

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Themenschwerpunkt: „Studienberatung anderswo“

■ Die Bereitstellung von Informationen beeinflusst die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten

■ Vom Leiter einer Zentralen Studienberatung zum selbstständigen Studienberater – zwei Erfahrungsberichte

■ Beratung in der Lebenswelt der Jugendlichen

■ Die verwalteten Studierenden – Gedanken zur generell veränderten Situation der Studienkultur

Außerhalb des Themenschwerpunktes:

■ Hochschulen, Studierende und Religion
– soziologische Analysen zu aktuellen Entwicklungen

■ Was hilft bei Prüfungsangst?

3 | 2016

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

Jörn Sickelmann, Akademischer Rat, stellvertretender Leiter der Zentralen Studienberatung an der Universität Paderborn

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autor/innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

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

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

Geschäftsführende Herausgeber:

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: 31.10.2016

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 38 Euro
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Klaus Scholle **65**

„Studienberatung anderswo“

Frauke Peter, Vaishali Zambre & C. Katharina Spieß
Die Bereitstellung von Informationen beeinflusst
die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen
und Abiturienten **66**

Wolfgang Loggen & Peter Schott
Vom Leiter einer Zentralen Studienberatung
zum selbstständigen Studienberater
– zwei Erfahrungsberichte **73**

Christian Langkafel
Beratung in der Lebenswelt der Jugendlichen **76**

Peter Piolot
Die verwalteten Studierenden – Gedanken zur
generell veränderten Situation der Studienkultur **79**

Hochschule und Religion

Annette Schnabel & Rainer Schützeichel
Hochschulen, Studierende und Religion
– soziologische Analysen zu aktuellen Entwicklungen **82**

Prüfungsangst

Gabriele Bensberg, Christoph Biber & Andreas Steimer
Was hilft bei Prüfungsangst? **86**

Tagungsbericht

Bericht von der Tagung der Gesellschaft für Information,
Beratung und Therapie im Hochschulbereich (GIBeT) im
September 2016 in Cottbus **94**

In eigener Sache

Ergebnisprotokoll der Herausgebertagung der ZBS
am 8.9.2016 anlässlich der GIBeT-Tagung in Cottbus **96**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

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

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

Motivation der Studierenden

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

Künftige Berufsfelder

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

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

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

Zeitraumen und Studienvolumen

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

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

Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

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



IWBB

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

Liebe Leserinnen und Leser,

diese Ausgabe der ZBS hat den Themenschwerpunkt „**Studienberatung anderswo**“. Mit „anderswo“ sind in diesem Zusammenhang Orte außerhalb der Studienberatungsstellen der Hochschulen gemeint, in denen gleichwohl Studienorientierung und -beratung – wenn auch mit anderen Schwerpunktsetzungen und Konzepten – praktisch betrieben werden. Zu diesem Themenschwerpunkt versammeln sich in diesem Heft sehr unterschiedliche „Textsorten“, die vom „klassischen“ wissenschaftlichen Beitrag bis hin zum Erfahrungsbericht reichen.

Den Anfang machen *Frauke Peter, Vaishali Zambre und C. Katharina Spieß* mit ihrem Beitrag **Die Bereitstellung von Informationen beeinflusst die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten**. Die Autorinnen haben im Rahmen eines Forschungsprojekts Studienorientierungsveranstaltungen an Schulen durchgeführt und untersucht, ob die Bereitstellung von Studieninformationen (insbesondere zur Studienfinanzierung) Auswirkungen auf die Studienabsichten von Schülerinnen und Schülern aus nichtakademischen Elternhäusern haben. Die Autorinnen kommen zu dem Ergebnis, dass die von ihnen durchgeführten Maßnahmen (aktive Informationsbereitstellung mit Interaktionsanteilen) Studienabsichten positiv beeinflussen können. Weitere Forschungen zu diesem Thema werden folgen. **Seite 66**

Wolfgang Loggen und Peter Schott haben gemeinsam, dass sie beide langjährig als Studienberater an einer Universität tätig waren und sich kürzlich in den Ruhestand begeben mussten. In ihrem Beitrag **Vom Leiter einer Zentralen Studienberatung zum selbstständigen Studienberater – zwei Erfahrungsberichte** schildern sie ihre Motive, sich eben nicht aufs „Altenteil“ zu begeben, sondern stattdessen notgedrungen „die Seiten zu wechseln“ und zu privaten Anbietern von Studienberatung zu werden. **Seite 73**

Beratung in der Lebenswelt der Jugendlichen lautet der Titel des Beitrags von *Christian Langkafel*, der als Geschäftsführer der „Einsteig GmbH“ für die bundesweite Organisation und Durchführung von Studienmessen verantwortlich ist. Der Autor sieht keinen Gegensatz zwischen den Angeboten der Hochschulen und (privaten) Messeveranstaltungen, sondern versteht die unterschiedlichen Formate als sinnvolle Ergänzungen im Interesse einer gelungenen Studienorientierung der Schülerinnen und Schüler. **Seite 76**

Auch *Peter Piolot* hat nach mehreren Jahrzehnten als Studienberater kürzlich die Ruhestandsgrenze erreicht.

Er konstatiert in seinem Aufsatz **Die verwalteten Studierenden – Gedanken zur generell veränderten Situation der Studienkultur** einen weitreichenden Kulturwandel an den Hochschulen, der dazu beiträgt, dass eigentlich originär der Beratung oder dem Lehrbetrieb zugehörige Themen der Verwaltung (mitsamt ihrer eigenen Logik) übereignet werden und sich somit das „anderswo“ auch an den Hochschulen befinden kann. **Seite 79**



Klaus Scholle

Außerhalb des Themenschwerpunkts finden sich noch zwei weitere Beiträge im Heft: *Annette Schnabel und Rainer Schützeichel* nehmen sich eines Themas an, das in Deutschland nur selten bearbeitet wird, und zwar der Beziehung von Hochschulen zur Religion. Ihr Beitrag **Hochschulen, Studierende und Religion – soziologische Analysen zu aktuellen Entwicklungen** nimmt Diskussionen der jüngeren Vergangenheit zu „Räumen der Stille“ auf und ergänzt sie mit einer empirischen Untersuchung zu Studierenden und ihrem Verhältnis zur Religion. Im Ergebnis wird festgestellt, dass an den Hochschulen (sowie bei ihren studentischen Mitgliedern) eine „exkludierende Neutralität“ bezüglich Religion dominiert. **Seite 82**

Mit dem Thema „Prüfungsangst“ setzen sich *Gabriele Bensberg, Christoph Biber und Andreas Steimer* auf Basis einer empirischen Untersuchung der Psychologischen Beratungsstelle des Studierendenwerks in Mannheim auseinander. Ihr Aufsatz **Was hilft bei Prüfungsangst?** fokussiert sich auf die einschlägigen Angebote des Studierendenwerks und deren Bewertung aus (studentischer) Teilnehmersicht. Ein zentrales Ergebnis ist, dass insbesondere auch den „unspezifischen Wirkfaktoren“, denen z.B. die Persönlichkeiten des Beraters oder der Therapeutin zugerechnet werden können, Aufmerksamkeit zu schenken ist. **Seite 86**

Am Ende des vorliegenden Hefts finden sich noch ein von *Marco Mora* verfasster Bericht über die Tagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie im Hochschulbereich (GIBeT) im September 2016 in Cottbus, das von *Helga Knigge-Illner* verschriftlichte Protokoll des Herausgebertreffens der ZBS (das ebenfalls in Cottbus stattfand) sowie der Hinweis auf eine Tagung an der Hochschule Esslingen im November 2016. **ab Seite 94**

Klaus Scholle

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

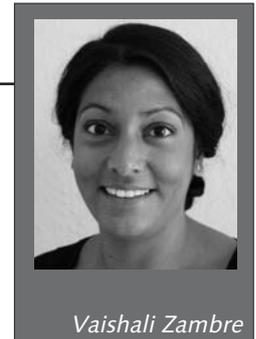
Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, s/w oder CMYK

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Frauke Peter, Vaishali Zambre & C. Katharina Spieß

Die Bereitstellung von Informationen beeinflusst die Bildungsentscheidung von Abiturientinnen und Abiturienten¹



1. Einleitung

Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger hat in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen. Nach wie vor gibt es jedoch große Unterschiede in der Studierwahrscheinlichkeit nach elterlichem Bildungshintergrund. Selbst wenn ausschließlich Schüler/innen betrachtet werden, die eine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, ist die Übergangswahrscheinlichkeit in ein Studium für Abiturientinnen und Abiturienten, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, deutlich geringer (61% im Jahr 2012) als für solche aus akademisch gebildeten Elternhäusern (82% im Jahr 2012) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Aus einer ökonomischen Perspektive betrachtet, wird somit das vorhandene Bildungspotential nicht voll ausgeschöpft. Auch vor dem Hintergrund des Ziels gleicher Bildungschancen ist dieser Befund bedenklich. Obwohl insbesondere in Deutschland die Alternative zu einem Studium – die duale Ausbildung – sehr attraktiv ist, stellt sich die Frage, warum Schüler/innen aus nichtakademisch gebildeten Elternhäusern nach wie vor seltener ein Studium aufnehmen als ihre Mitschüler/innen, deren Eltern einen Studienabschluss haben. Unter anderem werden in der bildungsökonomischen Forschung seit vielen Jahren verschiedene Gründe für die Unterschiede im Übergangsverhalten von Abiturienten aus Elternhäusern mit und ohne höheren Bildungsabschluss untersucht. Dabei werden drei mögliche Erklärungsmuster unterschieden: Sehr häufig werden finanzielle Restriktionen als möglicher Grund analysiert. Da ein geringeres Bildungsniveau der Eltern im Mittel mit einem geringeren Haushaltseinkommen zusammenhängt, können ceteris paribus diese Eltern das Studium ihrer Kinder nicht in gleichem Umfang unterstützen wie Eltern mit einem höheren Einkommen. Trotz spezifischer Regelungen, wie dem deutschen BAföG (Bundesausbildungsförderungsgesetz), werden von einigen Schüler/innen zu hohe Kosten als ein Grund für die geringere Studierwahrscheinlichkeit genannt (vgl. z.B. Schneider/Franke 2014). Die Analysen von Steiner und Wrohlich (2008) zeigen aber, dass das BAföG kaum substantielle Auswirkungen auf die Studienaufnahme hat. Ein weiterer Erklärungsansatz untersucht verschiedene Präferenzen von Individuen, die auch in unterschiedlichen Persönlichkeitseigenschaften von Individuen festzumachen sind und wiederum die Wahrscheinlichkeit zu studieren beeinflussen (vgl. z.B. Peter/Storck 2015). Als

dritter Erklärungsfaktor werden fehlende Informationen im Hinblick auf den Nutzen eines Studiums, die tatsächlichen Kosten, die Finanzierungsmöglichkeiten und den Zugang zu einem Studium in den Blick genommen (vgl. z.B. Franke/Schneider 2015 oder für eine zusammenfassende Darstellung Peter/Zambre 2014). Bedenkt man, dass in Deutschland – im internationalen Vergleich betrachtet – relativ geringe Studienkosten anfallen und somit finanzielle Restriktionen nicht als primäre bzw. alleinige Ursache dienen können, so stellen fehlende Informationen einen zentralen Erklärungsansatz dar. Internationale Forschungsarbeiten zeigen, dass die Bereitstellung von Informationen die Studienabsicht von Schüler/innen beeinflusst (vgl. z.B. Oreopoulos/Dunn 2013; McGuigan et al. 2014) – allerdings hängen die Ergebnisse stark mit dem gewählten Studiendesign zusammen. In den letzten Jahren gab es einige Studien, die die tatsächliche, d.h. kausale Wirkung einer Informationsbereitstellung untersuchten (vgl. z.B. Kerr et al. 2015; Bettinger et al. 2012): Obwohl diese Ergebnisse nicht eins-zu-eins auf Deutschland übertragbar sind, geben sie doch Hinweise auf die Bedeutung zielgerichteter Informationen. Vergleichbare Studien, die kausale Effekte von Informationen auf die Studienabsichten von Schüler/innen in Deutschland untersuchen, sind u.W. bisher kaum vorhanden. Zwei der wenigen deutschen Studien, die in eine ähnliche Richtung gehen, sind die Evaluation eines Orientierungspraktikums im Rahmen der nordrhein-westfälischen Initiative „Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten“ und die Analyse eines Mentorings im Rahmen von Studienstipendien (Herber 2015; Mohrenweiser/Pfeiffer 2016). Mithilfe des *Berliner-Studienberechtigten-Panels* (Best Up) kann somit erstmals für Deutschland der kausale Zu-

¹ Der vorliegende Artikel beruht in Teilen auf ausgewählten Analysen von Peter et al. (2016).

sammenhang zwischen Informationen zum Nutzen eines Studiums sowie dessen Finanzierungsmöglichkeiten und der Studienabsicht untersucht werden.

Im Rahmen des Projekts haben Schüler/innen an zufällig ausgewählten Schulen an einem Informationsworkshop zu diesen Themen teilgenommen, sodass der tatsächliche Wirkungszusammenhang zwischen der Informationsbereitstellung und der Studienabsicht untersucht werden kann.

2. Studiendesign

Das *Berliner-Studienberechtigten-Panel* ist ein Kooperationsprojekt des DIW Berlin und des WZB². Es wird von der Einstein Stiftung Berlin gefördert. Die Onlinebefragungen im Rahmen dieser Studie wurden von TNS Infratest Sozialforschung München durchgeführt (für weitere Details zur Studie siehe Peter et al. 2016, Peter/Zambre 2016 und Ehlert et al. 2016). Die hier dargestellten Analysen basieren auf den ersten drei Best Up-Befragungen (vgl. Peter et al. 2016).

In der ersten Befragung wurden 1578 Berliner Schüler/innen 27 Berliner Schulen mit gymnasialer Oberstufe befragt. Dabei wurden insbesondere Schulen in Stadtbezirken ausgewählt, in denen Familien mit nichtakademischem Bildungsabschluss überproportional vertreten sind. Die regionale Konzentration unserer Studie auf Berlin hat verschiedene Vorteile: (1) gleiche Nähe zu Universitäten oder außerschulischen Informationsangeboten und (2) keine Unterschiede der Nachbarschaften und Peers der Befragten unserer Studie. Dies ist besonders wichtig, da andere Studien gezeigt haben, dass sowohl die Distanz zur nächsten Universität als auch Einflüsse unterschiedlicher Nachbarschaften auf Studienentscheidungen wirken (vgl. z.B. Spieß/Wrohlich 2010; Chetty et al. 2016). Analysen in Berlin sind (3) unabhängig vom Schulsystem, wodurch mögliche Unterschiede zwischen den Bundesländern vernachlässigt werden können. Die befragten Schüler/innen besuchen also unabhängig vom elterlichen Bildungshintergrund die gleichen Schulformen und leben in vergleichbaren Stadtvierteln. Die Auswertungen erfolgen getrennt für Schüler/innen aus nichtakademischen Familien und aus akademischen Elternhäusern, wobei wir einen akademischen Familienhintergrund als das Elternhaus definieren, bei dem mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss aufweist.

Im Rahmen der Best Up-Studie wurde an acht zufällig ausgewählten Schulen ein Informationsworkshop durchgeführt. Der Vergleich von Schüler/innen, die am Informationsworkshop teilgenommen haben mit Schüler/innen, die nicht teilgenommen haben, ermöglicht es den Effekt der Bereitstellung von Informationen zu untersuchen. Die zufällige Zuteilung des Informationsworkshops erfolgte auf Schulebene und stellt sicher, dass dieser Vergleich den kausalen Wirkungszusammenhang misst. Wäre die Verteilung des Informationsworkshops nicht zufällig gewesen, hätten eher Schulen teilgenommen, in denen das Interesse an Informationen zum nachschulischen Bildungsweg besonders hoch ist. Die Wirkung der Informationsworkshops auf die Studienabsicht wäre dadurch verzerrt worden.

Der Informationsworkshop fand in der Schule direkt im Anschluss an die Befragung statt und umfasste eine 20-minütige Präsentation sowie ein 3-minütiges Video als standardisierte Zusammenfassung am Ende des Workshops. Die Schüler/innen erhielten Informationen zum Nutzen eines Studiums im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung und zur Studienfinanzierung. Die Präsentation umfasste u.a. Informationen zu Einkommensunterschieden, zur Entwicklung der Erwerbseinkommen über den Lebensverlauf und zum Arbeitslosigkeitsrisiko für Abiturienten differenziert nach Abschluss – Hochschulstudium oder berufliche Ausbildung. Dabei wurden auch die unterschiedlichen Verdienstmöglichkeiten nach Fächergruppen dargestellt. In Hinblick auf Finanzierungsmöglichkeiten erhielten die Schüler/innen Informationen zu den Hauptfinanzierungsarten: BAföG, Stipendien und Jobs für Studierende. Alle Informationen basierten auf visuellen Materialien (siehe beispielhaft Abbildung 1), um für die Schüler/innen möglichst anschaulich zu sein. Darüber hinaus wurde an allen 27 Schulen ein Informationsblatt verteilt. Dieser Flyer beinhaltete eine zusammenfassende Übersicht zu weiteren Informationsmöglichkeiten für die Zeit nach dem Abitur. Dabei wurde neben Hinweisen auf die Berufsinformationszentren und die Studienberatung an Hochschulen auch auf Messen und Informationsmöglichkeiten im Internet verwiesen. Letztere befassten sich insbesondere auch mit den Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums.

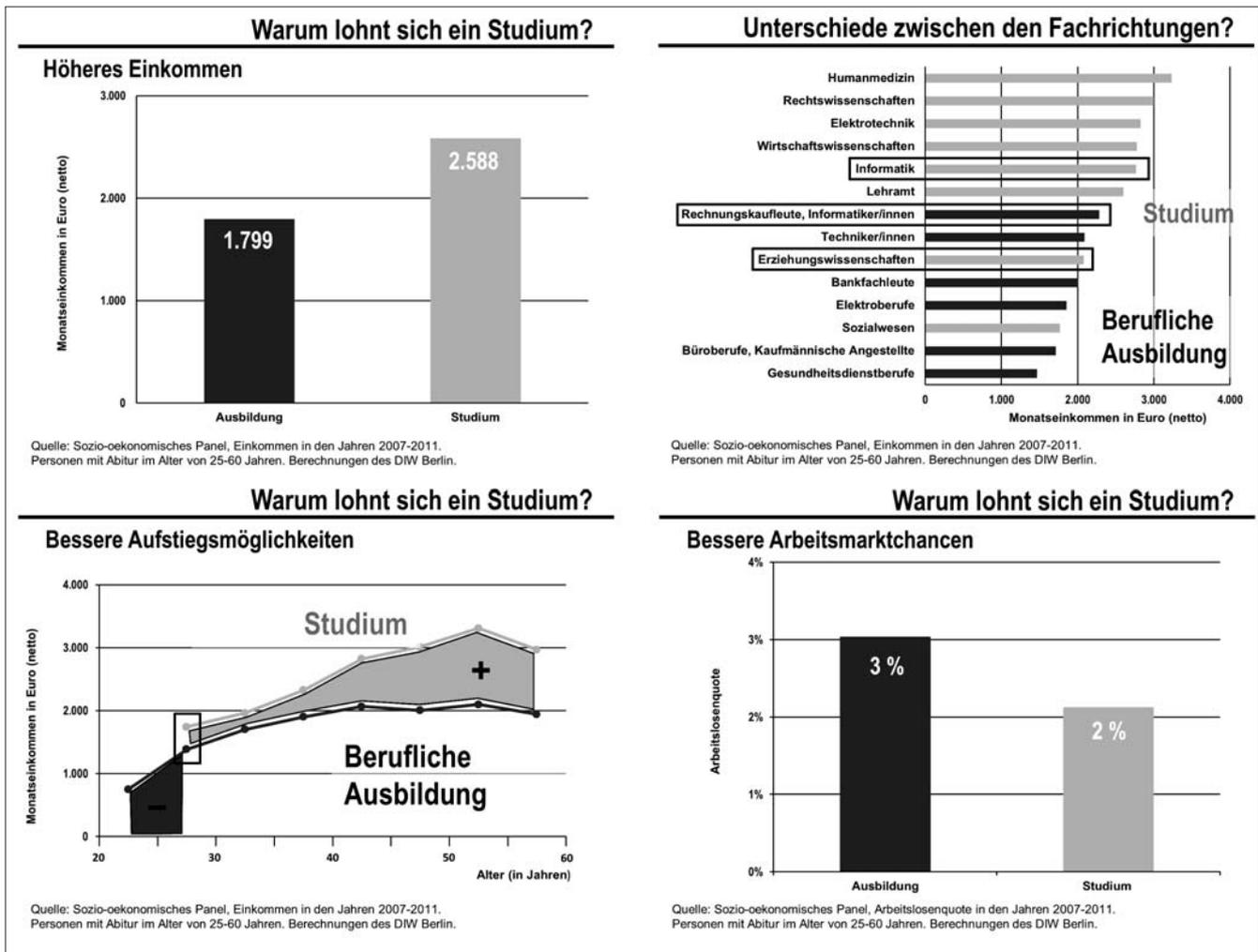
Abbildung 1 zeigt beispielhaft vier Präsentationsfolien, die im Informationsworkshop gezeigt wurden. Diese beruhen auf eigenen Berechnungen und beziehen sich ausschließlich auf Personen mit Abitur. Links oben wird der Unterschied im Erwerbseinkommen von Personen mit Hochschulabschluss gegenüber Personen mit beruflichem Abschluss gezeigt. Rechts daneben werden die Erwerbseinkommen nach Fachrichtungen und Berufen gegenübergestellt. Der untere Teil der Abbildung 1 (links) zeigt die Entwicklung der Einkommen über den Lebensverlauf, differenziert nach Hochschulabschluss und beruflichem Abschluss. Unten rechts in der Abbildung werden Unterschied des Arbeitslosigkeitsrisikos für Personen mit Hochschulabschluss gegenüber Personen mit beruflichem Abschluss dargestellt.

3. Ergebnisse

In unseren Analysen untersuchen wir die Bedeutung von Informationen für die Studienabsicht von Schüler/innen. Die Studienabsicht geht dem tatsächlichen Übergang in ein Studium voraus und ist die Basis dafür, dass sich Individuen über konkrete Studienmöglichkeiten informieren. Anders als die tatsächliche Studienaufnahme wird die Studienabsicht weniger von äußeren Umständen, wie beispielsweise einem Numerus clausus oder anderen Hochschulzugangsregelungen, beeinflusst. Somit analysieren wir die Studienabsicht als den ersten notwendigen Schritt, der einer Bewerbung und einer Aufnahme eines Studiums vorausgeht. In der Best Up-Studie streben insgesamt 84% der Schüler/innen aus

² Die Projektleitung haben Heike Solga und C. Katharina Spieß inne. Die Projektkoordination erfolgt durch Frauke Peter und Alessandra Rusconi.

Abbildung 1: Beispielhaftes Präsentationsmaterial des Best Up-Informationsworkshops



Quelle: Darstellung der Best Up-Projektgruppe, vgl. auch Peter et al. 2016.

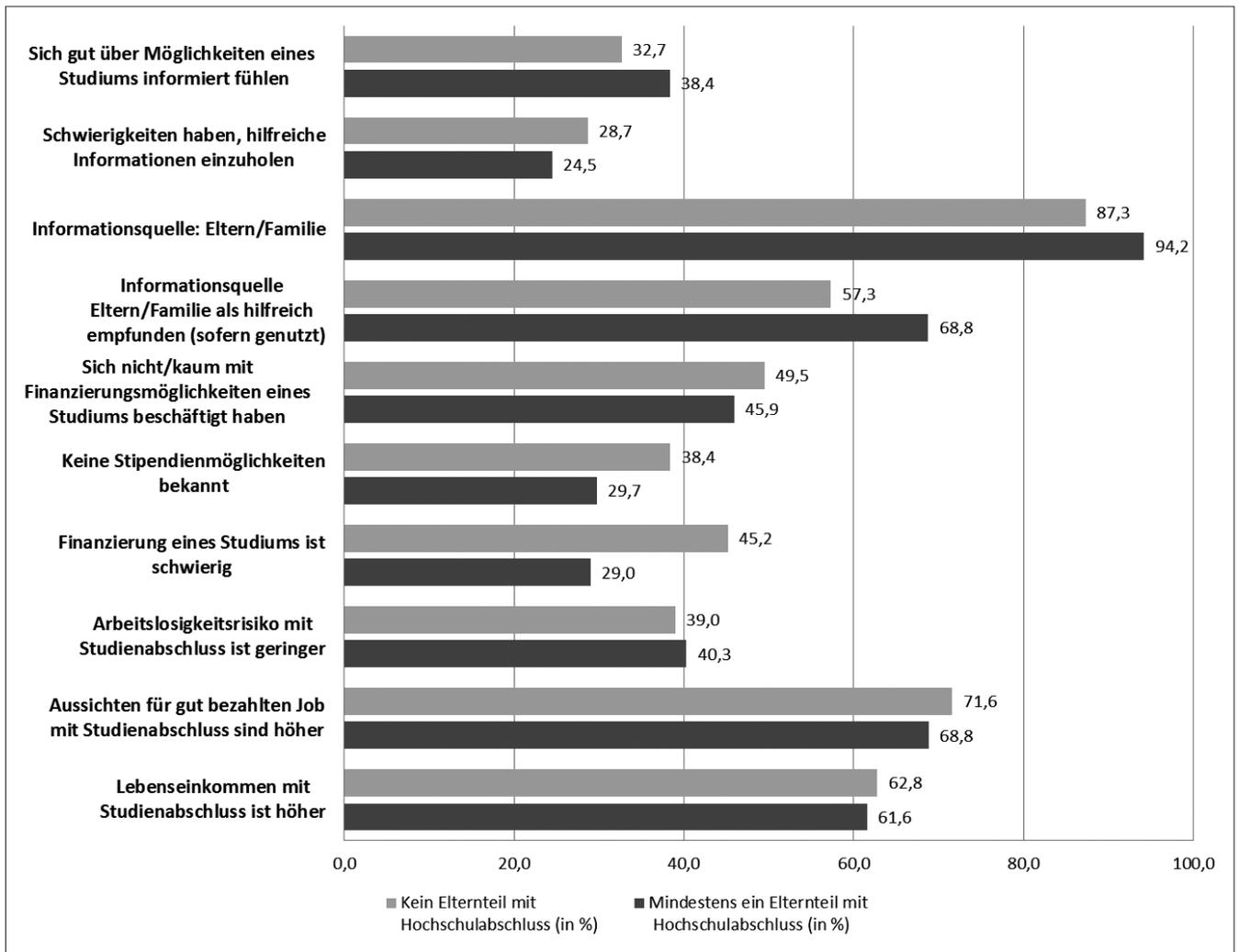
akademisch gebildetem Elternhaus ein Jahr vor dem Abitur ein Studium an und nur 72% der angehenden Abiturientinnen und Abiturienten, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben.

