

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

- Basics der Allgemeinen Studienberatung -
Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer
Perspektive
- Möglichst bruchloser Bruch -
Die Gestaltung der Schnittstelle Schule - Hochschule
- Psycho-Soziale Beratungsangebote der
Studentenwerke: Erfolgsfaktor für Studierende und
Hochschulen
- Die Zukunft der Career Services vor dem
Hintergrund der Studienreform
- Welche Beratung braucht der Bachelor?

1 | 2006

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V. - Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

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

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

Uli Knoth, Leiter des SSC - Student Service Center der Fachhochschule Darmstadt

Gerhard Rott, Dr., Akad. Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

Michael Weegen, Dr., Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Die Autor/innen bitten wir, Manuskripte ausschließlich in Microsoft Word in 12p-Schrift zu übersenden. Beigefügte Zeichnungen und Abbildungen müssen in schwarz-weiß, im Format JPG oder EPS sowie in einer Qualität von mindestens 300 dpi zugesandt werden.

Weitere wichtige „Hinweise für Autor/innen“ auf der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Impressum

Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschultemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)

33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12

Fax: 0521 - 92 36 10-22

Redaktion und Satz:

Kathleen Gerber

E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

20.01.2006

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten

Einzelpreis 12,50 Euro/ 19,50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf“.

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

Druck:

Druckerei Hans Gieselmann

Ackerstr. 54

33649 Bielefeld

Tel.: 0521 - 94 60 90

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Beispiele für Beiträge der nächsten Hefte:

- Helga Knigge-Illner (Berlin) „E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen“
- Gerhardt Rott (Wuppertal) „Bologna-Prozess und Studienberatung“

- Klaus Scholle (Berlin) „Professionalisierungsprobleme Allgemeiner Studienberatung“
- Jürgen Erritt & Petra Droste (Bremen) „Fit for Job“

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

II

In eigener Sache

Das Konzept der „Zeitschrift für Beratung und Studium“ 1

Der Herausgeberkreis der ZBS stellt sich vor 1

Beratungsentwicklung/-politik

Juliane Just-Nietfeld & Barbara Nickels
Basics der Allgemeinen Studienberatung
Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer
Perspektive 2

Peer Pasternack
Möglichst bruchloser Bruch -
Die Gestaltung der Schnittstelle Schule - Hochschule 10

Andrea Hoops
Psycho-Soziale Beratungsangebote der Studenten-
werke: Erfolgsfaktor für Studierende und Hochschulen 17

Christiane Dorenburg & Dieter Grün
Die Zukunft der Career Services vor dem
Hintergrund der Studienreform 20

Hans-Werner Rückert
Welche Beratung braucht der Bachelor? 24

Tagungsberichte

Karin Gavin-Kramer
A Message from Cyprus - Bericht von der FEDORA-
Sommeruniversität in Nikosia 28

Hans Werner Rückert
Weltkongress zu Career Counseling 29

Rezension

Arbeitsgruppe Studienberatung
Erfolg im Auswahlgespräch. Der unentbehrliche
Ratgeber zur Vorbereitung auf Auswahlgespräche
an allen deutschen Hochschulen.
(Renate Pletl) IV

Wir freuen uns, der Öffentlichkeit die erste Ausgabe der „Zeitschrift für Beratung und Studium“ vorzulegen. Die Herausgeber haben versucht, mit den Beiträgen einen möglichst großen Ausschnitt des zukünftig geplanten Themenspektrums abzudecken. In diesem Heft werden einige der wichtigsten Beratungsfelder und Beratungsangebote im Hochschulbereich vorgestellt:

- Die Beratung zum Übergang von der Schule zur Hochschule, die bisher noch kaum befriedigend gelöst ist,
- die Allgemeine Studienberatung an den Hochschulen, die den Studieninteressenten Unterstützung anbietet und den Studierenden mit Information, Beratung und Betreuung während des gesamten Studienverlaufs zur Seite steht,
- die Psychologische Beratung an den Hochschulen, die sich primär der personbezogenen Probleme der Studierenden annimmt,
- die Career Services, deren Angebote den Übergang in den Beruf erleichtern wollen,
- und die psychosozialen Beratungsangebote, die an und in der Hochschule von Seiten der Studentenwerke bereitgestellt werden.

Weitere Beratungsfelder und –angebote (wie z.B. Beratung durch Fachschaften, wissenschaftliche Mitarbeiter und Professoren oder Ausländer- und Behindertenberatung) sollen in den folgenden Heften thematisiert werden. Ein besonderer Aspekt wird dabei auf der empirischen Forschung zu Beratungsbedürfnissen von Studierenden und der Übereinstimmung mit dem tatsächlichen Beratungsangebot liegen. Die Beiträge dieser Ausgabe der „Zeitschrift für Beratung und Studium“ spiegeln gleichzeitig die aktuelle Diskussion über die infolge der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im deutschen Hochschulsystem aufgetretenen Veränderungen wider. Sie weisen auf neue Aufgaben und Anforderungen hin, die an die Beratung von Studieninteressenten und Studierenden gestellt werden.

Im ersten Beitrag des Heftes stellen *Juliane Just-Nietfeld* von der Zentralen Studienberatung (ZSB) der Universität Göttingen und *Barbara Nickels* von der ZSB der Universität Lüneburg ihre Beratungskonzeption vor: **„Basics der allgemeinen Studienberatung - Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive“**. Ausgehend von Auftrag und Legitimation der Studienberatung beschreiben sie deren Zielgruppen, Angebotsspektrum und Aktivitäten. Besonderes Augenmerk kommt der Einzelberatung zu, die sie als das „Kerngeschäft“ der Studienberatung ansehen. Die Autorinnen vertreten ein psychologisch fundiertes Beratungskonzept, das sie von einer psychotherapeutisch orientierten Beratung abgrenzen. Daraus leiten sie auch die Anforderungen an eine qualifizierte Ausbildung der Beraterinnen und Berater wie auch die für eine Evaluation erforderlichen Qualitätsstandards ab. An Studienberatungsstellen anderer Hochschulen werden durchaus differierende Beratungskonzepte vertreten – möglicherweise markiert dieser Beitrag den Beginn einer interessanten Diskussion. **Seite 2**

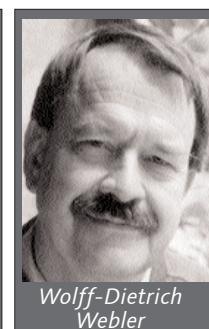
Das Problemfeld des Übergangs von der Schule zur Hochschule greift *Peer Pasternack*, Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg, in seinem Beitrag **„Möglichst bruchloser Bruch - Die Gestaltung der Schnittstelle Schule – Hochschule“** auf. Pasternack plädiert für eine Neugestaltung der Übergangsphase von der Schule zur Hochschule, die – in paradoxer Formulierung – als „bruchloser Bruch“ gestaltet und in den Kernleistungsbereich



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle



Wolff-Dietrich Webler

der Hochschulen überführt werden soll. Notwendig sind u.a. auch Maßnahmen, die auf die Ausbildung der Lehrer/innen bereits im Studium abzielen und ihnen Sach- und Beratungs-kompetenz vermitteln. **Seite 10**

Andrea Hoops, stellvertretende Generalsekretärin des Deutschen Studentenwerks, gibt in ihrem Beitrag **„Psycho-Soziale Beratungsangebote der Studentenwerke: Erfolgsfaktor für Studierende und Hochschulen“** einen Überblick und stellt diese in den Zusammenhang von Studienreform und Anforderungen an die Profilbildung der Studentenwerke. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Beratungsangebote der Studentenwerke einer Vernetzung mit anderen Akteuren an und in den Hochschulen bedürfen, um das Studium unter veränderten Rahmenbedingungen gelingen zu lassen. **Seite 17**

Christiane Dorenborg und Dieter Grünh, zur Gründungs-generation der Career-Services der Freien Universität Berlin zählend, präsentieren in ihrem Artikel **„Die Zukunft der Career Services vor dem Hintergrund der Studienreform“** eine Vorausschau künftiger Arbeit. Die Autoren sehen als Adressaten der Career-Services nicht allein die Studierenden, sondern insbesondere auch die Hochschulen bzw. deren Fachbereiche selbst, die von den Career-Services bei der Studienreform und der Entwicklung kompetenzfördernder Curriculumbestandteile unterstützt werden sollen. Hingewiesen wird insbesondere auf Probleme und Paradoxien des Studienreformprozesses sowie auf den sukzessiv steigenden Beratungsbedarf der Studierenden. **Seite 20**

Hans-Werner Rückert, Leiter der Studienberatung und Psychologischen Beratung an der Freien Universität Berlin, stellt in seinem Aufsatz **„Welche Beratung braucht der Bachelor?“** heraus, dass mit der Einführung von Bachelor-Studiengängen der Beratungsbedarf von Studierenden keineswegs – wie vielfach erhofft – sinken wird. Es ist im Gegenteil damit zu rechnen, dass Studierende zu bestimmten Zeitpunkten ihres Studiums und in kritischen Phasen verstärkt Information und Beratung benötigen. Ein Vergleich mit den Beratungseinrichtungen an Großbritannien und US-amerikanischen Hochschulen macht deutlich, dass der Anteil der Studierenden, die das Angebot ihrer Counselling Center wahrnehmen, recht hoch ist. Ihre Probleme scheinen demzufolge weniger von den Bedingungen des Bachelor Systems abhängig zu sein, als vielmehr in allgemeinen Voraussetzungen wie den Anforderungen der Hochschule und den Belastungen der postadoleszenten Lebensphase begründet zu liegen. Für die weitere Entwicklung an Deutschlands Hochschulen wird es nach Rückert angesichts zunehmender Leistungs- und Kostenorientierung notwendig sein, die akademische Betreuung im Fach wie auch die zentralen Beratungsservices zu verstärken. **Seite 24**

Helga Knigge-Illner, Klaus Scholle, Wolff-Dietrich Webler

Das Konzept der Zeitschrift „Beratung und Studium“

Ziel der Zeitschrift: Bisher gibt es im deutschsprachigen Raum keine Zeitschrift zu diesem Themenfeld. Die ZBS will einerseits die Forschung über Studierende und deren Beratung bündeln und andererseits Beratungserfahrungen mit der Forschung rückkoppeln. Die Zeitschrift soll zum Forum des Austausches von Forschungs- und Entwicklungsergebnissen, Veränderungsstrategien, praktischen Erfahrungen, Beratungskonzepten, Ideen und Anregungen, der Entwicklung gemeinsamer Standards auf den diversen Beratungsgebieten werden und damit zur Optimierung der Beratungsarbeit beitragen.

Konzept der Zeitschrift: Die ZBS berichtet über Studierende, deren Beratungsbedürfnisse, über Studierfähigkeit und Studierhindernisse und vermittelt Konzepte zum erfolgreichen Studieren. Sie versteht sich als **Zeitschrift für Beratende**, also für die Arbeitsebene der Beratung, aber mit solider Fundierung in der Forschung. Sie will neue Informationen aus der Forschung über den **Beratungsbedarf von Studierenden**, auch der ausländischen Studierenden, neue Beratungsideen und -modelle und Ergebnisse über die Wirksamkeit von Beratung bringen. Die Zeitschrift wird gegliedert in die Sparten: a) Beratungsforschung, b) Beratungsentwicklung/-politik, c) Anregungen für die Beratungspraxis/Erfahrungsberichte. Daneben gibt es weitere Sparten wie z.B. Rezensionen, Mitteilungen/Berichte und Interviews. Eingereichte Aufsätze werden in einem förmlichen Verfahren begutachtet. Verlag und Herausgeberkreis sind sich darin einig, dass die ZBS eine pluralistische Zeitschrift sein soll, in der auch fachliche Kontroversen in angemessener akademischer Form ausgetragen werden. Beiträge, die sich mit Personen, Institutionen und Praxis der Insti-

tutionen beschäftigen, denen Herausgeber angehören, werden wie alle anderen Beiträge begutachtet und wenn sie dem Stil einer Fachzeitschrift entsprechen und belastbar recherchiert sind, publiziert. Die Herausgeber können mit dem Mittel der fachlichen Kontroverse dann mit weiteren Beiträgen eine Debatte im Rahmen der Zeitschrift führen. Die Begutachtungsverfahren (denen selbstverständlich auch die Beiträge der Herausgeber unterliegen) haben zum Ziel, nur Beiträge in die ZBS aufzunehmen, die dem Standard einer Fachzeitschrift entsprechen. Soweit Beiträge zwar substanzreich sind, aber noch Verbesserungspotential enthalten, erfolgt eine Beratung der Autoren durch den Herausgeberkreis. Eingereichte Beiträge, die für die ZBS fachlich nicht einschlägig genug sind, werden an die benachbarten Zeitschriften des UVW-Verlags weiterempfohlen.

Zielgruppen der Zeitschrift: Beratende in den diversen Beratungsfeldern in studienvorbereitenden Bereichen sowie im Hochschulsektor, Hochschulforscher, Entscheidungsträger im Hochschulbereich (Allgemeine/Zentrale Studienberatung, Psychologische und Psychologisch-Psychotherapeutische Beratung, Career Service, akademische und studentische Studienfachberatung, Studiendekane, Studierendenvertretungen, Sozialberatung, Behindertenberatung, Beratung von ausländischen Studierenden, Akademische Auslandsämter, Hochschulteams der Agentur für Arbeit, Lehrer an Schulen mit Beratungsaufgaben; außerdem Hochschulleitungen, Hochschulabteilungen für Lehre und Studium, Institute für Hochschulforschung, Hochschulministerien, Hochschul- und Landesbibliotheken).

Herausgeber und Verlag

Der Herausgeberkreis der Zeitschrift „Beratung und Studium“ stellt sich vor

Sabina Bieber, Dr., Dipl.-Lehrerin, seit 1990 Mitarbeiterin der Zentralen Studienberatung der Brandenburgischen Landeshochschule/ Universität Potsdam, seit 2003 Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V., E-Mail: bieber@rz.uni-potsdam.de

Helga Knigge-Illner, Dr., Dipl.-Psych., approbierte Psychotherapeutin, von 1981 bis 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: knigge-illner@web.de

Achim Meyer auf der Heyde, Dipl.-Volksw., Dipl.-Kfm., Dipl.-Hdl., Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk Berlin, E-Mail: Achim.MeyeraufderHeyde@Studentenwerke.de

Uli Knoth, Dipl.-Sozialarbeiter, Leiter des SCC - Student Service Center der Fachhochschule Darmstadt, E-Mail: knoth@fh-darmstadt.de

Gerhard Rott, Dr., Dipl.-Psych., Akad. Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, seit 2003 Präsident der FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Academique, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Klaus Scholle, Dipl.-Päd., seit 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin (Arbeitsbereich Allgemeine Studienberatung), E-Mail: scholle@zedat.fu-berlin.de

Sylvia Schubert-Henning, Dipl.-Psych., Theaterwissenschaftlerin M.A., seit 1999 Leiterin der Studierwerkstatt der Universität Bremen, E-Mail: stwk@uni-bremen.de

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Honorarprofessor und wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehre und Lernen an Hochschulen der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga, Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld, E-Mail: webler@iwbb.de

Michael Weegen, Dr. phil., Lehrer, Erziehungswissenschaftler, Hochschulplaner, Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: michael.weegen@uni-essen.de

Juliane Just-Nietfeld & Barbara Nickels

Basics der Allgemeinen Studienberatung - Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive

Im Rahmen des gegenwärtigen Prozesses der Strukturreform an Hochschulen setzen sich die Verwaltungs- und zentralen Einrichtungen mit der Frage auseinander, wie ihr Leistungsangebot für Studieninteressierte und Studierende optimaler koordiniert werden kann. Gerade im Bereich der Information und Beratung von Studierenden sind eine Vielzahl von organisatorisch voneinander unabhängigen Stellen tätig. Eine sinnvolle Koordination der Serviceleistungen dieser einzelnen Einrichtungen setzt jedoch Klarheit über ihr spezifisches Profil voraus. Dazu müssen zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Arbeitsprozessen erfasst werden. Häufig werden diese diversen Tätigkeiten unter den Oberbegriff der Beratung gefasst, ohne dass sich über eine gemeinsame oder je unterschiedliche Definition dieses Begriffs verständigt wurde. Der vorliegende Artikel soll die Rahmenbedingungen, Aufgaben und Arbeitsweisen der Allgemeinen Studienberatung für die interessierte Hochschulöffentlichkeit transparent machen und damit zur angestrebten Profilkärung beitragen. Diese Profilkärung kann gleichzeitig als Grundlage für die Diskussion um das interne Qualitätsmanagement in der Allgemeinen Studienberatung dienen. Nach einer Darstellung des gesetzlichen bzw. institutionellen Auftrags der Allgemeinen Studienberatung werden Zielgruppen, Arbeitsschwerpunkte und Inhalte der gesamten Bandbreite der Studienberatungstätigkeit vorgestellt. In der Folge liegt der Fokus der Betrachtung auf dem „Kerngeschäft“ der Einzelberatung, die als ein bedeutendes Instrument für das Erreichen der Ziele Allgemeiner Studienberatung eingesetzt wird. Diese Beratung wird im Vergleich zu anderen Beratungssettings definiert und in ihren Inhalten, Verläufen und Methoden dargestellt. Außerdem werden die erforderlichen Qualifikationen für diese Form der Beratung benannt. Abschließend werden mögliche Qualitätskriterien für die Evaluation der Allgemeinen Studienberatungstätigkeit thematisiert.

1. Auftrag und Legitimation der Allgemeinen Studienberatung

Die Studienmöglichkeiten vervielfältigen sich; die Zahl der Studieninteressierten steigt und soll nach Erfolgskriterien gesteuert werden. Die Studienanfänger unterscheiden sich deutlich in ihren sozialen, kulturellen und bildungsrelevanten Voraussetzungen. Sowohl in den Erwartungen, mit denen sie selbst ein Studium planen, als auch in denen, die die Hochschulen heute an sie stellen, sind sie unterschiedlich. Viele Studierende sind erwerbstätig. Auch die Zahl der Studieninteressierten, die aus dem Berufsleben ins akademische Leben vorübergehend zurückkehren oder erstmals eintreten, nimmt zu. Die Motive, Kriterien und Qualifikationsprofile, nach denen das Studium geplant und durchgeführt wird, unterliegen allgemein schwankenden



Juliane Just-Nietfeld



Barbara Nickels

Einflüssen. Eine Vielzahl von Ratgebern bietet dem Individuum und zugleich dem Bildungssystem Universität trotz der aufgezeigten Heterogenität und Komplexität unilaterale Lösungen an. Erforderlich sind hingegen Formen und Qualitäten eines flexiblen Umgangs, die die Ziele akademischer Bildung individuell, institutionell und kollektiv verantwortlich erreichen lassen (vgl. Just-Nietfeld/Kayser 2003). Eine institutionalisierte, professionelle Unterstützung leistet die Allgemeine Studienberatung. Sie steht mit ihrem Auftrag an den Schnittstellen zwischen Universität und Studieninteressierten bzw. Studierenden einerseits und der Universität und nichtuniversitären Bildungsinstitutionen andererseits. Seit 25 Jahren ist sie die zentrale Anlauf-, Kontakt- und Beratungsstelle für Studieninteressierte und Studierende mit studienbezogenen Anliegen wie Studienentscheidung, -planung, und -organisation sowie bei problematischen oder krisenhaften Studienverläufen. Außerdem bietet sie Absolvent/innen ein Forum für Fragen des Übergangs zwischen Studium und Beruf. Aufgrund der Vielfalt und Relevanz dieser Funktionen hat sie sich auch als ein unverzichtbares Instrument des universitären Marketings und der Imagepflege mit hoher geographischer Breitenwirkung erwiesen. Studienberatung ist ein Dienstleistungsangebot, zu dem die Hochschulen gesetzlich verpflichtet sind. Diese Verpflichtung ist im Hochschulrahmengesetz (HRG 1999, § 14) niedergelegt. Im Einzelnen regeln die Landeshochschulgesetze, wie und in welcher Organisationsform die Hochschulen Allgemeine Studienberatung anbieten. Im inzwischen novellierten Niedersächsischen Hochschulgesetz (NHG) von 1994 war dezidiert festgeschrieben, dass die Hochschulen Studienberatungsstellen einzurichten hatten: „Die Hochschule unterrichtet über Studienmöglichkeiten und Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums. ... Die Hochschule unterstützt die Studierenden durch eine studienbegleitende fachliche Beratung sowie durch eine Beratung bei studienbedingten persönlichen Schwierigkeiten. ... Unbeschadet der Verpflichtung des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals zur Fachstudienberatung richten die Hochschulen Studienberatungsstellen ein. Diese arbeiten mit den zuständigen Gremien der Fachbereiche, mit der Studentenschaft, der Frauenbeauftragten und den Gemeinsamen Kommissionen sowie mit den für die Berufsberatung und Arbeitsvermittlung und den für die staatlichen Prüfungen zuständigen Stellen zusammen. Sie entwickeln Vorschläge zur Verbesserung der Studiensituation und zur Durchführung des Studiums unter Berücksichtigung verschiedener Schwerpunktsetzungen und Lebenssituationen.“ (NHG 1994, §1, Absatz 1 und 2) Im Zuge der Bestrebungen, den Hochschulen mehr Autonomie in der Gestaltung ihres Leistungsangebotes

einzuräumen, wurden im derzeit noch gültige NHG von 2002 viele Regelungen ersatzlos gestrichen. Hier ist zwar geregelt, dass Studierende einen Anspruch auf umfassende Studienberatung über Inhalte, Aufbau und Anforderungen eines Studiums haben, es ist jedoch in das Benehmen der Hochschulen gestellt, in welcher Form und von welchen Personen Studienberatung angeboten wird. Die jeweilige Differenzierung des Angebotes von Studienberatung wird seit Inkrafttreten des neuen NHG durch die Grundordnung zu regeln sein, die von der Hochschule selbst zu verabschieden ist. Das Leistungsangebot der Allgemeinen Studienberatung kann, je nach Profil, Größe und Anspruch der jeweiligen Hochschule, unterschiedlich positioniert und „verwendet“ werden, z.B. als Qualitätssicherungs- und als Marketinginstrument. Die derzeitige Umstrukturierung der Hochschulen zu Bildungsstätten mit gestuften Studienabschlüssen und mit großer Autonomie in der Auswahl der Studierenden akzentuiert auch das Aufgabenfeld der Allgemeinen Studienberatung in Teilbereichen neu. Die für Information und Beratung ausgewiesenen Experten dieser zentral organisierten Institution der Universitätsverwaltung sollen die Fakultäten dabei unterstützen, dass

- motivierte und qualifizierte Studieninteressierte für das spezielle Angebot der Hochschule gewonnen werden (Ausweitung im Bereich öffentlichkeitswirksamer Arbeit);
- allen Studierenden ein differenziertes Angebot zur Orientierung für einen optimalen Studienverlauf zur Verfügung gestellt wird;
- Studierende unter Nutzung der bereitgestellten Ressourcen das Studium innerhalb einer angemessenen Frist erfolgreich beenden können;
- Studierende bei einem erfolgreichen Übergang von der Hochschule in den Beruf unterstützt werden;
- die Hochschulleitung Steuerungsdaten für ihr Marketing erhält;
- die Universität zum Thema Auswahl von Studieninteressierten bzw. Studienbewerber/innen beraten wird;
- die Konzeptions- und Netzwerkarbeit mit weiteren Beratungseinrichtungen innerhalb der Universität intensiviert wird (Verstärkung und Systematisierung der Kooperation und Abstimmung mit den Studiendekanen und den Studienbüros).

