

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Zweifel und Erfolg im Fokus von Beratung

- Erreichbarkeit von Studienzweifler*innen in Kooperation mit dem Mentoring-System an der Universität Duisburg-Essen
- Erfolgreich zweifeln – das Netzwerk „Studienzweifel“ in Kassel
 - Studienverlaufsmonitoring: frühzeitige Beratung und strukturelle Qualitätsverbesserung
 - Verknüpfung von Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement Nachhaltige Förderung von Studienerfolg am Beispiel der TU Dresden
 - Prokrastination bei Studierenden verringern durch Anwendung eines Ratgebers im Gruppensetting
- Förderung der Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase
- Von der Fachstudienberatung zur Zentralen Studienberatung: Ein Erfahrungsbericht
 - Statistische Erfassung in der Studienberatung – Nur Mittel zum Zweck oder wichtiges Qualitätsinstrument?!
 - Brauchen Hochschulen Beratung für ihre Studierenden?
- Psychologische/psychosoziale Beratung an Hochschulen – eine zentrale Beratungsstelle oder Berater*innen direkt an den Fakultäten?
 - Zur Geschichte der Studien- und Studierendenberatung an der Universität in Frankfurt am Main – Teil I: 1919 bis 1930

1+2 | 2021

Herausgeber*innenkreis

Eva Fischer, ehem. Leiterin der Zentralen Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum

Frank Hofmann, Dr., Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg

Franz Rudolf Menne, M.A., bis 2019 Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln

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

Melanie Rambeck, Dipl.-Päd., Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrmanagement und Leiterin der Zentralen Studienberatung der Hochschule Hamm-Lippstadt

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

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

Martin Scholz, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, bis 3/2021 Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

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

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

Daniel Wilhelm, Dipl.-Psych., Studienberater an der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld

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

Hinweise für die Autor*innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

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

Geschäftsführende Herausgeber:

F. R. Menne, E-Mail: menne836@web.de
P. Schott, E-Mail: studienberater.schott@gmail.com
J. Sickelmann, E-Mail: joern.sickelmann@uni-due.de
D. Wilhelm, E-Mail: daniel.wilhelm@uni-bielefeld.de

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 12.03.2021

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 79 Euro
Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Schwerpunktthema: Zweifel und Erfolg im Fokus von Beratung

Heike Alberts

Erreichbarkeit von Studienzweifel*innen in Kooperation mit dem Mentoring-System an der Universität Duisburg-Essen **3**

Jens Behrmann & Oliver Claves

Erfolgreich zweifeln – das Netzwerk „Studienzweifel“ in Kassel **6**

Gitte Lindmaier, Gisela B. Fritz & Ursula Meiser

Studienverlaufsmonitoring: frühzeitige Beratung und strukturelle Qualitätsverbesserung **9**

Franziska Schulze-Stocker, Peggy Szymenderski & Robert Pelz
Verknüpfung von Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement
Nachhaltige Förderung von Studienerfolg am Beispiel der Technischen Universität Dresden **16**

Teresa Korsmeier, Julia Bobe & Katrin B. Klingsieck

Prokrastination bei Studierenden verringern durch Anwendung eines Ratgebers im Gruppensetting **22**

Alexander Bazhin

Förderung der Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase **28**

Beratungspraxis/Erfahrungsbericht

Mirjam Manoutchehri

Von der Fachstudienberatung zur Zentralen Studienberatung: Ein Erfahrungsbericht **32**

Beratungsforschung

Franziska Lorz & Wiebke Lückert

Statistische Erfassung in der Studienberatung – Nur Mittel zum Zweck oder wichtiges Qualitätsinstrument?!
Ein Baukasten zur Erhebung von Beratungsdaten **35**

Beratungsentwicklung/-politik

Maria Worf, Franziska Lorz & Stephanie Seidel

Brauchen Hochschulen Beratung für ihre Studierenden? **40**

Juliane Quiring

Psychologische/psychosoziale Beratung an Hochschulen – eine zentrale Beratungsstelle oder Berater*innen direkt an den Fakultäten? Ein Erfahrungsbericht mit konzeptionellen Überlegungen **44**

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne

Zur Geschichte der Studien- und Studierendenberatung an der Universität in Frankfurt am Main. Teil I: 1919–1930 **52**

Rezensionen

57

20 Jahre!

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschule & Wissenschaft

Forschungsberichte - Fachzeitschriften - Ratgeberliteratur - Campus-Literatur
(2001–2021)

Der UVW publiziert Buchreihen und folgende sechs referierte Fachzeitschriften:

- **HSW – Das Hochschulwesen.** Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik.
- **FO – Forschung.** Politik – Strategie – Management.
- **HM – Hochschulmanagement.** Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen.
- **P-OE – Personal- und Organisationsentwicklung** in Einrichtungen der Lehre und Forschung. Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation.
- **QiW – Qualität in der Wissenschaft.** Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration.
- **ZBS – Zeitschrift für Beratung und Studium.** Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte.



Nähere Informationen und Kontakt: www.universitaetsverlagwebler.de

Wie aufmerksamen Leser*innen noch in Erinnerung sein wird, hat sich die vorletzte Ausgabe der ZBS schwerpunktmäßig mit dem „Umgang mit Studienzweifel und -abbruch“ befasst. Aufgrund zahlreich eingegangener Beiträge greifen wir dieses Thema im aktuellen Heft nochmal auf, erweitern es aber durch seine Antipode, den Studienerfolg.

Wir steigen ein mit einem Beitrag von *Heike Alberts*, die über die **Erreichbarkeit von Studienzweifler*innen in Kooperation mit dem Mentoring-System an der Universität Duisburg-Essen** schreibt; die Kolleg*innen dort nutzen bereits vorhandene Strukturen für die niedrigschwellige Arbeit mit der Zielgruppe. Ihren Bericht finden Sie ab

Seite 3

Erfolgreich zweifeln – das Netzwerk „Studienzweifel“ in Kassel: So nennen *Jens Behrmann & Oliver Claves* ihren Bericht über den Aufbau, die Entwicklung und die Ergebnisse eines institutionsübergreifenden Netzwerkes zum Thema „Studienzweifel“ in Kassel. Sie zeigen damit zugleich die Bedeutung guter Netzwerkarbeit auf. Seite 6

Das Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg stellt den Hochschulen frei, eine Orientierungsprüfung (OP) einzuführen, die bis zum Beginn der Vorlesungszeit des dritten Fachsemesters abzulegen ist. Die Universität Stuttgart macht davon Gebrauch. *Gitte Lindmaier, Gisela B. Fritz & Ursula Meiser* beschreiben in ihrem Aufsatz, wie die Hochschule das für diese OP geschaffene Studienverlaufsmonitoring für die Arbeit mit Studienzweifler*innen und potentiellen -abbrecher*innen nutzt: Ihren Beitrag **Studienverlaufsmonitoring: frühzeitige Beratung und strukturelle Qualitätsverbesserung** lesen Sie ab Seite 9

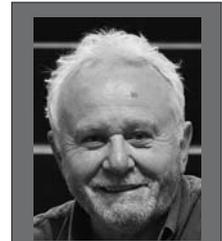
Studienabbruch und Studienzweifel sind – als Thema – en vogue; jede Hochschule, die am Puls der Zeit sein will, bietet spezielle Beratungsformate für diese Zielgruppe an. *Franziska Schulze-Stocker, Peggy Szymenderski & Robert Pelz* beschreiben am Beispiel der Technischen Universität Dresden, dass die Hochschule durch die **Verknüpfung von Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement** dieser Zielgruppe durch die Fokussierung auf nachhaltige Förderung des Studienerfolgs auch indirekte Angebote machen kann. Seite 16

Allzu häufig kommt vielen Student*innen auf dem Weg zum Studienerfolg ihr hartnäckig anhaltendes Aufschiebewerhalten in die Quere. *Teresa Korsmeier, Julia Bobe & Katrin B. Klingsieck* wollen daran etwas ändern, und zwar dadurch, dass sie **Prokrastination bei Studierenden verringern durch Anwendung eines Ratgebers im Gruppensetting**. Dazu nutzten sie einen vorliegenden Selbsthilfe-Ratgeber, die Gruppen ließen sie von studentischen Hilfskräften anleiten; das Ganze wurde im Rahmen eines quasi-experimentellen Vortest-Nachtest-Kontrollgruppendesigns evaluiert, ausführlich diskutiert und mit vielen praktischen Hinweisen ergänzt. Seite 22

Auch *Alexander Bazhin* sieht die Studierenden vor der Wahl: Studienerfolg oder Studienabbruch, auch er präferiert die Fokussierung auf den Studienerfolg: Durch **Förderung der Lernschlüsselkompetenzen in der Studi-**



Franz Rudolf
Menne



Peter Schott



Jörn Sickelmann



Daniel Wilhelm

eneingangsphase versucht er, Studierende fit(ter) zu machen für die Herausforderungen des Studiums. Er beschreibt, wie er in seinem Kursangebot „Fit im Studium“ vorgeht, und präsentiert Erfahrungen und Ergebnisse aus der Kursarbeit. Seite 28

In einem persönlichen und damit sehr eindrücklichen Erfahrungsbericht zeigt *Mirjam Manoutchehri* ihre Entwicklung als Beraterin **Von der Fachstudienberatung zur Zentralen Studienberatung** auf und gibt den Leser*innen damit Impulse für die Reflexion der eigenen Beratungssituation und -entwicklung. Seite 32

Das Führen einer Statistik gehört zu den Alltagsaufgaben wie -problemen in vielen Beratungsstellen, gewann in den letzten Jahren durch gesteigertes Qualitätsmanagement aber weiter an Bedeutung. *Franziska Lorz & Wiebke Lückert* stellen in ihrem Beitrag **Statistische Erfassung in der Studienberatung – Nur Mittel zum Zweck oder wichtiges Qualitätsinstrument?!** nach Erörterung theoretischer Annahmen einen eigenen Baukasten mit konkret formulierten Kategorien zur Erfassung von Ratsuchenden-Daten vor. Seite 35

Immer wieder steht die Studierendenberatung vor der Aufgabe der Selbstvergewisserung. In diesem Heft widmen sich *Maria Worf, Franziska Lorz & Stephanie Seidel* von der TU Chemnitz in ihrem Beitrag **Brauchen Hochschulen Beratung für ihre Studierenden?** dieser Notwendigkeit und betonen dabei den gegenwärtigen generellen Wert für die Qualität der Lehre sowie die durch spezifische Übergangsphasen gekennzeichneten Herausforderungen von Bildungsverläufen und Persönlichkeitsentwicklungen. Seite 40

Psychologische resp. psychosoziale Beratung findet an Hochschulen in aller Regel zentral statt – entweder an der Hochschule selber (so ist das z.B. überwiegend in

NRW der Fall), oder in einer Beratungsstelle des örtlichen Studierendenwerks, oder auch ausgegliedert an eine Beratungsstelle vor Ort. Die Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften probiert einen anderen Weg aus – sie bietet psychosoziale Beratung direkt in den Fachbereichen an. *Juliane Quiring* nennt ihren Beitrag einen **Erfahrungsbericht mit konzeptionellen Überlegungen** – Titel: **Psychologische/psychosoziale Beratung an Hochschulen – eine zentrale Beratungsstelle oder Berater*innen direkt an den Fakultäten?** Seite 44

Nach gewohnt detaillierter Recherchearbeit beschäftigen sich *Karin Gavin-Kramer & Franz-Rudolf Menne* im ersten Teil ihrer Arbeit **Zur Geschichte der Studien- und Studierendenberatung an der Universität in Frankfurt am**

Main mit den Jahren 1919-1930 und lassen die Leser*innen auf den zweiten Teil ihres historischen Rechercheergebnisses gespannt sein. Seite 52

Auch in dieser Ausgabe der ZBS finden sich Buchbesprechungen: *Cornelia Neumann*, selber Leiterin einer Frauenberatungsstelle, rezensiert **Feministische Beratung. Diversität und soziale Ungleichheit in Beratungstheorie und -praxis** von *Ursel Sickendiek*. Und *Tillmann Grüneberg* stellt das ebenfalls 2020 veröffentlichte Werk **Micro-Inputs Veränderungscoaching** von *Martina Nohl & Anna Egger* vor. Seite 57

Franz Rudolf Menne, Peter Schott, Jörn Sickelmann & Daniel Wilhelm

Herausgeber*innentreffen 2021

Im letzten Jahr wurde ein persönliches Treffen aller Herausgebenden der ZBS in den Räumen des Verlags in Bielefeld mehrmals konkret ins Auge gefasst – und musste aus bekannten Gründen stets verschoben werden. Den mittlerweile allgemein geübten Austausch- und Konferenzgewohnheiten entsprechend fand dann Ende Januar 2021 auch die erste Online-Sitzung der Herausgeber*innen statt. In einem mehrstündigen Austausch zu vielen Fragen und Entwicklungen im gegenwärtigen Hochschulbereich sowie Organisation, Inhalten und genereller Zukunftsplanung hinsichtlich der dieses Hochschulleben begleitenden ZBS trafen sich (in der Reihenfolge von oben links bis unten rechts): *Daniel Wilhelm; Martin Scholz; Peter Schott; Wolf Webler; Eva Fischer; Wilfried Schumann; Frank Hofmann; Melanie Rambeck; Achim Meyer auf der Heyde; David Willmes; Jörn Sickelmann; Rudolf Menne.*



Heike Alberts



Heike Alberts

Erreichbarkeit von Studienzweifler*innen in Kooperation mit dem Mentoring-System an der Universität Duisburg-Essen

The article is intended to represent the possibility of low-threshold accessibility of the target group of study doubters at the University of Duisburg-Essen (UDE).

To this end, previous measures of the Academic Counselling Centre for Study and Profession (ABZ) to reach the target group are taken into account for their penetration possibilities and limits. Due to limited personal resources, consideration of the use of existing communication structures for students at the UDE was considered for their possibility. With its mentoring system, the UDE has an instrument to identify the target group of study doubters and to be able to address them in a low-threshold manner.

In dem Artikel wird die Möglichkeit einer niedrigschwelligen Erreichbarkeit der Zielgruppe der Studienzweifler*innen an der Universität Duisburg-Essen (UDE) dargestellt. Dazu werden bisherige Maßnahmen des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) zur Zielgruppenerreichbarkeit auf ihre Durchdringungsmöglichkeit und -grenzen hin in den Blick genommen. Aufgrund begrenzter personaler Ressourcen wurden Überlegungen zur Nutzung vorliegender Kommunikationsstrukturen für Studierende an der UDE auf ihre Tauglichkeit hin betrachtet. Die UDE verfügt mit ihrem Mentoring-System über ein Instrument, die Zielgruppe der Studienzweifler*innen zu identifizieren und niederschwellig ansprechen zu können. „Die Hochschule bietet allen Studierenden mit dem Mentoring-System in allen Fakultäten eine systematische persönliche Beratung und Betreuung während des gesamten Studienverlaufs an“ (UDE Einschreibungswesen Mentoring-System). Die Mentor*innen sind damit die idealen Multiplikator*innen, die Zielgruppe der Studienzweifler*innen mit angemessenen Informationen zu versorgen. Vor diesem Hintergrund wurde ein Workshop für die Koordinator*innen der Mentor*innen (Fachstudienberater*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen) mit zwei (Qualifikations-)Zielen konzipiert:

- sie zum einen für die Identifikation und den Umgang mit der Zielgruppe der Studienzweifler*innen zu sensibilisieren,
- sie zum anderen in die Lage zu versetzen, für die Mentor*innen in ihrer Fakultät als Multiplikator*innen zu dienen und diese zum Thema Studienzweifel zu schulen.

1. Ausgangslage

Die Optimierung von Übergängen und die Unterstützung bei der Gestaltung erfolgreicher Bildungsbiografien stehen im bildungspolitischen Fokus, was in landesweiten (Förder-)Programmen mit spezifischem Blick auf den

Hochschulsektor, wie bei Bildungsgerechtigkeit im Focus, zum Ausdruck kommt (Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre vom BMBF 2011). Ein Teil der Programme zielt auf die Gruppe der Studienzweifler*innen bzw. Studienabbrecher*innen (Qualitätspakt-Lehre-Projekt „Bildungsgerechtigkeit im Focus“, UDE). Nach einer Untersuchung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) beenden ca. 29% der Studierenden in Deutschland ihr Bachelorstudium ohne einen Hochschulabschluss und werden somit zur Gruppe der Studienabbrecher*innen gezählt (Heublein et al. 2017). An den Universitäten liegt die Abbruchquote nach den aktuell verfügbaren Daten bei 32%, an den Fachhochschulen bei 27% (Heublein et al. 2017). Dieser Untersuchung folgend ist ein endgültiger Studienabbruch das Ergebnis eines längeren Entscheidungsprozesses mit vielfältigen Gründen, einem Wechselspiel von individuellen Studienvoraussetzungen (z.B. Leistungsprobleme, finanzielle Schwierigkeiten) und Studierweisen sowie institutionellen Bedingungen.

Um eine adäquate Versorgung der Studienzweifler*innen an der UDE zu gewährleisten, stellt das ABZ ein Angebotspektrum für diese Zielgruppe dauerhaft zur Verfügung. Entlang der sich durch die Zweifel ergebenden Bedürfnisse, z.B.

- das Studium mit Unterstützung fortzusetzen,
 - das Fach, den Ort oder die Hochschulform zu wechseln,
 - oder aber ganz aus dem Studium auszusteigen,
- bietet das ABZ verschiedene Beratungs- und Unterstützungssysteme an.

Bei der Erreichbarkeit der Zielgruppe der Zweifler*innen sind dahingehend Grenzen festzustellen, wo diese die Studienberatung nicht aktiv aufsuchen bzw. die Informationen, welche Beratungsmöglichkeiten es gibt, die Zweifler*innen nicht erreichen.

Mit dem UDE Mentoring-System bietet die UDE allen Studierenden der UDE ein studienbegleitendes Unter-

stützungssystem an. Dabei gestaltet jede Fakultät das Angebot im UDE-Mentoring-System eigenständig, je nach Fachkultur, Bedarf und eigener Zielrichtung unter Berücksichtigung der universitätsweiten Zielvorstellungen und Qualitätsstandards aus. Im Querschnitt über die Fakultäten zeigt sich, dass das UDE-Mentoring-System mit den drei Kernelementen

- Orientierung zu Studienbeginn und im Studienverlauf,
- Beratung/Betreuung und
- Vernetzung

ein breites Angebotsspektrum miteinander verbindet. Das Orientierungsangebot zur Erleichterung des Studieneinstiegs erstreckt sich von Self-Assessment-Angeboten zur Einschätzung der eigenen Kompetenzen über fachspezifische Orientierungswochen bis hin zu allgemeinen Informationsveranstaltungen zu Studienbeginn. Ergänzt werden diese Angebote durch fachliche Einführungsveranstaltungen mit integrierten Mentoringelementen und durch die Vermittlung von geeigneten Ansprechpartner*innen bei Fragen rund ums Studium. Das Beratungs- und Betreuungsangebot umfasst Coaching-/Sprechstundenangebote von Seiten der Mentoringkoordinator*innen und studienbegleitende Veranstaltungen zur Stärkung der Studien- und Selbstkompetenzen. Über Potentialanalysen identifizieren einzelne Fakultäten gezielt Studierendengruppen, um ihnen frühzeitig intensive Beratungsangebote zu machen, so z.B. in dem Fall, dass Studierende sehr wenige/keine ECTS erwerben oder vor einem allerletzten Prüfungsversuch stehen. Im Rahmen des dritten Kernelements „Vernetzungsmöglichkeiten“ bieten die Fakultäten diese den Mentees über diverse Formate an: Wegweiser-Veranstaltungen, Karrieretage, Mentoring-Lounges, Themennachmittage und Berufsfeldveranstaltungen. Universitätsinterne und -externe Referent*innen berichten über ihre Studienerfahrungen, ihren Berufseinstieg sowie ihre Karriere und geben Anregungen zur weiteren beruflichen oder wissenschaftlichen Entwicklung.

2. Vorgehensweise

2.1 Übergreifende Zielsetzung

„Studienerfolg und die Vermeidung von Studienabbruch stehen im Mittelpunkt der aktuellen und künftigen Bemühungen der UDE, ohne dabei das hohe wettbewerbsfähige Qualitätsniveau der Studienabschlüsse abzusenken“ (vgl. Hochschulentwicklungsplan der UDE 2016-2020, S. 21-22). Die vielfältige Studierendenschaft der UDE, die durch eine hohe Zahl an Bildungsaufsteiger*innen (61%) und Studierende mit Migrationshintergrund (knapp 40%) geprägt ist (vgl. UDEPANEL 2016), erfordert zum einen flexible Studienmodelle und zum anderen Beratungsformate, die ihre individuelle Lebenswirklichkeit berücksichtigen. Das Ziel der UDE ist, die Studierenden möglichst frühzeitig in Betreuungsstrukturen einzubinden. Potenzielle Studienzweifer*innen sollen für die Nutzung der diversen Beratungsformate der UDE sensibilisiert werden. Im Folgenden wird ein Rahmenkonzept vorgestellt, das präventiv in der sensiblen Studieneingangsphase und über den Studienverlauf ansetzen kann, und dabei bereits bestehende Strukturen für die Zielgruppe aufgreift.

2.2 Spezielle Zielsetzung

Verfolgt wurde das Ziel, ohne zusätzliche Projektmittel unter Nutzung vorhandener Kommunikationskanäle der UDE Studienabbrüche zu vermeiden, indem Zweifler*innen niedrigschwellig identifiziert und flächendeckend mit entscheidenden Informationen über das Unterstützungssystem versorgt werden. Hierdurch soll den Zweifler*innen eine reflektierte, wenn gewünscht begleitete, Entscheidungsfindung ermöglicht werden. Das über das Bund-Länder-Programm finanzierte Mentoring-System der UDE „bietet allen Studierenden mit dem Mentoring-System in allen Fakultäten eine systematische persönliche Beratung und Betreuung während des gesamten Studienverlaufs an“, und damit die Option, das Problem der Erreichbarkeit zu verbessern. Jede*r Studierende hat die Option, zu jedem Zeitpunkt während des Studienverlaufes eine mentorielle Begleitung einzufordern. Dadurch können in zwei Stufen folgende Ziele erreicht werden: Zum einen die Koordinator*innen der Mentor*innen für die Identifikation und den Umgang mit der Zielgruppe der Studienzweifer*innen zu sensibilisieren, um dieses Wissen in der Beratung anwenden und an die Mentor*innen weitergeben zu können. In einem folgenden Schritt werden die Koordinator*innen der Mentor*innen in die Lage versetzt, für die Mentor*innen in ihrer Fakultät als Multiplikator*innen zu dienen. Damit soll eine Durchdringung der Informationen gewährleistet werden. Die Mentor*innen werden von den Koordinator*innen zum Thema Studienzweifel geschult, lernen Studienzweifer*innen zu identifizieren und diese mit relevanten Informationen in der Beratung zu versorgen.

2.3 Umsetzung

Im Rahmen eines Train-the-Trainer-Konzeptes soll die Multiplikator*innenfunktion der Koordinator*innen der Mentor*innen ohne zusätzliche Projektmittel nutzbar gemacht werden. Das UDE Mentoring-System verfügt in jeder Fakultät über eine*n Koordinator*in (insgesamt 15 Koordinator*innen: Fachstudienberater*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen), die innerhalb der Fakultät wiederum eine unterschiedliche Anzahl von Mentor*innen (Peers, Professor*innen, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen) betreut. Die Mentor*innen unterstützen die Studierenden in den oben genannten drei Kernelementen. Durch die Schulung werden die Koordinator*innen für Studienzweifer*innen sensibilisiert und in die Lage versetzt, das in einem Workshop erarbeitete (Beratungs-)Wissen an die Mentor*innen weiterzugeben. Das Schulungskonzept ist als Ein-Tages-Workshop konzipiert. Inhaltlich werden entlang des Beratungssettings die einzelnen Phasen in der Beratung (Beziehung aufbauen/Anliegen klären, Bearbeitungs- und Lösungsebene finden, Gesprächsabschluss) auf Interventionsoptionen hin beleuchtet, vor allem in Hinblick auf Beratung und Identifikation von Zweifler*innen. Den Koordinator*innen werden informatorische Einheiten, Selbstreflexionsanteile und (Gruppen-)Übungen zur Verfügung gestellt, die es ihnen ermöglichen, Zweifler*innen zu identifizieren. In den informatorischen Einheiten lernen die Koordinator*innen, welche Handlungsoptionen Zweifler*innen zur Verfügung stehen. Dabei werden inner-

und außeruniversitäre Möglichkeiten, die in Abhängigkeit von der vorliegenden (individuellen) Situation der Zweifler*innen sinnvoll sein können, erörtert. Dies betrifft u.a. Informationen über die inneruniversitären Angebote wie Lerntechniken und Zeitmanagement, weiterführende individuelle Beratung in der Einzelberatung des ABZ, wie z.B. psychologische Beratung, Überblick über die allgemeinen Beratungsangebote an der UDE (z.B. Studierendenwerk, Schreibwerkstatt) bis hin zu den außeruniversitären Unterstützungsangeboten im Fall eines Studienausstiegs.

Zur Sicherung des Transfers des Workshops durch die Koordinator*innen in die Fakultäten wird der Workshop den Multiplikator*innen online in einem Download-Bereich als Plattform mit Schulungsmaterial zur Verfügung gestellt. Der Download-Bereich bildet den Ein-Tages-Workshop in unterteilbaren Themenblöcken mit Übungsmaterialien, Powerpoint-Präsentationen, Informationsunterlagen, Flipchart-Vorlagen sowie den jeweiligen Trainer*innenanweisungen ab. Die Koordinator*innen können sich aus dem Bereich die für sie passenden Elemente zur Schulung ihrer Mentor*innen herausnehmen. Alle Elemente des Workshops können somit individuell und anlassbezogen von der/dem Koordinator*in der jeweiligen Fakultät genutzt werden.

2.4 Verstetigung

Das ABZ bietet den Koordinator*innen und Mentor*innen zusätzlich Beratung und Unterstützung an und informiert regelmäßig über weitere aktuelle, übergreifende Beratungsangebote sowie präventive Angebote (z.B. Workshop „Passt mein Fach wirklich zu mir?“) und/oder berufsvermittelnde Maßnahmen (so z.B. Kooperationsveranstaltungen mit den Arbeitsmarktakteuren). Angeboten werden Schulungen für den Bereich Lerntechniken, womit den Mentor*innen Instrumente für ihre Mentees an die Hand gegeben werden, die den Studienverlauf begünstigen können. Als lernendes System verstanden, wird den Koordinator*innen das Instrument der kollegialen Beratung empfohlen und in einem weiteren Workshop zur Verfügung gestellt.

3. Problematisierung

In Bezug auf die Durchdringungsmöglichkeit der Informationen bis zur Zielgruppe der Studienzweifler*innen müssen verschiedene Gesichtspunkte betrachtet werden:

- Die Anmeldung für das Mentoring-System an der UDE ist freiwillig; hierdurch entstehen Verluste in der Erreichbarkeit, da kein Einfluss auf das Anmelde- bzw. Kontaktverhalten auf Seiten der Studierenden genommen werden kann.
- Es kann zu Informationsverlusten an der Schnittstelle zwischen Koordinator*innen und Mentor*innen kommen.
- Beratungsgespräche unterliegen einer dem Thema innewohnenden Subjektivität der Wahrnehmung und Lenkung.
- Eine qualitative Erfolgsmessung ist dadurch erschwert – somit wird eine Nachjustierung bzw. Verbesserung des Konzeptes im Rahmen selbstreflexiver Betrachtungen erfolgen.

4. Fazit

Eine nicht mögliche quantitative Messung sollte Ergebnisse qualitativer Art zulassen. Auf dieser Ebene konnte Folgendes festgehalten werden:

- Die Vielfalt an Fragetechniken, mit denen im Workshop gearbeitet wurde, hatte für die Koordinator*innen eine hohe praktische Relevanz. Es hat eine direkte Integration in den Beratungsalltag stattgefunden.
- Die Koordinator*innen konnten feststellen, dass sie sich in der Beratung der Studierenden nicht mit der ersten Antwort der Studierenden zufrieden geben. Hier werden in den Beratungsgesprächen „Nebenschauplätze“ mit den Studierenden entdeckt und gemeinsam Lösungen erarbeitet.
- Zur Qualitätssicherung und vertiefenden Sensibilisierung der Beratung könnte ein Angebot zur Moderation einer kollegialen Beratung für die Mentor*innen dienen, aus welchem in einem weiteren Schritt Themen für Schulungen mit speziellem Blick auf Studienzweifler*innen abgeleitet werden könnten.
- Um zu einer differenzierteren Erfolgsmessung zu gelangen, könnten die Mentor*innen spezielle Zeitfenster der Beratung für Studienzweifler*innen anbieten, womit eine direkte Identifikation und Messung ermöglicht würde.
- Mit einer verpflichtenden Anmeldung für das Mentoring-System bei der Einschreibung könnten Verluste in der Erreichbarkeit reduziert werden. Gleichwohl bleibt die Inanspruchnahme der Angebote des Mentoring-Systems im Verantwortungsbereich der Studierenden.

Literaturverzeichnis

- Heublein, U./Ebert, J./Hutsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studieneurwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabschreherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 1. Hannover.
- Rektorat der Universität Duisburg-Essen (Hg.) (2016): Hochschulentwicklungsplan 2016-2020. Duisburg und Essen. Online abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/webredaktion/2016/hochschulentwicklungsplan_2016-20.pdf
- UDE Einschreibungswesen Mentoringssystem: <https://www.uni-due.de/studierendensekretariat/mentoringssystem.php>
- Universität Duisburg-Essen (2016): UDEPANEL: Vierte zentrale Studieneingangsbefragung. Wintersemester 2015/2016. Bachelorstudiengänge und Staatsexamen Medizin. Ergebnisbericht.

■ Heike Alberts, Dipl. Oec., Wissenschaftliche Mitarbeiterin (allgemeine Studienberatung und speziell für Studienzweifler*innen) im Akademisches Beratung-Zentrum Studium und Beruf, Universität Duisburg-Essen, E-Mail: heike.alberts@uni-due.de

Jens Behrmann & Oliver Claves

Erfolgreich zweifeln – das Netzwerk „Studienzweifel“ in Kassel



Jens Behrmann



Oliver Claves

In the informal network „course of studies and doubt“, founded in 2012, are working counsellors from different institutions together: academic advisory service and career service from the University of Kassel, social advising, academic team of the local employment agency, chamber of industry, commerce and the chamber of crafts and a club of regional medium-sized enterprises. The aim is to support students who are having second thoughts about the programme they are enrolled in and are considering quitting their studies. Dropping out is an issue out of bounds. For students dropping out is mortifying, and for the University it is an unwanted phenomenon, which puts its reputation on risk. Dropping out is considered a taboo. This is why the network changed the perspective and promoted it as „doubting successfully“ by organizing a special job fair once a year and a poetry slam called „A Night of Fun and Failure“. Now it is not a matter of dropping out anymore, but a start into something new.

Die Gründung des Netzwerks „Studienzweifel“ geht auf das 2012 von der Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH durchgeführte Projekt „Beratung und Betreuung von Studienabbrechern – Modellprojekt Hessen“ zurück. Eher unzufrieden über dessen Durchführung, aber geeint durch einen Workshop im Rahmen des Projektes haben sich Berater*innen der Sozialberatung des Studierendenwerkes, der Allgemeinen Studienberatung und des Career Services der Universität Kassel, der Agentur für Arbeit, der Handwerkskammer und der Industrie- und Handelskammer und der Kammern (IHK und HWK) in Kassel darauf verständigt, ihre bestehenden Kontakte zu erweitern und sich gemeinsam und regelmäßig gezielt zum Thema „Studienabbruch“ zu treffen. Dem Netzwerk hat sich frühzeitig der Kompakt e.V. angeschlossen. Dieser in Nordhessen und Südniedersachsen etablierte Verein von mittelständischen Unternehmen unterstützt seine Mitglieder bei der Personalentwicklung. 2017 stieß zudem das Jobcenter der Stadt Kassel hinzu. Während des Projekts „Hessenweites Netzwerk berufliche Integration von möglichen Studienabbrechern und Studienabbrecherinnen – N.I.S.“ (2014 bis 2019) nahm auch ein Projektmitarbeiter am Kasseler Netzwerk teil. Eine aktive hessenweite Vernetzung von lokalen Akteur*innen erscheint dem Kasseler Netzwerk allerdings nach wie vor nicht sinnvoll; es profitierte aber von dem Projekt durch Anregungen sowie finanziell und organisatorisch auch bei der Erstellung von Printmaterial und Durchführung von Veranstaltungen.

Findungsphase

In der ersten Phase des Kasseler Netzwerks stand der Austausch über die verschiedenen Institutionen, deren Aufgaben, Ziele, Zielgruppen und Arbeitsweisen in in-

formeller und partnerschaftlicher Form im Vordergrund. In Hochschulen bestehen teilweise Ressentiments gegenüber den Kammern, die in der Befürchtung gründen, dass Wirtschaftsunternehmen Studierende „abwerben“ und somit Studienabbrüche fördern könnten. Es gab Mutmaßungen, dass die Kammern sich an der Hochschule präsentieren, um sich dann ein neues Rekrutierungsfeld in Zeiten des Fachkräftemangels und des Kampfes um kluge Köpfe erschließen.

Auch die Abgrenzung der Arbeitsfelder mancher Netzwerkpartner untereinander (Studienberatung – Career Service, Arbeitsagentur – Career Service) war noch nicht vollständig herausgearbeitet und durch Unkenntnis der Strukturen bei den jeweiligen Partner*innen sowie Zuständigkeiten im Überlappungsbereich der Aufgaben herrschte teilweise ein Nebeneinander vor.

Im Austausch über die Ursachen und Gründe für einen Studienabbruch sowie über Interessen und Lösungsmöglichkeiten von zweifelnden Studierenden hat sich großes Vertrauen zwischen den Netzwerkmitgliedern aufgebaut: Das gemeinsame Ziel ist es, dass Studierende dabei unterstützt werden, in Studienkrisen zu einer für sie passenden Lösung zu kommen. Auch im Gespräch mit Unternehmen wurde und wird immer wieder deutlich, dass diese Interesse an einer langfristigen Beschäftigung motivierter Arbeitnehmer*innen haben und Studierende erst dann als geeignete Auszubildende ansehen, wenn diese einen Studienabschluss für sich definitiv ausgeschlossen haben.

Aufbruch

Mit dieser gemeinsamen Zielvorstellung der Netzwerkpartner*innen im Gepäck haben die Studienberatung und der Career Service hochschulintern das Netzwerk

und das Thema Studienabbruch vorgestellt. Damit wurde quasi eine zweite Phase eingeläutet, die mit „Tabubruch“ überschrieben werden könnte (vgl. Zechner 2016). Einzelne Stimmen an der Universität waren sehr kritisch, was die Thematisierung des Themas „Studienabbruch“ betraf. Zum einen wurde befürchtet, dass das Image der Hochschule beschädigt wird, wenn bekannt wird, dass es eine nicht unbeträchtliche Anzahl an Studienabbrecher*innen an der Universität gibt und dies als Problem wahrgenommen wird. Zum anderen stand die These im Raum, dass die Thematisierung der Option „Studienabbruch“ infolgedessen zu mehr Studienabbrüchen führen könnte. Nicht zuletzt wurde argumentiert, dass die Universität für sie verlassende Studienabbrecher*innen nicht mehr zuständig ist.

Der Begriff „Studienabbruch“ hat sich in der Diskussion als Hemmschuh herausgestellt. Im Grunde ist der Begriff unerlässlich, denn unter diesem Begriff wird im Internet nach Lösungen gesucht. „Bei der Gestaltung des Beratungsangebotes und in der Öffentlichkeitsarbeit hat es sich bewährt, den Begriff ‚Studienabbruch‘ aktiv zu benutzen. Eine Umschreibung oder Beschönigung ist nicht notwendig, da der Begriff unter Studierenden geläufig ist“ (Zechner 2016, S. 50). Andererseits sind mit Studienabbrecher*innen i.d.R. „ehemalige Studierende zu verstehen, die zwar durch Immatrikulation ein Erststudium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben, dann aber das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen“ (Heublein/Schmelzer 2018, S. 1). Studienfachwechsel, Hochschulwechsel, Studienunterbrechung und auch der Abbruch eines Zweitstudiums werden nicht unter Studienabbruch subsumiert, für Betroffene fühlt es sich allerdings so an. Der Diskussionsgegenstand ist daher nicht leicht zu fassen. Der Begriff Studienabbruch spiegelt zudem Resignation und Defätismus wieder und beschreibt rückblickend etwas Abgeschlossenes: die Ursachen und der aktuelle Status bzw. die mögliche Zukunft sind in ihm nicht enthalten. Wir hatten daher entschieden, den Begriff „Studienzweifel“ in den Vordergrund zu stellen und dieser Begriff hat sich als sehr vorteilhaft in der Diskussion erwiesen.

Der Begriff „Studienzweifel“ ist ergebnisoffen. Mit Zweifel sind sogar erfolgreiche Absolvent*innen von Hochschulen, Professor*innen und Studiendekan*innen vertraut. Zweifel sind der notwendige Schritt für eine Weiterentwicklung: Ich erkenne, dass ich eine Herausforderung mit meinen bisherigen Strategien und Kompetenzen nicht oder nur schwer bewältige und stelle diese infrage. Dies ermöglicht den Blick auf neue Lösungen, deren Umsetzung zu neuen Handlungsmöglichkeiten führen. Zweifel stehen vor einem Abbruch und damit besteht mit der Thematisierung von Studienzweifeln die Möglichkeit, Studienabbrüche zu vermeiden. Studienzweifel können daher als Chance begriffen und dahingehend überwunden werden, dass der/ein Studienabschluss angestrebt wird oder dass eine besser passende Alternative (z.B. eine Berufsausbildung) angestrebt wird. Diese Neubetrachtung des Phänomens wirkte in die Hochschule hinein. Das Tabu wurde aufgebrochen, die Hochschulleitung unterstützte das Netzwerk und wir konnten im hochschuleigen Magazin „publik“ das Thema in die Breite tragen (Dröll 2015). Damit begann die dritte Phase.

Aktivitäten

Das Netzwerk ist nach dieser Phase der thematischen Auseinandersetzung dazu übergegangen Unterstützungsangebote für zweifelnde Studierende zu entwickeln. Die erste Maßnahme bestand in der Erstellung eines Flyers, in der das Netzwerk die Mitglieder und deren Beratungsangebote vorstellt. Die Arbeit an dem Flyer hat intern das Verständnis für die verschiedenen Zuständigkeiten, Möglichkeiten und Angebote geschärft und die Verweispraxis beflügelt. Für die Zielgruppe wurde das reiche Beratungs- und Servicespektrum transparent.

Bei den Netzwerktreffen wurde schnell deutlich, dass starke Synergien durch die jeweiligen Kontakte und eigene spezifische Netzwerke der Partner möglich sind. Auch bei der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit wurden viele verschiedene Ansprechpartner sichtbar, die uns noch heute helfen, die Maßnahmen und Angebote des Netzwerkes bekannter zu machen.

Nach diesen Vorarbeiten wollten die Netzwerkpartner über das bestehende Angebot hinaus gemeinsam durch eine Aktivität auf das Thema aufmerksam machen sowie Beratung und Alternativen zum Studium anbieten. Angeregt durch die Aktivitäten im hessenweiten Netzwerk wurde daher eine Firmenkontaktmesse geplant, bei der potenzielle oder exmatrikulierte Studiaussteiger*innen auf Unternehmen der Region treffen, die an der Gewinnung qualifizierter Ausbildungsplatzbewerber*innen interessiert sind. Im Oktober 2015 fand in der Handwerkskammer die Veranstaltung „Speed Dating für Studienzweifler“ mit 23 Unternehmen und ca. 60 Zweifelnden statt. Die lokale Presse hatte in einem großen Artikel auf die Veranstaltung hingewiesen, die darüber hinaus auch über die Webseiten der Netzwerkpartner*innen beworben wurde. Für die Akquise der Unternehmen konnten die Kammern auf ihre Kontakte zurückgreifen.

Die Veranstaltung selbst begann mit getrennten Briefings für die Unternehmen und den Studienzweifler*innen. Im Anschluss verteilten sich die Vertretungen der Unternehmen auf im Saal bereit stehende Tische, an denen die Speed-Dating Gespräche stattfanden. Alle 10 Minuten wurden die Gespräche auf ein Signal des Moderators beendet und eine neue Gesprächsrunde begann. Ursprünglich war geplant, dass im Vorfeld die Ausbildungssuchenden passenden Unternehmen zugeordnet werden sollten. In der Praxis ist dieses Konzept nicht umsetzbar. Zum einen ist dafür eine Anmeldung notwendig, in der die Teilnehmenden in Frage kommende Berufsbereiche angeben können. Zum anderen sind die im Vorfeld aufwendig erstellten Paarungen und Zeitpläne schnell Makulatur, da i.d.R. die Hälfte der angemeldeten Personen nicht erscheint und die Hälfte der teilnehmenden Personen nicht angemeldet ist. Inzwischen, 2020 hat bereits das siebte Speed Dating stattgefunden, ist eine Anmeldung generell nicht mehr erforderlich und die Teilnehmenden sortieren sich selbst den Unternehmen zu bzw. werden von den Beratenden aus dem Netzwerk motiviert, sich bestimmten oder zufällig freien Unternehmen zuzuordnen. Dieses „Chaos“ ist ungemein förderlich: es schafft eine lockere Atmosphäre, man kann auch Gespräche „probehaltig“ führen, es ergeben sich aus Zufall ungeahnt spannende Kontakte.

„Ich wollte eigentlich gehen, da hat mich Frau X. noch zu dem Unternehmen Y. geschickt. Das konnte ich mir erst nicht vorstellen, aber im Gespräch hat sich dann eine interessante Ausbildungsmöglichkeit ergeben. Und da habe ich dann angefangen“, berichtete ein erfolgreicher Teilnehmer. Solche Berichte und weitere erfolgreiche Geschichten haben wir in einem nächsten Schritt gezielt gesammelt und mit Unterstützung des N.I.S.-Projektes in kurzen Videos festgehalten und online gestellt (www.uni-kassel.de/go/studienzweifel).

Eine große Herausforderung stellt die Ansprache der potenziellen oder exmatrikulierten Studienaussteiger*innen dar. Während das Interesse auf Unternehmenseite aufgrund der guten Erfahrungen wuchs, sank die Teilnehmerzahl auf der Seite der eigentlichen Zielgruppe. Eine hohe Wirksamkeit hat die Berichterstattung in der Lokalpresse, auf die das Netzwerk allerdings wenig Einfluss hat. Da das Thema „Studienzweifel“ nach drei erfolgreichen Veranstaltungen und positiver Berichterstattung in der Presse in der Universität angekommen war, wurden die folgenden „Speed Datings“ in der Zentralmensa auf dem Campus der Universität veranstaltet, um mehr Aufmerksamkeit zu wecken. Sowohl die Bewerbung auf dem Campus als auch über digitale Wege und Social-Media-Kanäle wurde ausgeweitet, allerdings mit mäßigem Erfolg. Es liegt in der Natur der Sache, dass ein großer Teil von Studienzweifler*innen selten auf dem Campus verweilt und sich nicht in speziellen Social-Media-Gruppen sammelt. Die Zielgruppe ist einfach extrem heterogen.

Um die Zielgruppe auf andere Art anzusprechen und das Thema Studienzweifel präsent zu halten, wurde im Januar 2020 mit dem „Fuck Up Slam ‚Studienzweifel‘ – a night of fun and failure“ ein neues Veranstaltungsformat ausprobiert. Die Abendveranstaltung hat als kulturelles Angebot im frisch eingeweihten Kulturzentrum „Färberei“ des AstA stattgefunden. Der Eintritt war selbstverständlich frei. Das Konzept für die Veranstaltung griff die Idee der Fail Nights aus der Startup-Szene auf und band die vorhandenen Ressourcen ein: Eine studentische Hilfskraft, die bereits zuvor privat Poetry Slams organisierte, vermittelte den Kontakt zur Kasseler Slammer-Szene „wordaholics“; der Sänger der Band „Alter Kaffee“ bot Studentenpop (und ist Student der Universität Kassel). Das Netzwerk verfügt über Kontakt zu erfolgreichen ehemaligen Studienzweifler*innen, die ebenfalls für die Veranstaltung gewonnen werden konnten. Dementsprechend bestand das Programm der Abendveranstaltung aus einem Wechsel von Slambeiträgen zum Thema Studium, Podiumsgesprächen in „Wohnzimmeratmosphäre“ mit nun erfolgreichen ehemaligen Studienzweifler*innen und musikalischen Pausen. Der Hinweis auf das Speed Dating und das Beratungsangebot des Netzwerks wurde sozusagen als „Schleichwerbung“ in die Podiumsgespräche eingebaut. Die Veranstaltung wurde 14 Tage vor dem Speed Dating durchgeführt und erzeugte tatsächlich die erhofften positiven Effekte.

Regionale Presse und Rundfunk wurden auf beide Veranstaltungen aufmerksam und haben durch die Berichterstattung für sie geworben. Der Fuck Up Slam hat als niedrigschwelliges Angebot Zweifelnden Mut gemacht, ihre Zweifel auf die eine oder andere Art zu überwinden. Für das Speed Dating im Februar 2020 konnte die bisher

größte Anzahl an Unternehmen und Teilnehmenden verbucht werden.

Ausblick

Die Zusammenarbeit im Netzwerk ist hervorragend. Auf administrativer Ebene werden im Sinne der Zielgruppen Angebote entwickelt und die Netzwerkpartner*innen bringen sich je nach ihren Möglichkeiten ein, ohne Werbung in eigener Sache machen zu müssen. Dies bündelt die Ressourcen und ermöglicht die effiziente Organisation und Durchführung der Aktivitäten. Veranstaltungen wie das Speed Dating und der Fuck Up Slam können aufgrund des Aufwandes und der Nachfrage etwa einmal jährlich veranstaltet werden. Studienzweifelnde suchen das ganze Jahr hindurch Orientierung und Beratung und insofern ist es dem Netzwerk wichtig, mit dem Thema und dem Beratungsangebot entsprechend immer wieder präsent zu bleiben. Angedacht ist daher weiterhin eine Art offener Stammtisch, der etwa einmal im Monat stattfinden soll und bei dem jeweils ein Unternehmen als Blind Date Studienzweifelnden Einblicke und Perspektiven eröffnet. Auch hier bieten sich dann die Beraterinnen und Berater aus dem Netzwerk an, bei einem lockeren Gespräch über die Bewältigung von Studienzweifeln zu sprechen. Möglicher Titel der Veranstaltung? „Zweifelbar – Blind Date mit der Zukunft“.