3.1 Informationsstand vor und nach dem Workshop

Bevor wir die Wirkung von Informationen auf die Studienabsicht untersuchen, betrachten wir zunächst den Informationsstand der Schüler/innen vor den an zufällig ausgewählten Schulen durchgeführten Informationsworkshops. Dabei zeigen wir insbesondere die Unterschiede zwischen Schüler/innen, bei denen mindestens ein Elternteil einen Studienabschluss hat und jenen, deren Eltern keinen Studienabschluss haben. Es überrascht, dass trotz des hohen Informationsangebotes und obwohl sich Schüler/innen z.B. auch im Internet informieren können, sich lediglich etwas mehr als ein Drittel der Schüler/innen gut oder sehr gut über ein Studium informiert fühlt. Die Differenz zwischen Schüler/innen, deren Eltern keinen Studienabschluss haben, zu ihren Mitschüler/innen aus akademischen Elternhaus beträgt 6 Prozentpunkte, d.h. unter den Schüler/innen aus akademischem Elternhaus fühlen sich 38% gut oder sehr

gut über die Möglichkeiten eines Studiums informiert – unter Schüler/innen aus nichtakademischen Elternhäusern sind es nur knapp 33% (siehe Abbildung 2). Um Informationen über das Studium und andere Bildungswege zu bekommen, nutzen fast 94% der Schüler/innen aus akademischen Elternhäusern ihre Eltern und Familie als Informationsquelle, im Gegensatz zu 87% der Schüler/innen aus nichtakademischen Familien. Darüber hinaus bewerten Schüler/innen aus nichtakademischen Familien diese Informationsquelle deutlich seltener als hilfreich. Trotz staatlicher Fördermaßnahmen, wie z.B. dem BAföG, schätzt fast die Hälfte der Schüler/innen (45%), deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, die Finanzierung eines Studiums als schwierig ein. Dies empfinden deutlich weniger Schüler/innen aus akademischen Familien (29%). Die Beschäftigung mit den Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums variiert hingegen nicht nach elterlichem Bildungshintergrund. Etwa 30% der Schüler/innen aus akademisch gebildeten Elternhäusern kennen keine Stipendienmöglichkeiten; bei Schüler/innen aus nichtakademischen Familien ist dies hingegen deutlich häufiger der Fall (39%). Darüber hinaus schätzen Schüler/innen den Nutzen eines Studiums im

Abbildung 2: Informationsgrad nach Bildungshintergrund vor dem Informationsworkshop



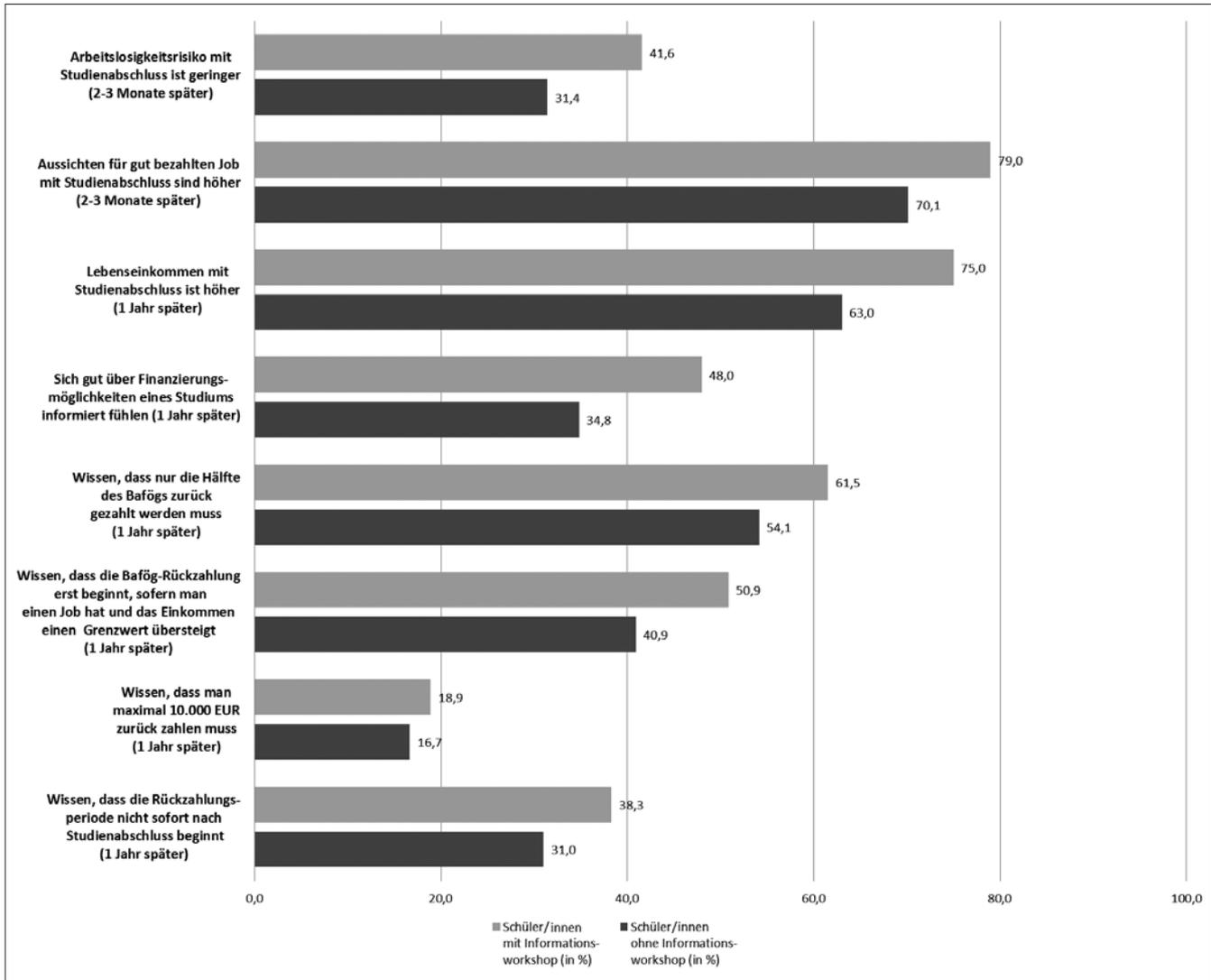
Quelle: Berechnungen der Best Up-Projektgruppe, Befragungswelle 1, eigene Darstellung nach Peter et al. (2016).

Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung insgesamt höher ein. Dabei zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede nach elterlicher Bildung.

Um die Wirkung von Informationen auf Bildungsabsichten schätzen zu können untersuchen wir auch, ob Schüler/innen, die am Informationsworkshop teilgenommen haben, die dort erhaltenen Informationen verarbeitet haben. Hierzu vergleichen wir Kosten-Nutzen-Vorstellungen der Schüler/innen, die an dem Informationsworkshop teilgenommen haben, mit denen der Schülerinnen und Schüler, an deren Schulen kein Informationsworkshop stattgefunden hat. Dazu haben die Schüler/innen ihre Einschätzungen zu folgenden Arbeitsmarktfaktoren sowohl vor dem Informationsworkshop als auch 2 bis 3 Monate und ein Jahr später abgegeben: (1) das Arbeitslosigkeitsrisiko mit und ohne Hochschulabschluss und (2) die Aussicht einen gut bezahlten Job zu finden (mit und ohne Hochschulabschluss). In der Befragung ein Jahr später wurden darüber hinaus anhand zusätzlicher Fragen die wahrgenommenen Kosten erfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler/innen die bereitgestellten Informationen tatsächlich verarbeiten und

ihre Vorstellungen entsprechend anpassen (Abbildung 3). So geben 2 bis 3 Monate nach dem Informationsworkshop 41% der Schüler/innen an, dass das Arbeitslosigkeitsrisiko mit einem Hochschulabschluss geringer ist als mit einem beruflichen Abschluss, im Vergleich zu 31% der Schüler/innen ohne Informationsworkshop. Ein ähnlicher Zusammenhang findet sich auch in Bezug auf die Aussicht, einen gut bezahlten Job zu bekommen. Darüber hinaus unterscheiden sich die Vorstellungen auch ein Jahr später noch. So sagen zu diesem Zeitpunkt 75% der Schüler/innen mit Informationsworkshop, dass das Lebenseinkommen mit Hochschulabschluss höher ist, jedoch nur 63% der Schüler/innen ohne Informationsworkshop. Ein Jahr nach dem Informationsworkshop vergleichen wir auch die Angaben zu den Finanzierungsmöglichkeiten, über die informiert wurde: Schüler/innen haben auch hier die Informationen zum BAföG absorbiert – 51% wissen z.B., dass die BAföG-Rückzahlung erst beginnt, sofern ein Erwerbseinkommen erzielt wird, das eine bestimmte Einkommensgrenze übersteigt; diese Regelung kennen im Gegensatz dazu nur 41% der Schüler/innen ohne Informationsworkshop. Darüber

Abbildung 3: Informiertheit nach dem Informationsworkshop



Quelle: Berechnungen der Best Up-Projektgruppe, Befragungswellen 2 und 3, eigene Darstellung nach Peter et al. (2016).

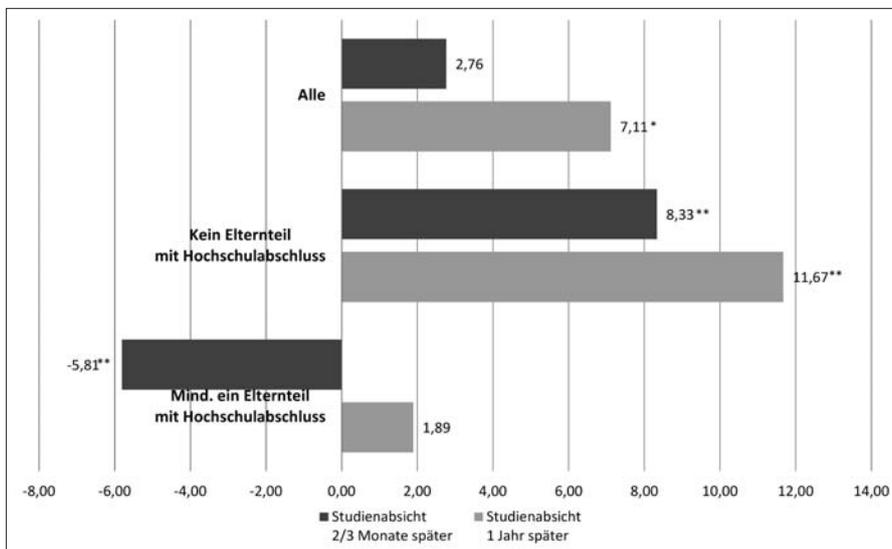
hinaus zeigt sich auch, dass sich nun 47% der Schüler/innen gut über Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums informiert fühlen. Bei Schüler/innen ohne Informationsworkshop sind dies 13 Prozentpunkte weniger. Diese Vergleiche zeigen, dass der Informationsworkshop die Vorstellungen der Schüler/innen über Kosten und Nutzen eines Studiums tatsächlich verändert hat.

3.2 Effekte des Informationsworkshops auf die Studienabsicht

Eine Veränderung der Kosten-Nutzen-Vorstellungen bedeutet jedoch noch nicht, dass Schüler/innen automatisch auch ihre Studienabsicht anpassen. Um dies zu untersuchen, betrachten wir einerseits die Veränderung in der Studienabsicht 2 bis 3 Monate nach der Bereitstellung der Informationen und andererseits ein Jahr später. Zu den Schüler/innen, die ein Jahr nach dem Informationsworkshop ein Studium anstreben, werden auch diejenigen gezählt, die sich zu diesem Zeitpunkt bereits für ein Studium beworben haben. Die Ergebnisse zeigen,

dass sich die Studienabsicht der Schüler/innen in Folge der Bereitstellung von Informationen verändert: Schüler/innen, die an dem Informationsworkshop teilgenommen haben, streben ein Jahr später eher ein Studium an als Schüler/innen, die nicht an dem Informationsworkshop teilgenommen haben. Wird der Effekt der Informationsbereitstellung getrennt nach Bildungshintergrund untersucht, so bestätigt sich der positive Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, ein Jahr später ein Studium anzustreben, nur für diejenigen Schüler/innen, deren Eltern keinen Studienabschluss haben (Abbildung 4). Für diese Gruppe steigt durch den Informationsworkshop die Wahrscheinlichkeit, ein Jahr später ein Studium zu beabsichtigen, um knapp 12 Prozentpunkte. Dieser Anstieg entspricht einer Steigerung von etwa 16%. Ein positiver Effekt bezüglich der Studienabsicht lässt sich für die Gruppe der Schüler/innen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss besitzen, bereits 2 bis 3 Monate nach dem Informationsworkshop erkennen. Innerhalb dieser kurzen Frist konnte die Studienabsicht der

Abbildung 4: Einfluss des Informationsworkshops auf die Studienabsicht in Prozentpunkten



Quelle: Berechnungen der Best Up-Projektgruppe, Befragungswellen 1 bis 3. Signifikanzniveau: * $p < 0,10$ / ** $p < 0,05$ / *** $p < 0,01$, eigene Darstellung nach Peter et al. (2016).

Schüler/innen durch die Informationsbereitstellung bereits um 8 Prozentpunkte erhöht werden. Dagegen streben weniger Jugendliche aus akademischem Elternhaus 2 bis 3 Monate nach dem Workshop ein Hochschulstudium an: Die Wahrscheinlichkeit, dass sie ein Studium anstreben, sinkt um etwa 6 Prozentpunkte. Dieser Effekt ist ein Jahr später allerdings nicht mehr im statistischen Sinne signifikant messbar und kann hier deshalb nicht weiter interpretiert werden. Es könnte möglich sein, dass bei Schüler/innen aus akademischen Elternhäusern der Einfluss der Eltern in der mittleren Frist wieder stärker hervortritt und dass sie dadurch ein Jahr später zur ursprünglichen Bildungsabsicht zurückkehren.

4. Schlussfolgerungen

Ein Ziel der Bildungspolitik ist es, Bildungspotentiale optimal zu nutzen und allen Personen unabhängig vom Bildungshintergrund ihrer Eltern einen ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechenden Übergang in den postsekundären Bildungsweg zu ermöglichen. Analysen auf der Basis des *Berliner-Studienberechtigten-Panels* (Best Up) zeigen, dass der Herkunftunterschied in der Übergangswahrscheinlichkeit in Richtung Hochschule – im Vergleich zu einer beruflichen Ausbildung – durch eine Bereitstellung von Informationen zum Nutzen eines Studiums sowie zu den Finanzierungsmöglichkeiten eines Studiums reduziert werden kann. Kurzfristig (2 bis 3 Monate nach Bereitstellung von Informationen) ist zu beobachten, dass Schüler/innen, die einschlägige Informationen erhalten und aus einem nichtakademischen Elternhaus kommen, ihre Studienabsichten erhöhen und Schüler/innen aus akademischen Elternhäusern diese reduzieren. Eine Vermutung für den Rückgang in der Studienabsicht ist, dass Schüler/innen aus akademischen Elternhaus die Erträge einer beruflichen Ausbildung durch den Informationsworkshop kurzfristig relativ besser be-

werten als vorher. Dieser Vermutung müsste durch weitere Forschung nachgegangen werden – auf der Basis der Best Up-Daten ist dies allerdings nicht möglich. Hinzu kommt, dass dieser Effekt mittelfristig nicht zu beobachten ist. Mittelfristig kann eine Informationsbereitstellung aber die Studienabsicht von Abiturientinnen und Abiturienten aus nichtakademischen Elternhäusern signifikant erhöhen. Damit zeigt sich, dass relativ kostengünstig mit einer bildungspolitischen Maßnahme zu einer Reduktion der „Education Gap“ im Hochschulbereich beigetragen werden kann. Eine Veränderung der Studienabsicht ist ein zentraler Schritt, damit sich Schüler/innen für ein Studium bewerben. Eine Erhöhung des Informationsgrades durch eine gezielte wissenschaftlich basierte Informationsbereitstellung hilft insbesondere potentiellen Erstakademikern, ein

Studium anzustreben. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass ein Teil der Informationen, die im Informationsworkshop bereitgestellt wurden, den Schüler/innen grundsätzlich auch im Internet oder im Rahmen sonstiger Beratungsangebote zur Verfügung stehen. Die eigenständige Suche nach Informationen und ihre Filterung nach Relevanz sind jedoch mit Zeitkosten verbunden, die Schüler/innen eventuell von einer eigenständigen Informationssuche abhalten. Es zeigt sich daher sehr deutlich, dass das Vorhandensein von Informationen allein nicht ausreicht, sondern eine aktive Bereitstellung ausgewählter, wissenschaftlich fundierter Informationen notwendig ist, um Bildungsentscheidungen von Schüler/innen zu unterstützen. Die Ergebnisse unserer und anderer Studien zeigen auch, dass die persönliche Interaktion hierbei eine wichtige Rolle spielt. Inwiefern eine aktive Informationsbereitstellung auch dazu beitragen kann, dass die Schüler/innen ihre Studienabsicht tatsächlich realisieren, indem sie ein Studium aufnehmen und auch erfolgreich abschließen, werden weitere Analysen mit Daten des *Berliner-Studienberechtigten-Panels* zeigen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.
- Bettinger, E. P./Long, B. T./Oreopoulos, P./Sanbonmatsu, L. (2012): The Role of Application Assistance and Information in College Decisions: Results from the H&R Block FAFSA Experiment, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 127/No. 3, pp. 1205-1242.
- Chetty, R./Hendren, N./Katz, L. (2016): The Effects of Exposure to Better Neighborhoods on Children: New Evidence from the Moving to Opportunity Project. *American Economic Review*, Vol. 106/No. 4, pp. 855-902.
- Ehlert, M./Finger, C./Rusconi, A./Solga, H. (2016): Applying to college: Does additional information encourage lower-class students to pursue their college intentions? Evidence from a field experiment, WZB, (unveröffentlichtes Manuskript).

- Franke, B./Schneider, H. (2015):* Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule 1. Hannover.
- Herber, S. P. (2015):* The role of information in the application for merit-based scholarships: Evidence from a randomized field experiment. BERG Working Paper 95, University of Bamberg.
- Kerr, S. P./Pekkarinen, T./Sarvimaki, M./Uusitalo, R. (2015):* Post-Secondary Education and Information on Labor Market Prospects: A Randomized Field Experiment. IZA Discussion Papers 9372.
- McGuigan, M./McNally, S./Wyness, G. (2014):* Student Awareness of Costs and Benefits of Educational Decisions: Effects of an Information Campaign and Media Exposure. IZA Discussion Papers 8596.
- Mohrenweiser, J./Pfeiffer, F. (2016):* Zur Entwicklung der studienspezifischen Selbstwirksamkeit in der Oberstufe. Journal for Labour Market Research, Vol. 49/No. 1, S. 77-95.
- Oreopoulos, P./Dunn, R. (2013):* Information and College Access: Evidence from a Randomized Field Experiment. Scandinavian Journal of Economics, Wiley Blackwell, Vol. 115/No. 1, pp. 3-26.
- Peter, F. H./Rusconi, A./Solga, H./Spieß, C. K./Zambre, V. (2016):* Informationen zum Studium verringern soziale Unterschiede bei der Studienabsicht von AbiturientInnen. DIW Wochenbericht 26, S. 555-565.
- Peter, F. H./Storck, J. (2015):* Persönlichkeitseigenschaften beeinflussen die Studienabsicht von Jugendlichen. DIW Wochenbericht 82, S. 3-10.
- Peter, F. H./Zambre, V. (2014):* Wer studiert ist informiert? – Studienentscheidungen und Informationsdefizite. DIW Roundup 35.
- Peter, F. H./Zambre, V. (2016):* Intended College Enrollment and Educational Inequality: Do Students Lack Information? DIW Discussion Papers 1589.
- Schneider, H./Franke, B. (2014):* Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Forum Hochschule 6. Hannover: DZHW.
- Spieß, K. C./Wrohlich, K. (2010):* Does distance determine who attends a university in Germany? Economics of Education Review, Vol. 29/No. 3, pp. 470-479.
- Steiner, V./Wrohlich, K. (2008):* BAföG-Reform 2008: Kaum Auswirkungen auf die Studienaufnahme von Abiturienten, DIW Wochenbericht 30, S. 424-427.

■ **Dr. Frauke Peter**, M.Sc. Economics, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Familie am DIW Berlin, E-Mail: fpeter@diw.de

■ **Vaishali Zambre**, Dipl.-Volkswirtin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung und Familie am DIW Berlin, E-Mail: vzambre@diw.de

■ **Dr. C. Katharina Spieß**, Dipl.-Volkswirtin, Leiterin der Abteilung Bildung und Familie am DIW Berlin und Professorin für Bildungs- und Familienökonomie an der Freien Universität Berlin, E-Mail: kspiess@diw.de

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Hg.) Kreativ, Innovativ, Motivierend – Lehrkonzepte in der Praxis Der Instructional Development Award (IDA) der Universität Freiburg

Für Entwicklungen in der universitären Lehre sind unter anderem neue didaktische Konzepte, zielgruppenspezifische Angebote und organisatorische Veränderungen in Prüfungs- und Verwaltungsabläufen als Stellschrauben zu verstehen. Wie die Potentiale für Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre an der Universität Freiburg genutzt werden können, zeigen die durch den Lehrentwicklungspreis Instructional Development Award (IDA) realisierten Projekte. Dieses Buch zeigt anschaulich, wie unterschiedliche Fächerkulturen spezifischen Herausforderungen begegnen und versteht sich als Impulsgeber für weiteren Transfer von Innovationen in Studium und Lehre.

ISBN 978-3-946017-01-1, Bielefeld 2016,
155 Seiten, 26.95 Euro zzgl. Versand

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

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



Wolfgang Loggen & Peter Schott

Vom Leiter einer Zentralen Studienberatung zum selbstständigen Studienberater – zwei Erfahrungsberichte



Wolfgang Loggen



Peter Schott

Erfahrungsbericht I (Wolfgang Loggen)

Mich hat in den letzten Jahren meiner Arbeit an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen (die sich inzwischen RWTH Aachen University nennt) zunehmend bewegt, dass von Jahr zu Jahr mehr junge Leute mit gut angelegten Talenten nicht wissen, was sie mit ihrer Fachhochschul- oder Allgemeinen Hochschulreife anfangen sollen. Sie wissen nicht, ob sie überhaupt studieren sollen, was sie zu einem erfolgreichen Studium befähigt, oder wo ihre (versteckten) Interessen und Neigungen erfolgreich eingesetzt werden können. So entscheiden sich letztlich über 40% der Schulabgänger für eine Übergangszeit, ein Moratorium, obwohl nach Untersuchungen des Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung ein halbes Jahr vor Schulabschluss noch 80% der Befragten eine Übergangszeit ablehnen.

In meinem letzten Jahr an der RWTH Aachen ist bei mir der Wunsch gereift, meine fundierten Kenntnisse im gesamten akademischen Spektrum und meine Kompetenz im Bereich der Beratung mit Beginn der Rente nicht brach liegen zu lassen. Hinzu kommen meine Freude am Umgang mit jungen Menschen und mein Interesse an unvoreingenommener Kommunikation. So startete ich im Frühjahr 2015 im Bonner Innovations- und Gründer-Center mit der Studienberatungsstelle StuBerLo (**StudienBeratung Loggen**). Viele Studienberatungsstellen der Hochschulen leisten in der Beratung junger Menschen eine gute Arbeit. Deshalb habe ich mich von Anfang an nicht als Konkurrent zu den etablierten Studienberatungsstellen und damit zu den ehemaligen Kolleginnen und Kollegen der umliegenden Hochschulen gesehen, sondern als eine inhaltliche und organisatorische Ergänzung.