2. Zielgruppen der Allgemeinen Studienberatung

Die Klientel der Allgemeinen Studienberatung besteht zu ca. 60 % aus Studieninteressierten, d.h. im wesentlichen aus Schüler/innen der 11. - 13. Jahrgangsstufe von Gymnasien und Fachoberschulen sowie aus Auszubildenden nach Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und aus anderen Studieninteressierten, die sich über den 2. Bildungsweg für ein Hochschulstudium qualifizieren. Neben den Studieninteressierten selbst nehmen teilweise auch Eltern bzw. Partner/innen an den Beratungen teil. Die verbleibenden 40 % entfallen auf Studierende in allen Phasen des Studiums. Zeiträume besonderer Beratungsnachfrage sind:

- die Studieneingangsphase (1. und 2. Semester);

- die Zeiten rund um die Zwischenprüfungen (4. und 5. Semester) inklusive der in diesem Zeitraum häufigen Fach- und Hochschulwechsel;
- die Studienabschlussphase mit dem Übergang ins Berufsleben oder die wissenschaftliche Weiterqualifizierung (ab dem 8. Semester bis nach Studienabschluss).

Außer diesen direkten Adressaten des Gesamtangebotes sind im weiteren Sinne als Zielgruppe auch Hochschullehrer/innen, Hochschulgremien, Mitarbeiter/innen von Hochschulverwaltungseinrichtungen sowie als Multiplikatoren Lehrer/innen, Eltern, Berater/innen der Arbeitsagentur und anderer Weiterbildungseinrichtungen zu nennen. Diese werden auf Nachfrage über die wesentlichen Fragestellungen und Reaktionen der Ratsuchenden informiert. An dieser Stelle übernimmt die Allgemeine Studienberatung zusätzlich die Funktion eines Seismographen für die Studienplatznachfrage sowie Studienzufriedenheit, Studiererfolg und typische Studienprobleme.

3. Angebotspektrum der Allgemeinen Studienberatung

Die Universität stellt mit der Allgemeinen Studienberatung den Studieninteressierten und Studierenden gezielte Unterstützung durch Informationsvergabe, Gespräche und Betreuung vor und während eines Studiums sowie nach dem Studium bereit. Darüber hinaus bietet die Allgemeine Studienberatung der Hochschule, ihren Gremien und Institutionen für die Steuerung von Lehre und Lernprozessen bedarfs- und kompetenzbezogenen Information, Dialog und Beratung an. Das Ineinandergreifen eines Informations- und eines Beratungssystems sichert je nach Anliegen der verschiedenen Zielgruppen eine bedarfsgerechte Klärung. Die Maßnahmen und Medien in diesen Systemen ermöglichen die sachorientierte, kontextorientierte sowie persönlichkeitsorientierte Auseinandersetzung mit studienrelevanten Anliegen.



Aus der Fülle der Anfragen und Beratungsaufträge, die in individueller Weise formuliert werden und zugleich unterschiedlich kombiniert sind, resultiert das o.g. breite Spektrum der Informations- und Beratungsangebote. Neben dem zentralen Angebot von Studiengangsbeschreibungen, Terminen, Informationen der Fächer sowie dem Überblick zum Studienangebot bundesweit und den Informationen zu Bildungs-, Hochschul- und Arbeitsmarktpolitik gehören

zum Informationsangebot auch die Unterstützung bei der Informationserarbeitung und -verarbeitung. Als Angebote der Beratung sind insbesondere die Klärungshilfe bei der Studienwahlentscheidung, die Entwicklung von eigenen Positionen, Haltungen und Techniken, der Umgang mit Herausforderungen und Schwierigkeiten sowie die Hilfestellung in Krisensituationen hervorzuheben.

4. Aktivitäten in den unterschiedlichen Schwerpunkten

Zur Umsetzung der genannten Aufträge und Ziele konzipiert und aktualisiert die Allgemeine Studienberatung in ihren Arbeitsschwerpunkten der Information und der Beratung sowie der Kooperation die im Folgenden aufgeführten Maßnahmen. (Unter Berücksichtigung der Spezifika unterschiedlicher Hochschulen werden hier exemplarisch die Aktivitäten an den beiden Standorten Göttingen und Lüneburg aufgeführt.)

Konzepte und Maßnahmen im Schwerpunkt der Information in der ZSB Göttingen:

- Erstellung zielgruppengerechter Präsentation und Pflege von Informationsmaterialien zum Studium an der örtlichen Universität
- Präsentationen im Internet
- persönliche Informationsgespräche und Bearbeitung von telefonischen und schriftlichen Anfragen (E-Mails/Post)
- Durchführung der Veranstaltung „Informationstage für Studieninteressierte“
- Durchführung studienvorbereitender Programme für Schulen (u.a. „Universität zum Kennenlernen“)
- Beteiligung an den Orientierungsveranstaltungen einzelner Fächer
- Beteiligung an hochschulinternen Messen und Informationsveranstaltungen
- Repräsentation der Universität auf Bildungsmessen (Berlin, Hamburg, Köln)
- Beteiligung an den Familientagen des Studentenwerks
- Aufbau und laufende Aktualisierung einer Infothek
- Anleitung zur selbständigen Recherche in der Infothek/Bibliothek der ZSB

Konzepte und Maßnahmen im Schwerpunkt der Information in der ZSB Lüneburg:

- Erstellung und Pflege von vertiefenden Informationsmaterialien zu fachübergreifenden Fragestellungen (z.B. Übersichten zu unterschiedlichen Studienabschlussarten, Informationen zum Studiengebührenkonto in Niedersachsen, Recherchequellen zur Studienwahlentscheidung, Auflistung studien- und berufswahlrelevanter Literatur)
- Erstellung und Pflege von studienrelevanten Informationen im Internet
- persönliche Informationsgespräche und Bearbeitung von telefonischen und schriftlichen Anfragen (eMails/Post)
- Durchführung studienvorbereitender Programme für Schulen im regionalen Umfeld
- Erstellung von Veranstaltungsübersichten zum individuellen Schnupperstudium von Studieninteressierten
- Durchführung von Einführungstagen für Studienanfänger/innen

- Beteiligung an den Orientierungsveranstaltungen einzelner Fächer
- Aufbau und laufende Aktualisierung einer Infothek (Bücher, aktuelle Presseinformationen, themenspezifische Ordner und Recherchequellen im Internet) zur selbstständigen Informationsrecherche
- Koordinierung und eigene Durchführung von Informationsveranstaltungen zur Berufsorientierung im Rahmen des semesterbegleitenden Veranstaltungsprogramms des Career Service (Diese Einrichtung ist in Lüneburg eine Unterabteilung der ZSB).

Konzepte und Inhalte im Schwerpunkt der Beratung (an beiden Hochschulen)

- Anliegenklärung
 - Differenzierung der Fragestellung, Fokussierung
 - Klärung im Sachgespräch
 - Wahl der kompetenten Ansprechpartner bzw. geeigneten Maßnahmen
- Einzelberatung
 - Studienentscheidung
 - Bildungslaufbahnentscheidung
 - Orientierung zu Studienbeginn
 - Fächerübergreifende Studienorganisation
 - Kompetenzentwicklung zur zügigen und erfolgreichen Durchführung des Studiums
 - Zielorientierung im Hauptstudium
 - Probleme und Krisen im Studium
 - Übergang vom Studium in den Beruf
- Gruppenberatungsangebot der ZSB Göttingen
 - Universität zum Kennenlernen
 - Studienentscheidung: „Abitur, was dann?“
 - Orientierung für berufsqualifizierte Studieninteressierte und Studierende
 - Workshop: „Erfolgreiches Studieren“
 - Übergang vom Studium in den Beruf
 - Schreibwerkstatt
 - Examensgruppen
- Gruppenberatungsangebot der ZSB Lüneburg
 - Schnupperstudientage für Schulklassen
 - Fächerwahl und Berufsorientierung im Rahmen des Studiengangs „Angewandte Kulturwissenschaften“
 - Workshop „Recherchestrategien zur Berufsorientierung“ im Rahmen des Career Service
 - Workshops zur Arbeitsmarktorientierung unterschiedlicher Studienabschlüsse im Rahmen des Career Service
 - Workshop „Online bewerben“ im Rahmen des Career Service
 - Workshop „Karriere mit Dokortitel?“ im Rahmen des Career Service
 - eLearning gestützte Workshops (Blended Learning) zu Zeitmanagement, Gesprächsführung und Karriereplanung im Rahmen des Career Service

Aktivitäten der Kooperationen

- Rückmeldung an und Austausch mit einzelnen Instanzen innerhalb der Fakultäten wie Prüfungsämter, Fachberatungen, Studiendekane
- Enge Kooperation mit den Immatrikulationsämtern beider Hochschulen (nur ZSB Lüneburg)
- Informationsaustausch und Maßnahmenplanung innerhalb

- der Abteilung „Studium und Lehre“ (nur ZSB Göttingen)
- Kooperation mit anderen Einrichtungen innerhalb und außerhalb der Universität: Pressebüro, Beratungsstellen, Studentenwerk, Arbeitsagentur, Stadtmarketing etc.
 - Konzeption und Durchführung der Immatrikulationsfeier der Universität (nur ZSB Göttingen)
 - Gremienarbeit

5. Rahmenbedingungen

Allgemeine Studienberatung gewährleistet bei der Organisation ihrer unterschiedlichen Leistungsangebote eine möglichst hohe Erreichbarkeit. Die zentrale Lage in der Universität fördert die eigenständige persönliche Nutzung der Beratungsangebote. Kontinuierliche Information und Öffentlichkeitsarbeit sorgt für einen hohen Bekanntheitsgrad dieses Dienstleistungsangebotes bei allen oben genannten Zielgruppen. Das Beratungsangebot ist kostenlos und wird von den Ratsuchenden fakultativ in Anspruch genommen. Alle individuellen Beratungsinhalte und -ergebnisse werden vertraulich behandelt. In einem kurzen vorgeschalteten (telefonischen oder persönlichen) Gespräch wird das Anliegen der Ratsuchenden dahingehend geklärt, ob eine schriftliche oder persönliche Kurzinformation oder eine intensive Einzelberatung erforderlich ist. Diese Maßnahme gewährleistet zügige Abläufe und Effizienz. Die Räumlichkeiten, die Abläufe und die Interaktionen sind so zu gestalten, dass der Vertrauensschutz gewährleistet ist. So ist z.B. die Allgemeine Studienberatung nicht mit den Entscheidungsinstanzen der Hochschule assoziiert. Die intensive Einzelberatung und Gruppenberatung liegt ausdrücklich im Verantwortungsbereich der Studienberater/innen. Die Beratungsdauer umfasst pro Einzelberatung zwischen 30 und 60 Minuten. In der Mehrheit finden einmalige Beratungsgespräche statt. Mehrfache Beratungstermine gehören ebenfalls zum Setting und gehen in der Regel über 3 bis 4 Folgetermine nicht hinaus.

6. Fokus Einzelberatung

6.1 Definition

Als Beratung werden die unterschiedlichsten Gesprächskonstellationen bezeichnet. Dementsprechend viele unterschiedliche Definitionen des Begriffs gibt es je nach Kontext und Zielrichtung. Im Folgenden wird Beratung charakterisiert: „als eine in sozialwissenschaftlichen Theorien und daraus abgeleiteten Methoden gründende professionelle Unterstützung bei der Orientierung, der Entscheidung und beim Handeln angesichts der Anforderungen der alltäglichen Lebenswelt (vgl. Thiersch 1991). Als Hilfe zur kompetenten Bewältigung dieser Anforderungen bezieht sie sich gleichermaßen auf konkretes Handeln und mit einer präventiventwicklungsfördernden Akzentsetzung auf die Herausbildung von Identität im Lebensvollzug. Ihr zentrales Ziel ist die Erschließung und Stärkung von Kompetenzen, die auf den Zugang zu persönlichen und sozialen Ressourcen gründen.“ (Chur 1997, S. 41)

Dabei basiert Beratung auf den folgenden Grundannahmen:

- Die Ratsuchenden kennen selbst ihre Probleme am besten; Berater/innen unterstützen lediglich die Problembewältigung, indem sie Ratsuchenden Orientierung ermöglichen,

bei der Reifung von Entscheidungen helfen, Entwicklungen fördern, Risiken bewusst machen, bei der Kompensation von Verlusten Unterstützung geben und Ressourcen aktivieren.

- Jeder Mensch ist fähig zur Selbstregulierung und Selbstlenkung. Ist diese Fähigkeit nicht ausgebildet oder verkümmert, kann sie durch Beratung entwickelt und neu belebt werden.
- Beratung ist ein kontinuierlicher Kommunikationsprozess zwischen Berater bzw. Beraterin und Ratsuchendem bzw. Ratsuchender.
- Beratung setzt Initiative und Aktivität sowie die Mitverantwortung für den Beratungsprozess der ratsuchenden Person voraus.

Ein Vergleich des spezifischen Beratungsverständnisses der Allgemeinen Studienberatung mit den Polen Beratung als Informationsweitergabe, Beratung als „kleine Therapie“ (Nestmann/Engel 2002, S. 39) sowie zur Beratung als Coaching sieht folgendermaßen aus: In den unterschiedlichsten beruflichen Kontexten wird Beratung alltagsprachlich verstanden als Informationsweitergabe von Experten, teilweise verbunden mit anschließenden relevanten Bewertungen für die jeweiligen Ratsuchenden. In Abgrenzung dazu bearbeitet Allgemeine Studienberatung neben der notwendigen zielgruppenorientierten, strukturierten Informationsvermittlung stets auch den Aspekt der Passung und Weiterverarbeitung dieser Information im Wertesystem und der Handlungsorientierung der nachfragenden Personen. Allgemeine Studienberatung stellt Einstellungen, Werthaltungen, Verhalten und Erleben der Klienten in den Mittelpunkt und klärt gemeinsam mit ihnen, wie sich die vermittelten Informationen in individuelle Handlungskonzepte umsetzen lassen. Hier kommt eine systemische Sichtweise zum Tragen, nach der die Beratung nicht als einseitige Einflussnahme, sondern als „Ankoppeln“ an ein bestehendes individuelles System von Erfahrungen, Werthaltungen und Ressourcen einer Person zu verstehen ist. In der Folge ist Allgemeine Studienberatung ergebnisoffen angelegt, d.h. die für eine spezielle Person passenden und spezifischen Schlussfolgerungen können erst im Verlauf der Beratung erarbeitet werden. Vor diesem Hintergrund spielt die emotionale Beziehung zwischen beratender und beratener Person eine wichtige Rolle. Auf der anderen Seite ist der Ansatz der Allgemeinen Studienberatung zu unterscheiden von einer psychotherapeutisch orientierten Sichtweise von Beratung. In den klassischen Konzepten liegt der Fokus der Psychotherapie auf Defiziten und Störungen mit Krankheitswert einer Person. Zielrichtung einer psychotherapeutisch orientierten Sichtweise von Beratung ist demnach stärker das Verstehen lebensgeschichtlicher Ursachen dieser Defizite und Heilung im Sinne der Beseitigung oder Milderung von Krankheitssymptomen. Im Gegensatz dazu arbeitet Allgemeine Studienberatung stärker präventiv als kurativ und setzt an den Entwicklungsmöglichkeiten und Ressourcen einer Person an.¹ Ziel ist hier die

¹ Diese Zielrichtung findet allerdings auch in neueren psychotherapeutischen Konzepten, vornehmlich systemischer und verhaltenstherapeutischer Provenienz, zunehmend Raum, so dass hier als Abgrenzungsmerkmal vor allem der Gesichtspunkt der Bearbeitung von alltäglichen Lebensproblemen in einer zunehmend komplexer werdenden Umwelt im Gegensatz zu Störungen mit Krankheitscharakter zum Tragen kommt.

Hilfe bei der Entscheidungsfindung und die Handlungsorientierung bei der Lösung eines konkreten Lebensproblems. Diese Problemlösungs- und Handlungsorientierung impliziert, dass der Fokus nicht ausschließlich auf dem Individuum, sondern auch auf dem sozialen und institutionellen Umfeld der Person liegt. Schließlich ist in den letzten Jahren an den Hochschulen eine Tendenz zu beobachten, die eher klassische Bezeichnung Beratung durch den Begriff Coaching zu ersetzen. Das Coaching, ursprünglich aus der Sportpsychologie stammend, wird seit Mitte der achtziger Jahre in Deutschland zunehmend als Instrument der Personalentwicklung eingesetzt und bezeichnet dort die auf den Berufsalltag bezogene Beratung von Führungskräften, Mitarbeiter/innen. (vgl. Schreyögg 1998) In dieser Form wird Coaching häufiger von unabhängigen externen Berater/innen, seltener von internen Mitarbeiter/innen aus der Personalentwicklung angeboten. Coaching im Rahmen der Personalentwicklung hat seinen Ort im beruflichen Kontext und hat damit einen engeren Blickwinkel als die Allgemeine Studienberatung, deren Schwerpunkt die Bildungs- und Entwicklungsberatung ist. In den letzten Jahren wird Coaching allerdings immer mehr auch für Privatpersonen angeboten und hat seinen Fokus dann, ähnlich wie in der Studienberatung, bei Fragen der persönlichen und beruflichen Entwicklung und Veränderung. Damit nähert sich die Entwicklung wieder den ursprünglichen Zielen, der Förderung individueller Leistungsfähigkeit und dem mentalen Training zur Erreichung eines definierten Ziels an. Hier kann die Unterscheidung insbesondere durch die Spezialisierung der Allgemeinen Studienberatung auf den Bereich der Hochschulbildung und die institutionelle Einbindung in diesen Rahmen gezogen werden. Gemeinsamkeiten zwischen Allgemeiner Studienberatung und Coaching gibt es in der Beratungsmethodik sowie in der ausgeprägten Handlungs- und Ressourcenorientierung. Zusammenfassend ist die Einzelberatung in der Allgemeinen Studienberatung durch einen eindeutig definierten institutionellen Rahmen (die Hochschule), einen klaren Beratungsauftrag und -gegenstand sowie durch ein strukturiertes methodisches Vorgehen mit dem Ziel der Förderung nachhaltiger Lernprozesse gekennzeichnet.

6.2 Themen und Ziele

Das von der ratsuchenden Person eingebrachte, in der Situation der Anliegenklärung differenzierte Thema ist Gegenstand der Einzelberatung. Sehr häufig werden Themen wie Komplexität der Informationen, Orientierung in den personalen und formalen Systemen der Universität und die Koordinierung vielfältiger Aufgaben, einschließlich studentischer Berufstätigkeit genannt. Weitere thematische Schwerpunkte sind Entscheidungen, Zweifel an einer Entscheidung, Modifikation von Entscheidungen, Auseinandersetzung mit Alternativen sowie Leistungsanforderungen, Leistungsdruck, Arbeitsorganisation, Zukunftswünsche und -pläne, Ängste, Formulierung und Präsentation eigener Kompetenzen. Das übergeordnete Ziel der Einzelberatung ist die Förderung der Selbststeuerung und Selbstorganisation der Studieninteressierten und Studierenden als Voraussetzung für die Handlungskompetenz. Konkret zielt die intensive Einzelberatung auf die

Verbesserung tragfähiger Studienentscheidungen und den Studienerfolg. Sie dient

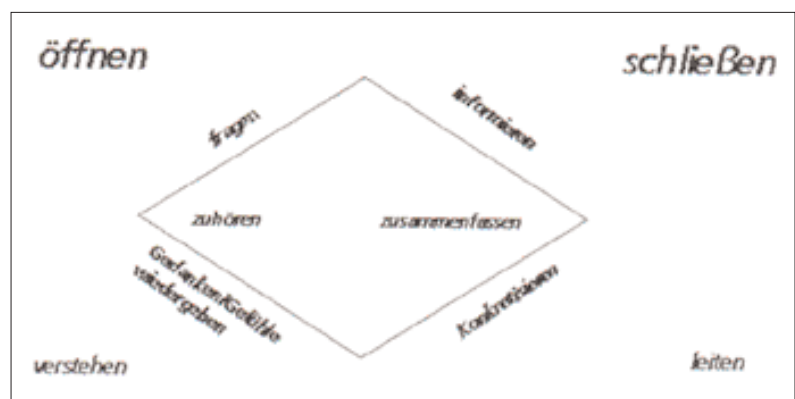
- der Kompetenzerweiterung des Individuums
- der Prävention
- der Kompensation individueller wie institutioneller Defizite
- der Entwicklung von Konzepten zur Handlungsorientierung und
- der Evaluation von handlungssteuernden Maßnahmen für Individuum und Bildungssystem Die Zielebenen der Diagnose, Intervention und Interpretation von Beratung sind demnach sowohl die Ebene der personalen Entwicklung, der sozialen und interaktionalen Kompetenz, der methodischen und instrumentellen Entfaltung als auch die der strukturellen Bedingungen und deren Mitgestaltung (vgl. Nellesen 1995).

6.3 Ablauf und Methoden

Der typische Ablauf einer Einzelberatung umfasst drei Phasen

- Eröffnungsphase mit Beziehungsaufbau und Anliegenklärung
- Bearbeitungsphase mit Exploration der Fragestellung und Situations- bzw. Verhaltensanalyse
- Abschlussphase mit Informationsvermittlung und Handlungsplanung

Die erforderlichen Gesprächselemente in diesen verschiedenen Beratungsphasen fasst Redlich (1992) mit dem Bild des Öffnens und Schließens zusammen. Während in der Eröffnungsphase und der ersten Beratungshälfte vor allem verstehende Gesprächsmethoden der beratenden Person erforderlich sind, die die zu beratende Person dazu ermutigen, sich zu öffnen und ihr Anliegen ausführlich darzustellen, sind in der zweiten Hälfte eher leitende Gesprächsmethoden erforderlich, die dazu beitragen, das Gespräch im Sinne eines konkreten Ergebnisses und einer Handlungsplanung zu schließen. Der folgende Überblick zeigt die sechs daraus entstehenden prototypischen Gesprächselemente in der Beratung.



