aus Peru: „Ich möchte jedem Studienanfänger empfehlen, über das Mentoring einen guten Einstieg in den doch schwierigen Anfang des Studiums zu finden“.

Spezifischer wird in der Evaluation darauf eingegangen, ob das Interkulturelle Mentoring dabei geholfen hat, mit den Herausforderungen des Lebens in einer neuen Kultur zurechtzukommen und sich in die deutsche Kultur zu integrieren, um so den Start ins Studium in Deutschland zu erleichtern. Das intensive Kennenlernen einer neuen Kultur und der damit verbundenen Sichtweisen beschreiben Mentees und Mentoren als eine sehr wertvolle Erfahrung. „Ich denke, das Programm ist sehr interessant, vor allem für diejenigen, die gerade ihr neues Leben in Deutschland beginnen und für die Deutschland wie eine neu zu entdeckende Welt erscheint“, so der internationale Mentee Ahmed aus Ägypten. Neben der positiven Mentoring-Beziehung wird insbesondere bei den Mentoren über persönliche Veränderung im Denken und Handeln berichtet (siehe Abbildung 2). Schließlich zeigen erste Berichte der Mentees, dass die Betreuung durch ihre wissenschaftlichen und studentischen Mentoren positive Auswirkungen auf ihren Studienerfolg hat.

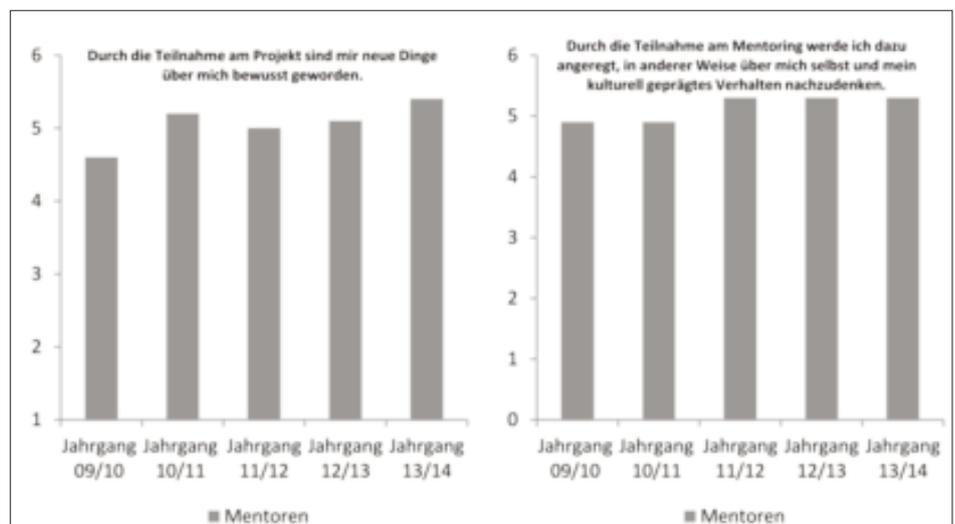
Das Potential für die Außenwirkung der Universität Osnabrück zeigt sich insbesondere auch in der Teilnahme am übergreifenden Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ oder am Projekt „Campus vor Ort“. Ferner deuten erste Statistiken an, dass die durchgeführten und für Interessierte auf der Homepage beworbenen Programme an der Universität Osnabrück, wie z.B. das „imos“, einen möglichen Einfluss auf die Attraktivität der Universität für Bildungsausländer/innen haben können. Dem Bericht „Zahlen, Daten, Fakten 2011-2012“ (Mai 2013) der Universität Osnabrück ist zu entnehmen, dass sich die Zahlen der internationalen Studierenden seit dem Wintersemester 2008/2009 verbessert haben. So waren im Wintersemester 2008/2009 651 ausländische Studierende immatrikuliert (davon 184 im ersten Fachsemester). Im Wintersemester 2012/2013 waren es schon 673 (281 erstes Fachsemester). Die Zahlen verdeutlichen also, dass insbesondere bei den Neueinschreibungen Anstiege zu vermerken sind, was als ein Indiz für eine gestiegene Attraktivität des Studienstandorts gesehen werden kann. Über die reine Projektevaluation hinaus werden mit wissenschaftlichen Begleitstudien Beiträge zur praxisnahen psychologischen Forschung erbracht. Im Rahmen von Abschlussarbeiten wurden erste Grundsteine für die Ent-