Warum sollte nun jemand eine private Studienberatung in Anspruch nehmen, die nicht kostenfrei ist? Im Vergleich zu einer Studienberatungsstelle an einer Hochschule bringt mein Angebot folgende Vorteile mit sich:

- Mein Beratungsangebot ist zeitlich vollkommen flexibel – Beratungen sind auch am Abend und am Wochenende möglich.
- Ich habe Zeit für den Ratsuchenden und muss nicht nach spätestens einer Stunde pünktlich aufhören, weil der oder die Nächste schon vor der Tür wartet. Ich beende ein Gespräch oft erst dann, wenn ich merke, dass in meinem Gegenüber etwas „geklickt“ hat.

- Bei Ratsuchenden, die erst wenige Wochen vor Ende der Bewerbungsfristen feststellen, dass sie eine intensive Unterstützung benötigen, sind mehrere Termine in kurzen Zeitabständen möglich.
- Die Studienberatungsstellen der Hochschulen beraten inhaltlich schwerpunktmäßig zum Fächerspektrum der eigenen Hochschule. In meiner privaten Studienberatung können mögliche Studien an allen deutschen und z.T. auch ausländischen Hochschulen beleuchtet werden, was bei über 14.000 Studiengängen und über 400 Hochschulen allein in Deutschland ohne ausföhrliche Recherchearbeit nicht leistbar wäre. Ich nehme mir diese Zeit.
- Mitunter benötigen junge Leute eine Ermutigung zum Studium, wissen aber in Anbetracht der Fülle der Studienangebote (s.o.) nicht, wie sie in das Thema einsteigen sollen. Dabei geht es auch darum, jeweils aktuell durch die Politik gesetzten Stimmungen (aktuelles Stichwort: „Akademisierungswahn“) Argumente für ein Hochschulstudium entgegen zu setzen.
- Gerade in der Region Bonn ist in den Studienberatungsstellen der Hochschulen keine Beratung zu universitären Ingenieurstudien zu finden – ein Schwerpunkt, den ich in Aachen lange Jahre gesetzt habe.

Darüber hinaus lasse ich gerne ausführliche Analysen von Ergebnissen eines Self-Assessments in die Gespräche einfließen. Wichtig ist mir auch, im zeitlichen Versatz nach einer Beratung eine spätere Erfolgskontrolle per Mail durchzuführen. Die Beantwortung ergänzender Fragen per Telefon oder Mail biete ich über das Beratungsgespräch hinaus kostenfrei an.

Der Auftakt eines jeden Gespräches – gerade auch bei vollkommen orientierungslos wirkenden jungen Menschen – wird von mir gedanklich gesetzt mit einem Satz von Johann Wolfgang von Goethe: „Unsere Wünsche sind Vorgefühle der Fähigkeiten, die in uns liegen, sind Vorboten desjenigen, was wir zu leisten imstande sind.“ Für mich gibt es keinen Menschen, der nichts kann und keine (versteckten) Interessen und Stärken hat. Eine gute Stütze meiner Arbeit ohne Zeitdruck ist das Freisein vom ökonomischen Zwängen, da ich von meiner Bertätigkeit nicht leben muss. Das Geschäft basiert weitestgehend auf Mund-zu-Mund-Empfehlung von ehemaligen Ratsuchenden.

Daher bleibe ich gelassen angesichts eines ausgeprägten Desinteresses vieler Schulen mit gymnasialer Oberstufe

am Angebot einer (privaten) Studienberatung. Schade nur für die Schülerinnen und Schüler – und insbesondere für ihre ratlosen Eltern! Schulpflegschaftsvorsitzende empfohlen Schulleitungen wiederholt, mein Angebot eines kostenfreien Elternvortrags in der Schule anzunehmen. Umsetzungen dieses Angebots gab es jedoch nicht. Der geringe Stellenwert von Studien- und Berufsinformationstagen in den Schulen mit gymnasialer Oberstufe zeigt sich darin, dass heute die großen Autohäuser, Versicherungen, Drogerieketten und Discounter dort oft wesentlich stärker vertreten sind als die umliegenden Hochschulen.

Es mag gute Gründe geben, sich klar für eine Übergangszeit nach Ende der Schulzeit zu entscheiden. Eine Übergangszeit zu wählen, weil keine andere Entscheidung möglich war, ist eine Notlösung, der ich mit meiner Beratung unentdeckte Perspektiven entgegensetzen möchte.

Erfahrungsbericht II (Peter Schott)

Am Anfang stand für mich die zunehmend zur Gewissheit werdende Erkenntnis, dass an der bevorstehenden Berentung tatsächlich kein Weg vorbei gehen würde: Mit 65 Jahren und vier Monaten würde mein bisheriges Arbeitsleben beendet sein. Knapp vier Jahrzehnte Studienberater gewesen, Studienberatung und Psychologische Beratung für Studierende an der Universität Münster gemacht. Die Vorstellung, dass das nun alles vorbei sein sollte, war schwer erträglich. Weder fühlte ich meine Kräfte schwinden, noch meine Kompetenz, noch meine Motivation. Auf die Leitung der ZSB zu verzichten war okay, mein Selbstverständnis war ohnehin immer eher das eines Beraters als das einer Führungskraft. Mit jungen Leuten zu arbeiten, die – anders als beim Lehrer – freiwillig zu dir kommen, die in einer nicht ganz unwesentlichen Phase ihres Lebens Unterstützung bei dir suchen und die du ihnen häufig genug auch wirklich geben kannst, das hatte all die Jahre etwas Faszinierendes – und hat es für mich noch immer. Also war irgendwann, ohne dass es eines besonderen Moments bedurft hätte, klar: Ich mache weiter, irgendwie, „auf eigene Faust“ oder, sogar im wörtlichen Sinn: auf eigene Rechnung. Die Umsetzung war und ist nicht so einfach wie erhofft. Das größte Hindernis, sicher nicht überraschend für die Leserin oder den Leser: Woher weiß mein potentieller Klient, dass ich für ihn da sein könnte? Dieser Klient (der natürlich auch eine Klientin sein kann) kann ein Abiturient sein, der Hilfe bei der Studienwahl sucht; eine Studentin, die sich mit Abbruchüberlegungen herumschlägt; ein Lehrer, der seine Konzepte für die Studien- und Berufswahlangebote seiner Schule überprüfen will; eine Kollegin, die ihre Arbeit supervisorisch begleitet haben möchte; ein Team, das sich beraterisch fortbilden will; eine Bildungseinrichtung, die Seminare für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anbieten möchte. Für den „klassischen“ Selbstständigen ist klar: Du musst Akquise machen, werben, dich anpreisen. Als Studienberater, der als Angestellter sozialisiert wurde, tut man sich an diesem Punkt sehr schwer, weiß man doch, dass der Grat zwischen seriöser Außendarstellung und halbseidener Anpreisung sehr schmal ist. Ob mir das gelungen ist, kann der geneigte Leser auf meiner Homepage „Studienbera-

– und mehr!“ nachlesen¹. Hinzu kommt in meinem konkreten Fall noch ein nicht zu unterschätzender Vorteil: Ich bin als Rentner ökonomisch nicht darauf angewiesen, dass die Akquise um jeden Preis erfolgreich ist. A propos Sozialisation als Angestellter: Der selbstständige (private) Studienberater hat einen denkbar schlechten Ruf in den Reihen der angestellten Studienberaterinnen und -berater. Daran ist er (der Selbstständige) nicht ganz unschuldig, denn häufig preist er sich hemmungslos an, arbeitet mit Hochglanztricks und Heilsversprechen, kurz: Er macht einen äußerst unseriösen Eindruck, seine Qualifikation ist oft mehr als fraglich. Immer wieder beraten die Studienberatungsstellen der Hochschulen junge Menschen, deren Eltern harte Euro für eine solche „Beratung“ bezahlt hatten, die sich danach erst recht verunsichert fühlten – und ihre Eltern ärgerten sich regelmäßig, dass sie nicht gleich auf die Idee gekommen waren, ihr Kind in eine Zentrale Studienberatung zu schicken.

Mein Blick auf die selbstständige Tätigkeit – das dürfte inzwischen deutlich geworden sein – ist geprägt von den jahrzehntelangen Erfahrungen auf der „Gegenseite“. Mir ist es im Kontakt mit den „alten“ Kolleginnen und Kollegen immer wieder wichtig, darauf hinzuweisen, dass ich ja kein anderer geworden bin, dass ich nicht über Nacht meine Qualifikationen verloren habe, auch nicht meine qualitativen Ansprüche, mein Berufsethos, nur weil ich mich (zwangsweise) selbstständig gemacht habe. Es gibt, wieder im Vergleich, in der jetzigen Situation eindeutige Nachteile: so die bereits erwähnte Notwendigkeit, mich selber um „Nachschub“ kümmern zu müssen; mir Gedanken über die Angemessenheit meiner Honorarforderungen machen zu müssen; nicht mehr im kontinuierlichen Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen zu stehen. Aber es gibt auch Vorteile: Ich kann Angebote ablehnen, die für mich unattraktiv sind, kann mich also auf Tätigkeiten beschränken, die mir wirklich etwas bedeuten. Und ich muss mich nicht mehr mit den Erwartungen meiner Institution herumschlagen, ganz gleich, ob sie nun massiv oder eher subkutan an mich herangetragen werden. Konsequenzen für meine Beratungen hat auch die Tatsache, dass ich nicht mehr in den Informationsfluss einer Hochschule eingebunden bin. Das hat ganz klar Nachteile in Bezug auf *hidden information*, auf Gegebenheiten, die die Hochschule nicht öffentlich oder zumindest nicht leicht auffindbar machen will. Von diesem Wissen bin ich jetzt in der Tat abgeschnitten. Einerseits. Andererseits war ich Insider ohnehin nur an „meiner“ Hochschule. Ich bin also jetzt in Bezug auf die Universität Münster in derselben Situation, wie ich es früher in Bezug auf alle anderen Hochschulen war; wenn man so will, bin ich „neutraler“ als früher (so würden das vermutlich die Kollegen der Arbeitsagentur bezeichnen). Aber es hat auch Konsequenzen für die Auswahl meiner Klientel. Menschen, die eine Studienberatung in Anspruch nehmen, haben in aller Regel zugleich Informationswünsche und relativ informationsunabhängigen Unterstützungsbedarf, etwa in Bezug auf die Schwierigkeit, sich zu entscheiden. Ich konzentriere mich jetzt eher auf

¹ <http://studienberater-schott.de>

junge Leute, bei denen der Beratungsbedarf im engeren Sinne im Vordergrund steht. Das hindert mich im Einzelfall aber nicht daran, genauso wie früher mein Netzwerk zu nutzen, um ggf. doch an Insiderinformationen zu kommen. Und schließlich verweise ich selbstverständlich an die Kolleginnen und Kollegen der Institutionen, auch und gerade an Studienfachberatungen, wenn Detailinformationen zum Thema werden – das ist aber nicht anders als früher.

Abschließend komme ich kurz zum Thema Berufspolitik. Ich schlage vor, zwischen selbstständigen Studienberatern, die ihr Handwerk über Jahre hinweg idealerweise in einer ZSB oder auch einer anderen Beratungseinrichtung gelernt haben, und solchen, die über keine einschlägigen Erfahrungen verfügen, zu unterscheiden. Wir können davon ausgehen, dass Erstere in der Selbstständigkeit nicht schlechter beraten als sie es als Angestellte getan haben, und dass diese Gruppe in den kommenden Jahren zunehmen wird. Sie wird sich aus drei Quellen speisen: Da sind zum einen über viele Jahre immer wieder befristet beschäftigte Studienberater, die keine Chance auf Festanstellung mehr sehen und eine klare Perspektive haben wollen. Dann ist da die Angestellte, die aus eige-

ner Entscheidung kündigt, weil sie mit einer fachgerechten Beratung nicht mehr vereinbare Beschränkungen und Auflagen in ihrer Institution erlebt, denen sie nicht weiterhin ausgesetzt sein will. Und last but not least wie in unserem Fall der Rentner, der seine Identität nicht verlieren will. Unsere Profession wäre gut beraten, wenn sie sich dieser Kolleginnen und Kollegen annimmt und ihre berufspolitischen Vertretungen für sie öffnet.

■ **Wolfgang Loggen**, Dipl.-Ing. Dipl.-Theol., bis Herbst 2014 Leiter der Zentralen Studienberatung der RWTH Aachen, Eröffnung von StuBerLo im Frühjahr 2015, E-Mail: Studienberatung@stuberlo.de

■ **Peter Schott**, Dipl.-Psych. und Psychotherapeut, bis Sommer 2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, danach selbstständiger Studienberater, E-Mail: studienberater.schott@gmail.com

NEUERSCHEINUNG

Lukas Mitterauer, Susan Harris-Huermert & Philipp Pohlenz

Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Evaluationen haben an Hochschulen im kontinentaleuropäischen Raum seit nunmehr fast 20 Jahren einen festen und in letzter Zeit selten hinterfragten Platz eingenommen. Neben der organisatorischen Verankerung von Evaluierungsstellen bzw. der Schaffung eigener Einrichtungen, die für Evaluationen in Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung zuständig sind, hat sich ein breites Spektrum an unterschiedlichen Evaluationsmethoden und Evaluationsverfahren entwickelt. Viel Zeit und Aufwand wird in die Entwicklung und Durchführung von Evaluationsverfahren investiert. Demgegenüber steht wenig gesichertes Wissen über die positiven wie auch die negativen Effekte, die Evaluationen und das auf die Evaluation folgende Follow-Up auf die Organisation Hochschule, ihre Mitarbeiter und die Studierenden ausüben. In diesem Band, welcher aus Beiträgen auf der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2015 hervorgegangen ist, wird den folgenden Fragen nachgegangen:

- In welcher Weise fließen die Evaluationsergebnisse in Planungen und Entscheidungen der Hochschulleitung ein?
- Wie ist die Akzeptanz der Evaluation bei den evaluierten Einrichtungen und Personen? Wird Evaluation als aufgepfropfter Fremdkörper betrachtet, oder gehört sie bereits zum universitären Selbstverständnis?
- Verbessern Evaluationen die Entscheidungen der unterschiedlichen Akteure? Führen sie zu einer Versachlichung der Diskussion?
- Ersetzen Evaluationen eigene Entscheidungen der Leitungsorgane?
- Wird durch Evaluation der Fokus auch auf Bereiche gelegt, die sonst in den Hochschulen nur selten angesprochen werden? (z.B. der gesellschaftlicher Auftrag von Hochschulen)

ISBN 978-3-946017-02-8, Bielefeld 2016, 126 Seiten, 24.80 Euro zzgl. Versand

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

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

Christian Langkafel



Christian
Langkafel

Beratung in der Lebenswelt der Jugendlichen

Immer mehr Jugendliche streben das Abitur an. Inzwischen schließen in Deutschland über 50% eines Jahrgangs ihre Schullaufbahn mit der allgemeinen Hochschulreife ab. Und in jedem Jahr steigt diese Quote derzeit um 1%. Primäres Ziel der Abiturientinnen und Abiturienten sind die Hochschulen: Etwa drei Viertel der Gymnasiasten wollen studieren, nicht einmal 10% streben einen Ausbildungsplatz im dualen System an. Inzwischen ist die Zahl der Universitäts- und Fachhochschulabsolventen auf einem historischen Höchststand. Während vor zehn Jahren noch 252.482 Menschen einen Hochschulabschluss machten, erwarben im vergangenen Jahr 481.600 Absolventinnen und Absolventen einen Studienabschluss an einer deutschen Hochschule.

Auf der Suche nach dem Traumberuf stoßen die Jugendlichen auf eine große Zahl von Studiengängen und Ausbildungsberufen: Fast 9.000 „klassische“ grundständige und über 1.000 duale Studiengänge sowie weit über 300 anerkannte Ausbildungsberufe im dualen System bietet die Bildungslandschaft hierzulande. Dazu kommen noch etwa 130 schulische Ausbildungsangebote. Aber mit einer Hochschulreife in der Tasche wird die Tür zur Welt noch viel weiter aufgestoßen: Warum nicht erst einmal jobben, um sich eine große Reise zu finanzieren? Warum nicht im Ausland studieren, wenn der Abiturdurchschnitt für ein Studium in Deutschland nicht reicht? Warum nicht ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren – vielleicht sogar im Ausland? Oder darf es vielleicht doch ein Work-and-Travel-Programm oder ein Sprachkurs sein? Immer mehr Abiturientinnen und Abiturienten nutzen die verkürzte Schulzeit für ein sogenanntes „Gap Year“. Beim weltweit größten Anbieter für internationale Bildungsprogramme, der EF Education GmbH, ist der Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einem einjährigen Auslandsaufenthalt in den vergangenen vier Jahren um 60% gestiegen.

So erfreulich diese Vielfalt an Möglichkeiten einerseits auch ist, so birgt sie für Jugendliche andererseits doch die Gefahr, den Überblick zu verlieren. Und das gilt auch für professionelle Beraterinnen und Berater, die in den einschlägigen Einrichtungen tätig sind. Denn jährlich gibt es in Deutschland rund 40 neue grundständige Studienangebote; die Ausbildungsberufe werden regelmäßig modernisiert und es kommen neue hinzu und andere fallen weg. Junge Menschen sind deswegen gut beraten, mit dem Berufsfindungsprozess frühzeitig zu be-

ginnen und dabei nicht mit der Angebotsseite anzufangen, sondern bei sich selbst. Jugendliche müssen zunächst herausfinden, welche Interessen sie haben, welche Wünsche und Erwartungen sie an das Berufsleben stellen und welche Fähigkeiten sie besitzen. In vielen Bundesländern gibt es inzwischen schulische Initiativen, die mit der Berufsorientierung bereits ab der achten Klasse beginnen. Anderswo ist die Berufsorientierung als Unterrichtsfach eingeführt worden. Die Berufsorientierung hat also bundesweit Einzug in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen gehalten. Häufig sind die Lehrkräfte für Jugendliche die ersten Ansprechpartner bei der Berufsorientierung. Sie wurden für ihre Aufgabe qualifiziert und stehen den Schülerinnen und Schülern als Ansprechpartner zur Verfügung. Sie koordinieren den Besuch von Experten im Unterricht oder die Durchführung außerschulischer Veranstaltungen zur Berufsorientierung. Damit vermittelt die Schule inzwischen ein Mindestmaß an Berufsorientierung.

Aber daneben sind die Angebote für die Studien- und Berufsberatung in Deutschland inzwischen fast so umfangreich wie das Angebot an Studien- und Ausbildungsplätzen selbst. Denn neben dem schulischen Angebot gibt es Beratungsstellen der Kommunen, Beraterinnen und Berater verschiedener Kammern, Initiativen von Berufsverbänden, Einrichtungen der Hochschulen und der Agentur für Arbeit sowie zahlreiche Studien- und Berufsberater, die durch der Beratung der Zielgruppe als Selbstständige ihren Lebensunterhalt verdienen. Längst wird dabei nicht mehr nur das persönliche Gespräch angeboten, sondern die Beratung erfolgt auch über soziale Medien wie z.B. WhatsApp oder Webinare. Für viele Jugendliche bleibt dabei die Transparenz der vielfältigen Beratungsangebote häufig auf der Strecke. Die Jugendlichen können kaum feststellen, ob z.B. eine Empfehlung für eine duale Ausbildung durch einen Kammervertreter oder die Bundesagentur für Arbeit aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten und Interessen oder wegen der gegenwärtigen Situation auf dem Ausbildungsmarkt erfolgt. Die Heterogenität des Beratungsangebotes stellt die Jugendlichen somit vor eine weitere Herausforderung: Sie müssen die Beratungsergebnisse in den jeweiligen Anbieterkontext stellen können und abstrahieren, inwieweit ihre eigenen Fähigkeiten und Interessen im Beratungsprozess Berücksichtigung gefunden haben.

Neben institutionalisierten, professionellen Beratungsangeboten haben vor allem Eltern erheblichen Einfluss auf die Studien- und Berufswahl ihrer Kinder. Von diesen werden Eltern als wichtige Ratgeber akzeptiert und geschätzt. So wundert es nicht, dass Eltern in den vergangenen Jahren immer mehr zu Adressaten von Berufsinformationen geworden sind. Auch wenn sie unter fachlichen Aspekten vielleicht nicht immer die besten Ratgeber sind, können sie mit ihrer Fremdeinschätzung ein wichtiger Spiegel für die Berufswünsche ihrer Kinder sein. Daneben erwachsen Berufswünsche häufig auch aus den Erfahrungen, die andere gemacht haben. Jugendliche in der Phase der Berufsorientierung schätzen besonders praxisnahe Informationen, die sie in persönlichen Gesprächen von Personen erhalten, die den jeweiligen Beruf ausüben oder das gewünschte Fach studieren bzw. studiert haben.

Die Anforderungen an attraktive, jugendaffine Berufsorientierungsangebote insgesamt sind sehr groß. Es ist nicht der Mangel an Informationen und Angeboten zur Berufsorientierung die für Jugendliche eine Herausforderung darstellen, sondern vielmehr deren Vielfalt. Hinzu kommt noch, dass das Thema „Berufsorientierung“ von vielen Jugendlichen als schwierig und eher lästig wahrgenommen wird. Allein die Selbsteinschätzung – als Einstieg in einen erfolgreichen Berufsorientierungsprozess – stellt viele Jugendliche bereits vor erhebliche Herausforderungen. Großer Beliebtheit erfreuen sich deshalb die unterschiedlichen Testangebote zur Berufsorientierung, die vor allem online verfügbar sind. Fast 40.000 Treffer liefert die Google-Suche unter dem Stichwort „Berufswahltest“. Umfang und Kosten sind dabei sehr unterschiedlich und reichen von kostenlosen Angeboten mit einer Bearbeitungsdauer von wenigen Minuten bis hin zu umfangreichen kostenpflichtigen Tests, die mehrere Stunden dauern können. Die Erwartungshaltung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist dabei nahezu immer gleich: Sie wollen eine Antwort auf die Frage, wie es nach der Schule weitergehen soll. Aber leider lässt sich die Komplexität nicht so einfach reduzieren. Die Ergebnisse initiieren aber eine Auseinandersetzung mit der jeweiligen Selbsteinschätzung und mit den vorgeschlagenen Berufs- oder Studienfeldern. Sie können eine erste Grundlage für anschließende Beratungsgespräche sein und im besten Fall für eine erste Weichenstellung sorgen.

Die Studien- und Berufswahl ist ein Prozess, der sich über Jahre strecken kann. Er findet bei Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 20 Jahren statt, in einer Phase also, die von wichtigen Entwicklungen und tiefgreifenden Veränderungen geprägt ist. Das hat auch große Auswirkungen auf die Kommunikation mit den jugendlichen Zielgruppen. Junge Menschen in der ersten Phase der Berufsorientierung haben ganz andere Informationsbedürfnisse als Jugendliche, die das Abitur bereits in der Tasche haben; diese verschiedenen Gruppen müssen mit jeweils anderen Maßnahmen und Inhalten „abgeholt“ und begeistert werden. Denn die Studien- und Berufsorientierung beginnt eben nicht mit einer homogenen Zielgruppe, in der die Jugendlichen bereits sämtlich am Übergang zwischen Schule und Beruf bzw. Schule und Studium stehen, sondern bereits einige Jahre vorher. Die

verschiedenen Ausprägungen des Interesses an diesem Thema müssen also berücksichtigt werden. Außerdem darf die Arbeit mit den Jugendlichen nicht auf den einen kurzen Zeitraum fokussiert sein, sondern muss eine Vielzahl von lebensweltlichen Berührungspunkten im Laufe der Entwicklung junger Menschen bieten. Das bedeutet gleichzeitig, dass Beraterinnen und Berater aktiv auf die Jugendlichen zugehen müssen und nicht nur darauf warten können, dass die jeweiligen Sprechstunden aufgesucht werden.

Die Anforderungen an die Studien- und Berufsberatung sind also sehr vielfältig: Studien- und Berufsberatung muss für eine breite Altersgruppe attraktiv und relevant sein, sie muss die Informationsbedürfnisse im jeweiligen Stadium der Berufsorientierung berücksichtigen und sie muss Lehrkräfte und Eltern einbeziehen. Studien- und Berufswahlmessen wie die „Einstieg Messen“, die es in zahlreichen Großstädten in ganz Deutschland gibt und die jährlich insgesamt über 150.000 Besucher anziehen, sind eine Plattform, die diesen Anforderungen gerecht wird. Diese Events sind ein Marktplatz für Zukunftschancen und zeigen Jugendlichen die Vielfalt des Bildungsangebotes von der dualen Ausbildung, dem dualen Studium, einem Studium an einer Hochschule bis hin zu Gap-Year-Programmen. Wertvolle Unterstützung bietet die Messe mit einem Online-Interessentest, den die Besucherinnen und Besucher bereits im Vorfeld oder aber auch auf der Messe absolvieren können. Dieser Test liefert als Ergebnis nicht nur die relevanten Berufsfelder des Teilnehmers, sondern auch eine Vorschlagsliste mit Messeausstellern, die jeweils passenden Ausbildungs- und Studiengänge anbieten können. Damit wird die Komplexität der Studien- und Berufswahl deutlich reduziert und eine interessensgeführte Orientierung im Rahmen der Veranstaltung möglich. Je nach individuellen Wünschen können Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusätzlich auch Termine an den Ständen der Aussteller vereinbaren, wo dann Beratungsgespräche durchgeführt werden können. Im persönlichen Gespräch können Ausbildungs- und Studienberater sehr schnell den Informationsstand und die Interessenslage ihrer Gesprächspartner abklopfen und auf die individuellen Informationsbedürfnisse eingehen.