Als weitere Gesprächskompetenz nennt Redlich darüber hinaus, insbesondere bei Störungen im Beratungsverlauf, die Fähigkeit, Metakommunikation zu betreiben. Diese Zusammenfassung typischer professioneller Gesprächsführung kann als wesentlicher methodischer Baustein der Allgemeinen Studienberatung angesehen werden. Er differenziert sich durch die Anwendung unterschiedlicher Methoden aus. So kann sich beispielsweise das

Gesprächselement „Gedanken/Gefühle wiedergeben“ an Methoden der klientenzentrierten Gesprächsführung (vgl. Rogers 1985) orientieren und dementsprechend die Technik des Paraphrasierens anwenden. Andererseits ist es auch denkbar, Gedanken und Gefühle durch den Einsatz kreativer Medien anzusprechen. Beim Fragen kann mit der Methodik der Verhaltensanalyse (vgl. Schulte 1987) aus der Verhaltenstherapie oder aus der systemischen Therapie (vgl. von Schlippe/Schweitzer 1985) durch zirkuläres Befragen nach der vermuteten Sichtweise wichtiger Bezugspersonen gearbeitet werden. Allgemeine Studienberatung integriert unterschiedliche Methoden in Abhängigkeit vom Anliegen der Klientel und vom Ausbildungshintergrund der Berater/innen.² Als gemeinsame Nenner aller unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen können die klare Strukturierung des Ablaufs, die beständige Gesprächs- und Erlebnisaktivierung der ratsuchenden Person, die Ergebnisorientierung und die Transparenz des beraterischen Vorgehens festgehalten werden.

Der typische Ablauf einer intensiven Einzelberatung lässt sich vor diesem Hintergrund wie folgt skizzieren:

- Kontaktaufnahme
- Einschätzung und Überprüfung des Anliegens
- Hypothesenbildung
- Zielvereinbarung
- Bearbeitung des Anliegens
- Reflexion des Beratungsprozesses
- Bewertung des Ergebnisses
- Abschlussintervention
- Abschlusskommentar
- gegebenenfalls Vereinbarung eines neuen Termins
- gegebenenfalls Verweisen an andere Einrichtungen/Berater innerhalb und/oder außerhalb der Institution

7. Ausbildung der Berater/innen

Da es keine spezifischen Zusatzqualifikationen für die Tätigkeit in der Allgemeinen Studienberatung gibt, werden die Auswahlkriterien für die Stellenbesetzung an den Hochschulen sehr unterschiedlich gehandhabt. Die Verfasser/innen orientieren sich im Folgenden an den von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) formulierten Mindeststandards und erweitern bzw. vertiefen diese durch die Auswahlstandards der eigenen Beratungsstellen. „Die für die Tätigkeit in der Allgemeinen Studienberatung erforderliche Mindestqualifikation umfasst ein abgeschlossenes Hochschulstudium, gründliche Kenntnisse des Hochschulsystems und der verschiedenen Studienmöglichkeiten, sowie Beratungskompetenz. Berufsanfänger sollten verpflichtet werden, diese Qualifikation in einem von den Hochschulen organisierten und ggf. von der Landesrektorenkonferenz beaufsichtigten Aus- und Fortbildungsprogramm zu erwerben.“ (vgl. HRK 1994) Die Beratungskompetenz sollte aus unserer Sicht durch eine mindestens einjährige beraterrelevante Zusatzqualifikation in einem anerkannten Verfahren (Gesprächsführung, Verhaltenstherapie, Gestalttherapie, systemische Beratung o.ä.) erworben werden. Sie umfasst weiterhin Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der Gruppenleitung und -moderation. Wünschenswert ist darüber hinaus Berufserfahrung im Beratungsbereich. Außerdem erfordert die zunehmende Internationalisierung von Hochschulen die

sichere Beherrschung wenigstens einer europäischen Fremdsprache. Das darüber hinaus gehende Kompetenzprofil von Studienberater/innen umfasst die Ebenen des Grundlagenwissens und der Methodenkompetenzen sowie der aktuellen bildungspolitischen Debatten.

Erforderliche Schwerpunkte des Grundlagenwissens sind:

- Hintergrundkenntnis zum Lernumfeld Schule oder zur Berufsausbildung im Vergleich zum sich verändernden Lernumfeld Universität
- Überblickswissen zu Hochschulstrukturen und -recht bundesweit und Vertiefung der landesspezifischen Regelungen, insbesondere im Bereich der Hochschulzulassungsregelungen
- Strukturen von Hochschulabschlüssen, Prüfungs- und Studienordnungen
- Inhalte, Leistungsanforderungen und Mentalität der Fächer und Studiengänge
- Überblickswissen zum aktuellen Akademikerarbeitsmarkt, vertiefte Kenntnisse zu Berufsperspektiven der an der jeweiligen Hochschule vertretenen Studiengänge
- Informationsmanagement
- Entwicklungspsychologie des Jugendalters

Erforderliche Methodenkompetenzen sind neben der Beratungs-, Gruppenleitungs- und Moderationskompetenz:

- Grundlagen des Projektmanagements
- Sicherer Umgang mit Textverarbeitungs-, Präsentations- und Mailprogrammen sowie mit dem Internet

Die bedarfsgerechte und systematische Sicherung und Weiterentwicklung dieser Kompetenzen ist im Auftrag der Koordinierungsstelle für die Allgemeine Studienberatung in Niedersachsen verankert und wird durch ein kontinuierliches Weiterbildungsangebot gewährleistet.

8. Qualitätsstandards für die Allgemeine Studienberatung

Im Rahmen der Umsetzung neuer Steuerungsmodelle an Hochschulen (Globalhaushalte, Zielvereinbarungen) stellt sich auch für die Allgemeine Studienberatung die Frage nach den spezifischen Kriterien für eine Messung ihrer Leistungsfähigkeit. Folgende Zielgruppen haben ein berechtigtes Interesse an qualitativ hochwertiger Arbeit in der Allgemeinen Studienberatung:

- Die Ratsuchenden, die eine Dienstleistung in Anspruch nehmen
- die Hochschule (Leitung und Fakultäten) als Auftraggeber, die auf ein gutes Beratungsangebot als Qualitätsmerkmal des Hochschulstandorts und zur Unterstützung der Bewerberauswahl angewiesen ist
- die Öffentlichkeit, die eine angemessene und kontrollierte Verwendung der Steuergelder erwartet und nicht zuletzt

² Auch wenn die Beratungsmethodik in der Studienberatung ihren Ursprung in den klassischen Therapiemethoden hat, entwickelt sich seit Ende der achtziger Jahre eine zunehmend eigenständige Beratungstheorie mit zusätzlichen Wurzeln in pädagogischen und soziologischen Theorien. Die Beratungsmethodik kann somit als eklektisch bezeichnet werden und integriert Modelle aus Gesprächspsychotherapie, Verhaltenstherapie, systemischer Therapie, Supervision, Coaching und Organisationsberatung.

- die Mitarbeiter/innen der Allgemeinen Studienberatungen, die ihre Arbeitszufriedenheit aus einer professionellen und ergebnisorientierten Arbeit schöpfen können

Die Aufgabe, Rechenschaft über die eigene Tätigkeit abzulegen, zeigt sich in regelmäßigen Tätigkeitsberichten der Beratungsstellen für die jeweiligen Hochschulleitungen sowie in der wiederholten Thematisierung der Studienberatungspraxis im Rahmen der jährlichen Fachtagungen. Allgemeine Studienberatung befasst sich kontinuierlich mit der Reflexion und Entwicklung der eigenen Tätigkeit. Im Jahre 1999 wurden alle niedersächsischen Studienberatungsstellen im Rahmen einer landesweiten Aktion in Form von externer Begutachtung durch Peers und interner Selbstbeurteilung evaluiert.³ Im Jahr 2002 erschien ein von Studienberater/innen herausgegebener Leitfaden zum Qualitätsmanagement in der Allgemeinen Studienberatung (vgl. Schwan, Kohlhaas 2002), der mögliche Kriterien und Methoden für eine Bewertung nach dem Excellence-Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM) darstellt. Im Folgenden werden wir auf der Grundlage dieser unterschiedlichen Quellen und eigener Beratungspraxis zusammenfassen, welche Kriterien für die Formulierung von Qualitätsstandards bezüglich des Erwerbs und der Entwicklung der Kompetenz, der Performanz und der Qualität der Beratung in der Allgemeinen Studienberatung herangezogen werden können. Bei der Qualitätsbeurteilung der Arbeit der Beratungsstellen soll zunächst unterschieden werden nach externen und internen Indikatoren. Externe Indikatoren sind Kriterien, die man mit einem Blick von außen erfassen und damit mehr oder weniger leicht messen und bewerten kann. Sie geben Aufschluss darüber, ob die ratsuchenden Personen mit der Beratung zufrieden sind, die Beratungsstelle effizient organisiert ist, die Berater/innen gut qualifiziert und die Beratungsmaterialien aussagekräftig sind. Mögliche externe Indikatoren für die Qualität der Allgemeinen Studienberatung sind:

- Befragung der beratenen Personen im Hinblick auf Erfüllung ihrer Erwartungen an die Beratung und Zufriedenheit mit den Beratungsergebnissen
- zeitliche und räumliche Erreichbarkeit der Beratungsstelle, Auslastung und Beratungsnachfrage, Anzahl der Beratungen pro Jahr, für die Beratung angemessene räumliche Gestaltung
- Definition von fach- und aufgabenspezifischen Zuständigkeiten und Ansprechpersonen
- Vorliegen und Kommunikation einer jährlichen Ziel- und Aufgabenplanung
- Kooperation mit anderen Einrichtungen innerhalb (z.B. Immatrikulations- und Prüfungsämter, Studiendekane, Fachstudienberater/innen) und außerhalb der Hochschule (z.B. Schulen, Hochschulteam, Studentenwerk)
- Initiierung von Angeboten, die über die Einzelberatung hinaus Studienwahlentscheidung, Studiengestaltung und Übergang vom Studium in den Beruf fördern
- Ausbildung und Zusatzqualifikationen der Berater/innen
- Vorliegen und Kommunikation eines Beratungskonzeptes
- Systematische Dokumentation der Beratungstätigkeit (auch inhaltliche Dokumentation der Einzelberatungen)
- regelmäßige Fallbesprechungen, Supervisionen und Fortbildungen

- Aktualität, Verständlichkeit, Gestaltung und Verfügbarkeit (Druckfassung und Internet) der Informationsmaterialien

Interne Indikatoren können Aufschluss darüber geben, wann eine Einzelberatung aus Sicht des Beraters oder der Beraterin und im Sinne des zugrunde liegenden Konzeptes eine gute Beratung ist. Diese Indikatoren sind teilweise nur schwer bis gar nicht messbar. Zur Selbstevaluation kann hier eine an den unten aufgeführten Indikatoren orientierte systematische und regelmäßige Dokumentation der Einzelberatungen eingesetzt werden. Um die Wirksamkeit der Einzelberatung auch intersubjektiv überprüfbar zu machen, sollten diese Fragestellungen im Rahmen von kollegialen Fallbesprechungen, Supervisionen und Fortbildungen thematisiert werden. Mögliche interne Indikatoren für die Qualität der Einzelberatung sind:

- Zu Beginn der Beratung ist eine ausführliche Exploration (Alter, Fach und Semester, vorheriger Schulabschluss/ Berufserfahrung, Beschreibung der Fragestellung, bisherige Lösungsversuche, Einschätzungen wichtiger Bezugspersonen) vorgenommen worden.
- Beratende und zu beratende Person haben eine gemeinsame Zielvereinbarung getroffen: Was soll/kann mit der Beratung erreicht werden?
- Im Verlauf der gesamten Beratung hat die zu beratende Person einen höheren Redeanteil als die Berater/innen.
- Durch die Beratung werden vorliegende disparate Informationen verknüpft, die Informationsbasis vergrößert und damit eine tragfähige Entscheidungsgrundlage geschaffen.
- Unterschiedliche Alternativen bei Entscheidungsfragen sind durchdacht und geklärt.
- Mögliche Widersprüche in der Studienwahlentscheidung zwischen individuellen Interessen und Begabungen und prognostizierbaren Arbeitsmarktchancen sind thematisiert und - soweit möglich - ausbalanciert.
- Die zu beratende Person hat am Ende ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Beratung zusammengefasst und benannt, was ihre nächsten Schritte zur weiteren Problemlösung sein werden.
- Am Ende des gesamten Beratungsprozesses ist eine Steigerung der Handlungsmotivation der zu beratenden Person erkennbar.

Ergebnisse im Sinne dieser internen Indikatoren müssen nicht zwangsläufig im Verlauf einer einmaligen Beratung erreicht sein, sondern stehen am Ende eines Beratungsprozesses, der mehrere Wiederholungstermine umfassen kann.

9. Fazit

Allgemeine Studienberatung umfasst Bildungswegberatung in allen Phasen vor, während des und kurz nach dem Studium. Sie stützt sich dabei auf differenzierte Kenntnisse über die unterschiedlichen Voraussetzungen und Optionen des sekundären und tertiären Bildungssystems sowie über

³ Die Evaluation wurde von einer federführenden Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Hochschul-Informations-System (HIS)-GmbH, der Landeshochschulkonferenz (LHK), des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MWK), dem Beiratsvorsitzenden für die Studienberatung der LHK und dem Geschäftsführer der Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen organisiert und ausgewertet.

die aktuelle Lage und Tendenzen auf dem Arbeitsmarkt. Auf der Basis dieses Wissens bietet die Allgemeine Studienberatung ihrer Klientel neben den notwendigen Informationen eine Reflexionshilfe und Unterstützung bei der Auswahl, der Entscheidungsfindung sowie bei der Kompetenzstärkung in der biographisch wichtigen Statuspassage der (Aus-)Bildungsplanung und Berufswegorientierung an. Die Form der intensiven Einzelberatung steht dabei im Vordergrund und wird gezielt durch Gruppenangebote vorbereitet und ergänzt. Eine weitere bedeutende Aufgabe bleibt die Konzeption, Bereitstellung und Koordinierung eines adäquaten Selbstinformations- und Selbstlernsystems in schriftlicher Form sowie im Internet.

Allgemeine Studienberatung bezieht ihr notwendiges Ausgangswissen für die Beratungstätigkeit aus der strukturellen Einbindung in die Hochschule. Ihre kontinuierliche, enge Kommunikation mit Studieninteressierten und Studierenden macht sie gleichzeitig zu einer wichtigen Informationsquelle über deren Bedürfnisse und Ziele für die Planungs- und Entwicklungsinstanzen der Hochschule. Eine zukünftig verstärkte Dienstleistungsorientierung der Hochschule hat zur Folge, dass die verschiedenen Instanzen, die auf überfachlicher Ebene mit studentischen Belangen befasst sind, in ihren Schnittstellen besser abgestimmt und stärker vernetzt werden. Diesen Prozess aktiv zu gestalten, wird eine wichtige Aufgabe der Allgemeinen Studienberatung in den nächsten Jahren sein. Eine Voraussetzung für die zu erwartende stärkere Kooperation der Beratungseinrichtungen auf überfachlicher Ebene ist eine weitgehende Klarheit des spezifischen Profils und Leistungsangebotes der zu vernetzenden Institutionen. In Zukunft werden in den Informations- und Beratungsangeboten der Allgemeinen Studienberatung die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und Auswahlverfahren an Hochschulen sowie Studiengebühren von zunehmender Bedeutung sein. Diese Veränderungen wirken sich auf Studienwahl-, Entscheidungs- und Bewerbungsprozesse wie auch auf die Studiengestaltung aus. Hier wird zunächst erhöhter Beratungsbedarf bestehen. In diesem Prozess ist qualifizierte Einzelberatung wichtiger denn je und kann zum bedeutenden Wettbewerbsfaktor für Hochschulen werden. Dementsprechend muss die Allgemeine Studienberatung darauf achten, die besondere Qualität ihres Einzelberatungsangebotes als unverzichtbares Profilvermerkmal offensiv nach außen zu vertreten, dieser Kernaufgabe ausreichend Zeit zu widmen und darüber hinaus genau zu prüfen, in welchem Umfang Ressourcen in weitere zielgruppen- und öffentlichkeitswirksamen Projekte investiert werden sollen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1999): Hochschulrahmengesetz vom 19.01.99, § 14, http://www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf (Zugriffsdatum 27.04.04).*
- Chur, D. (1997): Beratung und Kontext - Überlegungen zu einem handlungsanleitenden Modell, in: Nestmann F. et al. (Hrsg.): Beratung - Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen: dgvt-Verlag.*
- Hochschulrektorenkonferenz: Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994, <http://www.hrk.de/1849.htm> (Zugriffsdatum 15.04.04).*
- Just-Nietfeld, J./ Kayser, B. (2003): Allgemeine Studienberatung - Beratung zur Mündigkeit. in: Krause, C. et al., Hrsg.): Pädagogische Beratung. Paderborn: Junfermann.*
- Nellesen, L. (1995): Intervention und Interventionsstrategien, in: Supervision, Zeitschrift für berufsbezogene Beratung, Heft 28, 11/1995, Frankfurt: Fachhochschulverlag.*
- Nestmann, F./ Engel, F. (2002): Beratung - Markierungspunkte für eine Weiterentwicklung. In: Nestmann, F./ Engel, F. (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag.*
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Referat Presse und Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (1994): Niedersächsisches Hochschulgesetz. Gesetzestext in der Fassung vom 21.01.94.*
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Referat Presse und Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (2002): Niedersächsisches Hochschulgesetz vom 24.06.02. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1202466_L20.pdf (Zugriffsdatum 07.06.04).*
- Redlich, A. (1992): Kooperative Gesprächsführung in der Beratung. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training. Band 4. Hamburg: o.V.*
- Rogers, C. (1985): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and psychotherapy. 6. Auflage. Frankfurt: Fischer.*
- Schlippe v., A./ Schweitzer, J. (1998): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.*
- Schreyögg, A. (1998): Coaching - Eine Einführung für Praxis und Ausbildung. 3. Auflage. Frankfurt: Campus.*
- Schulte, D. (Hrsg.) (1987): Diagnostik in der Verhaltenstherapie. Weinheim: Beltz.*
- Schwan, R./ Kohlhaas, G. (Hrsg.) (2002): Qualitätsmanagement in Beratungsstellen. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence-Modell am Beispiel Studienberatung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.*

■ **Juliane Just-Nietfeld**, M.A. Sozialwissenschaften, Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung (ZSB) der Universität Göttingen, E-Mail: juliane.just-nietfeld@zvw.uni-goettingen.de

■ **Barbara Nickels**, Diplom-Psych., Diplom-Erziehungswissenschaftlerin, Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung (ZSB) der Universität Lüneburg, E-Mail: nickels@uni-lueneburg.de

Peer Pasternack

Möglichst bruchloser Bruch - Die Gestaltung der Schnittstelle Schule - Hochschule*



Peer Pasternack

Der Übergang von der Schule an die Hochschule ist die zentrale Eingangsschnittstelle des Hochschulbildungssystems (das daneben über weitere Schnittstellen etwa zum Berufsbildungswesen verfügt, die künftig an Bedeutung zunehmen werden). Was im Anschluss an den Eingang an der Hochschule passiert, zielt aber wesentlich auf die Ausgangsschnittstelle, d.h. den Übertritt von der Hochschule in den Beschäftigungssektor. Damit kommt ins Spiel, worauf Hochschulstudien zielen: Auf welche Herausforderungen hin werden Studierende ausgebildet bzw. sollten sie ausgebildet werden?

1. Hochschulbildungsziele

In aller Kürze wird man es so formulieren können: Hochschulabsolvent/innen sollen in der Lage sein, in ihrem Berufsleben in einer komplexer werdenden Umwelt unter Druck komplizierte Sachverhalte entscheiden und sicher handeln zu können. Dabei werden häufig folgelastige Entscheidungen zu treffen sein, d.h. solche, die über individuelle Folgen für den Entscheider selbst hinausgehen; es wird also für andere mit zu entscheiden sein.

Dafür müssen die Absolventen in der Lage sein, Wesentliches von Unwesentlichem trennen, Ursache-Wirkungs-Bündel selektieren, Handlungsoptionen auswählen, Problemlösungsanordnungen organisieren, Paradoxien, Dilemmata, Zielkonflikte, Alternativen und Optionalitäten denken, Handlungsfolgen abschätzen und Prozesse steuern zu können. Man möchte jedenfalls in keiner Stadt leben, in welcher der Schichtleiter im Elektrizitätswerk diese Dinge nicht beherrscht. Um den Einzelnen und die Einzelne zu verantwortlichem Handeln in folgelastigen Entscheidungssituationen zu befähigen, genügt es nicht, ihn oder sie lediglich für den individualisierten Konkurrenzkampf zu stählen, aufs Funktionieren im Bekannten und Gegebenen zuzurichten und ergänzend mit Techniken sozialer Minimalverträglichkeit – Konfliktmanagement, Kommunikationsfähigkeit – auszustatten.

Auf diese Weise lassen sich insbesondere keine zureichenden Fähigkeiten zur sozialen Kontextualisierung und Handlungsfolgenabschätzung entwickeln. Vielmehr benötigen Hochschulabsolvent/innen wissenschaftliche Urteilsfähigkeit, d.h. die Befähigung, komplexe Sachverhalte methodisch geleitet und kritisch zu analysieren und zu bewerten. Praxisfern, um einem verbreiteten Einwand prophylaktisch zu begegnen, muss und sollte ein darauf gerichtetes Studium übrigens nicht sein – wohl aber durch ein reflexives Verhältnis zur Praxis gekennzeichnet, denn: „Praktiker wissen, daß Praxis blind macht. Sie suchen nicht nach Leuten, die ihre Blindheit teilen.“ (Baecker 1999, S. 71)

Dass folgelastiges Entscheiden und Handeln in komplexen Situationen für immer mehr Berufsgruppen und Hierarchieebenen zum Normalfall wird, zeigt sich in der Akademisierung bisher nicht akademischer Berufsfelder. Ein Beispiel solcher Up-gradings ist der Pflegebereich, in dem die Akademisierung im Grundsatz zumindest weitgehend akzeptiert, wenn auch bei weitem noch nicht vollständig umgesetzt ist. Die Erzieher/innenausbildung für den vorschulischen Bereich wird voraussichtlich eines der nächsten Themen für eine Akademisierung sein, denn im deutschen Bildungssystem besteht heute die merkwürdige Situation, dass Kinder bzw. Heranwachsende auf umso besser qualifiziertes Personal treffen, je älter sie werden – was umgekehrt heißt: Sie treffen, je jünger sie sind, auf desto geringer qualifiziertes Personal, während zugleich die in den Altersstufen bis zum siebten Lebensjahr durchlaufene Bildung und Sozialisation die prägendsten Wirkungen für die nachfolgende Schul- und Ausbildungsbiografie entfaltet. Daher gilt es in der entsprechenden Fachdiskussion als dringend erforderlich, das in dieser Phase wirkende pädagogische Personal nicht mehr auf Fachschul-, sondern auf Hochschulebene auszubilden. Neben solchen Fällen der expliziten Anhebung des Qualifikationslevels gibt es auch eine ganze Reihe von Berufsfeldern, die sich unter der Hand akademisieren, etwa der Bereich, der früher Sekretariat hieß und heute zutreffender Büromanagement zu nennen wäre. Solche Veränderungen haben Auswirkungen auf die Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule.