wicklung einer deutschsprachigen Mentoring-Erfolgsskala für den universitären Kontext einerseits und für eine deutschsprachige Kurzskaala zur Erfassung interkultureller Kompetenz auf der anderen Seite gelegt. Die Entwicklung der Mentoring-Erfolgsskala wird zurzeit in Kooperation mit anderen Mentoring-Projekten, wie z.B. den Projekten „Expertenmentoring“ und „HoPe – Hochschulperspektiven für alle“ weiter vorangetrieben. Über diesen Weg werden weiterhin Kontakte zu anderen Mentoring-Projekten gesucht und der fachliche Austausch gefördert.

5. Diskussion und Fazit

Die Internationalisierung im Rahmen der Hochschulen bietet vielfältige Herausforderungen für die Organisationen und die Studierenden. Die Erfahrungen der letzten 5½ Jahre haben gezeigt, dass das hier beschriebene Mentoring-Programm „imos“ einen wichtigen Bestandteil zur Unterstützung der Internationalisierungsstrategie der Universität Osnabrück darstellt. Die Herausforderungen, die es bei der Initiierung und konkreten Durchführung zu meistern gilt, werden durch regelmäßige Dokumentation, Evaluation und Modifizierung aller Projektschritte bewältigt und das daraus entstandene Wissen dient als Grundlage zur Sicherung des Programmerfolgs und des weiteren Ausbaus des „imos“. Vom Projekt profitieren alle Seiten: die Universität Osnabrück durch Attraktivitätssteigerung, die deutschen Studierenden durch Gewinn an interkulturellen und Beratungskompetenzen und die internationalen Studierenden durch kultursensitive Integrations- und Betreuungsmaßnahmen. Entsprechend wird den Punkten entgegengewirkt, die momentan als Hauptursachen für geringeren Studienerfolg von Bildungsausländer/innen diskutiert werden (Heublein et al., 2012). Viele Elemente des „imos“-Projektes lassen sich darüber hinaus – zumindest nach geringfügigen Adaptionen – gut auf andere Projekte und Institutionen übertragen.

Abbildung 2: Persönliche Veränderung der Mentoren von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 trifft sehr zu. Die Datenerhebung des Durchgangs 14/15 ist noch nicht abgeschlossen



Danksagung

An dieser Stelle bedanken sich die Autoren bei den Verantwortlichen, die das „imos“ erdacht, aufgebaut und ihm ein Heimatinstitut geboten haben und dies immer noch tun – auf professoraler Ebene vertreten durch Prof. Siegfried Greif und Prof. Karsten Müller. Ein großer Dank geht in diesem Zusammenhang auch an das Akademische Auslandsamt der Universität Osnabrück. Schließlich sind hier das Programm „PROFIN“ des DAAD und die zentrale Studienkommission für Studium und Lehre an der Universität Osnabrück zu nennen, ohne deren finanzielle Förderung der Aufbau und die Umsetzung des Programms kaum möglich gewesen wären. Weiterhin geht ein Dank an alle Mentees und Mentor/innen, die das „imos“ aufgrund ihres ehrenamtlichen Engagements und ihrer Offenheit mit Leben gefüllt haben. Zu guter Letzt sei allen Hilfskräften des „imos“ gedankt, die mit ihrem persönlichen Einsatz ein wesentliches Rückgrat des Projekts waren und sind. Insbesondere bedanken wir uns auch bei Sandra Fokken die im Rahmen dieses Artikels wichtige organisatorische Impulse geben hat.

Literaturverzeichnis

- Burkhardt, S./Heublein, U./Richter, J./Kercher, J./Rohde, N. (2014): Wissenschaft Welt offen 2014 – Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld.
- Götze, U./Lang, R. (2009): Strategisches Management: Herausforderungen und Lösungsansätze im Spannungsfeld von Globalisierung und Regionalisierung. In: Strategisches Management zwischen Globalisierung und Regionalisierung, S. 3-9.