Darüber hinaus finden auf den Messen aber auch zahlreiche Impulsberatungen mit den jugendlichen Besucherinnen und Besuchern statt, die z.T. auch von Studierenden geführt werden. Da besonders zu Beginn der Berufsorientierungsphase und zur Festigung des Studien- und Berufswunsches am Ende des Prozesses persönliche Vorbilder eine große Rolle spielen, können Studierende diese Vorbildfunktion übernehmen. Daneben bedeutet die Kontaktaufnahmen zu einem etwa Gleichaltrigen für die Besucherinnen und Besucher eine deutlich geringe Hürde, gleichzeitig sind die Berichte aus dem Studien- und Berufsbildungsalltag authentisch. Zur eigentlichen Information gesellt sich für die Besucher somit noch eine Erfahrung, die deutlich stärker in Erinnerung bleibt. Außerdem können am Messestand auch spielerische und experimentelle Aktionen angeboten werden, die die Jugendlichen zum Mitmachen auffordern und das Verständnis für einzelne Fachrichtungen bzw. Studiengänge fördern.

Studien- und Berufswahlmessen sind keine Alternative zur Studienberatung. Sie sind eine erlebnisorientierte Ergänzung. Sie bieten den Hochschulen aber die zusätzlich die Chance, ihre Studienangebote einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren und bekannt zu machen sowie in den unterschiedlichen Phasen der Berufsorientierung wichtige Berührungspunkte zu setzen.

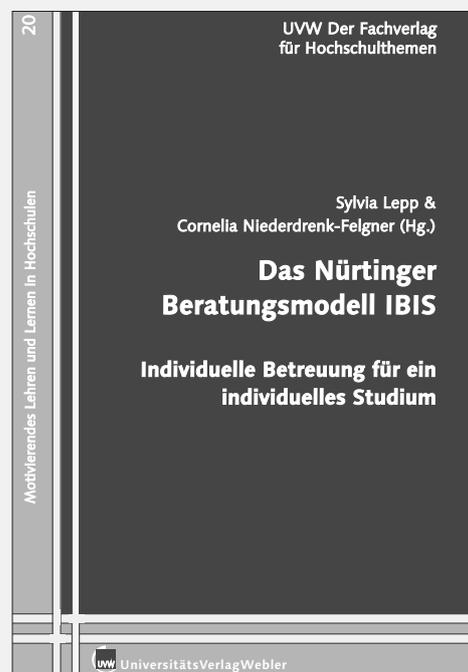
■ **Christian Langkafel**, Dipl.-Kfm., Geschäftsführender Gesellschafter der Einstieg GmbH, Köln, E-Mail: c.langkafel@einstieg.com

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.) Das Nürtinger Beratungsmodell IBIS Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Wachsende Studierendenzahlen und sinkende Betreuungsquoten, zunehmende Heterogenität, niedrigeres Studieneintrittsalter und ansteigende Orientierungslosigkeit verursachen ein höheres Maß an subjektivem Belastungserleben der Studierenden, sind Ursachen für abnehmende Identifikation mit dem Studienfach und steigende Studienabbrecherquoten.

Mit Mitteln aus dem Qualitätspakt Lehre entwickelt das Kompetenzzentrum Lehre der HfWU ein Beratungsmodell mit dem Ziel, zu einem höheren Studienerfolg aller Studierenden beizutragen. Das Team an Studienfach- und Lernberater/innen bietet unter dem Dach des Projekts „IBIS – Individuelle Betreuung für ein individuelles Studium“ den Studierenden Unterstützung in allen schwierigen Situationen, mit denen sie im Verlauf des Studiums konfrontiert werden können. Die Angebote sollen es ihnen erleichtern, ihren Weg über den gesamten Student-Life-Cycle hinweg selbstgewiss, entschieden und kompetent zu beschreiten. Sie umfassen die gesamte Bandbreite möglicher Aktivitäten: Beratung, Training und Coaching. Entsprechend angeboten werden individuelle Beratung und Coaching, Werkstätten und Workshops. Weitere wichtige Aufgabenfelder wie die Qualifizierung von Tutor/innen und Mentor/innen für die Studieneingangsphase, für die Phase der Entscheidung für eine Praxissemesterstelle, für die Wahl der Vertiefungsrichtung und den Übergang in den Beruf oder ein weiterführendes Studium runden das Bild der Aufgaben und Tätigkeitsbereiche des IBIS-Teams ab. Im vorliegenden Band werden ausgewählte über den Studienverlauf hinweg angebotene Maßnahmen theoretisch begründet, inhaltlich detailliert vorgestellt und auf Basis der Rückmeldung von Studierenden kritisch reflektiert und auf Entwicklungsmöglichkeiten hin überprüft.



ISBN 978-3-937026-93-0, Bielefeld 2015, 207 Seiten, 32.00 Euro zzgl. Versandkosten

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

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

Peter Piolot



Peter Piolot

Die verwalteten Studierenden – Gedanken zur generell veränderten Situation der Studienkultur

Viele Jahre lang vertrat ich den Standpunkt, trotz der Bologna-Reform habe sich für Studierende prinzipiell nicht allzu viel verändert. Im Folgenden möchte ich erklären, warum sich dieser Standpunkt aus meiner Sicht in dieser undifferenzierten Form nicht mehr aufrechterhalten lässt. Mit Einführung der Bachelor-Master-Strukturen, Modulen und Credit-Points haben – nahezu unbemerkt durch die Hintertür – einerseits eine Verrechtlichung und andererseits eine Anonymisierung des Studiums Einzug gehalten, die sicherlich nicht erklärtes Ziel bei der Einführung des neuen Studiensystems waren. Diese Effekte sind weniger originär durch die Bologna-Reform selbst zu erklären, sondern eher als „Nebenfolgen“ zu betrachten. Umso lohnenswerter erscheint es daher, diese Nebenfolgen einmal in den Blick zu nehmen – und zwar bezogen auf die Aufgaben der Studienberatung.

Beobachtungen aus Sicht eines langjährigen Studienberaters

Erste augenfällige Veränderungen lassen sich folgendermaßen beschreiben: In früheren Jahren galt, vereinfacht und plakativ beschrieben, dass Abiturientinnen und Abiturienten sowie Studierende sich (autoaktiv) an die Studienberatung wandten, wenn sie ein Problem hatten – sei es ein Entscheidungsproblem bei der Studienwahl oder bei der Studienplanung, sei es eine Krisensituation im Studium, die eine Beratung über Fachwechsel und (leider manchmal auch) über einen eventuellen Studienabbruch induzierte.

Demgegenüber stellt sich die heutige Situation kurz umrissen so dar: Studieninteressierte und Studierende werden versorgt. So gibt es ein Übergangsmanagement (wie in dem NRW-Programm KAoA – „Kein Abschluss ohne Anschluss“), ebenso Informations-Großveranstaltungen, daneben Angebote für Studienzweifler, die Organisation des vorzeitigen Ausstiegs aus dem Studium durch Kooperationen mit Arbeitsagentur, IHK und HWK. Hinzu kommen Angebote bei Problemen mit dem Selbst- bzw. Prüfungsmanagement, für den Übergang in die Arbeitswelt (Career Services) und bei persönlichen Problemen („besondere Studierendenangelegenheiten“ wie Studieren mit Kind, Behinderung oder psychischen Problemen), für das „Studieren ohne Abitur“ und für noch viele

weitere Versorgungslagen. Wer ein Problem hat, fragt nicht mehr: „Was kann ich tun?“ sondern: „Wer ist zuständig?“ Die Rundumbetreuung ist zum Normalfall geworden. Die allgemeine Studienberatung ist Teil eines umfassenden überindividuellen Betreuungssystems geworden, auch wenn sie darin nicht aufgeht und immer noch auf Einzelpersonen vorbereitet ist, die mit einem Problem in die persönliche Beratung kommen. Aber einen stetig wachsenden Teil der alltäglichen Arbeit der Studienberatungsstellen stellt mittlerweile die Mitwirkung und das Management des **Abiturienten- und Studierendensupports** dar. Wenn nicht jeder Einzelne persönlich beraten werden kann, werden Vorträge, Infotage, Infomessen und Online-Tools für alle angeboten und es wird zunehmend zur Selbstverständlichkeit, dass diese Angebote nicht nur optional sind, sondern zur obligatorischen Maßnahme erklärt werden.

Als weitere augenfällige Veränderung kann herausgestellt werden, dass früher Bewerberinnen und Bewerber sowie Studierende nicht oft mit der Studierendenverwaltung zu tun hatten: Einschreibung, Veranstaltungsbelegung, Rückmeldung, Exmatrikulation – und fertig, das war's. Mit der zentralen Verwaltung hatte man also im Wesentlichen nur am Anfang (Bewerbung und Immatrikulation) und am Ende (Exmatrikulation) zu tun. Die Studienfachberatung, die Betreuung des Studierenden in fachlichen Fragen des Studiums, das Prüfungsamt – alles war Sache der Fachbereiche oder Fakultäten. Somit prägte der jahrelange enge Kontakt zum Fachbereich bzw. Institut mit dessen akademischem und persönlichem Kommunikationsstil die Studienkultur und das Studierendenleben. Selbst vor der Prüfung sprach man zunächst mit dem Prüfer (oder seinem Assistenten) und dann erst erledigte man die restlichen Formalitäten mit dem Prüfungsamt.

Demgegenüber gestaltet sich das studentische Leben heute doch völlig verschieden: Das komplette Studium wird verwaltet. Im Bachelor-Master-Studienystem ist jede Studienleistung auch eine Prüfungsleistung. Jede Modulprüfung erfordert nicht nur das Einhalten der Bestimmungen der Prüfungsordnung, sondern auch der Regularien für Prüfungsanmeldung und -durchführung. Damit wird auch jede Studienleistung verwaltet und das Prüfungsamt integraler Bestandteil der Studierendenverwaltung. Die Prüfungsverwaltung begleitet das komplet-

te Studium einschließlich des Studienabschlusses. Selbst bei persönlichen Problemen gibt es besondere Zuständigkeiten in der Verwaltung, und eine Vielzahl vor- oder nachgelagerter „Ansprechpartner“. Das alles wäre nicht dramatisch, hätte die Verwaltung nicht einen fundamental anderen Kommunikationsstil als die akademischen Einrichtungen einer Hochschule. Ein persönliches (beratendes?) Gespräch ist zwar auch in der Verwaltung oft möglich und auch meist hilfreich, aber immer im Kern auf die anonyme Bearbeitung eines Antrags und des daraus folgenden rechtskonformen Bescheides ausgerichtet – und das eben ohne Ansehen der Person! Die Sprache und der Kommunikationsstil der Verwaltung sind deshalb grundsätzlich unpersönlich.

So besteht inzwischen an vielen Hochschulen der erste Kontakt einer hoffnungsfrohen Abiturientin mit der Zentralen Studienberatung aus dem Ziehen einer Wartemarke; mancherorts soll es sogar Wartelisten geben, in die Namen und Anliegen eingetragen werden müssen. Was in der KfZ-Zulassungsstelle oder an der Fleischtheke im Supermarkt noch tragbar erscheinen mag, passt aber nicht zu einer Beratungsstelle im Hochschulbereich. Alternativen zu diesen Verfahren (vertrauliche, persönliche Anmeldungen) erscheinen denjenigen aber als zu aufwändig, die die Denkkategorien der Verwaltung als Selbstverständlichkeit verinnerlicht haben. Dass das automatisierte Studierendenmanagement gerne auch „Campus-Management“ genannt wird, ist schlicht ein Euphemismus, impliziert diese Modernisierung doch nichts weniger als die Ausdehnung der Zuständigkeiten der Verwaltung mit ihrer prinzipiellen Entpersönlichung und Automatisierung der Prozesse auf konstitutive Bestandteile des Studiums.

Die Folgen

Die Fäden der beschriebenen Veränderungen laufen zusammen und lassen die Hochschulverwaltung (einschließlich der im Bachelor-Master-System allgegenwärtigen Prüfungsverwaltung) zwangsläufig immer Gewinner und Verlierer produzieren. Ein Zulassungsantrag führt zu einem Studienplatz oder einer Ablehnung, ein beantragtes Auslandssemester wird gewährt oder nicht, finanzielle Beihilfen werden genehmigt oder verweigert und wenn Leistungsstandards nicht völlig ad absurdum geführt werden sollen, muss es neben den erfolgreichen Absolventen wenigstens auch den ein oder anderen Fall von Nicht-Bestanden geben. Für was sollten Studierende sich sonst anstrengen? Aber Verwaltungsentscheidungen müssen per definitionem ordnungskonform und – mehr noch – gerichtsfest sein. Dies ist eine Selbstverständlichkeit und gilt immer mehr auch im Bildungssystem, das stets auch Berufs- und Lebenschancen zuteilt. Die Herstellung von Gerechtigkeit durch formelle Entscheidungen der Verwaltung (und in Grenzfällen durch die Justiz) bleibt aber immer pauschal, lückenhaft und missbrauchsanfällig. Ob die Ausschaltung persönlicher Ermessensspielräume (die im akademischen Feld gegeben sein können) mehr Gerechtigkeit schafft, muss zumindest zweifelhaft bleiben. Selbst wenn Verwaltungsentscheidungen mehrheitlich gerecht sein mögen, können sie im Einzelfall doch

höchst ungerecht sein. Ein Studium ist eine so komplexe und höchst individuelle Angelegenheit, dass im Einzelfall ungewollte Regelungslücken immer mehr zunehmen. Symptomatisch erscheint daher beispielsweise, dass Modulhandbücher und Bachelor- bzw. Masterprüfungsordnungen gar nicht so schnell geändert werden können, wie sie sich als fehlerhaft und inkompatibel zur tatsächlichen Studienpraxis herausstellen. In Parthese sei daran erinnert, wie auffallend die Parallelen zur überhasteten Umstellung von G9 auf G8 an den Gymnasien erscheinen. Leidige Diskussion, ob man das Ganze nicht besser wieder rückgängig machen sollte, haben wir ebenfalls in beiden Bereichen.

Dass auch Hochschulen sozialisieren, ist eine Binsenweisheit. Sie bewirken Anpassung, egal ob intendiert oder als Hidden Curriculum. Studierende (bzw. Studienbewerberinnen und -bewerber) stellen sich auf das System ein. Sie lernen zwangsläufig – und man kann es ihnen nicht vorwerfen – sich so zu verhalten, dass sie regelkonform in ihr Studium hinein und durch ihr Studium hindurch kommen. Ganz konkret und banal bedeutet das: Studierende lernen, dass ohne korrekt ausgefülltes (Online-)Formular auch in der Hochschule nichts läuft. Sie verinnerlichen eine spezifische Form des Gehorsams, die nicht nur in Hochschulen Konjunktur hat: der Anpassung an hierarchische Verwaltungssysteme. Auch wenn ein Zulassungsantrag noch so benutzerunfreundlich, wenn eine Veranstaltungsbelegung oder Prüfungsanmeldung noch so kompliziert ist, wenn eine Anmeldungsmodalität noch so unverständlich, die Information auf der betreffenden Website noch so chaotisch oder veraltet und die zuständige Stelle aber leider wegen Überlastung nicht erreichbar ist – egal, da kann man nichts machen. Die Vorgaben und die in den Anträgen kristallisierten Regularien der jeweiligen Verwaltungseinheit sind gleichsam Gesetz, auch wenn das jeweilige Verwaltungsinstrument die Komplexität des Vorgangs oft genug nicht angemessen abbildet. Die einzige relevante Kommunikationsform der Verwaltung ist der Antrag und die einzig mögliche Verhaltensweise auf Seiten des Antragstellers das geduldige Warten auf den Bescheid. Wenn wir davon ausgehen, dass grundsätzlich der Umgang mit staatlicher Bürokratie heute keinen Lebensweg verschont, dann erhält Senecas Weisheit „Non scholae sed vitae discimus“ in unseren Hochschulen einmal mehr erstaunliche Aktualität.

Konsequenzen für die allgemeine Studienberatung

Das oben skizzierte Übergangsmanagement und die persönliche Beratung haben sich bereits zu unterschiedlichen Organisationseinheiten ausdifferenziert und werden wohl immer weiter auseinander driften. Die zunehmende organisatorische Aufteilung der beiden Bereiche kann fatale Folgen haben. Mit der Verselbständigung des Übergangsmanagements zum einen und der sich aktuell schon abzeichnenden Konkurrenz der Hochschulen im Wettstreit um begabte Studieninteressierte zum anderen, locken Infotage, Infomessen und ähnliche Veranstaltungen die Begehrlichkeiten des Studierendenmarketings. Man braucht wenig Phantasie, um sich vorzu-

stellen, dass dabei die halbwegs objektive Abbildung der Stärken (und Schwächen!) eines Studienstandorts und -angebots keine erklärte Aufgabenbeschreibung der betreffenden Organisationseinheit mehr sein kann. Auch das in NRW im Aufbau befindliche (und sicherlich gut gemeinte) Talentscouting kann voraussichtlich in der Zukunft nur dann mit weiteren ministeriellen Fördergeldern rechnen, wenn die Abschlussberichte Erfolgsmeldungen darstellen, wenn sie also auflisten, wie viele zunächst nicht studiengeneigte Abiturientinnen und Abiturienten zum Studium motiviert werden konnten. Eine summarische Zusammenstellung darüber, wie viele (zunächst) Studieninteressierte von einer möglicherweise sinnlosen Studienaufnahme abgehalten wurden, dürfte sich dagegen nicht empfehlen. Wer, wenn nicht die Zentrale Studienberatung mit ihrer ergebnisoffenen, persönlichen und vertraulichen Einzelberatung, wird dann noch z.B. einem Ungeeigneten zu bedenken geben, ob eine für seine persönliche Lebensplanung vielleicht irrelevante Studienoption tatsächlich in Angriff genommen werden soll?

Die traditionelle Aufgabe der persönlichen Beratung in Zentralen Studienberatungen, neutrale Entscheidungshilfe zu bieten, bleibt vor diesem Hintergrund wichtiger denn je. Gleichzeitig und in Konkurrenz zu dieser Aufgabe wird ausgerechnet die persönliche Beratung aufgrund der kontinuierlichen Durchdringung des Studiums durch Verwaltungsprozesse und -strukturen zum Reparaturbetrieb des Systems. Automatisierte Antragsysteme und vor allem Online-Anträge und Online-Tools greifen ja nicht um sich, weil sie einen ästhetischen Reiz besitzen, sondern weil man mit ihnen große Bewerber- und Studierendenzahlen bewältigen kann. Wenn automatisierte Verfahren funktionieren, sparen beide Seiten, der Antragsteller und die Verwaltung, erheblich Zeit und Aufwand. Sie funktionieren aber nur, wenn sie die Komplexität des Vorgangs angemessen abbilden und allen potentiellen Einzelfällen gerecht werden. Wenn die Antrags- und Anmeldeverfahren aber defizitär und nicht selbsterklärend sind und Fragen produzieren, gerät die zuständige Verwaltungsstelle (Studierendensekretariate, Prüfungsämter und andere mehr) in einen Teufelskreis. Statt die individuellen Anfragen zu verringern werden sie exponentiell vermehrt. In der Regel kann das nicht in der betreffenden überlasteten Verwaltungseinheit selbst aufgefangen werden. Die oft genug verzweifelten Antragsteller machen nach meiner Erfahrung

einen immer größeren Anteil der Ratsuchenden in den allgemeinen Beratungsstellen aus. Hier finden sie häufig die einzige Stelle, in der es Hochschulangehörige gibt, mit denen man persönlich und offen sprechen kann. Dieser unfreiwillige Reparaturbetrieb überlagert in immer größerem Maße die Kernaufgabe der Zentralen Studienberatung, Selbständigkeit und Entscheidungskompetenz der Ratsuchenden zu fördern. Und es kommt noch hinzu, dass es eine reine Glückssache sein könnte, ob die jeweilige Person in der Beratungsstelle in die Fähigkeiten der automatisierten Verfahren so weit eingeweiht ist, dass sie überhaupt konkret helfen kann...

Wenn das Verwaltungssystem einer Hochschule alle Bereiche des Studiums vom Zulassungsantrag, Erlass von Modulhandbüchern und Prüfungsordnung bis zum Prüfungsmanagement und der Zuständigkeit bei persönlichen Problemen verrechtlicht hat und die Studierenden wie beschrieben sozialisiert sind, kann die Klage über unselbständige junge Menschen nur als schizophren angesehen werden. Wer schon in der Schule daran gewöhnt wird, bei jeder Schwierigkeit den Beratungslehrer oder den Schulsozialpädagogen zu fragen, und feststellt, dass dieses Muster sich beim Übergang in die Hochschule wie auch beim Durchlaufen der Hochschule weiterhin bewährt, hat wenig Grund und noch weniger Chancen selbständiges Entscheiden und Handeln zu erlernen. Wenn Zentrale Studienberatungen das Leitbild der personenzentrierten Beratung nach wie vor ernst nehmen wollen, wovon ich optimistischerweise ausgehen möchte, dann haben sie allen Grund, diese Entwicklungen kritisch zu analysieren und auf ihrem Aufgabenverständnis zu beharren. Zumindest in der persönlichen Beratung haben sie dafür nach wie vor den nötigen Spielraum und den sollten sie mit aller Macht gegenüber Übergriffe verteidigen, ganz gleich, ob sie aus der Verwaltungsspitze, dem Studierendenmarketing oder dem ministeriell forcierten Übergangsmanagement kommen.

■ Peter Piolot, Dipl.-Päd., 1984 bis 2016 Studienberater in der Zentralen Studienberatung der Universität zu Köln,
E-Mail: peter.piolot@t-online.de

Im UVW erhältlich:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen, Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein

Autor/innen: Thea Rau, Andrea Kliemann, Jörg M. Fegert, Marc Allroggen

ISBN 978 3-937026-89-4, 2. Auflage, Bielefeld 2014/2016, 80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

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

Annette Schnabel & Rainer Schützeichel

Hochschulen, Studierende und Religion – soziologische Analysen zu aktuellen Entwicklungen

Das Verhältnis von staatlicher Neutralität und Religionsfreiheit gehört zu den drängenden Problemen unserer Zeit, und man darf die Prognose wagen, dass auch für die Hochschulen die Bestimmung ihres Verhältnisses zur Religiosität ihrer Mitglieder zu ihren zentralen Aufgaben gehören wird. Dieses Verhältnis spannt sich entlang verschiedener Dimensionen auf:

(i) Eine wichtige Dimension ist in der kirchlichen Trägerschaft von Hochschulen zu erkennen. Staatliche Universitätsgründungen sind eine moderne Entwicklung im Zuge der Genese Preußens im 19. Jahrhundert. Das Recht der beiden christlichen Konfessionen, Hochschulen zu betreiben, wird in den Staatskirchenverträgen (Konkordaten) geregelt. In Deutschland sind derzeit 38 Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft: „Im Jahr 2013 waren 37% der Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft theologische Hochschulen, 5% Universitäten, 47% Fachhochschulen und 11% Kunsthochschulen“ (Buschle/Haider 2016, S. 80). (ii) Eine zweite Dimension zeigt sich in den Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen. Hier besteht eine enge Verzahnung von wissenschaftlicher Bearbeitung religiöser Inhalte im Rahmen universitärer Lehre und Forschung. Diesen organisatorischen und inhaltlichen Verhältnissen steht gegenüber, dass Hochschule auch ein öffentlicher Raum ist, in dem (iii) die alltägliche Religiosität ihrer Mitglieder Platz und Ausdruck sucht. Dies betrifft die Aufgaben und Verpflichtungen von Hochschulen als Arbeitgebern, die diese ihren Mitgliedern und deren verfassungsmäßig garantierten Rechten auf freie Religionsausübung, Anti-Diskriminierung und Gleichbehandlung, aber auch auf freie Meinungsäußerung gegenüber haben. Darunter fallen auch Fragen danach, inwieweit Hochschulen aktiv Mitglieder unterschiedlicher Konfessionen und Glaubensrichtungen in der Ausübung der mit ihren Überzeugungen verbundenen Praxen unterstützen sollen. Konkret ist damit u.a. das Verhältnis der Hochschulen zu den religiösen Hochschulgemeinden angesprochen. Schließlich ist (iv) die Hochschule auch insofern ein öffentlicher Raum, als ihre Mitglieder eine bestimmte Haltung und Einstellung zu Religion und Religiosität haben und damit auch selbstbezüglich über das Verhältnis von Hochschulen und Religion befinden.