2. Probleme an der Schnittstelle Schule – Hochschule

Aus institutionsegoistischer Sicht einer einzelnen Hochschule muss diese sich nur dann für die vorgelagerte Schulausbildung interessieren, wenn sie entweder unter Bewerbermangel leidet oder eine unzulängliche schulische Vorbildung der Studienanfänger/innen die Einhaltung der selbstgesetzten Qualitätsstandards verhindert. In der weiter gefassten Perspektive der Gesellschaft stellen insbesondere die hohe soziale Selektivität – die allerdings weniger eine des Hochschulsystems, sondern stärker eine des vorschulischen Schulsystems ist – und übermäßig viele Studienabbrüche – je nach Fach bis zu 40 Prozent, im Durchschnitt rund ein Viertel an Universitäten und ein Fünftel an

* Eröffnungsvortrag auf der Tagung „Gut beraten? Neue Strategien für den Übergang von der Schule zur Hochschule“ im Rahmen der Hochschuldebatten der Heinrich-Böll-Stiftung am 11. März 2005 in Berlin

Fachhochschulen (Heublein et al. 2002; Wissenschaftsrat 2004, S. 19ff.) – zweierlei Probleme dar: zum einen die Vergeudung öffentlicher Ressourcen und zum anderen die Erzeugung gescheiterter bzw. beschädigter individueller Bildungsverläufe. Beidem lässt sich jedoch durch eine aktive Gestaltung der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule immerhin entgegenwirken. Es treten dort typischerweise folgende Probleme auf, die durch zielgerichtetes Handeln zu bearbeiten sind:

- *die Differenz zwischen dem Wissen, das an Schulen, und dem Wissen, das an Hochschulen vermittelt wird:* Hier gilt nach wie vor die Humboldtsche Unterscheidung: An Schulen wird weitgehend kanonisiertes Wissen vermittelt, an den Hochschulen dagegen Wissen, das prinzipiell unabschließbar ist (vgl. Humboldt 1964, S. 169f.). Deutlich wird dieser Unterschied immer dann, wenn ehemalige Schüler/innen, die nun Studierende sind, sich vom Modus hochschulischer Wissensvermittlung vollständig überrascht zeigen: Plötzlich wird ihnen – in guten Lehrveranstaltungen – nicht mehr kanonisiertes Wissen vermittelt, sondern Professor/innen offerieren Wissensmodule, die sie ausdrücklich als noch nicht abschließend geklärt bezeichnen, bieten alternative Erklärungsmöglichkeiten an, fordern die Studierenden auf, in ihren Studien entsprechend urteilsfähig zu werden und eigene Entscheidungen zu treffen, welche Hypothese sie für plausibler halten,
- *die Frage der Studierfähigkeit der Studierenden:* Seit über 100 Jahren hält sich stabil die Auffassung zahlreicher Hochschullehrer, dass ein Drittel der Studierenden nicht studierfähig sei. Allerdings studierten vor 100 Jahren nur zwei Prozent eines männlichen Altersjahrgangs (d.h. ein Prozent eines Gesamtjahrgangs, da Frauen nicht studieren durften). Heute sind dies über 35 Prozent, und dennoch ist die Behauptung, dass ein Drittel nicht studierfähig sei, seither stabil geblieben. Das muss zunächst erstaunen, legt allerdings auch eine vergleichsweise einfache Erklärung nahe. Die Ursache ist vermutlich eine schlichte statistische Normalverteilung: In jeder Alterskohorte gibt es überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich talentierte Studierende. Doch sind die unterdurchschnittlich Talentierte nicht schon wegen ihrer Platzierung innerhalb einer statistischen Normalverteilung studierunfähig. Dies verweist auf
- *die Heterogenität der Studienanfänger,* die sich mit der hohen Übergangsquote von der Schule an die Hochschule ergibt. Diese Heterogenität wird – mit dem Argument der unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen – häufig beklagt. Gleichwohl könnte sie von den Hochschulen auch viel stärker als Chance betrachtet werden. Immerhin wird es kein Hochschulabsolvent in seinem Berufsleben allein mit homogenen Kollegen und Teams, Belegschaften, Schulklassen, Geschäftspartnern usw. zu tun haben, so dass ein Training im Umgang mit Heterogenität nur von Vorteil sein kann. Wer allein mit seinesgleichen kommunikationsfähig ist, dürfte mancherlei Schwierigkeiten auf seinem beruflichen Weg zu gewärtigen haben;
- *zunächst jedoch sind die Hochschulen vor allem mit Quantitäten an Studieninteressierten konfrontiert,* die sie zwar in irgendeiner Weise bewältigen müssen, auf die sie aber seit längerem kapazitär nicht eingestellt sind.

Zur Bewältigung all dessen wird nun die Einführung von Auswahlverfahren ermöglicht, organisiert, gefordert oder zumindest erwogen. Zahlreiche Hochschulen ebenso wie der hochschulpolitische Mainstream sehen darin eine Lösung für die meisten Schule-Hochschule-Schnittstellenprobleme. Das lohnt eine nähere Betrachtung.

3. Auswahlverfahren

Unter Vernachlässigung aller operativen Details lassen sich die verschiedenen Instrumentarien zur Auswahl von Studierenden ganz allgemein als Assessment-Verfahren, wie sie auch aus der Arbeitswelt bekannt sind, kennzeichnen. An Hochschulen, die damit arbeiten oder dies planen, sollen sie das Lern- und Leistungspotenzial sowie die Motivation von Studieninteressierten einschätzen und den Zugang zu Studienangeboten steuern. Wolter (2001, S. 31ff.) beschreibt die derzeitige Verfahrensweise des Hochschulzugangs mit Hilfe dreier Modelle, das Rationalisierungs-, das Selektions- und das Allokationsmodell:

- Das Rationalisierungsmodell beruht hochschulpolitisch auf einem Minimalkonsens. Es geht davon aus, dass in zulassungsbeschränkten Studiengängen die Mitwirkung und das Auswahlrecht der Hochschulen zunehmen werden. Dieses Modell könnte nur dann effektiv sein, wenn die Hochschulen im Rahmen die Entwicklung und Implementierung von Auswahlverfahren Zulassungskriterien entwickeln, die neben Abiturdurchschnittsnote und Wartezeit individuelle Studieneignung und Studienmotivation der Studienbewerber valide zu erfassen vermögen.
- Das Selektionsmodell setzt auf die Implementierung hochschuleigener Auswahlverfahren mit der Zielstellung, den Zugang zum Studium zu beschränken. Mit Hilfe von Eignungsprüfungen oder anderer Verfahren wählen die Hochschulen aus einer großen Zahl an Bewerbern eine kleine Anzahl von Studienanfängern aus. Die übrigen Bewerber/innen werden abgewiesen.
- Das Allokationsmodell verfolgt weder das Ziel, den Hochschulzugang quantitativ zu beschränken, noch die Berechtigungsfunktion des Abiturs aufzuheben. Vielmehr zielt dieses Modell darauf ab, den Hochschulzugang in stärkerem Maß wettbewerblich und leistungsorientiert zu gestalten. Einerseits konkurrieren die Studienbewerber/innen um einen Studienplatz an der nach ihrer Einschätzung für sie bestgeeigneten Hochschule, und andererseits konkurrieren die Hochschulen untereinander um die besten Studenten.

Analytisch lassen sich zwei Grundmodelle von Auswahlverfahren unterscheiden:

- individualisierte Verfahren,* z.B. Aufnahme- oder Eignungsgespräche, die von Professor/innen geführt werden: Diese sind zum einen ausgesprochen zeitintensiv und zum anderen sehr subjektiv. Gleichwohl könnten sie dem je individuellen Fall gerechter werden als das zweite Modell;
- standardisierte Verfahren,* etwa über Testbögen, die ausgefüllt und ausgewertet werden: Standardisierung heißt zunächst sowohl Objektivierung wie Entindividualisierung. Es gibt Gründe für die Annahme, dass sich dort, wo Auswahl stattfinden soll, standardisierte Verfahren

gegenüber den individualisierten durchsetzen werden: zum einen, weil die Auswahlverfahren der gegebenen Rechtskultur entsprechend auch ein hohes Maß an Nachvollziehbarkeit aufweisen sollen; zum anderen, weil sie für die Hochschulen weniger Aufwand bedeuten. Die standardisierten Formen ermöglichen zwar eine Transparenz des Verfahrens, indem sich an Hand von Punktzahlen sagen lässt, wer warum aufgenommen oder nicht aufgenommen worden ist. Gleichzeitig ist damit aber ein Problem verbunden: Die Standardisierung und Objektivierung wird dadurch erkauft, dass vom je individuellen Fall abzusehen ist. Das heißt: Die individuellen Bedingungen – beispielsweise bei Bewerber/innen mit normabweichenden Biografien oder solchen, bei denen die bisherige Leistungsentwicklung, die sich in Schulzeugnissen ausdrückt, nicht hinreichend korrespondiert mit Spezialinteressen – können in solchen standardisierten Verfahren nicht oder nicht hinreichend abgebildet werden. Außerdem lassen sich auf diese Weise nur schwer Motivationsaspekte erfassen. Im Übrigen können solche standardisierten Verfahren aber auch einfach die schulischen Indikatoren fortschreiben, ohne eigene Anforderungen zu entwickeln, etwa indem die Auswahl an Hand der Schulnoten vorgenommen wird.

Mittlerweile recht verbreitete Annahmen besagen, hochschulische Auswahlverfahren würden wettbewerbliche Anreize dafür setzen, dass sich die Hochschulen und Fachbereiche um die besten Studierenden bemühen, sie würden eine motivierte Studierendenschaft ergeben, wodurch die Qualität der Ausbildung steige, und sie könnten in Verbindung mit quantitativen Aufnahmebeschränkungen – ohne die eine Bewerberauswahl keinen Sinne ergäbe – der Tendenz zur Massenuniversität entgegenwirken. Aus diesen Annahmen ergeben sich einige Fragen, deren zufriedenstellende Beantwortung noch aussteht: Lässt sich der gesellschaftliche Qualifikationsbedarf eher dadurch befriedigen, dass Hochschulen vermeintlich studierunfähige Bewerber/innen abweisen, oder eher durch eine solche schulische Ausbildung, die Zweifel an der Studierfähigkeit erst gar keine Nahrung gibt? Wie ausgeprägt ist die Mobilitätsmöglichkeit und -bereitschaft potenzieller Studierender, auf der Suche nach der individuell geeignetsten Hochschule das Land zu durchstreifen? Wie stark überlagern in Hochschulwahlentscheidungen Aspekte der Standortattraktivität – Stichwort: Großstädte – rationale Kriterien der Hochschulattraktivität?¹ Welche Möglichkeiten erhalten diejenigen Hochschulzugangsberechtigten, die von keiner Hochschule ‚gewollt‘ oder ‚ausgewählt‘ werden (Daxner 2005, S. 8)?

4. Richtungen der Problemlösung

Abseits von institutionenegoistischen Motiven können die Probleme an der Schnittstelle Schule-Hochschule unter dem Aspekt ihrer Bearbeitbarkeit auf zwei Punkte verdichtet werden: zum einen auf das Informationsproblem und zum anderen auf ein Problem, das sich mit falschen Orientierungen und enttäuschten Erwartungen umschreiben lässt. Was könnten hier Problemlösungen sein?

4.1. Ziele

Jegliche Problemlösungen müssten sich auf drei Phasen beziehen: die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase, die Gestaltung des unmittelbaren Übergangs von der Schule zur Hochschule sowie die Gestaltung der Eingangsphase an der Hochschule. Das übergeordnete Ziel aller Aktivitäten, die in den drei Phasen stattfinden, sollte es zunächst sein, Orientierungssicherheit zu schaffen, und zwar (a) in Bezug auf die generellen Ausbildungsoptionen (möchte ich überhaupt studieren oder trifft eine andere Ausbildungsvariante, etwa Fachschule oder duale Ausbildung, eher meine Intentionen?), (b) hinsichtlich des Studienfachs, (c) in Bezug auf die Hochschulart und (d) auf den Hochschulort.

Das zweite Ziel wäre, ein Verständnis für den Wissenschaftsprozess zu schaffen, also für das, was Hochschule von Schule unterscheidet. Es ist zwar gewiss sinnvoll, die der Hochschule vorgelagerte Phase derart zu gestalten, dass es beim Übergang nicht zu einem absoluten Bruch- und Schockerlebnis kommt. Doch sollte darüber nicht die Illusion entstehen, dass sich die Hochschule zur Vermeidung von Überraschungen in die Schule vorziehen lasse. Hier soll es durchaus Unterschiede in den Lehr-Lern-Prozessen geben. Diese bestehen im Wesentlichen darin, die Hochschule so zu gestalten, dass Studierende die Chance haben, an etwas teilzunehmen, das sie als wissenschaftlichen Prozess identifizieren können, das heißt: als einen Prozess, in dem Wissen erzeugt und vermittelt wird, von dem explizit bewusst ist, dass dieses Wissen nach vorn offen ist, also nicht abgeschlossen sein kann, und in dem die methodischen Fähigkeiten angeeignet werden, mit dem nach vorn offenen und mit hoher Wahrscheinlichkeit künftig korrekturbedürftigen Wissen umzugehen. Dafür braucht es eine „Kontaktinfektion mit Wissenschaft“ (Daxner 2001, S. 74), also die unmittelbare und aktive Erfahrung des wissenschaftlichen Prozesses.

Auch wenn man sich die Forderungen, die an Hochschulabsolventen im beruflichen Alltag gestellt werden – methodische Kompetenz, Multitaskingfähigkeit, die Befähigung, komplexe Problemverarbeitungsprozesse zu organisieren, usw. – verdeutlicht, so wird schnell eines offenbar: Diese Anforderungen korrespondieren ganz auffällig mit dem, was als die intellektuelle Disziplin bezeichnet werden kann, die in der Wissenschaft benötigt und die nur durch Teilhabe an der Wissenschaft vermittelt wird (Bourgeois 2002, 41). Diese kulturelle Konvergenz zwischen wissenschaftlichen Arbeiten und dem, was im Berufsleben folgelastiges Entscheiden bedeutet, ist ein ganz wesentliches Argument für die Notwendigkeit, die Beteiligung an Bildung durch Wissenschaft zu verallgemeinern, statt sie einzuschränken. Das ist bewusst gegen einen verbreiteten Trend zu sagen, der insbesondere im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge um sich greift: die problematische Neigung vieler Hochschulen, Bachelor-Studiengänge als wissenschaftsentlastete Kurzstudiengänge zu konzipieren, in denen von den

¹ Untersuchungen von HoF Wittenberg haben z.B. ergeben, dass an einer neu zu gründenden Kleinstadthochschule, die sich über Auswahlgespräche eine besonders motivierte Studierendenschaft zusammensetzen wollte, am Ende nicht die Hochschule die Studierenden auswählte, sondern die Studierenden die Hochschule abwählten: Lediglich 40% derjenigen, die in Folge der Auswahlgespräche eine Studienzulassung bekommen hatten, begannen dann auch tatsächlich das Studium an dieser Hochschule. 60% wählten trotz erfolgreichem durchlaufenem Auswahlprozess andere Optionen: Sie hatten sich parallel auch an anderen Hochschulen beworben (Vgl. Lewin 1999, S. 13).

Studierenden vergleichsweise kanonisierte Wissensmodule abgeholt werden können, und in bewusster Absetzung davon das, was als ergebnisoffener wissenschaftlicher Prozess vermittelt und erfahrbar werden soll, in die Master-Phase zu verlagern. Dies entspricht nicht dem, was auch von Bachelor-Absolvent/innen im Berufsleben verlangt wird. Vielmehr benötigen auch diese die Erfahrung der Wissenschaft, um erfolgreiche Praktiker aus sich zu machen:

„Als Praktiker bewegen sie sich typischerweise in Normenkonflikten, denn die im Alltag geltenden Orientierungen stimmen mit der reinen Lehre der Universität nur selten überein. Geistliche haben es mit Sündern zu tun, Richter mit Rechtsbrechern und streitenden Parteien, Verwaltungsbeamte mit Bürgern, die sich ihren Regeln zu entziehen suchen, Lehrer mit dem abweichenden Verhalten des Jugendalters, Volks- und Betriebswirte mit Mitarbeitern, die ihre Arbeits- und Einkommensinteressen nicht neoliberalen Modellen opfern wollen, Psychologen mit Patienten, die an ihren neurotischen Infantilismen hängen usw. Derartige Auseinandersetzungen verlangen von den Hochschulabsolventen den reflektierten Umgang mit dem im Studium Gelernten. Sie müssen sich auf den Alltag einlassen können, ohne die im Studium angeeigneten Orientierungen aufzugeben, aber auch ohne sie ihrem Gegenüber mit technokratischem Dogmatismus überzustülpen. Die Studenten können diese Kompetenz durch die Teilnahme an der Forschung erwerben. Denn hier können sie sich den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess bewusst machen und lernen, über ihr Wissen reflektiert zu verfügen.“ (Lenhardt 2004, S. 25)

Das dritte Ziel, das durch eine angemessene Gestaltung der Vorbereitungs-, der Übergangs- und der Studieneingangsphase erreicht werden sollte, ist die Vermittlung von Sachinformationen. An solchen Informationen mangelt es heute in erheblichem Maße bei den Studierenden, aber auch bei denjenigen, die sie vermitteln könnten, insbesondere Lehrer/innen.

4.2. Die Gestaltung der Studienvorbereitungsphase

Wird nun betrachtet, was in der Vorbereitungsphase getan werden kann, so lassen sich dreierlei Aktivitäten unterscheiden: diejenigen der Schule, die der Hochschule und gemeinsame Aktivitäten. Die Aktivitäten der Schule sollten darauf zielen, eine Ahnung davon zu vermitteln, was wissenschaftliches Arbeiten sein wird, was die Hochschulen von Studierenden erwarten, und dass dies spannend werden kann. Letzteres sollte bewirken, dass der Zuwachs an Orientierung nicht mit einem Abschreckungs-, sondern einem Motivationseffekt verbunden ist. Damit dies erreicht werden kann, wird es insbesondere entsprechende Umgestaltungen in der Lehrerbildung geben müssen. Dort spielt das Thema der Vorbereitung von Schülern auf die Hochschule bislang jedenfalls eine unterkritisch geringe Rolle. Aktivitäten an Hochschulen, um Schüler/innen als künftige Studierende zu interessieren und zu orientieren, gibt es zahlreiche: Kinder-Unis, Schnupperstudium, Studieninformationstage, Möglichkeiten der Frühmatrikulation, Science-Center usw. Gleichwohl sind diese Aktivitäten durch Rahmenbedingungen gekennzeichnet, die ein großes Manko darstellen: Sie hängen zu oft allein am Engagement

Einzelner, und sie hängen zu häufig am Vorhandensein spezifischer Projektfördermittel. Mit anderen Worten: Sie sind bislang noch nicht im Kernleistungsbereich der Hochschulen angekommen.

Schließlich gibt es Kooperationsprojekte zwischen Schule und Hochschule. Diese haben neben dem Motivationseffekt für diejenigen, die dann von der Schule an die Hochschule wechseln, einen Sekundäreffekt: Sie helfen, die Erwartungen der Schule an die Hochschule und die Erwartungen der Hochschule an die Schule zu klären. Hochschullehrer/innen klagen in der Regel darüber, mit welchen individuellen Ausstattungen sie die Studienanfänger von der Schule bekommen, und Schullehrer/innen klagen häufig darüber, dass sie nicht wissen, was zur Studienvorbereitung tatsächlich zu tun nötig wäre. Dem kann durch Kooperationsprojekte – etwa Fortbildungs- und Informationsprogramme für Lehrer/innen, wissenschaftliche Begleitung von Schülerprojekten und dergleichen – nachhaltig entgegen gewirkt werden.

Die Robert Bosch Stiftung und der Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hatten in den vergangenen Jahren eine Reihe von Projekten zur Kooperation von Schule und Hochschule initiiert und gefördert.² In einer ersten gemeinsamen Auswertung wurde resümiert:

„Der Erfolg einer Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Schule ist schon nach kurzer Zeit für alle Seiten unbestreitbar. Studienanfängerzahlen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften steigen wieder. Lehrer und Schüler erhalten neue Anregungen für den Schulunterricht. Das Interesse der Schüler an naturwissenschaftlichen Fragestellungen nimmt zu. Schülerlabore sind auf Monate hinaus ausgebucht. Science Center und Hochschulinformationstage melden Besucherrekorde.“ (Robert Bosch Stiftung/Stifterverband o.J., S. 6)

Aber, so heißt es weiter:

„Der Erfolg dieser ... Initiativen ist paradoxerweise ihr größter Feind. Schon streichen ingenieur- und naturwissenschaftliche Fachbereiche, die noch vor kurzem mangels Nachwuchses vor der Schließung standen, ihre Gelder und Aktivitäten für Information, Kooperation und Beratung angesichts verbesserter Bewerberzahlen wieder zusammen. Hochschulleitungen setzen auf das weitere unbezahlte Engagement von Einzelpersonen. Lehrer und Schulleitungen sind im Unterrichtsalltag mit anderen ‚Reformbaustellen‘ belastet und vertrauen auf das, was an ehrenamtlichen Kooperationsinitiativen in den letzten Jahren gewachsen ist. Schul- und Wissenschaftsministerien schieben sich gegenseitig die Verantwortung zur dauerhaften Finanzierung solcher Aktivitäten zu.“ (Ebd.)

Hier ist zu fragen, wie Hochschulen, die bundesweit unter Einspardruck leiden, bewegt werden könnten, eine Umsteuerung vorzunehmen. Denn eines dürfte sonnenklar sein:

² Robert Bosch Stiftung: Das Programm „NaTWorking – Naturwissenschaft und Technik: Schüler, Lehrer und Wissenschaftler vernetzen sich“ förderte seit 75 regionale NaT-Working-Netze, an denen über 1.000 Schulen und 70 Forschungseinrichtungen mit etwa 20.000 Schülern und Lehrern beteiligt waren bzw. sind. Stifterverband: 2002 begann ein Aktionsprogramm „ÜberGänge“, das u.a. fünf vorbildliche Gesamtkonzepte der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Schule fördert.

Die Aufnahme von studienvorbereitenden Aktivitäten in den Bereich der hochschulischen Kernaufgaben würde bedeuten, dass eine neue Daueraufgabe etabliert wird, mithin Ressourcen gebunden werden und diese Ressourcen an anderer Stelle entzogen werden müssen. Es wird dafür auf absehbare Zeit keine zusätzlichen Mittel geben, zumal sämtliche Förderprogramme in diesem Bereich darauf zielen, exemplarisch zu zeigen, was möglich ist, und sie also zeitlich befristet sind.