- Heublein, U./Sommer, D./Weitz, B. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. DAAD, Bonn.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (Forum Hochschule 03/2012). HIS, Hannover.
- Schmid, B./Haasen, N. (2011): Einführung in das systemische Mentoring. Heidelberg.
- Schumann, A. (2007): Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität. In: Meyer, B./Kameyama, S. (Hg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz, S. 29. Peter Lang GmbH – Internationaler Verlag der Wissenschaften: Frankfurt am Main.
- Universität Osnabrück (2013): „Zahlen, Daten, Fakten 2011-2012“.
- Voigt, V. (2013): Interkulturelles Mentoring als Instrument des Cultural Diversity Managements. In: Interkulturelles Mentoring made in Germany. Wiesbaden, S. 143-194.

- **Anna Maria Engel**, Dipl.-Psych., Projektleitung Interkulturelles Mentoring („imos“), E-Mail: imos@uni-osnabrueck.de
- **Wahida Masoud**, M.Sc. (Psych.), Projektteam Interkulturelles Mentoring („imos“), E-Mail: wmasoud@uos.de
- **Anna-Maria Bachmann**, M.Sc. (Psych.), Projektteam Interkulturelles Mentoring („imos“), E-Mail: anbachma@uos.de
- **Tammo Straatmann**, Dipl.-Psych., Interkulturelle Wirtschaftspsychologie, E-Mail: Tammo.Straatmann@uni-osnabrueck.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

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

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

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

Peter Schützner & Christiane Westhauser

Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm – eine Alternative zu gängigen Online-Studienselbsttests



Peter Schützner



Christiane Westhauser

Vielen Schülern geht es in den letzten Jahren ihrer Gymnasialzeit wie Alexandra R., Schülerin der 11. Klasse im 8-jährigen Gymnasium, die fragt:

„Ich gehe in die 12. Klasse und weiß noch gar nicht, was ich studieren soll. Ich habe so viele Interessen, in der Schule bin ich in den Fächern überall gut. Ich habe keine Ahnung, wie ich mich entscheiden und was ich studieren soll. Können Sie mir bitte einen Rat geben? Meine Eltern und Freunde können mir nicht helfen. Ich bin völlig orientierungslos. Wo finde ich Informationen über Studienmöglichkeiten? Wo kann ich herausfinden, welche Inhalte die Studiengänge haben? Bin ich den Anforderungen im Studiengang gewachsen? Wie sind meine Zulassungschancen? Welche Zulassungsvoraussetzungen gibt es für die verschiedenen Studiengänge?“

Mit solchen und mit ähnlichen Fragen, Anliegen und Erwartungen kommen in Deutschland jährlich hunderttausende Studieninteressierte in die allgemeinen Studienberatungen der Hochschulen. Die Studienberatungen der Hochschulen bieten deshalb unter anderem Einzelberatungen für Studieninteressierte und Studierende, die sich neu orientieren wollen,

- zur individuellen Orientierungshilfe,
- zur individuellen Entscheidungshilfe und
- zur individuellen Informationsbeschaffung an.

Ziel dieser Beratungsangebote ist es, die Ratsuchenden bei der Formulierung und Reflexion ihrer Ziele zu unterstützen, ihnen bei der Herausarbeitung ihrer Fähigkeiten und ihrer Ressourcen zu helfen, Informationsmöglichkeiten aufzuzeigen, die gesammelten Informationen zu bewerten und Entscheidungskriterien an die Hand zu geben, damit sie unter mehreren Möglichkeiten eine Studienwahl treffen können. Die Handlungskompetenz der Ratsuchenden soll durch Förderung von Selbststeuerung und Selbstorganisation verbessert werden.