Eine Herausforderung für die Zukunft wird es sein, das sehr gute Verhältnis in der Zusammenarbeit zwischen Personen auf die Ebene der Zusammenarbeit zwischen Institutionen zu heben. Glücklicherweise besteht seit Beginn des Netzwerkes eine sehr hohe Kontinuität bei den am Netzwerk Teilnehmenden. Persönliche Änderungen werden für die Zukunft aber natürlich nicht auszuschließen sein. In diesem Sinne arbeiten alle Netzwerkpartner daran, die Bedeutung des Netzwerkes in ihren Institutionen zu verankern, so dass nach personellen Änderungen kein Einbruch erfolgt. Schriftliche Kooperationsverträge sehen wir hierbei als unnötig an, aber eine feste Einbindung in die Strukturen der jeweiligen Netzwerkpartner als wünschenswert.

Da schon jetzt regelmäßig Nachfragen zum Speed-Dating 2021 erfolgen, sehen wir uns mit der kontinuierlichen Weiterentwicklung unserer Angebote und Maßnahmen gut aufgestellt für die Zukunft.

Literaturverzeichnis

- Dröll, V. (2015): Erfolgreich zweifeln. In: publik 04/15, S. 16-19. Online: https://zweifel-am-studium.de/fileadmin/user_upload/Erfolgreich_zweifeln_-_publik_2015_4.pdf
- Heublein, U./Schmelzer, R. (2018): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016. Hannover.
- Zechner, H. (2016): „Studienabbruch“. Die Humboldt-Universität zu Berlin bricht ein Tabu. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 11 (2), S. 50-53.

■ **Jens Behrmann**, M.A., Leiter des Career Service der Universität Kassel,
E-Mail: behrmann@uni-kassel.de

■ **Oliver Claves**, Dipl.-Päd., Berater in der Allgemeinen Studienberatung der Universität Kassel, E-Mail: claves@uni-kassel.de

Gitte Lindmaier, Gisela B. Fritz & Ursula Meiser

Studienverlaufsmonitoring: frühzeitige Beratung und strukturelle Qualitätsverbesserung



Gitte Lindmaier



Gisela B. Fritz



Ursula Meiser

Within the scope of Study Progress Monitoring at the University of Stuttgart, students are invited to a counseling session with their student support advisers based on program-specific criteria. Here, they often express doubts about their studies, the reasons for which are highly variable and require different kind of support. Study Progress Monitoring has proven to be an effective measure in the counselling of students in doubt. This is a result of the interdisciplinary organizational structure, collaboration with the whole counselling network of the university and specific operational methods used in the program to professionalize and standardize the counselling process. Based on this special concept, expertise is pooled and lines of communication are shortened through this project.

Im Rahmen des Studienverlaufsmonitorings an der Universität Stuttgart werden Studierende auf Grundlage studiengangsspezifischer Kriterien zu einem unverbindlichen Beratungsgespräch mit ihrer*ihrem Studienlots*in eingeladen. Im Gespräch äußern sie häufig Studienzweifel, wobei die Gründe hierfür stark variieren können und unterschiedliche Formen der Unterstützung erfordern. Das Studienverlaufsmonitoring hat sich als effektive Maßnahme in der differenzierten Beratung von Studienzweifler*innen erwiesen, was sowohl an dessen Organisationsstruktur wie auch einer spezifischen Arbeitsweise liegt: Das interdisziplinäre Team aus fakultätsspezifischen Studienlots*innen, einer Mitarbeiterin im Prüfungsamt sowie einer zentralen Koordinationsstelle arbeitet eng mit dem gesamten Beratungsnetzwerk der Universität zusammen und nutzt zudem regelmäßige Intervention zur Professionalisierung und Standardisierung von Beratungsprozessen. Aufgrund dieser besonderen Konzeption bündelt das Projekt Expert*innenwissen und verkürzt Kommunikationswege.

1. Beratung bei Studienzweifeln

Das Verhältnis von Studienzweifeln und Studienberatung ist komplex. Einerseits ist in einer von Zweifeln geprägten Situation gute Beratung besonders wichtig und notwendig, um Skepsis in Handlungsgewissheit und bewusste Entscheidungsfindung zu überführen. Andererseits gehen Zweifel mit großer Unsicherheit, bisweilen auch Scham, einher, sodass es betroffene Personen häufig Überwindung kostet, auf Unterstützungsangebote zurückzugreifen. Das Empfinden, dass das Annehmen von Beratung den ersten Schritt des Scheiterns darstellt,

ist auch im universitären Kontext weit verbreitet: Beratungsbedarf macht, nach diesem Verständnis, eigene Defizite sichtbar und kommt dem Eingeständnis gleich, die eigene Situation nicht mehr selbst meistern zu können. Die Erkenntnis, den Studienanforderungen nicht gerecht zu werden oder möglicherweise mit der Studienwahl eine falsche Entscheidung getroffen zu haben, ist begleitet von der emotionalen Last, die die Konsequenzen eines möglichen Studienabbruchs nach sich ziehen – der Abbruch muss dem sozialen Umfeld sowie den eigenen Erwartungen gegenüber eingestanden und gerechtfertigt werden (Bentler/Bührmann 2005; Ortenburger 2013; Blüthmann 2012; Frey/Zieher et al. 2014).

Einschlägige Studien belegen, dass die Gründe für Studienzweifel dabei sehr vielfältig sind. Und bekanntermaßen stellt die zunehmende Heterogenität der Studierenden bezüglich ihrer Bildungsbiografien und Studierfähigkeit sowohl die Hochschulen als auch die Studierenden selbst in gesteigerter Weise vor große Herausforderungen (Brandstätter/Grillich et al. 2006; Heublein/Hutzsch et al. 2010; Heublein 2014; Herbst/Voeth et al. 2016; Neugebauer/Heublein et al. 2019). Natürlich muss jeder Fall individuell betrachtet werden, jedoch können aus Projektsicht vereinfacht folgende drei Problemfelder als typische Ursachen für Studienzweifel genannt werden: 1.) Fehlende fachliche Eignung oder Motivation 2.) Externe Lebensbedingungen und mangelnde akademische Integration oder 3.) Studienzweifel und Antriebslosigkeit trotz fachlicher Eignung und guter Studienbedingungen.

Eine gewisse Anzahl von Studienabbrüchen ist in allen Studiengängen üblich. Oft zeigt sich in einem frühen Stadium des Studiums, dass die Vorstellungen über den

gewählten Studiengang nicht der Studienrealität entsprechen (Heublein/Ebert et al. 2017). In diesen Fällen ist die Übergangsberatung in einen anderen Studiengang oder einen anderen Ausbildungsweg zentral. Es zeigt sich jedoch auch, dass viele Studierende zu Studienzweifeln neigen, die prinzipiell die fachliche Eignung mitbringen. In diesen Fällen können Studienabbrüche häufig verhindert werden – vorausgesetzt die Gründe der Studienschwierigkeiten werden rechtzeitig erkannt und es wird ihnen mit geeigneten Maßnahmen entgegengesteuert. Passgenaue Beratung kann hier von entscheidender Bedeutung sein (Vander Schee 2007; König/Fritz et al. 2011).

Eine wichtige Aufgabe der Hochschulen ist es daher, Beratungsstrukturen zu schaffen, die mit niederschweligen Angeboten und einem differenzierten Verständnis von studiengefährdenden Umständen zum einen dem stigmatisierenden Bild von Beratung entgegenwirken und zum anderen individuell wirksame Unterstützung ermöglichen. Zu diesem Zweck wurde 2011 an der Universität Stuttgart ein „Frühwarnsystem“ in Form eines Studienverlaufsmonitorings implementiert (König/Fritz et al. 2011) – ein Teilprojekt des im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „Qualitätspakt Lehre – Individualität und Kooperation in Stuttgarter Studium (QuaLIKISS)“. Die spezifische Konzeption des Studienverlaufsmonitorings, die sich durch besondere strukturelle Merkmale, eine auf Vernetzung und Informationsaustausch basierende Arbeitsweise und qualitätssichernde Maßnahmen auszeichnet, soll im Folgenden als Best-Practice-Beispiel für die Beratung von Studierenden mit Studienzweifeln näher vorgestellt werden.

2. Studienverlaufsmonitoring der Universität Stuttgart

2.1 Strukturelle Besonderheiten des Studienverlaufsmonitorings

Mit dem Studienverlaufsmonitoring wurde das Beratungsnetzwerk der Universität Stuttgart um ein strukturell sehr spezifisch konzipiertes Angebot ergänzt, welches erstmalig an der Universität auf Mechanismen eines Monitorings als Grundlage für die Durchführung von Beratungsgesprächen und Studienverlaufsplanungen zurückgreift. Eine weitere wichtige Komponente des Projekts lässt sich in der Bezeichnung der Beratenden Projektmitarbeiter*innen als „Studienlotsen“ erkennen. Dieser Name verdeutlicht, dass es sich hierbei um sichtbare, leicht aufzufindende Personen handelt, die einen guten Überblick über mögliche Strukturen, Wege, Akteure und „Verkehrsregeln“ haben und bei der Erreichung von Zielen unterstützen und begleiten.

Die folgenden fünf strukturellen Besonderheiten zeichnen das Projekt aus.

Die erste ist der Aspekt der Sichtbarkeit, die dadurch gewährleistet wird, dass die einzelnen Studienlots*innen – anders als beispielsweise die Zentrale Studienberatung – dezentral den einzelnen Fakultäten zugeordnet und dort auch physisch angesiedelt sind. Studierende können so direkt an dem Ort, an dem ihr Studienalltag stattfindet, beraten werden. In den Gesprächen und einer projekti-

neren Studierendenbefragung äußern Studierende sehr häufig, dass sie das Angebot aufgrund des kurzen Weges und der guten Erreichbarkeit als niedrigschwellig empfinden und dass diese Faktoren eine Terminvereinbarung vereinfachen. In einer Studie von Ortenburger nennen 20% der Befragten räumliche Nähe als Bedingung dafür, Beratung zu nutzen (2013, S. 101). Für die Lots*innen ist die örtliche Nähe zu den Fakultäten weiterhin hilfreich dabei, ein internes Netzwerk aufzubauen – eine Teilnahme an fakultätsinternen Treffen wie Arbeitskreisen, Studienkommissionen und fachlichen Veranstaltungen sowie an Formaten mit und für Studierende etc. lässt sich leicht umsetzen. Dies hat letztlich zur Folge, dass die Studienlots*innen von Studierenden, Lehrenden und Verwaltungsangestellten als Angehörige der Fakultät wahrgenommen und häufiger weiterempfohlen werden. Die Rückmeldungen aus den Fakultäten und die projektinterne Studierendenbefragung zeigen, dass Bekanntheit und Akzeptanz des Projekts sehr hoch sind. 2019 gaben 65% der befragten Studierenden an, das Angebot gekannt zu haben, bevor sie einen Brief erhielten. 55% gaben an, mit dem Angebot der Studienlots*innen sehr zufrieden und 35% eher zufrieden zu sein. Sehr unzufrieden waren laut der Befragung dagegen nur 1%. 84% der befragten Studierenden würden Kommiliton*innen ein Gespräch bei den Studienlots*innen weiterempfehlen.

Die zweite strukturelle Besonderheit des Projekts besteht in der fachlichen Nähe der jeweiligen Studienlots*innen zu den Studiengängen ihrer Fakultäten. Es ist Einstellungskriterium, dass die Lots*innen ein Studium – im besten Falle sogar Erfahrung in Studiengangmanagement und/oder Lehre – in einem Fachbereich der zu betreuenden Studiengänge mitbringen. Damit sind sie gut vertraut mit fachkulturellen Eigenheiten und Problemstellungen wie z.B. spezifischen wissenschaftlichen Arbeitsweisen, Methoden, Lehrformaten und Prüfungsleistungen. Ergänzt wird diese fachliche Kompetenz durch das erfahrungsbasierte Wissen um fakultätsinterne Abläufe, Dynamiken und Zuständigkeiten. So können die Lots*innen Studierende gezielt an die passenden Ansprechpartner*innen in ihrem Studiengang verweisen oder sie aufgrund der Kenntnis der prüfungsrechtlichen Vorgaben ihres Faches bei der individuellen Lösungsfindung und Studienverlaufsplanung beraten.

Eine dritte strukturelle Besonderheit des Studienverlaufsmonitorings ist, dass im Projekt neben den Studienlots*innen, die eine Verbindung in jede der zehn Fakultäten der Universität schaffen, auch eine Mitarbeiterin im Prüfungsamt tätig ist. Darüber hinaus wird das Projekt von der im Rektoratsbüro angesiedelten Ombudsperson Lehre und Promotion zentral koordiniert. Wesentlicher Bestandteil des Projekts sind monatliche Arbeitstreffen sowie eine jährliche Klausurtagung, was die selbstverständliche Etablierung eines regelmäßigen Austauschs und eine gemeinsame strategische Ausrichtung ermöglicht. Abteilungsübergreifende Schnittstellen müssen nicht erst hergestellt werden, sondern sind bereits in der Konzeption des Projekts anlegt. Der Vorteil dieser Struktur verdeutlicht sich im Blick auf einen Hauptpfeiler des Projekts – die kriterienbasierte Identifikation von Studierenden mit potenziell kritischen Studienverläufen:

Grundlage dieses Verfahrens bilden die im Prüfungsamt erfassten Prüfungsdaten der Studierenden wie z.B. ECTS, Orientierungsprüfung, einzelne Prüfungsleistungen, Prüfungsanmeldungen, Wiederholungsprüfungen etc. Aus diesem Katalog vereinbaren die Studienlots*innen mit Vertreter*innen der einzelnen Fächer studien-gangspezifische Kriterien, die Anzeichen für einen potenziell kritischen Studienverlauf sein können. Was als kritisch bewertet wird, entscheiden die Studiengänge. Die Lots*innen bilden die Schnittstelle und kommunizieren in beide Richtungen. Über die Absprachen mit Fachvertreter*innen erlangen sie vertiefte Kenntnis über den Aufbau der Studiengänge und potenzielle „Stolpersteine“, was wiederum eine bessere Studienverlaufsplanung ermöglicht. In der automatisierten kriterienbasierten Datenabfrage identifiziert die Mitarbeiterin im Prüfungsamt Studierende und schreibt diese individuell, bei gleichzeitiger Wahrung des Datenschutzes, an. Die Studierenden erhalten einen Brief mit einer Einladung zu einem unverbindlichen Beratungsgespräch bei der*dem Studienlots*in ihrer Fakultät. Entscheiden sie sich für das Gesprächsangebot, müssen sie die relevanten Daten (z.B. Leistungsübersicht) selbst zur Verfügung stellen. Als vierte strukturelle Besonderheit ist zu nennen, dass die Studienlots*innen – anders als beispielsweise Dozierende, die Fachstudienberatungen durchführen – nicht in der Lehre tätig sind und so Lots*innen und Studierende nicht in Lehrveranstaltungen oder Bewertungssituationen aufeinandertreffen. Als unabhängige Beratende, die dem zentralen Prorektorat für Lehre und Weiterbildung unterstellt sind, entstehen zudem für die Studienlots*innen innerhalb der Fakultät weder Befangenheit noch Loyalitätsprobleme gegenüber Vorgesetzten oder Kolleg*innen. Studierende wiederum können auf die Vertraulichkeit und Neutralität der Lots*innen zählen. So wird eine Gesprächssituation geschaffen, in der Studierende ihre Zweifel äußern können, ohne befürchten müssen, dass dies ihrem „Ruf“ innerhalb des eigenen Fachbereiches schadet. Probleme können so genau analysiert, Ursachen reflektiert und unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten ergebnisoffen durchgespielt werden. Dies bietet eine gute Grundlage, um Studierende dazu zu befähigen, aus einem Zustand des Zweifels heraus und hin zu einer bewussten Entscheidung zu kommen.

Die letzte strukturelle Besonderheit des Projekts besteht in den direkten Einflussmöglichkeiten der Studienlots*innen, zur Qualitätsverbesserung der Lehre beizutragen. In regelmäßigen Abständen melden die Lots*innen relevante anonymisierte Anliegen der Studierenden in die Fachbereiche zurück. Dies geschieht zum Beispiel in Sitzungen der Studienkommission oder im Austausch mit Studiengangmanager*innen oder Prüfungsausschüssen. So können die Erkenntnisse über Schwierigkeiten in den Abläufen oder Studienstrukturen als Feedback zurückgegeben werden.

2.2 Austausch, Vernetzung und Weiterbildung im Studienverlaufsmonitoring

Austausch, Vernetzung und Weiterbildung finden auf unterschiedlichen Ebenen – innerhalb des Projekts, auf Fakultätsebene, im Beratungsnetz der Universität und in

hochschulexternen Kontexten – statt. Die Durchführung von derartigen qualitätssteigernden Maßnahmen ist insbesondere daher von großer Bedeutung, weil Beratende im Hochschulkontext häufig ohne entsprechende Ausbildung in diesen Positionen beginnen und sich erst im Laufe ihrer Tätigkeitsausübung die notwendige Expertise aneignen. Die durch unterschiedliche Formate erlangte Professionalisierung kommt Studierenden insofern zugute, als sie von einem umfangreichen Informationsangebot und einer zielführenden, personenzentrierten Gesprächsführung profitieren.

Die strukturelle Verknüpfung unterschiedlicher Fakultäten und weiterer universitärer Organisationseinheiten im Rahmen des Projekts bringt neben administrativen Vorteilen auch eine Bereicherung durch Interdisziplinarität und Perspektivenvielfalt mit sich. Im regelmäßigen Gespräch vertiefen die Mitarbeiter*innen ihr Verständnis für die Besonderheiten der jeweiligen Fachkulturen und Arbeitsweisen, stellen Unterschiede aber auch unerwartete Gemeinsamkeiten fest. Projektbezogene Problemstellungen können durch die Bündelung diverser Kompetenzen, Perspektiven und Ansätze besonders differenziert angegangen und effizient gelöst werden. Im Austausch wird zudem deutlich, wie sich genauso für Studierende gewisse Fragestellungen und Lösungswege fächerübergreifend stark ähneln – auch für die Beratungsarbeit erweisen sich Absprachen in der Gruppe als hilfreiche Ressource.

Zur gegenseitigen Unterstützung, insbesondere im Umgang mit schwierigen Beratungsfällen, haben die Studienlots*innen gemeinsam mit der Ombudsperson Lehre und Promotion ein Konzept zur kollegialen Beratung erarbeitet, das in monatlichen Treffen Anwendung findet. Die kollegiale Beratung, auch Intervision genannt, zielt darauf ab, Kommunikations- und Beratungskompetenzen durch das Erlernen von Gesprächsmethoden und -techniken zu steigern, einen Raum für emotionale Entlastung zu bieten und auch ganz konkrete Handlungsmöglichkeiten für problematische Situationen zu erarbeiten. Die Beratenden erlangen ein gesteigertes Reflexionsvermögen und größere Sicherheit in Bezug auf ihre eigene Beratungsarbeit. Dieses Konzept wird seit 2018 dem gesamten Beratungsnetzwerk der Universität in Form von Schulungen, Arbeitsmaterialien und der Einladung zu regelmäßigen Intervisionstreffen zur Verfügung gestellt. Neben diesem Brückenschlag sind die Studienlots*innen gemeinsam mit der Zentralen Studienberatung aktiv an der Organisation von Netzwerktreffen der Beratenden an der Universität Stuttgart beteiligt. Darüber hinaus nehmen die Lots*innen und die Ombudsperson regelmäßig an universitätsinternen sowie extern veranstalteten Weiterbildungsmaßnahmen und Fachtagungen zu Beratungsthemen teil und richten selbst diverse Workshops aus.

Durch all diese Maßnahmen tragen die Mitarbeiter*innen des Studienverlaufsmonitorings aktiv dazu bei, unterschiedliche Akteure an der Universität zu vernetzen, Formen der universitätsinternen Weiterbildung zu ermöglichen und als Multiplikator*innen relevanter Themen für die Beratung zu fungieren. Die gewonnenen Erkenntnisse können den ratsuchenden Studierenden zur Verfügung gestellt werden, die sich so manchen Weg

von Beratungsstelle zu Beratungsstelle sparen. Insbesondere Studienzweifler*innen, für die es oftmals eine Überwindung ist, sich Beratenden anzuvertrauen, profitieren davon, grundlegende Anliegen bereits im Erstgespräch klären zu können.

3. Besonderheiten in der Beratungssituation

Das Angebot der Studienlots*innen steht sowohl den per Brief eingeladenen wie auch allen anderen Studierenden der Bachelor- und Lehramtsstudiengänge der Universität Stuttgart zur Verfügung. Die Lots*innen weisen – im Gegensatz z.B. zur Fachstudienberatung, psychosozialer Beratung oder Lernberatung – keinen konkreten Beratungsfokus aus, sondern begegnen als Erstanlaufstelle einer großen Vielfalt von Themen.

Einigen Studierenden geht es schlicht um die Klärung organisatorischer Fragen, andere bringen komplexere Probleme mit ins Beratungsgespräch. Eine Anliegenklärung zu Beginn ist daher eine entscheidende Grundlage, jedoch zeigt sich, dass die Studierenden unterschiedlich offen und klar in der Artikulation ihrer Anliegen sind – in manchen Fällen wird das Problem nur zwischen den Zeilen oder erst nach einer gewissen Anlaufphase zur Sprache gebracht. In diesem Szenario können sensible Gesprächstechniken und die langjährige Berufserfahrung für eine sorgfältige Anliegenklärung nutzbar gemacht werden.

Bei aller Individualität der einzelnen Fälle zeigen sich wiederkehrende Muster in den Schilderungen der Studierenden, was eine Form der Kategorisierung der Fälle zulässt. Daran angelehnt hat sich ein gewissermaßen standardisiertes Vorgehen als hilfreich und zielführend für die Lösungsfindung erwiesen. Im Fall von Studienzweifeln haben sich, vereinfacht dargestellt, drei typische Problemkonstellationen herauskristallisiert, die Studierende an der Fortsetzung ihres Studiums zweifeln lassen oder zum Studienabbruch führen. Diese sollen im Folgenden anhand von Fallbeispielen veranschaulicht werden. Im Mittelpunkt der Betrachtung stehen dabei Studierende, die sich akut in der Phase des Zweifels befinden und in diesem Moment Beratung bei ihren Studienlots*innen suchen.

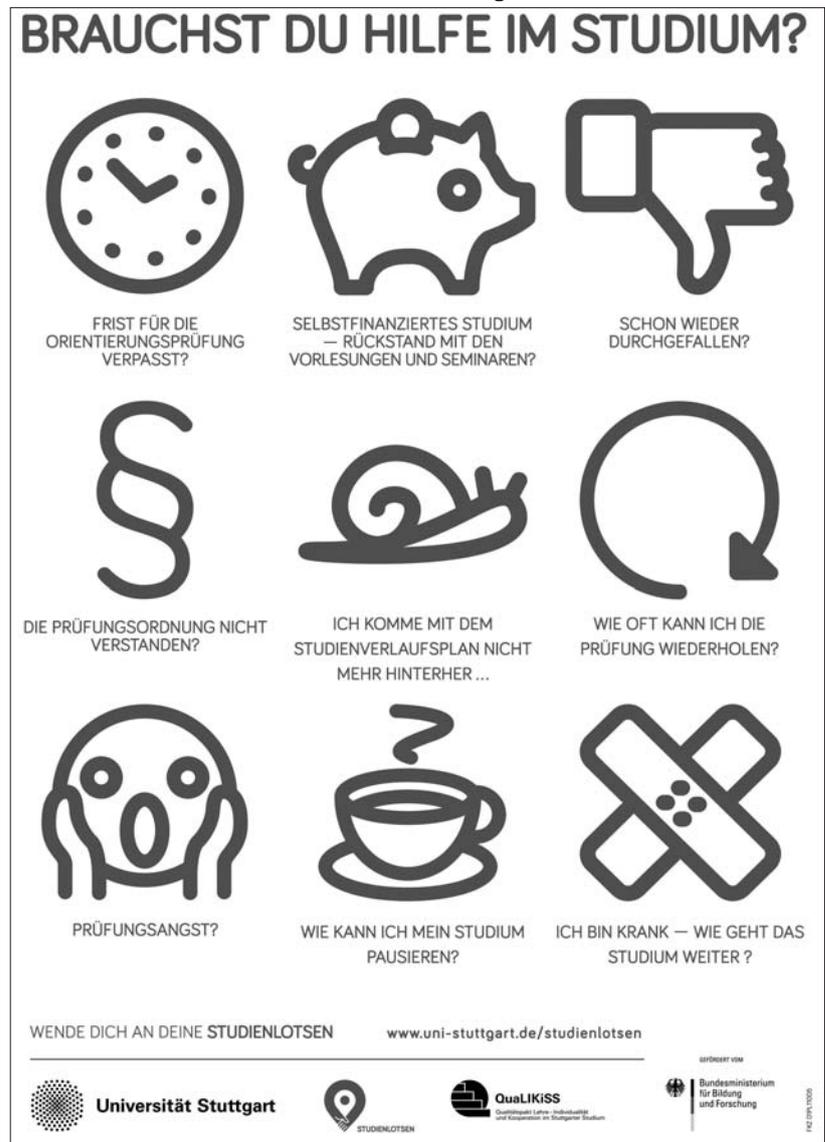
3.1 Drei typische Problemkonstellationen im Falle von Studienzweifeln

3.1.1 Zweifel an der Studienwahl aufgrund fehlender fachlicher Eignung oder Motivation

Ein erstes klassisches Beratungsszenario lässt sich anhand des folgenden Falles veranschaulichen:

Student A ist im dritten Fachsemester, das Ende der Orientierungsprüfungsfrist¹ steht an, doch aufgrund eines nichtbestandenem Erstversuchs in einem relevanten Modul kann zum einen die Frist nicht einge-

Abb. 1.: Poster Studienverlaufsmonitoring



halten werden, zum anderen würde ein zweiter Fehlversuch den Verlust des Prüfungsanspruches bedeuten. Im Gespräch führt der Student seine Schwierigkeiten auf die eigene mangelnde Leistungsfähigkeit zurück, verknüpft mit der bislang fehlenden Bereitschaft, die Zeit und Arbeit zu investieren, die nötig wären, um möglicherweise bessere Ergebnisse zu erzielen. Student A hatte zu Studienbeginn andere Erwartungen von dem Studiengang und beklagt nun den geringen Praxisbezug. Mit der Infragestellung des Studiums und einem potenziellen „Scheitern“ ist auch eine gewisse Scham verbunden – und die Angst, die

¹ Die Orientierungsprüfung (OP) an der Universität Stuttgart setzt sich aus Fachmodulen zusammen. Durch das Bestehen dieser Module sollen die Studierenden zeigen, dass sie die analytischen und methodischen Fertigkeiten erworben haben, die erforderlich sind, um das Studium mit Erfolg fortsetzen zu können. Die OP ist bis zum Beginn der Vorlesungszeit des dritten Fachsemesters abzulegen. Die Grundlage für diese Regelung bildet das Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg § 32 Abs. 5 Satz 2 LHG. Es ist den Hochschulen freigestellt, eine derartige Frist einzuführen.

familiären Erwartungen zu enttäuschen. Daher hat der Student Schwierigkeiten, sich und seinem Umfeld gegenüber die Abbruchgedanken einzugestehen. Außerdem herrscht ein Mangel an Alternativen. All diese Gründe haben bislang dazu geführt, dass Student A in passive Verhaltensmuster gefallen ist und die Entscheidung, wie es mit dem Studium weitergehen soll, hinausgezögert hat, bis diese schließlich akute Dringlichkeit erlangte.

Ungenügende Studienleistungen sind die häufigste individuelle Ursache für einen Studienabbruch (Heublein/Ebert et al. 2017). In der beschriebenen Situation, die in Variationen immer wieder so auftritt, wird deutlich, dass die unzulänglichen Ergebnisse eine Kombination aus mangelnder fachlicher Eignung sowie fehlender Motivation sind – im Kern geht es also um die Frage der Passung. Die Studienzweifel entstehen im Spannungsfeld zwischen schwachen Leistungen, der eigenen Ungewissheit und dem empfundenen sozialen Druck, das Studium fortzusetzen. Die Aufgabe der*des Studienlots*in ist es nun, gemeinsam mit dem Studenten Gründe sowohl für als auch gegen eine Fortsetzung des Studiums zu ermitteln und Schritte zu erarbeiten, die für eine erfolgreiche Umsetzung des jeweiligen Plans notwendig wären. Diese Betrachtung bezieht das individuelle Verhalten, das persönliche Umfeld und den universitären Kontext mit ein.

Möchte der Student sein Studium fortsetzen, kann die*der Studienlots*in auf diversen Ebenen unterstützen: Häufig sind das Verfahren des Fristverlängerungsantrags und die prüfungsrechtlichen Grundlagen unbekannt, weshalb es bisweilen passiert, dass Studierende Anträge zu spät, mit Formfehlern oder an der falschen Stelle einreichen. Die*Der Studienlots*in kann bei einer korrekten Antragsstellung helfen, so Wege für den Studenten verkürzen und dahingehend unterstützen, dass die Kommunikation mit dem zuständigen Prüfungsausschuss möglichst reibungslos verläuft. Dies kann dazu beitragen, die Erfolgsaussichten der Antragstellung zu steigern und damit letztendlich einen Studienabbruch zu vermeiden. Ist der Prüfungsanspruch weiter gesichert, kann die*der Lots*in gemeinsam mit dem Studenten einen Studienverlaufsplan mit realistischen Zielsetzungen erstellen, dessen Einhaltung in regelmäßigen Abständen überprüft und gegebenenfalls angepasst wird. Darüber hinaus ist es sinnvoll, ihm die Lernberatung oder Schreibwerkstatt zur Verbesserung seiner Arbeitstechniken zu empfehlen.

Kommt der Student nach sorgfältiger Prüfung zu dem Schluss, dass er das Studium nicht fortsetzen kann oder möchte, kann die*der Studienlots*in Alternativen aufzeigen und so gegebenenfalls bei einem frühzeitigen, bewusst gewählten Studiengangwechsel unterstützen oder auf andere Ausbildungswege hinweisen. Diese Ausrichtung auf einen neuen Kurs kann durch ressourcenstärkende Maßnahmen gefördert werden. Gemeinsam mit dem Studenten kann geschaut werden, wann und in welcher Form das soziale Umfeld über die Neuorientierung informiert und vielleicht sogar in diese miteinbezogen werden kann. Eine gelungene Beratung unterstützt den Studenten in diesem Szenario dabei, emo-

tionale Hemmungen abzubauen, die Passivität zu überwinden und aktiv eine Entscheidung zu treffen.

3.1.2 Externe Lebensbedingungen und mangelnde akademische Integration als Ursache für Studienzweifel

Die zweite typische Problemkonstellation lässt sich vor allem auf studienerschwerende externe Lebensbedingungen zurückführen. Studien belegen, dass das Abbruchrisiko bei denjenigen Studierenden erhöht ist, die gesundheitliche, finanzielle und familiäre Probleme haben oder einer studentischen Erwerbstätigkeit nachgehen, die umfangreich ist und keinen Studienbezug hat. Auch Studierende mit Migrationshintergrund oder aus nicht-akademischen Elternhäusern brechen häufiger ihr Studium ab (Müller/Schneider 2013; Ebert/Heublein 2017; Janke/Rudert et al. 2017; Isphording/Wozny 2018). Diese externen Faktoren sind meist auf vielerlei Ebenen gleichzeitig beeinträchtigend: Zum einen sind zusätzliche Verpflichtungen wie familiäre Betreuungsaufgaben und umfangreiche Nebenjobs zeitintensiv; zum anderen sind viele der genannten Probleme emotional und körperlich belastend, was die Studierfähigkeit einschränkt; und schließlich haben all diese Lebensbedingungen eine Auswirkung darauf, wie umfassend die Teilhabemöglichkeiten am universitären Leben wahrgenommen werden – im doppelten Wortsinn – und wie stark folglich die akademische Integration und Identifikation ausgeprägt ist. Belastende Lebensumstände und ein geringes universitäres Zugehörigkeitsgefühl können zu Studienzweifeln führen und bedingen, dass der Abbruch bisweilen als einzige Möglichkeit der Entlastung gesehen wird. Dabei sind diese Studierenden häufig fachlich sehr interessiert, kompetent und motiviert – sie haben sich ja trotz widriger Umstände für dieses Studium entschieden. Die Studienzweifel beziehen sich also eher auf den Zustand des Studierens als auf die Wahl des Studienfachs, was folgender Fall verdeutlicht:

*Studentin B studiert im ersten Semester in einem Kombinationsstudiengang, für den sie sich bewusst und aus großem Interesse entschieden hat. Die Studentin hat eine chronische Krankheit, die zu einer eingeschränkten Belastbarkeit und überdurchschnittlichen Fehlzeiten führt, hinzu kommen zahlreiche Arztbesuche. Aufgrund ihres gesundheitlichen Zustands und des Zeitmangels ist es schwierig für sie, neben dem Studium zu arbeiten. Ihre alleinerziehende Mutter, bei der sie lebt, kann sie finanziell nicht unterstützen. BAföG-Anspruch hat die Studentin nicht, da der Vater zu viel verdient, sich aber weigert, Unterhalt zu zahlen. Sie scheute sich zunächst, Beratung in Anspruch zu nehmen und ist auch nur bedingt über die Unterstützungsmöglichkeiten informiert. Das Plakat der Studienlots*innen, das sie im Unigebäude gesehen hat und das mit „Brauchst du Hilfe im Studium?“ überschrieben ist, hat sie veranlasst, frühzeitig und bevor Prüfungsversuche „vertan“ werden oder Fristen drohen, ein Erstgespräch zu führen. Die Studienzweifel ergeben sich aus einer scheinbar ausweglosen Situation.*

In diesem Fall besteht die Hauptaufgabe der*des Studienlots*in darin zu schauen, wie die Studentin auf möglichst vielen Ebenen unterstützt werden kann. Ein erster

Schritt ist die Aufklärung über die Möglichkeiten entlastender Maßnahmen im Rahmen der Prüfungsordnung: Zunächst kann, was viele Studierende nicht wissen, die Regelstudienzeit ohne Weiteres überschritten und die Höchststudiendauer² voll ausgeschöpft werden. Chronisch kranken Studierenden stehen zudem auf Antrag Fristverlängerungen für Module, Prüfungen und die Höchststudiendauer zu und sie sind gesetzlich dazu berechtigt, Urlaubssemester und Nachteilsausgleiche zu beantragen. Einen zweiten Baustein kann die Beratung hinsichtlich wenig bekannter Finanzierungsmöglichkeiten wie z.B. Wohngeld, Kredite, Notfonds und Stipendien darstellen. In Bezug auf die genannten Themen wäre es ratsam, die Studentin an die jeweils Zuständigen bzw. Expert*innen im Prüfungsausschuss, im Studiensekretariat, in der Beratungsstelle für chronisch kranke Studierende, in der Sozialberatung etc. zu verweisen. Der*die Lots*in kann die Studentin jedoch vorbereitend unterstützen, indem sie*er darüber informiert, was für die Termine und Antragsstellung benötigt wird. Damit kann verhindert werden, dass die Studentin unzulängliche Atteste einreicht oder unnötigerweise vertrauliche Informationen preisgibt. Die*Der Studienlots*in trägt dazu bei, dass Verfahren möglichst zügig und formgerecht ablaufen. Oftmals schrecken Studierende davor zurück, ausgleichende Maßnahmen überhaupt in Anspruch zu nehmen, da sie nicht als Bittsteller*innen erscheinen möchten, sie selbst ihr Recht auf Chancengleichheit als Vorteilnahme betrachten – bzw. fürchten, dass ihnen das unterstellt wird – oder sich zurecht scheuen, Privates öffentlich zu machen. Stattdessen kommen Studienzweifel und Abbruchgedanken auf. Hier lässt die Position der Studienlots*innen es zu, sich die Zeit zu nehmen, sensibel auf die Studierenden einzugehen, auch wenn dies mehrere Anläufe brauchen sollte, und sie in diesem Prozess organisatorisch und emotional zu unterstützen. Bezüglich weniger bekannter Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Nachteilsausgleiche und Stipendien für Bedürftige) hat die Beantragung durch Studierende auch einen bekanntheitssteigernden Effekt unter Studierenden und Lehrenden.

3.1.3 Studienzweifel und Antriebslosigkeit trotz fachlicher Eignung und guter Studienbedingungen

Die Voraussetzungen für die dritte typische Problemkonstellation sind deutlich weniger offensichtlich als die der ersten beiden, dennoch zeigt sich ein wiederkehrendes Muster:

Studentin C ist im 8. Fachsemester, hat also bereits die Regelstudienzeit überschritten. Erste Hürden wie die Orientierungsprüfung hat sie schon lange genommen, sie kann auf eine erfolgreiche erste Studienphase zurückblicken, in der sie fachlich gute bis sehr gute Leistungen erbracht hat. Damit hat sie sich innerhalb ihres Studiengangs ein gewisses Standing erarbeitet – inzwischen ist sie als Hilfskraft am Institut angestellt. Die Rahmenbedingungen sind prinzipiell gut: Die Studienfinanzierung ist durch die Unterstützung der Eltern und den Hilfskraftjob gesichert, die Studentin hat sehr großes Interesse am Fach und bekommt gutes Feedback von den Lehrenden. Dennoch tut sie sich schwer, die Herausforderungen des Studiums zu meistern und am Ball zu bleiben. Die Gründe für die Sta-

gnation sind eine Kombination aus dem Respekt vor dem steigenden Anspruch und Umfang der Prüfungsleistungen bei gleichzeitigem Wunsch, das bisherige Leistungsniveau zu halten, fehlendem unmittelbarem Zeitdruck – nach der Orientierungsprüfung ist erst die Höchststudiendauer wieder mit einer verbindlichen Frist verknüpft – und einer gewissen Erschöpfung, die sich nach dem hohen Leistungspensum der ersten Studienphase breit macht. Die Studentin leidet unter Arbeitsblockaden, wichtige Prüfungsleistungen werden aufgeschoben, Fristen werden versäumt. Die geschilderten Verhaltensweisen sind zur Gewohnheit geworden. Damit stagniert der Studienfortschritt und eine deutliche Veränderung der Arbeitsweise wäre notwendig, um das Studium noch innerhalb der Höchststudiendauer absolvieren zu können. Infolgedessen baut sich ein enormer psychischer Druck auf, die Studentin entwickelt Schamgefühle und prinzipielle Zweifel hinsichtlich ihrer eigenen Studierfähigkeit.

Ist die Belastung für die Studentin schwerwiegend, sollte sie prioritär einen Termin bei einer psychotherapeutischen Beratungsstelle vereinbaren. Andernfalls kann die Studentin zunächst in Beratungsgesprächen bei der Etablierung einer zielführenden Verhaltens- und Arbeitsweise unterstützt werden. In jedem Fall empfehlenswert ist es, an die Lernberatung zu verweisen, wo die Studentin hilfreiche Anregungen zu Zeitmanagement und Arbeitstechniken erhalten kann. Der wesentliche Knackpunkt bei der Überwindung von Prokrastinationsverhalten ist jedoch, das Gelernte auch umzusetzen, Blockaden abzubauen, Ausreden für ungültig zu erklären und eigenverantwortlich das Studium wieder in die Hand zu nehmen. Von dieser Verantwortung können die Studienlots*innen nicht entbinden. Aber sie können in der Beratung einen Raum schaffen, in welchem die Studierenden sich frei fühlen können, über die eigenen Versagensängste zu sprechen – und dies, ohne fürchten zu müssen, dass ein schlechter Eindruck entsteht, der in irgendeinem Bewertungskontext negative Auswirkungen haben könnte. Erfahrungsgemäß tritt eine große Erleichterung seitens der Studierenden ein, wenn die Studienlots*innen die jeweilige Fachkultur mit ihren Hürden kennen und daher Verständnis für die Schwierigkeiten und Zweifel aufbringen – vielleicht sogar aus eigener Erfahrung. In diesem vertraulichen Kontext, der es den Studienlots*innen auch erlaubt, Studierende über einen längeren Zeitraum zu begleiten, können regelmäßige Termine mit kleinschrittigen Zielvereinbarungen stattfinden. So erhalten Studierende positive Impulse, die zu ersten Erfolgserlebnissen führen und dabei helfen können, in einen guten Arbeitsmodus zurückzufinden. Ist dieser wiederhergestellt, kann der Blick weiter in die Zukunft gerichtet und ein langfristiger realistischer Studienverlaufsplan bis zum Abschluss erstellt werden.

² An der Universität Stuttgart beträgt die Regelstudienzeit im Bachelor in der Regel sechs Semester und die Höchststudiendauer zehn Semester. Wird letztere überschritten, verlieren die Studierenden den Prüfungsanspruch und werden in Folge zum Semesterende exmatrikuliert. Das Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg ermöglicht nach § 32 Abs. 5 Satz 4 LHG die Festlegung einer Höchststudiendauer.

4. Fazit

Als innovatives Projekt mit neuartigen Methoden und strukturellen Besonderheiten 2011 eingeführt, hat sich das Studienverlaufsmonitoring über die Jahre bewährt und etabliert. Dies schlägt sich auch in den stetig wachsenden Beratungszahlen und der 2019 in einer Studierendenbefragung festgestellten Zufriedenheit der Studierenden nieder. Als besonders wirksames Element hat sich das aktive Zugehen auf die Studierenden erwiesen, die auf diese Weise Hemmungen abbauen, Beratungsangebote in Anspruch zu nehmen. Das Studienverlaufsmonitoring ermöglicht eine frühzeitige Erkennung von potenziellen Studienproblemen. Studierende finden so idealerweise zu einem Zeitpunkt in die Beratung, an dem Studienzweifel womöglich schon aufgekommen sind, ein Studienabbruch aber noch verhindert werden kann. Durch Weiterbildungsmaßnahmen, interdisziplinären Austausch und die Etablierung kollegialer Beratung steigern die Studienlots*innen die Qualität ihres Beratungsangebots kontinuierlich. Zudem fungieren sie als Multiplikator*innen bestimmter Beratungsthemen innerhalb der Universität. Die Vernetzung der Studienlots*innen mit den Fachbereichen, Fakultäten, dem Prüfungsamt und dem universitätsweiten Beratungsnetzwerk fördert eine Bündelung von Informationen, die Studierenden und universitären Akteur*innen gleichermaßen zugutekommt: Studierende profitieren von effizienten Erstgesprächen und, im Falle offengebliebener Fragen, einer Weiterleitung an die passenden Unterstützungsangebote. Rückmeldungen über wiederkehrende Themen und Problemfelder in die Fakultäten können in die Qualitätsverbesserung von Strukturen und Inhalten einfließen. Damit ist das Studienverlaufsmonitoring ein Angebot, das dazu beitragen kann, sowohl Studienzweifler*innen auf individueller Ebene Alternativen zum Studienabbruch aufzuzeigen als auch auf struktureller Ebene Studienbedingungen derartig zu verbessern, dass Zweifel nicht mehr als Stigma, sondern als Chance zur konstruktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Bildungsbiographie verstanden werden können.

Literaturverzeichnis

- Bentler, A./Bühmann, T. (2005): Beratung im Übergang – Schnittstellen von Schule und Studium sowie von Studium und Beruf. In: Dewe, B./Wiesner, G./Zeuner, C. (Hg.): REPORT Literatur- und Forschungsreportweiterbildung – Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung, 28 (1), S. 181-188.
- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin. Dissertation.
- Brandstätter, H./Grillich, L./Farthofer, A. (2006): Prognose des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38 (3), S. 121-131.

- Ebert, J./Heublein, U. (2017): Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund – Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Stiftung Mercator, DZHW, Hannover.
- Frey, A./Zieher, J./Jäger, T./Rodler, B. (2014): PrevDrop – Prävention von Studienabbrüchen durch Beratung und Unterstützung für Studienabbrecher beim erfolgreichen Wechsel in eine Berufsausbildung. Mannheim.
- Herbst, U./Voeth, M./Eidhoff, A.T./Müller, M./Stief, S. (2016): Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. AOK-Bundesverband, Berlin.
- Heublein, U. (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. In: European Journal of Education, 49 (4), pp. 497-513.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit – Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 1. Hannover.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen – Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. In: Forum Hochschule, 2. Hannover.
- Isphording, I./Wozny, F. (2018): Ursachen des Studienabbruchs – eine Analyse des Nationalen Bildungspanels. IZA Research Report 82. Bonn.
- Janke, S./Rudert, S.C./Marksteiner, T./Dickhäuser, O. (2017): Knowing One's Place: Parental Educational Background Influences Social Identification with Academia, Test Anxiety, and Satisfaction with Studying at University. In: Frontiers in Psychology, 8, pp. 1-11.
- König, S./Fritz, G.B./Ott, K./Strobel, S./Eschenbach, T. (2011): Studienlotsen – Vom Monitoring zur Übergangsbegleitung. In: Kleusberg, A./Kröber, E./Nickolaus, R./Weidl, T. (Hg.): Ausgewählte Ergebnisse zur Qualitätsoptimierung der Lehre an der Universität Stuttgart. Stuttgart, S. 89-103.
- Müller, S./Schneider, T. (2013): Educational Pathways and Dropout from Higher Education in Germany. In: Longitudinal and Life Course Studies, 4 (3), pp. 218-241.
- Neugebauer, M./Heublein, U./Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (5), S. 1025-1046.
- Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag – Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. In: Forum Hochschule, 3. Hannover.
- Vander Schee, B.A. (2007): Adding Insight to Intrusive Advising and Its Effectiveness with Students on Probation. In: NACADA Journal, 27 (2), pp. 50-59.