Vor allem die beiden letzten Dimensionen, die die Rolle von Hochschulen als und im öffentlichen Raum betreffen, werden im folgenden Beitrag im Vordergrund ste-

hen, denn sie sind auch für die soziale Integration der Studierenden und damit auch für die verschiedenen Formen und Instanzen der Studienberatung von erheblicher Relevanz. Der vorliegende Beitrag will in erster Linie anhand ausgewählter Beispiele das Verhältnis von Hochschule zu ihren Mitgliedern und die Haltung von Studierenden gegenüber Religion an Hochschulen in den Blick nehmen. Dazu werden (1) universitäre Rechtfertigungspraxen der Schließung von sogenannten „Räumen der Stille“ sowie (2) auf der Basis einer Befragung von Studierenden als größter Gruppe universitärer Mitglieder zu Religion an Hochschulen (hier: an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf sowie der Universität Bielefeld) die Haltung von Studierenden gegenüber Religion an Hochschulen untersucht.

1. Räume der Stille

Einschlägige Entwicklungen an den Hochschulen lassen sich in diesen Wochen und Monaten sehr eindringlich am Beispiel der Auseinandersetzungen und Kontroversen um die sogenannten Räume der Stille (vgl. Beinbauer-Köhler u.a. 2015; Gilliat-Ray 2004) analysieren. Im Folgenden werden drei solcher Beispiele in einer anonymisierten Weise näher beschrieben. Der Umgang der Hochschulen mit Räumen der Stille wie auch die Begründungen für die Schließung oder Umwidmung solcher Räume unterscheiden sich erheblich. Alle Hochschulen betonen das Gebot der weltanschaulichen Neutralität, aber wie diese Neutralität damit das Verhältnis zu den religiösen Gemeinschaften zu interpretieren sind, differiert stark voneinander. Es lassen sich nach unseren Analysen drei Formen von Neutralität unterscheiden:

- *Exkludierende Neutralität:* Religion wird als private Angelegenheit der Studierenden und der Mitarbeiter betrachtet und damit der Hochschule verwiesen. Die Hochschulen sind religionsfreie Institutionen in einem strikten Sinne.
- *Kategoriale Neutralität:* Religion ist zwar Privatsache der Universitätsangehörigen, aber man kann den religiösen Bedürfnissen der Mitarbeiter und Studierenden dann Entfaltungsspielraum geben, wenn sie sich den Gepflogenheiten und Institutionen säkularer Gesellschaften anpassen und die Gleichheitsrechte nicht verletzen. Die Hochschulen stellen Räume für privatisierte religiöse Praktiken in einem kategorialen Sinne zur

Verfügung, nicht für die Praktiken von spezifischen, partikularen religiösen Gruppen.

- **Aktivierende Neutralität:** Religion ist zwar Privatsache der Universitätsangehörigen, aber nicht nur als Religion, sondern als partikulare Gemeinschaft oder partikulärer Glaube hat sie ein Recht darauf, in der Universität praktiziert werden zu können. Nicht nur die privatisierten religiösen Praktiken werden toleriert, sondern es werden auch die partikularen religiösen Gemeinschaften gefördert.

Die Modalitäten der Interpretation wie der Ausübung von staatlicher Neutralität unterscheiden sich also beträchtlich. Sie reichen von einer strikten Exklusion aller Religiösen über die Inklusion von privatisierter, individueller Religionsausübung bis hin zu der Förderung unterschiedlicher religiöser Gemeinschaften. Dies zeigen die folgenden Beispiele:

Beispiel A: An der Universität A wird zu Beginn des Jahres 2016 der Raum der Stille geschlossen. Die Universität bezieht sich auf Beschwerden, muslimische Studenten hätten den Raum für sich okkupiert und nicht nur Studentinnen und Studenten anderen religiösen Glaubens den Zugang verwehrt, sondern auch muslimischen Studentinnen, wenn sie sich nicht an bestimmte Verbote (bspw. dem Verbot des Gebrauchs von Parfüm) gehalten hätten. Auch hätten sie den eigentlich neutralen Raum nach Geschlechtern unterteilt. Die Universität A sieht darin eine massive Verletzung ihrer weltanschaulichen Neutralität und der grundgesetzlich gebotenen Gleichstellung der Geschlechter. Der Raum der Stille sei niemals offiziell ein religiöser Gebetsraum gewesen, sondern schlicht und einfach ein Raum, in welchem Menschen Stille erfahren und in Stille ihre Gebete verrichten können. Er werde nun wiederum dem eigentlich Kerngeschäft der Universität, nämlich der Forschung zugeeignet. Es könne zwar auch in Zukunft gegebenenfalls einen Raum der Stille geben, aber dieser soll dann ein a-religiöser Raum sein. Die Universität ordnet also in ihrer Begründung den religiösen Normen andere Rechte wie eben das der Gleichstellung der Geschlechter vor, sie räumt auch den Religionen von vornherein unter Berufung auf ihre religiöse und weltanschauliche Neutralität kein Recht auf Ausübung religiöser Praktiken ein. Für sie steht auch gar nicht das Problem religiöser Pluralität im Vordergrund, sondern das Problem von Religion schlechthin. Und dieses wird vor die Tore der Universität verlagert. Im Fall der Universität A kann man also von einer Auffassung „exkludierender Neutralität“ ausgehen. Beispiel B: Zu Beginn des Jahres 2016 kündigte die Universität B an, einen seit Jahren auf dem Campus bestehenden Gebetsraum zu schließen, der vornehmlich von muslimischen Studenten benutzt wird. Als Anlass werden Klagen von nicht-muslimischen wie aber auch von nicht-organisierten muslimischen Studenten angeführt, die sich von bestimmten Gruppen muslimischer Kommilitonen daran gehindert fühlen, während der Gebetszeiten die entsprechenden Gebäudetrakte und Aufzüge zu nutzen. Während des Freitagsgebets seien, so die Beschwerden, auch muslimischen Studentinnen der Zugang zu diesen Räumen verwehrt worden. Die Leitung der Universität B schließt diesen Gebetsraum aber nicht

mit der Begründung, dass hier gewisse Grundrechte eingeschränkt und bestimmte Personengruppen diskriminiert würden, sondern mit dem Hinweis darauf, dass in unmittelbarer Nähe der Universität genügend Moscheen und religiöse Stätten vorhanden seien und somit kein eigener Gebetsraum mehr erforderlich sei, der nur von einer Religionsgruppe benutzt werden müsse. Die Universität, so die Begründung für die Schließung, sei eine weltanschaulich neutrale Einrichtung, die keine Religionsgruppe bevorzugen dürfe. Die Hochschulleitung betont also die weltanschauliche Neutralität, definiert diese aber nicht in Bezug darauf, dass der Religiosität vornehmlich einer bestimmten Gruppe ihrer Mitglieder kein Raum gegeben werden könne und die Religion prinzipiell vor den Mauern der Universität praktiziert werden müsse. Sie interpretiert dieses Gebot im Hinblick darauf, dass keine religiöse Gemeinschaft gegenüber den anderen bevorzugt werden dürfe. Von daher könnten die Religionen als Religion wohl ihren Platz finden, aber nicht dann, wenn deren Praktiken und Traditionen säkulare Gebote berühren. Sie verlagert das Problem der religiösen Neutralität gleichsam in die religiöse Praxis hinein, denn diese religiöse Praxis müsse sich eben so vollziehen, dass die Ansprüche anderer religiöser Gemeinschaften und nicht-religiöser Universitätsmitglieder nicht tangiert würden. Das Vorgehen der Universität steht stellvertretend für ein solches, welches man als „kategoriale Neutralität“ verstehen kann. Religion kann ihren Platz in der Universität finden, aber nur als privatisierte Religion und nicht in ihren besonderen Ausformungen, wie sie uns in den Haltungen, Praktiken und Glaubenslehren spezifischer religiöser Gruppen entgegentritt. Die unterschiedlichen religiösen Gemeinschaften werden gleichsam aufgefordert, sich nicht in ihrer Partikularität, sondern in ihrer Allgemeinheit als Religion zu bewegen. Für die Form einer „kategorialen Neutralität“ gibt es zwar in den Hochschulen „Religion“, aber die pluralen Formen selbst gehören in den privaten Raum.

Beispiel C: An der Universität C gibt es schon seit mehreren Jahren einen Gebetsraum, der von verschiedenen religiösen Gruppen und Gemeinschaften in Selbstverwaltung genutzt wird. Die Universität begründet diese Einrichtung damit, dass man den verschiedenen Konfessionen die Ausübung ihrer Religion gestatten möchte, da auf diese Weise die Aufgabe der Universität, ihren Mitgliedern auch eine lebensweltliche Integration zu ermöglichen, erfüllt werden könne. In diesem Fall liegt also eine Form der „aktivierenden Neutralität“ vor. Die Universität beschreibt sich zwar als wert- und religionsneutral, aber dies schließt nach ihrer Auffassung keinesfalls die Förderung einzelner Konfessionen und Religionen sowie religiöser Pluralität aus.

2. Studierende als Mitglieder der Hochschule – ein Meinungsbild

Um das Verhältnis zwischen Hochschule und ihren Mitgliedern näher auszuleuchten, haben wir 2015 eine Studierendenbefragung an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der Universität Bielefeld durchgeführt. Studierende stellen eine besondere Gruppe unter den

Mitgliedern der Hochschulen dar: Sie haben in der Regel eine nur kurze Verweildauer und sind in der universitären Hierarchie eher nachgeordnet. Dennoch stellen sie die größte Gruppe, aus ihnen rekrutiert sich der wissenschaftliche Nachwuchs. Damit sind sie sowohl kurzfristig – wegen ihrer Anzahl – als auch langfristig – als Nachwuchs – wesentlicher Bestandteil des Meinungsbildes an der Universität.

Befragt wurden von uns 374 Studierende, die als Haupt- oder Nebenfächler die BA- und MA-Studiengänge der Soziologie und Sozialwissenschaften im Wintersemester 2014/15 belegten. Der Fragebogen wurde von 133 Männern (35,6%) und 234 Frauen (62,6%) ausgefüllt.¹ Von den Befragten gaben 35% der Studierenden an, katholisch zu sein, 27,5% protestantisch, 2,1% islamisch, 2,4% orthodox, 1,9 gehören sonstigen Konfessionen an und 24,1% sind konfessionslos. Diese konfessionelle Verteilung der Studierenden entspricht in etwa dem bundesdeutschen Durchschnitt (Müller/Pollack/Pickel 2014).

Der Fragebogen umfasste drei größere Themenblöcke: Zum ersten wollten wir wissen, wie stark die Sichtbarkeit individueller Religiosität unter Studierenden geduldet wird. Zweites interessierte uns die Akzeptanz von Religion in der Universität als öffentlichem Raum. Drittes wollten wir wissen, inwiefern Studierende religiösen Inhalten in Forschung und Lehre zustimmen.

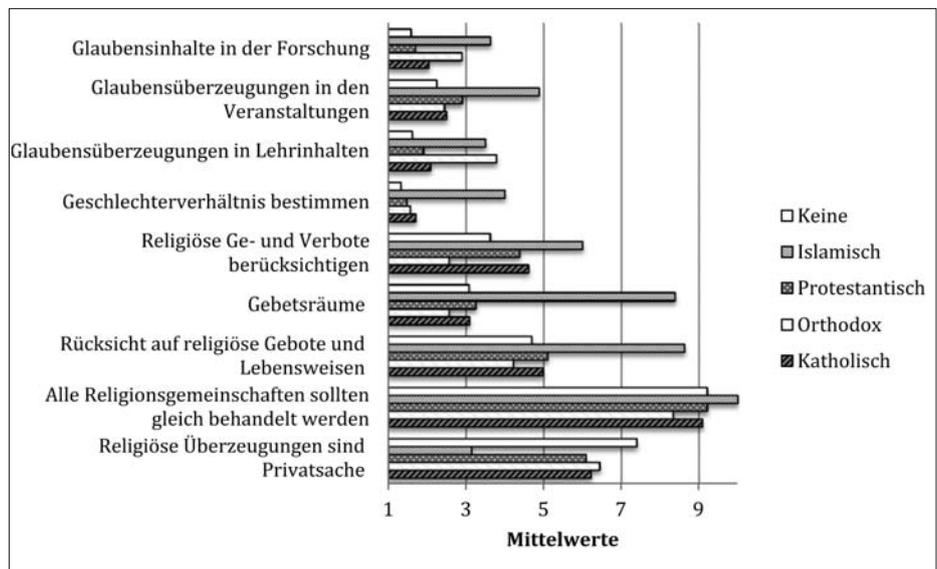
Die Mehrheit der Studierenden akzeptiert das sichtbare Tragen religiöser Symbole (90,4%) und die Durchführung von Veranstaltungen durch religiöse Gruppen (85%) an der Hochschule. Allerdings fühlen sich 48,9% der Befragten vom Verteilen von Informationsmaterialien religiösen Inhalts gestört. Die Ergebnisse legen nahe, dass individuelle Religiosität in der Hochschule keine Akzeptanzprobleme hat, so lange sie Privatsache bleibt und nicht zu ungewollter Involviertheit führt, auch wenn diese nur im Verteilen von Informationsmaterialien besteht. Hochschule als Institution des öffentlichen Raums wird von den Studierenden auch als Sphäre der Verpflichtung gesehen: Religion gilt für 41% als Privatsache, die an der Hochschule keine Relevanz haben sollte. Dies lässt sich negativ im Sinne eines Unsichtbarkeitsgebots, positiv aber auch als Aufforderung zur Nicht-Diskriminierung zwischen konfessionell Angebundenen und konfessionell nicht Angebundenen und zwischen den verschiedenen Konfessionen verstehen. Immerhin 85,8% der Befragten vertreten die Ansicht, dass alle Religionsgemeinschaften an der Hochschule gleich behandelt werden sollten. Nur 21% denken, dass die Hochschule mehr Rücksicht auf religiöse Sitten und Gebräuche, beispielsweise in Form von Speiseplänen in der Mensa oder bei religiösen Feiertagen nehmen solle. Etwa 10% for-

dern hingegen, dass die Hochschule Gebetsräume oder Räume der Stille zur Verfügung stellen und damit die Praxen der individuellen Religionsausübung aktiv unterstützen solle. Religiöse Ge- und Verbote sollten – so fordern immerhin noch 14,7% – im Umgang mit einander an der Hochschule stärker berücksichtigt werden. Toleranz und aktive Unterstützung von Religiosität hört jedoch eindeutig bei den Geschlechterverhältnissen auf: 89% der Befragten sind der Ansicht, dass Religion diese auf gar keinen Fall mitbestimmen dürfe.

Während Katholiken, Protestanten und Nichtreligiöse sich in Bezug auf diese Fragen wenig unterscheiden (Abb. 1), fordern Muslime zu einem signifikant höheren Prozentsatz Gebetsräume an Hochschulen, die stärkere Berücksichtigung von religiösen Ge- und Verboten und die Berücksichtigung der Religion in den Geschlechterverhältnissen. Sie fordern damit aktive Anerkennung ein. Wenn es um Religion in Forschung und Lehre geht, sind sich Studierende sehr einig: Nur 4,5% stimmen der Aussage zu, dass die Lehrinhalte des Studiums religiösen Grundüberzeugungen nicht widersprechen sollten; 4% sind der Ansicht, dass in den Veranstaltungen auch Glaubensinhalte vermittelt werden sollten und nur 3% meinen, dass die Forschung in Inhalt und Methode religiösen Grundüberzeugungen nicht widersprechen sollten. Dies betrifft jedoch theologische und religionswissenschaftliche Inhalte nicht.

Insgesamt scheinen Studierende als Mitglieder der Hochschule Religion als Privatsache aufzufassen, für deren freie und individuelle Ausübung die Hochschule die Rahmenbedingungen nur in begrenztem Umfang zur Verfügung stellen sollte. Insbesondere, so legen die Daten nahe, soll diese Ausübung nicht das Miteinander bestimmen oder gar die Kernaufgaben der Hochschule, also Forschung und Lehre, tangieren. Als öffentlicher Raum unterliegt Hochschule damit in den Augen der

Abbildung 1: Einstellungen zu Religion in Hochschulen als Institutionen des öffentlichen Raums – nach Konfession (eigene Befragung 2015)



¹ Für fünf Befragte liegen keine Angaben zum Geschlecht vor.

befragten Studierenden demselben Reglement wie andere Teile des öffentlichen Raumes auch: Auch wenn Religion in den letzten Jahren zunehmend Bestandteil des öffentlichen und insbesondere des politischen Diskurses geworden ist, ist die alltägliche Interaktionsordnung dadurch gekennzeichnet, dass die Ausübung von Religion auch in Gemeinschaft eher eine Privatangelegenheit ist, die das öffentliche moderne Alltagsleben wenig direkt tangiert (Pollack/Rosta 2015). Dies gilt sowohl für christliche als auch nicht-christliche Konfessionen.

Neben Hochschule als öffentlichem Raum ist Hochschule aber auch besondere Institution des öffentlichen Raums. Als solche soll sie den Augen der meisten Studierenden von der Religion unabhängig sein: Forschung und Lehre als Kernaufgaben der Hochschule sollten ein distanzierendes Verhältnis zu religiösen Inhalten aufweisen. Ohne die Ergebnisse überstrapazieren zu wollen, deutet sich in der Analyse an, dass Studierende als größte (und jüngste) Mitgliedergruppe der Hochschule die aktuell zunehmende religiöse Pluralisierung nicht im Sinne einer Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter religiöser Gruppen oder Konfessionen bearbeiten, sondern in Form von Privatisierung, Toleranz und Gleichbehandlung. Religion im öffentlichen Raum der Hochschule scheint im Sinne eines privaten Rechts auf Religionsausübung akzeptiert zu werden, eine weitergehende aktive Anerkennung bestimmter Konfessionen oder religiöser Praxen wird von der Mehrheit nicht unterstützt, auch wenn sich insbesondere Muslime eine stärkere Anerkennung wünschen würden. Hier spiegeln sich in den Einstellungen der Studierenden zur Religion im öffentlichen Raum das Menschenrechtsregime mit seiner expliziten Anti-Diskriminierung privater Religiosität und der Forderung nach Gleichberechtigung aller Konfessionen genauso wider wie auch ein generelles Verständnis der Hochschule als besonderer Institution des öffentlichen Raums, bei deren Kernaufgaben Religion und Wissenschaft getrennt bleiben sollten.

3. Hochschulen, Studierende und Religion

Dass Hochschulen ein weltanschaulich neutraler Raum sind, kann wohl als Konsens sowohl auf Seiten der Hochschulleitungen wie auch der überwiegenden Zahl der Studierenden betrachtet werden. Religion wird demzufolge vielfach als eine private Angelegenheit insofern begriffen, als sie die Kernfunktionen der Hochschulen, nämlich Forschung und Lehre, nicht beeinflussen soll. Diese Ergebnisse korrespondieren mit einer soziologischen Interpretation, die von einer grundlegenden funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften ausgeht und solche Funktionsbereiche wie die Wissenschaft und die Bildung bzw. deren Organisationen (z.B. Hochschulen) als eigenlogische Systeme begreift, in denen die Sache von Religion und Glaube zur Umwelt dieser Systeme und zur privaten Angelegenheit erklärt wird. Dementsprechend müssen prominente gesellschaftstheoretische Analysen (vgl. Casanova 2015), die in einer grobkörnigen Weise die „Rückkehr von Religion in den öffentlichen Raum“ und eine allgemeine De-Privatisierung von Religion diagnostizieren, um eine feinkörnigere Analyse gebeten werden. Unterschiedliche

Strategien und Auffassungen aber gibt es in Bezug darauf, wie das Neutralitätsgebot umgesetzt und verstanden wird und inwiefern die Hochschulen sich selbst als öffentlichen Raum betrachten, in welchem religiöse oder auch ethische und politische Positionen und Haltungen vertreten werden können. Hier können wir *cum grano salis* drei unterschiedliche Strategien und Auffassungen unterscheiden. Am universitären Umgang mit den Räumen der Stille offenbaren sich einerseits aktuelle gesellschaftsimmanente Konflikte im öffentlichen Umgang mit Religiosität und andererseits die besondere Zwitter-Stellung von Hochschulen im öffentlichen Raum: Während (der studentische Teil der) Mitglieder eher eine tolerante Strategie mit der pluralen Privatheit von Religiosität bevorzugt, findet sich eine solche Toleranzstrategie nur da, wo Hochschulen Formen der kategorialen Neutralität praktizieren. Sowohl die Formen der exkludierenden als auch der aktivierenden Neutralität hingegen lassen sich als eine Form der Anerkennungsstrategie begreifen: Hier wird Neutralität aus einer Perspektive heraus hergestellt, die das religiös oder konfessionell Andere eben als „anders“ hervorhebt. In allen drei Neutralitätsstrategien geht es aber immer um die Frage nach dem Umgang mit Religion in Hochschulen als öffentlichem Raum. Die Rolle der Hochschule als Institution im öffentlichen Raum ist sowohl für die Mitglieder als auch im Selbstverständnis der Hochschulen durch eine exklusive Neutralität geprägt, die das Religiöse in bestimmten Fächern oder Disziplinen zulässt, aber ansonsten aus dem Lehr- und Forschungskanon fraglos verbannt.

Literaturverzeichnis

- Beinhauer-Köhler, B./Roth, M./Schwarz-Boennecke, B. (Hg.) (2015): Viele Religionen – ein Raum?! Analysen, Diskussionen und Konzepte. Berlin.
- Buschle, N./Haider, C. (2016): Private Hochschulen in Deutschland. In WISTA, hrsg. vom Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, Artikelnummer: 1010200-16001-4, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/2016/01/PrivateHochschulenDeutschland_012016.pdf?__blob=publicationFile (16.05.2016).
- Casanova, J. (2015): Europas Angst vor der Religion. Berlin.
- Gilliat-Ray, S. (2004): „Sacralizing“ Sacred Space in Public Institutions. In: Journal of Contemporary Religion, Vol. 20/No. 3, pp. 265-283.
- Müller, O./Pollack, D./Pickel, G. (2013): Religiös-konfessionelle Kultur und individuelle Religiosität: Ein Vergleich zwischen West- und Ostdeutschland. KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 65/H. 1, S. 123-148.
- Pollack, D./Rosta, G. (2015): Religion in der Moderne: ein internationaler Vergleich. Vol. 1. Frankfurt am Main/New York.

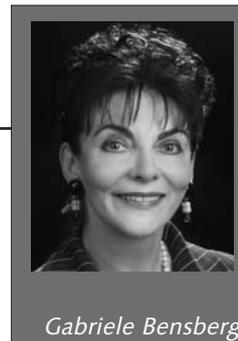
■ Dr. Annette Schnabel, Professorin für Soziologie an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf,

E-Mail: annette.schnabel@uni-duesseldorf.de

■ Dr. Rainer Schützeichel, Professor für Soziologie an der Universität Bielefeld,

E-Mail: rainer.schuetzeichel@uni-bielefeld.de

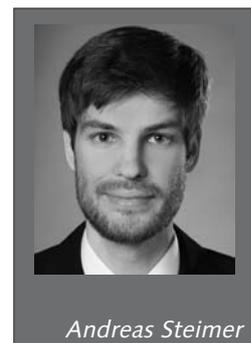
Gabriele Bensberg, Christoph Biwer & Andreas Steimer



Gabriele Bensberg



Christoph Biwer



Andreas Steimer

Was hilft bei Prüfungsangst?

Etwa 10% der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland erkrankt wenigstens einmal im Leben an einer behandlungsbedürftigen Angststörung aus dem Spektrum der neurotischen, Belastungs- und somatoformen Störungen (Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD-10 Kapitel V [F4]). Eine Facette dieses Störungsspektrums ist Prüfungsangst, die den spezifischen (isolierten) Phobien (F40.2) subsumiert wird. Ebenfalls möglich ist die Einordnung von Prüfungsangst, (bei der Zentrierung auf mündliche Prüfungen bzw. Auftrittssituationen) als distinkte soziale Phobie (F40.1). Prüfungsangst ist vor allem bei Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden verbreitet. Diese Personengruppen müssen eine Vielzahl von schriftlichen und/oder mündlichen Prüfungen absolvieren, die über ihre zukünftigen Lebenschancen entscheiden. Dabei stehen sie in der Konkurrenz mit Gleichaltrigen, was den psychischen Druck erhöht und in Verbindung mit einer offenen und damit unsicheren Lebenssituation einen geeigneten Nährboden für Angstreaktionen darstellt. Bisherige Untersuchungen zielten vor allem darauf ab, spezifische Wirkfaktoren zu eruieren, die zu einer beobachtbaren Besserung der Symptomatik beitragen. In der vorliegenden Studie wird hingegen die subjektive Bewertung professioneller Interventionen im Rahmen eines Coachings durch Prüfungsängstliche erfasst und dabei zwischen spezifischen und unspezifischen Wirkfaktoren unterschieden.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Diagnose

Neben der sorgfältigen Exploration der Problematik im Beratungsgespräch eignen sich Fragebögen wie etwa der Prüfungsangstfragebogen (PAF) (Hodapp/Rohrman/Ringeisen 2011) zur genaueren Diagnostik. Dieser Test differenziert zwischen vier Faktoren: „Besorgtheit“, „Aufgeregtheit“, „Mangel an Zuversicht“ und „Interferenz“. „Besorgtheit“ bezieht sich auf die kognitive Komponente von Prüfungsangst, thematisiert also negativ verzerrte Gedanken und Misserfolgserwartungen. „Aufgeregtheit“ hebt auf die körperlichen Begleiterscheinungen der Angst wie Herzrasen, Schweißausbrüche und Zittern ab. „Mangel an Zuversicht“ fokussiert das oft negativ leistungsbezogene Selbstbild, das mit hoher Selbstabwertung und geringem Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit einhergeht. „Interferenz“ problematisiert Kon-

zentrationprobleme, die sich bei hochgradig Prüfungsängstlichen durch ablenkende Gedanken und mangelnde aufgabenbezogene Aufmerksamkeit einstellen.