Der Fokus dieses Artikels richtet sich weniger auf den Prozess der Orientierung und Entscheidungsfindung (Orientierungsberatung), sondern nimmt die individuelle Informationsbeschaffung in den Fokus. Auf der einen Seite existiert ein breites Spektrum an Informationsmöglichkeiten, beginnend mit Printmedien und Internet, über Erfahrungsberichte von Freunden und Bekannten, bis hin zu Beratungsangeboten der Berufsinformationszentren, der Fachschaften und natürlich der Studienfachberater an den Hochschulen. Oftmals werden diese Informationsangebote nicht genutzt. Viele Menschen brechen ihr Studium ab (7-33% Studienabbruchquote,

abhängig von Hochschul- und Abschlussart (gemessen am Absolventenjahrgang 2012; vgl. Heublein et al. 2014)) oder wechseln den Studiengang (20-39% Schwundquote, abhängig von Hochschul- und Abschlussart (Absolventenjahrgang 2010; vgl. Heublein et al. 2012)). In vielen Fällen wird dafür die mangelnde Überschneidung zwischen den Erwartungen an einen Studiengang und der Realität im Hochschulalltag verantwortlich gemacht (Haerdle 2014).

1. Online-Studienselbsttests

Um der schlechten Studienerfolgsquote entgegenzuwirken, bieten Hochschulen und andere Institutionen internetbasierte Tests¹ an. Diese reichen von sehr allgemeinen Online-Studienselbsttests zur Studienorientierung, die bei der Wahl einer Studienrichtung unterstützen, bis hin zu Self-Assessments mit einer sehr konkreten Abfrage von Eignung für ein bestimmtes Studienfach.

Online-Studienselbsttests dienen als Orientierungs- und Entscheidungshilfe und damit nicht in erster Linie der Informationsbeschaffung, was Studieninhalte und Fragestellungen im Studiengang betrifft. Diese Tests erfragen Fähigkeiten und Interessen und manche stellen zusätzlich Aufgaben zum sprachlichen, rechnerischen, bildhaften und räumlichen Denken. Basierend auf den Ergebnissen werden dann Vorschläge für passende Studiengänge erstellt.

Diese Online-Studienselbsttests sind jedoch in die Kritik geraten, weil sie für Studieninteressierte ohne genaue Vorstellung von einer passenden Studienrichtung keine Hilfe darstellen, obwohl diese die wichtigste Zielgruppe sind (Gollub und Meyer-Guckel 2014). Der Grund hierfür ist, dass die Selbsttests zu viele und z.T. widersprüchliche Studiengangs-Empfehlungen geben. Studieninteressierten mit relativ klarer Neigung wird aber auch nur bedingt geholfen, weil bei den Empfehlungen die feinen Unterschiede zwischen sehr ähnlich erscheinenden Studiengängen nicht offengelegt werden (ebd.). Was unterscheidet beispielweise Informatik von Software Engineering oder Chemie von Chemieingenieurwesen?

¹ Beispiele:

<http://www.interessentest.uni-wuerzburg.de/>;
<http://www.hochschulkompass.de/studium-interessentest.html>;
<http://www.studieren-studium.com/>;
<http://www.global-assess.rwth-aachen.de/rwth/tm/>;
<http://www.studifinder.de/>; <http://www.was-studiere-ich.de>

Mit Self-Assessments sollen Ratsuchende die Möglichkeit erhalten, Ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich der Anforderungen eines bestimmten Studienfachs zu überprüfen. Auch bei diesen Tests steht die Vermittlung von Informationen über Inhalte und Fragestellungen im Studiengang nicht im Vordergrund.

2. Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm

Langjährige Erfahrungen der Lehrenden, der Studienfachberater/innen sowie der allgemeinen Studienberatung haben gezeigt, dass auch an der Universität Ulm wie bundesweit nur ca. ein Drittel der Studienanfänger/innen sich über die fachlichen Inhalte und Studienanforderungen ausreichend informiert fühlt (Scheller et al. 2013). Dies spiegelt sich dann wieder in den Gründen für einen Studienabbruch: „*Vorstellungen vom gewählten Studium wurden nicht eingelöst, mit falschen Erwartungen immatrikuliert*“ (Heublein et al. 2010). Die Universität Ulm will genau hier ansetzen und Studieninteressierte dazu einladen, sich mit den Fächerinhalten auseinanderzusetzen. So entstand ein Online-Angebot der Universität Ulm, das „Virtuelle Schnupperstudium“ (ViSchnu)² (Bingmann 2014), welches den Fokus auf Informationsvermittlung und spielerische Interaktion legt.