- **Gitte Lindmaier, M.A.**, Studienlotsin der Philosophisch-Historischen Fakultät, Universität Stuttgart,
E-Mail: gitte.lindmaier@f09.uni-stuttgart.de
- **Gisela B. Fritz, Dr.**, Studienlotsin der Fakultäten 4 und 7, Gemeinsame Kommission Maschinenbau, Universität Stuttgart,
E-Mail: studienlotse@gkm.uni-stuttgart.de
- **Ursula Meiser, Dr.**, Ombudsperson Lehre und Promotion, Universität Stuttgart, E-Mail: ursula.meiser@rektorat.uni-stuttgart.de

*Franziska Schulze-Stocker, Peggy Szymenderski
& Robert Pelz*



Franziska
Schulze-Stocker

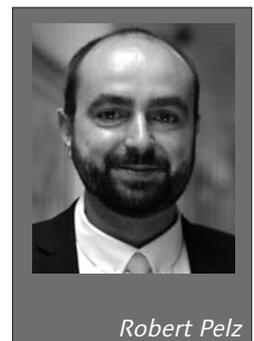


Peggy
Szymenderski

Verknüpfung von Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement

Nachhaltige Förderung von Studienerfolg am Beispiel der Technischen Universität Dresden

As part of the discussions on quality assurance and development at universities since 2016, TU Dresden has been examining the extent to which an early warning system could support internal quality management for teaching and learning at the university. Student monitoring, student counselling and accompanying research feed the early warning system with data on students whose studies are not progressing as required. Using TU Dresden as an example, this paper demonstrates how the two systems can be connected and the added value this creates, for example for quality analysis of degree programmes, institutional teaching and learning, and enhancing study success.



Robert Pelz

Studienerfolg und Studienabbruch sind wichtige Schlagworte in hochschulpolitischen Debatten – auch vor dem Hintergrund der Bologna-Reform, des Wettbewerbs an und zwischen Hochschulen sowie spezifischer Projektförderung beispielsweise des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Es gibt formal unterschiedliche Perspektiven auf Studienerfolg und Studienabbruch (individuelle, institutionelle und gesellschaftliche bzw. hochschulpolitische Perspektive: Schröder-Gronostay 1999), jedoch dominiert laut Lorson et al. (2011) die institutionelle Sichtweise im Hochschulkontext, bei der bspw. Reputationsgewinn oder Legitimationsdruck im Fokus stehen. Auch wenn Konsens darüber besteht, dass Studienabbruch ein mehrphasiger und mehrfaktorieller Prozess ist (Heublein/Wolter 2011), wird im Rahmen der Diskussionen darüber immer wieder der Beitrag der Hochschulen diskutiert. Hochschulen sind daher gefordert, für ihren Einflussbereich geeignete Maßnahmen zu finden (Gaebel et al. 2012). Im vorliegenden Beitrag werden zunächst die Einflussfaktoren auf Studienerfolg und Studienabbruch erläutert. Das Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement der TU Dresden wird nachfolgend beschrieben und dargestellt, welchen Nutzen die Verknüpfung beider Systeme für den Prozess der Qualitätsanalyse von Studiengängen, das institutionelle Lehren und Lernen bzw. die Steigerung von Studienerfolg haben kann. Abschließend wird der Mehrwert einer breiten Informationsbasis und Multiperspektivität für die Analyse von Bedingungsfaktoren für Studienerfolg dargelegt.

1. Einflussfaktoren auf Studienerfolg und Studienabbruch

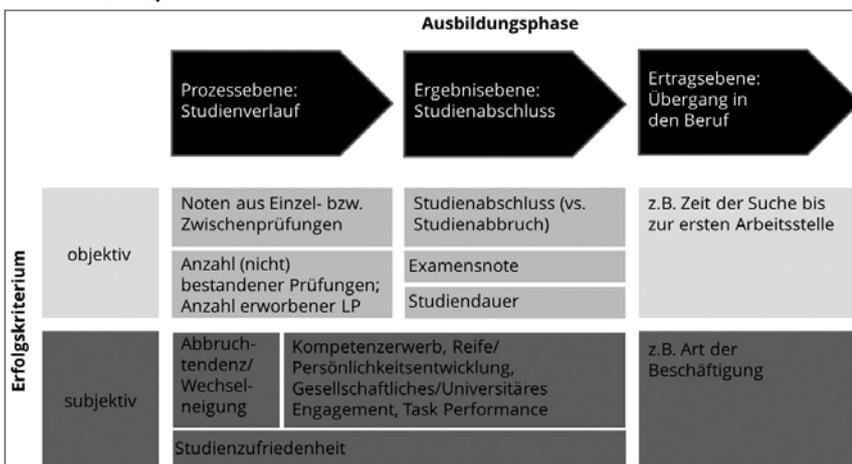
Für die Begriffe Studienerfolg und Studienabbruch gibt es keine einheitlichen Definitionen. Als Studienabbrucher*innen können laut Heublein und Wolter (2011, S. 216) diejenigen Student*innen verstanden werden, „die das Hochschulsystem ohne (ersten) Abschluss verlassen und ihr Studium nicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen“ (siehe auch Lewin 1999).

Zumeist wird mit Rückgriff auf psychologische, soziologische, pädagogische oder wirtschaftswissenschaftliche Theorien versucht, Studienerfolg und Studienabbruch bzw. die Neigung zum Abbruch eines Studiums oder Studiengangs zu analysieren (Ahles et al. 2016; Pelz/Schulze-Stocker/Gaaw 2020; Sarcletti 2020; Sarcletti/Müller 2011; Schuemer/Ströhlein 1991; Tinto 1986). Dabei werden, je nach theoretischem Zugang, unterschiedliche Einflussfaktoren benannt: soziale und/oder akademische Integration der Student*innen, Verinnerlichung spezifischer Werte und Normen einer Hochschule, persönliche Merkmale (z.B. Berufswahlmotive, Einstellungen, Haltungen, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) oder Abwägen von Kosten und Nutzen eines Studiums (Ahles et al. 2016). Ein Modell zur Beschreibung des Prozesses des Studienabbruchs findet sich beispielsweise bei Heublein et al. (2010). In diesem werden drei Phasen unterschieden:

- (1) Studienvorphase,
- (2) aktuelle Studiensituation und
- (3) Entscheidungssituation

mit jeweils spezifischen Determinanten, die letztendlich den Erfolg eines Studiums bedingen können. Blüthmann, Lepa und Thiel (2008) schlagen vor, zwischen Eingangsvoraussetzungen, Studienbedingungen, Studier- und Lernverhalten sowie Kontextbedingungen als Faktoren für den Studienerfolg zu differenzieren. Die Eingangsvoraussetzungen beschreiben Erfahrungen, Tätigkeiten und Situationen, die Student*innen vor ihrem Studium prägen. Im Rahmen der vorgefundenen Studienbedingungen versuchen die Student*innen, die an sie gestellten Anforderungen mit ihrem individuellen Studier- und Lernverhalten zu bewältigen. Wie theoretische Überlegungen (siehe eine Übersicht bei Ahles et al. 2016) vermuten lassen, haben die Studienbedingungen gerade betreffend der sozialen Integration und der Zufriedenheit der Student*innen einen hohen Einfluss. Dabei ist es wichtig, zu beachten, dass die Bedingungen „für alle Studierenden dieses Studiengangs in gleicher Weise gelten, Unterschiede in der Bewertung eines Strukturmerkmals resultieren lediglich aus der unterschiedlichen Rezeption dieser Bedingungen in Abhängigkeit von individuellen Voraussetzungen und Erwartungen“ (Blüthmann 2012, S. 108). Die Betrachtung von Lebens- und Kontextbedingungen für die Untersuchung des Studienerfolgs ist zudem wichtig, um die unterschiedlichen Lebenslagen der Student*innen berücksichtigen zu können. Wie bisherige Darstellungen gezeigt haben, sind Kontextbedingungen (wie z.B. Betreuungs- oder Pflegeverantwortung) häufige Mediatorvariablen und können bspw. zu anderen Wahrnehmungen der Studienbedingungen führen. Heinze (2018) verweist in ihrem Modell auf mehrere Ebenen (Prozess-, Ergebnis- und Ertragebene) und Perspektiven (objektiv und subjektiv) der Konzeptualisierung und Messung des Studienerfolgs (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Konzeptualisierung und Messung des Studienerfolgs (Heinze 2018, S. 42)



Mit Bezug auf die Messung des Studienerfolgs können demnach objektive und subjektive Kriterien unterschieden werden. Der Forschungsstand zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch verdeutlicht, dass der Erfolg eines Studiums sowie die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch im seltensten Fall nur von einem Faktor

bestimmt wird, sondern dass verschiedene Aspekte relevant sind, die zu bestimmten Studienzeitpunkten wiederum unterschiedliche Wirkungen auf diese Entscheidung haben können (bspw. Blüthmann 2012; Blüthmann et al. 2008; Gold 1988, 1999; Heinze 2018; Korff 2017; Heublein et al. 2010; Pelz et al. 2020).

2. Studienerfolgs- und Qualitätsmanagement

Um eine hochwertige akademische Ausbildung zu sichern und zu gewährleisten, haben die Hochschulen in den vergangenen Jahren eine große Bandbreite an unterschiedlichen Aktivitäten und Maßnahmen zur Steigerung des Studienerfolgs und Vermeidung des Studienabbruchs entwickelt und implementiert (siehe für eine Übersicht: Ahles et al. 2016 sowie Berthold/Jorzik/Meyer-Guckel 2015). Zudem setzen sich die Hochschulen intensiv damit auseinander, was Qualität in Studium und Lehre ausmacht und wie diese gesichert werden kann. Im Folgenden wird der Weg der TU Dresden beschrieben, Studienabbrüche besser zu verstehen und so zur Erhöhung des Studienerfolgs beizutragen.

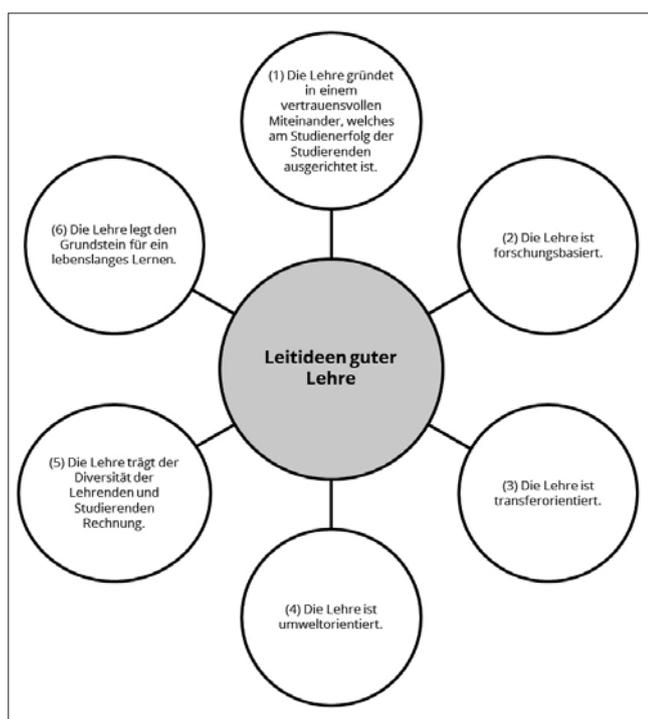
2.1 Das Qualitätsmanagement für Studium und Lehre an der TU Dresden

Nachdem die TU Dresden schon erste Erfahrungen mit der Programmakkreditierung gesammelt hatte, sprach sich das Rektorat – unmittelbar nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Einführung der Systemakkreditierung im Jahr 2008 und der Veröffentlichung der Vorgaben durch den Akkreditierungsrat – für diesen Weg aus. Zu diesem Zwecke wurde 2009 eine Arbeitsgruppe unter der Leitung des damaligen Prorektors für Bildung eingesetzt mit dem Ziel, ein Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre auszuarbeiten. In dieser Arbeitsgruppe waren Dozent*innen und Student*innen aus den verschiedenen Fächergruppen sowie Verwaltungsangestellte gleichberechtigt vertreten. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass von Beginn an unterschiedliche Perspektiven einbezogen sind. Das Qualitätsmanagement für Studium und Lehre an der TU Dresden geht davon aus, dass Qualität in der Lehre keine objektive Größe bzw. kein Produkt mit von außen bewertbaren Merkmalen ist und sein kann. Stattdessen wird von einem Grundverständnis ausgegangen, wonach Qualität der Lehre durch die Beteiligten definiert wird. Das Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studium und Lehre an der TU Dresden zielte demnach von Beginn an sehr stark auf Kommunikation und Beteiligung der Dozent*innen und Student*innen in den Studiengängen ab. Im Rahmen kollektiver Definitionsprozesse wurde festgelegt, was als Qualität aufgefasst wird und welche thematischen Felder in die Qualitätsanalysen einbezogen werden sollen. Erst durch diesen kollektiven Bestimmungsprozess konnten die impliziten Verständnisse von Qualität in

Studium und Lehre der verschiedenen Akteur*innen sichtbar gemacht werden. Qualität wird so zu einem sozialen Konstrukt (vgl. hierzu ausführlicher Lenz/Frohwiesser/Szymenderski 2017).

Ergebnis dieses hochschulinternen Diskurses über Qualität in Studium und Lehre sind zentrale Leitideen der Lehre und darauf aufbauende, überprüfbare Qualitätsziele. Es wurden insgesamt sechs Leitideen identifiziert, die für die Durchführung einer guten Lehre an der TU Dresden bestimmend sind (siehe Abbildung 2).

Abb. 2: Leitideen guter Lehre an der TU Dresden (TU Dresden 2011)



Qualität wurde demnach nicht themenübergreifend und allgemein festgelegt. Vielmehr wird Qualität auf bestimmte thematische Felder bezogen und in Form von Qualitätszielen konkretisiert. Nur konkrete Qualitätsziele mit einem eindeutigen thematischen Bezug sind überprüfbar bzw. messbar und dadurch auch bewertbar. Die Qualitätsziele integrieren die Vorgaben aus dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag und aus der Sächsischen Studienakkreditierungsverordnung. Im Rahmen der Studiengangsanalysen wird in jedem Studiengang überprüft, inwieweit die Qualitätsziele realisiert sind. Dazu werden Evaluationsberichte in Form von Stärken-Schwächen-Analysen verfasst.

Im systemakkreditierten Dresdner Qualitätsmanagement-Modell wurde für die Durchführung der Qualitätsanalysen eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung, das Zentrum für Qualitätsanalyse (ZQA), geschaffen. Es ist für die Erstellung der wissenschaftlichen Evaluationsberichte zuständig und überprüft die Qualitätsziele multiperspektivisch. Die Qualitätsanalyse der Studiengänge an der TU Dresden macht das methodische Prinzip der Triangulation zum Standard. Dabei werden folgende Datenquellen und Instrumente genutzt:

- (1) **Dokumentenanalysen:** insbesondere die Überprüfung der Studiendokumente einschließlich der Modulbeschreibungen,
- (2) **Befragungen:** in Form von Paper-and-Pencil- und Online-Befragungen im Rahmen der Lehrveranstaltungsevaluation; standardisierten Onlinebefragungen von Student*innen, Dozent*innen und Absolvent*innen; bei kleineren Studiengängen in Form von standardisierten Gruppendiskussionen mit Student*innen und leitfadengestützten Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Lehrenden,
- (3) **Gutachten:** aus der Berufspraxis, aus der Fachwissenschaft sowie aus studentischer Perspektive,
- (4) **Hochschulstatistiken:** vor allem Daten zu Student*innen, Prüfungen, Personal etc.

Der Studienerfolg wird im Rahmen der Studiengangsanalysen bisher wie folgt betrachtet:

- aus den **hochschulstatistischen Daten:** Darstellung der studiengangbezogenen Erfolgsquote, der Schwundzahlen in den Studierendenkohorten der Studiengänge sowie der durchschnittlichen Fachstudiendauer,
- aus der **Absolventenbefragung:** Betrachtung des Übergangs in die erste Erwerbstätigkeit (bspw. Erwerbstätigkeitsquote und Erwerbslosigkeitsquote zu verschiedenen Zeitpunkten etc.),
- aus der **Studierendenbefragung:** Erfassung der Zufriedenheit der Student*innen mit der Unterstützung durch die Dozent*innen beim Erreichen ihrer Studienziele, der Einschätzungen der Student*innen zu Wissens- und Kompetenzerwerb sowie von Abbruchtendenzen.

Zudem werden Studienbedingungen (Aufbau/Struktur/inhaltliche Gestaltung des Studiengangs, Studien- und Prüfungsorganisation, Lehrqualität) und Kontextbedingungen (Kinder, Behinderung, chronische Krankheit etc.) im Rahmen der Studierendenbefragung betrachtet, die Einfluss auf den Studienerfolg haben können. In der Qualitätsanalyse bleiben dagegen Eingangsvoraussetzungen (lediglich Erfassung einiger soziodemographischer Angaben, Bildungsherkunft) sowie Studien- und Lernverhalten (lediglich Erfassung von Schwierigkeiten zu Studienbeginn, Schwierigkeiten mit Hausarbeiten, Referaten etc., Probleme mit Leistungsanforderungen und Prüfungsbelastung) weitestgehend unberücksichtigt. Diese Lücke können die Daten des Frühwarnsystems füllen.

2.2 Das Frühwarnsystem an der TU Dresden

Frühwarnsysteme stammen ursprünglich aus dem Risikomanagement (Hahn/Krystek 1984) und nutzen verschiedene Daten zur Identifizierung einer Problemlage. An Hochschulen können sowohl historische als auch aktuelle Daten des Studienverlaufs (Schneider/Berens/Burghoff 2019; Schulze-Stocker/Schäfer-Hock/Pelz 2017) unter Beachtung von ethischen und datenschutzrechtlichen Bedenken bzw. Vorgaben (Zafar et al. 2017) genutzt werden.

Zentral für die Arbeit im PASST?!-Programm¹, dem Frühwarnsystem an der TU Dresden, ist die Definition des Begriffs *Studienerfolg* (siehe Tabelle 1). Wesentliche Studienerfolgskriterien sind demnach ein erfolgreicher

Studienabschluss in Ergänzung weiterer Kriterien wie beispielsweise einer kurzen Studiendauer oder einer guten (über-)fachlichen Qualifizierung.

Tab. 1: Studienerfolgsdefinition des PASST?!-Programms (Schulze-Stocker et al. 2020)

Der Studienabschluss (Zeugnis) allein ist notwendig, aber nicht hinreichend für den Studienerfolg. Die weiteren Kriterien in der folgenden Betrachtungsweise sind ebenfalls wichtig. Hinreichend sind das Zeugnis und mindestens zwei der folgenden fünf Kriterien:	
(1)	Der Abschluss wird nach maximal zwei Semestern über der Regelstudienzeit erreicht.
(2)	Das Studium führt zu einem Kompetenzerwerb in fachlicher, sozialer und methodischer Hinsicht.
(3)	Studienerfolg geht mit persönlicher Zufriedenheit mit dem eigenen Bildungsweg einher.
(4)	Das Studium trägt zur Persönlichkeitsentwicklung (einschließlich Korrekturfähigkeit der Studienwahl) bei.
(5)	Das Studium befähigt Studierende zur Ergreifung eines Berufes.

Ziel des PASST?!-Programms ist es, problematische Studienverläufe rechtzeitig zu identifizieren und den betroffenen Student*innen individuelle Beratung und Unterstützung per E-Mail anzubieten. PASST?! ist ein präventives Studienerfolgsprojekt, welches aus den Bereichen Studierendenmonitoring (Frühwarnsystem), Beratung sowie Begleitforschung besteht. Aus diesen Arbeitsbereichen resultieren die Datenquellen zur Messung des Studienerfolgs, die sowohl auf Studienverlaufsdaten als auch auf Studierendenbefragungen und Beratungsstatistiken beruhen:

- **Studierendenmonitoring:** Aufbauend auf den Erfahrungen der Zentralen Studienberatung der TU Dresden und der Forschungslage (u.a. Kolb et al. 2006; Hörnstein et al. 2016) sind für das Monitoring fünf Identifizierungsmerkmale grundlegend, die die Studienverlaufsdaten betreffen. Das Frühwarnsystem ist so konzipiert, dass freiwillig Teilnehmende (aktuell rund 9.900 = etwa 31% der TU-Student*innen; Stand: 05.07.2020) per E-Mail angeschrieben werden, wenn sie (1) im ersten Semester weniger als zwei Prüfungsleistungen erfolgreich ablegen, (2) in zwei aufeinanderfolgenden Semestern insgesamt weniger als 30 Leistungspunkte sammeln, (3) von drei oder mehr Prüfungen zurücktreten, (4) vor einer finalen Wiederholungsprüfung stehen oder (5) die Regelstudienzeit um zwei oder mehr Semester überschreiten (Schulze-Stocker et al. 2017). Die Identifizierungsstatistik gibt Auskunft über die Verteilung der durch die Merkmale definierten Probleme unter den teilnehmenden Student*innen. Die Differenzierung der Statistik nach Studiengängen, Fachsemestern und Geschlecht ermöglicht damit bspw. Erkenntnisse über studiengangspezifische strukturelle Probleme und unterstützt damit das Qualitätsmanagement, mögliche Handlungsbedarfe zu erkennen. Die Identifizierungsmerkmale wurden geprüft, indem Student*innen zu ihnen befragt wurden.
- **Studienberatung:** In den o.g. E-Mails werden individuell zugeschnittene (PASST?!-)Beratungs- und Unterstützungsformate angeboten, an denen freiwillig teilgenommen werden kann. Die Mitarbeiter*innen der Zentralen Studienberatung der TU Dresden tragen passgenaue und nachhaltige Beratungs- und Unterstützungsangebote der TU Dresden für abbruchgefähr-

dete Student*innen zusammen, entwickeln diese aber auch z.T. selbst. Zu den angebotenen Formaten gehören Workshops, Einzelberatungen, Chats, Vortragsreihen oder Onlineberatungen. In der Beratung werden nicht nur individuelle, sondern auch strukturelle Probleme des Studiengangs deutlich, sie spiegeln sich in der Statistik wider. Die quantitativen Daten aus der Beratungsstatistik werden von den Studienberater*innen mit qualitativen Daten zu den spezifischen Herausforderungen im jeweiligen Studiengang sowie typischen Beratungsanliegen und Bewältigungsstrategien angereichert und dem ZQA übergeben. Damit wurde der bisher nur sporadisch verlaufende Rückkopplungsprozess aus der Beratung verbindlich institutionalisiert.

- **Forschung und Evaluation:** Am Zentrum für Qualitätsanalyse werden im Rahmen von PASST?! sowohl quantitative als auch qualitative Befragungen zu den Bedingungen erfolgreicher Studienverläufe sowie Dokumentenanalysen durchgeführt. Grundlage für die Operationalisierungen in den Erhebungen war das theoretische Modell von Blüthmann et al. (2008). An einer standardisierten Onlinebefragung von elf ausgewählten Pilotstudiengängen² im Sommersemester 2016 nahmen 463 Student*innen (Rücklauf von 13,3%) teil. Von allen befragten Personen bejahten 16,1% die Frage danach, ob sie aktuell Gedanken an Studienfach- oder Hochschulwechsel haben, 7,5% die Frage nach einer geplanten Unterbrechung (mit anschließendem Wiedereinstieg) und 6,5% die Frage nach Gedanken an Studienabbruch oder -unterbrechung. Demgegenüber stehen fast 70% der Befragten, die keine Studiengangs- bzw. Hochschulwechsel- oder Abbruchgedanken formulierten. Student*innen gaben weiterhin Auskünfte zu ihren Beratungs- und Unterstützungsbedarfen. Diese Ergebnisse sind aufgrund der Teilnahmezahlen nicht auf der Ebene der Studiengänge ausweisbar. Als Folgebefragung wurden 17 Interviews mit denjenigen Personen geführt, die Gedanken an Studienabbruch äußerten. Diese Erhebung im Sommersemester 2017 fokussierte, wie sich der Studienverlauf der im Sommersemester 2016 befragten Personen mit Problemen im hochschulischen oder privaten Bereich hinsichtlich der Entscheidung für oder gegen das Studium weiterentwickelt hat. An dieser Stelle wurden auch verstärkt Faktoren der Persönlichkeit betrachtet.

¹ Als Teil eines Gesamtkonzepts zur Steigerung des Studienerfolgs an der TU Dresden wird das Programm PASST?! („Partnerschaft · Studienerfolg · TU Dresden“) von 2016 bis 2020 durch das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst mit Mitteln aus dem Hochschulpakt 2020 finanziert (für weitere Informationen zur Anlage des Programms siehe Schulze-Stocker et al. 2017). PASST?! wird sowohl von der Zentralen Studienberatung als auch vom Zentrum für Qualitätsanalyse getragen. Ab 2021 ist eine projektfinanzierte Fortführung geplant.

² Die Pilotphase des Programms (2016) fokussierte elf Studiengänge, ab 2017 werden durch PASST?! alle Studiengänge der TU Dresden angesprochen. Zu den Pilotstudiengängen gehörten Bauingenieurwesen (Diplom), Elektrotechnik (Diplom), Mechatronik (Diplom), Regenerative Energiesysteme (Diplom), Soziologie (Diplom und Bachelor), Biologie (Bachelor), Informatik (Bachelor), Medieninformatik (Bachelor), Philosophie (Bachelor) und Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften (Bachelor).

2.3 Zur Verknüpfung von Qualitätsmanagementsystem und Frühwarnsystem

Es ist zu resümieren, dass die Datengrundlage insgesamt sehr umfangreich ist. Für den hier interessierenden Aspekt des Studienerfolgs muss aber festgestellt werden, dass die verfügbare Hochschulstatistik, die Daten aus Befragungen von Student*innen im Rahmen der Qualitätsanalysen und die durch das Frühwarnsystem erhobenen Daten bisher lediglich nebeneinander stehen. Deshalb stellt sich die Frage, ob und wie beide Systeme verknüpft werden können, um umfassendere Aussagen zum Studienerfolg und dessen Bedingungsfaktoren zu treffen.

Für ein umfassendes Verständnis von Studienerfolg müssen alle vorhandenen Daten der beiden Systeme zusammengebracht werden. Deshalb wurden an der TU Dresden erste Schritte gegangen, um das Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre mit dem Frühwarnsystem stärker zu verknüpfen. Heinze (2018) hat bereits darauf hingewiesen, wie wichtig eine Integration der objektiven und subjektiven Erfolgskriterien und der verschiedenen Ebenen ist. Die zu betrachtende Einheit in den Analysen des Qualitätsmanagements der TU Dresden ist der Studiengang. Im Fokus des PASST?!-Programms steht dagegen die Perspektive der einzelnen Student*innen, wenn auch die institutionelle Sichtweise nicht außer Acht gelassen wird.

Wie bereits beschrieben, werden im Rahmen des Frühwarnsystems fünf Identifizierungsmerkmale von abbruchgefährdeten Student*innen erhoben. Diese können auf aggregierter Ebene des Studiengangs wertvolle Erkenntnisse für dessen Evaluation – gerade im schwierig zu erfassendem Bereich von (zu hohen) Leistungsanforderungen – und damit für das Qualitätsmanagement für Studium und Lehre der Hochschule insgesamt liefern³.

Dies soll am Beispiel eines großen ingenieurwissenschaftlichen Studiengangs verdeutlicht werden. Die im Rahmen der Studiengangsanalyse durchgeführten Befragungen zeigen, dass gerade die Studieneingangsphase der ersten zwei Semester von den Student*innen als besonders arbeitsintensiv wahrgenommen wird. Auch die Studiendokumente zum Studiengang verweisen auf eine ungleiche Verteilung des Workloads und viele zweisemestrige Module im ersten Studienabschnitt. Die Verlaufsdaten aus der Studierendenstatistik zeigen in Ergänzung einen starken Schwund der Student*innen eines Immatrikulationsjahrgangs bis zum dritten Semester. Die im Vergleich zu anderen Studiengängen höheren Ausprägungen des Identifizierungsmerkmals 1 des Frühwarnsystems unterstützen dieses Gesamtbild hoher Leistungsanforderungen. Hinsichtlich der Frage, ob im ersten Semester weniger als zwei Prüfungsleistungen bestanden wurden, wurden 22% der PASST?!-Teilnehmer*innen⁴ aus diesem Studiengang über dieses Identifizierungsmerkmal erfasst. Zudem zeigte sich in den Daten des Frühwarnsystems auch eine höhere Anzahl an Student*innen in diesem Studiengang, die wegen ihrer erhöhten Anzahl von Rücktritten von Prüfungen kontaktiert wurden. In diesem Sinne können die Daten des Frühwarnsystems als externe Validierung der Messung von Belastungen und Unterstützungsbedarfen im Rahmen der Studiengangsanalyse gesehen werden – an diesem Beispiel hinsichtlich der Prüfungsbelastung und Stu-

dierbarkeit (Qualitätsziel 5.1⁵) sowie des Bedarfs an studienerefolgsunterstützenden Maßnahmen insbesondere zu Studienbeginn (Qualitätsziel 3.6⁶). Die Übersichten zu den (studiengangsspezifischen) Problemen und Bedarfen der Student*innen aus der Zentralen Studienberatung konkretisieren diese Befunde zudem. Die Identifizierungsstatistik des Frühwarnsystems in Verbindung mit der Beratungsstatistik der Zentralen Studienberatung kann im Rahmen der Qualitätsanalysen der Studiengänge demnach genutzt werden, um auf spezifische Probleme im Studiengang aufmerksam zu werden, eine höhere Dichte in der Beschreibung der Stärken und Schwächen im Studiengang zu erreichen sowie Teilergebnisse und Daten zur gegenseitigen Validierung zu nutzen.

3. Zusammenfassung & Diskussion

Seit 2011 hat die TU Dresden ein Qualitätsmanagementsystem etabliert, dessen Ziel es ist, ein Höchstmaß an Transparenz der Studienbedingungen zu schaffen und so die Grundlage für eine Qualitätssicherung und -entwicklung der Studiengänge zu legen. Im Jahr 2016 wurde an der TU Dresden zusätzlich ein Frühwarnsystem zur Erkennung von problematischen Studienverläufen eingeführt. Das Frühwarnsystem nimmt dabei zu allererst die Leistungsdaten der Student*innen in den Blick; durch die wissenschaftliche Begleitung werden zudem die Studienbedingungen und die persönlichen Faktoren betrachtet. Zusätzlich werden im Rahmen der Beratung Informationen im Hinblick auf kritische Situationen studiengangsspezifisch deutlich.

Es wurde im Rahmen des vorliegenden Artikels dargestellt, dass das Qualitätsmanagementsystem für Studium und Lehre und das Frühwarnsystem jeweils wichtige Erkenntnisse liefern. Die Qualitätsanalysen der Studiengänge generieren Wissen zu studiengangsbezogenen Erfolgsquoten, zur durchschnittlichen Studiendauer, zu Workload und Prüflinglast, zur Wahrnehmung der Unterstützungsangebote aus studentischer Perspektive sowie zur generellen Wahrnehmung zu Aspekten von Studium und Lehre aus Sicht der dazu befragten Student*innen. Das Frühwarnsystem liefert Wissen über individuelle Leistungsverläufe von Student*innen, zu aggregierten Problemlagen und Bedarfen der Student*innen und zur Nutzung von Unterstützungsangeboten zur Sicherung des Studienerfolgs. Am Beispiel der Leistungsanforderungen

³ Dabei muss einschränkend festgestellt werden, dass sich die Student*innen je nach Studiengang unterschiedlich stark an einem Frühwarnsystem beteiligen. So zeigen sich für die TU Dresden Beteiligungsquoten in einer Spannweite von 2 bis 75% (Stand: 01.07.2020). Entsprechend kann nicht davon ausgegangen werden, dass für alle Studiengänge die nötigen Daten bereitgestellt werden können.

⁴ Insgesamt ist noch wenig darüber bekannt, ob Teilnehmer*innen von PASST?! eine selektierte Gruppe unter den Student*innen bilden. Bspw. wäre vorstellbar, dass gerade sich als leistungsschwach wahrnehmende Student*innen für eine Teilnahme entscheiden.

⁵ „Die Studierbarkeit der Studiengänge soll durch eine in Anzahl, Umfang und Terminierung angemessene Prüfungsdichte gewährleistet werden“ (TU Dresden 2019, S. 5).

⁶ „Tutoren- und Mentoringprogramme, Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Lerngruppen, betreutes Lernen (sog. Lernräume) und ähnliche Angebote können die Studierenden dabei unterstützen, ihr Studium erfolgreich zu gestalten und ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule zu stärken“ (TU Dresden 2019, S. 3).

in einem ingenieurwissenschaftlichen Studiengang wurde aufgezeigt, wie die Daten aus beiden Systemen miteinander verknüpft werden können und somit umfassende Erkenntnisse zur Bewertung der Studierbarkeit und zur Notwendigkeit des Ausbaus von studienunterstützenden Angeboten liefern. Das Frühwarnsystem befindet sich derzeit noch im Aufbau. Ein Anstieg in den Beteiligungsquoten wird sich vermutlich positiv auf die Bereitstellung der Daten auswirken.

Die TU Dresden hat sich ganz bewusst dafür entschieden, statt nur mit einigen wenigen Kennziffern zu arbeiten, die Bewertungen im Rahmen der Analyse der Studiengänge auf eine breite Informationsbasis zu stellen und mittels verschiedenster Perspektiven und Materialien Ergebnisse zu validieren. Da die verschiedenen Datenquellen jeweils perspektivisch sind und somit plurale Einzelergebnisse liefern, kann und soll auftretende Kontroversität, insbesondere bei sensiblen Themen, multiperspektivisch bearbeitet werden. Diese Methoden- und Perspektivenvielfalt bietet ein hohes Potenzial für die Analyse von Bedingungen des Studienerfolgs und Bedingungsfaktoren für Studienabbruch. Das Wissen muss Eingang in die Konzeption eines hochschulspezifischen Studienerfolgs- und Qualitätsmanagements finden, nicht nur, um die Studien- und Lehrbedingungen qualitativ hochwertig zu gestalten, sondern auch, um die Student*innen beim Erreichen ihrer Studienziele adäquat unterstützen zu können.

Literaturverzeichnis

- Ahles, L./Köstler, U./Vetter, N./Wulff, A. (2016): Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte. Baden-Baden.
- Berthold, C./Jorzik, B./Meyer-Guckel, V. (Hg.) (2015): Handbuch Studienerfolg. Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen. Essen.
- Blüthmann, I. (2012): Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und Studienabbruch: Analysen von Bedingungsfaktoren in den Bachelorstudiengängen. Berlin. Online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000015295/Diss_Bluethmann_2012_Onlineversion_final.pdf (04.09.2017).
- Blüthmann, I./Lepa, S./Thiel, F. (2008): Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11 (3), S. 406-429.
- Gaebel, M./Hauschildt, K./Mühleck, K./Smidt, H. (2012): Tracking learners' and graduates' progression paths. TRACKIT. Brüssel/Geneva.
- Gold, A. (1988): Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: Vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. Frankfurt a.M./Bern.
- Gold, A. (1999): Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied, S. 51-65.
- Hahn, D./Krystek, U. (1984): Frühwarnsysteme als Instrument der Krisenerkennung. In: Staehle, W. H./Albach, H. (Hg.): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Krise: kontroverse Beiträge zur betriebswirtschaftlichen Krisenbewältigung. Wiesbaden, S. 3-24.
- Heinze, D. (2018): Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg. Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Wiesbaden.
- Heublein, U./Wolter, A. (2011): Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 214-236.
- Heublein, U./Huttsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover. Online: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201002.pdf (04.09.2017).
- Hörnstein, E./Kreth, H./Blank, C./Stellmacher, C. (2016): Studiengang-Monitoring. Studienverlaufsanalysen auf Basis von ECTS-Punkten. Aachen.
- Kolb, M./Kraus, M./Pixner, J./Schüpbach, H. (2006): Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden. In: Das Hochschulwesen, 54 (6), S. 196-201.
- Korff, S. (2017): Abbruchgedanken – (K)ein Thema in der strukturierten Promotion. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, (1), S. 19-25.
- Lenz, K./Frohwieler, D./Szymenderski, P. (2017): Von der Definition zur Bewertungspraxis von Qualitätszielen. Qualitätsanalyse der Studiengänge an der TU Dresden. In: Kohler, J./Pohlenz, P./Schmidt, U. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. E. Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Praxisbeispiele und Innovationen in Institutionen. Berlin, S. 45-68.
- Lewin, K. (1999): Studienabbruch in Deutschland. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied/Krifting, S. 17-50.
- Lorson, P./Lubinsky, A./Nickel, M./Toebe, M. (2011): Studienerfolg – Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter? In: Das Hochschulwesen, 59 (6), S. 192-198.
- Pelz, R./Schulze-Stocker, F./Gaaw, S. (2020): Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. Ergebnisse quantitativer Befragungen an der TU Dresden. In: Schulze-Stocker, F./Schäfer-Hock, C./Greulich, H. (Hg.): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020. Dresden, S. 53-82.
- Sarletti, A. (2020): Studienerfolg und Studienabbruch. Ein Überblick über die Dimensionen des Studienerfolgs und die theoretischen Grundlagen. In: Schulze-Stocker, F./Schäfer-Hock, C./Greulich, H. (Hg.): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020. Dresden, S. 21-51.
- Sarletti, A./Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1 (3), S. 235-348.
- Schneider, K./Berens, J./Burghoff, J. (2019): Drohende Studienabbrüche durch Frühwarnsysteme erkennen: Welche Informationen sind relevant? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 22, S. 1121-1146.
- Schröder-Gronostay, M. (1999): Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, M./Daniel, H.-D. (Hg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Beiträge aus Forschung und Praxis. Neuwied/Krifting, S. 209-240.
- Schuemer, R./Ströhlein, G. (1991): Dropout-Forschung und Dropout-Prophylaxe: Zur Theorie und Methodologie. In: Holmberg, B./Orthner, G. E. (Hg.): Research into Distance Education/Fernlehre und Fernlehrforschung. Essen, S. 196-222.
- Schulze-Stocker, F./Gallrein, A.-M. B./Blum, C./Rockstroh, M./Ishig, A. (2020): PASST?! Partnerschaft · Studienerfolg · TU Dresden. Ein Frühwarnsystem für Studierende. In: Schulze-Stocker, F./Schäfer-Hock, C./Greulich, H. (Hg.): Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020. Dresden, S. 189-224.
- Schulze-Stocker, F./Schäfer-Hock, C./Pelz, R. (2017): Weniger Studienabbruch durch Frühwarnsysteme – Das Beispiel des PASST?!-Programms an der TU Dresden. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 12 (1), S. 26-32.
- TU Dresden (2011): Qualitätsmanagement der TU Dresden für Studium und Lehre. https://tu-dresden.de/tu-dresden/qualitaetsmanagement/ressourcen/dateien/qm_studium_lehre/leitideen_lehre?lang=de (10.07.2020).
- Tinto, V. (1986): Theories of student departure revisited. In: Smart, J. (ed.): Higher Education: A Handbook of Theory and Research. vol. 2. New York: Agathon Press, pp. 359-384.
- Zafar, M. B./Valera, I./Rodriguez, M. G./Gummadi, K. P. (2017): Fairness beyond disparate treatment & disparate impact: learning classification without disparate mistreatment. WWW '17 Proceedings of the 26th International Conference on World Wide Web, pp. 1171-1180.

■ **Franziska Schulze-Stocker**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätsanalyse, Technische Universität Dresden, E-Mail: Franziska.Schulze-Stocker@tu-dresden.de

■ **Peggy Szymenderski**, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätsanalyse, Technische Universität Dresden, E-Mail: Peggy.Szymenderski@tu-dresden.de

■ **Robert Pelz**, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Qualitätsanalyse, Technische Universität Dresden, E-Mail: Robert.Pelz@tu-dresden.de

Teresa Korsmeier, Julia Bobe & Katrin B. Klingsieck

Prokrastination bei Studierenden verringern durch Anwendung eines Ratgebers im Gruppensetting



Teresa Korsmeier



Julia Bobe



Katrin B. Klingsieck

Procrastination is an almost common phenomenon among students, entailing manifold negative consequences on achievement, health, and well-being. This contribution provides a brief outline of academic procrastination, its correlates and consequences, and current prevention and intervention programs. It focuses on a group counselling format in the context of which the guidebook "Heute fange ich wirklich an" (Höcker/Engberding/Rist 2017b) was implemented. Results of a quasi-experimental evaluation study show that procrastination can be reduced effectively by this format. In conclusion, information on how to implement this format within counselling settings are provided. In addition, aspects to be considered when counselling procrastinations in general are discussed.

Im festen Glauben daran, dass am nächsten Tag mehr Ressourcen an Zeit, Energie, Ruhe oder Inspiration zur Verfügung stehen, schieben nicht wenige Studierende studiumsrelevante Tätigkeiten auf, deren Erledigung sie sich eigentlich fest vorgenommen hatten. Für ca. 75% aller Studierenden ist dieses Aufschieben wider besseren Wissens, Prokrastination, eine Gewohnheit. Die negativen Folgen von Prokrastination tangieren sowohl den Leistungs- als auch den Gesundheitsbereich. Bis zu 15% aller Studierenden weisen darüber hinaus eine klinisch bedenkliche Ausprägung von Prokrastination auf (für eine Zusammenfassung siehe Höcker/Engberding/Rist 2017a). In den letzten Jahren sind unterschiedliche Beratungsangebote an deutschen Universitäten eingerichtet worden, die sich explizit an prokrastinierende Studierende richten. Der vorliegende Beitrag stellt ein Gruppenberatungsformat vor, in dessen Rahmen mit dem Ratgeber „Heute fange ich wirklich an“ (Höcker/Engberding/Rist 2017b) gearbeitet wird. Dazu gibt er zunächst einen kurzen Abriss zur akademischen Prokrastination und stellt dann die Intervention sowie die Evaluationsergebnisse dazu vor. Abschließend werden konkrete Tipps für den Einsatz des Ratgebers bei der Beratung von prokrastinierenden Studierenden gegeben.

1. Konzeptueller Rahmen

1.1 Prokrastination – eine Begriffsbestimmung

Prokrastination wird zumeist definiert als „[...] to voluntarily delay an intended course of action despite expecting to be worse for the delay“ (Steel 2007, S. 66). Als Aufschieben von intendierten Handlungen wider besseren Wissens ist Prokrastination demnach klar abzugrenzen vom extern veranlassten Aufschub und von Formen

des strategischen, funktionalen oder adaptiven Aufschubs (für eine ausführliche Diskussion der Kernelemente von Prokrastination und eine Differenzierung unterschiedlicher Formen von Aufschub vgl. Klingsieck 2013). Aktuell liegen weder Kriterien für eine kategoriale Diagnostik (Höcker et al. 2017a) vor, noch bildet Prokrastination eine eigene Störungskategorie in den diagnostischen Systemen für psychische Störungen wie dem ICD 10 und DSM-V (Höcker et al. 2008).

1.2 Erklärung von Prokrastination

Zur Erklärung von Prokrastination zieht sich die Konzeptualisierung als ein Problem der Selbstregulation bzw. im Falle der habituellen, das heißt, regelmäßigen, Prokrastination als eine Schwäche dieser durch die einschlägige Literatur. Prokrastination ist demnach ein Problem der motivationalen und volitionalen Steuerung, welches dazu führt, dass Aufgaben, die als aversiv erlebt werden oder deren positive Konsequenzen in der Zukunft liegen, aufgeschoben werden (vgl. Temporal Motivation Theory; Steel 2007; Steel/König 2006). Dabei zeigen sich die mit akademischer Prokrastination assoziierten Probleme in allen drei Phasen der Selbstregulation (Zimmerman 2000). In der präaktionalen Phase sind dies zum Beispiel Probleme bei Planungs- und Priorisierungstätigkeiten (z.B. Lay/Schouwenburg 1993), in der aktionalen Phase etwa Konzentrationsprobleme und eine hohe Ablenkbarkeit (z.B. Dewitte/Schouwenburg 2002) sowie in der postaktionalen Phase unter anderem eine niedrige Selbstwirksamkeit (z.B. Wäschle et al. 2014). Phasenunabhängig zeigen sich Schwierigkeiten in der exekutiven Kontrolle (Rabin/Fogel/Nutter-Upham 2011) sowie Probleme in der Anwendung von Lernstrategien (z.B. Howell/Watson 2007; Klingsieck et al. 2012). Der

für den Beratungskontext besonders hilfreiche Erklärungsansatz von Prokrastination als Strategie der kurzfristigen Stimmungsregulation offenbart die paradoxe Dynamik einer Prokrastinationsepisode. Zunächst zeigt sich, dass als aversiv empfundene Aufgaben besonders häufig prokrastiniert werden (Blunt/Pychyl 2000; Steel 2007). Das kann zum Beispiel darin begründet sein, dass sich die Person nicht dazu in der Lage sieht, die Aufgabe zu bewältigen (geringe Selbstwirksamkeitserwartung und hoher Komplexitätsgrad der Aufgabe), oder die Person befürchtet, sie könnte an der Aufgabe scheitern (Prüfungsangst). Um diesen aversiven Gefühlen zu entkommen, schiebt sie die Aufgabe auf und ersetzt sie mit einer in dieser Situation positiv besetzteren Tätigkeit (Grund et al. 2012). Dies führt kurzfristig durchaus zu einer Aufhellung der Stimmung (Sirois/Pychyl 2013), jedoch schon mittelfristig stellen sich bei der Person negative Gefühle, etwa subjective discomfort (Solomon/Rothblum 1984) oder ein schlechtes Gewissen, ein. Langfristig geht Prokrastination mit Scham (Fee/Tangney 2000) sowie Schuldgefühlen (Blunt/Pychyl 2000) einher und kann zu negativen Selbstbewertungen führen (Flett et al. 2012).

1.3 Akademische Prokrastination und ihre Konsequenzen

Die akademische Prokrastination, das Aufschieben von studiumsrelevanten Tätigkeiten (z.B. Verfassen von Hausarbeiten, Lesen von Texten, die Vorbereitung auf Prüfungen) wider besseren Wissens (Klingsieck 2013; Steel/Klingsieck 2016), kann unter Studierenden bis zu einem Drittel des Tages ausmachen (Pychyl et al. 2000). Besonders Studierende, die in einem Studiengang eingeschrieben sind, welcher durch ein geringes Maß an vorgegebener Struktur gekennzeichnet ist, sind öfter von Prokrastination betroffen (vgl. Cristeta 2018). Studien zeigen, dass insgesamt 80-90% der Studierenden Prokrastination von sich kennen. Als Prokrastinierer bezeichnen sich 75% der Studierenden, von denen wiederum 50% dadurch Probleme im Studium haben (vgl. Steel 2007 für eine genaue Aufstellung).