4.3. Die Gestaltung des Übergangs Schule – Hochschule

Das Wichtigste ist zunächst, dass der Übergang von der Schule zur Hochschule von den Einzelnen nicht als schockierende Brucherfahrung wahrgenommen wird. Daher sollte eine Verzahnung von Vorbereitungs- und Eingangsphase stattfinden. Im Augenblick besteht die Tendenz, die Übergangsphase wesentlich unter dem Stichwort der Auswahlentscheidungen zu diskutieren. Das wichtigste dabei formulierte Argument ist, dass auf diese Weise die Passfähigkeit zwischen der Hochschule und denjenigen, die dort studieren möchten, erhöht werden könnte. Dabei gibt es allerdings zwei hinderliche Umstände. Zum einen ist dies das Ausmaß der Mobilität. Die Studienanfänger/innen sind nicht so mobil, dass sie sich massenweise von Nord nach Süd und von Ost nach West und umgekehrt in eine große Wanderschaft begeben, um die für sie beste Hochschule zu suchen. Sich nach diesen Kriterien eine Hochschule auszuwählen, unternehmen Einzelne, etwa zehn bis fünfzehn Prozent. Den anderen jedoch fehlen die Möglichkeit, dies zu tun, und zwar insbesondere aus sozialen und sozialisationsbedingten Gründen. 80 Prozent der Studierenden sind aus finanziellen Gründen oder solchen der individuellen Disposition, die mit Sozialisationserfahrungen zusammenhängt, nicht in der Lage oder ungeneigt, allzu weit entfernt von ihrem Heimatort zu studieren. Sie benötigen den Bezug zu den familialen Unterstützungsstrukturen. Sie brauchen diesen Bezug insbesondere für den Fall, dass individuelle Krisensituationen entstehen – und mit deren Eintreten rechnet ein Studienanfänger prinzipiell, da es sich bei der Studienaufnahme häufig um das erstmalige Hineinbegeben in eine völlig neue und weitestgehend selbstverantwortete Lebenssituation handelt. Zum anderen wird die freie, allein qualitätsgesteuerte Auswahl der Hochschule durch eine unzulängliche Informationslage behindert: über den Charakter, über die Qualität und über das Angebot der einzelnen Hochschulen. Nun gibt es zwei Wege, die typischerweise empfohlen werden, um die unzulängliche Informationssituation zu bearbeiten:

- Der eine Weg führt über die Reputation. Es wird behauptet, man könne durchaus wissen, wo die guten Hochschulen, die guten Professor/innen und die guten Fachbereiche sind, und dieses entsprechend in seine Auswahlentscheidungen einbeziehen. Doch die Reputation einzelner Hochschulen ist etwas so sehr Unzuverlässiges (etwa wenn ein umstandsloser Imagetransfer von der Hochschule auf einen einzelnen Fachbereich stattfindet) und Zählbares (sowohl im Positiven wie im Negativen), dass dies kein Kriterium sein sollte, das Studieninteressierten ernsthaft als Grundlage einer Studienwahlentscheidung empfohlen wird.
- Die zweite Technik liefern die seit einigen Jahren auch in Deutschland üblichen Hochschulrankings. Diese allerdings sind mitunter methodisch zweifelhaft, und dann,

wenn sie es nicht sind, zu kompliziert. Ihre Nutzer benötigen ausführliche Betriebsanleitungen, um sich hindurch zu navigieren, die individuell relevanten Aspekte herauszusuchen und diese dann miteinander zu kombinieren. Das überfordert häufig diejenigen, die auf der Suche in einem für sie völlig neuen Feld und zudem in einer Phase biografischer Unsicherheit sind.

Die Informationslage also lässt sich auf den heute am häufigsten empfohlenen Wegen nur unzureichend verbessern. Das schränkt die Chance, durch Auswahlverfahren die Passfähigkeit von Studieninteressierten und Hochschule zu verbessern, erheblich ein. Zielführend können Auswahlprozeduren nur in zweierlei Hinsicht sein:

1. Sie können die Informiertheit und Orientierung der Studieninteressierten erhöhen. Dies geschieht weniger im Auswahlvorgang selbst, sondern in der Vorbereitung auf den Auswahlvorgang. Dazu muss die Interaktion zwischen Studienbewerber/innen und Hochschulen als wechselseitiger Prozess organisiert werden.³ Unverzichtbar sind dafür umfassende Informations- und Beratungsmöglichkeiten für Studieninteressierte – und als Voraussetzung dessen die Bereitstellung entsprechender Ressourcen.
2. Für den Fall, dass die Auswahl eine individuenbezogene ist, also über Auswahlgespräche stattfindet, kann ein Ergebnis sein, dass Studieninteressierte und Hochschulen gegenseitig ihre Erwartungen besser abklären. Das könnte dann nach dem Vorliegen jahrelanger Erfahrungen und einer entsprechenden Auswertung dieser Erfahrungen durch eine Hochschule, die in dieser Hinsicht interessiert ist, durchaus dazu führen, dass die Hochschule auf Grund der präzisen Kenntnis von Erwartungen der Studieninteressierten auch entsprechende Änderungen in ihren Angeboten vornimmt.

Doch auch, wenn Studieninteressierte und Hochschulen gut aufeinander abgestimmt sind, wird immer noch das Problem zu bearbeiten sein, dass die Auswahlverfahren abgewiesene Studieninteressierte produzieren. Diesen müssen kompensatorische Angebote unterbreitet werden. Das wiederum kann nicht in der Verantwortung der einzelnen Hochschulen gelöst, sondern muss auf hochschulsystemischer Ebene organisiert werden. Unter der Zielstellung, die vorhandene Studienplatzkapazität voll auszuschöpfen

³ Lewin/Lischka (2004) schlagen ein Modell vor, in dem sich einerseits Studieninteressierte mit einem Portfolio aus Zeugnissen, umfassender Studienwunschbegründung, individuellen Kompetenzen, Beurteilungen usw. bei der Wunschhochschule bewerben, andererseits ein Teil der Studienplätze nach sozialen Kriterien, ein weiterer Teil nach Hochschulzulassungsberechtigung zzgl. gewichteter Fachnoten und spezifischer Kompetenzen und schließlich ein dritter Teil nach Auswahlverfahren vergeben wird; dies sei durch eine gestaltete erste Studienphase zu ergänzen, welche die ersten Semester umfasse. Dieses Modell setze auf die „Erzeugung von Passfähigkeit durch die Annäherung von zwei Seiten – Studienanfänger/innen und Hochschule –“ statt einer einseitigen Anpassung der Studienanfänger/innen an die Anforderung der Hochschule, indem es die Lehrenden verpflichte, sich auf heterogene Studienvoraussetzungen einzulassen und den neuen Studierenden Brücken zu bauen (Lewin/Lischka 2004a, S. 91f.). Soweit Zulassungsverfahren für unabdingbar gehalten werden, könnte ein solches Modell der Weg sein, dem Vorgang Rationalität abzugewinnen, ohne dass damit die prinzipiellen Probleme von Zulassungsverfahren überhaupt bearbeitet werden.

und allen Studieninteressierten einen Studienplatz zur Verfügung zu stellen, müsste hier zumindest ein dreistufiges Auswahlverfahren organisiert werden (Wolter 2001, S. 31ff.):

- (1) Zunächst können sich die Hochschulzugangsberechtigten an einer bestimmten Anzahl von Hochschulen frei bewerben;
- (2) die Hochschulen treffen auf Grund transparenter Verfahren eine Auswahl unter den Bewerbern;
- (3) abschließend werden in einem zentralen Verfahren alle noch verfügbaren Studienplätze unter den noch nicht berücksichtigten Bewerbern vergeben.

Zu lösen wäre schließlich noch das Problem, dass ggf. landesweit mehr Studienbewerber/innen als Studienplätze vorhanden sind. Hierfür gibt es nur drei denkbare (und unterschiedlich wünschbare) Lösungen:

- die Hochschulen fahren (zeitweilig oder dauerhaft) Überlast;
- die Ressourcenausstattung der Hochschulen wird so erhöht, dass eine hinreichende Anzahl von Studienkapazitäten vorhanden ist (analog zu den gelegentlichen Lehrereinstellungsaktionen im Schulbereich, wenn die Zahl Einzuschulender prognosewidrig hoch ausfällt);
- die Studienberechtigung wird insoweit eingeschränkt, als sie nur unter dem Vorbehalt gilt, dass hinreichend Studienplätze zur Verfügung stehen.

4.4. Die Gestaltung der Studieneingangsphase

Für die Gestaltung der Studieneingangsphase ist es zunächst hilfreich, sich von verbreiteten Illusionen zu befreien. Hier hilft die Betrachtung zweier oben erwähnter zentraler Probleme: häufiger Studienabbruch und häufige Studienfachwechsel. Für den Studienabbruch sind nach Auskunft der empirischen Studierendenforschung weniger fachliche Motive ausschlaggebend (denen durch gut vorbereitete Studienfachwahl durchaus vorgebeugt werden könnte). Vielmehr sind es vornehmlich soziale und finanzielle Gründe, die zum Studienabbruch führen. Als vergleichsweise fast ebenso dramatisch wird in der öffentlichen Wahrnehmung der Studienfachwechsel empfunden. Zirka 20 Prozent aller Studierenden wechseln ihr Studienfach, in der Regel bis zum dritten Semester. Hier ergeben die Untersuchungen von HIS, dass die Gründe meist Neuorientierungen nach Studienbeginn sind. Es ist nicht anzunehmen, dass solche Neuorientierungen durch eine noch so präzise Vorbereitung der Studienwahlentscheidungen vollkommen ausgeschlossen werden können. Man wird, mit erheblichen Anstrengungen, die Quote vielleicht auf 15 Prozent drücken können. Angemessener erscheint es daher, sich hier auf eine andere Einschätzung zu einigen: Es handelt sich beim Studienfachwechsel überwiegend keineswegs um eine individuelle Scheiternserfahrung, sondern um einen produktiven Neubeginn. Gleichwohl: In der Eingangsphase sollten selbstredend einige Dinge unternommen werden, um die Orientierung zu verbessern und die Stabilisierung von Studienentscheidungen zu bewerkstelligen. Drei mögliche Aktivitäten seien exemplarisch genannt:

- die aktive Gestaltung einer Orientierungsphase: Heute üblich sind vielerorts Einführungswochen, die häufig von den Fachschaften (mit)organisiert werden. Das ist verdienstvoll, aber nur eine Behelfsvariante einer Orientierungsphase. Angemessenerweise sollten Orientierungsphasen ein halbes oder ganzes Jahr dauern – durchaus auch mit dem Ergebnis, dass gegebenenfalls eine Neuorientierung stattfindet und der erwähnte Fachwechsel in einer orientierten Art und Weise als ein produktiver Neubeginn vollzogen und individuell so auch wahrgenommen werden kann;
- Pflichtberatungen in den ersten beiden Semestern: Das hieße, dass einerseits die Studierenden verpflichtet sind, Beratungen wahrzunehmen, und andererseits – wahrscheinlich das aufwendiger zu Organisierende – die Hochschulen verpflichtet sind, Beratungsangebote im erforderlichen Umfang zu unterbreiten. Auch solche Pflichtberatungen sollten wiederum dazu dienen, einen strukturierten Studienstart zu bewerkstelligen sowie die gegenseitigen Erwartungen von Studienanfänger/innen und Hochschule/Fachbereich abzugleichen;
- Tutoren- und Mentorenprogramme: Diese müssten finanziert werden. Doch wenn die dafür nötigen Ausgaben ins Verhältnis zu den gesellschaftlichen Kosten fehlgeleiteter Bildungsentscheidungen gesetzt werden, dann sind Tutoren- und Mentorenprogramme eine vergleichsweise preiswerte Variante, insbesondere wenn für sie Studierende höherer Semester mobilisiert werden können.

Durch Einsatz solcher und vergleichbarer Instrumente kann eine als individuell angenehm, zielführend und erfolgsvorbereitend empfundene Studieneingangsphase organisiert werden, die dann auch für das gesamte Studium trägt und eine gute Vorbereitung ist, um die zweite große Schnittstelle erfolgreich zu bewältigen: die zwischen Hochschule und Beschäftigungssektor.

Literatur

- Baecker, D. (1999): *Organisation als System*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Bourgeois, E. (2002): *Zukunftsforschung zur Entwicklung der Beziehungen zwischen Hochschulausbildung und Forschung mit Blick auf den Europäischen Forschungsraum*, hrsg. von der Europäischen Kommission/Generaldirektion Forschung, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- Daxner, M. (2001): *Qualitätssicherung. Die Steuerungsrelevanz von Qualitätsorientierung*, In: Olbertz, J.-H./Pasternack, P./Kreckel, R. (Hrsg.), *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*, Weinheim/Basel, S. 71-75.
- Daxner, M. (2005): *In: Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Nordrhein-Westfalen* (Hrsg.), *Quo vadis Hochschule? Perspektiven für die Hochschullandschaft in NRW*, Düsseldorf 2005.
- Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D./Sprangenberg, H. (2002): *Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen*, HochschullInformations-System, Hannover.
- Humboldt, W. v. (1964): *Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]*, In: ders., *Werke in fünf Bänden*, Bd. IV, Stuttgart, S. 168-195.
- Lenhardt, G. (2004): *Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik*, In: Pasternack, P. (Hrsg.), *Konditionen des Studierens*, Wittenberg, S. 17-28.
- Lewin, D. (1999): *Auswahlgespräche an der Fachhochschule Altmark. Empirische Untersuchung eines innovativen Grundelements*, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.

Lewin, D./ Lischka, I. (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Wittenberg.

Lewin, D./ Lischka, I. (2004a): Passfähigkeit – ein neuer Ansatz beim Hochschulzugang?, In: Pasternack, P. (Hrsg.), Konditionen des Studierens, Wittenberg, S. 81-95.

Robert Bosch Stiftung/ Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (o.J.) [2004]: Brücken zur Wissenschaft. Empfehlungen zur Verstärkung der Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen, Stuttgart/Essen.

Wissenschaftsrat (2004): Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Berlin.

Wolter, A. (2001): Von den artes liberales zur Marktsteuerung. Der Übergang von der Schule zur Hochschule im Wandel, In: Busch, F. W./ Schwab, H. (Hrsg.), Intellektualität und praktische Politik. Dem Wissenschaftler und Kommunalpolitiker Wolf-Dieter Scholz zum 60. Geburtstag, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Oldenburg, S. 19-65.

■ **Peer Pasternack**, PD, Dr. phil., Dipl.-Pol., Staatssekretär a.D., Forschungsdirektor am Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: pasternack@hof.uni-halle.de

Die Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen und die Zentrale Studienberatung der Universität Göttingen laden Sie herzlich zu der Tagung ein:

Die Neurobiologie und „das Geheimnis kluger Entscheidungen“ – Impulse für Beratungskonzepte

Die Allgemeine Studienberatung ist schwerpunktmäßig damit befasst, Studieninteressierte und Studierende in komplexen Entscheidungsprozessen und kritischen Studiensituationen durch Information und Beratung zu unterstützen und somit Studienverläufe zu optimieren. Diese Tagung hat zum Ziel, neurowissenschaftliche Erkenntnisse mit ressourcenorientierten Beratungskonzepten in Beziehung zu setzen. Es wird vermittelt,

- wie unbewusste Muster und Bewertungssysteme auf Lern- und Entwicklungsprozesse Einfluss nehmen
- wie sich neuronale Vorgänge auf innerpsychische Vorgänge, insbesondere auf Entscheidungsverhalten auswirken
- wie diese Erkenntnisse als naturwissenschaftliches Gerüst für Beratungskonzepte fungieren können
- wie Entscheidungsverhalten gefördert und Handlungspotentiale erweitert werden können.

Die Vorträge werden theoretische und praktische Anregungen für verschiedene Felder der Beratungs-, Bildungs- und Informationsarbeit geben. In einem geschlossenen Workshop für die Studienberater und Studienberaterinnen der niedersächsischen Hochschulen wird ein Transfer des Zürcher ressourcenorientierten Beratungsmodells auf das Arbeitsfeld der Allgemeinen Studienberatung erarbeitet.

Vorträge:

Dienstag, den 21. Februar 2006 ab 16:00 Uhr, im ZHG Hörsaal 001

Prof.Dr. Gerald Hüther:

„Die neurobiologische Verankerung und die strukturierende Kraft innerer Leitbilder und Orientierungen“

Dr. Maja Storch:

„Der Zusammenhang von klugen Entscheidungen und gelungener Lebensgestaltung. Selbstmanagement mit dem Züricher Ressourcen Modell“

Dipl.-Psych. Hans-Werner Rückert:

„Entscheidungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit - Anforderungen an Studieninteressierte und Studierende“

Bitte melden Sie sich bis zum 06. Februar 2006 für die Vortragsveranstaltung an:

über die Seite <http://www.uni-goettingen.de/zsb/tagung>,
per E-Mail: juliane.just-nietfeld@zvw.uni-goettingen.de

Workshop:

Mittwoch, den 22. Februar 2006 ab 9:00 Uhr im Atelier der Studienzentrale, Eingang Burgstr. 51, 2.OG
„Workshop für Studienberater und Studienberaterinnen“

Die Anmeldung zum Workshop erfolgt über die Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen:

Monika Grabowski, M.A.,
Welfengarten 1A,
30167 Hannover
Tel.: 0511/ 762-5557

Andrea Hoops



Andrea Hoops

Psycho-Soziale Beratungsangebote der Studentenwerke: Erfolgsfaktor für Studierende und Hochschulen

Das Hochschulsystem ist im Umbruch: Die Umstellung auf die internationalen Abschlüsse Bachelor und Master, die beabsichtigte Einführung von Studiengebühren, die fortschreitende Internationalisierung des Studiums, neue Auswahlverfahren der Hochschulen – all dies verändert die Bedingungen des Studierens grundlegend. Das Studieren verändert sich, aber auch die Studierenden verändern sich. Sie werden zum Beispiel neue Anforderungen an die soziale und wirtschaftliche Infrastruktur, an die Service- und Beratungsangebote rund ums Studium stellen.

Beispiel Studienstrukturreform: Allein die Umstellung auf die Abschlüsse Bachelor und Master wird nach Einschätzung vieler Experten zum größten Wandel des deutschen Hochschulsystems seit der so genannten Öffnung der Hochschulen in den 1970er Jahren führen. Absehbar sind erhebliche Veränderungen der Lehr- und Lernkultur: Die Studiengänge werden stärker strukturiert und verdichtet, das erfordert eine höhere Präsenz der Studierenden an der Hochschule; ihre Möglichkeiten, nebenbei einer Erwerbstätigkeit nachzugehen oder sich zivilgesellschaftlich zu engagieren, werden eingeschränkt. Der erhöhte Zeit- und Leistungsdruck kann für eine wachsende Zahl Studierender aber auch kritische Situationen nach sich ziehen. Hier kann Beratung helfen, psychische und soziale Krisen zu bewältigen und zu verhindern, dass Probleme chronisch werden. Beratung hat präventiven Charakter und setzt darauf, die vorhandenen individuellen Ressourcen zu aktivieren und die Problemlösungskompetenzen der Studierenden zu stärken. Beratung leistet somit einen wesentlichen Beitrag für mehr Chancengleichheit im Hochschulsystem und zur Gesundheitsvorsorge an der Hochschule. Beispiel Studiengebühren: Die Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen, dass Studierende höhere Gegenleistungen erwarten, wenn sie Gebühren zahlen, unter anderem erwarten sie auch qualifizierte Beratungsangebote, um ihren Studienerfolg zu sichern. Die Reformen im Hochschulbereich fallen mit einer Verkürzung der Regelschulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre zusammen. Immer mehr Bundesländer planen auch, früher mit der Einschulung zu beginnen. Damit wird künftig nicht nur das Alter der Studienanfänger sinken, sondern zugleich die Nachfrage nach Service- und Beratungsangeboten steigen. Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Hochschulreformen gewinnt die soziale und wirtschaftliche Infrastruktur rund ums Studium, wie sie die 61 Studentenwerke in Deutschland bereitstellen, einen größeren strategischen Stellenwert. Service- und Beratungsangebote werden zum Erfolgsfaktor nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Hochschule als Institution. Anders herum: In Zeiten, da die Länder die Hochschulen stärker nach Leistungskriterien finanzieren, etwa nach dem Kriterium

Studienerfolg in der Regelstudienzeit, und angesichts einer stärkeren Wettbewerbsorientierung der Hochschulen werden lange Studienzeiten und hohe Abbruchquoten für Hochschulen zum Kosten- und Risikofaktor sowie zum Imagerisiko. Da lohnt es sich, Service- und Beratungsangebote rund ums Studium als Profilelement zu begreifen und in studienbegleitende Beratungsangebote zu investieren. Um Studierende darin zu unterstützen, die mit einem Studium einhergehenden Problemlagen zu bewältigen und gleichzeitig die Hochschulen in ihrer Entwicklungsplanung zu unterstützen, bieten die Studentenwerke Beratungsdienste an. Diese Angebote sind Teil des gesetzlichen Auftrags und gliedern sich in die Psychologische Beratung, die Sozialberatung und die Beratung für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit.

1. Psychologische Beratung

Derzeit bieten 41 von insgesamt 61 Studentenwerken Psychologische Beratung für Studierende an. Insgesamt nahmen im vergangenen Jahr über 16.000 Studierende ein psychologisches Beratungsangebot wahr, dies sind 8 % mehr als im Vorjahr. Die Zahl der Einzelgespräche ist 2004 mit über 64.800 Beratungskontakten gegenüber dem Vorjahr um 11% gestiegen. Darüber hinaus wurden die Studierenden in rund 6.980 Gruppenstunden (+ 8%) beraten. Die Beratungsleistungen sind für die Studierenden in der Regel unentgeltlich. Besonderer Wert wird darauf gelegt, dass die Leistungen niedrigschwellig angeboten werden und einfach zugänglich sind. Die Beratungsangebote sind speziell auf die für die Lebenssituation von Studierenden typischen Problemschwerpunkte zugeschnitten, zum Beispiel Identitätskrisen, Selbstwertzweifel, Ängste, Depressionen, psychosomatische Probleme. Darüber hinaus geben die Beratungseinrichtungen vielfältige Unterstützung bei der Bewältigung von Arbeitsstörungen und Prüfungsängsten sowie bei Problemen mit dem Studienabschluss.

Die Mitarbeiter/innen der Beratungsstellen verfügen über spezielle beraterische und therapeutische Kompetenzen. Durch schnelle und zielgerichtete Interventionen kann in vielen Fällen verhindert werden, dass Lebenskrisen sich zuspitzen und zu dauerhaften Störungen mit Krankheitswert entwickeln. Die Hilfen zur Überwindung von Arbeits- und Leistungskrisen tragen dazu bei, dass Studierende ihre persönlichen Potenziale optimal für ihr Studium einsetzen können. Insofern stellen die qualifizierten Beratungsangebote eine wichtige Voraussetzung für ein zügiges und erfolgreiches Studium dar.