2.1 Zielsetzung und Konzept

Die Intention des Virtuellen Schnupperstudiums ist anders als bei den vorgenannten internetbasierten Tests. Es erhebt nicht den Anspruch, mutmaßlich passende Studiengänge zu empfehlen, und es verzichtet bewusst darauf zu testen, ob die Studieninteressierten die kognitiven Voraussetzungen für einen Studiengang erfüllen. Stattdessen bietet ViSchnu die Möglichkeit zur *interaktiven* Beschäftigung mit Inhalten und Fragestellungen aus dem jeweiligen Studium, um die eigenen *Erwartungen* an ein Studium mit der *Realität* vergleichen zu können. Um das Angebot effektiv nutzen zu können, sollten Besucher dieser Seite bereits vorher wissen, für welche Studiengänge sie sich interessieren.

Eine der größten Herausforderungen bei der Konzeption des Virtuellen Schnupperstudiums war, den Studieninteressierten einen Eindruck zu vermitteln, ob der angestrebte Studiengang mit seinen Inhalten und Fragestellungen zu ihnen passt oder nicht. Die Studiengänge müssen auf der einen Seite attraktiv und anschaulich präsentiert werden; auf der anderen Seite muss aber deutlich werden, welche Anforderungen das jeweilige Studium an die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Motiviertheit stellt. Wie dieses Ziel erreicht wurde, beschreibt der Abschnitt „Umsetzung des Konzepts“.

2.2 Projektverlauf und -organisation

Die Konzeption des Virtuellen Schnupperstudiums begann Anfang 2012 unter dem Arbeitstitel „Virtuelle Studienorientierung“ (VStO). Mit der Umsetzung von Maßnahmen wurde dann im Oktober 2012 begonnen. Die Internetseite, an der ab September 2013 gearbeitet wurde, ging am 20.11.2013 mit den ersten Studienfächern online. Inzwischen umfasst ViSchnu 12 Bachelorstudiengänge (Stand: 12/2014) und soll beständig er-

weitert werden, bis alle Bachelor- und Staatsexamens-Studiengänge der Universität Ulm vertreten sind (19 bzw. 2).

Sach- und Personalmittel zur Umsetzung werden aus dem Projekt „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“ bezogen. Als Vertreter der Fachbereiche fungieren (a) die jeweiligen Studienlotsen, die aus dem Projekt „UULM PRO MINT & MED“ im Rahmen des Qualitätspakts Lehre³ des BMBF finanziert werden, und (b) zum Teil die Fachstudienberater und Fachbereichskoordinatoren. In regelmäßigen Workshops wurde und wird das Konzept entwickelt, ausgebaut und spezifiziert; so wurden z.B. die Gliederung der Internetseiten und die verwendete Sprache vereinheitlicht.

2.3 Umsetzung des Konzepts

Jeder an ViSchnu beteiligte Studiengang präsentiert sich in seiner eigenen Rubrik und gibt dort Auskunft über spezifische Studienaspekte, wie z.B. Ziele, Aufbau und Betreuungssituation. Darüber hinaus werden die Besucher informiert, wie sie ihr Studium finanzieren können und welche beruflichen Perspektiven der Studiengang eröffnet (Abb. 1). Der Abgleich zwischen Erwartung und Realität beschränkt sich also nicht auf das Studium und seine thematischen Aspekte, sondern erstreckt sich auch auf die Konsequenzen dieser für das gesamte (berufliche) Leben maßgeblichen Entscheidung.