1.2 Verbreitung unter Studierenden

5-20% der Studierenden klagen über Prüfungsangst (Fehm/Fydrich 2011). Es gibt zudem Hinweise, dass die Werte im Zuge des Bologna-Prozesses angestiegen sind (Holm-Hadulla/Hofmann/Sperth/Funke 2009). Auch die Statistiken der PBS Mannheim demonstrieren über die letzten Jahre hinweg eine gleichbleibend hohe Beeinträchtigung durch Prüfungsangst, erfasst durch eine Problemliste, die Klientinnen und Klienten noch vor dem Erstgespräch vorgegeben wird.

Nennung von Prüfungsangst als Anlass des Kommens

- 2013: 71,8%
- 2014: 71,2%
- 2015: 70,3%

1.3 Symptome

Die Symptome von Prüfungsangst ordnen sich unterschiedlichen Ebenen zu, die entweder isoliert betroffen sind oder aber interagieren bzw. sich gegenseitig verstärken können.

Kognitive Ebene

Hier bestimmen destruktive und realitätsverzerrende Kognitionen das Störungsbild, die sich in zwanghaften Grübeleien niederschlagen bzw. bis zu Katastrophenszenarien steigern können.

Emotionale Ebene

Angst ist die dominierende Emotion. Neben der Angst sind depressive Verstimmungen, einhergehend mit Selbstwertproblemen und dem Verlust von Lebensfreude bis hin zur Suizidalität, typisch.

Physiologische Ebene

Die Symptome kommen vielfach durch eine Überaktivierung des autonomen Nervensystems zustande. Neben Schlafstörungen werden vor allem ständige Anspannung, unangenehme Palpitationen, Schweißausbrüche sowie Magenprobleme (Appetitlosigkeit, Übelkeit, Erbrechen) und eine gesteigerte Darmtätigkeit bzw. Symptome eines Colon irritabile beobachtet.

Verhaltensebene

Im Umgang Studierender mit Prüfungsangst zeigen sich primär zwei dysfunktionale Strategien. An dem einen Ende des Spektrums befinden sich Studierende, die versuchen, durch gesteigertes Lernen ihre Angst zu kontrollieren, an dem anderen hingegen solche mit ausgeprägter Prokrastination, die ablenkenden Aktivitäten nachgehen, statt sich gezielt auf eine Prüfung vorzubereiten und Prüfungen wiederholt verschieben bzw. nicht antreten.

1.4 Erklärungsansätze und Interventionen

Neben angeborenen Personfaktoren, z.B. einer erhöhten physiologischen Erregbarkeit, werden klassische verhaltenspsychologische Ansätze wie Lernen am Modell, ungünstige Verstärkungskontingenzen, verzerrende Denkstile bzw. früh erlernte kognitive Schemata zur Entstehung und Aufrechterhaltung der Problematik herangezogen. Zur Behandlung von Prüfungsangst kommt in der Praxis ein umfangreiches Instrumentarium in unterschiedlicher Ausprägung und wechselnder Zusammensetzung zum Einsatz:

- Kognitive Strategien (Gedankenstopp, Reframing, Spaltentechnik, Erhöhung des Self-Commitments, Suggestionen, Metaphern, Ankertechnik),
- Verstärkungsansätze (Belohnungen, euthyme Techniken)
- Vermittlung von Skills (Zeitmanagement, Planungsprinzipien, Lernstrategien),
- Angstreduktion (Entspannungsverfahren, systematische Desensibilisierung, Externalisierung),
- Selbstwertsteigerung (Stärken-Schwächen-Analyse, Fokussierung bisheriger Erfolge, positive Selbstaffirmationen),
- Rollenspiele (habituierte und/oder konfrontierende Simulation der Prüfungssituation),
- Hypnotherapeutische Verfahren (Suggestionen, Utilisierung, Selbsthypnosestraining).

1.5 Metaanalysen und singuläre Studien

Hembree (1988) stellte die Ergebnisse einer Metaanalyse von 562 Studien zu den Korrelaten, Ursachen, Effekten und Behandlungen von Prüfungsangst zusammen. Einbezogen waren sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studierende. Negative Korrelationen wurden zu Prüfungsleistungen, positive Korrelationen zu Bewertungsangst und genereller Ängstlichkeit gefunden. Eine negative Korrelation bestand zur Selbstwerteinschätzung.

Behandlungseffekte:

Verhaltenstherapeutische Ansätze (u.a. Systematische Desensibilisierung, positive Verstärkung, Modelllernen) reduzierten Prüfungsangst signifikant, ebenso die Kombination von kognitiven (Kognitive Umstrukturierung, Einsichtstherapie etc.) und klassischen verhaltenstherapeutischen Interventionen.

Kognitive Interventionen waren allein allerdings ebenso wenig wirksam wie die singuläre Vermittlung von Studien- und Lerntechniken. Letztere zeigten sich nur in der Kombination mit anderen Treatments (u.a. Systematische Desensibilisierung und Kognitive Umstrukturierung) als wirkungsvoll. Die Vermittlung konkreter Prüfungsstrategien hatte einen moderaten Effekt auf die Reduzierung von Prüfungsangst. Eine Metaanalyse von Ergene aus dem Jahr 2003, die insgesamt 56 Einzelstudien aus den Jahren 1970 bis 1998 mit 2.482 Schülern und Studierenden unterschiedlicher Schul- und Hochschularten einbezog, ergab die größten Effektstärken¹ für kombinierte Vorgehensweisen.

- Größte Effektstärke ($E+ = 1.22$): Kombination von kognitiven (z.B. Kognitive Umstrukturierung) und kompetenzbezogenen Strategien (Vermittlung von Lerntechniken).
- Zweitgrößte Effektstärke ($E+ = 1.10$): Kombination von behavioralen (z.B. Systematische Desensibilisierung) und kompetenzbezogenen Strategien (Vermittlung von Lerntechniken).

Feldmann (2013) untersuchte im Rahmen einer Metaanalyse, inwieweit psychophysiologische Strategien (u.a. Progressive Muskelrelaxation, Autogenes Training, Meditation) und konfrontative Verfahren zur Verminderung von Prüfungsangst beitragen. Einbezogen waren 44 Beiträge mit 50 unabhängigen Effektstärken. Die durchschnittliche Effektstärke lag bei $g = 0.75$. Am wirkungsvollsten zeigten sich in dieser Studie konfrontative Verfahren ($g = 1.69$) sowie vergleichbar den Ergebnissen von Hembree (1988) und Ergene (2003) kombinierte Vorgehensweisen. Bei Feldmann (2013) ergab die Kombination von psychophysiologischen und konfrontativen Vorgehensweisen eine Effektstärke von $g = 0.97$. Diese ist zwar geringer als die Effektstärke in Bezug auf die Konfrontationsverfahren, dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die einbezogenen Studien vor allem auf dem Einsatz von Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) basierten, also eine Behandlungsmethode favorisierten, die neben konfrontativen auch ausgesprochen kognitive Elemente enthält und damit ebenfalls eine Art kombiniertes Vorgehen darstellt. Isoliert eingesetzte psychophysiologische Verfahren wie etwa Autogenes Training zeigten die geringste Wirkung ($g = 0.42$). Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Analyse von Ergene (2003). Auch hier zeigte sich nur eine moderate Effektstärke ($E+ = 0.52$) für den isolierten Einsatz von Entspannungstechniken. Hinsichtlich der subjektiven Einschätzung wirksamer Strategien zur Reduzierung von Prüfungsangst außerhalb des therapeutischen oder beratenden Settings liegen ebenfalls diverse Studien vor. Folkman und Lazarus (1985) fanden in einer Untersuchung mit 261 Studierenden, dass mehr als 90% der Befragten sowohl instrumentelle als auch emotionsfokussierte Coping-Strategien einsetzten, um Prüfungsstress zu bewältigen. Rost und Schermer (1985) identifizierten bei

¹ Die Terminologie für die Maße der Effektstärke ist leider sehr uneinheitlich. Es wurden die originalen Bezeichnungen der einzelnen Autorinnen und Autoren beibehalten.

Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II vier Copingstrategien zur Bewältigung von Prüfungsangst: Kontrollversuch durch intensives Lernen, Angstreduktion durch Beruhigung und Ablenkung, Angstreduktion durch Entspannung und Antizipation der Prüfungssituation, Kontrolle durch Vermeidung der Prüfung bzw. Täuschung während der Prüfung. Die Untersuchung Wiethoffs (2008) beruhte auf einem qualitativen Forschungsdesign mit vier offenen Interview-Leitfragen. Probanden waren Diplomanden des Studiengangs Pädagogik der Universität Paderborn. An die Kategorisierung der Antworten schloss sich eine quantitative Analyse an. Von den einbezogenen Prüfungskandidaten wurden folgende erfolgreiche Strategien zur Reduzierung von Prüfungsangst am häufigsten genannt (vgl. S. 99):

- Emotionsregulierender Umgang (38,35%) mit Druck beim Lernen (Ablenkung, Entspannung, Belohnung, imaginative Konfrontation mit der Prüfung),
- Emotionsregulierende Unterstützung (27,82%) durch andere Personen (sich bei einer Vertrauensperson den Stress von der Seele reden),
- Problemzentrierte Unterstützung (10,53%) durch andere Personen (Lernen mit Kommilitonen, Infos einholen bei Kommilitonen),
- Problemzentrierter Umgang (6,02%) mit Druck beim Lernen (die Angst durch Konzentration auf den Stoff verringern).

1.6 Ansatz der PBS Mannheim

Baukastenprinzip

Die PBS Mannheim setzt für die Bearbeitung von Prüfungsangst ein Baukastenprinzip ein, dessen Elemente aus verhaltenstherapeutischen Interventionen (Kognitive Umstrukturierung, Entspannung, Rollenspiele) und der Vermittlung von „Skills“ (Zeitmanagement, Arbeitstechniken, Prüfungsstrategien) bestehen. Die Bausteine bauen zwar prinzipiell aufeinander auf, können aber auch den individuellen Bedürfnissen entsprechend zusammengestellt werden (Bensberg/Messer 2009 und 2014).

Baustein „Zeitmanagement“

- Regelmäßiger Zeitrapport,
- Prioritäten-Check,
- Eliminierung von „Zeitdieben“,
- Optimierung der Zeiteinteilung.

Baustein „Arbeitstechniken“

- Erstellen von Lern- und Arbeitsplänen,
- SQ3R-Methode, Mind-Mapping, Markierungsmethode usw.,
- Mnemotechniken (Locitechnik, Assoziationstechnik usw.).

Baustein „Kognitive Umstrukturierung“

- Gedankenstopp,
- Spaltentechnik,
- 6-Schritte-Schema usw.

Baustein „Entspannung“

- Kurzform der PMR,
- Achtsamkeitsübungen,
- Atem-Entspannung usw.

Baustein „Prüfungsstrategie“

- Visualisierung der Prüfungssituation,
- Bewältigung der Prüfungssituation in sensu,
- Gestuft desensibilisierendes Vorgehen.

Baustein „Rollenspiel“ (mündliche Prüfungen)

- Durchführung unter Normalbedingungen,
- Durchführung unter Stressbedingungen,
- Detaillierte Rückmeldung mit Optimierungstipps.

Den Studentinnen und Studenten wird am Ende des Prüfungscoachings (PC) ein von der PBS konzipierter Fragebogen vorgegeben (siehe Abb. 1). Aufgrund der Doppelqualifikation der PBS-Leitung in Verhaltens- und Gesprächspsychotherapie lag es nahe, ergänzend zu den oben genannten Bausteinen, die (neben der Restkategorie „Sonstiges“) Skills sowie verhaltenstherapeutische Interventionen beinhalten, auch drei unspezifische Wirkfaktoren zu berücksichtigen, die aus dem Therapiemodell von Carl Rogers, dem Begründer der nicht-direktiven Gesprächspsychotherapie (bzw. Klientenzentrierten Psychotherapie), abgeleitet sind (vgl. Rogers 1983 und 1985). Dabei handelt es sich um die Items:

- Gesprächsangebot (mit dem Problem nicht allein sein),
- Persönlichkeit der Beraterin/des Beraters,
- Beziehung zur Beraterin/zum Berater.

Diese Items stehen in engem Zusammenhang mit den drei Basisvariablen der Klientenzentrierten Psychotherapie:

- Bedingungslose positive Wertschätzung (Interesse und Akzeptanz gegenüber der Andersartigkeit des Klienten und seinen Problemen),
- Kongruenz (Echtheit; kein Rückzug auf die Expertenrolle; Sichtbarkeit als Person),
- Empathie (Wahrnehmen des inneren Bezugssystems des Klienten; Mitfühlen, aber nicht Mitleiden).

Zur Wirksamkeit der Gesprächspsychotherapie (GT) liegen diverse Metaanalysen vor, welche die Effizienz und Effektivität dieses Ansatzes bestätigen, und zwar unabhängig von bestimmten Störungsbildern (u.a. Biermann-Ratjen/Ecker/Schwartz 2003; Elliott 2002). Elliott, Greenberg und Lietaer (2004) analysierten 112 Therapie-Outcome-Untersuchungen und konnten in 37 randomisierten, kontrollierten Studien eine gewichtete Effektstärke von .89 nachweisen. Es fand sich im Vergleich mit kognitiv-behavioralen Ansätzen metaanalytisch kein bedeutsamer Wirksamkeitsunterschied. Frohburg (2004) stellte 40 Studien mit katamnestischen Aussagen ehemaliger Patienten zusammen, die bei fast 2.000 befragten Personen positive Langzeiteffekte auf dem Hintergrund unterschiedlicher Störungsbilder anzeigten. Die Effektstärken erhöhten sich nach Abschluss der Therapie noch und lagen ein Jahr später bei $d = 0.80$ und $d = 1.20$.

Es gibt zudem Hinweise (Beutler et al. 1991), dass überdurchschnittlich motivierte Personen mit hoher Einsicht in ihre Problematik und einer ausgeprägten Veränderungsbereitschaft deutlich mehr von GT als von kognitiv-behavioralen Interventionen profitieren. Diese Voraussetzungen treffen auf Studentinnen und Studenten, die in der Mehrzahl aus eigenem Entschluss eine psychologische Beratungsstelle aufsuchen, in der Regel zu.

Eine kontrollierte Metaanalyse aus jüngster Zeit (Wöller 2016) ergab, dass nicht nur die therapeutische Beziehung, sondern auch Personvariablen und Verhaltensweisen des Therapeuten für den Therapieerfolg außerordentlich bedeutsam sind. Personaspekte wurden innerhalb der tiefen- und verhaltenstherapeutischen Psychotherapieforschung lange Zeit aufgrund der Betonung der idealisierten professionellen Rolle des Therapeuten, die von individuellen Besonderheiten abstrahieren sollte, zu Unrecht tabuisiert. Wöller, der psychoanalytisch orientiert ist, kommt zu dem Schluss: „Ein genauere Blick auf die Ergebnisse der Psychotherapieforschung zeigt, dass nicht nur der Einfluss von Patienten- und extratherapeutischen Faktoren, sondern auch der Einfluss der therapeutischen Beziehung ebenso wie derjenige der Person des Therapeuten weithin unterschätzt wurde“ (S. 105). Es spricht nichts dagegen, dieses Ergebnis auch auf Coachings zu übertragen, zumal es bei diesem Angebot nicht selten zu Überschneidungen mit psychotherapeutischen Interventionen bzw. einem kurzzeittherapeutischen Setting kommt (vgl. Borg-Laufs 2003). Wöller stellte auch die Frage, was einen „ausreichend guten“ Therapeuten ausmacht. Als ausgesprochen positiv erwies sich, wenn der Psychotherapeut in den Gesprächen eine optimistische Haltung einnahm, akzeptierende und nicht verurteilend auf negative Emotionen reagierte und für den Patienten ersichtlich von der jeweiligen Behandlungsmethode überzeugt war. Auch die Ver-

haltenstherapie hat mittlerweile erkannt, dass Beziehungsaspekte wesentlich am Behandlungserfolg beteiligt sind. So erstellte Serge K. D. Sulz (2015) eine Tabelle, die „Bedürfnisse in den Phasen der therapeutischen Beziehung“ enthält. Dazu gehören u.a. „Willkommen sein, dazugehören“, „Beachtung, Aufmerksamkeit“, „Empathie, Verständnis“, „Wertschätzung“ sowie „Ein Gegenüber zur Auseinandersetzung“ (S. 94).

2. Fragestellung

Das Ziel der Untersuchung besteht darin, erstmalig für die Problematik Prüfungsangst die subjektive Wirkung eines Coachings nicht nur für spezifische, sondern auch für unspezifische Wirkfaktoren zu überprüfen. Die bisherige empirische Evidenz spricht dafür, dass beide Faktorengruppen für die wahrgenommene Besserung der Symptomatik wichtig sind.

3. Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus insgesamt 196 Studierenden. Davon waren 67,35% weiblich, 32,65% männlich, was in etwa der geschlechtsspezifischen Verteilung aller Ratsuchenden der PBS entspricht. Das Durchschnittsalter lag bei 24,73 Jahren (SD: 4.11) mit einer Spannweite von 18 bis 42 Jahren. Die durchschnittliche Semesterzahl betrug 5,93 Semester (SD: 4.50), wobei die Spannweite hier zwischen 1 und 30 Semestern lag. Die Sitzungszahl umfasste durchschnittlich 10,5 Sitzungen (SD: 3.87) mit einer Spannweite von 3 bis 20 Sitzungen. Hinsichtlich der Studiengänge dominierten die Wirtschaftswissenschaften (36,73%), gefolgt von den Sozialwissenschaften (20,41%) und den Geisteswissenschaften (11,73%). Bei den Studienabschlüssen stand an erster Stelle der Bachelor (63,27%), es folgten Diplom (19,39%) und Staatsexamen (11,73%).

3.2 Durchführung der Untersuchung

Zeitraum

Die Stichprobe bestand aus Studierenden, die beginnend mit dem HWS 2008/09 bis einschließlich des FSS 2015 an einem Prüfungscoaching im Einzelsetting teilgenommen hatten.

Auswahlkriterien

Das Prüfungscoaching wird nur Studierenden angeboten, die mit Ausnahme der Prüfungsproblematik keine schwerwiegenden psychischen Beeinträchtigungen bzw. krankheitswertigen Störungen aufweisen. In die Stichprobe waren ausschließlich Studierende einbezogen, die das PC bis zum Ende durchlaufen hatten. Ausgeschlossen wurden Teilnehmerinnen und Teilnehmer, welche die Maßnahme vorzeitig aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Fach- oder Hochschulwechsel, Exmatrikulation) abbrachen. Die Einschätzung, dass sich die Prüfungsproblematik bei Abschluss des PCs „sehr verschlechtert“ oder „verschlechtert“ hatte, kam nicht vor, die

Abbildung 1: Fragebogen zum Abschluss des Prüfungscoachings

2. Hat sich Ihre in der PBS bearbeitete Prüfungsproblematik gegenüber dem Beginn der Beratung/Behandlung				
Sehr gebessert	1	<input type="radio"/>		
Gebessert	2	<input type="radio"/>		
Nicht verändert	3	<input type="radio"/>		
Verschlechtert	4	<input type="radio"/>		
Sehr verschlechtert	5	<input type="radio"/>		

3. Von welchen Maßnahmen des Prüfungscoachings glauben Sie am meisten profitiert zu haben:						
(Bei Maßnahmen, die in Ihrem Fall nicht zum Einsatz kamen, kreuzen Sie bitte die Kategorie „entfällt“ an)						
	überhaupt nicht		sehr stark	entfällt		
a. Entspannung	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
b. Rollenspiele	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
c. Prüfungsbewältigung in der Vorstellung	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
d. Vermittlung von Arbeitstechniken	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
e. Zeitmanagement	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
f. Bearbeitung von störenden Gedanken bei der Prüfungsvorbereitung	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
g. Gesprächsangebot, nicht allein sein mit dem Problem	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
h. Persönlichkeit des/der Beraters/in	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
i. Beziehung zum/zur Berater(in)	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>
j. Sonstiges, und zwar:	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	--	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>

Einschätzung, die Prüfungsproblematik habe sich „nicht verändert“, traf in 3% der Fälle zu. Einbezogen in die Auswertung wurden alle übrigen Studierenden (97%), die das PC als „hilfreich“ bzw. „sehr hilfreich“ bewertet hatten.

4. Ergebnisse

Auf Basis der Angaben der Studierenden auf dem Abschlussfragebogen des Prüfungscoachings (vgl. Abb. 1) wurden folgende Analysen durchgeführt:

- Mittelwert-Vergleiche,
- ANOVA,
- t-Tests.

4.1 Mittelwert-Vergleiche

Bei der Berechnung der Signifikanz von Mittelwertunterschieden wurden die Kategorien „Rollenspiele“ und „Sonstiges“ ausgeklammert. Rollenspiele werden als Coaching-Maßnahme nur bei mündlichen Prüfungen eingesetzt. Die Restkategorie „Sonstiges“ trat so selten in Erscheinung (18 von insgesamt 196 Datensätzen), dass eine Berücksichtigung das Ergebnis verzerrt hätte.

Tabelle 1 zeigt zum einen die Mittelwerte und Standardabweichungen der Fälle mit gültigen Daten für alle Maßnahmen (listenweiser Ausschluss von fehlenden Daten, nur Studierende mit Bewertung aller Maßnahmen eingeschlossen, daher immer $N = 96$) und zum anderen die Mittelwerte und Standardabweichungen der Fälle, in die teilweise fehlende Daten mit eingeschlossen wurden (fallweiser Ausschluss von fehlenden Daten, daher variables N). Dabei wird deutlich, dass sich die Mittelwerte und Standardabweichungen bei listen- und fallweisem Ausschluss fehlender Daten kaum voneinander unterscheiden (Differenz der Mittelwerte ≤ 0.08), mit Ausnahme der Maßnahmen „Bearbeitung/Gedanken“ und „Gesprächsangebot“, deren Mittelwerte um 0.19 bzw. um 0.10 – unterschiedlich gerichtet – differieren. Eine graphische Gegenüberstellung der Mittelwerte erfolgt in Abbildung 2. In die folgende Analyse der Varianzen wurden wegen des listenweisen Ausschlusses des *within-subjects* Designs zunächst nur die Mittelwerte der Fälle der Gruppe $N = 96$ eingeschlossen.

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse der Bewertungen der einzelnen Maßnahmen

	Mittelwert ¹⁾	Standardabweichung ¹⁾	Mittelwert ²⁾	Standardabweichung ²⁾
Entspannung	3.82 (N=96)	0.96	3.78 (N=152)	0.99
Prüfungsbewältigung/Vorstellung	3.98 (N=96)	0.81	3.90 (N=134)	0.80
Beziehung/Berater	4.09 (N=96)	0.79	4.04 (N=187)	0.79
Zeitmanagement	4.15 (N=96)	0.78	4.16 (N=179)	0.78
Vermittlung/Arbeitstechniken	4.16 (N=96)	0.74	4.10 (N=186)	0.76
Bearbeitung/Gedanken	4.22 (N=96)	0.74	4.03 (N=180)	0.82
Gesprächsangebot	4.24 (N=96)	0.87	4.34 (N=182)	0.80
Persönlichkeit/Berater	4.28 (N=96)	0.71	4.23 (N=190)	0.72

¹⁾ Mittelwerte und Standardabweichungen der Fälle mit gültigen Daten für alle Maßnahmen (listenweiser Ausschluss).