Die habituelle akademische Prokrastination hat negative Auswirkungen auf die Qualität und Quantität des Lernens (Grunschel/Patrzek/Fries 2013), das akademische Fehlverhalten (Patrzek et al. 2015), die Leistung (siehe z.B. metaanalytische Befunde von Kim/Seo 2015), die Gesundheit (z.B. Sirois et al. 2003) sowie auf die Lebens- und Studiumszufriedenheit (z.B. Balkis 2013; Balkis/Duru 2016; Bubic 2017; Grunschel et al. 2016). Die starke Nachfrage der zahlreichen Selbsthilfebücher spiegelt diese Forschungsergebnisse wider: Prokrastination ist für viele Studierende ein Verhaltensmuster mit negativen Konsequenzen, welches sie gern ändern wollen.

1.4 Prävention von und Intervention bei Prokrastination

Seit der Zusammenstellung von Prokrastinationsinterventionen unter dem Titel „Counselling the procrastinator in academic settings“ (Schouwenburg et al. 2004) ist eine große Bandbreite an Studien erschienen, die psychologische Interventionen gegen Prokrastination vorstellen. Das Spektrum der Interventionen reicht von Gruppentrainings über Gruppen- und Einzelberatung bis zu Einzeltherapien. Bei der Entwicklung vieler der Inter-

ventionen wurde eklektizistisch vorgegangen: Unterschiedliche Ansätze (z.B. Psychoedukation, Selbstregulationstraining, soziale Unterstützung) wurden ohne gemeinsamen theoretischen Rahmen kombiniert. Wenige Interventionen wurden zudem evaluiert (vgl. van Eerde/Klingsieck 2018).

Die wenigen Studien mit einem aussagekräftigen Kontrollgruppendesign wurden in zwei unabhängigen Studien metaanalytisch ausgewertet (Rozentel et al. 2018; van Eerde/Klingsieck 2018). Der mittlere Effekt liegt zwischen Hedges $g = .34$ ($k = 18$; ausschließlich nicht-aktive Kontrollgruppen; Rozental et al. 2018) und Cohens $d = .62$ ($k = 35$; aktive und nicht-aktive Kontrollgruppen; van Eerde/Klingsieck 2018) und entspricht somit einem kleinen bis mittleren Effekt. In beiden Studien sind die Effektstärken der einbezogenen Studien sehr heterogen (z.B. $0.05 < d < 3.05$; van Eerde/Klingsieck 2018). Der Fokus der Interventionen liegt dabei auf der Verhaltensmodifikation durch Selbstregulationstrainings und kognitiver Verhaltenstherapie (van Eerde/Klingsieck 2018).

1.5 Einsatz eines Selbsthilfe-Ratgebers im Gruppensetting

Das kognitiv-verhaltenstherapeutische Therapieprogramm „zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens“ (Höcker et al. 2017a) skizziert fünf Bestandteile, die kombinierbar sind. Als Grundlage dieser Kombination dient die Selbstbeobachtung mithilfe des Münsteraner Arbeitstagebuchs und das Verständnis der eigenen Prokrastination anhand eines individuellen Störungs- und Veränderungsmodells. Die Module „Pünktlich Beginnen“ und „Realistisch Planen“ gehen auf zwei Problembereiche ein, die bei Prokrastinierenden sehr häufig auftreten. Die sogenannte „Arbeitszeitrestriktion“ (Höcker et al. 2012) wiederum folgt dem Prinzip „Verknappung erhöht die Attraktivität eines Guts“: Die Klient*innen dürfen anfangs nur so viel Zeit in ein Projekt investieren, wie sie sich in der letzten Woche durchschnittlich mit diesem Projekt beschäftigt haben. Zusätzliche Arbeitszeit müssen sie sich durch effiziente Nutzung der so begrenzten Gelegenheiten verdienen. Dazu werden feste Arbeitszeitfenster festgelegt und die effektive Arbeitszeit protokolliert. In weiteren Modulen widmet sich das Therapieprogramm dem Identifizieren von Gedanken, die das Aufschieben bedingen können (z.B. Rationalisierungen, selbsterfüllende Prophezeiungen und Selbstabwertung) und deren positive Umformulierung sowie dem Bedingungsmanagement (Kontingenzmanagement, Umgang mit Störungen, Arbeitsplatzgestaltung). Ziel ist eine nachhaltige Veränderung der Arbeitsgewohnheiten und dadurch eine Reduktion von Prokrastination. Die reduzierende Wirkung auf Prokrastination ist für die unterschiedlichen Bestandteile nachgewiesen worden (Höcker et al. 2008, 2009, 2012).

Alle Module sind in einen Selbsthilfe-Ratgeber mit dem Titel „Heute fange ich wirklich an“ (Höcker et al. 2017b) überführt worden. Dieser Ratgeber ist vor allem für ein eigenverantwortliches Veränderungsprojekt, aber auch nachbereitend zur Therapie mittels des Manuals und zur Rückfallprophylaxe einsetzbar (vgl. Höcker et al. 2017a). Es handelt sich dabei um ein neunwöchiges – je nach

Bedarf auch kürzer anwendbares – Programm, welches durch angeleitetes und mit zahlreichen Materialien unterstütztes Selbstcoaching am Beispiel eines bisher aufgeschobenen Projekts systematisch neue Verhaltensweisen aufbaut. Aufgrund der oben skizzierten Selbstregulationsprobleme von prokrastinierenden Studierenden ist anzunehmen, dass diese Form des Selbstcoachings eine Herausforderung für eben diese Studierenden darstellt. Daher wurde dieser Ratgeber in ein Gruppenformat überführt. In diesem Rahmen findet über neun Wochen hinweg pro Woche eine 90-minütige Sitzung statt, in der die wöchentlichen Einheiten des Ratgebers gemeinsam bearbeitet, die Ziele für die nächste Woche festgelegt und zu Beginn jeder Sitzung die vergangene Woche ausgewertet werden. Das gemeinsame Bearbeiten der Einheiten entlastet die Selbstregulationskapazität der Studierende. Gleichzeitig liegen mit dem Ratgeber das komplette Material und ein selbsterklärendes Manual vor. Anders als beim Therapiemanual, welches nur von Psycholog*innen eingesetzt werden sollte, ermöglicht der Ratgeber daher das Durchführen der Gruppentreffen auch von, vorher in dieser Methode ausgebildeten, studentischen Hilfskräften. Somit bietet sich die Möglichkeit, ein evidenzbasiertes Therapieprogramm auf professionelle Art und Weise mit niedriger Ressourcenbindung in Beratungsstellen anzubieten.

2. Evaluation des Einsatzes des Selbsthilferatgebers

Der Einsatz des Ratgebers im Gruppensetting wurde im Rahmen eines quasi-experimentellen Vortest-Nachtest-Kontrollgruppensdesigns evaluiert. Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse im Hinblick auf die Reduktion akademischer Prokrastination präsentiert werden.

2.1 Stichprobe

Insgesamt setzt sich die Stichprobe aus 64 Studierenden zusammen (32 Experimentalgruppe, 32 Kontrollgruppe). Als Experimen-

talgruppe standen Studierende 26 verschiedener Studiengänge zur Verfügung, die im Wintersemester 2017/2018 an einem Seminar im Rahmen des Studiums Generale teilnahmen (Alter: $M = 22.38$; $SD = 2.93$; Fachsemester: $M = 4.14$; $SD = 1.92$). Die Kontrollgruppe setzte sich aus Studierenden eines Seminars im Lehramtsstudium zusammen, die mithilfe von Propensity-Score-Matching (Randolph et al. 2014) auf Basis von soziodemografischen Aspekten und ihrer Tendenz zur Prokrastination zu der Experimentalgruppe zugeordnet wurden (Alter: $M = 21.59$; $SD = 2.43$; Fachsemester: $M = 3.53$; $SD = 1.98$).

2.2 Instrumente und Evaluationsdesign

Die Teilnehmer*innen füllten zu Beginn sowie nach der neunwöchigen Intervention einen Onlinefragebogen aus (vgl. Naglieri et al. 2004 zu den Vorteilen von Onlineuntersuchungen). Als abhängige Variablen wurden jeweils zum Prätest (T1) und Posttest (T2) erfasst die Diagnosekriterien für Prokrastination (DK), die Prokrastinationsneigung (APROF), die State Procrastination (APSI) und die metakognitiven Lernstrategien (LIST_meta). Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Eigenschaften dieser Instrumente.

Für die Auswertung wurde eine multivariate einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung durchge-

Tabelle 1: Überblick über die eingesetzten Instrumente

Abkürzung	Name der Skala / Subskala	Referenz	N Items	Cronbach's α zu T1
DK	Diagnosekriterien Prokrastination	Höcker/Engberding/Rist (2017a)	9	.77
APROF	Allgemeiner Prokrastinations-Fragebogen	Höcker/Engberding/Rist (2017a)	7	.92
APSI	Academic Procrastination State Inventory		23	.89
APSI_ST	State Procrastination	Schouwenburg (1995); Patzelt/Opitz (2014)	12	.83
APSI_AU	Angst & Unsicherheit		6	.83
APSI_AB	Abneigung		5	.84
LIST_meta	Skalen des Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium; Subskala Metakognitive Strategien	Klingsieck (2018)	9	.73

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung

	T1		T2		Haupteffekt Zeit			Haupteffekt Gruppe			Interaktion Zeit \times Gruppe		
	M	SD	M	SD	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Allgemeiner Prokrastinations-Fragebogen (APROF)													
EG	4.79	1.08	3.73	0.94	29.98	.00	.33	.57	.45	.01	20.31	.00	.25
CG	4.49	1.15	4.39	1.06									
Academic Procrastination State Inventory_State Procrastination (APSI_ST)													
EG	3.32	0.53	2.72	0.54	16.31	.00	.22	1.99	.16	.03	32.16	.00	.34
CG	3.12	0.38	3.22	0.54									
Academic Procrastination State Inventory_Angst und Unsicherheit (APSI_AU)													
EG	2.99	0.70	2.45	0.65	14.41	.00	.19	.17	.68	.00	16.19	.00	.21
CG	2.78	0.66	2.79	0.64									
Academic Procrastination State Inventory_Abneigung (APSI_AB)													
EG	2.67	0.81	2.50	0.7	.04	.84	.00	.41	.53	.01	2.78	.10	.04
CG	2.42	0.70	2.55	0.70									
Skalen des Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium; Subskala Metakognitive Strategien													
EG	2.87	0.59	3.16	0.62	2.84	.10	.04	.79	.38	.01	7.12	.01	.10
CG	3.16	0.55	3.09	0.59									

führt. Zur Berechnung der Bedeutsamkeit der Ergebnisse werden ebenfalls die Effektstärken berechnet.

3. Ergebnisse der Evaluation

Insgesamt zeigen die Ergebnisse einen signifikanten multivariaten Haupteffekt für die Zeit, $F(5,58) = 7,95$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .41$, während der multivariate Haupteffekt für die Gruppe nicht signifikant ist, $F(5,58) = 1.27$, $p = .29$, partielles $\eta^2 = .09$. Die multivariate Interaktion für Zeit \times Gruppe ist signifikant, $F(5,58) = 8.73$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = .43$. Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der univariaten Tests auf Skalen- und Subskalenebene dar. Signifikante Interaktionseffekte finden sich im Falle des APROF sowie der APSI-Subskalen *State Procrastination* und *Angst und Unsicherheit* sowie für die metakognitiven Lernstrategien. Bei allen Interaktionen handelt es sich um große Effekte. Im Fall der Diagnosekriterien für Prokrastination lagen zu T1 12.5% der Teilnehmer*innen im Risikobereich in Bezug auf Prokrastination, zu T2 waren es nur noch 6.25% der Teilnehmer*innen.

4. Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war die Evaluation eines Ratgebers gegen Prokrastination in seiner Nutzung im Gruppensetting. Im Hinblick auf die Reduzierung der Prokrastination der Teilnehmer*innen entstand ein positives Bild: Die Teilnehmer*innen an der Intervention zeigten nach der Teilnahme im Vergleich zu der untrainierten Kontrollgruppe deutlich reduzierte Prokrastinationswerte sowie geringere Angst und Unsicherheit. Ihre Werte für den Einsatz metakognitiver Lernstrategien waren deutlich höher. Somit ist die Anwendung des Ratgebers „Heute fange ich wirklich an“ (Höcker et al. 2017b) im Gruppensetting effektiv. Ebenfalls weisen diese Ergebnisse auf eine generelle Effektivität des Ratgebers und des zugrundeliegenden Interventionskonzepts hin. Schwächen der Studie liegen in der Gelegenheitsstichprobe, der Heterogenität der Teilnehmer*innen der Experimentalgruppe, der nicht ausgewogenen Verteilung der Geschlechter in der Experimentalgruppe sowie in den Selbstberichtsdaten. Ferner wurde keine Analyse der Studierenden vorgenommen, die die Intervention abgebrochen haben. Eine ausführliche Analyse der Gründe hätte jedoch zu einer Verbesserung sowie Anpassung der Intervention führen können.

4.1 Vorschläge zum Einsatz des Selbsthilfe-Ratgebers in Beratungssettings

Zum Einsatz des Ratgebers im universitären Kontext bieten sich aus unserer Sicht drei verschiedene Settings an. (1) Klassisches Gruppensetting: Eine feste Gruppe von Teilnehmer*innen durchläuft die Intervention innerhalb von neun Wochen, so wie oben beschrieben. Dieses kann von Berater*innen durchgeführt oder von geschulten Studierenden übernommen werden. Erfahrungsgemäß stellt sich allerdings die Akquise für ein derartiges Format als sehr zeitaufwendig dar. (2) Verknüpftes Gruppensetting: Der Ratgeber kann auch in ein bestehendes (Lehr-)angebot eingebunden werden. Thematisch wür-

den sich etwa Veranstaltungen mit motivationalen, selbstregulatorischen oder auch trainingstheoretischen Bestandteilen anbieten. Das ermöglicht den Teilnehmer*innen zum einen die Veränderung ihrer Prokrastination. Zum anderen können die Teilnehmer*innen anschließend als Multiplikator*innen in der Durchführung des klassischen Gruppensettings eingesetzt werden. Der Nachteil an diesem Setting ist, dass es sich nicht ausschließlich an Personen richtet, die ihre Prokrastination ändern möchten. (3) Ressourcenorientiertes Setting in der Gruppe oder individuell: Die Arbeitsmaterialien des Ratgebers können auch in fortlaufenden Gruppenangeboten zum Beispiel zum Stress- oder Zeitmanagement für Studierende integriert werden. Dort werden sie nicht wöchentlich und eventuell auch nicht in der beschriebenen Reihenfolge, sondern nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert, eingesetzt. Die Wirksamkeit ist dann abhängig von dem adäquaten Einsatz der Materialien. Diese müssen nicht zwangsläufig im Gruppensetting durchgeführt werden, sondern können auch in individuellen Beratungssettings zum Einsatz kommen.

4.2 Hinweise zur Beachtung besonderer Aspekte bei der Beratung im Fall von Prokrastination

Über den konkreten Einsatz des Ratgebers hinaus gibt es einige Aspekte, die bei der Unterstützung von prokrastinierenden Studierenden zu bedenken sind. Der erste Aspekt betrifft die Erreichbarkeit der Studierenden: Obwohl Prokrastination viele Studierende betrifft, ist es nicht wenigen unangenehm, über ihre Probleme zu sprechen, oder der Aufwand wird neben bereits laufenden Verpflichtungen als zu groß empfunden. Die Hemmschwelle zur Anmeldung für eine mehrwöchige Intervention zum Thema Prokrastination ist daher erfahrungsgemäß recht hoch. Es bietet sich deshalb an, entweder Lehrende in die Akquise einzubeziehen oder einen ersten Kontakt zu Teilnehmer*innen über niederschwellige Angebote herzustellen. Das können zum Beispiel Informationsgespräche der Studienberatung sein, Infostände oder digitale Angebote wie regelmäßige Newsletter. Der zweite Aspekt betrifft die Adhärenz der Teilnehmer*innen in mehrwöchigen Formaten. Dies ist in der Zielgruppe, die deutliche Probleme in der Selbstregulation hat, keineswegs ein trivialer Punkt. Die Herausforderung, zu einem wöchentlichen Angebot mit zusätzlichen Aufgaben zu erscheinen, sollte zu Beginn des Trainings transparent gemacht werden. Hilfreiche Fragestellungen könnten dabei sein: Welche Unterstützung wird benötigt, um eine regelmäßige Teilnahme wahrscheinlicher zu machen und um pünktlich zu beginnen, ohne, dass das Training sich wie ein unliebsamer Termin anfühlt? Würden die Teilnehmer*innen davon profitieren, regelmäßig an die Durchführung der Übungen erinnert zu werden? Wird es gewünscht, dass sich die Teilnehmer*innen auch außerhalb der Gruppenzeit untereinander austauschen? Auch Rückfragen im Falle von unentschuldigtem Fehlen können es wahrscheinlicher machen, dass die Person beim nächsten Mal wieder an der Sitzung teilnimmt und verhindern, dass das Training abgebrochen wird. Um diese engmaschige Betreuung realisieren zu können, sollte die Größe der Gruppe nicht mehr als zehn Teilnehmer*innen betragen. Auf der ande-

ren Seite sollten nicht weniger als fünf Personen teilnehmen, damit eine Gruppendynamik und ein Austausch untereinander stattfinden kann. Ein dritter Aspekt betrifft die Diversität in der Zusammensetzung der Teilnehmenden. Da die Einschätzung von Prokrastination als maladaptiv stark subjektiv ist (Krause/Freund 2014; Milgram/Sroloff/Rothblum 1988; van Eerde 2000), kann sich die Gruppe aus Teilnehmer*innen zusammensetzen, die sich in der Ausprägung der Prokrastination sowie in den Gründen und Begleiterscheinungen unterscheiden. Nicht alle Teilnehmer*innen gehören zu den 15% (Höcker et al. 2017a), auf die eine klinisch bedenkliche Ausprägung von Prokrastination zutrifft. Bei einigen resultiert die Prokrastination hingegen aus einem überhöhten Leistungsmotiv oder auch aus Perfektionismus. Andere wiederum haben in vielen Lebensbereichen Probleme, sich zu motivieren. Vor dem Hintergrund, dass alle diese Realitäten ihre Daseinsberechtigung haben, ist eine respektvolle und wertschätzende Kultur essentiell, damit sich alle Teilnehmer*innen trauen, ehrlich von ihren Problemen mit ihrer individuellen Prokrastination zu berichten. Gelingt dies, dann kann diese Diversität als Chance genutzt werden. Sie ermöglicht es den Teilnehmer*innen, besser zu erkennen, welche Strategien bei ihnen bereits gut funktionieren und von den Strategien der anderen zu profitieren. Bezogen auf das vorgestellte Gruppenformat ist zudem zu empfehlen, eine sensible Auswahl zu treffen, welche Aufgaben im Plenum besprochen werden und welche nicht.

Zum Schluss noch ein Hinweis zur Vorsicht: Viele Eigenschaften, die Prokrastination begünstigen (Höcker et al. 2017b, S. 20-26), können auch in der Durchführung der Intervention zu Problemen führen. Teilnehmer*innen, die zu Prüfungsangst oder Depressionen neigen, könnten die Aufgaben als zusätzliche Belastung empfinden und schämen sich vielleicht, ihre Arbeitsmaterialien vorzustellen. Impulsivität kann dazu führen, dass sich Teilnehmer*innen vorzeitig anmelden, dann aber nicht regelmäßig zu den Treffen erscheinen. Perfektionistische Teilnehmer*innen könnten sehr viel Energie in die Bearbeitung der Materialien stecken und Schwierigkeiten damit haben, die besprochenen Themen tatsächlich in den Alltag zu integrieren. Diese Herausforderungen gilt es im Hinterkopf zu behalten, wenn nötig klar zu kommunizieren und die studentischen Hilfskräfte in solchen Fällen mit Supervision durch qualifizierte Berater*innen zu begleiten. Ziel sollte es sein, die Arbeitsmaterialien als Unterstützung zu verstehen und nicht als zusätzliche Aufgabe, die die Prokrastination eventuell sogar noch verschlimmert.

Literaturverzeichnis

- Balkis, M. (2013): Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. In: *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13, pp. 57-74.
- Balkis, M./Duru, E. (2016): Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. In: *European Journal of Psychology of Education*, 31 (3), pp. 439-459.
- Blunt, A. K./Pychyl, T. A. (2000): Task aversiveness and procrastination: A multi-dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects. In: *Personality and Individual Differences*, 28 (1), pp. 153-167.
- Bubic, A. (2017): The influence of considering the past, present, and future on college satisfaction. In: *Time & Society*, 26 (2), pp. 227-243.
- Cristeta, S. O. (2018): Prokrastination Entwicklung und Evaluation einer Intervention (Doktorarbeit, Universitätsbibliothek Tübingen).
- Dewitte, S./Schouwenburg, H. C. (2002): Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. In: *European Journal of Personality*, 16, pp. 469-489.
- Fee, R. L./Tangney, J. P. (2000): Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? In: *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), pp. 167-184.
- Flett, G. L./Stainton, M./Hewitt, P./Sherry, S./Lay, C. (2012): Procrastination automatic thoughts as a personality construct: An analysis of the procrastinatory cognitions inventory. In: *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30 (4), pp. 223-236.
- Grund, A./Schmid, S./Klingsieck, K. B./Fries, S. (2012): Studierende schieben Pflichten auf, aber auch persönliche Projekte: Typen aufgeschobener und ausgeführter Handlungen im Alltag Studierender. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44, S. 192-208.
- Grunschel, C./Patzek, J./Fries, S. (2013): Exploring different types of academic delays: A latent profile analysis. In: *Learning and Individual Differences*, 23, pp. 225-233.
- Grunschel, C./Schwinger, M./Steinmayr, R./Fries, S. (2016): Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. In: *Learning and Individual Differences*, 49, pp. 162-170.
- Howell, A. J./Watson, D. C. (2007): Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. In: *Personality and Individual Differences*, 43, pp. 167-178.
- Höcker, A./Engberding, M./Beißner, J./Rist, F. (2008): Evaluation einer kognitiv-verhaltenstherapeutischen Intervention zur Reduktion von Prokrastination. In: *Verhaltenstherapie*, 18 (4), S. 223-229.
- Höcker, A./Engberding, M./Beißner, J./Rist, F. (2009): Reduktion von Prokrastination: Module zum pünktlichen Beginnen und realistischen Planen. In: *Verhaltenstherapie*, 19 (1), S. 28-32.
- Höcker, A./Engberding, M./Beißner, J./Rist, F. (2012): Wirksamkeit von Arbeitszeitrestriktion in der Prokrastinationsbehandlung. In: *Verhaltenstherapie*, 22 (1), S. 9-16.
- Höcker, A./Engberding, M./Beißner, J./Rist, F. (2017a): Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens (Therapeutische Praxis – Band 70), 2. Auflage. Göttingen.
- Höcker, A./Engberding, M./Beißner, J./Rist, F. (2017b): Heute fange ich wirklich an! Prokrastination und Aufschieben überwinden – Ein Ratgeber. Göttingen.
- Kim, K. R./Seo, E. H. (2015): The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. In: *Personality and Individual Differences*, 82, pp. 26-33.
- Klingsieck, K. B. (2013): Procrastination: When good things don't come to those who wait. In: *European Psychologist*, 18, pp. 24-34.
- Klingsieck, K. B./Fries, S./Horz, C./Hofer, M. (2012): Procrastination in a distance university setting. In: *Distance Education*, 33, pp. 295-310.
- Klingsieck, K. B. (2018): Kurz und knapp – die Kurzskaala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32, S. 249-259.
- Krause, K./Freund, A. M. (2014): Delay or procrastination – A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. In: *Personality and Individual Differences*, 63, pp. 75-80.
- Lay, C. H./Schouwenburg, H. C. (1993): Trait procrastination, time management, and academic behavior. In: *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, pp. 647-662.
- Milgram, N. A./Sroloff, B./Rosenbaum, M. (1988): The procrastination of everyday life. In: *Journal of Research in Personality*, 22, pp. 197-212.
- Naglieri, J. A./Drasgow, F./Schmit, M./Handler, L./Prifitera, A./Margolis, A./Velasquez, R. (2004): Psychological testing on the internet: New problems, old issues. In: *American Psychologist*, 59, pp. 150-162.
- Patzek, J./Sattler, S./van Veen, F./Grunschel, C./Fries, S. (2015): Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: A panel study. In: *Studies in Higher Education*, 40, pp. 1014-1029.
- Patzelt, J./Opitz, I. (2014): Deutsche Version der Aitken Procrastination Scale (APS-d). In: Denner, D./Glöckner-Rist, A. (Hg.): *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Pychyl, T. A./Lee, J. M./Thibodeau, R./Blunt, A. (2000): Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. In: *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, pp. 239-254.
- Rabin, L. A./Fogel, J./Nutter-Upham, K. E. (2011): Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive functioning. In: *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33, pp. 344-357.
- Randolph, J. J./Falbe, K./Kureethara Manuel, A./Balloun, J. L. (2014): A step-by-step guide to propensity score matching in R. In: *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19 (18), pp. 1-6.

- Rozental, A./Bennett, S./Forsström, D./Ebert, D. D./Shafraan, R./Andersson, G. et al. (2018): Targeting procrastination using psychological treatments: A systematic review and meta-analysis. In: *Frontiers in Psychology*, 9, 1588.
- Schouwenburg, H. C. (1995): Academic Procrastination. In: Ferrari, J. R./Johnson, J. L./McCown, W. G. (eds.): *Procrastination and Task Avoidance*. Boston, MA: Springer US, pp. 71-96.
- Schouwenburg, H. C./Lay, C. H./Pychyl, T. A./Ferrari, J. R. (Hg.) (2004): *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington D. C.: American Psychology Association.
- Sirois, F. M./Melia-Gordon, M. L./Pychyl, T. A. (2003): "I'll look after my health, later!": An investigation of procrastination and health. In: *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1167-1184.
- Sirois, F./Pychyl, T. (2013): Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. In: *Social and personality psychology compass*, 7(2), pp. 115-127.
- Solomon, L. J./Rothblum, E. D. (1984): Academic procrastination: frequency and cognitive behavioural correlates. In: *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), pp. 503-509.
- Steel, P. (2007): The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. In: *Psychological Bulletin*, 133, pp. 65-94.
- Steel, P./Klingsieck, K. B. (2016): Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. In: *Australian Psychologist*, 51, pp. 36-46.
- Steel, P./König, C. J. (2006): Integrating theories of motivation. In: *Academy of Management Review*, 3, pp. 889-913.
- van Eerde, W. (2000): Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. In: *Applied Psychology: An International Review*, 49, pp. 372-389.
- van Eerde, W./Klingsieck, K. B. (2018): Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. In: *Educational Research Review*, pp. 25, 73-85.
- Wäschle, K./Allgaier, A./Lachner, A., Fink, S./Nückles, M. (2014): Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. In: *Learning and Instruction*, 29, pp. 103-114.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M./Pintrich, P. R./Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 13-39.

■ **Teresa Korsmeier**, M.Ed., Beratungsstelle gegen Prokrastination ProLernen, Universität Paderborn

■ **Julia Bobe**, M.Sc., Beratungsstelle gegen Prokrastination ProLernen, Universität Paderborn, E-Mail: julia.bobe@uni-paderborn.de

■ **Katrin B. Klingsieck**, Prof. Dr., Professorin für pädagogisch-psychologische Diagnostik und Förderung, Beratungsstelle gegen Prokrastination ProLernen, Universität Paderborn, E-Mail: katrin.klingsieck@uni-paderborn.de

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

Das Stalag 326 in Stukenbrock/Senne – zum Fortwirken der Lagergeschichte über den Krieg hinaus: Die Repatriierung sowjetischer Kriegsgefangener und die Internierung von NS-Funktionsträgern



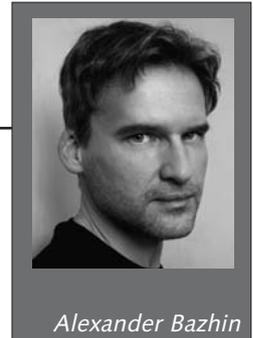
Der vormalige „Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326“ hat sich zur Verstärkung seiner Arbeit eine neue, festere Organisationsstruktur gegeben und bildet nun die Regionale Arbeitsgruppe Ostwestfalen-Lippe (OWL) innerhalb des Vereins „Gegen Vergessen – Für Demokratie“.

Die Regionale Arbeitsgruppe OWL „Gegen Vergessen – Für Demokratie“ sieht sich als Teil des in der Gedenkstättenkonzeption des Landes NRW verankerten zivilgesellschaftlichen Engagements. Sie setzt sich insbesondere in Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld sowie weiteren wissenschaftlichen Institutionen und zivilgesellschaftlichen Initiativen dafür ein, den Erinnerungsort „Stalag 326“ in Stukenbrock/Senne im historischen Bewusstsein der Öffentlichkeit zu verankern. Dank der vom Bund und vom Land NRW beschlossenen finanziellen Förderung erscheint der Ausbau der Gedenkstätte nun gesichert und die Phase konkreter Planungen kann beginnen. Der Förderungsantrag, den der Landschaftsverband formuliert hatte, fußte auf einer Machbarkeitsstudie eines privaten Ateliers, das damit Vorschläge für die Errichtung neuer Bauten und die Entwicklung von Ausstellungskonzeptionen unterbreitet hat. Deren Verwirklichung bedarf einer breiten, wissenschaftlich begründeten und pädagogisch abgesicherten Erörterung. Dazu sollen die hier dokumentierte Tagung und Denkschrift beitragen.

ISBN 978-3-946017-24-0, Bielefeld 2021, 60 Seiten, 12.95 Euro zzgl. Versand

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

Alexander Bazhin



Alexander Bazhin

Förderung der Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase

„Als ich mich auf der Suche nach einem passenden Wahlpflichtfach befand, sah ich mich einer regelrechten Hülle und Fülle an verschiedensten Themen gegenüber. Ich verlor mich in Details und Beschreibungen zu den jeweiligen Kursen. [...] Dann las ich ein Thema, das sich gegenüber anderen deutlich abgrenzte – „Fit im Studium“. Drei Worte, aber viel dahinter“.

Teilnehmer des Kurses „Fit im Studium“

Academic graduation or drop-out? With these two possibilities the „fresh“ students need to be confronted, especially in the beginning of their education. More than a quarter of students give up their studies in bachelor education programmes of German universities. One of the cause of such a drop-out seems to be the fact that the young people are ill-prepared in context of learning skills in changing from secondary to high school. Therefore, the period of the initial study phase should be important for the academic drop-out prevention. Here, the author presents a learning-centric, personality-orientated concept promoting learning competencies for young scholars at the initial study phase and its perception by the students. The author supposes that such promotion of learning competencies right at the beginning of any studies could prevent the high educational drop out.

Den angehenden Studierenden bleibt in Bezug auf den Studienprozess nicht viel übrig – Studienerfolg oder Studienabbruch. Unter dem Begriff Studienerfolg ist mittlerweile nicht nur ein formaler Studienabschluss gemeint, sondern auch die Gewährleistung der sog. Employability (Berthold et al. 2011). Sollten die Studierenden vor dem Abschluss aus dem Studienprozess aussteigen, liegt der Studienabbruch vor (Heublein et al. 2010). Mehr als jede*r vierte Bachelorstudent*in bricht sein*ihr Studium ab (Heublein 2014; Heublein et al. 2014). Abgesehen von soziodemographischen Folgen könnte der Studienabbruch auch gewisse wirtschaftliche Konsequenzen für die Gesellschaft haben. Der *Return on Investment in human capital* (Humankapitalrentabilität) der nachschulischen Bildung befindet sich im tiefsten negativen Bereich (Heckman 2006). Daher stellt der Studienabbruch in der Regel nicht nur ein persönliches Problem der Studierenden, sondern in seiner Summe auch eine große gesellschaftlich-ökonomische Herausforderung dar. Gründe für einen Studienabbruch sind unterschiedlich und mögen sowohl extrinsischer (organisatorischer Studienprozess) als auch intrinsischer (individuelle Merkmale und Eigenschaften) Natur, oder gar gemischter (soziodemographische Gründe) sein (Key/Hill 2018). Aus Hochschulsicht können Abbruchgründe auch darin liegen, dass die „frischen“ Studierenden für die Anforderungen,

egal ob in einem „harten“ oder „weichen“ Fach, während des Studiums nicht vorbereitet sind (Bazhin 2017a). Somit erscheint dem Autor die Studieneingangsphase enorm wichtig für den kontinuierlichen zum Studienerfolg führenden Lernprozess im Studium (Bazhin 2017b).

1. Lernen als Metaschlüsselkompetenz

Lernen kann als Veränderungsprozess betrachtet werden. Eine Veränderung nicht nur im Sinne der Akkommodation unserer kognitiven Strukturen (Piaget 2009), sondern auch eine Veränderung unserer Vorstellungen, Meinungen, Betrachtungsweisen etc. geschieht durch und während des Lernens (Bazhin 2017a). In Bezug auf den oben erwähnten Begriff Employability ist die Professionalität das Hauptziel des Lernens; demzufolge wird die Professionalität durch Veränderung im Sinne des Lernens erreicht, sodass Lernen ein Weg zum Erlangen der Professionalität durch Sammeln unterschiedlicher Kompetenzen ist. Diese Kompetenzen sind sowohl fachlicher (Fachkompetenzen) als auch überfachlicher (Schlüsselkompetenzen) Natur.

Lernen gehört zu den Schlüsselkompetenzen, die nach Orth (Orth 1999) folgendermaßen definiert sind: „Schlüsselkompetenzen sind erwerbbar allgemeine

(nicht fachspezifische) Fähigkeiten, Einstellungen und Wissens-elemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden". Lernen repräsentiert sogar eine Metaschlüsselkompetenz (Bazhin 2017b), die aus einer Synthese von Selbst-, Methoden-, Sach- und Sozialkompetenzen besteht (Abb. 1). Demnach stellt die Lernkompetenz eine Fähigkeit dar, einen Lernprozess zu überdenken, zu beginnen und weiterzuführen. Die Begleitung des angefangenen Lernprozesses geschieht durch die Anerkennung einer Lerntypologie, durch die Zielsetzung, den effizienten Umgang mit den zur Verfügung stehenden Zeitressourcen und durch die gelungene Auswahl an Lernmethoden. Im Idealfall führen Lernschlüsselkompetenzen zur Fähigkeit, die im Lernprozess aufgetauchten Probleme durch die Reflexion über das eigene Lernen selbst zu lösen. Schließlich gelangen Studierende dadurch an die Stufe des selbstgesteuerten Lernens (Bazhin 2017a).

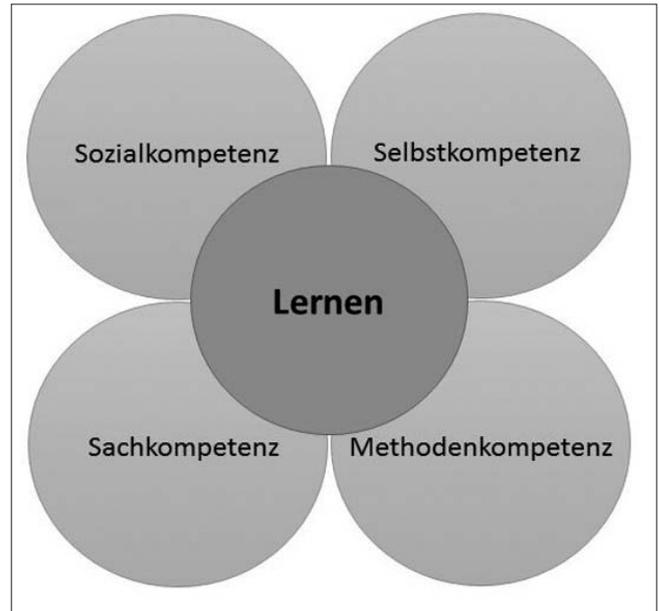
Die Abschätzung der Fähigkeiten ist ohne Zweifel eine Lernschlüsselkompetenz und steht mit der Ergebniserwartung, als Fähigkeit motivierend zu lernen, in engem Zusammenhang. Angenommen, die Ergebniserwartung ist stark ausgeprägt und die (Lern)Fähigkeiten sind realistisch eingeschätzt, so sind die Studierenden motiviert, sich mit dem Lernen auseinanderzusetzen. Wenn die Fähigkeiten zwar immer noch realistisch eingeschätzt werden, aber die Ergebniserwartung schwach ausgeprägt ist, ist das Verhalten beim Lernen abwertend. Im Falle der Unterschätzung der Fähigkeiten, wobei die Ergebniserwartung gleichzeitig stark ist, zweifeln Studierende ständig, ob sie überhaupt in der Lage sind zu studieren. Wenn dabei auch noch die Ergebniserwartung schwach ausgeprägt ist, entsteht Lernapathie, man hat keine Lust mehr zu lernen. Was ist zu erwarten, wenn Studierende ihre Fähigkeiten überschätzen? Wenn dabei die Ergebniserwartung hoch ist, empfinden sie Lernfrust, da die (eigenen) Lernziele nicht erreicht werden (können). Sollte die Ergebniserwartung noch schwach ausgeprägt sein, entsteht Lernverdruss und es gibt keine Lust mehr zu lernen (Bazhin 2017a). Somit scheint die „unrealistische“ Abschätzung der Fähigkeiten auch eine mögliche Ursache des Studienabbruchs zu sein. Daher ist es wichtig die Fähigkeiten realistisch abzuschätzen, vor allem vor dem Studium und während der Studieneingangsphase.

Nach alledem erscheint es dem Autor plausibel zu behaupten, dass die Förderung von Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase den Studienabbruch vorbeugen kann. Wie kann es nun gelingen?

2. Das persönlichkeitsorientierte lernzentrische Konzept „Fit im Studium“ zum Vermitteln von Lernschlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase

Zur Erweiterung der vorhandenen Konzepte zur Vermittlung der Schlüsselkompetenzen schlug der Autor ein persönlichkeitsorientiertes lernzentrisches Konzept vor (Bazhin 2020). Dieses baut im Wesentlichen auf dem

Abb. 1: Lernen als Metaschlüsselkompetenz



Modell des experimentellen Lernens von David Kolb (Kolb 1984) und auf der Theorie des entdeckenden Lernens von Jérôme Bruner (Bruner 1973) auf. Beide Konzepte sind den konstruktivistischen Lerntheorien zuzuschreiben, wobei das entdeckende Lernen gewisse Ähnlichkeiten zu kognitiven Lerntheorien aufweist.

Im Zentrum des Lerngeschehens beider Modelle befinden sich nicht die Lehrenden, sondern die Lernenden, oder die *Entdeckenden* selbst. Die Lernenden sollen durch und während des Lernens Erfahrungen „entdecken“, die nach Kolb unterschiedlich gesammelt und verarbeitet werden. Erfahrungen können konkret durch die Wahrnehmung über die Sinne (*konkretes Erfahren*), oder abstrakt – analytisch verstehend (*analytisches Begreifen*) gesammelt werden. Die so gesammelten Erfahrungen können die Lernenden entweder durch Nachdenken und Reflexion (*reflektierendes Beobachten*) oder durch Handeln (*aktives Experimentieren*) verarbeiten. Somit inkludiert der Kolbsche Lernprozess vier Stationen, die wir beim Lernen durchlaufen (Kolb 1984). Das persönlichkeitsorientierte lernzentrische Konzept sieht vor, dass Inhalte, die in einem Seminar, Workshop etc. vermittelt werden sollen, den besagten Stationen des Kolbschen Lernzyklus entsprechen (Bazhin 2020).

Da der Autor die Förderung von Lernschlüsselkompetenzen bei Studierenden in der Studieneingangsphase als eine Möglichkeit der Prävention des Studienabbruchs erachtet, erarbeitete er den Workshop „Fit im Studium“, der an das oben erwähnte persönlichkeitsorientierte lernzentrische Konzept anknüpft, und eine Auseinandersetzung mit folgenden Inhalten in Bezug auf das Kolbsche Modell beabsichtigt (Tabelle 1).

Einige der sowohl „analytischen“ als auch „konkreten“ Inhalte des Workshops inkludieren einen kurzen interaktiven Ausflug in die Lernpsychologie. Die Teilnehmenden bekommen erste Eindrücke über die Theorie der Informationsverarbeitung, sie erschließen für sich Begriffe wie Lernen und Denken, setzen sich mit den Lernzielen

Tab. 1: Inhalte des Workshops „Fit im Studium“

„Analytische“ Inhalte	„Konkrete“ Inhalte	„Experimentierende“ Inhalte	Inhalte zur Förderung der Reflexion
Lernen und Denken	Wahrnehmungskanäle, Lerntypen	Lerntechniken	Reflexionsschleife
Informationsverarbeitung	Lerntechniken	Forschendes Lernen	Lerntechniken
Lernstile, Lernmodi	Verhalten im Unterricht	Selbstgesteuertes Lernen	Selbstgesteuertes Lernen
Lernziele	Lernbezugsperson		Lernziele

auseinander und entdecken bei sich ihre Lernstile (Häuptle-Baceló 1999) sowie Lernmodi (Kolb 1984). Diese Themen sind aus dem Repertoire der Methoden- bzw. Sachkompetenzen und werden daher in Übereinstimmung mit dem persönlichkeitsorientierten lernzentrischen Konzept für die Vermittlung der Schlüsselkompetenzen (Bazhin 2020) überwiegend analytisch erschlossen (Tabelle 1).

Lernpsychologische Themen wie Wahrnehmungskanäle und daraus entstandenes Lerntypen-Verhalten im Unterricht und mit Lernbezugsperson sowie das Erlernen von Lerntechniken gehören im Wesentlichen zu Selbst- und Sozialkompetenzen und erfüllen somit die „konkreten“ Voraussetzungen des Kolbschen Lernkreuzes (Tabelle 1). Die didaktische Dramaturgie bei der Vermittlung konkreter Inhalte soll überwiegend interaktive und spielerische Methoden beinhalten sowie Gruppenarbeit und Rollenspiele mit einbeziehen.

An der Station des aktiven Experimentierens wird mit den analytisch und konkret erschlossenen Themen gearbeitet. Die Teilnehmenden üben alleine und in Gruppen unterschiedliche Lerntechniken, entdecken für sich das forschende Lernen und starten langsam in Richtung des selbstgesteuerten Lernens zu gehen (Tabelle 1). Hier ist es angemessen, zu Elementen der Wagnispädagogik zu greifen (Nohl 2002). An dieser Station ist es wichtig, die Lernenden zu sensibilisieren, Fehler zu machen, um daraus zu lernen.

Wie oben erwähnt, ist die reflexive Handlung die Grundlage des Kolbschen Lernmodells. Es gibt Hinweise, die belegen, dass Lernende mit hoher Fähigkeit zur Reflexion bessere Lernleistungen erzielen können (Seel 2003). In Bezug auf das Lernen zeigt somit die Reflexion den Weg, wie der Lernende über sein Lernen nachdenkt und es schließlich verbessern kann. Einige zu erlernende Lerntechniken beabsichtigen das Ankurbeln der tieferen Reflexion, die z.B. in Form eines Lernportfolios oder eines Lerntagebuchs umgesetzt wird. Das Setzen, Justieren sowie Überprüfen der Lernziele wird auch durch Reflexion angeregt. Im Idealfall gelangen die Teilnehmer durch das Durchlaufen der Reflexionsschleifen zum selbstgesteuerten Lernen (Tabelle 1).

ist) schriftliche Reflexion vorgesehen. Jede*r Teilnehmende bekommt ein schriftliches Feedback zur Reflexion.

3. Wahrnehmung und Rezeption des Kurses

Auf Grund der schriftlichen Reflexion der Teilnehmenden konnte der Autor gewisse Eindrücke über die Wahrnehmung des Kurses gewinnen. Des Weiteren wird über die Ziele und Erwartungen der Teilnehmenden vom Kurs sowie über das Gelernte während des Kurses berichtet. Die Erwartungen bezogen sich im Wesentlichen auf das Erlernen von effizienten Lernmethoden, auf die Struktur des Lernens (Lernziele), auf die Selbsterkenntnis (welche Lernpersönlichkeit ich bin), auf die Lernmotivation sowie auf den Umgang mit zur Verfügung stehenden Zeitressourcen (Tabelle 2). Diese Palette an Erwartungen mag Probleme der Studierenden in ihrer Studieneingangsphase widerspiegeln.

Auch wenn das Erlernen neuer effizienter Lernmethoden die wichtigste Erwartung von der Teilnehmenden war, lernten sie in der Tat viel mehr über sich selbst und entdeckten ihre eigene Lernpersönlichkeit (Tabelle 3). Eine Änderung der Lerngewohnheiten kann eine Änderung langjähriger zum Teil in der Schule eingeübter Lernpraktiken bedeuten. Hochschullehrer*innen, Studien- und Lernberater*innen sowie Lerncoachs müssen in der Lage sein, Studierenden dabei zu helfen, sich zu einer Lernpersönlichkeit im Sinne von Lernexpert*innen zu entwickeln; sie sollten sich zu „strategischen Nutzer von Wissen“ (Seel 2003) entwickeln, damit sie Professiona-

Tab. 2: Ziele und Erwartungen der Teilnehmenden des Kurses „Fit im Studium“.

- „... mehr über mich und meine bisherigen Lernmethoden zu erfahren und diese optimieren“
- „Ich hoffte in dem Seminar Strategien kennen zu lernen, die mir ein vereinfachtes, effektiveres und strukturierteres Lernen möglich machen“
- „Struktur in mein Lernen zu bekommen“
- „Ich erhoffte mir also Selbsterkenntnis zum Thema Lernen, eine Leistungssteigerung bzw. Effektivitätssteigerung“
- „...neue Wege und Herangehensweisen an das Lernen für das Studium kennenzulernen“
- „Die richtige Motivation zu finden, um diszipliniert und effektiv zu lernen“

Tab. 3: Was haben Teilnehmende während des Kurses „Fit im Studium“ gelernt?