Neben Informationstexten zu Berufen, Studium und Studienkultur bietet in ViSchnu jedes Studienfach einen interaktiven Bereich an, der mit Hilfe der E-Learning Plattform Moodle realisiert wurde. Dieses sogenannte „Reinschnuppern“ beinhaltet z.B. Videos (ähnlich einer kurzen Vorlesungsaufzeichnung), Spiele (angewandte Informatik), Knobelaufgaben (Mathematik), virtuelle Labore (Chemie), Texte usw., welche die verschiedenen Themengebiete eines Studienfachs behandeln (Abb. 1). Im Bereich „Reinschnuppern“ wird angestrebt, den Fokus auf die Ausschöpfung höherer kognitiver Lehrziele zu legen, wie z.B. Verständnis, Anwendung und Analyse von Informationen (Bloom et al. 1956) im Gegensatz zu reiner Wissensabfrage. Die Studieninteressierten haben damit eine Möglichkeit, sich von zuhause aus auf spielerische interaktive Weise mit den Studieninhalten auseinanderzusetzen, ohne ausführliche Studiengangsbeschreibungen oder Modulhandbücher lesen zu müssen. Da keine passenden Studiengänge ermittelt werden, grenzt sich ViSchnu bewusst von den vorgenannten Online-Studienselbsttests zur Studienorientierung ab. Vielmehr ähnelt es dem „Studienkompass Psychologie“ der Universität Hamburg, der u.a. Erwartungen an das Studium prüft und Reflexionsfragen zur Selbsteinschätzung stellt (Otto 2014). Auch ViSchnu bietet für jeden Studiengang eine abschließende Seite mit Fragen zur Selbstreflexion an („Entschieden?“, Abb. 1). Hier können sich die Besucher die gesammelten Informationen und Erkenntnisse nochmal bewusst vor Augen führen. Dies soll dabei helfen, der Entscheidung für oder gegen einen Studiengang näher zu kommen. Als weiterführende Möglichkeit werden Beratungen angeboten, entweder

² <http://www.uni-ulm.de/einrichtungen/vischnu.html>

³ <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/>

Abbildung 1: Aufbau des Virtuellen Schnupperstudiums

Virtuelles Schnupperstudium der Universität Ulm					
Beteiligte Bachelorstudiengänge (Stand: 12/2014)	Berufe	Studium	Studienkultur	Rein- schnuppern	Entschieden?
Biochemie Biologie Chemie CSE* Elektrotechnik Informatik Informationssystemtechnik Medieninformatik Physik Software Engineering Wirtschaftschemie Wirtschaftswissenschaften	Berufsfelder Gehaltsaussichten Erfahrungsberichte	Meinungen Studienziele Studienaufbau Beispiel-Stundenplan Studiensituation Studienfinanzierung	Uni Ulm Stadt Ulm Hochschulsport Trainingscamp Erstsemesterführung Beratungsangebote	Interaktion	Reflexion Beratung Evaluation
Themenbereiche:					spezifisch einheitlich

*Computational Science and Engineering

persönlich mit den Studienfachberatern oder anonym über die Online-Beratung der Zentralen Studienberatung.⁴ Darüber hinaus werden die Besucher künftig zu einer freiwilligen und anonymen Evaluation eingeladen, die dazu dienen wird, das Virtuelle Schnupperstudium inhaltlich und technisch zu verbessern. Die Evaluation wird umgesetzt durch das Institut für Psychologie und Pädagogik der Universität im Rahmen des Projekts „Studienmodelle individueller Geschwindigkeit“.

3. Bisherige Ergebnisse

Um die Konzeption von ViSchnu zu prüfen, wurde sie wissenschaftlich für den Studiengang Medieninformatik begleitet. Es wurden Experten interviewt und Usability-Tests mit Studieninteressierten im Alter von 17-20 Jahren durchgeführt. Im Ergebnis wurde das Angebot als sehr hilfreich empfunden, um einen Einblick in das Studienfach und eine Vorstellung von den Studieninhalten zu erlangen. Eine zielgruppengerechte Umsetzung konnte damit erreicht werden (Kraft 2014).

Ein weiteres Indiz hierfür sind die Zugriffszahlen auf die Internetplattform. Insgesamt gab es 10.168 Besuche mit 101.491 Seitenabrufen in der Zeit von 1.3.2014-16.01.2015. Das bedeutet, dass pro Besuch im Schnitt rund 10 Seiten von ViSchnu angesehen wurden. In der Zeit von Anfang Dezember 2014 bis Mitte Januar 2015 wurde das „Reinschnuppern“ im Schnitt pro Studiengang 35mal gestartet.

4. Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm nicht als Online-Studienselbsttest oder Self-Assessment positioniert, sondern vielmehr als Informationsportal mit interaktivem Einblick in reale Studieninhalte, sozusagen als „Erwartung vs. Realität Studiums-Check“. Genauso wie bei anderen internetbasierten Tests darf aber nicht vergessen werden, dass dieses Angebot keinen Ersatz darstellt für ein persönliches Gespräch mit einem Stu-

dienberater. Dies gilt insbesondere für unentschlossene Studieninteressierte, die – nachdem sie sich mit den Studieninhalten und Fragestellungen beschäftigt haben – noch unsicher sind, ob der Studiengang zu ihnen passt, bzw. weitergehende Fragen zu dem Studienfach oder den dahinter stehenden Berufsfeldern haben. Für die weitere Entwicklung ist geplant, ein Online-Beratungstool einzurichten, sodass auftretende Fragen bzw. Anliegen in unkomplizierter und niedrigschwelliger Art bearbeitet werden können.

Literaturverzeichnis

- Bingmann, A. (2014): Am heimischen PC ins Wunschstudium schnuppern. Uni-Studienberatung bietet Orientierungshilfe für künftige Erstsemester. <http://www.uni-ulm.de/home2/presse/pressemitteilung/article/am-heimischen-pc-ins-wunschstudium-schnuppern-bruni-studienberatung-bietet-orientierungshilfe-fuer-1.html> (Zugriff: 01.12.2014).
- Bloom, B.S./Engelhart, M.D./Furst, E.J./Hill, W.H./Krathwohl, D.R. (1956): Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York.
- Gollub, J./Meyer-Guckel, V. (2014): Wer bin ich – und wenn ja, wie viele? Online-Studienselbsttests als „Orientierungs- und Entscheidungshelfer“. <http://www.stiftungsverband.de/pdf/sit.pdf> (Zugriff: 01.12.2014).
- Haerdle, B. (2014): Wie viele bleiben? Studienabbrecher in der Statistik. Erschienen in: duz Magazin 09/14 vom 22. August 2014.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010 (HIS: Forum Hochschule 3/2012). Hannover, http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (Zugriff: 01.12.2014).
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012 (Forum Hochschule 4/2014). Hannover: DZHW. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf (Zugriff: 01.12.2014).
- Kraft, J. (2014): Virtuelle Studienorientierung – Konzeption und Realisierung eines Prototyps für den Studiengang Medieninformatik. Universität Ulm: Bachelorarbeit im Studiengang Medieninformatik.
- Otto, M. (2014): Studienkompass Psychologie – Eine Orientierungshilfe bei der Studienwahl. Kolleg-Bote Ausgabe 019, Erstausgabe am 16.07.2014. <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/kolleg-bote-019.pdf> (Zugriff: 1.12.2014).
- Scheller, P./Isleib, S./Sommer, D. (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband (HIS:Forum Hochschule 6/2013). Hannover.

⁴ <https://studienberatung.uni-ulm.de/ueber-uns.html>

■ Peter Schützner, Dipl.-Biol., Koordinator des Virtuellen Schnupperstudiums, Zentrale Studienberatung, Universität Ulm,
E-Mail: peter.schuetzner@uni-ulm.de

■ Christiane Westhauser, M.A., Leiterin der Zentralen Studienberatung, Universität Ulm,
E-Mail: christiane.westhauser@uni-ulm.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 4/2014

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull

Im Dschungel multipler Strukturen und Akteure – die Perspektive eines privaten Wissenschaftsförderers

Ori Schipper

Ethische und rechtliche Grenzen der Wissenschaft

Valentin Amrhein

Die unsichtbaren Leistungsträger

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler

Exzellenzinitiative nach 2017 – Welchen Chancen und Gefahren sieht sich die Wissenschaftspolitik gegenüber?