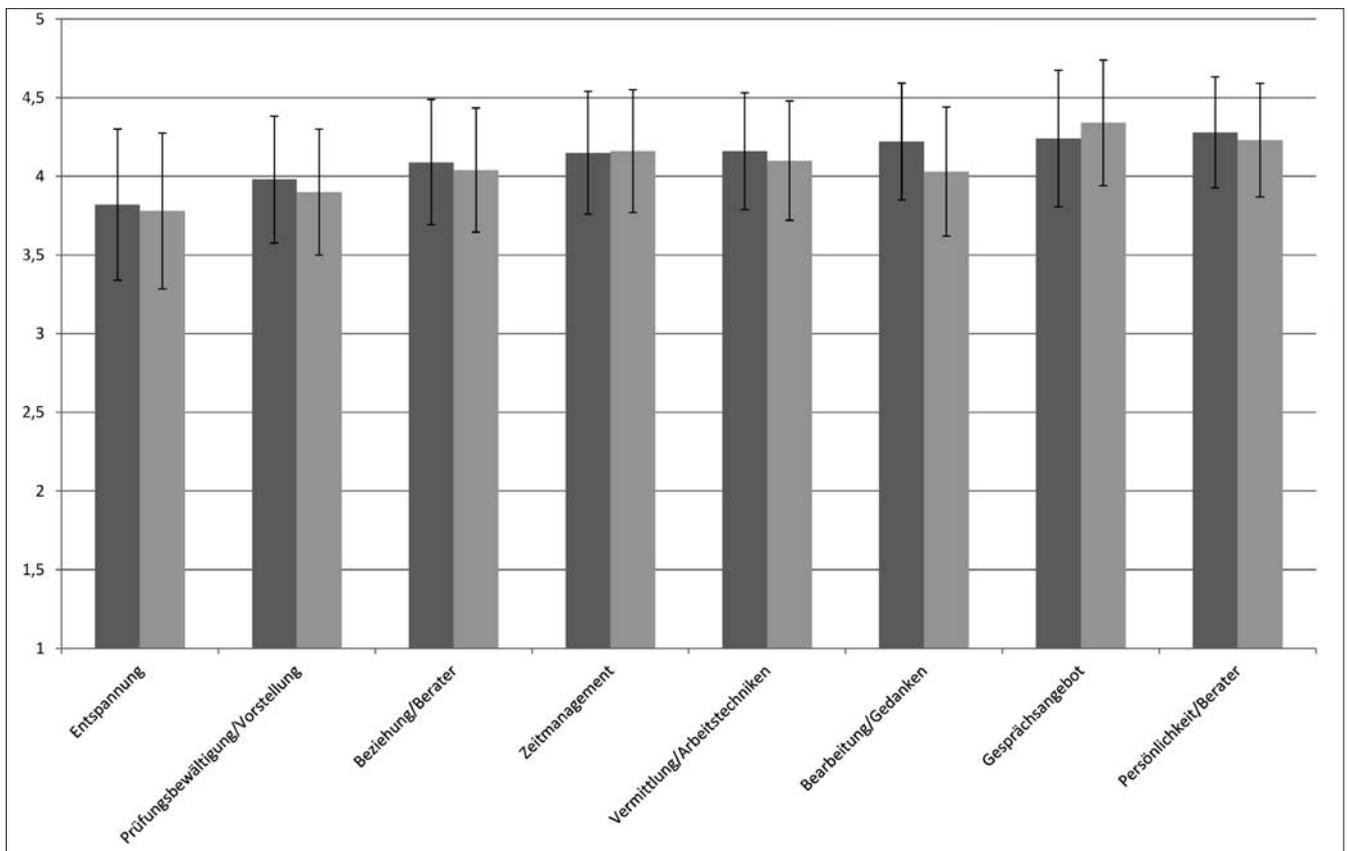
²⁾ Mittelwerte und Standardabweichungen der Fälle mit fehlenden Daten für einige Maßnahmen (fallweiser Ausschluss).

4.2 ANOVA

Die ANOVA mit Messwiederholung, in der die einzelnen Maßnahmen als Zeitfaktoren in ein *within-subjects* Design eingesetzt wurden, ergab folgende Resultate: Die Bewertungen der Maßnahmen unterscheiden sich multivariat hochsignifikant voneinander (*Wilk's Lambda* = .67, $F [7, 89] = 6.30, p < .001$, *partielles Eta-Quadrat* = .33, *beobachtete Schärfe* = .99). Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant und somit die Annahme von Sphärizität verletzt war, wurde die Greenhouse-Geisser Korrektur als geeignetes Korrekturverfahren eingesetzt, und zwar mit folgenden Ergebnissen: $F = 4.36, p < .001$, *partielles Eta-Quadrat* = .04, *beobachtete Schärfe* = .98. Somit unterscheiden sich die Bewertungen der Maßnahmen innersubjektiv auch nach dieser Korrektur hochsignifikant voneinander. Mit Hilfe paarweiser Vergleiche wurden mittlere Differenzen errechnet, um genauere Aussagen treffen zu können, von welchen Maßnahmen die Studierenden wie stark profitiert hatten. Um der Gefahr einer α -Fehler-Kumulierung entgegen zu wirken, kam die Bonferroni-Korrektur als Anpassung für Mehrfachvergleiche zum Einsatz. Dabei wurden Entspannungsverfahren signifikant niedriger bewertet als die Bearbeitung störender Gedanken (*mittlere Differenz* = -.40, $p = .02$) und das Vorhandensein eines Gesprächsangebots (*mittlere Differenz* = -.42, $p = .03$) sowie hochsignifikant niedriger als die Persönlichkeit des Beraters (*mittlere Differenz* = -.46, $p < .01$). Ferner wurde die Prüfungsbe-wältigung in der Vorstellung signifikant niedriger bewertet als die Persönlichkeit des Beraters (*mittlere Differenz* = -.30, $p = .04$). Die Persönlichkeit des Beraters wurde wiederum als hochsignifikant hilfreicher bewertet als die Beziehung zum Berater (*mittlere Differenz* = .19, $p < .01$).

Die Ergebnisse einer ANOVA mit Messwiederholung gesondert für die 3 am höchsten bewerteten Maßnahmen, und zwar Bearbeitung von Gedanken, Gesprächsangebot und Persönlichkeit des Beraters, lauten wie folgt ($N = 170$, unter Einschluss aller Studierenden mit Bewertungen für alle 3 Maßnahmen): *Wilk's Lambda* = .91, $F [2, 168] = 8.01, p < .001$, *partielles Eta-Quadrat* = .09, *beobachtete Schärfe* = .95. Somit unterscheiden sich die Bewertungen dieser Maßnahmen innersubjektiv hochsignifikant voneinander. Da auch hier der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant wurde und die Annahme von Sphärizität verletzt war, wurde erneut die Greenhouse-Geisser Korrektur genutzt. Sie führte zu folgenden Ergebnissen: $F = 8.95, p < .001$, *partielles Eta-Quadrat* = .05, *beobachtete Schärfe* = .97. Daraus ergibt sich ebenfalls ein hochsignifikanter Unterschied zwischen den Maßnahmen Bearbeitung von Gedanken, Gesprächsangebot und Persönlichkeit des Beraters. Anhand paarweiser Vergleiche wurden wieder mittlere Differenzen gebildet und mittels Bonferroni-Korrektur angepasst. Es stellte sich heraus, dass sowohl die Persönlichkeit des Beraters als auch das Gesprächsangebot eine signifikant höhere Bewertung erfuhren als die Bearbeitung störender Gedanken (*mittlere Differenz* = .21, $p < .01$ bzw. *mittlere Differenz* = .31, $p < .01$).

Abbildung 2: Die Bewertungen der Maßnahmen inkl. Standardabweichungen für listenweise Ausschlüsse ($N = 96$, hellgrau) und fallweise Ausschlüsse (variables N , vgl. Tab. 4, dunkelgrau)



4.3 t-Tests

In einem weiteren Schritt wurden die Mittelwerte der drei unspezifischen Maßnahmen (Gesprächsangebot, Persönlichkeit des Beraters und Beziehung zum Berater) zu einer Variable und die Mittelwerte der übrigen spezifischen Maßnahmen (Entspannung, Vermittlung von Arbeitstechniken, Zeitmanagement, Bearbeitung von störenden Gedanken, Prüfungsbewältigung in der Vorstellung) zu einer weiteren Variable, dem jeweiligen Gesamtmittel, transformiert. Dies erfolgte jeweils unter fallweisem Ausschluss fehlender Daten. Anschließend erfolgte für diese beiden neu gebildeten Variablen mittels eines *t-Tests* für abhängige Stichproben eine Überprüfung in Bezug auf Bewertungsunterschiede. Dabei zeigte sich, dass die unspezifischen Maßnahmen eine signifikant höhere Bewertung erhielten als die spezifischen Maßnahmen ($t = 3.87$, $p < .001$, $d = .32$; unspezifische Maßnahmen: $M = 4.19$, $SD = .60$; spezifische Maßnahmen: $M = 4.01$, $SD = .53$).

Um zu überprüfen, welche Maßnahmen im Einzelnen eine Bewertung als hochgradig hilfreich erhielten, wurden schließlich jeweils *Einstichproben-t-Tests* der Maßnahmen gegen den Mittelwert der Skala des Abschlussfragebogens (Testwert = 3) berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Alle Maßnahmen unterschieden sich signifikant vom Testwert. Es kann also davon ausgegangen werden, dass diese Maßnahmen von den Klienten als hilfreich eingeschätzt wurden. Die größten mittleren Differenzen (> 1) zum Testwert bestanden bei den Maßnahmen Beziehung

zum Berater, Zeitmanagement, Vermittlung von Arbeitstechniken, Bearbeitung von störenden Gedanken, Gesprächsangebot sowie Persönlichkeit des Beraters. Da die Bewertungen der einzelnen PC-Strategien alle deutlich vom Mittelwert der Skala („nicht verändert“) abweichen, lässt sich schlussfolgern, dass alle eingesetzten Maßnahmen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, an einem positiven Outcome beteiligt sind. Die Ergebnisse der Effektstärkenmaße (*Cohen's d*) wiederum sprechen für das Vorliegen mittlerer und großer Effekte.

5. Interpretation und Diskussion

Die Überprüfung der subjektiven Bewertungen der Coaching-Maßnahmen ergab, dass vor allem die spezifischen Wirkfaktoren Zeitmanagement, Vermittlung von Arbeitstechniken und Bearbeitung störender Gedanken sowie die unspezifischen Wirkfaktoren Persönlichkeit des Beraters und Gesprächsangebot als ausgesprochen hilfreich eingeschätzt wurden. Die unspezifischen Wirkfaktoren erfuhren dabei eine vergleichsweise noch positivere Bewertung als die spezifischen Wirkfaktoren.

5.1 Spezifische Wirkfaktoren

Zeitmanagement

Eine wesentliche Ursache für Prüfungsangst bei Studierenden liegt häufig in dem inadäquaten Umgang mit der Lernzeit begründet. Hier lassen sich zwei Hauptschwierigkeiten unterscheiden, nämlich Anfangshemmung und Überfrachtung. Die Entscheidung, mit dem

Tabelle 2: Ergebnisse der *Einstichproben-t-Tests* aller Maßnahmen gegen den Testwert 3

	t-Wert (df)	Signifikanz	Mittlere Differenz	Cohen's d
Entspannung	9.65 (151)	< .001	0.78	0.78
Prüfungsbewältigung/Vorstellung	13.02 (133)	< .001	0.90	1.13
Beziehung/Berater	17.91 (186)	< .001	1.04	1.32
Zeitmanagement	19.72 (178)	< .001	1.16	1.49
Vermittlung/Arbeitstechniken	19.55 (185)	< .001	1.10	1.45
Bearbeitung/Gedanken	16.78 (179)	< .001	1.03	1.26
Gesprächsangebot	22.51 (181)	< .001	1.34	1.68
Persönlichkeit/Berater	23.56 (189)	< .001	1.23	1.71

Lernen anzufangen, fällt vielen außerordentlich schwer. Sie verzetteln sich in überflüssigen und vorgeschobenen Tätigkeiten, die sie als Alibi für die Vermeidung der Prüfungsvorbereitung benutzen. Das schlechte Gewissen lässt sich durch die Ablenkungen aber nicht völlig betäuben, so dass es unmöglich wird, Freizeit zu genießen. Diese Situation ist ein geeigneter Humus für Prüfungsstress und Angst.

Andere Studierende versuchen, völlig überfrachtete Lernpläne ohne zureichende Erholungspausen umzusetzen. Diese Strategie hat ein permanent hohes physiologisches Erregungsniveau zur Folge, das ebenfalls Angst- und Panikreaktionen Vorschub leistet, zumal dahinter oft Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit stehen. Vielen Studierenden wird durch einen schriftlichen wochenweisen Zeitrapport, wie er im Rahmen des Mannheimer PCs eingesetzt wird, erstmals bewusst, dass ihre Zeiteinteilung ineffizient ist, es „Zeitdiebe“ zu fassen gilt bzw. Pausen für den Lernerfolg unabdingbar sind.

Vermittlung von Arbeitstechniken

Das fehlende Wissen um adäquate Lern- und Arbeitstechniken bewirkt ebenfalls, dass Prüfungsangst entsteht. Viele Studierende lernen zu viel auf einmal bzw. zu oberflächlich und nicht intensiv genug. Das erweist sich vor allem in Fächern, in denen bestimmte Lerninhalte wortwörtlich beherrscht werden müssen, z.B. in Teilbereichen der BWL und Chemie, als problematisch. Ein weiteres Problem besteht oft in der mangelnden Strukturierung des Lernstoffs, indem keine Anker gebildet und eher unzusammenhängende Details „gepaukt“ werden, ohne den Stoff auch aus der Vogelperspektive zu betrachten. Durch die Vermittlung entsprechender Lernstrategien – u.a. Erstellen von Mind- und Concept-Maps, differenzierte, dem Lerngegenstand angepasste Lesetechniken – nehmen Unsicherheit und Angst meist ab und es entsteht stattdessen ein Gefühl von Kompetenz und Selbstwirksamkeit.

Bearbeitung störender Gedanken

Der Baustein Bearbeitung störender Gedanken wurde als hilfreiche Intervention innerhalb des Prüfungscoachings sehr hoch gewichtet. Diese Bewertung lässt sich wie folgt erklären: Studierende mit Prüfungsangst zeichnen oft nicht nur Defizite in Bezug auf das Lernverhalten

(„Aufschieberitis“, problematisches Zeitmanagement, unangepasste Lernstrategien) aus, sondern auch unangemessene katastrophisierende Denkstile, die meist mit einem negativ verzerrten Selbstbild korrespondieren. Die entsprechenden Gedankenketten interferieren bei der Verarbeitung und Aufnahme des Lernstoffs und stellen bei Prüfungsvorbereitungen ein massives Problem dar. Es ist daher nachvollziehbar, dass die Vermittlung von Strategien zur Bearbeitung und Immunisierung destruktiver Kognitionen von Studierenden mit Prüfungsproblemen als ausgesprochen hilfreich bewertet wird.

Zu diesen Strategien gehören in der PBS Mannheim Spaltentechniken, sokratische Selbstdialoge und Übungen zur Stärkung des Selbstvertrauens.

5.2 Unspezifische Wirkfaktoren

Persönlichkeit/Berater und Gesprächsangebot

Die hohe Gewichtung dieser beiden unspezifischen Wirkfaktoren, die in der realen Beratungssituation miteinander interagieren, mag zunächst erstaunen.

Die Wertschätzung des individuellen Beratungsgesprächs bzw. der Begleitung durch eine Psychologin/einen Psychologen während des Prüfungszeitraums ist u.a. in Zusammenhang mit der häufig beklagten Anonymität an den Hochschulen zu sehen. So ergab der durch die Universität Konstanz durchgeführte 12. Studierendensurvey (2013), dass 42% der an einer Universität Studierenden das Gefühl hatten, nur über ihre Leistung definiert zu werden. Jeder dritte beklagte, bei Problemen nicht genügend Ansprechpartner zu haben und 32% der Befragten waren überzeugt, dass es niemandem auffallen werde, wenn sie plötzlich nicht mehr anwesend wären.

In den Massenfächern VWL und BWL sowie Rechtswissenschaft, in denen die meisten Klienten der PBS Mannheim eingeschrieben sind, korreliert die wahrgenommene Überfüllung (von 40% der Befragten beklagt) mit einem distanzierten Verhältnis zu den Dozentinnen und Dozenten. Gute Beziehungen zu Lehrenden gaben nur 10% der Jura-Studierenden und nur 14% der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an.

Der beobachtete, wachsende Konkurrenzdruck an den Hochschulen trägt zusätzlich dazu bei, dass Angst, Lernblockaden und subjektiv empfundene Kompetenzdefizite selbst vor Kommilitoninnen und Kommilitonen zunehmend sorgfältig verborgen werden.

Die größte Konkurrenz besteht dabei offensichtlich zwischen Studierenden der Fachbereiche Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Medizin. Im Rahmen des 12. Studierendensurveys (2013) gaben 45% der Jura-Studierenden an, dass starke Konkurrenz bestehe. Bei den Medizinern und Wirtschaftswissenschaftlern waren immerhin noch ca. 20% dieser Überzeugung. Auf diesem Hintergrund ist verständlich, dass ein nicht wertender Interaktionsstil in Anlehnung an die Basisvariablen der Klientenzentrierten Psychotherapie in Verbindung mit praxisbezogenen Expertentipps als besonders supportiv eingeschätzt wird.

Die hohe Wertschätzung der Variablen Persönlichkeit/Berater und Gesprächsangebot lässt keinen Zweifel daran, wie sehr die Intimität der Beratungssituation in Anbindung an eine reale, greifbare Person die erlebte Besserung der Problematik beeinflusst. In diesem Zusammenhang sei noch einmal erwähnt, dass die Person des Beraters, der sich im Idealfall „echt“, wertschätzend, ressourcenorientiert, aber auch in angemessener Weise konfrontierend verhält und gegebenenfalls als positives Modell fungiert, in der Klientenzentrierten Psychotherapie als zentraler Veränderungsfaktor gilt. Es ist Wöller (2016) zuzustimmen, der empfiehlt, Beziehungswissen im Rahmen von psychotherapeutischen Zusatzausbildungen intensiver zu vermitteln. Vor allem sollte „trainiert“ werden, in Therapien und Coachings professionell mit „Allianzrupturen“ umzugehen, zu denen es kommt, wenn sich ein Klient unverstanden, gekränkt oder verärgert fühlt. Die Befähigung zur Aufarbeitung von Allianzrupturen bedeutet, Missverständnisse, Unverstandensein, Kränkungen etc. offen anzusprechen und verständnisvoll zu klären, ohne defensiv, irritiert oder gar feindselig zu reagieren, so dass die Interaktion einen konstruktiven Verlauf nimmt und das Vertrauensverhältnis gestärkt wird.

5.3 Fazit

Obwohl die eingangs genannten Studien dem psychotherapeutischen Umfeld zuzuordnen sind, können ihre Ergebnisse auch für den Beratungs- und Coachingbereich herangezogen werden, denn die Grenzen zwischen Beratung, Coaching und psychotherapeutischen Interaktionen sind zum Teil fließend (Borg-Laufs 2003). Die Resultate machen deutlich, dass nicht nur spezifische verhaltenstherapeutische Interventionen in der Beratung prüfungsängstlicher Studierender hilfreich sind, sondern die Kontakte auch eine Art „Begegnung“ auf professioneller Ebene beinhalten sollten. Die Verhaltenstherapie hat in ihren Anfängen vielfach lernpsychologische Erkenntnisse aus Tierexperimenten unter Missachtung von Beziehungsaspekten auf den Menschen übertragen und dabei etwas aus dem Blick verloren, dass in der Evolution des Menschen intensive soziale Austauschprozesse überlebenswichtig waren und jeder von uns dieses Erbe in sich trägt. Daher sind Online-Beratungen von Studierenden als Ersatz für Live-Kontakte eher kritisch zu sehen. Auch der zum Teil hohe Anonymisierungsgrad an den Universitäten und der in manchen Studiengängen ausgeprägte Konkurrenzdruck als Facetten der Lebenswelt heutiger Studierender erscheinen auf diesem Hintergrund wenig optimal, sondern stellen vergleichsweise problematische, den Lernerfolg beeinträchtigende Campusbedingungen dar.

Literaturverzeichnis

- Bensberg, G./Messer, J. (2009): Das Mannheimer Prüfungscoaching Programm (PCP). Ein Manual zum Coaching- und Selbsthilfegebrauch. 4. unveränderte Aufl., Mannheim.
- Bensberg, G./Messer, J. (2014): Was tun bei Prüfungsangst? In: Survivalguide Bachelor. 2. Aufl., Berlin/Heidelberg, S. 209-226.
- Beutler, L. E./Engle, D./Mohr, D./Daldrup, R. J./Bergan, J./Meredith, K./Merry, W. (1991): Predictors of differential response to cognitive, experiential, and self-directed psychotherapeutic procedures. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 59/No. 2, pp. 333-340.
- Biermann-Ratjen, E.-M./Ecker, J./Schwartz, H.-J. (2003): Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen. 9. Aufl., Stuttgart.
- Borg-Laufs, M. (2003): Psychotherapie in Beratungsstellen. In: Psychotherapeutenjournal, Jg. 2/H. 3, S. 173-178.
- Elliott, R. (2002): The effectiveness of humanistic therapies: A meta-analysis. In: Cain, D. J./Seeman, J. (eds.): Humanistic Psychotherapies. Handbook of Research and Practice. Washington, D.C., pp. 57-81.
- Elliott, R./Greenberg, L. S./Lietaer, G. (2004): Research on experiential psychotherapies. In: Lambert, M. J. (ed.): Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. New York, pp. 493-539.
- Ergene, T. (2003): Effective Interventions on Test Anxiety Reduction. A Meta-Analysis. In: School Psychology International, Vol. 24/No. 3, pp. 313-328.
- Fehm, L./Fydrich, T. (2011): Prüfungsangst. Fortschritte der Psychotherapie, Bd. 44. Göttingen.
- Feldmann, J. (2013): Wirksamkeit von Konfrontationsverfahren und psychophysiologischen Verfahren zur Reduktion von Prüfungsangst. Eine Metaanalyse. Masterarbeit, Universität Bamberg.
- Folkman, S./Lazarus, R. S. (1985): If it changes, it must be a Process: Study of Emotion and Coping during three Stages of a College Examination. In: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 48, pp. 150-170.
- Frohburg, J. (2004): Katamnesen zur Gesprächspsychotherapie – Überblicksarbeit. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, Jg. 33/H. 3, S. 196-208.
- Hembree, R. (1988): Correlates, Causes, Effects, and Treatment of Test Anxiety. In: Review of Educational Research, Vol. 58/No. 1, pp. 47-77.
- Hodapp, V./Rohrmann, S./Ringeisen, T. (2011): Prüfungsangstfragebogen (PAF). Göttingen.
- Holm-Hadulla, R. M./Hofmann, F.-H./Sperth, M./Funke, J. (2009): Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Vergleich von Feldstichproben mit Klienten und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. In: Psychotherapeut 54, S. 346-356.
- Ramm, M./Multrus, F./Bargel, T./Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bonn/Berlin.
- Rogers, C. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. 20. Aufl., Frankfurt.
- Rogers, C. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Deutsch von E. Nosbüsch. Frankfurt/Main.
- Rost, D. H./Schermer, F. J. (1985): Strategien der Prüfungsangstbewältigung. Berichte aus dem Fachbereich Psychologie der Phillips-Universität Marburg/Lahn. Nr. 87. (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Sulz, S. K. D. (2015): Die therapeutische Beziehung in der Verhaltenstherapie heute: Von der Strategie der Übertragung zur heilenden Beziehungserfahrung. In: Bronisch, T./Sulz, S. K. D. (Hg.): Therapeutische Beziehung. Das Wohl und Wehe jeglicher Psychotherapie. München, S. 84-117.
- Wiethoff, C. (2008): Bewältigungsstrategien von Studierenden bei Prüfungsangst. Eine empirisch-qualitative Studie. Saarbrücken.
- Wöller, W. (2016): Der ausreichend gute Therapeut. In: Psychotherapeut, Jg. 61/H. 2, S. 105-109.

■ **Dr. Gabriele Bensberg**, Dipl.-Psych., Psychologische Psychotherapeutin, Leiterin der Psychologischen Beratungsstelle des Studierendenwerks Mannheim, E-Mail: bensberg@stw-ma.de

■ **Christoph Biwer**, M.Sc. Psychologie, Psychologischer Psychotherapeut i.A. (VT), Psychologischer Berater in der Psychologischen Beratungsstelle des Studierendenwerks Mannheim (PBS), E-Mail: biwer@stw-ma.de

■ **Andreas Steimer**, Dipl.-Psych., Psychologischer Berater in der Psychologischen Beratungsstelle des Studierendenwerks Mannheim (PBS) und Promotionsstipendiat am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, E-Mail: steimer@stw-ma.de

Bericht von der Tagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie im Hochschulbereich (GIBeT) im September 2016 in Cottbus

Unter dem Titel „Beratungskontexte erleben und verstehen“ fand vom 7. bis 9. September 2016 die (wenn man die Tagungen der Vorgängerorganisation ARGE mitrechnet) insgesamt 79. Fachtagung der GIBeT statt. Tagungsort war in diesem Jahr die – durch Zusammenführung zweier Vorgängerhochschulen – erst 2013 gegründete Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg – mit rund 8.200 Studierenden die zweitgrößte Hochschule im Land Brandenburg. Wie schon in den Jahren zuvor wurde den zahlreichen Mitgliedern und Gästen ein abwechslungsreiches Programm aus Vorträgen, Workshops und Arbeitskreistreffen geboten. Zu den zentralen Themen gehörte unter anderem die Frage nach der Selbstverortung von Studienberatung im Hochschulkontext, also ob Bildungsberatung zugleich auch Laufbahn-, Lern- und Kompetenzberatung mit einschließen soll. Die Herausforderung, sowohl von den Ratsuchenden als auch von anderen Hochschulakteuren als wichtiger Ansprechpartner wahrgenommen zu werden, zwingt Studienberatung dazu, sichtbar zu bleiben, eigene Kompetenzstandards zu definieren und sich von ähnlich ausgerichteten Angeboten abzugrenzen.