- „Wichtig war für mich die Berücksichtigung meines individuellen Lerntyps sowie meiner Talente. Mir wurde klar, dass ich das Lernen ganzheitlich sehen muss“
- „...dass ich positive Erfahrungen mit dem Lernen verbinden muss, um mich wohlfühlen und die langen Lernmarathons durchzustehen“
- „...dass ich letztendlich doch anders lerne als ich von mir selbst angenommen hatte“
- „Mir ist klar geworden das es sehr vorteilhaft ist wenn man mit allen Sinnen lernt“
- „...dass es grundsätzlich gut ist auf unterschiedlichste Weise und vielfältig zu lernen und sich nicht auf eine Art und Weise zu versteifen“
- „...mit einer großen Neugierde an Dinge heranzutreten“

lität beim Lernen erlangen. Dies ist besonders wichtig am Anfang des Studiums, um einem Studienabbruch entgegenzuwirken.

Den Beitrag möchte ich gerne mit einem Zitat aus der schriftlichen Reflexion einer Teilnehmerin des Kurses „Fit im Studium“ beenden: „*Ich möchte auch anmerken, dass meiner Meinung nach ein solcher Bestandteil im engmaschigen Stundenplan unseres Studiums für fast alle meiner Kommilitonen sinnvoll wäre, nicht nur für die privilegierte Gruppe von 15 Studenten pro Semester*“.

Literaturverzeichnis

- Bazhin, A. (2017a): Lernen lernen in Studium & Weiterbildung. Schlüsselkompetenzen und Lernmethoden für den persönlichen Erfolg. Stuttgart.
- Bazhin, A. (2017b): Integration von Lernschlüsselkompetenzen. SQ-Forum: Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis 2, S. 115-135.
- Bazhin, A. (2020): Lernzentrische persönlichkeitsorientierte Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studium und Personalentwicklung. In: Personal- und Organisationsentwicklung, 15 (1+2), S. 44-47.
- Berthold, C./Kessler, M.S./Kreft, A.-K./Leichsenring, H. (2011): Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium. Gütersloh: CHE.
- Bruner, J. S. (1973): Der Prozess der Erziehung. Düsseldorf.
- Hauptle-Baceló, M. (1999): Lernstrategien und autonomes Lernen. München.
- Heckman, J. J. (2006): Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. Science 312, S. 1900-1902.
- Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule, Hannover.

Heublein, U. (2014): Student Drop-out from German Higher Education Institutions. European Journal of Education 49, S. 497-513.

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. In: Forum Hochschule, 4.

Key, O./Hill, L. (2018): Die Studieneingangsphase im Umbruch. Anregungen aus den Hochschulen. Nexus Impulse für die Praxis 14.

Kolb, D. A. (1984): Experiential learning. Prentice-Hall, New Jersey.

Nohl, H. (2002): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt.

Orth, H. (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied.

Piaget, J. (2009): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart.

Seel, N. M. (2003): Psychologie des Lernens. München.

Danksagung

Der Autor möchte sich bei Frau Michaela Svihla für die Korrektur des Manuskriptes ganz herzlich bedanken.

■ Alexander Bazhin, Dr., Dipl.-Biologe, Coaching und Training in komplexen Systemen, Vorstandsvorsitzender der Akademie für Schlüsselkompetenzen im Studium, Beruf und Leben e.V., E-Mail: alexander.bazhin@a-s-k.org

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jana M. Gieselmann

Motivation internationaler Professoren

Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken.

Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Bewerbungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.

ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020, 358 Seiten, 66.00 €

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



Mirjam Manoutchehri



Mirjam
Manoutchehri

Von der Fachstudienberatung zur Zentralen Studienberatung: Ein Erfahrungsbericht

What is it like to enter the world of advisory and counselling without prior experience in the field? When I started out as a degree course advisor I had little knowledge of the teaching system at my university and even less knowledge of professional counselling – and no idea I would stay in the field for more than a decade. Thus, there was a lot for me to learn at the beginning, be it the subject-specific knowledge or ways of dealing with all the questions and needs that students would approach me with. As I started settling in, I discovered a previously unrecognized interest in advising and counselling as a career path. Step by step, I managed to increase my professional knowledge in the field and plan to continue doing so. This report is a look back on my unforeseen path so far and it is a look that foremost results in gratitude of being able to work in a field that aims at empowering the individual and is filled with professional protagonists that self-evidently form a community of mutual support on many levels.

Im vergangenen November habe ich mein zehnjähriges Beratungsjubiläum an der Hochschule gefeiert. Zugegebenermaßen hätte ich es selbst fast nicht mitbekommen und bin nur zufällig in einem Gespräch im Team über diese Tatsache gestolpert. Im Vergleich zu vielen verdienten Kolleg*innen im Land ist dies auch sicher keine besonders große oder beachtenswerte Zahl. Auf der anderen Seite hat die Erkenntnis, dass schon zehn Jahre vergangen sind, unweigerlich dazu geführt, dass meine Gedanken öfter zu meiner Anfangszeit zurückgegangen sind und ich mir meinen bisherigen Weg vergegenwärtigt habe.

In das Berufsfeld Beratung bin ich sozusagen zufällig als Quereinsteigerin gekommen, ich habe keinen pädagogischen oder psychologischen Abschluss, sondern einen Magister in Anglistik, Germanistik und Soziologie. Mein Einstieg erfolgte über eine neu geschaffene Position in der Fachstudienberatung am Englischen Seminar. Dort wurde Ende 2010 das sogenannte Studienberatungsbüro gegründet, um dem gewachsenen Beratungsbedarf im Fach zu begegnen. Meine Vorgesetzte hatte bis dahin zwei anderthalbstündige Sprechstunden pro Woche angeboten, damit aber der Nachfrage nicht mehr gerecht werden können. In meiner neuen Funktion sollte ich nun als lehrstuhlübergreifende Ansprechpartnerin in deutlich größerem Umfang für Ratsuchende erreichbar sein. Die Einarbeitung in die Hintergründe der Fachstudienberatung war intensiv, ich musste mir im wahrsten Sinne des Wortes Fachwissen aneignen. Bis dahin hatte ich nur wenig Erfahrung gesammelt mit der Struktur der Bachelor-/Masterstudiengänge oder der Lehramtsausbildung. Die Prüfungs-, Änderungs-, Zugangs- und Zulassungsordnungen der einzelnen Fächer des Englischen Seminars zu kennen, mich mit den überfachlichen Netzwerkpartner*innen abzustimmen und formale Verfah-

rensabläufe zu erlernen, stand also im Fokus meiner Einarbeitung. Die Ausgestaltung des Beratungsangebots plante ich mit meiner Vorgesetzten. Ich bot an vier von fünf Tagen in der Woche im Vor- und Nachmittagsbereich Offene Sprechstunden an, teilte sie aber zunächst nach Studienabschlüssen auf, um mich selbst zu entlasten. Gerade in der Anfangszeit war es eine anspruchsvolle Aufgabe, nicht im Vorfeld zu wissen, welche Fragestellung die nächste Person mitbringen würde, immerhin hatten zum damaligen Zeitpunkt über ein Dutzend verschiedene Studienordnungen parallel Gültigkeit. Das Format der Offenen Sprechstunde ergab nichtsdestoweniger am meisten Sinn in der Begegnung mit den Ratsuchenden, da vielfach auch die Bearbeitung oder gemeinsame Sichtung von Dokumenten eine Rolle spielte, gleichzeitig aber keine Arbeitszeit in die Aushandlung von Terminen fließen musste. Telefonische Beratung oder ausführliche Einzeltermine nach Vereinbarung waren die Ausnahme, die E-Mail-Bearbeitung nahm im Vergleich dazu einen weitaus größeren Raum ein. Im Umgang mit den Ratsuchenden und in Bezug auf die Argumentationslinien im Gespräch habe ich mich an die Expertise gehalten, die für mich offensichtlich und präsent war und viel von meiner Vorgesetzten übernommen. In der jetzigen Betrachtung ist für mich bemerkenswert, dass ich den Erwerb der fachspezifischen Expertise als Hauptherausforderung meiner neuen Stelle betrachtet habe. Meine fehlende Beratungserfahrung hat mich weitaus weniger verunsichert. Die Aneignung des nötigen Fachwissens war obligatorischer Teil meiner Einarbeitung, nicht jedoch explizit der Aufbau von Beratungskompetenz. In diesem Zusammenhang hat mir als Anfängerin daher auch sicher das Bewusstsein für diesen Aspekt gefehlt, bzw. habe ich Fachwissen mit Beratungskompetenz gleichgesetzt. Rückblickend bin ich in

dieser Hinsicht meiner neuen Aufgabe mit einer gewissen Unschuld begegnet. Aus heutiger Sicht würde ich wohl anders an die Tätigkeit herangehen und mich aktiv fragen, was es bedeutet, eine solche Aufgabe zu erfüllen und wie sie für mich und die Ratsuchenden möglichst gelingend gestaltet werden kann.

Während mir das hohe Maß an Verantwortung, das die Beratung mit sich bringt, durchaus von Anfang an bewusst war, haben sich die Vorstellungen, wie ich auf mein Gegenüber zugehen möchte und wer ich für die Ratsuchenden sein möchte, über die Zeit durch die Erfahrungen, die ich sammeln und die Beobachtungen, die ich dabei machen konnte, zu einer Art Haltung geformt. Typische Anliegen von Ratsuchenden betrafen die Anmeldung für Lehrveranstaltungen oder Prüfungen, Finanzierungsanträge oder Einstufungen und Anrechnungen. Wenn die Anliegen mit Umbruchsituationen und den grundlegenden Lebensentscheidungen der Ratsuchenden zu tun hatten, waren sie oft entsprechend emotional besetzt. Manche Anliegen waren schambefahlet, sodass das Aufsuchen der Beratung zunächst Überwindung kostete. Mein Anspruch wurde, eine Anlaufstelle zu bieten, in der nicht vorverurteilt, sondern vom Status quo ausgegangen wird, sowie ein empathisches und respektierendes Gegenüber zu bleiben, aber gleichzeitig formal notwendige Entscheidungen zu vertreten, die den Studierenden teils auch nicht gefielen. Die Erfahrung zu machen, dass Ratsuchende dankbar sind, ernst genommen zu werden und sich nicht erklären zu müssen, sondern die Möglichkeit haben, konstruktiv und ohne Wertung an ihrer Situation arbeiten zu können, haben mich in dieser Haltung bestärkt, auch wenn mein Beratungsverständnis in der ersten Zeit nicht auf einer bestimmten Beratungsausrichtung fußte. Diese Haltung zu entwickeln war ein Lernprozess. Mit dem Druck umzugehen, der aus einer emotional belastenden Situation der Ratsuchenden heraus entstehen kann, war anfangs schwierig für mich. Klassische Beratungsfehler haben allerdings auch dazu beigetragen, dass sich meine Haltung entwickelt hat. Ein Beispiel hierfür ist eine Studierende, die sich dazu durchgerungen hatte, ihr Studium zu beenden und der ich mein Bedauern darüber mitgeteilt habe, weil ich viel Potential bei ihr sah, das Studium erfolgreich zu beenden. Ihre Irritation konnte ich schwer einordnen. Im Rückblick wird mir bewusst, eher meine Wünsche für sie und meine Werte zugrunde gelegt und die Studierende nicht gut verstanden zu haben. Zusammenfassend waren es am Anfang vielschichtige Situationen und solche, die eine Abgrenzung von mir erforderten, die die größte Unsicherheit ausgelöst haben. Ein weiterer Aspekt, auf dem meine Unsicherheit fußte, war, dass ich als Fachstudienberaterin praktisch ein Ein-Personen-Betrieb innerhalb des Fachs war. Wichtige Entscheidungen konnte ich mit meiner Vorgesetzten abstimmen, auf meiner direkten Ebene gab es jedoch in den ersten vier Jahren keine andere Person, mit der ich Dinge gemeinsam hätte erarbeiten oder absprechen können. Hinzu kam, dass durch die neu geschaffene Position kein*e Vorgänger*in als Orientierung fungieren konnte. Auch wenn ich mich in der Beratung mit der Zeit wohl und den Anliegen gewachsen gefühlt habe, war ich dankbar für jede Möglichkeit des Austauschs

und der Begleitung, wie z.B. die eintägige Beratungsfortbildung der ZSB oder das Angebot des – vertraulichen – Austauschs zu schwierigen Situationen mit den Kolleg*innen dort oder aus verwandten Fächern. Die beraterischen Aspekte in der Begegnung mit den Ratsuchenden haben also mit der zunehmenden Erfahrung und der Sicherheit in der fachspezifischen Expertise an Relevanz für mich gewonnen. Dazu beigetragen hat vor allem, dass ich – auch wenn ich ohne Beratungshintergrund meine Tätigkeit aufgenommen hatte – relativ schnell festgestellt habe, dass mir dieser Teil meiner Arbeit viel Freude bereitet. Mit dem wachsenden Interesse an diesem Bereich wuchs auch der Wunsch nach mehr Expertise im Feld Beratung. Stark vor Augen geführt hat mir dies auch die Teilnahme an einer AG aus Fachstudienberater*innen und ZSB-Mitgliedern, die eine hochschulinterne Handreichung für gute Fachstudienberatung erarbeiten sollte. Im Rahmen dieser AG habe ich die Fachbegriffe kennengelernt, die meine Vorstellungen und Erfahrungen auf den Punkt gebracht haben. Begriffe wie „Empathie“ und „Kongruenz“ haben ein Puzzle in meinem Kopf vervollständigt. Rückblickend war dies eine einschneidende Erfahrung, die ich als Schlüsselerlebnis für die Gestaltung meiner Arbeit und die Idee meiner weiteren Ausrichtung werte.

Inzwischen habe ich eine Ausbildung zur personenzentrierten Beraterin absolviert und bin seit etwa fünf Jahren Beraterin in der Zentralen Studienberatung. Meine Aufgaben haben sich zum Teil dadurch natürlich verändert: Ich habe den Fachblick eingetauscht gegen einen fächerübergreifenden Blick, was auch bedeutet, nicht mehr zum Studienverlauf im Detail zu beraten und Entscheidungen zu treffen, z.B. ob eine Veranstaltung aus dem Auslandssemester angerechnet werden kann oder nicht. Stattdessen informiere ich nun z.B. zur Kombinierbarkeit verschiedener Fächer. Der Fokus meiner alltäglichen Arbeit liegt inzwischen mehr auf der ausführlichen Einzelberatung nach Terminvereinbarung, was auch dadurch begünstigt wird, dass ich nun in einem Team aus Berater*innen arbeite, deren Aufgabenspektrum in großen Teilen vergleichbar ist. So können nicht nur viele ausführliche Termine angeboten werden, es gibt auch die Möglichkeit zu regelmäßigem professionellen Austausch zu Beratungsthemen und -situationen. Häufige Anliegen der Ratsuchenden, die nun auch zu einem deutlich größeren Teil als zuvor aus Studieninteressierten bestehen, drehen sich um Entscheidungskonflikte, die Überforderung mit der Vielfalt an Informationen zum Studium, den Umgang mit Interessenskonflikten oder die Herausforderung der eigenen Verantwortung für die Lebensplanung. Dadurch, dass ich als Fachstudienberaterin den Fokus auf Kurzberatung gelegt hatte, hat die Erfahrung, ausführliche Einzelberatung anzubieten, für mich die detaillierte Auseinandersetzung mit Gesprächsführung und -strukturierung und der ergebnisoffenen Herangehensweise an ein Gespräch noch einmal stärker in den Mittelpunkt gerückt.

Insgesamt profitiere ich in vielen Zusammenhängen meiner jetzigen Tätigkeit in der ZSB von der Erfahrung aus der Fachstudienberatung. Ich kann mich in die Studienwelt der Ratsuchenden hineinversetzen, weil ich interne Abläufe und Strukturen im Fach aktiv kennengelernt

habe. Da ich mich gut erinnern kann, welche Fragestellungen ich zuvor in meinem Bereich verortet habe, ist die Schwelle zur Fachstudienberatung sichtbar und ich kann gezielt weiter verweisen. Wäre mein Weg umgekehrt gewesen, hätte sich voraussichtlich ein analoger Effekt eingestellt.

Mein Weg bis hierher war kein von langer Hand geplanter, strategischer Weg, eher ist aus einer Zufallsbekanntschaft über die Zeit eine Bindung geworden. Ich bin diesem Zufall dankbar und weiß die vielen positiven Aspekte, die meine Tätigkeit in den beiden Beratungsbereichen an der Hochschule mitgebracht hat bzw. mitbringt sehr zu schätzen. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Beratung“ war wichtig, um in diesen Bereichen meine „Beratungspersönlichkeit“ zu finden. Für mich war sie ein Vehikel, um bei der Sammlung von mehr Erfahrung in Gesprächsführung die passenden Ansätze zu finden. „Beratung“ als Begriff wurde mit verschiedenen Bedeutungsebenen besetzt. Er beinhaltet zum einen das, was von meiner Persönlichkeit in die Beratung einfließt – ich stelle zum Beispiel vergleichsweise unge-

wöhnliche Bilder und Allegorien zur Verfügung. Übergreifend beinhaltet der Begriff vor allem ein Verständnis meiner Haltung. Dieser Teil beschreibt die übergeordneten Qualitätsstandards, die den Ratsuchenden den Rahmen des Gesprächs verdeutlichen sollen: ergebnisoffen, nicht wertend, vertraulich. Diese Beratung anbieten zu können, die Studieninteressierten und Studierenden gleichermaßen einen Raum bietet, in dem sie sich trauen dürfen, frei über das zu sprechen, was sie beschäftigt und ihre Bedürfnisse zu ergründen, ist der Reiz an der Beratungstätigkeit. Mein zugrundeliegendes Gefühl, das sich zu Beginn meiner Tätigkeit eingestellt hat, hat sich also im Prinzip nicht verändert: eine sinnvolle Tätigkeit auszuüben und einen Raum zu bieten, in dem Ratsuchende Unterstützung erfahren können.

■ **Mirjam Manoutchehri**, M.A., Studienberaterin an der WWU Münster, E-Mail: mirjam.manoutchehri@uni-muenster.de

In Kürze erhältlich:

Karsten König

Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

Reihe: Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

Dr. Karsten König ist Dozent für Empirische Sozialforschung und Qualitätsmanagement an der Fachhochschule Dresden und Gründungsmitglied der Deutschen Gesellschaft für Hochschulforschung. Als Mitarbeiter im Institut für Hochschulforschung hat er die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule seit 2002 wissenschaftlich begleitet und in zahlreichen Veröffentlichungen zur Analyse der Beziehung zwischen Staat und Hochschule beigetragen.



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-22-6, 207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand

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

Franziska Lorz & Wiebke Lückert



Franziska Lorz



Wiebke Lückert

Statistische Erfassung in der Studienberatung – Nur Mittel zum Zweck oder wichtiges Qualitätsinstrument?!

Ein Baukasten zur Erhebung von Beratungsdaten

The article discusses the possibilities and limits of recording case number in student counselling. In addition, categories and topics are named that have been developed and discussed by universities in the working group on quality development of the Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT, Society for Information, Counselling and Therapy at Universities).

Bevor die nächste Beratung beginnt, noch schnell ein paar Striche auf dem Papier oder Klicks am Rechner und der Fall ist erfasst. Manchmal vergessen Berater*innen die Dokumentation im Alltagsgeschäft auch – alles andere erscheint wichtiger und drängender. Tatsächlich stellen sich in Bezug auf den Umgang mit Beratungsstatistiken im Umfeld der Studienberatung einige Fragen, denen Studienberater*innen des Arbeitskreises Qualitätsentwicklung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) in den zurückliegenden Jahren nachgegangen sind. Die hier dargestellten Ergebnisse entstammen einer Diskussion von Praktiker*innen und erheben weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch basieren sie auf evidenzbasierten Forschungsergebnissen. Vielmehr soll dieser Artikel eine Hilfestellung beim Umgang mit deskriptiven Daten geben.

Qualitätsmanagement in der Studienberatung – Eine Einordnung

Das Thema Qualitätsmanagement in der Studienberatung beschäftigt Studienberatende schon länger. Vor ca. 20 Jahren gab es zum Beispiel auch einen Arbeitskreis, der sich intensiv mit dem EFQM-Excellence-Modell in der Studienberatung auseinandergesetzt hat (vgl. Schwan/Kohlhaas 2002). Neuen Schwung hat dieser Arbeitskreises durch die vom BMBF geförderten Projekte des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Heidelberg und des Nationalen Forums für Beratung zur Entwicklung von Merkmalen guter Beratung, der Erprobung eines umfassenden Qualitätsentwicklungsinstrumentes (QER) und eines Kompetenzprofils für Beratende aufgenommen (vgl. u.a.: Schiersmann/Weber 2013). Neben der Beteiligung durch den Vorstand der GIBeT waren auch verschiedene Studienberatungen zwischen 2010 und 2013 als Erprobungseinrichtungen für den QER in zwei Projektphasen involviert. In dieser Zeit fand

intensiver Austausch insbesondere zwischen den Studienberatungsstellen der Universitäten Bielefeld, Heidelberg, Jena und Ulm statt. Mit dem Ende der Projektlaufzeit haben sich diese Treffen in den Arbeitskreis „Qualitätsmanagement in der Studienberatung“ verlagert. Seit 2013 wurden in diesem Kontext verschiedene Themen bearbeitet. Erste sicht- und teilbare Ergebnisse sind beispielsweise ein validierter und in der Praxis erprobter Evaluationsbogen für Studienberatungen (Lückert/Wilhelm 2019), der ebenfalls in dieser Zeitschrift vorgestellt wurde. Diese Praxis, die Ergebnisse des Arbeitskreises anderen zur Verfügung zu stellen, wollen wir hiermit fortsetzen.

Im Fokus: Deskriptive Statistik – Wozu eigentlich?

In vielen Studienberatungen werden schon seit Jahren oder Jahrzehnten Fallzahlen und -spezifika erhoben. Vielfach, weil das schon immer so war oder weil man das ebenso macht. Wenn Studienberatungen oder deren Leitungen an diesem Status Quo etwas verändern wollen, braucht es gute Gründe, um die Investition von Zeit und Arbeitskraft in ein bestehendes Instrument zu rechtfertigen. In unserem Arbeitskreis haben wir verschiedene Hintergründe und Motive für die Erhebung von Daten diskutiert:

Häufig besteht an den Hochschulen eine Notwendigkeit, regelmäßig Zahlen für Jahresberichte oder ähnliche Veröffentlichungen zu berichten. Darüber hinaus gibt es auch immer wieder aktuelle Anlässe oder spezifische Anfragen, beispielsweise Presseanfragen, oder es werden Zahlen für Projektberichte oder -anträge benötigt. Auch andere Kooperationspartner*innen innerhalb und außerhalb der Hochschule haben möglicherweise Interesse an Zahlen und/oder Zusammenhängen. Beispiele sind Anfragen aus den Fachbereichen, der Gleichstel-

lungstelle, Projektgruppen zum Studienabbruch oder ähnliches. Es ist auch denkbar, dass die Zahlen genutzt werden, um die Ausstattung (z.B.: personell oder räumlich) argumentativ zu unterfüttern oder auch um den Umfang und die Art der Arbeit der Beratungsstelle nach außen sichtbar zu machen. Falls es im Wesentlichen darum geht, auf Anfragen oder Vorgaben der Hochschulleitung zu reagieren, kann eine sehr einfache und pragmatische Variante der Fallzahlerhebung ausreichend sein. Schon die anderen genannten Beispiele zeigen einen möglichen Wert der Erfassung von etwas komplexeren Daten. Denn ähnlich, wie andere Stellen bestimmte Fragen an die Zusammensetzung der Ratsuchenden haben, kann natürlich die Studienberatung selbst Daten erheben, um Hypothese zu prüfen oder bestimmte Entwicklungen zu beobachten und das eigene Angebot ggf. weiterzuentwickeln.

Um diese Möglichkeiten deutlich zu veranschaulichen werden im Folgenden einige subjektive Beobachtungen und daraus abgeleiteten Fragestellungen/Hypothesen aufgeführt, die aus dem Kreis der AK-Mitglieder zusammengetragen wurden und hier beispielhaft vorgeführt werden sollen:

- These: *„Es kommen immer mehr Leute mit psychosozialen Themen“*

So eine Wahrnehmung kann sehr subjektiv sein und eine adäquate Reaktion auf diese sehr ressourcenfordernd. Daher wäre als erstes natürlich interessant, mit Hilfe der Statistik prüfen zu können, ob diese Wahrnehmung stimmt. Wenn das so ist, könnten Kooperationen mit der Psychosozialen Beratungsstelle oder Projekten wie „Irrsinnig menschlich e.V.“ (Irrsinnig menschlich e.V. 2020) interessante Möglichkeiten für eine Erweiterung oder Veränderung des eigenen Angebots sein. Außerdem wäre es möglich zu schauen, ob es Weiterbildungsbedarf oder internen Bedarf nach Supervision gibt.

- These: *„Bei den Studieninteressierten werden es immer mehr Berufstätige.“*

Sollte diese Hypothese sich bestätigen, könnte eine mögliche Frage sein, ob das Beratungsangebot zeitlich angepasst werden sollte, zum Beispiel über längere Öffnungs- und Sprechzeiten, oder ob es darüber hinaus sinnvoll erscheint, asynchrone Beratungsangebote (wie Online-Chats oder ähnliches) anzubieten, wenn es so etwas in der Beratungsstelle noch nicht gibt. Es könnte auch interessant sein, zu schauen, für welche Fächer hier besonderes Interesse besteht, um beispielsweise Formate gemeinsam mit Fachberater*innen oder Studierenden zu entwickeln.

Vielfach richten sich die Angebote in der Studienorientierung und im Übergang an die Hochschule primär an Schülerinnen und Schüler – es könnte also auch sein, dass es Bedarf für einen spezifischen Flyer oder eine Veränderung in der Ansprache auf der Website für Studieninteressierte gibt.

- These: *„Studienzweifel/Studienabbruch ist immer stärker ein Thema in einer bestimmten Fakultät/einem Fachbereich“*

Auch hier kann in Kooperation mit den Fachberater*innen nach Gründen für diese Beobachtung gesucht werden. Es kann sein, dass hier der Verweis von

Studierenden mit Schwierigkeiten im Studium besonders gut klappt oder dass es nicht nur eine erhöhte Beratungsnachfrage, sondern auch eine tatsächlich hohe Zahl von Studierenden mit Schwierigkeiten gibt. Aus solch weitergehenden Analysen kann ebenfalls ein spezifisches Angebot für eine sehr spezifische Gruppe Studierender entwickelt werden.

- These: *„Jede dritte Beratung in der Orientierung ist zu einem bestimmten Fach“*

Wenn tatsächlich besonders viele Studieninteressierte etwas zu den Studieninhalten eines bestimmten Fachs wissen wollen, lohnt sich vielleicht ein Blick auf das vorliegende Infomaterial. Wird das Material gefunden? Ist es aussagekräftig?

- These: *„Beratung von Studierenden mit Kind sind immer zum Thema Zeitmanagement“*

Auch diese Hypothese ließe sich mit den entsprechenden Daten prüfen. Ebenso könnte man der Frage auf den Grund gehen, welche Themen für bestimmte Zielgruppen (wie Studierende mit Kind oder chronisch kranke Studierende) von Bedeutung sein können.

Zur Überprüfung einiger Hypothesen reicht eine Erfassung rein deskriptiver Daten natürlich nicht aus. Darüber hinaus ist man schnell mit methodischen Schwierigkeiten, wie einer zu geringen Stichprobengröße oder dem Einsatz von unzureichenden, nicht evaluierten Messinstrumenten konfrontiert. Auch die Verwendung von subjektiven Wahrnehmungsdaten (wenn z.B. Beratende aufgrund der Gespräche eine Einschätzung vornehmen, welchem Geschlecht sie sich gegenübersehen) kann schnell an der Aussagekraft vieler Statistiken Zweifel aufkommen lassen. Daher sollte Vorsicht bei der Interpretation dieser Daten geboten sein und ihnen eher ein explorativer Charakter zugesprochen werden. Es erscheint sinnvoll, Schlussfolgerungen und angedachte Maßnahmen und Veränderungen nicht adhoc zu implementieren, sondern mit anderen Methoden zu überprüfen (z.B.: Befragungen der Zielgruppe, Auswertung anderer Daten, ...).

Ein weiterer Nutzen von aussagekräftigen Fallzahlen hat mit der persönlichen Wahrnehmung der Mitarbeitenden der Studienberatung zu tun. Es kann wichtig und hilfreich sein, Daten zur eigenen Arbeit regelmäßig vor Augen zu haben und sich dabei inhaltlich von anderen Einrichtungen innerhalb der Hochschule abzugrenzen und deutlich zu machen, wo besondere Herausforderungen von Studienberatung liegen. So ist ein Teil der alltäglichen Arbeit eher durch Informationsweitergabe geprägt, andere Gespräche haben einen deutlich höheren Anteil in Richtung Beratung/Coaching, bei entsprechendem Stellenprofil auch psychosoziale Beratung. Je nach Anliegen der Ratsuchenden ist von den Berater*innen ein breites und unterscheidbares Repertoire von Methoden gefragt.

Deutlich wurde innerhalb der Arbeitsgruppe, dass es in den verschiedenen Teams ganz unterschiedliche Schwerpunkte, Fragestellungen und Anliegen in Bezug auf die Fallzahlerhebung gibt. Außerdem sind Vielfalt und Heterogenität der Einrichtungen so groß, dass es nicht sinnvoll erscheint, die **eine** allgemeingültige Fallzahlerhebung entwickeln zu wollen. Je nachdem, was die Anlie-

gen der Teams, Hochschulleitungen oder Projektträger sind, liegt der Fokus auch auf verschiedenen Kategorien. Entsprechend hat sich der AK für ein Baukastensystem entschieden mit allem, was den Mitgliedern im Arbeitskreis in sehr verschiedenen Einrichtungen relevant erschien. So möchten wir zentrale und aus AK-Sicht hilfreiche Kategorien vorstellen und auf verschiedene Umsetzungsmöglichkeiten hinweisen. Zusammenfassend sei ganz deutlich hervorgehoben, dass die Frage nach dem Ziel und Zweck der Fallzahlerhebung zentral ist, um die jeweils „richtigen“ Kategorien erfassen zu können.

Der Baukasten zur deskriptiven Statistik – Was können relevante und hilfreiche Kategorien sein?

Im AK wurde unterschieden zwischen **allgemeinen Kategorien** des Beratungsgeschehens, der Erfassung von **personenbezogenen Merkmalen** und der Erfassung von spezifischen, aus unserer Sicht typischen, **Beratungsthemen und -inhalten**.

1. **Allgemeine Kategorien** sind offensichtliche äußere Rahmenbedingungen der erfolgten Beratung:
 - **Zeitliche Einordnung:** Erfassung von Wochentagen und Monaten oder alternativ das spezifische Datum. Die Erfassung von spezifischen Tagen ist allerdings, je nach Größe der Einrichtung möglicherweise in Bezug auf die Gewährleistung von Datenschutz, Anonymität und Vertraulichkeit schwierig, sobald eine Zuordnung von einzelnen Beratungsfällen möglich ist.
 - **Terminart:** z.B.: offene Sprechstunde oder Beratung mit Termin.
 - **Beratungsformat:** Face-to-Face, telefonisch, per E-Mail/schriftlich, Video/Onlineberatung, Chatberatung, u.ä.
 - **Beratungsdauer:** Die erhobenen Zeitfenster können an die organisationspezifischen Bedarfe angepasst werden. Es kann die konkrete tatsächliche Dauer erfasst werden oder die Zeitblöcke, die für die Beratung innerhalb der Einrichtung vorgegeben sind.
 - **Beratungsart:** Unterschieden werden können einmalige Termine und Beratungsprozesse. Hier dann ggf. noch Kategorien wie Erstberatung, Folgetermin, Abschlussgespräch.
 - **Beratungstiefe:** Diese Kategorie unterliegt am ehesten der Einschätzung durch den*die Beratenden. Unterschieden werden kann zum Beispiel nach folgenden Kriterien: vorrangig Information (z.B.: Beantworten von Fragen nach dem Bewerbungsverfahren, zu spezifischen Studieninhalten, ...), Anleitung (Erläuterung von Routineprozessen wie Studienorientierung), Beratung/psychosoziale Beratung (Begleitung in Prozessen, Bewältigung von Krisen, ...) (nach Knoll 2006).

Diese Kategorien lassen ggf. Rückschlüsse auf die grundsätzliche Auslastung und das Profil der Beratungsstelle, die Verteilung der Beratung in der Woche und über das Jahr zu.

2. Außerdem ist natürlich interessant, wer die Beratung in Anspruch nimmt. Die folgenden Items befassen

sich deshalb mit den **personenbezogenen Daten** der Ratsuchenden. Nicht alle Kriterien können ohne dezierte Nachfrage oder vorherige Erfassung richtig eingeordnet werden. Deshalb stellt sich auch hier und immer wieder die Frage, warum die jeweilige Erfassung relevant ist.

- **Status des Ratsuchenden:** Unterschieden in Interessent*in (Schüler*in, andere Interessent*innen: Übergangsjahr, berufstätig, arbeitssuchend), Student*in (eigene oder fremde Hochschule), Absolvent*in, Multiplikatoren (Lehrer*innen), Eltern/Familienangehörige und sonstige Ratsuchende. Je nach Profil der Beratungsstelle sind möglicherweise auch noch andere Kategorien interessant.
- **Geschlecht des Ratsuchenden:** (weiblich, männlich, divers, nicht bekannt). In der Regel erfolgt hier keine direkte Abfrage – Geschlechtszuschreibungen liegen im Auge der beratenden Person. Vor diesem Hintergrund ist zu diskutieren, was unter der Kategorie „divers“ genau zu verstehen ist. Genutzt werden können diese Daten für klassische Gleichstellungsfragen, z.B.: Entspricht das Geschlechterverhältnis in der Beratung dem Geschlechterverhältnis in der Hochschule? Außerdem ist eine Kombinationsauswertung mit Beratungsthemen möglich: z.B. haben Frauen/Männer/LQBT besondere Anliegen.
- Art der **Hochschulzugangsberechtigung (HZB):** Abitur, Fachabitur, Fachhochschulreife, berufliche HZB, keine HZB, ausländischer (Schul-)Abschluss, Studienabschluss. Gemeint ist die angestrebte oder vorhandene HZB der*des Ratsuchenden.
- **Abschlusstyp** (Ein- oder Mehrfach-Bachelor, Master, Staatsexamen, Promotion).
- **Fachliche Zuordnung** (Sortierung nach Fakultät/Studiengang): Gerade diese Kategorie kann in Kombination mit dem Status zeigen, wo es gerade viele Unklarheiten oder Schwierigkeiten bei Studierenden zu geben scheint, welche Fakultät z.B. dringend Formate für die berufliche Perspektive braucht oder wo sich die Nachfrage durch Studieninteressierte verändert (hat). Teilweise ist sicherlich auch eine Kombination mit Abschlüssen relevant. Insbesondere, wenn Lehramt oder andere Kombinationsstudiengänge angeboten werden.
- **Sprache des Beratungsgesprächs** (Deutsch, Englisch, andere): Diese Kategorie kann sinnvoll sein, um ggf. anderssprachliche Angebote auszubauen und/oder Weiterbildungsbedürfnisse innerhalb der Beratungsstelle zu erkennen und zu fördern.
- **Zugang zur Beratung:** In einigen Hochschulen wird bei der Terminvereinbarung abgefragt, wie die Ratsuchenden auf das Angebot der Studienberatung aufmerksam geworden sind. Wenn diese Daten vorliegen, können sie natürlich auch ausgewertet werden (z.B. über Website, Social Media, Newsletter/Rundmail, externe Veranstaltungen, Veranstaltung der eigenen Hochschule, private Empfehlung, Verweis hochschulintern, Arbeitagentur, Schule, eigene Printprodukte, Presseartikel).
- **Staatszugehörigkeit:** Falls diese Kategorie erhoben wird, ist aufgrund der vielen Möglichkeiten vermutlich ein Freitext sinnvoll. Alternativ können Gruppen wie EU-Länder, Nicht-EU-Länder erfasst werden oder spezifische Länder, die für die Hochschule relevant sind.

3. Als weitere Kategorie haben wir im Arbeitskreis verschiedene **Themenbereiche** gesammelt, die inhaltlich in der Beratung eine Rolle spielen. In der Handhabung hat es sich als sinnvoll erwiesen, nicht alle Themen, die touchiert wurden, anzugeben, sondern z.B. die drei Hauptthemen. Solche eine Einschränkung hilft den Beratenden dabei, die inhaltlichen Themenschwerpunkt eines Gesprächs in den Fokus zu nehmen und nicht alles, was Erwähnung fand, anzukreuzen.
- **Studienorientierung** (Studienangebot, Studienwahlprozess, ...),
 - **Bewerbungsformalitäten** (Zulassungsvoraussetzungen, Studienplatzvergabe, ...),
 - **Studienvorbereitung** (Brückenkurse, Vorkurse, ...),
 - **Studienorganisation** (Fristen, Stundenplan, Prüfungsplan, ...),
 - **Studieninhalte und -verlauf** (Individuelle Studienplanung, fachliche Spezialisierung/Schwerpunktwahl, Teilzeitstudium, ...),
 - **Studienmethodik** (Lerntechniken, Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitung, Schreibberatung, ...),
 - **Akademische Integration** (Ankommen an der Hochschule, Umgang mit Wissenschaftskultur und -sprache, akademischer Habitus, ...),
 - **Selbstintegration** (Selbstmanagement, Entscheidungsfindung, Bewältigung von Passagen im Lebenslauf/Übergänge/Adoleszenz, ...),
 - **Soziale Integration** (Anschluss finden, soziale Beziehungen auf dem Campus, ...),
 - **Studentisches Leben** (Stadt, Wohnen, Freizeit, ...),
 - **Finanzierung** (Allgemeine Fragen zur Finanzierung, Stipendien, BAföG, ...),
 - **Herausforderungen im Studium** (nicht bestandene Prüfung, Härtefallantrag, Überschreitung der Regelstudienzeiten, Konflikte mit Lehrenden, ...),
 - **Psychosoziale Themen** (Überlastung, Diskriminierung, Gleichbehandlungsthemen (AGG), Motivationsschwierigkeiten, Arbeitsblockaden, ...),
 - **Studienzweifel und -abbruch** (Hochschulwechsel/Studienwechsel/Fachrichtungswechsel, ...),
 - **Anerkennung und Anrechnung** (z.B. von Studienleistungen bei Hochschulwechsel, Praktika, ...),
 - **Studieren mit Familie** (Schwangerschaft/Mutterschutz, Betreuung von Kind/-ern, Pflege Angehöriger, ...),
 - **Studium mit gesundheitlicher Beeinträchtigung** (chronische Erkrankung, Behinderung, ...),
 - **Internationales** (Incoming & Outgoing, Visaprobleme, Anerkennung von Zeugnissen, Ausländerbehörde, Auslandsstudium und -praktikum, Learning Agreement, ...),
 - **Career** (berufliche Orientierung, Weiterbildung, Promotion, ...),
 - **Weiterverweis:** Freitext oder Nennung wichtiger Kooperationspartner*innen (je nach technischer Umsetzung).

Neben dieser Erfassung von Themen hat es sich in einzelnen Studienberatungen als sinnvoll erwiesen, Anmerkungen machen zu können. So konnten zum Beispiel seit 2015 Geflüchtete als Kategorie gesondert erfasst werden, als der Beratungsbedarf in Folge der gesellschaftlichen Entwicklung stark zugenommen hatte. In einer anderen Einrichtung waren Erstakademiker*innen

zu einem bestimmten Zeitpunkt plötzlich relevant und – ganz aktuell – konnten jüngst auch spezifische „Pandemie-Beratungen“ gekennzeichnet werden. Hier ist es wichtig, dass solche Kategorien möglichst schnell im Team mit festen, einheitlichen und unmissverständlichen Schlagworten bezeichnet werden, zum Beispiel, um hinterher die Auswertung zu erleichtern.

Hinweise zur Umsetzung – aufgrund von Erfahrungen aus dem Arbeitskreis

Die Festlegung von Zielen und die Ableitung der dafür relevanten Kategorien sind, wie eingangs erwähnt, die richtungsweisenden Komponenten auf dem Weg zu einer passenden und sinnvollen Datenerhebung. Damit die definierten Ziele erreicht werden können, braucht es zudem eine praktikable und datenschutzkonforme Umsetzung. Unterschiedlichste technische Lösungen bieten sich an. Im Arbeitskreis sind von sehr einfachen Umsetzungen mit klassischer EDV-Ausrüstung einer Studienberatungsstelle bis hin zu komplexen Datenbanklösungen viele unterschiedliche Varianten verglichen worden. Im GIBeT-internen Praxisbericht, der im Nachgang zu unserer Arbeitsphase im AK entstanden ist, sind vier Umsetzungen ausführlicher beschrieben, die hier kurz genannt sind.

- Erfassung über MS Access und Auswertung mit MS Excel – Technische Universität Dresden,
- Erfassung und Auswertung mit MS Excel – Friedrich-Schiller-Universität Jena,
- Erfassung mit MySQL-Datenbank, Auswertung mit MS Excel – Technische Universität Chemnitz,
- Digitale Erfassung und, standardisierte Auswertung mit EvaSys – Folkwang Universität der Künste Essen.

Bei der Auswahl der Software spielen die vorhandenen technischen Ressourcen und Kompetenzen in der Beratungseinrichtung natürlich eine große Rolle. Der Aufwand sollte in der Praxis überschaubar und von allen Teammitgliedern leistbar sein. Für die Nutzung ist wichtig, dass weder die Eingabe noch die Auswertung der Daten zu aufwändig ist, da dies sonst die Wahrscheinlichkeit der tatsächlichen Nutzung verringert.

Es ist zudem wichtig, dass die Ziele der Datenerfassung im Team gemeinsam erarbeitet und dokumentiert werden. Es sollte Raum geben, Bedenken oder Unsicherheiten zu artikulieren und offen zu diskutieren, so dass alle Mitarbeitenden mit im Boot sind. Im Arbeitskreis wurde beispielsweise die Gefahr diskutiert, dass sich Kolleg*innen durch eine Erfassung kontrolliert fühlen könnten. Hier ist es für die Mitarbeitenden vermutlich genauso wichtig wie für die Ratsuchenden, dass keine Zuordnung zu einzelnen Personen möglich ist. Aus diesem Grund ist es ratsam, möglichst Rücksprache mit dem zuständigen Justizariat und/oder der Datenschutzstelle halten, damit es zu keiner Verletzung von Auflagen und Vorschriften des Datenschutzes im Umgang mit personenbezogenen Daten kommt. In der Regel ist es ratsam auch den Personalrat wegen arbeitsrechtlicher Belange mit einzubeziehen.

Um sicherzustellen, dass die Datenerhebung gut in den Regelbetrieb überführt wird, ist es wichtig, klare Zustän-

digkeiten zu benennen, auch was Auswertung und Diskussion, sowie die kontinuierlichen Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Instruments angeht. Bei der Einarbeitung neuer Mitarbeiter*innen ist es ebenso sinnvoll darauf zu achten, dass die Hintergründe, Ziele und das gemeinsame Verständnis der Kategorien nachvollziehbar aufbereitet sind.

Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Punkt ist eine funktionierende Kommunikation zur Nutzung und dem geteilten Verständnis der Kategorien innerhalb der Beratungsteams. Nicht selten zeigte sich in den Einrichtungen genau hier großer Diskussionsbedarf. Als hilfreich hat sich beispielsweise der Austausch auch zur statistischen Erfassung in gemeinsamen Hospitationen erwiesen. Kritische und missverständliche Kategorien zeigen sich so und können im Nachgang mit dem gesamten Team präzisiert werden, um sicherzustellen, dass Beratungsangaben so ähnlich wie möglich eingeordnet werden.

Ausblick

Eine spannende Perspektive, die wir sehen, ist die Möglichkeit, Fallzahlen hochschulübergreifend, zum Beispiel in Kleingruppen oder Qualitätszirkeln zu vergleichen. Dafür wäre es hilfreich, wenn es Ähnlichkeiten bei den Kategorien oder Themen gibt. Für uns im Arbeitskreis war es sehr gut, uns untereinander auszutauschen und den „kollegialen Blick“ der Kolleg*innen zu nutzen. Wir halten diese Art der Arbeit in kleinen Qualitätszirkeln auch für eine gute Möglichkeit, um die Kontinuität der Qualitätssicherung, die oft im Alltagsgeschäft außer Sicht gerät, im Auge zu behalten. Insgesamt hoffen wir, dass wir den Einstieg in eine qualitätssichernde Arbeit mit der Datenerfassung mit diesem Text erleichtern helfen und wir freuen uns auf Rückmeldungen aus Beratungsstellen anderer Hochschulen.

Literaturverzeichnis

- Irrsinnig menschlich e.V. (Hg.) (2019):* Jahres- und Wirkungsbericht. https://www.irrsinnig-menschlich.de/app/uploads/2020/04/Jahres-und-Wirkungsbericht_2019.pdf, S. 30-38 (12.07.2020).
- Knoll, J. (2006):* Beratung lernen durch Beraten und Beraten-werden. Zur Didaktik von Fortbildungsangeboten für Beratung. In: Fellermeier, G./Herbrich, E. (Hg.): *Lebenslanges Lernen für alle – Herausforderungen an die Bildungsberatung*, S. 35-49.
- Lückert, W./Wilhelm, D. (2018):* Ein GIBeT-Fragebogen zur Evaluation von Beratungsgesprächen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 13 (3+4), S. 93-97.
- Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.) (2013):* *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts*. Bielefeld.
- Schwan, R./Kohlhaas, G., (Hg.) (2002):* *Qualitätsmanagement in Beratungsstellen. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence-Modell am Beispiel Studienberatung*. Weinheim.