Forschung über Forschung

René Krempkow

Die Rolle von Wissenschaftspreisen als nichtmaterielle Anreize im Wettbewerb um Reputation

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1/2015

Hochschulforschung

Arild Raaheim

Farewell to Innocence. Plagiarism and Cheating within Higher Education in Norway

Hochschulentwicklung

Ortrud Kamps & Wolfgang Hirsch

Deutsche Hochschulen in der berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildung

Helen Knauf

Paths to Inclusion. Implementing the CRPD in German Higher Education

Anna Füssinger

Entwicklung von strategischen Gruppen der bayerischen Hochschulen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1+2/2015

(Vorschau)

Heinke Röbbken & Anne Mertens

Weibliche Präsenz in Hochschulleitungen – eine empirische Analyse

Fabian Heuel, Ilona Matheis & Solveig Randhahn

Hochschulen generationensensibel gestalten - Handlungsansätze für die Organisationsentwicklung an Hochschulen zum Umgang mit generationenbedingten Herausforderungen

Josef Oberneder & Paul Reinbacher

Der lange weg von der Fremd- zur Selbststeuerung: Transformationsschritte an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Anna Füssinger

Leitbilder an bayerischen Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler

Zur Variante „Headhunting“ (Executive Search) bei Berufungen

Peter Kögler

Konzeption und Implementierung eines Risikomanagementsystems für Hochschulen am Beispiel der HTW Dresden

Thomas Lenzhofer &

Markus Zwysig

Qualitätsmanagement mittels Evaluation der Lehrveranstaltungen durch Studierende

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 1/2015
(Vorschau)*Majana Beckmann, Dagmar Borchers, Sebastian Scheibe & Torsten Sprenger***Organisationsentwicklung in Hochschulen: Neugestaltung der Studieneingangsphase***Sandra Barth & Anna Oevermann*
Bedarfserhebung unter Lehrenden zur Gestaltung hochschuldidaktischer Angebote*Käthe Schneider*
Didaktisches Konzept des weiterbildenden berufsbegleitenden Master-Studiengangs „Weiterbildung und Personalentwicklung“

P-OE-Gespräch mit Susanne Schulz

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1/2015
(Vorschau)**Professionalisierung von Evaluation in der Hochschule****Qualitätsentwicklung/-politik***Florian Reith*
Domänenspezifische Operationalisierung der Kompetenzen von Evaluatoren im Hochschulbereich*Isabel Steinhardt*
Evaluationsprofessionalisierung und Methodenkenntnis – ein untrennbares Paar in Hochschulen?*Christine Meyer Richli*
Im Zeichen der Qualitätskultur – Dezentrale Evaluationsstellen im Rollenwandel von der klassischen Administration zur vernetzten Koordination**Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte***Harald Scheuthle*
Internalisierung von Evaluationen und Professionalisierung von Evaluator/innen – Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Qualitätssicherungsagenturen**Diskussionsforum***Wolff-Dietrich Webler*
Evaluation im Hochschulbereich als Profession – oder (nur) als „professionalisierte“ Tätigkeit?**Für weitere Informationen**

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

oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Fax:**
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Susanne Schulz (Hg.):
Personalentwicklung an Hochschulen – weiterdenken
Berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleiten

„Personalentwicklung an Hochschulen weiterdenken“ – unter diesem Titel stand der am 28. November 2013 von der Personal- und Organisationsentwicklung der Universität Duisburg-Essen veranstaltete Kongress.

Expertinnen und Experten diskutierten über aktuelle Herausforderungen von PE an Universitäten und Hochschulen. Insbesondere unter dem Aspekt wie berufliche Lebensphasen zeitgemäß und innovativ begleitet werden können. Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Kongresses und weitergehende Artikel, die „Good-Practice“ Beispiele zu erfolgreichen PE-Formaten geben.

Der thematische Bogen ist weit gespannt. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven der Personalentwicklung auf:

- die Verbindung von Personal- und Organisationsentwicklung
- Möglichkeiten der Potentialentwicklung und Personaldiagnostik
- Faktoren des Life-Long-Learning
- Gesundheitsmanagement
- und der ökonomische Nutzen von PE.

Der Kongressband greift die Kernthemen einer zukunftsorientierten Personalentwicklung auf, identifiziert Handlungsfelder und zeigt Strategien auf, um den Anforderungen der Organisation Hochschule an PE gerecht zu werden.

*ISBN 978-3-937026-94-7, Bielefeld 2015, 269 Seiten,
46.60 Euro zzgl. Versand*



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

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