2. Sozialberatung

Hier sind es 43 Studentenwerke, die eine solche Beratung anbieten. In über 45.800 Einzelgesprächen wurden im vergangenen Jahr Studierende beraten; dies entspricht einer Steigerung von 4 % gegenüber 2004. Darüber hinaus fanden im Rahmen der Sozialberatung über 440 Gruppenstunden (+ 69 %) statt. Im Mittelpunkt der Beratungsangebote steht die soziale und wirtschaftliche Situation der Studierenden. Fragen im Zusammenhang mit einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium und zur Finanzierung des Studiums außerhalb der normalen Studienförderung (eingeschlossen Fragen zur Unterhaltsverpflichtung) spielen in der Regel eine große Rolle. Weitere Themen sind: Krankenversicherung, Wohngeld und Rundfunkgebührenbefreiung. Hier äußern Studierende nicht selten auch den Wunsch, bei Konflikten mit Ämtern und Institutionen unterstützt zu werden. Speziellen Beratungsbedarf haben insbesondere allein Erziehende, Schwangere sowie ausländische Studierende. Sozialrechtliche Fragestellungen stehen bei Erstgesprächen in der Regel im Vordergrund. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der Probleme und der sich daraus ergebende, oft große Beratungs- und Unterstützungsbedarf zeigt sich jedoch häufig erst bei weiteren Kontakten, wenn sich ein ausreichend stabiles Vertrauensverhältnis zwischen Ratsuchenden und Berater/innen gebildet hat.

3. Beratung für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit

Beratung für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit bieten zurzeit 37 Studentenwerke überwiegend im Rahmen der Sozialberatung an. In drei speziellen Beratungsstellen - der Studentenwerke in Berlin, Bochum und Oldenburg - wurden in 2004 4.131 Mal Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit in Einzelgesprächen beraten. Die Beratungsangebote bieten Beratung und Unterstützung zur Finanzierung des behinderungsbedingten Mehrbedarfs im Studium, der nicht über das BAföG, sondern über andere Sozialgesetze abgedeckt werden muss, zum Nachteilsausgleich bei Studienleistungen, zu Praktika sowie insbesondere zu Prüfungen und zur Organisation von Studienunterstützung durch technische Hilfen und Studienassistenten. Die kompetente Beratung und Unterstützung der beeinträchtigten Studierenden setzt profunde und breite Kenntnisse voraus, die erst mit langjähriger Erfahrung erworben werden können und für die es noch keine spezielle Ausbildung gibt. Das nicht überall vorhandene Angebot an spezifischer Beratung für Studierende mit Behinderung und chronischer Erkrankung wird ergänzt durch die Serviceleistungen der zentralen Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung, die beim Deutschen Studentenwerk in Berlin angesiedelt ist, dem Dachverband der 61 Studentenwerke in Deutschland. Sie berät und informiert Studierende wie auch Berater/innen schriftlich oder telefonisch. Die Arbeit richtet sich insbesondere auf jene Hochschulorte, an denen keine spezifische Beratung vorhanden ist. Die Beratungsstelle führt auch Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen durch und publiziert Informationsschriften. Darüber hinaus wirkt sie mit an der Vertretung der Interessen Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit gegenüber Verwaltung, Politik und Öffentlichkeit. Die

Informations- und Beratungsstelle wird seit über 20 Jahren vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage (HISBUS-Studie „Service- und Beratungsangebote für Studierende“) aus dem Jahr 2004 zeigen, dass die Angebote der Psychologischen Beratung, Sozialberatung und Beratung für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit von jeweils einem Viertel der befragten Studierenden als wichtig bzw. sehr wichtig für den Studienerfolg bewertet werden. 10% der befragten Studierenden geben an, Psychologische Beratung und Sozialberatung bereits genutzt zu haben. Abhängig von örtlichen Spezifika und gewachsenen Strukturen in den einzelnen Studentenwerken und Hochschulorten gibt es unterschiedliche Modelle für die Psycho-Sozialen Beratungsdienste der Studentenwerke. Einige Studentenwerke bieten derzeit spezialisierte Beratungseinrichtungen in allen drei Feldern an, andere decken Teilbereiche ab. Um den Studierenden eine flächendeckende professionelle Versorgung und größtmögliche Unterstützung zu gewährleisten, kooperieren die Studentenwerke mit anderen wichtigen Partnern innerhalb und außerhalb der Hochschule, wie etwa Studienberatungsstellen, Akademischen Auslandsämtern sowie Agenturen für Arbeit.

4. Studentenwerke schärfen ihr Beratungsprofil

Die 61 Studentenwerke in Deutschland wollen die Psychologische Beratung, die Sozialberatung und die Beratung für Studierende mit Behinderung ausbauen und die Profilbildung vorantreiben. Dazu fassten sie auf ihrer Mitgliederversammlung 2005 einen entsprechenden Beschluss. Den Studentenwerken und ihrem Dachverband, dem Deutschen Studentenwerk, geht es insbesondere darum, ihre Beratungsdienste weiterzuentwickeln und noch stärker mit den Angeboten anderer Akteure zu vernetzen. Dazu hat man sich auf verbindliche Standards geeinigt, etwa zur fachwissenschaftlichen Qualität der Beratung und Qualitätssicherung. Die Standards werden in einem Grundsatzpapier ausführlich dargelegt (vgl. Download-Möglichkeit unten). Ziel ist es, die Psycho-Sozialen Beratungsangebote in Zukunft ‚unter einem Dach‘ mit jeweils eigenem Profil im Leistungsspektrum der Studentenwerke und am Hochschulort auszubauen. Neue Beratungsangebote sollten an die am jeweiligen Hochschulstandort bestehenden und zum Teil sehr unterschiedlichen Strukturen anknüpfen und Versorgungslücken schließen. Professionelle Beratungsangebote sollen kontinuierlich bereitgehalten werden und für die Studierenden stabile und verlässliche Strukturen darstellen. Kurz: Die Studentenwerke wollen den Studierenden bestmögliche persönliche und institutionelle Voraussetzungen bieten, damit Studieren gelingt. Sie verstehen das auch als Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit im deutschen Hochschulsystem. (Die Broschüre „Beratung im Hochschulbereich. Psychologische Beratung, Sozialberatung und Beratung für Studierende mit Behinderung und chronischer Krankheit“ kann voraussichtlich ab März 2006 beim Deutschen Studentenwerk angefordert und als PDF unter www.studentenwerke.de abgerufen werden.)

■ **Andrea Hoops**, Dipl.-Pädagogin, stellvertretende Generalsekretärin des Deutschen Studentenwerks, E-Mail: Andrea.Hoops@Studentenwerke.de

AHD Jahreskongress 2006, 6. bis 9. März 2006 in Dortmund

Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen

Hochschuldidaktik im Kontext internationaler Hochschulforschung und Hochschulentwicklung

Panels

Kern des Kongresses ist die Arbeit in den Panels, in denen zentrale hochschuldidaktische Fragestellungen unter dem übergreifenden Thema des Kongresses diskutiert werden.

Panel 1: Lehrerbildungsforschung und Didaktik der Lehrerbildung

Das Panel zur Lehrerbildungsforschung und Didaktik der Lehrerbildung thematisiert die Umbrüche in der Lehrerbildung in Deutschland. Der Blick über den Tellerrand auf internationale Entwicklungen und die Rezeption der mittlerweile auch in Deutschland im Entstehen begriffenen Lehrerbildungsforschung gibt den Hintergrund für die kritische Auseinandersetzung mit Entwicklungen in der Didaktik der Lehrerbildung. Unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten liegt der Schwerpunkt auf einer Auseinandersetzung mit Konzepten forschenden Lernens, insbesondere in Praxisstudien.

Panel 2: Gender Mainstreaming – Konsequenzen in Lehre und Studium

Die Auseinandersetzung mit der Genderperspektive hat zum politischen Konzept des Gender Mainstreaming geführt. In dem Panel soll die Integration des Gender Mainstreamings in das Qualitätsmanagement der Hochschulen diskutiert werden. Im Zentrum stehen dabei die Konsequenzen für die Gestaltung von Lehre und Studium.

Panel 3: Support-Strukturen in der Promotionsförderung

Promovieren ist eine entscheidende Phase in der Laufbahn des wissenschaftlichen Nachwuchses innerhalb und außerhalb der Hochschulen. Gleich ob diese Phase als dritter Zyklus eines Studiums oder als Eingangsphase in die wissenschaftliche Laufbahn angelegt wird, besteht ein erheblicher Bedarf, den Prozess des Promovierens zu unterstützen. Dies geschieht durch den Aufbau institutioneller Infrastrukturen, durch spezielle begleitende Studienprogramme sowie durch Beratungs- bzw. Betreuungsangebote. Das Spektrum dieser Maßnahmen soll vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Promotionsforschung und praktischer Erfahrungen mit einschlägigen Innovationsprojekten erörtert werden.

Panel 4: eCompetence – individuelles und organisationelles Lernen in ICT-Kontexten

Hintergrund des Panels sind die Ergebnisse eines von der EU geförderten Projekts zum internationalen Vergleich der Entwicklungen im Bereich der eCompetence. Anhand von Fallstudien wird erörtert, wie individuelle und organisationelle Maßnahmen ineinandergreifen, um die didaktischen Potenziale von ICT in Lehre und Studium zu entfalten. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem „didaktischen Mehrwert“ im Rahmen eines „flexible learning“.

Panel 5: Bologna – a challenge for academic staff developers

Der Bologna-Prozess stellt die academic staff developers in allen betroffenen europäischen Ländern vor neue Herausforderungen. In dem Panel geht es insbesondere darum, zu untersuchen, wie die Hochschuldidaktik als „change agent“ in diesem Prozess den „Shift from Teaching to Learning“ zu fördern und zu gestalten in der Lage ist und insofern am Wandel der „Lehr- und Lernkultur“ beteiligt ist. Erörtert werden soll insbesondere die Frage, welche neuen Anforderungen sich an die Rolle der Hochschuldidaktik ergeben.

Zielgruppen

Der Kongress richtet sich in erster Linie an Hochschulforscher, Hochschuldidaktiker, Hochschulleitungsmitglieder, im weiteren Sinne aber auch an Hochschulmitglieder, die in Studienreformprozessen engagiert sind. Hinzu kommen Mitglieder von außerhochschulischen Einrichtungen der Bildungsverwaltung, Bildungspolitik und aus Wissenschaftsorganisationen.

Organisationsbüro

HDZ - Hochschuldidaktisches Zentrum, Universität Dortmund

Angelika Koch (10-14 Uhr)

Vogelpothsweg 78

44227 Dortmund

Telefon: (+49) (0)231 755 - 5534

Telefax: (+49) (0)231 755 - 5543

e-mail: angelika.koch@uni-dortmund.de

Weitere Informationen

<http://www.hd-on-line.de/ahdkongress06/>

Christiane Dorenburg & Dieter Grünh

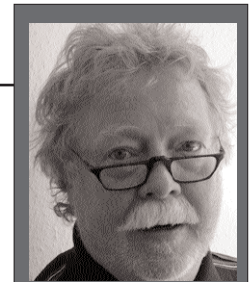
Die Zukunft der Career Services vor dem Hintergrund der Studienreform

1. Praxis- und Berufsorientierung an deutschen Hochschulen und der Aufbau von Career Services seit den 70er Jahren

Als Mitte der 70er Jahre die ersten „Praxisinitiativen“ und „berufsvorbereitenden Programme“ an deutschen Hochschulen entstanden, war die Lage auf dem Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen angespannt. Doch Absolventenstudien belegen eindrucksvoll, dass die mangelnde Praxisorientierung des Studiums ein viel wesentlicheres Problem darstellte. Besonders in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen fühlten sich die Absolventen fachlich gut ausgebildet, nicht aber gerüstet für den Übergang von der Hochschule in den Beruf und für die vielfältigen Anforderungen im Erwerbsleben (Teichler 2000). Programme wie „Student und Arbeitsmarkt“, „Mit Leibniz zu Bahlsen“ oder „Studium und Beruf“ boten daher Studierenden die Möglichkeit, ihr im Studium erworbenes Fachwissen um Zusatzqualifikationen und Schlüsselkompetenzen zu erweitern. Studierende konnten bei den neuen Einrichtungen aktuelle und relevante Arbeitsmarkt- und Berufsinformationen erhalten und sich bei beruflichen Orientierungsprozessen und bei der Herstellung von Praxiskontakten mit potentiellen Arbeitgebern unterstützen lassen. Eine Vielzahl solcher Einrichtungen wurde seit Beginn der 90er Jahre ins Leben gerufen. Diese nennen sich inzwischen vorwiegend nach anglo-amerikanischem Vorbild Career Services oder Career Center und sind längst ein selbstverständlicher Bestandteil des deutschen Hochschulwesens (Jörns 2003). In die Dynamik dieser Entwicklung in den 90er Jahren fällt der Beginn des europäischen Studienreformprozesses, der für die Career Services bis heute eine besondere Herausforderung darstellt. In der Sorbonne-Erklärung von 1998 und in der Bologna-Erklärung von 1999 wurde die Einführung eines zweigestuften Studiensystems in Europa vereinbart und gleichzeitig das Ziel formuliert, dem ersten Abschluss eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene zu attestieren. In Deutschland erfolgte die Umsetzung „stante pede“: Das Hochschulrahmengesetz definierte 1999 den Bachelorabschluss als ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Der Akkreditierungsrat (1999) nannte als Kriterium für Akkreditierungen die „Berufsqualifizierung des Studiengangs“ und definierte Letztere als „Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern“. Ebenso forderte die Kultusministerkonferenz (KMK 2003), in BA-Studiengängen „die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen (und, d.V.) Methodenkompetenz“ zu vermitteln und ergänzte: und die erforderlichen „berufsfeldbezogenen Qualifikationen“. Für die Career Services war und ist dies eine Bestätigung



Christiane Dorenburg



Dieter Grünh

ihrer über Jahre hinweg formulierten Anliegen, Angebote und Aktivitäten. Berufsfähigkeit als Studienziel ist zur „Chefsache“ geworden: Schlüsselkompetenzen, Berufsorientierung, Berufspraktika und weitere praktische Studienelemente werden in Studien- und Prüfungsordnungen der BA-Studiengänge als feste Bestandteile in die Curricula eingebaut.¹

2. Die Studienreform als Herausforderung für die Career Services

Durch die Studienreform erweitern sich die Aufgaben der Hochschulen an der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt und zum Beschäftigungssystem. Das stellt für die Career Services eine Herausforderung dar: „Neue Handlungsfelder entstehen, ‚traditioneller‘ Auftrag bleibt“, formulieren Eimer/Jörns (2005). Bislang verstehen sich Career Services vor allem als Dienstleister für Studierende. Aber – und das ist vielerorts bereits spürbar – zwei andere Adressaten gewinnen in diesem Reformprozess an Bedeutung: Die Hochschulen selbst und die Arbeitgeber. Wollen die Career Services diese Herausforderung annehmen, müssen sie ihre Expertise aktiv und phantasievoll in diesen Reformprozess einbringen und ihren Beitrag für die Adressatengruppen neu definieren. Bei den Studierenden nimmt der Bedarf an Information, Beratung und an Qualifizierung zu. Die Gründe sind sowohl auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem zu suchen, als auch im Hochschulsystem selbst und in den ungewissen Reaktionen der öffentlichen und privaten Arbeitgeber auf die Studienreform. Aber auch die Bereitschaft der Studierenden, sich mit Fragen der Berufseinmündung und der Karriereplanung zu befassen, ist gestiegen. Ursachen sind:

- Die Studienreform und die Einführung neuer Studiengängen mit neuen berufsvorbereitenden Studienbestandteilen. Das erzeugt Unsicherheit, welchen Stellenwert die neuen praxis- und berufsbefähigenden Studienbestandteile haben werden, und wie und nach welchen Kriterien Studierende (ggf.) aus diesen auswählen sollen.
- Die anhaltend angespannte Situation auf dem Arbeitsmarkt sowie die Verunsicherung über seine künftige Entwicklung, aber auch die oft nur vagen Forderungen der Arbeitgeber nach hoher Flexibilität und sozialer Kompetenz der Hochschulabsolventen.

¹ 90% aller BA-Studiengänge und 75% aller Masterstudiengänge enthalten praktische Studienelemente. Berufs- bzw. Lehrpraktikum sind mit 49% die am häufigsten aufzufindenden Formen (Schwarz-Hahn/ Rehberg 2004).

- Die Ungewissheit, wie der Arbeitsmarkt auf die Bachelorabschlüsse reagieren wird.²

Career Services können zu Dienstleistern für ihre Hochschulen werden: Hochschullehrer und akademische Verwaltung müssen sich bei der Gestaltung der neuen Studiengänge damit befassen, wie ein Studium praxisnah, berufsorientierend und berufsbefähigend zu gestalten ist, und wie die neuen Lehrinhalte vermittelt werden können. Sie müssen sich damit auseinandersetzen, wie der Arbeitsmarkt die neuen Absolventen aufnimmt.³ Sie müssen hierfür Informationen bereitstellen und auf neue Entwicklungen ggf. reagieren. Zur Bewältigung dieser Aufgaben sollten die Career Services den Verantwortlichen in den Fachbereichen ihre Expertise und Kompetenz zur Verfügung stellen, u.a. in den Bereichen:

- Management von Informationen an der Schnittstelle von Hochschule und Arbeitsmarkt (Arbeitsmarkt- und Berufsinformationen), d.h. bei der Sammlung, Aufarbeitung, Zusammenführung und Bereitstellung dieser Informationen auf zentraler und dezentraler Ebene
- Aufbau dezentraler Strukturen z.B. von Praktikabüros und deren Unterstützung durch zentrale Servicestrukturen (allgemeine Informationen, Hilfe und Beratung „rund ums Praktikum“)
- Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung von Veranstaltungen zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen innerhalb der Studiengänge (Konzepte und Kontakte)

Arbeitgeber benötigen umfassendere Informationen über die neuen Studiengänge und über die Profile ihrer Absolventen durch die Hochschulen selbst. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie des Instituts für Personalmanagement (2004). Career Services sollten einen Beitrag leisten bei der

- Kommunikation zwischen Hochschule, Arbeitsmarkt und Arbeitgebern, d.h. beim „Marketing“ der neuen Studiengänge und bei der Formulierung von für Arbeitgeber verständlichen Absolventen-Profilen
- Rückmeldung der Einschätzungen von Vertretern des Beschäftigungssystems in die Hochschule hinein
- Vermittlung von Kontakten, Referenten, Projekten aus der Arbeitswelt in die Hochschule

3. Rahmenbedingungen für die zukünftige Arbeit von Career Services und Grenzen der „Erzeugung“ von Berufsfähigkeit

Akteure aus den Career Services dürfen keinen Illusionen über die Rahmenbedingungen ihres Handelns und die Grenzen ihres Tuns aufsitzen. Bei der Aushandlung ihrer Rolle im Reformprozess müssen sie viererlei beachten:

- die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Arbeitsteilung zwischen dezentralen (Fachbereichs-) und zentralen (z.B. Career Service-) Aufgaben
- die Widersprüche, die im Reformprozess entstehen und die Zielerreichung behindern
- die Grenzen von Hochschulausbildung bei der Erreichung des Qualifikationsziels Employability
- die Grenzen und Funktionen des Hochschulsystems

3.1 Verlagerung bisheriger Aufgaben der Career Services an die Fachbereiche

Career Services reagierten bisher mit ihren Angeboten auf die „Versäumnisse der Fachbereiche“ (Wissenschaftsrat 1999). Der Wissenschaftsrat fordert daher wie auch die Career Services (Grünh 2001; Grünh/Honolka 2001) seit Jahren die Integration bisher von den Career Services kompensatorisch wahrgenommener Aufgaben in die Fachbereiche. Das gilt vor allem für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, die in die fachliche Ausbildung zu integrieren ist. Wir haben bereits gezeigt, wie die Career Services hier unterstützend wirken können und welche anderen Aufgaben (Information, Beratung, Übergang ins Beschäftigungssystem) zwecks Vermeidung von Doppel- oder Parallelarbeit besser bei zentral verankerten Career Services verbleiben sollten (vergleichbar der Parallelität von Allgemeiner und Fachstudienberatung). Die Aufgabenteilung zwischen Fachbereichen und den Career Services muss also neu ausgehandelt werden. Hier müssen sich die Career Services aktiv einbringen.

3.2 Reformparadoxon: Ab- statt Ausbau berufsorientierender und -befähigender Angebote

Die Studienreform ist, was die stärkere Berücksichtigung berufs- und praxisorientierender Studienbestandteile betrifft, das Ergebnis eines Anforderungsparadoxons: „In dem Maße, wie Studienangebote immer stärker berufsnützlich werden sollen, wird die Antizipation der beruflichen Aufgaben immer weniger möglich... (Dem, d.V.) wird dadurch zu begegnen versucht, dass ... mehr Wert auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gelegt wird und mehr Angebote zum Erwerb von Praxiserfahrungen und von Zusatzqualifikationen während des Studiums gemacht werden ...“ (Grünh 2003, S. 8). Das Reformparadoxon besteht nun darin, dass „die kurze Studiendauer der Bachelor-Studiengänge dazu (führt, d.V.), dass sogar bei den Merkmalen, durch die sich diese Studiengänge auszeichnen sollen, Abstriche gemacht werden“ (Schindler 2005, S. 15). Hiervon sind vor allem die Auslandsaufenthalte und praktischen Studiensemester (an den Fachhochschulen) und generell „praktische Studienanteile und Kontakte zu Arbeitgebern“ (Schwarz-Hahn/Rehberg 2004, S. 116) betroffen, da für diese in der verkürzten Studienzeit und in den verdichteten Curricula nicht die erforderliche Zeit bleibt. Die in Studienordnungen gelegentlich vorgesehenen „Zeitfenster“ sind oft kleiner, als in Programmen zur Förderung von Auslandspraktika und Auslandsaufenthalten vorgesehen. Die wachsende Nachfrage nach Praktika verstärkt das Problem. Die

² Studien zum Berufsverbleib von Absolventen von Bachelor-Studiengängen ziehen eine durchaus positive Bilanz hinsichtlich ihrer Aufnahme auf dem Arbeitsmarkt: Vgl. Institut für Personalmanagement (2004), Minks/Briedes (2005), Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005). Als kurzen Überblick vgl. Boeckmann (2005) und, mit vergleichendem Blick auf die USA, Boris Easy (2005).

³ Diese Auseinandersetzung wird nicht überall gleichermaßen geführt, unterscheidet sich je nach Hochschultyp (Universitäten, Fachhochschulen) und Studiengang. Weiler/Heuer (2003) konstatieren, dass berufliche Orientierung im Studium auch und gerade der Lehrenden erforderlich ist, wenn die Hochschulbildung besser mit den beruflichen Möglichkeiten und späteren Anforderungen abgestimmt werden soll.