- **Franziska Lorz**, M.A., Studienberaterin an der Westsächsischen Hochschule Zwickau und TU Chemnitz, Leiterin des Arbeitskreises „Qualitätsmanagement in der Studienberatung“ der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT), E-Mail: franziska.lorz@hrz.tu-chemnitz.de
- **Wiebke Lückert**, M.A., Studienberaterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und nebenberufliche Coach und Trainerin (LeBe GbR, Leipzig), Leiterin des Arbeitskreises „Qualitätsmanagement in der Studienberatung“ der GIBeT, E-Mail: wiebke.lueckert@uni-jena.de

Neuerscheinung im UVW:

Hartmut von Hentig ist im letzten Herbst 95 Jahre alt geworden. Selten hat ein Wissenschaftler außerhalb seines wissenschaftlichen Werkes größere Kontroversen ausgelöst. Deren Verlauf bildet ein Lehrstück über die Unfähigkeit vieler Wissenschaftler*innen, mit Kontroversen dieser Art auch nur nach wissenschaftlichen Regeln der Wahrheitssuche – geschweige denn der Rechtsstaatlichkeit – umzugehen. Trotz schwerster Vorwürfe in Tageszeitungen ist gegen Hentig nie ein Strafverfahren, geschweige denn auch nur ein Ermittlungsverfahren eingeleitet worden. Alle Vorwürfe beruhten nur auf Vermutungen und entbehrten jeden Beweises. Insofern muss ein Rufmord tragischen Ausmaßes konstatiert werden. In dieser Konstellation hat *Erhard Wiersing* (Fachkollege aus Detmold) in vierjähriger akribischer Arbeit eine Biografie Hentigs verfasst: **Hartmut von Hentig – Essay zu Leben und Werk**. Eine Rezension von Helmwart Hierdeis (ehem. Prof. für Allg. Pädagogik an der Universität Innsbruck) finden Sie unter www.socialnet.de/rezensionen/27371.php.

Bielefeld 2020, ISBN 978-3-946017-19-6, 429 Seiten, 59.90 Euro

Weitere Infos und Bestellung: <https://www.universitaetsverlagwebler.de>

Maria Worf, Franziska Lorz & Stephanie Seidel

Brauchen Hochschulen Beratung für ihre Studierenden?



Maria Worf



Franziska Lorz

Considering that many federal funding programmes which currently support student counselling with personal and material resources will end in 2020, universities have to assure themselves why student counselling is prospectively needed.

The article discusses six approaches to answer this pivotal question. They focus on the impact of student counselling on academic success, the potentials of learning in transitional stages during a student lifecycle and the opportunities of developing transitional competences and personality by means of student counselling.



Stephanie Seidel

Von Oktober 2019 bis Januar 2020 fanden im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung an drei Standorten Workshops zum Thema „Rundum gut beraten: Beratungsangebote von der Studienwahl bis zum Berufseinstieg“ statt. Im Workshop der Technischen Universität Chemnitz standen aktuelle Herausforderungen für gute Beratung und die Entwicklung eines ganzheitlichen, professionellen Beratungsverständnisses im Mittelpunkt. Die Teilnehmer*innen beschäftigten sich u.a. mit der Frage, wie bei diesem Prozess alle beratenden Akteur*innen in der Hochschule einbezogen und ein gemeinsames Professionsverständnis gefunden werden kann. Zudem wurden angesichts des nahenden Endes einer Vielzahl von Projektförderlinien, insbesondere des Qualitätspakts Lehre, durch den Beratungsmaßnahmen personell und materiell maßgeblich unterstützt werden, Zukunftskonzepte für die Beratung an Hochschulen diskutiert.

Eine der Leitfragen, die für die Akzeptanz, Weiterführung und Verstetigung von zunächst projektinitiierten Beratungsstrukturen an Hochschulen tragend ist, wurde im Rahmen eines Tagungsvortrages in sechs Begründungslinien diskutiert: Brauchen Hochschulen Beratung für ihre Studierenden?

1. Studienerfolg braucht Beratung

In Hochschulförderlinien wie dem Hochschulpakt und seinem Nachfolger, dem Zukunftsvertrag, erklärten Bund und Länder bildungs- und förderpolitische Ziele. Diese umfassen Forderungen, die in zahlreiche Zielvereinbarungen, Hochschulentwicklungspläne und Projektanträge der Hochschulen überführt wurden: Steigerung des Studienerfolgs, Einhaltung der Regelstudienzeit, Verringerung der Abbruch- bzw. Steigerung der Abschlussquo-

ten von Studierenden, Öffnung der Hochschulen auch für nicht traditionelle Studierendengruppen oder für Studierende in besonderen Lebenslagen, kontinuierliche Gewinnung internationaler Studierender usw.

Ob mit Projektarbeit oder als Daueraufgabe, die Hochschulen befinden sich im Dilemma der Interpretation von Kennzahlen zu Studienerfolg, Studienabbruch, Studierendenzahlen und Regelstudienzeit. Welche Wirkung die Beratung von Studierenden auf das Erreichen dieser Ziele und Kennzahlen hat, ist noch nicht ausreichend belegt. Doch aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre¹ und hier im Speziellen aus dem Projekt: „StuFo – Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg – Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen“ lassen sich Prädiktoren für den Studienerfolg ableiten. Zum einen haben Fachwissen, Selbstwirksamkeit oder berufsorientierte Lernmotivation, Forschungs- und Praxisbezug sowie das soziale Klima einen positiven Einfluss auf die Studienzufriedenheit. Zum anderen hat die soziale und akademische Integration einen positiven Einfluss auf den Verbleib im Studium (Schmidt et al. 2019).

Die Begleitforschenden machen deutlich, dass Beratung und Betreuung in der Studieneingangsphase das Commitment an die Erfüllung von Lernzielen, eine lernförderliche Enkulturation bzw. akademische Integration in das System Hochschule fördern und die Entwicklung von Persönlichkeitskompetenzen bei den Studierenden stärken. Dies kann das Lernverhalten und die Lernmotivation positiv beeinflussen und z.B. die Selbstwirksamkeit-

¹ Die Begleitforschung zum Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ fand im Zeitraum von 2014 bis 2019 in 16 Einzel- und Verbundprojekten unter der Verantwortung von 27 Hochschulforscher*innen und Hochschuldidaktiker*innen statt, die zudem mit vielen QPL-Projekten kooperierten. Weitere Informationen: <https://de.kobf-qpl.de/>

serwartung erhöhen. Diese Zusammenhänge sind bislang hauptsächlich nur für die Studieneingangsphase erforscht und demzufolge ein Forschungsdesiderat für die Beratung im Studienverlauf (ebd.), lassen sich aber auf weitere Beratungskontexte im Studium übertragen. So lassen sich Einzelfaktoren wie z.B. Selbstwirksamkeitserwartung und akademische Integration in begleitenden, abschließenden oder Follow-Up-Evaluationen von Beratung oder in Follow-Up-Befragungen messen. Hier nachgewiesene Effekte würden die Annahme eines positiven Einflusses von Beratung auf den Studienerfolg stärken.

2. Erkenntnisse aus der Beratung können die Qualität der Lehre und der Studiengänge weiterentwickeln

Zum jetzigen Zeitpunkt findet an vielen Hochschulstandorten immer noch eine institutionelle Trennung zwischen Studienberatung und Hochschuldidaktik bzw. zwischen Studienberatung und Qualitätsmanagement statt (Wildt/Wildt 2016, S. 19) – auch wenn bereits 1994 von der Hochschulrektorenkonferenz gefordert wurde, dass Beratung eine Rückmeldefunktion für Probleme in Studium und Lehre erhalten soll (z.B. in Form von regelmäßigen Berichten in den Senatskommissionen oder der Installation eines Beirats)².

Trotz zunehmender Bemühungen, Studienberatung und Hochschuldidaktik in die Studiengangsentwicklung einzubinden, werden Erkenntnisse zu Lern- und Studienproblemen aus der Beratung noch nicht ausreichend genutzt. In Frühwarnsystemen bzw. Studienerfolgsrückmeldesystemen, wie sie sich z.B. aktuell in Sachsen etablieren (Positionspapier Frühwarnsysteme 2020), können qualitative Befunde aus der Beratung aggregiert und datenschutzkonform in Prozessketten der Studiengangs- und Lehrentwicklung integriert werden.

3. Beratungsbedarf ist kein Einzelschicksal

Laut Untersuchungen der Studierendenwerke in Deutschland haben über 60% der Studierenden Beratungsbedarf zu mindestens einem studienrelevanten Thema (Deutsches Studentenwerk 2019). Über ein Viertel der Studierenden leidet unter Erschöpfung, 19% haben Arbeits- und Konzentrationsprobleme und 12% Lern- und Leistungsschwierigkeiten – um nur einen Teil der Problemlagen zu nennen, die ein Studium häufig mit sich bringt (ebd.).

Laut Statistischem Bundesamt beendeten im Prüfungsjahr 2017 nur 38,5 Prozent der Absolventen in einem Bachelorstudiengang und 27 Prozent in einem Masterstudiengang ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit (ebd.). Daraus resultieren neue Herausforderungen, die den Studienabschluss gefährden können, wie z.B. die Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten oder zusätzlicher Druck, ein Studium nicht in einer vorgesehenen Zeit beendet zu haben. Beratungsbedarfe werden erweitert durch eine Vielfalt unterschiedlicher studentischer Lebenslagen, wie Erwerbstätigkeit, Migrationshintergrund, Elternschaft und Krankheit. Auch gibt es immer mehr First-Generation-Students, in deren Familien bzw.

Lebenswelten Hochschulerfahrungen fehlen und die dadurch eine große Unsicherheit im Studienverlauf verspüren (Miethe et al. 2014). Aufgrund der Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen differenzieren sich auch die fachlichen Vorkenntnisse der Studierenden immer stärker. Diese Heterogenität ist eine zunehmende Herausforderung für die Lehre an Hochschulen und geht einher mit einer Vielzahl von Beratungsanliegen der Studierenden. Beratungsbedarf ist kein Einzelschicksal und es ist für die kommenden Jahrgänge nicht abzusehen, dass dieser Bedarf mit dem Auslaufen von Studienerfolgsprojekten oder dem Qualitätspakt Lehre abrupt enden wird.

4. Beratung kann komplexe Übergangphasen von Studierenden begleiten

Die vielschichtigen Eingangsvoraussetzungen sowie die Heterogenität und Diversität von Studierenden treffen bereits zu Beginn des Studiums auf individuell gedeutete Übergangssituationen. Wenn Übergänge mit Harald Welzer als Transitionen verstanden werden, die eine individuelle (biographische) und eine institutionelle (normative) Perspektive miteinander in Beziehung setzen, dann ist das Erleben und Bewerten sowie die Wahrnehmung und Gestaltung von Übergängen abhängig von biographischen bzw. situativen Bedingungen und normativen Deutungsmustern (Worf et al. 2019, S. 399). Damit werden nicht mehr nur die Studieneingangsphase als institutioneller Übergang in das Studium, sondern auch Phasen im Studienverlauf und das Studienende als Übergangssphasen gedeutet.

Bereits der Studienstart als Übergang vom Abitur in ein Studium kann individuell als unplanbar und komplex konstruiert sein, z.B. aufgrund von Orientierungs- und Entscheidungsschwierigkeiten, von immatrikulationsrechtlichen Eingangshürden oder aus Mobilitätsgründen (ebd., S. 400). Im Einzelnen geht es in dieser Übergangssphase um Identitätsfindung, Orientierung in der Peergroup, neue oder stark veränderte Lernkulturen und Lernstrategien sowie Entwicklung von Selbstorganisation und Selbstwirksamkeit. Zudem wird der klassische Übergang von der Schule zur Hochschule durch weitere Übergangssituationen ergänzt, z.B. durch Bundesfreiwilligendienste, Auslandsaufenthalte, Praktika oder konkrete berufliche Qualifikationen in Form einer Berufsausbildung oder einem vorangegangenen Studienabschluss.

Im Studienverlauf gelten Praktika, Auslandsaufenthalte, Elternzeiten sowie Urlaubssemester aufgrund von Krankheit oder zur Absicherung der Studienfinanzierung als zu bewältigende Übergangssituationen.

Mit dem Abschluss eines Studiums ergeben sich weitere Möglichkeiten. Bildungsverläufe werden z.B. durch Traineeprogramme, Praktika, Honorarvertragstätigkeiten, Selbstständigkeit, zweite Ausbildungsphasen, Anschlussqualifikationen, Arbeitslosigkeit oder durch eine Verbindung unterschiedlicher Erwerbsformen entstandardisiert.

² Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994 Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/>

Folglich differenzieren sich Übergangsphasen, die per se komplexer werden, durch die Heterogenität und die grundlegend breitere Partizipation an tertiärer Bildung enorm aus. Mit Blick zurück auf die Definition von Harald Welzer sind Übergänge entkoppelt von den institutionellen Normativen und werden von jedem einzelnen Studierenden individuell konstruiert und gedeutet. Hochschulen müssen sich dieser Herausforderungen von entstandardisierten Bildungsverläufen annehmen und die Begleitung von Übergangsphasen im Studium als Aufgabe akzeptieren.

5. Beratung unterstützt die Entwicklung von Übergangskompetenz und Persönlichkeitsbildung

Studierende erleben im Studienverlauf ihre ersten, nicht-linearen und offenen Lebenssituationen, die selten vom erwarteten Ergebnis her geplant werden können und die nicht standardisierbar und somit nicht vorhersehbar sind (Worf et al. 2019, S. 402).

Solche Transitionen sind „Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2015, S. 38). Walther (2005, S. 36) geht noch einen Schritt weiter und verbindet die Bewältigung von Übergängen nicht nur mit Lernprozessen, sondern misst den Übergangsphasen auch eine Bildungsdimension bei. Daraus ergibt sich die Frage, wie Beratung die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden unterstützt und welche Potentiale Übergänge für die Persönlichkeitsentwicklung haben können.

Immer dann, wenn sich Studierende in diesen Übergangsphasen bewegen und sie bewältigen, finden Lernprozesse statt, aus denen sich Kompetenzen entwickeln können, die in Anlehnung an Schicke, Gorecki und Schäffter (2014, S. 191) als Übergangskompetenzen bezeichnet werden können.

Dieses Bewegen in Übergangsphasen bzw. „Navigieren“, wie Schäffter (2015, S. 24) es nennt, prägt und gestaltet die Biographie von Studierenden und bildet die Voraussetzung für komplexe, lehrreiche und soziale Entwicklungsprozesse, denen eine Bildungsdimension beigegeben werden kann. Schäffter spricht sogar von einer neuen Form der Allgemeinbildung (ebd., S. 30).

Wenn es also darum gehen soll, Menschen zu befähigen, individuelle Übergangsphasen und künftige Transitionen im Prozess des lebenslangen Lernens aktiv zu gestalten, so ist die Entwicklung von Übergangskompetenz eine entscheidende Einflussgröße im Prozess der Persönlichkeitsbildung und sollte stärker im Zentrum pädagogischen Handelns v. a. an Hochschulen stehen. Dass dieser Gedanke nicht neu ist, zeigt der Blick in die European Standards and Guidelines, den deutschen Qualifikationsrahmen oder den Studienakkreditierungsstaatsvertrag³:

Kern der Ziele der Hochschulbildung ist nicht allein der Erkenntnisgewinn. Konkret werden neben der wissenschaftlichen Befähigung die Befähigung zu einer qualifi-

zierten Erwerbsarbeit und die Persönlichkeitsentwicklung gefordert und demgemäß auch akkreditiert. Hochschulen haben also die Aufgabe, Studierende in ihrer Persönlichkeitsbildung zu begleiten.

Es scheint, als würden Bildungspolitik und Hochschulen durch ihren fokussierten Blick auf Kennzahlen und Quoten für den Studienerfolg etwas Entscheidendes übersehen: Bildung. Denn auch wenn die Beratung an Hochschulen eine lange Tradition hat und zumeist eine Vielzahl von hochschulischen und hochschulnahen Beratungsangeboten existiert, wird deren Beitrag zur Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung bislang kaum betrachtet, obwohl dieser mit Blick auf den Studienerfolg und mit Blick auf die Bildungsziele von Hochschulen äußerst relevant ist.

Als ein pädagogisches Arrangement steht die Beratung neben anderen Grundformen des akademischen Lehrens und Lernens. Sie kann zusätzlich zu den akademischen Curricula die nötigen Freiräume zur Entdeckung der eigenen Fähigkeiten und zur Gestaltung individueller Übergänge schaffen.

Beratung trägt zur Identifikation und Analyse von Schwierigkeiten im Studium bei und unterstützt bei der Entwicklung von Lösungsstrategien. Beratung ermöglicht den Studierenden die Komplexität der Situation als bewältigbar wahrzunehmen und neue Handlungsmuster im Dialog zu entwickeln. Beratung lässt die Studierenden damit nicht allein, sondern stellt ihnen ein vertrauensvolles Setting zur Verfügung.

6. Beratung ist Teil des Studiums

Die letzte Begründungslinie zielt auf das Verständnis von Beratung an Hochschulen ab und ist mit einem Plädoyer verbunden: Beratung darf nicht als Notlösung für Schwierigkeiten und Herausforderungen von Einzelfällen betrachtet werden, sondern sollte als unterstützende Begleitung des Lernens und als Teil der ganzheitlichen Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung, d.h. als Teil des Studiums verstanden werden.

Mit Blick auf die förderpolitisch entstandenen Maßnahmen und Ressourcen, liegt der bildliche Eindruck eines Feuerlöschers über der Beratung. Viele Beratungsmaßnahmen sind punktuelle, themenbezogene Problemlöser: zur fachlichen und sozialen Homogenisierung, studienorganisationalen Orientierung, Flexibilisierungs- und Inklusionsbestrebungen oder zur Entlastung von bestehenden Regelstrukturen aufgrund wachsender Studierendenzahlen.

Selten zielen die Maßnahmen auf Aspekte der akademischen Integration, auf Förderung von Selbstwirksamkeit und Volition oder von Persönlichkeitskompetenzen insgesamt ab und kaum auf Veränderungen der Curricula und der didaktischen Konzepte.

Als Teil des Studiums bedarf es einer Verzahnung von Bildungs- und Beratungsangeboten, in denen neben der

³ Vgl. Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse 2017 und 2013; Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag) 2017; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Education Area.

Vermittlung von Wissen und Methoden vor allem auch die individuelle Reflexion dieses Wissens sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Person im Mittelpunkt steht.

Die Verantwortung für gute Beratung liegt bei den Hochschulen und den Bildungsministerien in der Gestaltung entsprechender professioneller Rahmenbedingungen: wie der personellen und räumlichen Ausstattung, Qualitätsstandards, Qualifizierung und Wertschätzung der Beratenden.

Literaturverzeichnis

- Deutsches Studentenwerk (2019)*: Beschluss der Mitgliederversammlung des Deutschen Studentenwerks vom 27.11.2019. Studienerfolg braucht Beratung: Beratung der Studenten- und Studierendenwerke bedarfsgerecht finanzieren. Online: <https://www.studentenwerke.de/de/content/studienerfolg-braucht-beratung-beratung> (16.06.2020).
- Griebel, W./Niesel, R. (2015)*: Übergänge ressourcenorientiert gestalten. Stuttgart.
- Miethe, I./Boysen, W./Grabowsky, S./Kludt, R. (2014)*: First Generation Students an deutschen Hochschulen: Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.ArbeiterKind.de. Berlin.
- Positionspapier – Frühwarnsysteme zur Sicherung des Studienerfolgs an den sächsischen Hochschulen (unveröffentlicht)*: Verabschiedet von den Frühwarnsystemen der Hochschulen HS Mittweida, HTWK Leipzig, TU Chemnitz, TU Dresden, Universität Leipzig, Westsächsische Hochschule Zwickau am 29.04.2020.
- Schäffter, O. (2015)*: Übergangszeiten – „Transitionen“ und „Life Trajectories“. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In: Schmidt-Lauff, S./von Felden, H./Pätzold, H.(Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 19-34.
- Schicke, H./Gorecki, C./Schäffter, O. (2014)*: Berufliche Multioptionalität als Ressource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung. In: von Felden, H. et al. (Hg.): Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden, S. 173-208.
- Schmidt, U./Wagner, L./Erdmann, M./Mauermeister, S./Berndt, S./Schubarth, W./Pohlentz, P./Schulze-Reichelt, F. (2019)*: Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg (StuFo). Analysen zur Wirksamkeit von Interventionen. In: Das Hochschulwesen, 67 (1+2), S. 25-33.

Walther, A. (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S./von Felden, H./Pätzold, H. (Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Berlin/Toronto, S. 35-56.

Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen.

Wildt, B./Wildt, J. (2016): Entwicklungen von Beratung im Feld der Hochschuldidaktik. Perspektiven einer Professionalisierung. In: Hebecker, E./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.): Beratung im Feld der Hochschule. Formate – Konzepte – Strategien – Standards. Wiesbaden, S. 17-41.

Worf, M./Lorz, F./Seidel, S. (2019): Beratung von Studierenden zur Entwicklung lebensbegleitender Übergangskompetenzen. In: Bildung und Erziehung, 72 (4), S. 399-411.

■ **Maria Worf**, Dr., Leiterin des Qualitätspakt-Lehre-Projekts „TU4U“ an der TU Chemnitz, E-Mail: maria.worf@hrz.tu-chemnitz.de

■ **Franziska Lorz**, M.A., Studienberaterin und Koordinatorin der Maßnahmen zur Professionalisierung der Beratung an der TU Chemnitz, E-Mail: franziska.lorz@hrz.tu-chemnitz.de

■ **Stephanie Seidel**, M.A., Studienberaterin und Koordinatorin des Beratungsangebots der Individuellen Beratung rund ums Studium an der TU Chemnitz, E-Mail: stephanie.seidel@phil.tu-chemnitz.de

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018,
E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge, 98.50 Euro

Erhältlich im Fachbuchhandel, als Campus-Lizenz oder direkt beim Verlag.
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



E-Book

Juliane Quiring



Juliane Quiring

Psychologische/psychosoziale Beratung an Hochschulen – eine zentrale Beratungsstelle oder Berater*innen direkt an den Fakultäten?

Ein Erfahrungsbericht mit konzeptionellen Überlegungen

At most of Germany's university locations, psychological counselling for students is being offered. Usually these are placed in a central advisory centre on university campus. This article introduces a new kind of counselling, called „learning coaching and counselling“ at the Ostfalia University of applied sciences Braunschweig/Wolfenbüttel. In this model, every faculty has a counsellor of its own who is known to all the students from the beginning and who is also involved in the faculty's activities and committees (not in regular teaching and marking student's performances though). Advantages and chances, as well as disadvantages and risks of both concepts are being discussed and conceptual considerations are being presented.

Mittlerweile wird an den meisten Hochschulstandorten in Deutschland psychosoziale, psychologische oder psychotherapeutische Beratung für Studierende angeboten. Wie diese strukturell verankert ist, unterscheidet sich teilweise deutlich von Hochschulstandort zu Hochschulstandort.

Die Autorin dieses Erfahrungsberichts beschreibt und vergleicht im Folgenden zwei verschiedene Modelle der Lokalisierung psychosozialer/psychologischer Beratung an Hochschulen und gibt Hinweise zu konzeptionellen Überlegungen. Sie war von 2007-2015 in den (zentralen) psychologischen bzw. psychotherapeutischen Beratungsstellen des Studentenwerks OstNiedersachsen in Hildesheim und Braunschweig sowie in der Psychologisch-Therapeutischen Beratung der Leibniz Universität Hannover tätig. Seit 2016 ist sie zuständig für „Lerncoaching und psychologische Beratung“ an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel. In den Jahren ihrer Tätigkeit hat die Autorin daher lange mit verschiedenen Rahmenbedingungen und Konzepten gearbeitet und die Vor- und Nachteile sowie auch einige Entwicklungen in der psychologischen Beratung Studierender miterlebt. Hierzu zählen z.B. die Auswirkungen der Bologna-Reform, die zunehmende Digitalisierung auch in der Beratung sowie weitere Veränderungen in der Hochschullandschaft wie z.B. die offene Hochschule und die zunehmende Diversität der Studierenden (z.B. Heublein 2020).

Klassischerweise ist die psychosoziale/psychologische Beratung als zentrale Beratungsstelle am bzw. in der Nähe des Hochschulstandortes angesiedelt. Meistens werden diese vom Studentenwerk, gelegentlich auch von der Hochschule selbst oder als Kooperation zwi-

schen beiden betrieben. In einigen Fällen existieren diese Beratungsstellen bereits ein halbes Jahrhundert, andere sind erst in den letzten Jahren entstanden.

Deutschlandweit konzeptionell in dieser Form einmalig ist „Lerncoaching und Beratung“ an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel (Busch 2012; Richter 2018). Es wurde seit 2011 im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehre in Niedersachsen“ aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bis Ende 2020 gefördert (Qualitätsoffensive Lehre in Niedersachsen 2020).

Auf einen Blick:

Lerncoaching und Beratung an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel (Busch 2012)

- ein*e Berater*in pro Fakultät (Standard: 50% Stelle)
- Arbeitsplatz direkt in der Fakultät
- maßgeschneiderte Angebote für die Fakultäten
- regelmäßige Teilnahme an Fakultätsgremien
- eingebunden in die Erstsemesterbegrüßungen
- keine Einbindung in Lehre und Leistungsbewertung der Studierenden
- Ausbildung: einschlägiger Studiengang sowie beraterische/therapeutische Ausbildung
- Projektstatus 2011 bis 12/2020; Verstetigungen durch die Fakultäten ab 01.01.2021
- Teil des Zentrums für erfolgreiches Lehren und Lernen (ZeLL) der Ostfalia
- Bisher 15.400 Beratungen mit 4.309 Ratsuchenden
- damit wurden von 2012-2019 durchschnittlich 4,4% der Ostfalia-Studierenden mit dem Beratungsangebot erreicht¹

Beschreibung beider Modelle

Der Klassiker: die zentrale psychosoziale/psychologische Beratungsstelle

In der Regel befinden sich die Räume der zentralen Beratungsstellen am Campus oder in Campusnähe, in denen die Berater*innen ihre Büros haben. Ein Gruppenraum ergänzt zudem häufig die räumlichen Möglichkeiten. Oftmals sind auch andere (Beratungs-)Einrichtungen der Hochschule in direkter Nähe, wie z.B. die Zentrale Studienberatung, die Sozialberatung, das BAföG-Amt, oder auch der AstA. Die Berater*innen führen schwerpunktmäßig Einzelberatungen durch und wechseln sich in der Übernahme der offenen Sprechstunde ab. Anzahl und Frequenz der Einzelgespräche pro Ratsuchenden sind an den meisten zentralen psychologischen Beratungseinrichtungen aufgrund der hohen Nachfrage bzw. der begrenzten Beratungskapazität von vorne herein begrenzt. Dies wird deutschlandweit jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt. Die Berater*innen treffen sich regelmäßig zu Teamsitzungen, in denen relevante organisatorische Dinge besprochen werden können sowie zu Intervisionen, in denen ein Austausch über schwierige Beratungsfälle stattfinden kann. Zudem können Gruppen- und Workshopangebote sowie die Öffentlichkeitsarbeit gemeinsam geplant und auf die Teammitglieder verteilt werden. Auch Urlaubszeiten können aufeinander abgestimmt werden. Meistens besteht das Team aus fest angestellten Berater*innen, oft auch mit einer Leitungsstelle sowie einigen befristet beschäftigten Projektmitarbeiter*innen oder auch aus zusätzlichen Honorarkräften. Ergänzt wird die zentrale Einrichtung sehr häufig durch ein Sekretariat, manchmal zusätzlich durch studentische Hilfskräfte sowie Praktikant*innen (Deutsches Studentenwerk 2020; Freese 2009).

Das Novum: Lerncoaching und Beratung, direkt an den Fakultäten angesiedelte psychosoziale/psychologische Beratung²

Die Berater*innen haben ihr Büro direkt in der jeweiligen Fakultät und sind unmittelbar in das Fakultätsgeschehen eingebunden. Alle nehmen z.B. häufig am Fakultätsrat, an der (erweiterten) Studienkommission oder gelegentlich auch an Modulkonferenzen teil. Manche sind auch gewählte Mitglieder in einer der Fakultätsgremien. Die Berater*innen sind jedoch nicht in der Lehre tätig und waren auch vor ihrer Tätigkeit als Lerncoaches nicht als Dozent*innen in ihrer Fakultät beschäftigt. Die Vorstellung der Berater*innen ist fester Bestandteil der Veranstaltungen für Erstsemester, so dass diese die*den für ihre Fakultät zuständige*n Berater*in gleich zu Beginn ihres Studiums kennenlernen. Teamsitzungen, Teamsupervision und Intervisionen finden deutlich seltener statt, bislang zumeist am Hauptstandort der Hochschule (Wolfenbüttel). Zu diesen Gelegenheiten reisen alle Berater*innen an und nehmen teilweise ziemlich weite Wege und Fahrtzeiten in Kauf. Die Beratung kann zu jedem Zeitpunkt im Studium aufgesucht werden, Häufigkeit sowie Dauer der Beratungen werden individuell festgelegt und sind nicht von vorneherein begrenzt. Daher gibt es viele Ratsuchende

zu mehreren Zeitpunkten im Studium über einen gewissen Zeitraum die Beratung in Anspruch nehmen. Alle Berater*innen haben mit einer befristeten Projektstelle begonnen. Da das Projekt Ende 2020 endgültig ausgelaufen ist, wurde die Entscheidung über eine Weiterbeschäftigung der Berater*innen vollständig in die Hände der Fakultäten gelegt. Mittlerweile, teilweise sehr kurz vor Projektende, haben alle Fakultäten der Ostfalia Hochschule beschlossen, „ihre“ Lerncoachingstelle zu verstetigen.

Im Projektstatus gab es eine Leitung des „Lerncoaching-Teams“, ab 2021 ist diese entfallen und die Berater*innen haben die anfallenden Aufgaben auf verschiedene Arbeitsgruppen im Team verteilt.

Zusätzlich zur direkten Verortung an den Fakultäten sind die Berater*innen im „Zentrum für erfolgreiches Lehren und Lernen (ZeLL)“ der Ostfalia Hochschule nicht nur miteinander im Lerncoachingteam, sondern auch mit den anderen Teilen des ZeLL vernetzt. Das Ziel des ZeLL ist die Förderung des Austauschs über Lehre, die weitere Erhöhung der Lehrqualität an der Hochschule sowie eine effektive Unterstützung der Studierenden. Es besteht aus Lerncoaching und Beratung, Hochschuldidaktik, Schreibwerkstatt, dem „Mathe-Team“, E-Learning sowie der Projektleitung.

Gemeinsamkeiten beider Modelle

Beide Beratungskonzepte weisen auch viele Gemeinsamkeiten auf. In beiden Modellen liegt der Schwerpunkt auf der Einzelberatung. Die Beratungsgespräche sind freiwillig, kostenlos und vertraulich. Die Berater*innen weisen ein einschlägiges Hochschulstudium (z.B. Psychologie, Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften) auf und verfügen über eine beraterische oder therapeutische Weiterbildung. Die Beratungen in beiden Konzepten sind anliegenorientiert, von wertschätzender Grundhaltung und aktivem Zuhören geprägt. Die Berater*innen arbeiten lösungs- und ressourcenorientiert und helfen so den Ratsuchenden, eigene Lösungen zu entwickeln (Richter 2018). In beiden Modellen werden die Einzelberatungen durch verschiedene Gruppenangebote und Workshops ergänzt. Die Berater*innen beider Modelle sind bei verschiedenen Gegebenheiten des Hochschullebens präsent, und es finden Treffen mit wichtigen Netzwerkpartnern statt. Zudem werden an psychologischen und psychotherapeutischen Beratungsstellen an den Hochschulen in der Regel keine Psychotherapien durchgeführt, in Ausnahmefällen und bei entsprechender Quali-

¹ Berechnungsgrundlage: Prozentsatz der Ratsuchenden aller Fakultäten (2012-2019) pro Kalenderjahr am Anteil der gesamten Studierenden des Kalenderjahres laut Hochschulstatistik (Stichtag für die Berechnung der Studierendenzahl des Kalenderjahres ist der 15.11. des jeweiligen Vorjahres) Busch (2012-2019), Munt, A. (1998-2020)

² An der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel ist die Bezeichnung für die hier vorgestellte Beratung „Lerncoaching und Beratung“, meistens wird jedoch nur von „Lerncoaching“ gesprochen; unter diesem Namen ist das Konzept innerhalb und außerhalb der Hochschule bekannt. Trotz dieses anderen Namens ist sie eindeutig mit psychosozialer bzw. psychologischer Beratung an Hochschulen vergleichbar. Da es in diesem Text um eine konzeptionelle Betrachtung von zentraler bzw. dezentraler psychosozialer/psychologischer Beratung geht, wird im Sinne der Vergleichbarkeit und besseren Lesbarkeit im Folgenden bevorzugt von „Beratung“ und „Berater*innen“ gesprochen.

fikation der Berater*in werden jedoch gelegentlich kurzzeitpsychotherapeutische Interventionen angeboten, die inhaltlich einer Psychotherapie sehr nahekommen können. Die Anliegen, mit denen die Studierenden kommen, sind ebenfalls in beiden Modellen im Prinzip gleich. Unterschiede sind hier eher bedingt durch das „Einzugsgebiet“ der Ratsuchenden, sprich dadurch, aus welchen Studiengängen und Fakultäten die Ratsuchenden (überwiegend) kommen. Bei zentralen Beratungsstellen wären das die Hochschulen, für die die Beratungsstelle zuständig ist (z.B. Musikhochschule vs. Technische Universität), bei „Lerncoaching und Beratung“ gibt es teilweise große Unterschiede, je nachdem, für welche Fakultät die*der Berater*in zuständig ist (z.B. Informatik vs. Soziale Arbeit). Die Anliegen, mit denen die Ratsuchenden in beiden Modellen kommen, können sowohl rein studienspezifisch als auch rein „privat“ sein, sehr häufig jedoch bedingen und verstärken sich Problemlagen in beiden Bereichen und können kaum getrennt voneinander betrachtet werden (Freiwald/Quiring/Neuse 2018).

In den folgenden Abschnitten werden nun die Vorteile und Chancen bzw. die Nachteile und Risiken beider Modelle beschrieben und auch einige konzeptionelle Überlegungen angestellt, wie letztere vermieden bzw. reduziert werden können.

Vorteile und Chancen einer zentralen Beratungsstelle

Kollegiale Unterstützung

Eine zentrale Beratungsstelle, in der die Berater*innen ihre Büros Tür an Tür haben, sich unkompliziert zwischendurch treffen können und gemeinsam die Beratungsstelle gestalten, macht es den Berater*innen leichter, sich als Team zu fühlen und als Team zu agieren. Das betrifft Vertretungsmöglichkeiten für Urlaub und Krankheit, aber vor allem auch die Unterstützung bei krisenhaften Beratungen. Befinden sich die Büros in unmittelbarer räumlicher Nähe, so kann man sich im Notfall (z.B. bei akuter Suizidalität einer/eines Ratsuchenden) schnell eine*n Kolleg*in dazu holen. Ein Gefühl von „kollegialer Geborgenheit“ und Unterstützung ist so viel besser zu erreichen. Dies betrifft auch die tatsächlich höhere Sicherheit für die (zum Glück sehr seltenen) Fälle, in denen sich Ratsuchende gewalttätig verhalten oder unberechenbar wirken.

Zwischen den Beratungen und im Arbeitsalltag kommt es viel leichter zu entlastenden „Tür-und-Angel-Gesprächen“, ebenso zu kurzen Interventionen. Auch reguläre Teamsitzungen, Intervisionen, Teamsupervisionen und Treffen mit Netzwerkpartnern sind in einer zentralen Beratungsstelle deutlich leichter und mit viel weniger Zeitaufwand durchführbar. Da (lange) Anfahrtswege wegfallen, können sie häufiger stattfinden.

Zahlreiche Synergieeffekte

Ein weiterer großer Vorteil betrifft Synergieeffekte bei der Organisation des Beratungsalltags. So haben Beratungsstellen mit mehreren Berater*innen in der Regel ein Sekretariat. Dieses entlastet die Berater*innen von einem großen Teil der Terminvereinbarungen und vielen

anderen administrativen Tätigkeiten, sodass mehr Zeit für Beratungen zur Verfügung steht. Auch studentische Hilfskräfte und/oder Praktikant*innen können in einer (großen) zentralen Beratungsstelle eher eingestellt und betreut werden und dann ihrerseits für Arbeitsentlastung sorgen (z.B. das Erstellen der Jahresstatistik, Kopier- und Sortieraufgaben, das Verteilen von Flyern und einige andere Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit). In einigen Beratungsstellen leisten studentische Hilfskräfte sogar einen Teil der Terminkoordination und übernehmen einzelne Angebote für Studierende (z.B. Entspannungsgruppen).

Auch Workshops, Gruppenangebote, Vorträge und andere Angebote der Beratungsstelle können gut (und je nach Neigung) auf die Mitarbeiter*innen verteilt werden. Eine ausreichende Teilnehmer*innenzahl kann viel leichter erreicht werden, wenn ein Angebot einen ganzen Hochschulstandort anspricht.

Eine weitere deutliche Arbeitersparnis betrifft die Materialien für die Öffentlichkeitsarbeit, die nur einmal für die gesamte Beratungseinrichtung erstellt werden müssen. Auch die Öffentlichkeitsarbeit durch Anwesenheit bei verschiedenen Veranstaltungen lässt sich leicht und gut zwischen den Berater*innen aufteilen.

Gemeinsames Konzept leichter umsetzbar und Selbstverständlichkeit der Relevanz einer psychologischen/ psychosozialen Beratung an der Hochschule

In einer festen zentralen Beratungsstelle ist es viel leichter, nach einem klaren gemeinsamen Konzept tätig zu sein, da das Team (fast) täglich in Kontakt miteinander steht. Dies wird nicht durch äußere Anfragen und Reaktionen immer wieder in Frage gestellt, wie es bei Ansiedlung in der Fakultät der Fall sein kann (siehe unten). Die Berater*innen können sich problemlos am Konzept orientieren. Eine klare gemeinsame Linie festigt sowohl das Team (auch innerlich) als auch die Beratungsinstitution als Ganzes.

All dies führt dazu, dass die Beratungsstelle hochschulweit an allen wichtigen Stellen sehr präsent sein kann und sich so gut zu einer bekannten und geschätzten Institution entwickeln kann. Dies kann sich positiv auf Einfluss und „Standing“ in der Hochschullandschaft auswirken und damit nicht zuletzt auch auf die Finanzierung.

Risiken und Nachteile einer zentralen Beratungsstelle

„Beraterischer Elfenbeinturm“

Bei einer zentralen Beratungseinrichtung, die sich nicht in, sondern nur in der Nähe der Hochschule befindet (z.B. Beratungsstellen der Studentenwerke), kann die Gefahr bestehen, dass sich die Beratungsstelle in einem „beraterischen Elfenbeinturm“ befindet, d.h. sich innerlich relativ weit weg vom Hochschulleben, vom Studienalltag und insbesondere vom Fakultätsgeschehen befindet. Relevante Themen an verschiedenen Fakultäten können schwerer erkannt werden und maßgeschneiderte Angebote sind schwieriger möglich. Zudem sind zentrale Beratungsangebote bei Lehrenden sowie Studierenden in der Regel etwas weniger bekannt bzw. in ihren Unterstützungsmöglichkeiten weniger präsent.

Eine zentrale Beratungsstelle muss daher viel mehr aktiv auch auf Lehrende und Fakultäten zu gehen, um gesehen und geschätzt zu werden. Ist das psychologische Beratungsangebot mehr mit der Hochschule verknüpft, indem es z.B. in die Zentralen Studienberatungen eingliedert ist, ist in der Regel mehr Austausch mit den Fakultäten und Gremien gegeben.

Keine bzw. weniger Rückmeldung über strukturelle Schwierigkeiten

Die Rückmeldung an die Fakultäten und die Lehrenden von dem, was Studierende beschäftigt und welche strukturellen Probleme vielleicht auch immer wieder zu den gleichen Schwierigkeiten führen, erfolgt bei vielen zentralen Beratungsstellen eher nicht, obwohl der durch die Beratungen entstandene tiefgehende Einblick in das Erleben der Studierenden hochschulweit einmalig ist. Hier könnten sich die Beratungsstellen Wege überlegen, wie sie diese wertvollen Einblicke z.B. an Studiendekan*innen weitergeben könnten. Auch dies ist deutschlandweit jedoch sehr unterschiedlich, je nachdem, wie die psychologische Beratungsstelle organisatorisch in die Hochschule eingebunden ist.

Vorteile und Chancen bei der Ansiedlung der Beratung direkt an der Fakultät

Maßgeschneiderte Angebote für die Fakultät

Einer der größten Vorteile einer Beratung direkt an der Fakultät ist, dass diese genau auf die Bedürfnisse der Fakultät zugeschnitten sein kann. Die*der Berater*in ist Teil derselben, kann am Fakultätsrat, an der Studienkommission und ggf. anderen Gremien teilnehmen und in engem Austausch mit dem Fachschafftsrat stehen. Die Lehrenden sind die Kolleg*innen, denen sie*er im Berufsalltag begegnet, und auch für die Studierenden ist sie*er ein bekanntes Gesicht, da auch eine direkte Einbindung z.B. in Veranstaltungen für Erstsemester möglich ist und alle im gleichen Gebäude unterwegs sind. Auch in Tür-und-Angel-Gesprächen mit den Fakultätskolleg*innen werden nebenbei und direkt relevante Themen und Bedarfe der Fakultät deutlich. Dies ermöglicht es den Berater*innen, neben den Einzelberatungen maßgeschneiderte Angebote (Workshops, Vorträge, Aktionen, dauerhafte Gruppenangebote) für die Fakultät zu schaffen. So gab es in den letzten Jahren beispielsweise Vorträge zum Lernen und zur Selbstorganisation, Vorträge oder auch Veranstaltungen gemeinsam mit Lehrenden zur Abschlussarbeit, Angebote für Yoga und Meditation, eine „Digital Detox Week“ an mehreren Fakultäten, Workshops zum Umgang mit Stress sowie zur entspannten Vorbereitung auf die Prüfungsphase und vieles mehr.

Umgekehrt erhalten die Berater*innen vor Ort in den Beratungsgesprächen mit den Studierenden Einblicke in mögliche strukturelle Schwierigkeiten der Fakultät, die dieser zurückgemeldet werden können. In Zusammenarbeit mit Studiendekan*innen und Prüfungsausschussvorsitzenden können so Studienbedingungen verbessert werden, wenn auch die Fakultät offen dafür ist. Auch bei der Beratung zum Nachteilsausgleich können die Berater*innen wertvolle Unterstützung leisten und somit

auch die Arbeit des Prüfungsausschusses entlasten. Viele Lehrende empfinden es als sehr hilfreich, ihre Studierenden in schwierigen Gesprächen an jemanden weiterverweisen zu können, die*der ihnen als kompetent bekannt ist und nur ein paar Türen weiter sitzt.

Zudem trägt die stetige Präsenz der Beratungsperson und die vielen Möglichkeiten zu informellen Kontakten mit den Lehrenden auch dazu bei, Beratung an sich „salonfähiger“ zu machen. Das Bild (psychologischer) Beratung kann sich so bei fachfremden Personen zum Positiven verändern und Vieles kann im Laufe der Zeit selbstverständlicher werden (z.B. Wahrung der Schweigepflicht). So kann sich ein fruchtbarer dauerhafter Austausch zwischen Lehrenden und Beratenden entwickeln, der den Studierenden sehr zu Gute kommt, da das Verständnis füreinander deutlich verbessert werden kann.

Detailliertes Fakultätswissen für die Beratungen

Das detaillierte Wissen über die Fakultät, die Prüfungsformen, Prüfungsordnung und auch die Lehrenden ermöglicht es den Berater*innen bezogen auf Themen wie Prüfungsangst, Lern- und Arbeitsschwierigkeiten sehr passgenau auf die konkrete Situation hin zu beraten. Die typischen schwierigen Fächer eines jeden Studiengangs sind bekannt, Konfliktlösungen und schwierige Gespräche mit Lehrenden können gut vorbereitet werden, da auch den Berater*innen bekannt ist, wie diese „ticken“ und für wiederkehrende Schwierigkeiten können oftmals „auf dem kurzen Dienstweg“ gemeinsam Lösungen gesucht werden. Zum Beispiel können Ratsuchende gezielt auf Personen in der Fakultät verwiesen werden, die bei bestimmten Themen gut unterstützen können. Führen die Berater*innen auch Beratungen zum Nachteilsausgleich durch, so können sie oft sehr gut einschätzen, welche Nachteilsausgleichsanträge Aussicht auf Erfolg haben und können beispielsweise die Umsetzbarkeit von alternativen Prüfungsleistungen und anderen Maßnahmen in der Praxis gut einschätzen. Dies ist ein großer Vorteil für Studierende mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen.

In bestimmten schwierigen Situationen können auch von den Lehrenden Erkundigungen eingeholt werden, sofern dies unter Wahrung der Schweigepflicht möglich ist bzw. eine Schweigepflichtsentbindung vorliegt.

Wenn Ratsuchende von Überforderung aufgrund des Arbeitspensums in ihrem Studium berichten oder über Probleme von schlecht abgestimmten Inhalten (z.B. in interdisziplinären Studiengängen) oder sie mit bestimmten Lehrenden Probleme haben, dann haben die Berater*innen aus ihren Erfahrungen an der Fakultät heraus in der Regel zusätzlich noch einen eigenen Eindruck und Hintergrundwissen, können das Beschriebene innerlich um weitere Perspektiven ergänzen und dieses Wissen ggf. in die Beratungen einfließen lassen.

Gerade bei erlebter Überforderung zu Beginn eines Studiums ist es für Studierende hilfreich, wenn sie die Rückmeldung bekommen, dass dies auch vielen anderen in ihrem Studiengang so geht und dass tatsächlich bestimmte Dinge nicht so gut organisiert sind, nicht zusammenpassen oder die Workloads insgesamt eigentlich zu hoch sind. Gerade in den ersten Semestern neigen Studierende (insbesondere „First-Generation-Studieren-

de“) dazu, Schwierigkeiten nur intern zu attribuieren („Ich bin zu blöd zum Studieren“, „Ich bin hier nicht richtig“) (Lange-Vester/Schmidt 2019). Die Validierung ihrer Erfahrungen kann eine große Erleichterung mit sich bringen und hilft ihnen, sich im Studium zurecht zu finden, ein eigenes inneres Maß für ein Arbeitspensum und für gute Lehre zu entwickeln und auch ggf. Rechte gegenüber Lehrenden diplomatisch durchzusetzen.