Dass es in der Studienberatung um weit mehr als nur um Übermittlung studienrelevanter Informationen geht, zeigte Timo Nolle in seinem Eröffnungsvortrag zum Thema „Mehrdimensionales Lern- und Prüfungscoaching: Beratung im Spannungsfeld von Leistungsoptimierung und existenziellen Sinnfragen“. Gemäß Nolle, der selbst als Prüfungscoach tätig ist, stellen Lern- und Prüfungsprobleme bei weitem den häufigsten Anlass für einen Beratungswunsch Studierender dar. Dabei schieben viele Studierende Prüfungen auch deshalb vor sich her, um nicht vorzeitig die Weichen für einen möglicherweise falschen Lebensweg zu stellen.

Dass den Hochschulen bei der Integration geflüchteter Menschen eine Schlüsselrolle zukommt, zeigte neben dem entsprechenden Arbeitskreis auch ein Workshop mit dem Thema „Schlüsselqualifikationen für einen erfolgreichen Studienstart Geflüchteter“. Darin stellten Angela Buhl und Susanne Riepe die vor etwa einem Jahr an der BTU gegründete AG Flüchtlinge vor, in der sich ein Beraterteam speziell um die Anliegen geflüchteter Studieninteressierter kümmert. Eine wichtige Funktion kommt dabei Studierenden zu, die selbst einen Migrations- oder Flüchtlingshintergrund haben und daher die Zielgruppe auf Augenhöhe ansprechen können. Mit dem Angebot „Brücken ins Studium“ werden Geflüchtete in Cottbus zunächst nur als Teilnehmer eingeschrieben, ohne bereits reguläre Studierende zu sein.

Maßnahmen zur Unterstützung beim Studieneinstieg – nicht nur für Geflüchtete – gehören zweifellos zu den Kernaufgaben von Studienberatungen an Hochschulen. Die Bandbreite der zu diesem Thema angebotenen Workshops gab einen Überblick über die Kontexte, in denen Unterstützungsangebote denkbar sind. Marthe Heidemann stellte das Projekt „Studienlots*innen“ der

Uni Bremen vor, in dem sich Studierende ehrenamtlich als Ansprechpartner für Studieninteressierte engagieren. Mit einem methodisch angeleiteten Orientierungsworkshop wenden sich Svenja Trinkus und Marco Bazalik von der ZSB Osnabrück an Studieninteressierte aus den Oberstufen oder einer Überbrückungsphase. Mit dem von Katharina Zay und Christian Marquardt vorgestellten Online-Selbsteinschätzungstest der BTU Cottbus können Studieninteressierte ihr Wissen bereits vor Studienbeginn testen und somit selbst ihren Einstieg ins Studium optimieren. BTU-Vizepräsident Matthias Koziol hatte in seiner Begrüßung in diesem Zusammenhang bereits betont, dass im Zuge des Bologna-Prozesses vieles komplizierter und dadurch auch mehr Beratung notwendig geworden sei.

Auf das Dilemma, dass sich für viele Studienberatungen daraus ergibt, dass ihre Arbeit im Spannungsfeld zwischen Klientenanliegen und Arbeitgeberauftrag stattfindet, wurde im Workshop „Dienst vs. Leistung“ von Birgit Lisewitzki und Linda Senkel hingewiesen. Obwohl keineswegs neu, bietet dieses Thema immer wieder Anlass, über Standpunkte zu reflektieren und einen intensiven Meinungs austausch zu befördern. In diesen Kontext gehört sicherlich auch die Steigerung von Studienerfolgsquoten, wie sie von vielen Hochschulen angestrebt wird. Um dies zu erreichen, bemühen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der TU Dresden um den Aufbau eines „Frühwarnsystems“, welches „die gezielte Ansprache und passgenaue Beratung gefährdeter Studierender“ ermöglichen soll. Aljoscha Niklesz und Rainer Schultzingen auf den Fachwechsler als „das (Un-)Bekannte Wesen“ ein und stellten in diesem Zusammenhang das Projekt zur „Unterstützung bei verzögerter Studienorientierung und Fachwechsel“ der Uni Göttingen vor.

Einen immer größeren Stellenwert nimmt die psychologische Beratung Studierender ein, die zum Teil von den ZSBen selbst, zum Teil aber auch von anderen Stellen durchgeführt wird. „Damit Studieren gelingt“ bietet das Studentenwerk Rostock eine psychosoziale Beratung an, die von Anke Wichmann vorgestellt wurde. Auf einen eher allgemeinen Erfahrungsaustausch im „Umgang mit auffälligen Studierenden“ setzte Thomas Böhm von der Universität Frankfurt (Oder) im Sinne einer kollegialen Fallberatung. Schließlich stellte Stephanie Aymans von der TU Braunschweig die Methoden des „Motivational Interviewing“ vor – dabei handelt es sich um einen psychologischen Beratungsansatz für Studieninteressierte, Fachwechsler und Studienabbrecher zum Aufbau von Eigenmotivation und zur Veränderung problematischen Verhaltens. Erfreulicherweise standen mehrere Workshops für die zahlreichen Neulinge in der Hochschulberatung auf der Tagungsagenda. So hatte Peter Schott mit seinem Angebot gezielt die „Beratung für Anfänger/Innen“ im Auge, während der Kurs „Beratungseinrichtungen im Hochschulkontext“ von Lutz Grünke und Thomas Klose

(beide Uni Jena) darauf setzte, durch kollegialen Austausch eine umfassende Verortung der ZSBn in der „Beratungslandschaft Hochschule“ zu zeichnen.

Darauf, dass Hochschulberatung häufig im Spannungsfeld zwischen individuellen Anliegen Studieninteressierter und gesamtgesellschaftlicher Verantwortung durchgeführt wird, wies Gerhart Rott in seinem Vortrag zu „Wechselwirkungen der Wirksamkeit von Hochschulberatung und Hochschulbildung – Herausforderungen einer dialogorientierten Universität“ hin. Dabei verdeutlichte er, dass Studienberatung stets im organisationalen Kontext der Hochschule stattfindet, welche wiederum in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingebettet ist. Gute, lebensbegleitende Beratung wird daher als öffentliche Aufgabe definiert. Rott verwies zudem auf den seit etwa 2000 einsetzenden Wandel der Hochschulen, hin zu „lernenden, intelligenten Organisationen“ im Sinne zunehmend vernetzter Gemeinschaften mit übergreifenden Teams, Projekten und Kooperationen – eine Entwicklung mit der Studienberatungen bestens vertraut sind.

Tillmann Grüneberg klärte über „Studienberatungskonzepte und Methoden in Deutschland“ auf und präsentierte „Ergebnisse einer aktuellen Onlinebefragung“. Dabei stand unter anderem das Thema Begabungsvielfalt als Herausforderung bei der Studienwahl im Mittelpunkt – zugleich auch das Forschungsthema des Referenten. Besonders interessant waren für die Mehrzahl der Zuhörer aber die Ergebnisse der Onlinestudie: zu deren Themen gehörte etwa die Frage nach der beruflichen Qualifikation von Studienberatern oder die Erstellung einer Rangliste der verschiedenen von Hochschulberatern ausgeübten Tätigkeiten. Aus der Studie wurde auch deutlich, dass viele Methoden von den Beratern zwar als bekannt und nützlich wahrgenommen, aber dennoch nur selten in der Praxis angewandt werden. Weitere in den Workshops behandelte Themenbereiche umfassten unter anderem die Hochschulen als Orte le-

benslangen Lernens, die Partnerschaft zwischen Studienorientierung und Wissenschaftspropädeutik als institutionenübergreifenden Aufgabe oder mögliche Berufsalternativen zum Lehramt. Auch das Interesse an Weiterbildungs- und Informationsveranstaltungen kam nicht zu kurz: so wurden „Anforderungen an eine zeitgemäße Online-Studienberatung“, der „Umgang mit Prüfungsangst und anderen Problemen während des Studiums“ oder auch neue, innovative Beratungsformen wie „der Bogen als systemischer Spiegel“ vorgestellt. Insgesamt ein buntes Programm, bei dem für alle im Umfeld der Hochschulberatung Tätige etwas dabei gewesen sein sollte.

Mit gut 220 Teilnehmer/innen war die diesjährige Herbsttagung nicht ganz so stark frequentiert wie die Vorgängerveranstaltungen. Dafür hatten alle Anwesenden ausgiebig Gelegenheit zum Kennenlernen, Fachsimpeln oder einfach nur zu einem Wiedersehen in freundlicher Atmosphäre. Für die entspannte Stimmung während der gesamten Tagung sorgte nicht zuletzt das Team der Allgemeinen Studienberatung der BTU, das es schaffte, ein äußerst abwechslungsreiches Rahmenprogramm auf die Beine zu stellen. Beim Netzwerktreffen konnte zudem am Donnerstagabend, nach einem gemeinsamen Abendessen, auch ausgiebig das Tanzbein geschwungen werden. Zum Abschluss der Tagung bekam Babette Bockholt den Staffelstab für die kommende Arbeitskreistagung in Düsseldorf überreicht, bevor sich noch die Mitglieder der verschiedenen Arbeitskreise trafen.

■ Marco Mora, M.A., Studienberater in der Zentralen Studienberatung der TH Köln, E-Mail: marco.mora@th-koeln.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

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

Ergebnisprotokoll der Herausgebertagung der ZBS am 8.9.2016 anlässlich der GIBeT-Tagung in Cottbus

Anwesend: Helga Knigge-Illner, Rudolf Menne, Gerhart Rott, Klaus Scholle, Martin Scholz, Peter Schott, Wilfried Schumann

Stand des Protokolls: 26.9.2016 (korrigiert), (ursprünglich 19.9.2016)

1. Wir haben zwei neue Mitherausgeber und verabschieden uns von Manfred Kaluza

Wir fanden uns zwar in munterer Runde von insgesamt sieben Mitgliedern zusammen, stellten aber auch fest, dass unser Altersdurchschnitt beträchtlich hoch liegt. Für die weitere Entwicklung unserer Zeitschrift erschien uns deshalb eine Verjüngung unseres Herausgeberkreises, die zudem mit einer breiteren Verortung in den Hochschulen einhergeht, als sehr wünschenswert. Erfreulicherweise konnten gleich zwei neue und jüngere Interessenten für eine Mitherausgeberschaft – zunächst nur mündlich – vorgestellt werden. Beide Kandidaten stießen auf einhellige Zustimmung in der Runde und wurden anschließend unserem Verlagsleiter Herrn Webler per E-Mail vorgestellt. Er zeigte sich ebenfalls über den Zuwachs erfreut und teilte uns seine Zustimmung mit. Die Erweiterung unseres Herausgeberkreises füllt gleichzeitig eine Lücke, die durch das Ausscheiden von Manfred Kaluza entstanden ist. Er musste seine Herausgebertätigkeit aus beruflichen und gesundheitlichen Gründen aufgeben, ist aber bereit, auch in Zukunft zeitweise redigierende Arbeiten zu übernehmen. Wir danken ihm für seine bisherige Mitarbeit.

Vorstellung der Kandidaten:

Ich, Helga Knigge-Illner, stellte Herrn **David Willmes**, Jahrgang 1982, vor, den ich bereits als Autor der ZBS kennengelernt habe. Dr. David Willmes nimmt in der Internationalen Graduiertenakademie (IGA), eine Abteilung der Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS) an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg eine Funktion als Referent und Berater von Promovierenden wahr. Er berichtete in Heft 2/2016 der ZBS über das Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende an der Universität Freiburg. David Willmes bringt umfassende Kenntnisse theoretischer wie auch praktischer Art auf dem Gebiet der Beratung von Promovierenden wie auch des allgemeinen Beratungswesens an der Hochschule mit und außerdem ein großes Engagement für das Schreiben wissenschaftlicher Artikel. Auf seine Initiative geht es zurück, dass wir beide gegenwärtig gemeinsam einen Artikel schreiben über „Anforderungen und Belastungen im Promotionsprozess“, in dem wir unsere Erfahrungen aus den verschiedenen Bereichen der Beratung von Promovierenden reflektieren und Empfehlungen dazu erarbeiten. Aus dieser sehr konstruktiven Zusammenarbeit hat sich bereits ein weiteres gemeinsames Projekt entwickelt: Heft 1/2017 soll sich mit dem Thema „Professionalisierung der Promotionsberatung und -betreuung“ befassen.

Peter Schott stellte Herrn **Jörn Sickelmann**, Jahrgang 1973, vor. Herr Sickelmann ist Akademischer Rat an der Universität Paderborn und dort aktuell als stellvertretender Leiter der Zentralen Studienberatung tätig; sein Aufgabengebiet ist die Allgemeine und Psychosoziale Studienberatung. Er hat eine Gymnasiallehrerausbildung absolviert (Sekundarstufen II/I) mit den Fächern Deutsch und Kath. Religionslehre und war als Studienrat tätig, bevor er an die Uni Paderborn wechselte. Berufsbegleitend absolvierte er dann den weiterbildenden Masterstudiengang Erziehungswissenschaften – Psychosoziale Intervention. Außerdem ist er Lehrbeauftragter an der Katholischen Hochschule NRW im Fachbereich Sozialwesen. Jörn Sickelmann hat bereits in der ZBS veröffentlicht (in Heft 4/2012) und arbeitet aktuell an einem Aufsatz für Heft 4/2016, welches Rudolf Menne und ich gemeinsam betreuen. Er teilte mir schon vor einiger Zeit mit, dass er sich gerne in der Zeitschrift mehr engagieren möchte.

2. Themenplanung für den Jahrgang 2017 der „Zeitschrift für Beratung und Studium“ (ZBS)

Heft 1/2017: „Professionalisierung der Promotionsberatung und -betreuung“

Redaktion: Helga Knigge-Illner und David Willmes (als neuer Mitherausgeber): Aspekte: Aus- und Weiterbildung der Beratenden, Verhältnis von Promovierenden und Betreuern, Betreuungsvereinbarung, Qualität und Evaluation der Betreuung, Mitbestimmung von Doktoranden. Aktuelle Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen siehe <http://www.uniwind.org/arbeitsgruppen/> uniwind, Ansprechpartner: Christian Dumpitak, Szczyrba, B., Jan Schmidt der Uni Münster (hat Rezension zu meinem Buch „Dokortitel“ geschrieben), Barbara Nickels (Uni Lüneburg).

Heft 2/2017: „Hochschulberatung (Beratung in der Hochschule) im Kontext von kompetenzorientiertem Studium“

Redaktion: Gerhart Rott, Sylvia Schubert-Henning

Heft 3/2017: „Lernen in der Hochschule, Lernstörungen, Lernberatung“

Redaktion: Wilfried Schumann, Sylvia Schubert-Henning (?), (eventuell auch Helga Knigge-Illner)

Heft 4/2017: „Ökonomisierung der Studienberatung“

Selbstreflexion der Studienberater, Definition des Berufsfeldes, dazu soll untersucht werden, wo und in welchen Bereichen studienberaterische Tätigkeit abseits der Institution Studienberatung und vor allem zu welchen Bedingungen sie stattfindet, also z.B. das Spannungsfeld Beratung „pro domo“ vs. Ergebnisoffenheit, Unabhängigkeit und Klientenzentrierung betrachten. Ebenso kann auch Thema sein, was heute alles zur Studienberatung zählt; ggf. auch mittelbar, um weiterhin unabhängige Beratung anbieten zu können (?)/ zu dürfen (?).

Redaktion: Rudolf Menne und Martin Scholz

Im Zusammenhang mit Heft 4/2017 wurde über Projekte und Entwicklungen wie KAoA („Kein Abschluss ohne Anschluss“) und die Einführung von „Talentscouts“, die in NRW laufen, gesprochen und überlegt, dass es in 2018 sinnvoll sein könnte, in einem Heft zu reflektieren, was eigentlich daraus geworden ist bzw. inwieweit die massenhafte Einstellung dieser Spezies' die Studienberatung in NRW verändert haben wird.

Erste Ideen für Heftplanung 2018

- Eventuell 1/2018 Kurztitel: „Anschlüsse“, „Talente“ und andere Veränderungen in der Studienberatung

- Bestandsaufnahme zu Diversity in der Hochschule, Internationalisierung des Studiums, Heterogenität der Studierenden, Integration von Flüchtlingen
- Projekte und Maßnahmen zu Studienabbrechern und Studienzweiflern, BMBF fördert „Dropout“-Projekte, Verträge mit privater Wirtschaft: Rekrutierung von Mitarbeitern

Protokoll: Helga Knigge-Illner

Tagungsankündigung: Fachtag „Nachhaltige Implementierung von (Online-)Präventionsmaßnahmen an Hochschulen gegen riskanten studentischen Substanzkonsum“ am 04.11.2016 an der Hochschule Esslingen

Sehr geehrte Damen und Herren,

am **04. November 2016** findet an der Hochschule Esslingen ein Fachtag zur nachhaltigen Implementierung von (Online-)Präventionsprogrammen in das Hochschulsetting statt. Der Fachtag wird im Rahmen des vom Bundesministerium für Gesundheit geförderten Projekts „*DIOS – Dissemination und nachhaltige Implementierung von (Online-)Präventionsmaßnahmen für missbräuchlichen Substanzkonsum bei Studierenden*“ durchgeführt. Der Fachtag richtet sich an **alle Interessierten aus dem Bereich der Gesundheitsförderung und der Prävention** von riskantem studentischem Substanzkonsum (u.a. Hochschulen, Studierendenwerke, Hochschulsport, Studierendenvertretungen, Krankenkassen).

Ziel des Fachtages ist es, die in der vorangegangenen dreijährigen BMG-Förderphase neu entwickelten und positiv evaluierten webbasierten Präventionsangebote/-konzepte für Studierende vorzustellen und mögliche Implementierungsstrategien zu diskutieren. Das DIOS-Projekt fördert eine strukturierte und systematische Verbreitung und Implementierung der vorliegenden Programme an Hochschulen in Deutschland.

Der Fachtag informiert zunächst aus europäischer Perspektive über die Bedeutung von passgenauer Implementierung, Konzepttreue und Nachhaltigkeit für bereits positiv evaluierte Programme. Im Anschluss werden Sie über den Ansatz des DIOS-Projektes informiert, ebenso wie über die vorliegenden Suchtpräventionsprogramme für Studierende. In den Workshops am Nachmittag werden konkrete Implementierungsstrategien diskutiert. Wir möchten Sie hier einladen, sich aktiv an der Ausgestaltung einer Implementierungsstrategie einzubringen. Das vollständige Programm des Fachtages finden Sie unter: <http://www.hs-esslingen.de/de/dios/fachtag-dios.html>

Die Teilnahme am Fachtag ist kostenfrei. Bei Bedarf können Fahrtkosten erstattet werden.

Unter folgendem Link können Sie sich für den Fachtag anmelden: <http://www.hs-esslingen.de/de/dios/anmeldung-zum-fachtag-dios.html>
Fragen beantwortet Ihnen gerne das Fachtags-Organisationsteam: echug@hs-esslingen.de

Wir würden uns freuen, wenn wir Sie auf unserem Fachtag begrüßen könnten und verbleiben

mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Marion Laging
Prof. Dr. Thomas Heidenreich

--

Im Namen der DIOS-Kooperationspartner:
Leibniz Institut für Präventionsforschung und Epidemiologie – BIPS GmbH
Delphi – Gesellschaft für Forschung, Beratung und Projektentwicklung mbH
Hochschule Esslingen

Tagungsleitung und Fachtags-Organisationsteam:
Prof. Dr. Marion Laging, Prof. Dr. Thomas Heidenreich,
Michael Braun, M. A., Thomas Ganz, Dipl.-Psych.

Kontakt:
Hochschule Esslingen – University of Applied Sciences
Flandernstraße 101
73732 Esslingen am Neckar
Telefon: +49(0)711.397-4541 (Michael Braun);
+49(0)711.397-4542 (Thomas Ganz)
E-Mail: echug@hs-esslingen.de
<http://www.hs-esslingen.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. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 2/2016

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull
Kreativität und Verantwortung
in der Wissenschaft

Der Tiger erwacht

Mohammed Yahia
Gezeitenwechsel in der
Wissenschaft

David Cyranoski
Volksrepublik China
Der Staat holt seine Talente
nach Hause

Mohammed Yahia
Saudi-Arabien
Das Öl der Zukunft heißt
Wissenschaft

Carolin Kellenbrink & Stefan Helber
Controlling in
Sonderforschungsbereichen

Rezension

Rico Defila & Antonietta Di Giulio
Transdisziplinär forschen – zwischen
Ideal und gelebter Praxis.
(Larissa Krainer)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4/2016

Wiebke Esdar et al.
Psychische Belastungen und
Ressourcen am Arbeitsplatz
Hochschule – ein Fragebogen
für alle Beschäftigten

Marie-Christine Fregin et al.
„Hier bitte einen Satz zu
Kompetenzen einfügen...“
Kompetenzorientierung,
gesellschaftliche
Verantwortungsübernahme und
Homogenisierung in universitären
Curricula am Beispiel der
Führungsverantwortung

Yvette E. Hofmann & Thomas Köhler
Interaktivität um jeden Preis? Bericht
aus dem Alltag von
Lehrveranstaltungsumstellungen
in MINT-Fächern

Rebecca Reschke et al.
Kritische Reflexion der Entwicklung
der Kennzahlen und ihrer
Anforderungen in Hochschulen

*Philipp Mayer, Brigitte Dorn
& Eva Buff Keller*
Writing Across the Curriculum in
einer handlungsorientierten
Studienrichtung:
zehn Thesen für die Praxis

Rezensionen

Eva Buff Keller & Stefan Jörissen
Abschlussarbeiten im Studium
anleiten, betreuen und bewerten
(Regine Richter)

Rico Defila & Antonietta Di Giulio
Transdisziplinär forschen – zwischen
Ideal und gelebter Praxis
(Larissa Krainer)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2016

Beiträge zum 18. Workshop
Hochschulmanagement
(Vorschau)

Alexander Dilger
Implikationen des
Wissenschaftszeitvertragsgesetzes
für Hochschulen und Mitarbeiter

*Tim Seidenschnur, Georg Krücken,
Rick Vogel & Julia Galwa*
Beratung von Universitäten –
Lernprozesse zwischen
universitärem Denken und
ökonomischer Logik

*Peer Pasternack, Sebastian
Schneider, Peggy Trautwein
& Steffen Zierold*
Campus-Management-Systeme als
problemproduzierende Problemlöser
Potenziale bei der Gestaltung
organisatorischer Kontexte

*Clemens Bernsteiner,
Christiane Grill, Stefan Ossmann
& Michaela Schaffhauser-Linzatti*
Vision und Wahrnehmung des
wissenschaftlichen Nachwuchses:
Eine empirische Studie zu
akademischen Zielen und realen
Arbeitsbedingungen von Praedocs
an der Universität Wien

Isabel Bögner & Fabian Hattke
Open Post-Publication-Peer-Review:
Eine Alternative zur doppelt-blinden
Begutachtung in Fachzeitschriften?

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2/2016

Personal- und Organisationsforschung

Philipp Pohlenz & Florian Reith
Beschäftigte im Qualitätsmanagement von Hochschulen. Rollen, Kompetenzanforderungen und Professionalisierungsbedarfe

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Anke Diez, Natalie Holz & Katrin Klink
Nachhaltige Personalentwicklung an einer Universität/
Forschungsorganisation am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)

Stefan Dörr, Alexandra Hund & Frank Inder

Motiv-Profil-Analyse:
Ein wirksames Instrument für die Diagnose und Entwicklung von Führungskompetenzen im Wissenschaftskontext

Birgit Szczyrba & Doris Ternes
Lehrenden-Coaching – ein bewährtes Format der Personalentwicklung weiter professionalisieren

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Ulla Weber
Maß nehmen für die Chancengleichheit. Parameter für wirkungsvolle Maßnahmen in der Wissenschaft

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2016
Evaluation und Wirkungen von Maßnahmen in Lehre und Hochschuldidaktik (Vorschau)

Elke Bosse, Anna Heudorfer & Eileen Lübcke
Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre als Balanceakt zwischen Wissenschaft und Praxis

Elisabeth Wachsmuth & Jan Hense
Wirkmodelle zur Unterstützung der Evaluation komplexer Hochschulprojekte

Nastasia Sluzalek, Jan Hense, Tina Weiß & Marcus Raser
Von den Evaluationsergebnissen zur konkreten Verbesserung: Pilotierung eines Online-Tools zur besseren Verknüpfung von Lehrveranstaltungsevaluation und Hochschuldidaktik

Mareike Beuße, Kerstin Heil & Stefanie Hartz
Wer alle Bäume fürchtet, kommt durch keinen Wald – Evaluation im Qualitätspakt Lehre zwischen Forschungsorientierung und Anforderungen des Evaluationsauftrags

Antje Nissler & Niclas Schaper
Lehrberatung als Schlüssel für zeitgemäße Hochschullehre? Untersuchungsansatz zu einer Studie zur Wirksamkeit von Lehrberatung im Hinblick auf eine Veränderung von Lehrkonzeptionen am Beispiel des Projekts HD MINT

Yasmin Leibenath, Till Seipp & Tamara Zajontz
Konzeption und Wirksamkeit kollegialer Formate in der Hochschuldidaktik – Das Projekt „Kollegiales Coaching“ an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Justus Henke
Studienerfolgsquoten in einzelnen Hochschulen – Ein Modell zur näherungsweise Berechnung

**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 Website:

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

Wilfried Müller (Hg.):
Ist der Bologna-Prozess gescheitert?
Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform



Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen*.

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

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

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