Gefahr besteht, dass durch die Art der Verankerung der Berufsorientierung und Berufsbefähigung in den Studienordnungen die Möglichkeiten zu deren Realisierung unterminiert werden.

3.3 Mythos Employability

Schindler (2005) kritisiert zu Recht die Rezeption des Begriffes Employability und die mangelnde Differenzierung zwischen Beschäftigungs- und Berufsbefähigung in der derzeitigen Diskussion. Employability meint Beschäftigungsfähigkeit, und die sei sehr viel weitreichender als Berufsbefähigkeit. Hinter dem Begriff Employability - das arbeitet Schindler sehr dezidiert heraus - steht nicht nur das Ziel, dass die Absolventen den Eintritt in das Erwerbsleben erfolgreich bewältigen, sondern auch das weitergehende Ziel, das Individuum in die Lage zu versetzen, dort dauerhaft zu bestehen und sich nach eventuellen Rückwürfen auf den Arbeitsmarkt wieder erfolgreich in das Beschäftigungssystem einzufädeln. Der Einzelne muss also vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Veränderungen die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, zu erwerbsmäßigen Umorientierungen (Flexibilität) und zur Selbstbehauptung im Beschäftigungssystem mitbringen. Damit rückt die Selbstkompetenz des Einzelnen, seine Fähigkeit zum Managen seines zukünftig weniger planbaren Berufslebens (Selbstmotivation) ins Zentrum der Betrachtung. Es besteht jedoch ein „gap“ zwischen diesem Anspruch an das Individuum und der Möglichkeit, diese Fähigkeit auf lebenslangen Vorrat innerhalb der BA-Studiengänge zu realisieren. Schindler schildert überzeugend, warum Employability in Bachelor-Studiengängen nicht vermittelt werden kann und trägt damit wesentlich zur Schärfung der verwendeten Begrifflichkeiten bei. Es bleibt abzuwarten, ob mit den gestuften Studiengängen diese Lücke im Hochschulsystem zu schließen sein wird: „Eine stärker gestuft angelegte Organisation des Studiums ermöglicht eine neuartige Abfolge von Bildungs- und Ausbildungsabschnitten sowie Phasen der Erwerbstätigkeit und verbessert die Möglichkeiten, die Hochschulbildung an die Veränderungen des Arbeitsmarktes und die Erfordernisse lebenslangen Lernens anzupassen“ (Wissenschaftsrat 1999).

3.4 Grenzen der Funktionen des Hochschulsystems als Grenzen der Berufsorientierung und Berufsbefähigung

Bei aller Vorsicht mit dem Begriff „Employability“ kann man ihn nicht ignorieren. Er hat eine gesellschaftspolitische Funktion, indem er die erhöhten Anforderungen an die Absolventen auf den Punkt bringt und postuliert, das grundständige Studium in den Bachelor-Studiengängen müsse die permanente Anpassung der Qualifikationen an die sich wandelnden Beschäftigungsbedingungen in einer sich rasch ändernden Arbeitswelt gewährleisten und dabei unterstellt, für den nachhaltigen Berufserfolg seien die Absolventen allein verantwortlich (Schindler 2005). Wir wollen daher betonen, dass Berufsbefähigung zweierlei nicht bedeuten kann: Erstens darf nicht suggeriert werden, eine bessere Vorbereitung der Studierenden auf den Arbeitsmarkt und auf die Anforderungen im Beschäftigungssystem verbessere die allgemeine Arbeitsmarktsituation, erhöhe die fachspezifische Nachfrage nach Hochschulabsolventen und löse die allgemeinen Beschäftigungsprobleme. Es darf also keinesfalls der

Eindruck erweckt werden, der Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt insgesamt hänge allein von deren Qualifikation ab. Und zweitens darf die Funktion der Hochschulen als Bildungsinstitutionen keinesfalls auf die eines Ausbildungssystems für das Beschäftigungssystem reduziert werden. „Dies würde ja, folgte man unkritisch den Anforderungsprofilen der kommerziellen Sektoren, auch eine Absenkung der Anforderungen in spezialisierten und generalistischen Fachkompetenzen zumindest denkbar erscheinen lassen. Damit wäre jedoch eine wesentliche Funktion der Hochschule als Teil des Wissenschaftsbetriebes in Frage gestellt“ (Minks/ Schaper 2002, S. 121), ohne hier auf weitere Funktionen der Hochschule für andere gesellschaftliche Teilsysteme einzugehen (Welbers 1999, S.5 ff.).

4. Ausblick

Auch wenn es den Career Services gelungen ist, sich zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung als integraler Bestandteil der Hochschule zu positionieren, sind doch die wenigsten von ihnen fest in der Hochschullandschaft verankert. Gemessen an europäischen und amerikanischen Vorbildern sind sie personell minimal ausgestattet, vielfach nur befristet finanziert und haben Projektcharakter (Grünn/ Jörns 2004). Die Bereitstellung berufsorientierender und berufsvorbereitender Angebote für Studierende erfordert das Engagement der gesamten Hochschule. Career Services sind als Dienstleistungseinrichtungen dabei ein wichtiges, aber bei weitem nicht das einzig tragende Element zur Sicherstellung der Berufsbefähigung der Studierenden. Welche Aufgaben sie am Ende der Studienreform in welcher Form wahrnehmen werden, wird das Ergebnis eines Bargaining-Prozesses sein. Wollen die Career Services den Herausforderungen, die sich aus dem derzeitigen Reformprozess ergeben, angemessen begegnen, müssen sie sich auch in diesem Feld positionieren. Die deutsche Hochschullandschaft steht in einem radikalen Veränderungsprozess und vor großen Herausforderungen im Wettbewerb um Ressourcen und um die besten Studierenden. Bewerbermanagement, Steigerung der Qualität der Lehre, Alumni-Management vor dem Hintergrund der Verbesserung der „Kundenbindung“ stellen strategische Herausforderungen dar, die auch und im Besonderen den gesamten Dienstleistungsbereich der Hochschulen betreffen und damit auch die zukünftigen Aufgabenfelder der Career Services. Mit dem gestuften Studiengangsystem wird sich die Struktur der Studierendenschaft erheblich verändern. Es gibt Hochschulen, die hierauf bereits mit dem Ausbau ihrer Serviceangebote reagiert haben. Die zentrale Grundfrage für die Beratung der Zukunft lautet: Mit welchen Studierenden werden wir es zu tun haben? Da sind erstens die BA-Studierenden, zweitens die BA-Absolventen, die nach einer Phase der Berufstätigkeit wieder an die Hochschule zurückkehren, um ihren Master zu machen (vielleicht sogar berufsbegleitend), und drittens die Masterstudierenden und -absolventen in anwendungs- oder forschungsorientierten Studiengängen. Die Wahlmöglichkeiten für die Studierenden steigen. Das bedeutet aber für sie, mehr und immer wieder Entscheidungen in verschiedensten Abschnitten der Ausbildung zu treffen. Es wird sich ein Markt für intensive Bildungsberatung entwickeln, auf dem

auch Hochschulen präsent sind. Welche Relevanz hat das für Career Services? Die Hochschulpolitik fordert eine stärkere Vorbereitung der Studierenden auf berufliche Tätigkeiten und auf den Übergang in das Beschäftigungssystem und eine stärkere Unterstützung der Studierenden beim Wechsel ins Berufsleben. Career Services haben diese Aufgaben wahrgenommen, bevor sie mit der jetzigen Deutlichkeit in den Studien- und Prüfungsordnungen verankert wurden. Wollen die Career Services ihre Expertise weiterhin genutzt sehen, müssen sie sich aktiv in den Reformprozess einmischen, ihre Kompetenzen deutlich herausstellen und sich klar profilieren. Sie müssen die Chancen nutzen, die sich ihnen in dem komplexen Studienreformprozess bieten, dürfen sich jedoch dabei nicht „verzetteln“ und „überfrachten“. Den Weg, den Career Services im deutschen Hochschulsystem gehen wollen, müssen sie sich selbst bahnen! Mögliche Wege oder Schwerpunktsetzungen hat Watts (1997) aufgezeigt. Sie lassen sich den genannten Adressatengruppen der Career Services zuordnen. Je nach Ausrichtung wären sie vor allem Dienstleister

- für Studierende im Sinne des „integrated guidance“, „extended support“ oder „lifelong guidance“ Modells
- für die Hochschule als „curriculum“ oder „learning organization“ Modell oder
- für die Wirtschaft als „integrated placement“ Modell

Aber egal, welchen Weg die Career Services beschreiten, welchen Akzent die Akteure setzen, sie müssen sich der Grenzen von Berufsbefähigung bewusst sein und dürfen sich keine Aufgaben aufbürden lassen, die als ungelöste Probleme anderer Systeme in die Hochschule hineinwirken, von ihnen aber nicht gelöst werden können. Und unabhängig von der Schwerpunktsetzung und Arbeitsteilung mit anderen zentralen oder dezentralen Akteuren an der Hochschule sollten sich alle Akteure bewusst sein, dass der Bedarf bei Studierenden an Information und berufsorientierender Studien-, Berufs- und Berufswegsberatung weiter steigen wird.

Literatur

- Akkreditierungsrat (1999):* Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen und mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus – Mindeststandards und Kriterien. Bonn.
- Boeckmann, C. (2005):* Wachsende Akzeptanz – der berufliche Erfolg der ersten Bachelorabsolventen. In: Grünh, D./ Jörns, S. (Hrsg.): career service papers 2005, H.3.
- Boris Easley, R.-A. (2005):* Employment Prospects for German Bachelor Graduates: U.S. Postgraduate Employment as an Indicator. In: Grünh, D./ Jörns, D. (Hrsg.): career service papers 2005, H. 3.

- Grünh, D./ Jörns, S. (Hrsg.) (2004):* Career Service Netzwerke in Europa und den USA. career service papers 2004, H. 2.
- Eimer, A./ Jörns, S. (2005):* Career Services und Studienstrukturreform: Neue Handlungsfelder entstehen, „traditioneller“ Auftrag bleibt. In: Grünh, D./ Jörns, S. (Hrsg.): career service papers 2005, H. 3.
- Grünh, D. (2001):* Praxisorientierung in Bachelorstudiengängen. In: Welbers, U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Neuwied, S. 101-127.
- Grünh, D./ Honolka, H. (Hrsg.) (2001):* Berufsvorbereitende Programme an Universitäten vor neuen Herausforderungen. München. Grünh, D. (2003): Die Entstehung von career Services in Deutschland: Einige Anmerkungen aus „hochschulforscherischer“ und „hochschulpolitischer“ Sicht. In: Grünh, D./ Jörns, S. (Hrsg.): career service papers 2003, H. 1, S. 7-13.
- Institut für Personalmanagement (2004):* Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge. Berlin.
- Jörns, S. (2003):* Career Services als neue Dienstleistungseinrichtungen an deutschen Hochschulen. In: Grünh, D./ Jörns, S. (Hrsg.): career service papers 2003, H. 1, S. 14-27.
- Kultusministerkonferenz (2003):* 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss vom 12.06.2003, Bonn.
- Minks, K.-H./ Schaeper, H. (2002):* Modernisierung der Industrie und Dienstleistungsgesellschaft und Beschäftigung von Hochschulabsolventen, HIS Hochschulplanung Bd. 159. Hannover.
- Minks, K.-H./ Briedis, K. (2005):* Der Bachelor als Sprungbrett. Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. HIS-Kurzinformationen A3/2005 und A4/2005. Hannover.
- Schwarz-Hahn, S./ Rehborg, M. (2004):* Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2005):* Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen. Essen.
- Teichler, U. (2000):* Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Burkhardt, A./ Schomburg, A./ Teichler, U. (Hrsg.): Hochschulstudium und Beruf – Ergebnis von Absolventenstudien. Bonn, S. 9 -26 .
- Watts, A. G. (1997):* Strategic Directions for Careers Services in Higher Education. NICEC Project Report. Cambridge.
- Weiler, H.N./ Heuer, K. (2003):* Career Service und Hochschulreform: Herausforderungen an der Schnittstelle von Arbeit und Wissen. In: Bensel, N./ Weiler, H. N./ Wagner, G. G. (Hrsg.): Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte. Bielefeld, S 213-223.
- Welbers, U. (1999):* Berufsorientierung, Studienreform, Wissenschaft: Ein unvorsichtiger Beitrag zur Integration der Ansprüche. In: Ehlert, H./ Welbers, U. (Hrsg.): Handbuch Praxisinitiativen an Hochschulen. Neuwied, S. 321-347.
- Wissenschaftsrat (1999):* Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem. Würzburg.

■ **Christiane Dorenborg**, Dipl.-Psych., Leiterin des Career Service der Freien Universität Berlin, E-Mail: dorenborg@mail.career.fu-berlin.de

■ **Dr. rer.pol. Dieter Grünh**, Dipl.-Soziologe, Dipl.-Kaufmann, Arbeitsbereich Absolventenforschung am Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin, Herausgeber der career service papers (csp). E-Mail: gruehn@zedat.fu-berlin.de

Hans-Werner Rückert



Hans-Werner Rückert

Welche Beratung braucht der Bachelor?

Mit der Einführung der Bachelorstudiengänge verbinden sich viele Hoffnungen. Erwartet wird unter anderem, dass sich durch Transparenz der Studienanforderungen und klare Struktur die Anzahl der Studienabschlüsse in der Regelstudienzeit steigern und der Anteil an Studienabbrechern verringern wird. Doch ist diese Hoffnung gerechtfertigt? Ein Blick über die Grenzen nach Großbritannien und in die USA, Länder, in denen traditionell Bachelorabschlüsse erworben werden, zeigt, dass diese anspruchsvollen Ziele nur durch eine wirklich (personal-) intensive akademische Betreuung in den Studienfächern (Personal Tutoring System) und/oder durch intensive studienbegleitende Beratung und Betreuung in Counseling Centern erreichbar sind. Der Beitrag geht von der Annahme aus, dass in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland auch zukünftig die geforderte intensive akademische Beratung nicht im erforderlichen Umfang geleistet werden kann. Der Beratungsbedarf der Bachelorstudierenden, der im Folgenden dargestellt wird, erfordert demnach den Aufbau beziehungsweise den Ausbau flankierender Beratungsangebote, insbesondere im Bereich des Erwerbs der erforderlichen Studierkompetenzen und der psychologischen Beratung.

Merkmale des Bachelor-Systems

Nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) haben Bachelorstudiengänge, wie sie jetzt in der Bundesrepublik im Zuge des Bologna-Prozesses zunehmend eingeführt werden, einige gemeinsame Kernmerkmale (vgl. u.a. Hochschulrektorenkonferenz 2004):

- Der Studienabschluss wird erreicht, indem 180 Leistungspunkte (LP) in drei Jahren erbracht werden.
- Pro Semester sollen 30 Leistungspunkte erreicht werden.
- Ein Leistungspunkt entspricht einem Aufwand von 30 Stunden studentischer Arbeit.
- Die Lehrangebote sind in Modulen organisiert; nach Möglichkeit sollen Studierende zwischen alternativen Modulen wählen können.
- Jedes Modul schließt mit einer Prüfung ab (der bisherige Prüfungsmarathon in Zwischen- und Abschlussprüfungen entfällt, die Bachelorarbeit am Ende des Studiums ist im Umfang deutlich geringer als die bisherigen Abschlussarbeiten).
- Studierende erwerben überfachliche Schlüsselqualifikationen.
- Der Bachelorabschluss soll berufsbefähigend sein.
- Nach den Empfehlungen der KMK soll der Übergang in das Masterstudium an zusätzliche Bedingungen geknüpft oder lediglich den 30 Prozent mit den besten Bachelorabschlüssen vorbehalten sein.

Erste empirische Befunde

Dank einer Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS), „Der Bachelor als Sprungbrett“ (Minks/Briedis

2005) gibt es erste empirische Evidenz für die Beurteilung der Bachelorstudiengänge durch die Studierenden. Neben einer generell durchaus positiven Einschätzung der erworbenen Kompetenzen, insbesondere der überfachlichen, werden jedoch fehlender Praxisbezug und Schwierigkeiten mit der Studierbarkeit beklagt. Der Workload von 1800 Stunden im Jahr ergibt bei 52 Wochen minus Jahresurlaub und Feiertagen rechnerisch zwar nur eine 38,5-stündige Arbeitswoche. Offenbar versuchen jedoch viele Bachelorstudierende (so Erfahrungen aus der Ruhr-Universität Bochum und der Freien Universität Berlin) den Jahresarbeitsaufwand in den 30 Wochen der Vorlesungszeit zu erledigen, um in der vorlesungsfreien Zeit einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können. Sie kommen so auf eine Belastung von bis zu 60 Stunden/Woche. Alarmierend, aber ebenfalls kaum überraschend ist die Aussage, dass sich die Betreuungsqualität verschlechtert habe. Einerseits ist von Gerichten die Reduzierung von Studienplätzen mit dem Argument, die Bachelorausbildung erfordere eine andere Betreuungsdichte als in den traditionellen Studiengängen, akzeptiert worden; andererseits reichen die Ressourcen beim wissenschaftlichen Personal offenbar nicht aus.

Notwendigkeit intensiverer Betreuung

Anders als viele Studiengangsplaner es sich vorgestellt haben, sinkt mit der Einführung von Bachelorstudiengängen der Beratungsbedarf keineswegs. Sowohl vor seiner Aufnahme als auch während des Studiums benötigen Bachelorstudierende in erheblichem Ausmaß Information und Beratung:

- Zur Beratung vor Aufnahme eines Studiums hat das Erfahrungswissen von Eltern und Lehrern über das Studium für die neuen Studiengänge keine Relevanz mehr; vielfach herrschen noch Unklarheit und Desorientierung über die neuen Studienmöglichkeiten.
- Die Auswahl des richtigen Faches wird wichtiger, denn die Revision von falschen Wahlen führt zu Zeitverlust (und bei der Einführung von Studiengebühren auch zu finanziell erhöhten Belastungen).
- Wo Wahlmöglichkeiten zwischen alternativen Modulen bestehen, ist Beratung erforderlich, welchen hinsichtlich des Studiums in Sinnzusammenhängen, dem Erwerb von Kompetenzen und dem Studienerfolg der Vorzug zu geben ist.
- Der vorgegebene Studienverlauf schränkt Wahlfreiheiten ein und stärkt Reaktanztendenzen (Reaktanz bedeutet das Bestreben von Menschen, ihre Entscheidungsfreiheit unter einschränkenden Bedingungen wieder herzustellen, also einen Widerstand gegen Festlegungen).

Im angloamerikanischen Studiensystem ist das Phänomen des Aufschiebens von Arbeiten (procrastination) das deutlichste Zeichen dieses Widerstands).

- Der vorgegebene Studienverlauf schürt Ängste, zurückzubleiben und den Anschluss an die Kohorte zu verlieren.
- Studienbegleitende Prüfungen bewirken einen permanenten Prüfungsdruck.
- Das komprimierte Studium erfordert gute Lernstrategien und Lernhilfen, um Fehlsteuerungen des Lernens (surface learning statt deep learning approach) zu vermeiden.
- Der Erfolgsdruck steigt, insbesondere dann, wenn nur 30 Prozent derjenigen mit den besten Bachelorabschlüssen unmittelbar ein Masterstudium anschließen dürfen.
- Am Ende des Studiums ist Beratung bei der Entscheidung für oder gegen ein Masterstudium und bei der Auswahl eines geeigneten Studiengangs erforderlich.
- Der Anspruch, eine Berufsbefähigung zu erwerben, wird in manchen Bereichen mit fehlenden beruflichen Möglichkeiten kollidieren, also Ängste vor dem schüren, was nach dem Studium kommt.

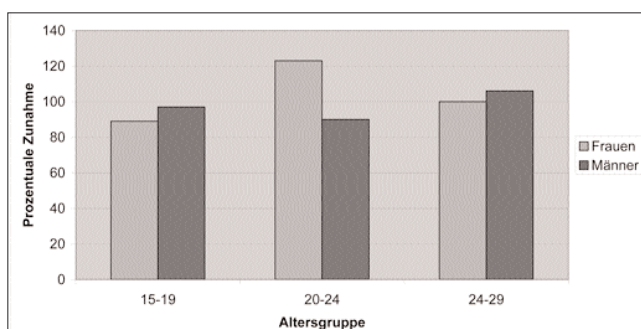
Das Bachelorstudium macht die von Studienanfängern immer wieder beklagten Defizite in der schulischen Vorbereitung auf das Studium sofort zum Problem. „Völlig unzureichend“ fühlen sich 34 Prozent darauf trainiert, Rechercharbeiten durchzuführen, 31 Prozent darauf, mit Computern umzugehen und 30 Prozent darauf, Referate zu halten (Schreiber & Sommer 2005). Bei der bevorstehenden Verkürzung der Gymnasialzeit um ein Jahr dürften diese Defizite noch zunehmen. Die selbstkritische Einschätzung der Studienanfänger wird durch die von Hochschullehrern ergänzt, die Defizite in sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, analytisch-abstrakter und kreativer Denkfähigkeit, eklatante Wissenslücken, vor allem in Mathematik und Physik feststellen (Institut der deutschen Wirtschaft 2001, 2002). Im BA-System ist jedoch kein Raum für die bisher übliche (und durchaus empfohlene) Gestaltung des ersten Semesters, das der Orientierung und dem Erwerb basaler Studientechniken dienen sollte. Das Bachelor-Studienprogramm geht gleich verbindlich los und setzt gute Lern- und Studierhaltungen voraus.