Umgekehrt kann es genauso sein, dass Berater*innen für sich schneller die Hypothese bilden können, dass bestimmte Erfahrungen oder das Empfinden von Studierenden mehr mit den Ratsuchenden selbst als den Rahmenbedingungen zu tun haben könnten und können hier weiter explorieren und – wenn sinnvoll – auch vorsichtig konfrontieren.

Insgesamt haben Berater*innen, die direkt an den Fakultäten angesiedelt sind, einen sehr guten Blick für die Schwierigkeiten, die im System und in den Rahmenbedingungen liegen und können diesen in der Beratung gut nutzen.

Ausgeprägte Niedrigschwelligkeit

Die Schwelle für die Studierenden, die Beratung an der Fakultät aufzusuchen, ist aufgrund des hohen Bekanntheitsgrades deutlich niedriger. Das Gebäude ist vertraut und Teil des Alltags und die*der Berater*in ist z.B. aus den Begrüßungen für Erstsemester oder auch aus ergänzenden Vorträgen bekannt. Gegebenenfalls könnten sich jedoch auch einige potentielle Ratsuchende durch die Nähe zur Fakultät abgeschreckt fühlen („Wird die Beratungsperson wirklich nicht mit Lehrenden über mich sprechen? Was ist, wenn man mich sieht, wenn ich die Beratung aufsuche?“). Die Betonung der Unabhängigkeit von der Lehre und der Schweigepflicht ist bei der Vorstellung des Angebotes daher besonders wichtig.

Auch ein auf die Fakultät abgestimmter Name für das Beratungsangebot ist hilfreich, um potentiellen Ratsuchenden das Aufsuchen zu erleichtern. Im Falle der Ostfalia Hochschule wurde hier die Bezeichnung „Lerncoaching und Beratung“ gewählt, einige Kolleg*innen haben dies noch um „psychologische Beratung“ ergänzt. Auch was den Titel des Beratungsangebotes angeht, konnte hier also auf die spezifischen Gegebenheiten der Fakultät (und auch der Qualifikation der Berater*innen) eingegangen werden. So ist die Bezeichnung „psychologische Beratung“ an einer Fakultät wie Soziale Arbeit möglicherweise besser akzeptiert, als beispielsweise an einer typischen technischen Fakultät, an der wiederum die Bezeichnung „Lerncoaching“ das Aufsuchen der Beratung erleichtern könnte.

Ein großer Vorteil bei solch ausgeprägter Niedrigschwelligkeit und sich entwickelnder Selbstverständlichkeit bei der Nutzung von Beratung ist, dass sich Studierende mit schwierigen Themen trauen, eine Beratung aufzusuchen. Häufig läuft der Einstieg dann tatsächlich über relativ „harmlose“ Themen, die das Studium betreffen. Haben die Ratsuchenden dann Vertrauen zur Beratungsperson gefasst, kommen nicht selten auch (teilweise langjährige) psychische Probleme zur Sprache. Läuft die Beratung weiterhin hilfreich, können die Ratsuchenden dann für eine Psychotherapie motiviert werden. Es ist zu vermuten, dass einige dieser Ratsuchenden ohne diesen

leichten Einstieg nie oder erst sehr viel später im Leben Beratung oder Psychotherapie aufgesucht hätten und so einige negative Folgen auf die persönliche und berufliche Entwicklung vermieden werden könnten. Lerncoaching und (psychologische) Beratung hat so für viele Ratsuchende eine wichtige Türöffnerfunktion hin zu einer Psychotherapie inne (siehe hierzu auch Freiwald/Quiring/Neuse 2018).

Maßgeschneiderte Ansprache der Studierenden

So wie die Angebote der Beratung genau passend zum Bedarf an den Fakultäten geplant werden können, so kann auch das Informationsmaterial und die Öffentlichkeitsarbeit sowie die Wege der Informationsverbreitung so gestaltet werden, dass sie genau die Studierenden der jeweiligen Fakultät anspricht und erreicht. Die*der Berater*in kennt die Wege der Informationsverbreitung der Fakultät und weiß auch, welche informellen Wege es ggf. gibt. Zudem ist die Anzahl der Lehrenden, die direkt auf die Beratung verweisen, höher, da diese mehr präsent und persönlich bekannt ist.

Mehrwert des fakultätsübergreifenden Austauschs im Lerncoaching-Team

Ein weiterer Aspekt, der insbesondere für die Hochschule als Ganzes interessant ist, ist die Tatsache, dass das Team der Berater*innen an den Fakultäten einen sehr guten Eindruck von den Unterschiedlichkeiten der Fakultäten hat. Im Austausch wird deutlich, dass z.B. Prüfungsordnungen sehr verschieden sind bzw. ausgelegt werden, dass Nachteilsausgleiche sehr unterschiedlich gehandhabt werden und dass auch die Themen, die die Fakultäten beschäftigen sowie die „Fakultätskultur“, mit allem was dazu gehört, sich sehr unterscheiden. Wenn es im Interesse der Hochschule ist, bestimmte Dinge zu vereinheitlichen (z.B. das Thema mündliche Ergänzungsprüfungen oder die Standards bei Nachteilsausgleichen) können die Berater*innen wertvolle Informationen aus erster Hand liefern und damit eine hilfreiche Ergänzung der bestehenden hochschulweiten Austauschstrukturen (z.B. erweiterte Präsidiumssitzung) darstellen und ggf. auch manche Themen an den Fakultäten gut vertreten.

Vielseitigkeit der Tätigkeit der Berater*innen

Für die Berater*innen selbst ist die Arbeit direkt an den Fakultäten sehr vielseitig, da sie neben dem üblichen Beratungsgeschäft (inklusive Terminkoordination, Dokumentation, Statistik und Intervention) auch die Bereiche Öffentlichkeitsarbeit, konzeptionelle Arbeit, Teilnahme an Fakultätsgremien und -veranstaltungen beinhaltet. Die Tätigkeit erfordert ein hohes Maß an Eigeninitiative, Kontaktfreudigkeit, Organisationsfähigkeit und auch Kreativität. Im Prinzip betreibt jede*r Berater*in an einer Fakultät ihre*seine „eigene“ kleine Beratungsstelle und verfügt dadurch aber auch über ein hohes Maß an gestalterischer Freiheit und Spielraum, indem die eigenen Talente und Neigungen unterschiedlich eingebracht werden können. Da die Beratungslandschaften an Hochschulen insgesamt sehr heterogen sind, was ihre Organisation angeht, gibt es jedoch auch zentrale Beratungsstellen, auf die dieser Punkt zutrifft, beispielsweise solche, an denen nur eine Person tätig ist.

Risiken und Schwierigkeiten bei der Ansiedlung der psychosozialen/psychologischen Beratung direkt an der Fakultät

Der Platz in der Fakultät

Diese Freiheit hat natürlich auch Schattenseiten. Steht die Fakultät der Beratung grundlegend skeptisch gegenüber, so besteht die Gefahr, dass die Beratung an der Fakultät „untergeht“, nicht gesehen und genutzt und ggf. sogar belächelt wird. An der Fakultät ist die Beratungsperson ja in der Regel (insbesondere in den MINT-Fächern) „allein unter (Beratungs-)Laien“ und muss der Fakultät mit den Mitteln der dort bestehenden Fakultätskultur (z.B. Statistiken und Fakten in der Dienstbesprechung oder im Fakultätsrat vorstellen) die Bedeutung und den Nutzen der Beratung deutlich machen, um sich dort einen Standpunkt zu erarbeiten und gehört zu werden. Dies kann – je nach Fakultät – sehr viel Zeit und Kraft kosten und unter Umständen auch frustrieren. Wie unten näher ausgeführt, ist eine feste Verankerung des Beratungsangebots innerhalb der Hochschule als Ganzes sowie eine starke und klare Leitung daher sehr von Vorteil.

Weniger Zeit für Kontakt mit den Ratsuchenden durch viele andere Aufgaben

Zudem kostet es viel Arbeitszeit, wenn jede*r eigene Angebote für die Fakultät plant, durchführt und hierfür die Öffentlichkeitsarbeit inklusive dazugehöriger Materialien organisiert. Hier ist es hilfreich, wenn es ein gut gepflegtes Online-System gibt, in dem die Berater*innen ihre Materialien und Konzepte teilen und sich gegenseitig stets auf dem Laufenden halten, welche Vorträge, Workshops und Gruppenangebote sie durchführen. Dennoch bleibt, dass diese jeweils fakultätsspezifisch angepasst werden müssen. Hilfreich könnte hier ein frühzeitiger Austausch über Ideen und eine Aufteilung der konzeptionellen Arbeit sein. Zudem können einige Vorträge, Gruppenangebote und Workshops auch fakultätsübergreifend angeboten werden. Dies zu bündeln, bedeutet jedoch einen recht hohen Arbeitsaufwand, der im Arbeitsalltag recht schnell „hinten über“ fallen kann und über die räumliche Distanz hinweg organisiert werden muss.

Allein unter „Beratungs-Laien“/weniger Kontakt zu Beratungs-Kolleg*innen

Für die Berater*innen ist es viel schwieriger, spontan von den Beratungs-Kolleg*innen Rückhalt zu bekommen und in Austausch zu gehen. Der Austausch über Ratsuchende mit Fakultätskolleg*innen kommt aufgrund der Schweigepflicht und der überwiegenden Fachfremdheit nicht in Frage. Ein gemeinsam geführter Kalender im Beratungsteam oder zumindest eine Übersicht, wer wann arbeitet und im Prinzip erreichbar ist, kann hier hilfreich sein (gerade auch, weil im Bereich der Beratung von Studierenden eher Teilzeitstellen die Regel sind). Dennoch sind spontane Tür-und-Angel-Gespräche nur sehr schwer möglich. Interventionsbedarf muss erst richtig bewusst und ein kollegialer Austausch aktiv geplant werden. Dies kann zu einem Gefühl von Abgeschnitten-Sein und beruflicher Einsamkeit/„Alleine-auf-weiter-Flur-Empfinden“

führen. Eigentlich wichtige Interventionsanliegen können verschleppt werden, so dass jede*r mehr schlecht als recht mit besonders schwierigen Fällen alleine umgeht. Hilfreich kann hier eine Art Intervisionstandem sein, d.h. dass jede*r mindestens eine*n feste*n Kolleg*in hat, mit der*dem eine zeitnahe niedrigschwellige Intervision (z.B. innerhalb von 24 Stunden) möglich ist. Zudem ist es an einigen Fakultäten möglich, dass die Berater*innen sich vor Gesprächen mit potentiell aggressiven/unberechenbaren Personen vorab der Unterstützung von Fakultätskolleg*innen versichern, um zu wissen, dass sie im Ernstfall nicht allein sind. Eine fundierte beraterische bzw. therapeutische Ausbildung, idealerweise auch längere Berufserfahrung der Berater*innen, ist in so einem Arbeitssetting besonders wichtig.

Hoher Zeitaufwand für Zusammenkünfte im Team

Wie oben schon erwähnt, sind regelmäßige Intervision, Supervision sowie Teamsitzungen (inklusive Treffen mit Netzwerkpartnern und interne Fortbildungen) im dezentralen Modell schwieriger umzusetzen, insbesondere dann, wenn die Hochschule an verschiedenen Orten angesiedelt ist, die weit auseinanderliegen. Hier entfällt viel Arbeitszeit auf die Fahrtzeit für Teamzusammenkünfte (z.B. 5 Stunden pro Teamsitzung) und es besteht die Gefahr, diese zu sehr zu reduzieren, was das Gefühl beruflicher Einsamkeit und auch die Unterschiedlichkeit des Arbeitens nochmals verstärken kann. Hilfreich ist hier ein fester Tag pro Woche, der für alle Berater*innen verpflichtend Arbeitstag und erstmal grundlegend für Zusammenkünfte im Team vorgesehen ist. Zudem können auch Treffen per Videokonferenz einige dieser Treffen ersetzen, um Fahrtzeiten zu reduzieren. Bei Videochats können allerdings technische Probleme als mögliche Störfaktoren hinzu kommen. Zudem sind die Gesamtstimmung in der Gruppe und spontane Gefühlsreaktionen Einzelner schlechter wahrnehmbar. Auch ist die Nutzung kreativer Methoden sowie die der gemeinsamen Dokumentation (abseits von normalen Protokollen) schwieriger möglich. Aufgrund der aktuellen Situation (Corona-Pandemie) finden jedoch seit März 2020 zurzeit alle Teamzusammenkünfte nur virtuell statt und verlaufen erstaunlich produktiv und gut. Ein weiterer Vorteil von Teamtreffen per Videochat ist die Möglichkeit, einzelne Videokonferenzen aufzuzeichnen und nach erfolgtem Einverständnis durch alle Teilnehmer*innen diese denjenigen zur Verfügung zu stellen, die aufgrund von Terminproblemen nicht teilnehmen konnten. Zudem entstehen gerade, ebenso beschleunigt durch die Corona-Pandemie, Initiativen zu virtuellen „Teeküchen“, die eine zusätzliche Möglichkeit für niedrigschwellige und regelmäßige Kontakte bieten.

Gemeinsames Konzept einhalten schwierig, Abgrenzung gegenüber den Fakultäten nötig

Sowohl inhaltlich als auch konzeptionell ist das Erreichen und Einhalten einer gemeinsamen Linie, d.h. das Arbeiten nach einem gemeinsamen Konzept bei einem verstreuten Kollegium sehr viel schwieriger und die Berater*innen sind den Wünschen der Fakultät mehr ausgeliefert. Es gibt weniger Abgleich mit den Beratungskolleg*innen. Hier ist es hilfreich, wenn es ein klares ge-

meinsames Konzept gibt (z.B. Busch 2012), was seitens der Leitung des Beratungsteams und auch der Hochschulleitung getragen und klar vertreten wird und welches den Fakultäten als nicht diskutierbare Tatsache bei Einstellung einer*ines Berater*in mitgeteilt wird. Dies betrifft insbesondere Dinge, die zu Rollenkonflikten und damit zu Verstößen gegen gängige Beratungsstandards führen können, wie das Heranziehen der Arbeitskraft der Berater*innen für Prüfungsaufsichten oder zur Durchführung regulärer Lehrveranstaltungen mit Benotung.

In den zweimal pro Jahr durchgeführten Evaluationen von „Lerncoaching und Beratung“ wird deutlich, dass es bisher gut gelungen ist, an allen Fakultäten im Sinne des gemeinsamen Konzepts zu arbeiten (Busch 2012-2019). Zudem ist das Einhalten der Schweigepflicht aufgrund der engen Verflechtung der Beratung mit der Fakultät manchmal ziemlich herausfordernd, jedoch besonders wichtig.

Unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Berater*innen

Die Bedingungen an den unterschiedlichen Fakultäten sind sehr verschieden. Dies kann die räumliche und materielle Ausstattung betreffen, die Arbeitsbelastung, das Beratungsaufkommen, die Wertschätzung der Arbeit sowie Verständnis und finanzielle Mittel für kollegialen Austausch und Fortbildungen seitens der Fakultät. Hieraus können sich innerhalb des Beratungskollegiums Neid, Unzufriedenheit und Motivationsverlust entwickeln. Insbesondere die tarifliche Eingruppierung der Berater*innen sollte seitens der Hochschulleitung festgelegt sein.

Wie nun in einigen Punkten deutlich geworden ist, ist es generell von großem Vorteil, wenn es fest verankerten Rückhalt bezüglich grundlegender Rahmenbedingungen sowie inhaltlicher Ausrichtung des Beratungsangebotes seitens der Hochschulleitung gibt, damit die Fakultäten einen festen Rahmen für die Beratung bekommen und nicht immer alles neu verhandelt werden muss.

Fazit

Insgesamt bieten beide Modelle zahlreiche Chancen und Vorteile, beide jedoch auch Risiken und Nachteile.

Die größten Vorteile des klassischen Modells einer zentralen Beratungsstelle sind die „kollegiale Geborgenheit“, die zahlreichen Synergieeffekte (und damit mehr Zeit für Beratungen) sowie die problemlose Einhaltung eines gemeinsamen Konzepts, was die Berater*innen, das Team und die Beratungsinstitution als Ganzes festigt. Die Nachteile des klassischen zentralen Modells, nämlich, dass sich die Beratungsstelle innerlich relativ weit weg vom Fakultätsgeschehen und Hochschulleben befinden kann („beraterischer Elfenbeinturm“), dass strukturelle Schwierigkeiten weniger wahrgenommen (aufgrund des fehlenden Fakultätswissens) und auch nicht zurückgemeldet werden, könnten durch regelmäßige Kontakte z.B. mit Studiendekan*innen sowie weiteren Austauschstrukturen zwischen Beratungsstelle und Hochschule abgedeckt werden.

Das hier vorgestellte, relativ neue Modell der Ansiedlung der Beratung direkt an den Fakultäten bietet insbesondere für die Studierenden, die Fakultäten und auch

die Hochschule als Ganzes zahlreiche Vorteile. Hierzu zählt insbesondere die ausgeprägte Niedrigschwelligkeit des Beratungsangebots. Weiterhin können die Studierenden in den Beratungen vom detaillierten Fakultätswissen der Berater*innen profitieren. Umgekehrt können Erkenntnisse und Eindrücke aus den Beratungen über häufig auftretende Schwierigkeiten, die ihre Ursache z.B. in (lösbaren) strukturellen Schwierigkeiten haben, (allgemein formuliert) wiederum an die Fakultäten zurückgemeldet werden. So haben die Fakultäten ein einzigartiges Ohr an der Perspektive der Studierenden. Auch können die Angebote (Workshops, Gruppen, Vorträge) sowie die Bewerbung des Beratungsangebotes in diesem Modell maßgeschneidert für die Fakultät entwickelt werden. Die Beratung wird so Teil der Fakultätskultur und kann diese positiv und im Sinne der Studierenden mitprägen. Beratung kann zu einem akzeptierten und natürlichen Teil der Fakultät werden. Sie kann ein wichtiges Sprachrohr für die Belange der Studierenden werden, insbesondere derer, die sonst weniger gehört werden, wie z.B. Studierende mit (chronischen) psychischen wie physischen Beeinträchtigungen oder mit Mehrfachbelastungen (z.B. Familienaufgaben). Zudem können wichtige Impulse für Veränderungen aus der Beratung in die Hochschule gegeben und so auch die Hochschulkultur positiv mit verändert werden.

Die oben beschriebenen Nachteile für die Berater*innen im dezentralen Modell können insbesondere dann gut abgemildert werden, wenn die Hochschulleitung von Anfang an voll und ganz hinter dem Beratungskonzept steht und die grundlegenden Rahmenbedingungen sowie das Konzept in die Fakultäten als Selbstverständlichkeit vermittelt werden. Zudem könnte es von Vorteil sein, wenn eine Person mit hohem Status in der Hochschule die Gesamtleitung innehat und idealerweise auch vom Fach ist, was das Thema Beratung (am besten sogar klinische Psychologie/Psychotherapie) angeht. Der reduzierte persönliche Kontakt und Austausch zwischen den Beratungskolleg*innen kann mit den neuen digitalen Möglichkeiten (Videokonferenzen) ein wenig ausgeglichen werden.

Letztlich bedarf es eines sorgfältigen Abwägens der Chancen und Risiken beider Modelle und der vorrausschauenden gründlichen Implementierung eines grundlegenden Konzepts und grundlegender (hochschulweiter) Rahmenbedingungen, um die Nachteile und Risiken so gut wie möglich zu reduzieren.

Literaturverzeichnis

- Busch, B. (2012): Konzept Lerncoaching. Unveröffentlichtes Konzept des Zentrums für erfolgreiches Lehren und Lernen, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Busch, B. (2012-2015): Lerncoaching Jahresberichte. Unveröffentlichte Manuskripte. Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Busch, B. (2017-2019): Lerncoaching Jahresberichte. Unveröffentlichte Manuskripte. Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.
- Deutsches Studentenwerk: Beschreibung und Grundsätze der psychologischen Beratungsstellen des Deutschen Studentenwerks <https://www.studentenwerke.de/de/content/psychologische-beratung> (24.06.2020).
- Freese, W. (Hg.) (2009): (Aus 1996 überarbeitetes) unveröffentlichtes Konzept der Psychologisch-Therapeutischen Beratung für Studierende, Leibniz Universität Hannover.

Freiwald, A./Quiring J./Neuse, Y. (2018): Über den Umgang mit therapeutischen Anliegen in der Beratung Studierender. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 3, S. 601-616.

Heublein, U. (2020): Die neuen Studierenden – unbekannte Wesen? Welche Herausforderungen an eine erfolgreiche Hochschullehre nehmen wir mit in die Zukunft? Vortrag bei der 16. Tagung der Qualitätsinitiative Niedersachsen (QLiN), 05. und 06.03.2020, Leuphana Universität Lüneburg.

Lange-Vester, A./Schmidt, M. (2019): Heterogene Studierendenmilieus und habitussensible Beratung. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Heterogene Studierende als Herausforderung für die Studienverlaufsberatung“, Teil der Workshopreihe „Rundum gut beraten: Beratungsangebote von der Studienwahl bis zum Berufseinstieg“ des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre in der Region „Nordwest“ am 28. und 29.11.2019, Hochschule Hannover.

Munt, A. (1998-2020): Studierendenstatistiken. Unveröffentlichte Dokumente. Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften Braunschweig/Wolfenbüttel.

Qualitätsinitiative Lehre in Niedersachsen: <http://www.xn--qualitaetsoffensive-lehre-niedersachsen-odd.de/start/> (29.05.2020).

Richter, H. (2018): Lerncoaching. Beratung und Kompetenzentwicklung für Studierende. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 3, S. 593-600.

■ **Juliane Quiring**, Dipl.-Psych., Psychologische Psychotherapeutin, Lerncoaching und psychologische Beratung an der Fakultät Soziale Arbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Braunschweig/Wolfenbüttel, E-Mail: j.quiring@ostfalia.de

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Joachim Nettelbeck Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

Aus der Einleitung: „Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung.“ Der Autor verdeutlicht dies an ihm vertrauten Vorgängen und erklärt, welche Haltung der Verwalter er sich wünschen würde. „Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“



Bielefeld 2021, ISBN 978-3-946017-21-9, 246 Seiten, 49.80 Euro zzgl. Versand

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

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne

Zur Geschichte der Studien- und Studierendenberatung an der Universität in Frankfurt am Main

Teil I: 1919 bis 1930



Karin
Gavin-Kramer



Franz Rudolf
Menne

While the first few institutions which offered orientation to future and current university students had been founded in 1904 (Berlin, Prussia) and 1912 (Leipzig, Saxony), the next foundations took place around the end of WW I in different parts of the Weimar Republic, with some new aims. Both politicians and universities were worried about the future careers of soldiers returning from war, especially those of war-disabled young men. The main task of the new Akademische Berufsämter in Frankfurt as well as in other universities was to avoid too much demand for certain subjects, especially law, and to provide help for students in difficult situations. The Akademisches Berufsamt of the Universität Frankfurt as an institution lasted until 1924 and was like elsewhere followed by services of the Studentenhilfe e.V. Part II of this research paper will describe the development of student orientation and counselling in Frankfurt am Main after 1930.

Eine Universität bekam Frankfurt im Herbst 1914, wenige Monate, nachdem der Erste Weltkrieg begonnen hatte. Auf Initiative Frankfurter Bürger entstand aus der (1901 aus einer Handelshochschule und deren 1890 gegründetem Vorläufer, dem *Institut für Gemeinwohl*, hervorgegangenen) *Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften zu Frankfurt am Main* die (mit expliziter Erlaubnis Kaiser Wilhelm II. „Königliche“¹ genannte) *Universität Frankfurt am Main*. Als erste deutsche Stiftungsuniversität war sie vollständig privat finanziert und hatte eine besondere Verfassung: Außer dem Rektor und den Dekanen sah diese ein Kuratorium und einen Großen Rat vor, in dem Stifterfamilien, Unternehmer und Politiker vertreten waren.

Ab dem Winterhalbjahr 1915/16 heißt es im Vorlesungsverzeichnis (VV²) unter „Immatrikulationsfristen“: „Schriftliche Anfragen in Fakultätsangelegenheiten sind an die Dekanatskanzlei zu richten.“ Diese Sätze bleiben für lange Zeit Bestandteil des VV; weitere Hinweise auf Informationsmöglichkeiten fehlen zunächst. In diesem VV sind erstmals auch Stundenpläne der fünf Fakultäten enthalten. Von Anfang an benutzt das VV den Begriff „Studierende“ in Verbindung mit den Adjektiven „männliche“ und „weibliche“ – „Studierende“ sind also keineswegs eine sprachliche Errungenschaft jüngerer Zeit.

Zur besonderen Rolle der Universität Frankfurt schreibt Notker Hammerstein:

„Als jüngste der zwei Gründungen des Kaiserreichs konnte die Universität gerade noch zu Beginn des Ersten Weltkriegs eröffnen. Sie war üppig ausgestattet mit Finanzmitteln und war als einzige deutsche Stiftungsuniversität ins Leben getreten. Wohlhabende Frankfurter Bürger – viele darunter jüdischer Herkunft

– hatten das ermöglicht und die Institution zudem auf eine offene, von Traditionen wenig geprägte Form festgelegt. Es gab von Anfang an eine Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche sowie eine Naturwissenschaftliche Fakultät, aber keine Theologische. An deren Stelle wurden Religionswissenschaften innerhalb der Philosophischen Fakultät angeboten. Fragen und Probleme der Gegenwart schienen den Gründern – insbesondere dem Industriellen Wilhelm Merton wie dem Oberbürgermeister Franz Adickes – vorrangig. Auch sollte bei Berufungen nicht wie andernorts – wenn meist auch verdeckt – Konfessions- oder Parteizugehörigkeit eine Rolle spielen, was jüdischen ebenso wie katholischen und sozialdemokratischen Gelehrten eine akademische Karriere eröffnete. Qualität und Originalität sollten den Ausschlag geben, was dazu führte, daß sich in Frankfurt eine Reihe unkonventioneller Dozenten versammelte.“³

¹ Das Adjektiv „königliche“ wird allerdings auf dem Umschlag des VV nie und auf den Innenseiten nur selten genannt. Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und dem Verlust des Stiftungsvermögens übernahm die Stadt Frankfurt die Trägerschaft der Universität, wobei das Adjektiv „Königliche“, das im VV des Winterhalbjahrs 1918/19 (S. 51) noch auftaucht, offiziell entfiel. 1967 wurde sie zu einer hessischen Landesuniversität und 2008 dann erneut in eine öffentlich-rechtliche Stiftungsuniversität umgewandelt. Im VV für das Zwischenhalbjahr (Frühjahr) 1920 nennt sich die Universität auf S. 21 erstmals, aber nur vorübergehend „Johann Wolfgang Goethe-Universität“; endgültig bekommt sie diesen Namen vom preußischen Staatsministerium aber erst am 16. Juni 1932.

² Die Abkürzung „VV“ wird in diesem Text für verschiedene Begriffe und Schreibweisen verwendet: z.B. Vorlesungs-Verzeichnis, Verzeichnis der Vorlesungen, Personal- und Vorlesungsverzeichnis u.Ä.

³ Hammerstein, Notker: Eine verwickelt vielschichtige Zeitgenossenschaft. Kurt Rheindorf und die Frankfurter Universität. In: Hein, Dieter/Hildebrandt, Klaus/Schulz, Andreas (Hg.) (2006): *Historie und Leben. Der Historiker als Wissenschaftler und Zeitgenosse. Festschrift für Lothar Gall*. München. S. 468.

1. Erste Beratungsstelle: das *Berufsamt für Akademiker* (1919–1924)

Auch an der neuen Universität Frankfurt wurde – ebenso wie an den meisten anderen deutschen Hochschulen – noch vor dem Ende des Ersten Weltkriegs die Frage nach einer effektiven Studien- und Berufsberatung für heimkehrende Soldaten, insbesondere für „Kriegsinvaliden“, immer drängender. Mitte April 1918 thematisierte Dr. Max Jordan, der Herausgeber der Frankfurter Universitäts-Zeitung, in einem eigenen Beitrag zu „Akademischen Gegenwartsfragen“ diese Notwendigkeit und forderte die „...Schaffung einer laufenden Statistik über die höheren Studien und den Bedarf der Gesellschaft, Orientierung und Beratung der Allgemeinheit und insbesondere der Studentenschaft über das gesamte Hochschulwesen (Entwicklung der Studien und des Bedarfs, Berechtigung, Studium und Prüfungen, Stipendien), Organisation einer akademischen Berufsberatung und materielle Förderung der Studentenschaft durch Stipendien...“⁴ So war auch innerhalb der Universität der Boden für eine Entwicklung bereitet, die bald nach Kriegsende Fahrt aufnehmen sollte.

Als treibende Kraft engagierte sich von Beginn an der Gründungsrektor der Universität, der Physiker und Geheime Regierungsrat Prof. Dr. Richard Wachsmuth.⁵ Der Frankfurter Bürgertradition entsprechend suchte er den Schulterschluss mit der städtischen Gesellschaft, und so rief denn auch der „Bürger-Ausschuss“ – ein Ausschuss der bürgerlichen Berufsstände – für Mitte Mai 1919 zu einer Gründungsversammlung der *Arbeitsgemeinschaft der akademischen Berufe* in die *Geschlechterstube* des Rathauses auf. Aus einer vorbereitenden Besprechung hieß es dazu in der Einladung: „Nachdem von verschiedenen Herren die grossen Missstände geschildert worden waren, die teils infolge Überfüllung fast aller akademischen Berufe, teils durch die Umwälzung im Staatsleben hervorgerufen sind, waren sich die Versammelten einig in der Ansicht, dass gegen die Gefahr einer weiteren Zunahme der Überfüllung und damit der Arbeitslosigkeit in den akademischen Berufen eine umfassende Unterstützungs- und Beratungsstelle geschaffen werden müsse.“⁶ Der Ansturm auf die Universität – und somit akademische Berufe – gerade durch die aus dem Militärdienst entlassenen und zurückgekehrten jungen Männer erzeugte wie auch andernorts (z.B. München, Tübingen) einen ungeheuren Druck und verstärkte die weithin empfundene Notwendigkeit. In einem beigefügten „Vorläufigen Arbeitsplan“ fanden sich die ins Auge gefassten Handlungsfelder wie folgt skizziert: „Die Tätigkeit dieser neu zu errichtenden Stelle soll sich erstrecken auf:

1. Berufsberatung in den Schulen durch Aufklärung der Schüler und Eltern durch Veranstaltung von Vorträgen usw.
2. Raterteilung bei der Aufstellung von Studienplänen an den Hochschulen.
3. Die Ausbildungs- und Betätigungs-Vermittlung bei Staatsbehörden, städt. Ämtern und Betrieben, Privatbetrieben, Anstalten und wissenschaftlichen Instituten, evtl. Ausland.“⁷

Die neue Einrichtung sollte für folgende Gruppen zuständig sein: Theologen, Juristen, Volkswirtschaftler,

Philologen, Mediziner, Zahnärzte, Tierärzte, Apotheker, Naturwissenschaftler, Diplom-Ingenieure, Landwirtschaftliche Hochschüler, Diplom-Kaufleute. Nach Abstimmung verschiedener Teilnehmer dieses Treffens mit ihren Institutionen und Organisationen fand dann die eigentliche Gründungsversammlung am 27. Juni 1919 abends statt, wiederum in der *Geschlechterstube* des Rathauses, wobei Prof. Wachsmuth zum 1. Vorsitzenden der als Verein firmierenden Einrichtung gewählt wurde.⁸ Politisch geschickt machte man zudem den Stadtrat Dr. Roessler zum 2. Vorsitzenden, was eine engere und einflussreichere Verbindung zu politischen und administrativen Kreisen Frankfurts sicherstellte.

Diese Verbindung sollte sich schon wenig später als hilfreich erweisen, als sich Dr. Roessler direkt bei Bürgermeister Dr. Luppe erfolgreich für die nötige Zustimmung der Stadt zur umgehenden Einstellung des bereits in der ersten Vorstandssitzung ausgewählten Geschäftsführers verwendete. Gegenüber dem Magistrat, der den Geschäftsführer bestätigen musste, signalisierte Wachsmuth diplomatisch: „Über seine Persönlichkeit kann Herr Stadtrat Roessler Auskunft erteilen.“⁹ Zugleich erbat Wachsmuth einen städtischen Jahreszuschuss von 10.000 Mark, der neben der Zuwendung von 5.000 Mark durch den Bürger-Ausschuss und den Mitgliedsbeiträgen den auf 19.000 Mark veranschlagten Gesamtetat der Einrichtung decken sollte (Gehalt für den Geschäftsführer 9.000 Mark, für eine Schreibkraft 3.400 Mark, für Büromiete 1.200 Mark sowie für Reisen des Geschäftsführers weitere 1.500 Mark). Zeitgleich ersuchte der Frankfurter Ortsausschuss des *Akademischen Hilfsbundes* den Magistrat, das *Berufsamt für Akademiker* finanziell zu unterstützen.

Seinen Sitz fand das *Berufsamt für Akademiker*, das laut § 1 der Vereinssatzung offiziell den Namen „B.A.f.A. Frankfurt a.M.“ bekam, zunächst in der Robert-Mayer-Straße Nr. 2 (Sitz des Physikalischen Vereins), bis 1920 eine endgültige Unterbringung im Zimmer 61 des Kollegengebäudes in der nahen Mertonstraße 17 bezogen

⁴ Frankfurter Universitäts-Zeitung vom 13. April 1918, S. 26.

⁵ Richard Wachsmuth, 1868 in Marburg als Sohn des Althistorikers Curt Wachsmuth und seiner Frau Marie Ritschl geboren, studierte nach dem Abitur in Leipzig Physik in Heidelberg, Berlin und Leipzig, wo er 1892 promovierte. Nach der 1898 in Göttingen erfolgten Habilitation erhielt er sofort eine bis 1905 ausgeübte Professur in Rostock. Seit 1907 wirkte er in Frankfurt a.M., zunächst als Dozent beim Physikalischen Verein. Aufgrund seines Einsatzes für die Gründung einer Universität ernannte ihn das preußische Kultusministerium Mitte August 1914 zu deren Gründungsrektor. 1932 emeritiert, übersiedelte er später in die Nähe Münchens, wo er am ersten Tag des Jahres 1941 in Icking verstarb. Nach seiner Rektoratszeit 1914/15 wirkte Wachsmuth auch als Vorsitzender des Frankfurter Ortsvereins des 1915 in Berlin gegründeten Akademischen Hilfsbundes und kannte daher sicherlich die 1917 vom Vorstand herausgegebene „Denkschrift über die Errichtung einer Reichsstelle für Berufsberatung der Akademiker“ sowie deren Realisierung im gleichen Jahr in der Gestalt der *Deutschen Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker* mit Sitz in Berlin, Georgenstraße 44.

⁶ Einladung zur Gründungsversammlung durch Dr. Ernst Hecht, 9. Mai 1919. ISG FFM Magistratsakten S/2.060.

⁷ Ebda.

⁸ Zu den dem Verein beigetretenen Körperschaften zählten neben der Universität sowie dem Magistrat der Stadt u.a. der Bürger-Ausschuss, der Akademische Hilfsbund, die Handelskammer, der Bund der höheren Justizbeamten, der Verband der Ärzte Deutschlands, der Zahnärztliche Verein Frankfurt.

⁹ Wachsmuth an Magistrat, 21. Juli 1919. ISG FFM Stadtverordnetenversammlung A.0101/754 („Berufsamt für Akademiker 1919–1923“).

werden konnte. Das VV der Universität für das Sommerhalbjahr 1920 gibt Sprechzeiten von 10 bis 1 Uhr, sonntags von 10 bis 11 1/2 Uhr an. Für das Sommerhalbjahr 1923 stellt sich die Beratungsstelle dann umfassender vor mit den Aufgaben „Auskunft über akadem. Fragen allgemeiner Art; Berufs- und Studienberatung für Studierende u. Schüler höherer Lehranstalten; Stellenvermittlung für studentischen Nebenerwerb und für hauptamtliche akademische Berufe; Auskunft in Fragen der wirtschaftlichen Fürsorge, für weibliche Studierende durch eine Beraterin.“¹⁰ Neben einer Schreibkraft unterstützten den Geschäftsführer zeitweise auch mehrere Hilfskräfte.

Das B.A.f.A unter der Geschäftsführung von Dr. Kurt Kunze

Als Geschäftsführer eingesetzt wurde Dr. phil. Kurt Kunze, zuvor tätig als „Lebensmitteldirektor“, also verantwortlich für die Lebensmittelbeschaffung, im nordhessischen Witzenhausen, der für seine neue Anstellung nach Frankfurt wechselte.

Geboren 1887 in Priessnitz als Sohn des Gutsbesizers Ewald Kunze und seiner Frau Liberta, geb. Gerbstaedt, absolvierte er – nach dem Abitur am Domgymnasium in Naumburg an der Saale, einer der ältesten Schulen Deutschlands – kulturwissenschaftliche Studien in Lausanne, München und Leipzig. Bei dem Historiker Karl Lamprecht (dem Initiator der Akademischen Auskunftsstelle an der Universität Leipzig 1911/12) promovierte er 1913 zur Werkdeutung des in dieser Zeit recht populären Dichters Richard Dehmel. Hierzu vermochte er auch die Unterstützung des Berliner Dramatikers und Kritikers Julius Bab wie auch Richard Dehmels selbst und dessen Ehefrau Ida zu gewinnen, wie er im beigefügten Lebenslauf seines Dissertationsdrucks ausführte. Sein Förderer Lamprecht nahm diese Dissertation 1914 auch in die von ihm herausgegebenen „Beiträge zur Kultur- und Universalgeschichte“ auf, sicherlich kannte Kunze schon aus dieser Zeit den Leiter der Leipziger Auskunftsstelle Dr. Arthur Koehler, ebenfalls ehemaliger Doktorand sowie Assistent Lamprechts.

Zwar erschien das *Berufsamt für Akademiker* erstmals im Vorlesungsverzeichnis für das Sommerhalbjahr 1920, doch hatte die Geschäftsstelle und somit Dr. Kunze die Tätigkeit schon Anfang August 1919 aufgenommen. Einen ersten detaillierten Geschäftsbericht, unterzeichnet von ihm und Prof. Wachsmuth, legte er bereits für das gesamte Jahr 1920 vor und führte darin aus: „Auf der Geschäftsstelle wurden in Berufs-, Studien- und Universitätsfragen beraten: Januar 204, Februar 241, März 336, April 323, Mai 365, Juni 439, Juli 134, August 97, September 190, Oktober 432, November 724, Dezember 330, dazu schriftlich und telefonisch 600, insgesamt 4.732 Personen, davon waren 350 schwierige Berufsberatungen umfänglicher Art.“¹¹ Hinsichtlich seiner in der Satzung (§ 4a) wie Geschäftsordnung (§§ 1a sowie 11) festgelegten vorrangigen Aufgabe der „Auskunfterteilung“ betonte Kunze: „Das B.A.f.A. e.V. wird vielfach bei Nachfragen über Studiengang, Ausbildungszeit, Kosten der Ausbildung, Paragraphen der Prüfungsordnungen usw. in Anspruch genommen. Da diese Auskünfte soweit wie möglich nur auf Grund von amtlichem Material gegeben werden, sind die an den deutschen Hochschulen in reicher Mannigfaltigkeit vorhandenen Bestim-

mungen und Ordnungen als Grundlage eines Auskunftsarchivs eingeholt worden. Der Ergänzung dieser Sammlung und der Beschaffung weiterer Unterlagen wird fortgesetzt Aufmerksamkeit zugewandt, jedoch ist der anzustrebenden Vollständigkeit letzten Endes nur durch Aufnahme in den vom preußischen Kultusministerium zentralisierten Austauschverkehr nahezukommen.“¹² Dieser Wunsch blieb indes wohl unerfüllt (s.u.).

Zum Aufgabenbereich des Berufsamts gehörte, wie schon damals üblich, auch Informationsarbeit an Schulen. Hier folgte Kunze ebenfalls dem in § 6 seiner Geschäftsordnung vorgegebenen Auftrag zur – wie wir heute sagen würden – Vernetzung: Er organisierte in Kooperation mit dem *Städtischen Berufsamt* sowie dem *Verband der Elternbeiräte an den höheren Schulen* jeweils im Herbst „Donnerstag-Abend-Vorträge“. Generell fand bei der schulbezogenen Zusammenarbeit mit dem *Städtischen Berufsamt* eine sauberlich beachtete Trennung der Zuständigkeiten statt, deren Grund sicherlich auch in politisch zu händelnder Empfindsamkeit lag. So beeilten sich Prof. Wachsmuth und Stadtrat Dr. Roessler etwa im Oktober 1922, dem Magistrat gegenüber zu betonen: „Gemeinsam mit dem *Städtischen Berufsamt* übt das *Berufsamt für Akademiker* seit einigen Jahren eine Berufsberatung in der Weise aus, dass für die fachliche Einzelberatung das *Städtische Berufsamt* die Schüler berät, die sich einem praktischen Beruf zuwenden wollen, das *Berufsamt für Akademiker* diejenigen Schüler, die sich einem Studium an der Universität oder an der Technischen Hochschule zu widmen beabsichtigen.“¹³ Beachtenswert erscheint zudem, wie stark sich schon vor hundert Jahren die Eltern in die Informationsarbeit an den Schulen eingebunden zeigten. So veranstalteten die Geschäftsführer beider Berufsämter gemeinsam Klassenbesprechungen in Form spezieller Elternabende für die jeweiligen Abiturjahrgänge.

Auch überregional kam Kunze bald in Kontakt mit Einrichtungen anderer Hochschulen, deren Tätigkeitsfelder vergleichbar waren. Eine Konferenz der preußischen Landesarbeitsämter Mitte Juni 1920 in Magdeburg nahmen die dort anwesenden Vertreter verschiedener akademischer Auskunfts- und Berufsberatungsstellen zum Anlass, sich zunächst informell zusammenzuschließen. Wenige Wochen später folgte der formelle Zusammenschluss der jeweiligen Einrichtungen in Berlin, Frankfurt, Hannover und Leipzig, den Kunze als „Zusammenschluss der Berufsämter für Akademiker“ öffentlich machte: „Als Vorort der Vereinigung wurde zunächst Leipzig gewählt und damit dem Leiter der Amtlichen Akademischen Auskunftsstelle daselbst, Dr. A. Koehler, der Vorsitz übertragen.“¹⁴ Hier wird deutlich, was Kunze eigentlich anstrebte: eine amtliche Akademische Auskunftsstelle in Frankfurt, gleichrangig mit den Einrichtungen in Berlin

¹⁰ Vorlesungsverzeichnis der Universität Frankfurt für das Sommerhalbjahr 1923, S. 16f.

¹¹ Geschäftsbericht des Berufsamtes für Akademiker für das Jahr 1920, S. 1. ISG FFM Magistratsakten S/2.060.

¹² Ebda.

¹³ Wachsmuth u. Roessler an Magistrat, 9. Okt. 1922, S. 1. ISG FFM Magistratsakten S/2.060.

¹⁴ Kunze, Kurt (1920): Zusammenschluss der Berufsämter für Akademiker. In: Der Arbeitsnachweis in Westfalen Nr. 7 (4. Jg.), S. 156–158, hier: S. 157.

und Leipzig. Diesem Bemühen war allerdings kein Erfolg beschieden.

Mitte März 1921 richtete Prof. Wachsmuth formal korrekt über das Kuratorium der Universität an das preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung „die sehr ergebene Bitte, das Ministerium wolle dieses Berufsamt als amtliche akademische Auskunftsstelle anerkennen“, umso mehr, als „das Berufsamt nicht nur für Frankfurt, sondern beim Fehlen einer amtlichen akademischen Auskunftsstelle für die westlichen Bezirke Preussens in der Tat schon jetzt zu einer oft und vielseitig in Anspruch genommenen Zentralstelle für weite Gebiete Westdeutschlands geworden“ sei. Zusätzlich verwies er auf die Haltung der Frankfurter Studentenschaft: „Der Antrag des Berufsamtes auf Anerkennung als amtliche Auskunftsstelle wird auf das Wärmste von der Studentenschaft unterstützt.“¹⁵ Dennoch lehnte das Ministerium das Ansinnen in der zweiten Augushälfte kategorisch ab. Unter Hinweis auf die laut Vereinssatzung teils anders ausgerichteten Aufgaben und Tätigkeitsfelder – z.B. Berufsberatung oder Stellenvermittlung – sah es „nicht ähnliche Aufgaben erfüllt, wie das aus staatlichen Mitteln unterhaltene Akademische Auskunftsamts in Berlin“. ¹⁶ Diese Entscheidung dürfte auch davon beeinflusst worden sein, dass sowohl Universität als auch Ministerium jedweden weiteren Finanzierungswünschen des Berufsamtes einen Riegel vorschieben wollten, zumal Prof. Wachsmuth schon Mitte August 1919 das Kuratorium vergeblich um „einen beträchtlichen Zuschuss“ gebeten hatte, aber vom Kurator mit den Worten, „das Kuratorium sieht sich zu seinem lebhaften Bedauern nicht in der Lage“, abschlägig beschieden worden war.¹⁷ Zwar hatten sich der Senat und auch der Rektor, der angesehene Mathematiker Arthur Schoenflies, im August bzw. im November 1920 schon beim Kuratorium für die Etablierung des Berufsamtes als Amtliche Akademische Auskunftsstelle der Universität Frankfurt eingesetzt, doch das Kuratorium war bei seiner Haltung geblieben. Es hatte hingewiesen auf die Unmöglichkeit, finanzielle Lasten zu übernehmen, sowie auf die Raumknappheit im Universitätsgebäude und seine Position auch Anfang April 1921 – auf dessen Rückfrage – dem Ministerium so übermittelt. Dennoch profitierte Kunze von seinen mit den anderen Berufsämtern gepflegten Kontakten, z.B. indem Arthur Koehler in Leipzig ihm reichlich dort gesammeltes Auskunftsmaterial zur Verfügung stellte. Auch dem Pädagogen, Philosophen und Experimentellen Psychologen Aloys Fischer in München, bis 1921 Leiter einer von ihm 1918 an der dortigen Universität initiierten „Beratungsstelle für geistige Berufe“, waren Arbeit und Organisation sowie Finanzierungsmodell der Frankfurter Beratungsstelle und deren Leiter wohl bekannt.¹⁸

Selbstauflösung des B.A.f.A. Frankfurt a.M.

Zwar erhielt das Berufsamt in den Jahren 1920 bis 1922 noch eine hinreichende finanzielle Unterstützung durch die Stadt – unter den akademischen Berufsämtern jener Zeit eher unüblich –, doch dürfte die Situation während der Hochphase der Inflation 1923 schwieriger geworden sein, so dass eine Fortführung bald in Frage stand. Für Ende Januar 1924 lud der noch amtierende Vereinsvorsitzende Prof. Wachsmuth zu einer Mitgliederversamm-

lung in den kleinen Hörsaal des Physikalischen Vereins ein. TOP 1 der Sitzung betraf die Auflösung des Berufsamtes, TOP 2 die Zuordnung seiner Aufgaben zum Landesarbeitsamt Frankfurt a.M.

Diese Entwicklung entspricht auch zeitlich derjenigen vergleichbarer Beratungsstellen z.B. an den Universitäten in München („Akademische Beratungsstelle für geistige Berufe“, Oktober 1918 bis Ende März 1924) oder Münster („Beratungsstelle für akademische Berufe“, Juli 1919 bis Herbst 1924). Es gelang nur selten und aus sehr unterschiedlichen Gründen, Einrichtungen der Studien- und Berufsberatung innerhalb der Universitäten institutionell abzusichern und vor allem, dafür auch Förderung seitens der zuständigen Ministerien zu erhalten. Auffällig ist, dass es oft eines überaus engagierten akademischen Zugpferdes bedurfte, in München Aloys Fischer, in Münster Otto Braun und in Frankfurt eben Richard Wachsmuth, um Vorstellungen zur Studierendenberatung erfolgreich in die universitären Gremien und Rektorate sowie die Ministerialverwaltungen zu tragen. Die Schließung dieser Einrichtungen war in der Regel kein persönliches Scheitern der Initiatoren bzw. Leiter, sondern einer äußerst unglücklichen gesamtwirtschaftlichen Situation sowie der mangelnden Bereitschaft vieler Hochschullehrer geschuldet, die Notwendigkeit einer fachübergreifenden Beratung neben dem fachspezifischen Beratungsangebot der Fakultäten anzuerkennen. Mit welchen Schwierigkeiten das Leipziger Auskunftsamts zu kämpfen hatte, zeigt dieses Zitat: „Die Pedelle und Diener sorgten sich um studentische Trinkgelder für Auskunftsdienste, die Professoren und Institutsdirektoren fürchteten Kompetenzverluste und der Universitätsrichter hielt diese Mischung aus Verwaltungsarbeit und Publikumsinformation schlichtweg für überflüssig.“¹⁹

2. Beratung der *Studentenhilfe e.V.* (1924–1930)

Gründungsrektor Richard Wachsmuth war von Anfang an darauf bedacht gewesen, die Studierenden stärker in das Universitätsgeschehen einzubeziehen, nicht zuletzt, um ihre Identifikation mit der neuen Einrichtung zu stärken. So unterstützte er sie schon 1915 bei der Bildung eines Allgemeinen Studentenausschusses (AStA), engagierte sich im Akademischen Hilfsbund zur Förderung kriegsbeschädigter Studierender und war, wie erwähnt, auch Spiritus rector des *Berufsamts für Akademiker*. Das Wirtschaftsamt der Studentenschaft unterhielt in Form der Wirtschaftsgenossenschaft verschiedenste Versorgungsbetriebe. Eine weitere sozialökonomische Gründung fand ebenfalls Anfang der 1920er Jahre seine Unterstützung, wie aus einer Mitteilung an das Wohlfahrts-

¹⁵ Wachsmuth an Preuß. Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 14. März 1921. UAF Abt. 13 Nr. 28.

¹⁶ Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Universitätskuratorium, 24. August 1921. UAF Abt. 13 Nr. 28.

¹⁷ Wachsmuth an Vorsitzenden des Kuratoriums, 15. August 1919 und Kurator an Wachsmuth, 3. November 1919, UAF Abt. 13 Nr. 28.

¹⁸ s. Fischer, Aloys (1921): Die Beratungsstelle für geistige Berufe an der Universität München. In: Die Hochschule. Blätter für akademische und berufliche Bildung. 5. Jg., Juni/Juli 1921, Heft 3/4, S. 97–112.

¹⁹ UAL, Rep. 1/1/105, Bl. 2–8.; zit. n. Blecher, Jens (2007): Die Akademische Auskunftsstelle an der Universität Leipzig. Masch. Manuskript, Leipzig.

amt der Stadt Frankfurt ersichtlich wird, in der es hieß: „Die Wirtschaftsgenossenschaft der Universität, das Berufsamt für Akademiker und der Akademische Hilfsbund haben sich zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen, um die studentischen Fürsorgeangelegenheiten einheitlicher und wirksamer durchführen zu können. Ehrenvorsitzender der Studentenhilfe ist Geh.Reg.-Rat Prof. Dr. Wachsmuth, Leiter Dr. Thelen.“²⁰ Unter den zahlreichen Angeboten der wohl seit 1923 ebenfalls als Verein organisierten „Studentenhilfe Frankfurt a/M e.V.“, die in dieser Form bis 1938 existierte und dann in das gleichgeschaltete und zentral organisierte nationalsozialistische Reichsstudentenwerk überführt wurde, fanden die Studierenden zum Winterhalbjahr 1923/24 „Studentenküche; Verkaufsabteilungen für Lebensmittel; Bekleidung; Schreibwaren; Bücherverkauf und Antiquariat; Übersetzungsbüro; Druckerei u. Vervielfältigungsraum; Schreibsaal mit Unterrichtskursen; Wäscherei; Näh- u. Flickstube; Schuhbesserung; Rasier- u. Haarschneidestube; Studenten-Wohnheim; Freitischvermittlung; Krankenfürsorge; Beihilfenausgabe; Darlehenskasse; Statistische Abteilung; Leihbücherei.“²¹ Geradezu ein Rundum-Angebot, welches die heutige Versorgung wesentlich dünner erscheinen lässt.

Ein Jahr später findet sich im VV für das Winterhalbjahr 1924/25 ein neues Angebot: „10. Studien- und Berufsberatung durch die Arbeitsvermittlung der Studentenhilfe (...). Es wird dringend empfohlen, vor Beginn oder Wechsel des Studiums Rat zu holen.“²² Hier wird deutlich, dass die Beratungsaufgaben des *Berufsamts für Akademiker* – trotz dessen anderweitiger offizieller Überführung – vor Ort auf die neugegründete Studentenhilfe e.V. übergegangen waren, ohne dass dies explizit herausgestellt worden wäre. Und wer hätte die hierfür notwendige Brückenfunktion besser wahrnehmen können als der für Beratungsangebote aufgeschlossene Ehrenvorsitzende Richard Wachsmuth? Bis zum Sommerhalbjahr 1930 finden sich in den VV nun Angaben wie „Studien- und Berufsberatung sowie Arbeitsvermittlung“ bzw. ab Sommer 1929 nur „Studienberatung sowie Arbeitsvermittlung“. Danach erübrigte sich dieses Angebot, da eine andere offizielle Einrichtung der Universität diesen Aufgabenbereich abdeckte (s. Teil II).

Auch Arthur Koehler, Kunzes kollegialer Kontakt in Leipzig, war rasch über die Frankfurter Entwicklung informiert und verwies in seinem 1925 erschienenen Hochschulführer *Academicus* auf die neue Beratungsstelle: „Frankfurt am Main – Studentenhilfe e.V. sowie Abt. Arbeitsvermittlung und Studienberatung“.²³

Die Öffnungszeiten der Studentenhilfe waren werktags stets zwischen 10 und 13 Uhr, allerdings konnten Ansprechpersonen und Arbeitsgestaltung für dieses Beratungsangebot in diesem Rahmen nicht ermittelt werden. Bemerkenswert bleibt, dass Studieninteressierte bzw. Erstsemester sowie an einen potenziellen Fachwechsel denkende Studierende explizit als Zielgruppen angesprochen wurden.

Literaturverzeichnis

- Blecher, Jens (2007):* Die Akademische Auskunftsstelle an der Universität Leipzig. Masch. Manuskript, Leipzig.
- Frankfurter Universitäts-Zeitung vom 13. April 1918.*
- Fischer, Aloys (1921):* Die Beratungsstelle für geistige Berufe an der Universität München. In: Die Hochschule. Blätter für akademische und berufliche Bildung. 5. Jg., Juni/Juli 1921, Heft 3/4, S. 97–112.
- Hammerstein, Notker (2006):* Eine verwickelt vielschichtige Zeitgenossenschaft. Kurt Rheindorf und die Frankfurter Universität. In: Hein, Dieter/Hildebrandt, Klaus/Schulz, Andreas (Hg.): *Historie und Leben. Der Historiker als Wissenschaftler und Zeitgenosse.* Festschrift für Lothar Gall. München.
- Koehler, Arthur (Hg.) (1925):* *Academicus.* Deutscher Hochschulführer und amtliches Auskunftsbuch für Hochschulstudienfragen und akademische Berufsberatung, bearbeitet in der Amtl. Akademischen Auskunftsstelle Leipzig, herausgegeben vom Leiter. 5. Ausgabe, Leipzig.
- Kunze, Kurt (1913):* Der Zusammenhang der Dehmelschen Kunst mit den geschichtlichen Strebungen der jüngsten Vergangenheit. Inaugural-Dissertation. Leipzig.
- Kunze, Kurt (1920):* Zusammenschuss der Berufsämter für Akademiker. In: *Der Arbeitsnachweis in Westfalen Nr. 7 (4. Jg.), S. 156–158.*
- Vorlesungsverzeichnisse der Universität Frankfurt 1920–1930.*

Archivmaterial

- Institut für Stadtgeschichte Frankfurt a.M. (Stadtarchiv):*
- ISG FFM Magistratsakten S/2.060.
- ISG FFM Stadtverordnetenversammlung A.0101/754 („Berufsamt für Akademiker 1919-1923“).
- ISG FFM Wohlfahrtsamt 1.036.
- Universitätsarchiv Frankfurt:*
- UAF Abt. 13 Nr. 28.

²⁰ Studentenhilfe Universität Frankfurt an Wohlfahrtsamt, 8. September 1922. ISG FFM Wohlfahrtsamt 1.036.

²¹ Vorlesungsverzeichnis Universität Frankfurt Winterhalbjahr 1923/24, S. 17.

²² Vorlesungsverzeichnis Universität Frankfurt Winterhalbjahr 1924/25, S. 22.

²³ Koehler, Arthur (Hg.) (1925): *Academicus.* Deutscher Hochschulführer und amtliches Auskunftsbuch für Hochschulstudienfragen und akademische Berufsberatung, bearbeitet in der Amtl. Akademischen Auskunftsstelle Leipzig, herausgegeben vom Leiter. 5. Ausgabe, Leipzig.

■ **Karin Gavin-Kramer, M.A.,** freie Autorin, Studienberaterin (Freie Universität Berlin) i.R., E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.de

■ **Franz Rudolf Menne, M.A.,** Studienberater (Universität zu Köln) i.R., E-Mail: menne836@web.de



Ursel Sickendiek (2020):
Feministische Beratung. Diversität und soziale Ungleichheit in Beratungstheorie und -praxis
 Tübingen: Dgvt-Verlag,
 ISBN 978-3-87159718-3,
 188 Seiten, 17.50 €

Ursel Sickendiek, Leiterin der Zentralen Studienberatung (ZSB) der Universität Bielefeld, will mit ihrer kumulativen Dissertation in der Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dresden einen Anstoß zur „engere[n] wissenschaftlichen Verknüpfung von psychosozialer und Laufbahnberatung“ (S. 11) und deren Weiterentwicklung geben. In der Laufbahnberatung gelte es, stärker die Beiträge feministischer, Diversitäts- und intersektionaler Theorien zu berücksichtigen, in der psychosozialen Beratung mehr Bezug zu nehmen auf Bildungs-, Berufs- und Erwerbsaspekte.

Der Band umfasst sechs seit 2004 von Sickendiek veröffentlichte Beiträge zu den Themenkomplexen feministische und Frauenberatung, Diversität, Differenz, Intersektionalität und Laufbahnberatung, die in einem ersten bisher noch nicht veröffentlichten Überblickskapitel zusammengeführt werden. Impulsgebender Bezugspunkt für psychosoziale Beratung ist die Entwicklung feministischer Beratung: ausgehend von der zunächst ausschließlichen Orientierung an der Kategorie Geschlecht, über die Vielfältigkeit der Kategorien und einer diversitätsorientierten Beratungshaltung hin zur machtkritischen intersektionalen Analyse. Zur Systematisierung der verschiedenen Reflexionsebenen, auf denen diese feministischen Konzepte die psychosoziale Beratung generell bereichern, schlägt Sickendiek eine Unterteilung in wissenschaftliche „Disziplin, Leitkonzept, Praxis, Wahrnehmung des Anliegens bzw. der Probleme und konzeptionelle[n] Prämissen für den Beratungsprozess“ (S. 26f.) vor.

Ausgangspunkt von Sickendieks Beratungsverständnis ist die Zusammenschau von sozialpädagogischen Beratungsansätzen der 1970er Jahre – als Lern- und Entwicklungsangebot für Akteur*innen in benachteiligten und kritischen Lebensverhältnissen in Anlehnung an Thiersch, Frommann und Schramm – und psychosozialen systemisch orientierten Beratungsansätzen der 1980er Jahre – als Kritik am psychologisch-biomedizinischen Beratungsverständnis psychotherapeutischer Konzepte nach Nestmann und Zykowski. Beratungswissenschaftlich sieht Sickendiek die Weiterentwicklung nachhaltig durch die frühe theoretische feministische Auseinandersetzung zu Beratung und Therapie durch Vertreter*innen wie Mies (1984), Großmaß (1991), Kypke & Voss (1991), Großmaß & Schmerl (2004) beeinflusst. Deren Beitrag zu einem frühen feministischen Beratungsverständnis orientiert sich am Paradigma der Geschlechterdifferenz (S. 21ff.), Frauenberatung kam „in Abgrenzung zu anderen, traditionellen Beratungssettings [...] die Aufgabe zu, patriarchale Strukturen und frauenfeindlichen Sexismus in Familien und Institutionen sichtbar zu



machen“ (S. 24). Feministische Prinzipien – Sickendiek benennt Gleichheit und Differenz, Macht und Empowerment, Parteilichkeit, Geschlechterdekonstruktion und politisches Mandat – prägen die Beratungspraxis und -theorie von ihren Anfängen an. In der feministischen Wissenschaft wird die Machtasymmetrie in der Beratungsbeziehung untersucht und ein reflexiver und transparenter Umgang mit Perspektivunterschieden gefordert. Entgegen einer neutralen Vermittler*innenposition wird eine gegen jede Form von Gewalt und Diskriminierung parteiliche Haltung zugrunde gelegt, die sich in der praktischen Umsetzung von zunächst noch durch Identifikation gekennzeichnet im Rahmen der Professionalisierung zu einer kritisch solidarischen Distanz entwickelt (78). An die Stelle unbedingter Parteilichkeit rückt das Prinzip der reflektierten Parteilichkeit.

Mit der Veränderung des Verständnisses vom Subjekt ‚Frau‘ als Einheitskategorie durch Dekonstruktion zweier dichotomer Geschlechter stellt sich zunehmend die Frage nach dem Verständnis von ‚Frauenberatung‘, bei Sickendiek synonym zu feministischer Beratung. Damit sind nicht Beratungskonzepte in feministischen Gewaltschutzstellen gemeint. Vielmehr fasst Sickendiek den Begriff institutionsübergreifend als „das Beraten von Frauen und Mädchen mit einem emanzipativen bzw. die Geschlechterverhältnisse reflektierenden Anspruch, zumeist in eigens ausgewiesenen Beratungsstellen“ (S. 101), bzw. „zwischen den Polen der mehr oder weniger traditionellen Beratungsvorstellungen mit ‚frauenfreundlichem‘ Charakter einerseits und explizit feministischen Einrichtungen andererseits“ (S. 69). Hier stellt sich dann die Frage, wie Beratung von Frauen selbst der Reproduktion von Zuschreibungen und Ungleichheiten begegnen kann: Konzeptionell hat sie ihr Angebot an Frauen zu adressieren, andererseits generalisierende Geschlechtsstereotypisierungen und Essentialisierungen

dekonstruieren. Sickendiek weist als Weg aus diesem Dilemma der Frauenberatung die Aufgabe zu, als Brückenbauerin zwischen dem vergeschlechtlichten Leben weiblicher Akteur*innen mit dem „Risiko von Benachteiligung, Zwang und Reduzierung“ (S. 29) und dem Wunsch nach einem erweiterten selbstbestimmten Gestalten eines Lebens mit der Identität, die als positiv empfunden werden kann, zu fungieren. Das Reflexionsangebot in Beratung diene dann dazu, einen ‚gelingenderen Alltag‘ herzustellen.

Eine erste Erweiterung durch Einbeziehung neuerer geschlechterwissenschaftlicher Kenntnisse und Praxiserfahrungen mit Verschiedenheit der Akteur*innen erfährt das frühe feministische Konzept durch den „Ideenentwurf“ der Diversität (S. 29ff.), dessen Entstehung zurückgeht auf die amerikanische Bürgerrechts- und Frauenbewegung. Sickendiek bezieht sich hier wie insgesamt in ihrer Dissertation vor allem auf Publikationen aus dem angloamerikanischen Counseling-Diskurs, die Leser*in profitiert dadurch zusätzlich durch die kurzen Darstellungen geschlechter- und diversitätsreflexibler Konzepte aus dem Zeitraum von 1990 bis 2010. Diversität definiert Sickendiek in Anlehnung an Harvey & Allard (2002) als ein Nebeneinander von „Vielfalt sozialer, kultureller, physischer und umweltbezogener Unterschiede zwischen Menschen, die ihre Art zu denken und zu handeln beeinflussen“ (S. 85). Konkret benannt werden z.B. im Adressing-Modell nach Hays (1996) neben Geschlecht weitere acht Dimensionen von Diversität: „age, disability, religion, ethnicity, social status, sexual orientation, indigenous heritage, national origin“ (S. 87). Die Verbindung zu Diversität wurde im deutschsprachigen beratungswissenschaftlichen Diskurs seit Mitte der 1980er Jahre in der BRD nach Sickendiek durch Konzepte der inter- bzw. transkulturellen Beratung bestimmt. Wegweisend waren auch hier die Entwicklungen im feministischen Kontext: Zugewanderte Feministinnen zunächst vor allem in Frauenhauszusammenhängen kritisierten zunehmend die eurozentrischen Positionen ihrer Kolleg*innen (S. 89). Andere Fragen der Verschiedenheit – zwischen weißen Frauen und people of colour, Heteras und Lesben, Müttern und kinderlosen Frauen – mündeten in feministischen Standpunkt Konzepten (z.B. Harding 1994).

Entsprechend plädiert Sickendiek für eine „diversitätsreflexive Beratung“ (S. 112), in der Narrative Gehör finden, die nicht ‚der Norm‘ entsprechen, in der als „anders“ gelabelte Liebes- und Lebensmuster entpathologisiert und Essentialisierungen – ob bezogen auf das Geschlechter- oder das Kulturverständnis – dekonstruiert werden können. Dies sei grundlegend für eine Beratungshaltung der Wertschätzung der Verschiedenheit der Akteur*innen und der Anerkennung ihres gesellschaftlichen Beitrags. Zugleich gelte es, Mehrfachdiskriminierungen in den Blick zu nehmen. Auf institutioneller Ebene biete das Konzept der Diversität sowohl die Möglichkeit, Barrieren im Zugang zum Beratungsangebot zu ermitteln (S. 35) und Exklusionen abzubauen, zum anderen – im Sinn von diversity management – Beratungsteams kulturell zu öffnen.

Von der Verwendung des Begriffs der interkulturellen Beratung grenzt sich Sickendiek aus zwei Gründen ab: zum einen, da dieser sich hauptsächlich für Themen in

der Beratung beziehend auf kulturelle Differenz, zum anderen, da er sich auf den Austausch sozialer Akteur*innen unterschiedlicher Kulturen zu einem Thema beziehe (S. 90). Konzeptuell verankert sieht Sickendiek die Forderungen diversitätsorientierter Beratung bereits im lebensweltorientierten Konzept „als praktikableres, aber auch als kritischeres, weil benachteiligte Lebenslagen statt nebeneinander stehender ‚Kulturen‘ aufgreifendes Konzept“ (S. 35f.). Grenzen des Diversitäts-Konzepts sieht sie zum einen in der häufig fehlenden Binnendifferenzierung innerhalb von Minderheitengruppen sowie der Gefahr der Relativierung von Problematiken durch Rückführung auf das Verschiedensein (S. 90f.).

Mit der zweiten Erweiterung feministischer Beratung durch Konzepte der Differenz und der Intersektionalität rückt nach Sickendiek soziale Ungleichheit in den Mittelpunkt, „d.h. die gesellschaftlich zugewiesene Über- und Unterordnung sowie gesellschaftliche wie in persönlichen Verhältnissen praktizierte Machtdifferenzen verschiedener Personengruppen“ (S. 41). Über Diskriminierungsmechanismen hinaus können so auch „Strukturen der Überlegenheit, wie im Konzept hegemonialer Männlichkeiten“ (S. 41) oder der privilegierten Position als Berater*in im Verständnis der Critical Whiteness in den Blick genommen werden.

Die Problemlagen Ratsuchender fasst Sickendiek in Anlehnung an Plößer (2013) als „Arbeit an Differenz“ (S. 41) wie z.B. Beratung bei mangelndem Zugang zu gesetzlich verbürgten Geldleistungen, zu Bildung oder bei Diskriminierung und Gewalt. Beratungswissenschaftlich an Bedeutung gewonnen habe der Ansatz der Intersektionalität als „kritisch-analytische Perspektive auf Strukturen verschieden miteinander verwobener oder sich kreuzender Linien von Ungleichheit und darauf, welche sozialen Positionen sich aus der Überkreuzung verschiedener Ungleichheiten und in Bezug auf verschiedene gesellschaftliche Kontexte ergeben“ (S. 42). Beratung habe die Parallelitäten von benachteiligenden Strukturen, mithin Mehrfachdiskriminierungen auf verschiedenen (gesellschaftlich-struktureller, institutioneller und individueller) Ebenen in den Blick zu nehmen. Hier kann geschlechtsbezogene Diskriminierung aufgrund anderer Diskriminierungsformen in den Hintergrund rücken, Geschlecht als eine Kategorie der Verschiedenheit neben anderen stehen (S. 47). Im Resümee sind für Sickendiek Differenz und Intersektionalität vor allem „heuristische Konzepte für Theorieentwicklung wie Beratungsforschung“ (S. 50).

Auch gelte es, individualistisch-westlich geprägte Vorannahmen von einer kollektivistisch-östlich geprägten Selbst- und Weltsicht in der diversitätsorientierten Beratung zu unterscheiden. Das westlich geprägte Menschenbild einer autonomen Persönlichkeit stehe im Gegensatz zur „sozial eng eingebundenen und durch gemeinschaftliche Werte bestimmten Persönlichkeit“ (S. 116); entsprechend unterschiedlich sind die Ressourcen und die damit verbundenen Ansätze zur Problemlösung. Als „zentraler Kompass und zentrale[s] Bindeglied zu multikulturellen Ansätzen der Diversität und Differenz“ (S. 30) fungiert soziale Gerechtigkeit, d.h. „die Verteilung von materiellen und immateriellen Gütern und Lasten wie auch von Chancen, Rechten und Pflichten in einem

Gemeinwesen" (S. 114). Der Beitrag diversitätsorientierter Beratung ist dann, Zugangsbarrieren abzubauen und eine kritische Haltung zu den Institutionen einzunehmen, die über Zuweisung der Güter und Teilhabemöglichkeiten sozialer Akteur*innen zu entscheiden haben. Für Sickendiek ist der Umgang mit Verschiedenheit in der diversitätsorientierten psychosozialen Beratung dann gelungen, wenn lebenswelt- und alltagsorientierte Konzepte unter Berücksichtigung von Ressourcen einbezogen sind, die Orientierung an sozialer Gerechtigkeit gegeben und das Beratungssetting transparent ist, d.h. unterschiedliche Haltungen, Werte, Wahrnehmungen zur Sprache gebracht werden können (S. 117f.). Dazu gehört auch, dass die Entscheidung, mit welchen Formen der Diskriminierung sich die Klient*in in der Beratung befasst, bei ihr bleibt. Gleichzeitig hat die Berater*in die strukturellen Dimensionen der ihr zur Kenntnis gebrachten verletzten Rechte mit zu bedenken und nach Abwägung im Beratungsprozess die jeweiligen Erklärungsmuster zu Benachteiligung, Diskriminierung oder Gewalt anzubieten (S. 49).

Die Auseinanderentwicklung von psychosozialer Beratungstheorie und Laufbahnberatungstheorie in den 1960er bzw. 1970er Jahren bringt Sickendiek in Zusammenhang mit der unterschiedlichen Vergeschlechtlichung von privaten und beruflichen Beratungsanlässen und entsprechenden -feldern. Geschlechterstereotyp finden sich vorrangig weiblich Ratsuchende und Berater*innen in der psychosozialen Beratung wieder, in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung dominieren Problembereiche zu Erziehungs-, Beziehungs- und Gesundheitsthemen. „Bildungsfragen, Erwerbsarbeit und Beruf hingegen [...] (sind) bis in die 1990er Jahre [...] wissenschaftlich stark auf männliche Lebensführung und Lebensläufe bezogen" (S. 51). Selbst wenn es erste gesellschaftlich kontextualisierte Ansätze in Hinblick auf die geschlechtstypische Berufs- und Ausbildungswahl von Frauen und Mädchen gibt (S. 52), fehlen diversitätsorientierte Konzepte, die ganzheitlich Erwerbs- und Lebensverhältnisse zusammen bringen. Besonders betroffen sind auch hier diejenigen, „die nicht unter zahlreichen verfügbaren Bildungs- und Beratungsoptionen frei, vernünftig und mit guten Realisierungschancen ihre Wahl treffen können" (S. 53). Sickendieks Plädoyer an dieser Stelle ist es, Geschlecht und Diversität stärker in der Bildungs- und Berufsberatungstheorie zu verankern, um die feministische Frage von Ungleichheitsverhältnissen zu konzeptualisieren und damit eine in „persönliche

und in soziale Beziehungen eingebettete ‚career adaptability‘ zu fördern" (S. 57), intersektionale Dimensionen systematischer zu erfassen und sich anwaltschaftlich gegenüber Diskriminierung zu positionieren.

Umgekehrt wendet sich Sickendieks Kritik auch gegen die psychosoziale Beratungstheorie, in der Bildungs- und berufliche Fragen vergleichsweise wenig thematisiert werden. Konzeptionell sei der Aspekt der Erwerbsarbeit auch als ein Problemfeld psychosozialer Beratung zuzuordnen, und dies nicht nur im Beratungsfeld der Studienberatung. Als ein potenzielles Forschungsfeld sieht Sickendiek Frauenberatungsstellen unter der Fragestellung, inwiefern neben der gerechtfertigten „Zentrierung von Frauenberatungstheorie auf „private“ Gewalt- und Missbrauchserfahrungen, Partnerschaftsprobleme, Ausbeutung, gesundheitliche Probleme wie Essstörungen oder Depressionen" (S. 58) auch die Entwicklung einer individuell beruflichen bzw. den Lebenserwerb sichernden Perspektive konzeptioneller Bestandteil von Beratung sein könne bzw. bereits berücksichtigt werde. Hier zeigt sich ein Nachteil eines institutionsübergreifenden Verständnisses feministischer Beratung: Der Anschluss an (transnationale) Entwicklungen unterschiedlicher feministischer Gewaltschutzorganisationen wie z.B. Frauenhäusern und Frauenberatungsstellen und ihren jeweiligen Beratungsansätzen im Umgang mit sozioökonomischen, psychischen und beruflichen Folgen der Gewalt ist aus dem Blick geraten.

Abschließend ist zu sagen, dass durch die Zusammenschau der bereits in anderen Publikationen abgedruckten Aufsätze die Leser*in einen umfassenden Einblick in Sickendieks feministisch geprägten, beratungswissenschaftlichen Denkansatz erhält. Mit dieser Publikation gelingt es, die Entwicklungslinie eines diversitätsorientierten Beratungskonzepts und dessen Ertrag für Theorie und Praxis der psychosozialen wie der Bildungs- und Berufsberatung herauszuarbeiten unter besonderer Berücksichtigung angloamerikanischer Konzepte. Dies erweist sich sowohl für beratungswissenschaftliche Forschungen als auch für die diversitätsorientierte Praxis als gewinnbringend.

■ **Cornelia Neumann**, Leitung Frauenberatungsstelle Bielefeld,
E-Mail: cornelia.neumann@uni-bielefeld.de

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de



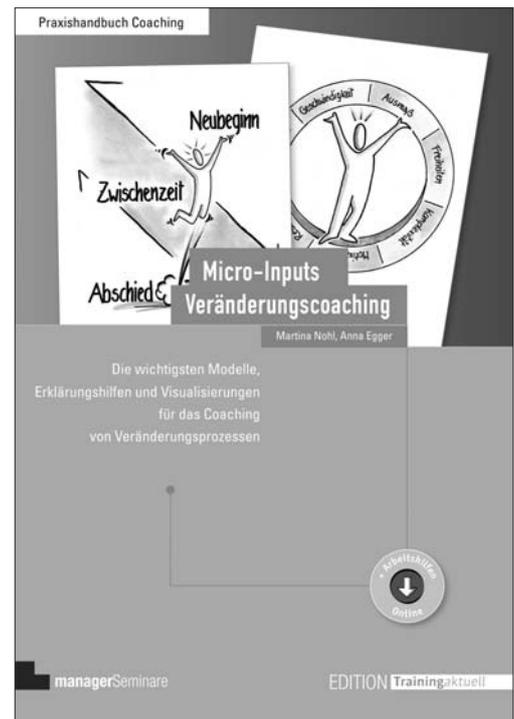
Martina Nohl & Anna Egger (2020):
Micro-Inputs Veränderungscoaching.
 Die wichtigsten Modelle, Erklärungshilfen und Visualisierungen für das Coaching von Veränderungsprozessen
 Bonn: managerSeminare Verlag,
 ISBN 978-3-95891-017-1,
 304 Seiten, 49.90 €

Das Buch „Micro-Inputs Veränderungscoaching“ ist 2016 im managerSeminare Verlag in der Edition Training aktuell erschienen. Die beiden Autorinnen sind die Berufspädagogin und Laufbahnberaterin Martina Nohl und die Visualisierungsexpertin Anna Egger. Knapp 300 Seiten widmen sie der Darstellung des Untertitels „Die wichtigsten Modelle, Erklärungshilfen und Visualisierungen für das Coaching von Veränderungsprozessen“. Dafür dürfen die Kund*innen knapp 50 € bezahlen. Lohnt sich diese Investition und wenn ja, für wen?

Unter Micro-Inputs werden sowohl konkrete Übungen und Techniken als auch die Visualisierung übergreifender Verständnismodelle verstanden. Dabei geht es nicht darum, im Sinne einer bestimmten therapeutischen Ausrichtung einen Kanon von Methoden zu vermitteln, sondern erfahrenen Berater*innen mit unterschiedlichen Hintergründen konkretes Rüstzeug an die Hand zu geben. Es ist daher weder ein Buch für Einsteiger*innen in Beratung oder Coaching noch für Klient*innen zum Selbstcoaching. Zielgruppe sind Beratende, welche nach neuen Ideen und Methoden für das Coaching in Veränderungsprozessen suchen. Diese werden reichhaltig mit rund 52 Micro-Inputs versorgt. Diese sind nach einem Phasenmodell von Veränderungen sortiert, dass die Beratenden je nach Stand des Veränderungsprozesses und Zielsetzung bzw. Anliegen mögliche Inputs auswählen können. Das Beratungsphasenmodell basiert auf den umfangreichen Vorarbeiten im Rahmen der Dissertation von Martina Nohl und den daraus entwickelten Praxisansätzen zum Übergangcoaching.

Die Phasen spiegeln sich in den metaphorisch formulierten Kapitelüberschriften: 1. Die Veränderungslandschaft erkunden; 2. Den Rucksack für den Veränderungsweg packen; 3. Der Kampf mit Drachen und Dämonen; 4. Im Niemandsland orientieren; 5. Neue Landschaften erkunden; 6. Sich für die kommende Route entscheiden; 7. Kraftvoll und mutig reisen.

Die einzelnen Micro-Inputs werden knapp und stringent strukturiert vorgestellt. Zu jedem Input gibt es eine kurze allgemeine Beschreibung und Verweise auf theoretische Hintergründe, eine konkrete Beschreibung des Vorgehens, Hinweise auf und Einordnung in mögliche Anwendungsbereiche und -beispiele, weiterführende Ideen und Variationen, Hinweise auf Problemfelder und mögliche Kontraindikationen, sowie die Angabe von Quellen und weiterführender Literatur. Durch ein Stichwortregister und ein Inputverzeichnis lassen sich die Inputs schnell und effizient auffinden. Zu vielen Methoden sind umfangreiche und praktische Materialien zum Download beim Verlag hinterlegt.

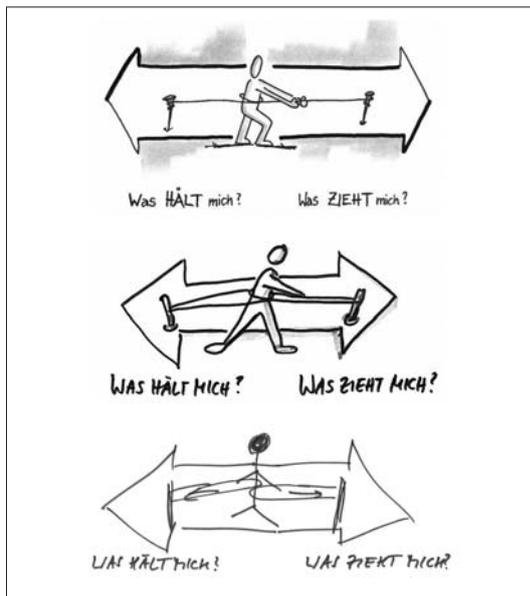


Die größte Stärke und Besonderheit dieses Werkes sind die Visualisierungen von Anna Egger. Diese machen den Unterschied zu vielen anderen Coachinghandbüchern aus. Die Visualisierungen sind nachvollziehbar und intuitiv und können mit ein wenig Übung leicht in die Praxis übertragen werden.

Visualisierungen entfalten ihre Stärke in der Integration von kognitivem und emotionalem Verstehen. Besonders deutlich wird dies beispielsweise an der rationalen Veränderungsmatrix, in welcher durch Visualisierung die emotionalen Elemente Form und Platz bekommen. Visualisierung nach Auffassung der Autor*innen aktiviert die Intuition, lässt Interpretationen zu, fördert die Merkleistung, ermöglicht eine differenzierte Verständigung, regt die Kreativität an, macht Tabus zugänglich, fördert systemimmanente Lösungen, entlastet die Klienten und lädt zum Experimentieren ein (vgl. S. 13f.).

Durch die Bilder wird die Wirkung von Sprache verstärkt und emotional erfahrbar. Eine Visualisierung zum Entscheidungsdilemma zeigt dies besonders deutlich. Die verschiedenen Varianten zeigen, dass man von der professionellen Darstellung im Buch entsprechend den eigenen Fähigkeiten abstrahieren kann, ohne die Wirkung zu gefährden. Dazu führt Egger treffend aus: „Es ist nicht notwendig, ein Meisterwerk aufs Papier zu bringen. Es geht in Beratungsprozessen nicht um Kunst, sondern um Kommunikation bzw. darum, in einen inneren und äußeren Dialog zu treten und in diesem Fall Schritte hin zur Veränderung bildhaft darzustellen“ (S. 11).

Die Visualisierungen zu den einzelnen Inputs folgen im Wesentlichen bekannten und erprobten Metaphern aus dem Kontext Veränderung, wie z.B. Flussufer, Berg, Wegweiser, Haus, Rubikon und Energiekuchen. Auch die systemische Timeline-Arbeit, Rituale und die narrative Technik der Heldenreise dürfen nicht fehlen, ebenso



wenig wie die von Damasio somatischen Markern inspirierte Affektbilanz von Maja Storch (Zürcher Ressourcenmodell).

„Gängige Coaching-Tools“ (vgl. S. 9) wurden für das Buch modifiziert und haben ein neues Gewand bekommen. So wurden „klassische“ Ideen von Schulz v. Thun (Kommunikation), Satir (Skalierungen), Antonovsky (Ansätze der Salutogenese) und Berne (Kommunikationsebenen der Transaktionsanalyse) in einfache Übungen umgesetzt. Eine wesentliche Inspirationsquelle der Inputs ist der mehrfach zitierte Methodenkoffer für Supervision und Coaching von Ehringer und Henning (2009).

Die Inputs fügen sich in das Grundkonzept ein, welches Nohl in ihren vorherigen und nachfolgenden Publikationen erarbeitet hat. Bezüge zu diesen Publikationen werden im vorliegenden Buch deutlich, ebenso wie grundle-

gende theoretische Bezugspunkte zu weiteren Veränderungsmodellen, wie z.B. die Ansätze von Kübler-Ross, Levin, Bridges und Perls. Auch weitere Bezüge zu Theorien wie dem Stressmodell von Kaluza sind klar benannt. An ein paar Stellen wären weitere und umfassendere theoretische Einordnungen wünschenswert und zum Teil auch notwendig, so erscheinen beispielsweise die Veränderungstypen (S. 47f.) wissenschaftlich noch unpräzise.

Die Coachingmethoden weisen verhaltenstherapeutische, gestalttherapeutische und systemische Bezüge auf. Auch werden Anleihen im NLP und der Transaktionsanalyse gemacht. Es wird vorausgesetzt, dass Anwender*innen mit diesen Hintergründen vertraut sind. So ersetzen die Micro-Inputs keinesfalls eine fundierte Coaching-, Beratungs- oder Therapieausbildung. Coaches sollten sich nicht als „Veränderungstrainer*innen“ verstehen, die sich einfach eines Inputkoffers bedienen, sondern sind in der „Rolle der Veränderungsmentor*innen“, die Verantwortung für den Prozess übernehmen und dabei auch ihre Begrenzungen kennen.

Die gut nachvollziehbaren Praxisbeispiele stammen aus dem Business Coaching und beruflichen Orientierungscoaching. Jedoch können fast alle, die in dem Feld der Beratung und des Coachings tätig sind, Ideen und Anregungen in dem Buch finden, da Veränderungsprozesse einen Kern vieler Beratungsanliegen darstellen. Insbesondere bietet das Buch für Studienberater*innen gerade durch seine Bezüge zu anderen (späteren) Veränderungsprozessen zum Teil neuartige Ideen und Ansätze, welche sich ggf. für schwierige Studienwahlberatungen nutzbar machen lassen.

■ Tillmann Grüneberg, M.A.,
E-Mail: tillmann.grueneberg@uni-leipzig.de

Liebe Leserinnen und Leser,

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

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

Wenn Sie das Konzept dieser Zeitschrift anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Beratungsforschung“, „Beratungsentwicklung/-politik“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders streitfreudigen „Meinungsforum“.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

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

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

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2020

Wissenschaftskommunikation

Wolff-Dietrich Webler

Wissenschaftskommunikation – ein Überblick

Fo-Gespräch zwischen Matthias Kleiner und Wolff-Dietrich Webler

Fo-Gespräch zwischen Verena Ahne und Stefan Thurner

Wilhelm Krull

The Changing Face of Nationalism and the Future of the European Higher Education and Research Area

Claudia Kemfert

Learning by doing: der begeisterte Brückenschlag zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit

Robert Arlinghaus & Eva-Maria Cyrus

Wissenschaftskommunikation gewinnbringend gestalten. Beispiele aus der sozial-ökologischen Fischereiforschung

Olaf Köller

Schulische Bildungsprozesse in der Corona-Krise: Erfahrungen aus der Mitarbeit an der dritten Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina

Martin Kowarsch

Beratung für Corona- und Klimapolitik: Fakten, Handlungsvorschläge oder gar Ziele?

Thomas König

Wissenschaftliche Politikberatung in Österreich. Die Erfahrungen mit der Einrichtung und Durchführung eines „Future Operations Clearing Board“

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2020

Hochschulentwicklung und -politik

Helga Jung-Paarmann

Bildung im Medium der Wissenschaft: Das Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld

Wolff-Dietrich Webler

Wodurch konstituiert sich Studium? An Lehrveranstaltungen teilnehmen und Prüfungen bestehen – macht das ein Studium aus?

Mareike Borger

Kommentar zu dem Artikel „Wodurch konstituiert sich Studium?“ von Wolff-Dietrich Webler

HSW-Gespräch

HSW-Gespräch zwischen Ulrich Teichler (Universität Kassel) und Wolff-Dietrich Webler über persönliche Aspekte der Hochschulforschung in Deutschland, Bilanzen und Perspektiven für die Zukunft und über Zukunftsperspektiven des deutschen Hochschulwesens

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2021

Befunde der Quantitativen Wissenschaftsforschung

Organisations- und Managementforschung

Heinz Ahn, Marcel Clermont & Julia Langner

Effizienzmessung in der Hochschule – Verfahrenseinsatz und Implikationen für das Hochschulmanagement

Matthias Geissler, Sabine Gralka & Michael Wohlgemuth

Effizienzmessung im Hochschulsektor: Ein Vergleich zitationsbasierter Output-Indikatoren

Tetyana Melnychuk, Lukas Galke, Eva Seidlmayer, Konrad U. Förstner, Klaus Tochtermann & Carsten Schultz

Früherkennung wissenschaftlicher Konvergenz im Hochschulmanagement

HM-Gespräch

Quantitative Hochschulforschung – Impulse für das Hochschulmanagement? HM-Gespräch mit Stefan Hornbostel

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3+4/2020

Onboarding – Gut ankommen – nach der Berufung in eine Professur

*Personal- und Organisationsentwicklung/-politik**Wolff-Dietrich Webler*

„Gut angekommen“ – nach der Berufung

Zur Dokumentation von Onboarding-Modellen für neu berufene Professor*innen an eine Hochschule

Präsentation vielfältiger Varianten des Onboarding

*Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte**Korinna Strobel**& Julia Bettina Eberhardt*

Die Forschungseinrichtung als Karriereberaterin ihrer Postdocs: Die Helmholtz Career Development Centers for Researchers.

Ein Erfahrungsbericht aus der Perspektive der Dachorganisation

Katrin Klink & Roxane Soergel

Chancengleichheitsarbeit nachhaltig umsetzen – ein Beispiel für einen organisationsweiten Beteiligungsprozess

P-OE-Gespräch

P-OE-Gespräch zwischen Christa Cremer-Renz und Wolff-Dietrich Webler

Die schwierige Einmündung in eine FH-Professur unmittelbar nach der Berufung

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2020

Leistungsbewertung in der Wissenschaft

*Qualitätsforschung**Felix Niggemann*

Interne LOM und ZLV als Instrumente der Universitätsleitung

*Axel Oberschelp**& Stephan Stahlschmidt*

Größe als Erfolgsgarant?

Zur Bedeutung der

Organisationstruktur für die Einwerbung von Drittmitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Gerd Grözinger

Wie aussagefähig ist das University Multirank Ranking? Eine empirische Untersuchung in der Dimension ‚Studium‘

*Qualitätsentwicklung**Heinz Ahn, Marcel Clermont**& Julia Langner*

Verfahren zur Effizienzanalyse von Hochschulen – Überblick und empirischer Vergleich

*Forum**Stefan Janke et al.*

Open Access Evaluation: Lehr-Evaluation-Online (LEO) als Instrument zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation

**Für weitere Informationen**

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

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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

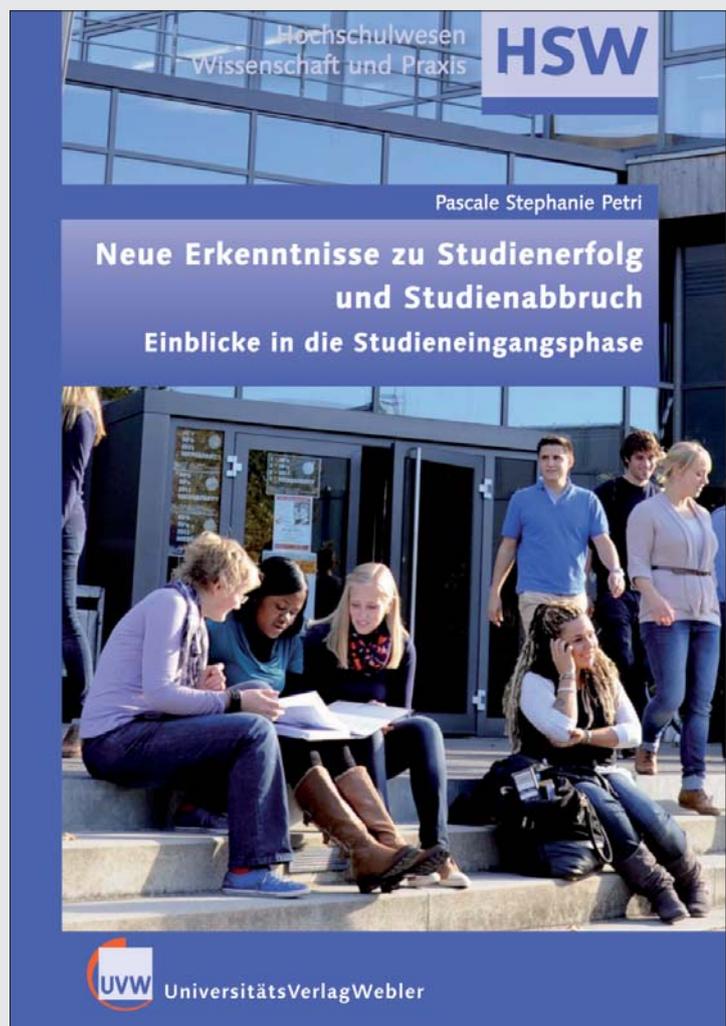
Pascale Stephanie Petri

Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander.

Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.



Bielefeld 2021, ca. 280 Seiten, ISBN 978-3-946017-23-3, 43.90 Euro zzgl. Versand

In Kürze erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

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