Belastungen der Lebensphase und zusätzliche Belastungen durch die neue Studienstruktur

Auch wenn Studierende generell gesünder sind als der Bevölkerungsdurchschnitt, so ist die Lebensphase der Postadoleszenz doch durch charakteristische Belastungen gekennzeichnet. Das späte Jugendalter geht mit besonderen Anforderungen und entwicklungsbedingt mit einer erhöhten Krisenanfälligkeit einher. Studierende leben in einem „psychosozialen Moratorium“, in dem einengende Verpflichtungen, aber auch Halt gebende Verbindlichkeiten relativ gering ausgeprägt sind. Ihre Freiräume sind größer als bei gleichaltrigen Berufstätigen, Orientierung und Unterstützung von außen sind jedoch wesentlich geringer. Die Bedingungen, unter denen studiert wird, können zusammen mit den Belastungen der Lebensphase eine brisante Mischung bilden. In Befragungen gaben 27 Prozent der Studierenden „psychische Schwierigkeiten“ während des Studiums an. 8 Prozent sind psychisch erkrankt (Frauen: 11 Prozent, Männer: 6 Prozent; vgl. BMBF 2001). Es ist

absehbar, dass der Anteil psychisch belasteter Studierender angesichts der generellen Zunahme von psychischen Erkrankungen in der Bevölkerung steigen wird. Nach Ergebnissen des DAK-Gesundheitsreports 2005, der die Krankenschreibungen von 3,1 Millionen Versicherter von 1997-2004 auswertet, ist in diesem Zeitraum eine Steigerung der Krankentage aufgrund psychischer Störungen um insgesamt 67 Prozent zu verzeichnen. Deutlich höher sind jedoch die Steigerungsraten bei jungen Menschen:

Abb.1: Zunahme von Krankenschreibungen aufgrund psychischer Störungen bei DAK-Versicherten 1977-2004



Inzwischen werden bei fünf Prozent der Schülerinnen Depressionen diagnostiziert, bei acht Prozent Angststörungen und bei 35 Prozent der Schülerinnen und 19 Prozent der Schüler Essstörungen. Auch bestimmte Reaktionsgewohnheiten der jungen Generationen auf erwartungswidrige Angebote machen ihnen das Studieren zukünftig sicher nicht leichter. Die Rektorin der Universität Kopenhagen, Linda Nielsen, (in Dänemark wurden die Studiengänge vor über 10 Jahren auf Bachelorabschlüsse umgestellt) äußert sich wie folgt:

„Wir haben es mit einer Zapper-Generation zu tun, die in jeder Hinsicht das Prinzip der freien Auswahl gewohnt ist. Wenn etwas nicht genügend interessant ist, zappen die weiter zum nächsten Angebot. Die möchten gerne, dass ihnen alle Möglichkeiten offen stehen.“ (Nielsen 2005; Übersetzung HWR).

Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit im Studium und der Persönlichkeitsentwicklung sind negative Entwicklungen dann wahrscheinlich, wenn Belastungen aus der Studiensituation zu biografischen Vulnerabilitätsfaktoren und ungenügenden Bewältigungsfertigkeiten hinzukommen. Zu ihnen gehören insbesondere Anonymität, Leistungs- und Prüfungsdruck sowie die Notwendigkeit, Geld zu verdienen. Im BA-System wird es zwar weniger Anonymität geben, die anderen drei Faktoren werden jedoch an Gewicht gewinnen.

Welche Lösungen für diese Probleme gibt es in anderen Ländern?

Aufschluss darüber, wie in anderen Ländern auf diese Probleme reagiert wurde, liefert eine weitere HIS-Studie, in der die Studiendauer in zweistufigen Studiengängen im internationalen Vergleich betrachtet wird (Heublein/ Schwarzberger 2005). Sie zeigt, welche wesentliche Rolle Information und Beratung spielen. In Dänemark ist die Beratung bei der Studienfachwahl eine gesetzlich verankerte Aufgabe. Auch in England, den Niederlanden, in Österreich und

Kanada wird ihr eine erhebliche Bedeutung zugeschrieben, damit eine dreijährige Regelstudiendauer eingehalten werden kann. In England, den Niederlanden, Kanada und Dänemark ist ein Monitoring-System implementiert, das Lehrende verpflichtet, Studierenden ein aktives Gesprächsangebot zu machen, wenn der Eindruck entsteht, dass sie im Studium nicht wie erwünscht vorankommen.

Das Personal Tutoring System an den Hochschulen Großbritanniens und Irlands

In Großbritannien und Irland setzt man im Undergraduate-Studium auf intensive akademische Betreuung (optimal: ein Hochschullehrer als Tutor für vier Studierende, aber gelegentlich auch ein Verhältnis von 15:1 oder gar 30:1). Oft sind zusätzlich auch weitere College Lecturer oder fortgeschrittene Studierende als verbindliche Ansprechpartner der Studierenden benannt. Wöchentlich (zum Beispiel Oxford University, Merton College) oder zumindest einmal im Semester (beispielsweise Dublin City University) finden Besprechungen statt, in denen konkrete Arbeitsaufgaben, die Fortschritte im jeweiligen Studienabschnitt und „academic and related matters“ (Dublin City University) besprochen werden. Das System wird allerdings auch heftig kritisiert, wenngleich es noch besser zu funktionieren scheint als die akademische Betreuung an deutschen Hochschulen:

“In most UK universities lecturers are allocated one or more personal tutees who they are asked to 'monitor' during their time of study. This practice is very ad-hoc, with some academics taking their role more seriously than others. Some personal tutors see their students once every two weeks at least for the first year. Some never see their tutees, but students at least know they are there. This can be less than satisfactory in some instances where lack of support was found to be the main cause of student dropout. Personal tutors are rarely trained for their job, and neither student nor lecturer fully understands the boundaries of their role. It is obvious that they cannot be a 'counsellor', and yet this is often the term used to describe their role.” (Mannis & Kutawala 2005)

In den Counseling Centern, die es an britischen Hochschulen natürlich auch gibt, und die im wesentlichen psychologische Beratung anbieten, sind circa 3,7 (old universities) beziehungsweise 2,4 Prozent (new universities, die früheren polytechnics) aller Studierenden während eines Studienjahrs als Klienten vertreten (zum Vergleich: An der Freien Universität Berlin nahmen im Jahr 2004 ebenfalls 2,4 Prozent aller Studierenden ein Angebot der Psychologischen Beratung wahr). Insgesamt hat sich in den letzten fünf Jahren an den 18 führenden britischen Universitäten die Anzahl derjenigen, die um Counselling nachsuchen, um mehr als 20 Prozent auf insgesamt 60.000 gesteigert, mit erheblichen Wartezeiten und großen Problemen hinsichtlich der Finanzierung der Services. „It is estimated that one in four students will experience some form of mental distress during their time at university...mental health is no longer a minority issue.“ (The Times, 16.09.2005)

Undergraduate-Beratung in den USA

In den USA ist – wie in Deutschland – die Beratung Studierender durchaus ein Problemfeld. „Poor academic counseling is a problem“, sagen 90 Prozent der Chief Student Affairs Officers von bedeutenden US-Universitäten und 72 Prozent der graduate students, so Honigman (1997), ein Kritiker des US-Bildungssystems. Hochschulen brauchen eine erhebliche Anzahl von Undergraduates (und das Geld, das sie bringen), aber ihre Betreuung geht natürlich zu Lasten der Zeit für Forschung und Lehre und akademisch befriedigendere Kontakte zu graduate students. Die negativen Folgen für die Undergraduates sind erheblich: 41 Prozent der amerikanischen BA-Studierenden würden bei gleichen Jobchancen sogar das Studium aufgeben. Freshmen und sophomores mit ihren jugendspezifischen emotionalen Problemen würden sich selbst überlassen bleiben, gäbe es nicht die Counseling Center. „Feelings have no place in a research university. They only bring pain. The great function of personality counseling is to deaden pain, soothe wounded feelings, and send the little buggers on their way.“ (a.a.O.) Darüber hinaus hat das Counseling Center noch einen für die Institution angenehmen Nebeneffekt: „Psychological counseling reinforces the official line that responsibility for a good education rests with the student“. (a.a.O.) Dementsprechend groß ist der Anteil von Studierenden, die im Lauf eines Studienjahrs wenigstens einmal ein Angebot des Counseling Centers nutzen:

Abb.2: Anteil von Undergraduates im Counseling Center ausgewählter amerikanischer Universitäten

| Universität | Anzahl der Undergraduates | % in Counseling/ N |
|---------------------|---------------------------|--------------------|
| U Chicago | 4400 | 10-11/ 440 |
| Yale University | 5242 | 25-30/ 1310-1572 |
| New York University | 20212 | 20/ 4042 |

Für die Freie Universität Berlin würde ein Anteil von 20 Prozent der ca. 18.000 Undergraduate-Studierenden bedeuten, dass 3.600 Personen (statt bislang ca. 900) im Counseling Center Angebote wahrnehmen würden. Dieser hohen Nachfrage entspricht die gute personelle Ausstattung der Services:

Abb.3: Personelle Ausstattung US-Services

| Universität/Anzahl der Studierenden | Studienberatung | Psychologische Beratung | Career Service |
|--|-----------------|-------------------------|----------------|
| Penn State University 80000 | 42 | 22 | 32 |
| University of Maryland 60000 | >50 | 25 | 35 |
| New York University 48000 | keine Angaben | 25 | 22 |
| Indiana University Bloomington 40000 | 42 | 24 | 24 |
| University of California Berkeley 33000 | keine Angaben | 30 | 22 |
| Harvard University 19000 | keine Angaben | 24 | 30 |

Personelle Ausstattung von Beratungsservices amerikanischer Universitäten.

Zur Studienberatung sind im Internet häufig keine Angaben auffindbar. Vielfach sind die Aufgaben der Studienberatung sowohl bei den Undergraduate und Graduate Admission Offices (in etwa: Zulassungsbüro plus Studienberatung plus Recruitment-Abteilung) untergebracht, z.T. zentral, z.T. dezentral bei einzelnen Fakultäten (schools).

Gute staatliche Universitäten wie beispielsweise die New York University verfügen unter anderem über die folgenden Services:

- Admission Center: Application material, application status, evaluations (entspricht in etwa den Bereichen Bewerbung und Zulassung bzw. Studierendenverwaltung an hiesigen Hochschulen)
- Advising Center: Academic Advising (am ehesten der Allgemeinen Studienberatung vergleichbar)
- Career Center (inzwischen auch in Deutschland an vielen Hochschulen zu finden)
- Learning Center: Tutoring, Testing, study areas... (in Deutschland wenn überhaupt, dann von der Allgemeinen Studienberatung oder der Psychologischen Beratungsstelle angeboten)
- Psychological Counseling Center (die Psychologische Beratungsstelle der Hochschule oder die Psychologisch-Psychotherapeutischen Beratungsstellen der Studentenwerke)
- Student Health Center (in Deutschland unbekannt)
- Writing Center (in Deutschland weitgehend nicht implementiert)

Themen der Beratungsangebote

Die Beratungsangebote reflektieren die Nachfrage. Außer Counseling zu amerikanischen Besonderheiten (wie dem massiven Alkoholmissbrauch im Dormitory und Date-rape) geht es um die üblichen Bedrohungen der ungestörten Leistungserbringung (hier am Beispiel der University of Cincinnati):

- Failing exams or classes?
- Getting nervous about your sliding GPA? (Grade point average, also der Durchschnittswert der Leistungspunkte)
- Feeling overwhelmed?
- Experiencing severe test anxiety?
- Having trouble studying?
- Studying, but having trouble with tests?
- Thinking about quitting school or changing your major?

Der letzte Punkt zeigt das Problem auf, das durch individuelles Versagen eben auch für die Institution entsteht. Wer die Uni verlässt, trägt seine Studiengebühren woanders hin. Wer sein Hauptfach wechseln will, riskiert Finanzprobleme. Dementsprechend widmen sich spezialisierte Serviceeinrichtungen auch diesem Aspekt, so beispielsweise das Office of financial aid der New York University.

Perspektiven für Deutschland

Damit das Bachelorstudium in der vorgegebenen Zeit zum erfolgreichen Abschluss geführt werden kann, sind sowohl eine intensive akademische Betreuung im Fach als auch flankierende, studienunterstützende Beratungsservices erforderlich. Es liegt im Eigeninteresse der Hochschule und ihrer Fachbereiche, die dafür erforderlichen Finanzmittel bereit zu stellen. Denn die überall laufende leistungsbezogene Budgetierung durch indikatorgebundene Mittelzuweisungen an

die Fachbereiche prämiert zukünftig immer stärker Studierenerfolg und Studienzeitverkürzung, da die folgenden Indikatoren zum Tragen kommen:

- Auslastungsquote: Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit im Verhältnis zur Zahl der Studienplätze
- Erfolgsquote: Zahl der Absolventen im Verhältnis zu den Studierenden in der Jahrgangsguppe
- Regelstudienzeitquote: Anzahl der Absolventen in der Regelstudienzeit plus zwei Semester zu Absolventen insgesamt

Auf der Ebene der Fachbereiche bedeutet dies, dass unerwünschte Studienabbrüche, Studienzeitverlängerungen durch mangelnde Kompetenzen und mangelnde Bewältigungsfertigkeiten zum Kostenfaktor werden. Die Auswahl geeigneter Studierender und das Angebot von Hilfen zum Studierenerfolg werden dringlicher. Mit der üblichen Studienfachberatung ist dieses Aufgabenfeld nicht abzudecken. Vorstellbar ist, dass Fachbereiche diese Serviceleistungen im Rahmen von make-or-buy-Entscheidungen selbst bereitstellen, indem sie spezialisiertes Personal für entsprechende Angebote beschäftigen, oder dass solche Dienstleistungen im Counseling Center der Hochschule zentral erbracht werden. Die Nachfrage wird aber auch seitens der Studierenden intensiver werden: Bedürfnisse nach Kompetenzfeststellung, Kompetenzsteigerung und nach Selbstmanagementfertigkeiten steigern sich, das verschultere Studium macht Lerndefizite schneller zum Thema, der Prüfungsdruck wird zur Dauerbelastung.

Das Counseling Center der Zukunft an deutschen Hochschulen wird vielfältige Aufgaben zu bewältigen haben:

- Es verschafft Studieninteressierten die erforderlichen Informationen über die differenzierte Landschaft der Bachelorstudiengänge und der –teilstudiengänge, über die Wahl der Module, wo solche Wahlen möglich sind oder zur Wahl von Masterstudien nach dem Bachelorabschluss.
- Es identifiziert die intellektuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Studieninteressierten.
- Es hilft ihnen, zu ihren Interessen und Neigungen passende Studiengänge zu finden.
- Es hilft ihnen beim Erwerb von Studienkompetenzen.
- Es hilft ihnen, intellektuell und emotional zu wachsen
- Es hilft ihnen bei Krisen.
- Es versteht sich als Stiftung Warentest innerhalb der Universität und gibt der Institution Rückmeldung.

Literatur

- BMBF (Hrsg.) (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland. 16. Sozialerhebung, Bonn.*
- DAK-Gesundheitsreport (2005):* http://www.dak.de/content/filesopen/Gesundheitsreport_2005.pdf (zuletzt aufgerufen 04.12.05).
- Heublein, U./ Schwarzenberger, A. (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen - ein internationaler Vergleich. HIS-Kurzinformation A2/2005.*
- Hochschulrektorenkonferenz (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Bonn.*
- Honigman, R.D., (1997): University Secrets. Your guide to surviving a college education; <http://www.universitysecrets.com/us.htm>.*
- Mannis, A., Kutawawala, S. (2005): Tutoring Materials. <http://www.materials.ac.uk/guides/tutoring.asp> (zuletzt aufgerufen 04.12.05).*
- Minks, K.-H., Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I: Das Bachelorstudium. Hannover, HIS-Kurzinformation A3/2005.*

Nielsen, L. (2005): In: Metro Kopenhagen, 06.05.2005.

Pasternack, P. (2005): Politik als Besuch. Bielefeld.

Rückert, H.-W. (2005): Veränderte Rahmenbedingungen des Studierens – Neue Anforderungen an die Service- und Beratungsangebote. Vortrag, gehalten auf der Geschäftsführertagung des Deutschen Studentenwerks, Rostock 27.09.05. <http://web.fu-berlin.de/studienberatung/DOC/DSW-Tagung-Rostock.pdf> (zuletzt aufgerufen 18.01.06).

Schreiber, J./Sommer, D. (2005): Schulische Vorbereitung auf das Studium. Hisbus-Kurzbericht 11. www.his.de/Abt2/Hisbus/HISBUS-Bericht-Nr.11_Schulische_Vorbereitung.pdf (zuletzt aufgerufen 04.12.05).

Idw – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln: Studienanfänger. Das Rüstzeug fehlt oft., Nr. 23, 07.06.2001: www.ivkkoeln.de/default.aspx?p=contenthigh&i=1963 (zuletzt aufgerufen am 03.12.05).

Idw – Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln: Studienfähigkeit: mangelnde Uni-Reife., Nr. 2, 10.01.2002 www.ivkkoeln.de/default.aspx?p=contenthigh&i=12251 (zuletzt aufgerufen 03.12.05).

The Times (16.09.2005): <http://www.timesonline.co.uk/article/0,,3561-1782794,00.html> (zuletzt aufgerufen 04.12.05).

■ **Hans-Werner Rückert**, Diplom-Psychologe, Leiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: hwr@zedat.fu-berlin.de

A Message from Cyprus Bericht von der FEDORA-Sommeruniversität in Nikosia

"Knowledge and Transitions: Challenges for Guidance and Counselling within the context of Globalization and the enlarged European Union" war das Thema der Tagung. Rund 70 Kolleg/innen aus 19 europäischen Staaten beteiligten sich vom 13. bis 17. Juli 2005 an etwa 25 Arbeitsgruppen. Wie auf FEDORA-Tagungen üblich, hatte man bei der Themenwahl die Schwerpunkte der vier großen ständigen FEDORA-Arbeitsgruppen berücksichtigt: Educational Guidance & Counselling, Psychological Counselling in Higher Education, Disability & Special Needs sowie Career Guidance & Employment. Nur wenige AGs waren mehrphasig, und so konnten die meisten Tagungsteilnehmer/innen mit täglich zwei Arbeitsgruppen maximalen Profit aus dem großen Angebot ziehen. Man interessierte sich für Themen wie "What are graduates doing 5 years on?; Enhancing student employability – an institutionwide responsibility; Evaluation – a tool for better guidance and counselling; The facilitative attitude of career counsellors. The basic skills of careful attendance; Transition between university and work for persons with special needs; aber auch für aktuelle Probleme des Bologna-Prozesses (The impact of the Bologna Process on student mobility) und Erfahrungen aus der psychologischen Beratung Studierender (To take the sword of Damocles and cut through the Gordian knot. About (my) psychological and psychotherapeutical work in the Psychological Counselling Service)".

Besonders positiv wurde eine neuartige Verbindung von Arbeitsgruppen und Plenum aufgenommen, weil sie einer großen Teilnehmerzahl ermöglichte, in wenigen Stunden wichtige Aspekte des Bologna-Prozesses, die allen auf den Nägeln brannten, in kleinem Kreis intensiv zu diskutieren und danach die Ergebnisse im Plenum vorzustellen. Als Moderatoren hatten sich auch die Hauptredner der Plena zur Verfügung gestellt. Dabei handelte es sich nicht nur um ausgewiesene Bologna-Experten aus verschiedenen EU-Staaten, sondern auch um hochkarätige Vertreter von UNESCO-CEPES und der European University Association EUA. Die Fortschritte Europas beim Bologna-Prozess wurden von den Keynote Speakers und in den Arbeitsgruppen kritisch gewürdigt. Peter Wells/UNESCO-CEPES und Kate Geddie/EUA berichteten unter anderem, dass die Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung hinsichtlich der Umsetzung auf sehr unterschiedlichem Stand seien. Das Spektrum reiche von „sehr weit reformiert, weiter stark engagiert“ bis „fast nichts geschehen, kein erkennbares Engagement“. Zur Überraschung vieler Teilnehmer wurde ausgerechnet

Großbritannien zu den veränderungsunwilligen Staaten gezählt: Zwar sind Bachelor- und Master-Titel im britischen Hochschulsystem von jeher üblich, aber von der Modularisierung des Studiums und zur Einführung von ECTS-Credits ist man dort offenbar wenig begeistert. Als internationales Problem wurde in den auf die Referate folgenden Plenardiskussionen angesehen, dass in jedem Land andere Vorstellungen davon herrschen, wie ein Modul zu definieren sei. Auch die Zuordnung von ECTS-Credits zu Studienleistungen erfülle bisher nicht die darin gesetzten Hoffnungen auf internationale Vergleichbarkeit, da sie eher zufällig und willkürlich aus lokalen Notwendigkeiten heraus erfolge. Bemängelt wurde auch die Einschränkung der Studierendenmobilität durch die strikten Bologna-Kriterien: Ein Auslandssemester erfordere jetzt zur Vermeidung von Zeitverlust die deckungsgleiche Anerkennung des heimischen Curriculums durch die ausländische Hochschule, und die dafür nötigen Learning Agreements seien nur schwer zu erzielen. Auch selbstkritische Töne fehlten nicht: Betont wurde die Notwendigkeit für Beratungsstellen, sich interner und externer Evaluation zu stellen. Enge Kooperation mit den Fakultäten und produktive Vernetzung mit anderen relevanten Bereichen innerhalb und außerhalb der Universität zur gegenseitigen Arbeitserleichterung im Interesse der Studierenden sicherten, hieß es, die nötige Unterstützung und führten zur festen Verankerung der Beratungsstelle als unverzichtbarem Bestandteil des universitären Service. Das Schlussplenum verabschiedete „Messages from Cyprus“, die der europäischen Kollegenschaft und den zuständigen Institutionen übermittelt werden sollten. Sie lauten im Original so: "FEDORA will aim to meet the challenges for Higher Education guidance and counselling within the context of globalization and the enlarged European Union by

1. European Level:

Putting guidance and counselling on the agenda for the European Higher Education Area and the wider world context and looks forward to doing so in close collaboration with EUA and UNESCO/CEPES,

2. Institutional Level:

Encouraging its members to establish awareness of the need to create more opportunities in the curriculum for personal, social and career management skills development and for study abroad, as well as wider extra curricular activities for students,

3. Professional level:

Working towards a European Code of Practice for good

conduct and practice in guidance and counselling in the European Higher Education Area.

4. Individual Level:

Tracking the obstacles and problems facing students in the process of transition and providing the best guidance and support possible to overcome these. "

2006 findet nach dem üblichen Dreijahresturnus der IX. FEDORA-Kongress statt. Ausrichten wird den Kongress diesmal die Universität von Vilnius, der Hauptstadt Litauens, und zwar vom 22. bis 27. Oktober unter dem Titel "Guidance and Counselling within the European Higher Education Area".

Der Kongress wird sich vor allem mit der Entwicklung einer Charta zur Beratung im Hochschulbereich beschäftigen. Zur Vorbereitung aktualisieren die nationalen Koordinatoren zurzeit ihre Länderberichte (siehe Rott, G. (2003): Neue Zeiten - Neue Wege. Hochschulberatung in Deutschland und der Europäischen Union. Berlin.).

Weitere Informationen unter <http://www.fedora.eu.org>

■ **Karin Gavin-Kramer**, M.A., Fachbuchautorin, Studienberaterin in der Zentraleinrichtung für Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: gavinkgk@zedat.fu-berlin.de

Weltkongress zu Career Counseling

Vom 14.-16. September fand in Lissabon der Weltkongress der IAEVG/AIOSP unter dem Titel „Careers in Context: New Challenges and Tasks for Guidance and Counseling“ statt. Die Kürzel stehen für die International Association for Educational and Vocational Guidance, auf französisch Association internationale de l'orientations scolaire et professionnelle. Der Präsident der Vereinigung, Bernhard Jenschke, begrüßte in der Aula der Universität mehr als 800 Teilnehmer aus 57 Ländern, die sich aus einem 224-seitigen Programmheft Vorträge, Seminare und Workshops zusammenstellen konnten. Unter dem Titel „Towards a Dynamic Career Guidance in the Learning Society“ wies er darauf hin, wie sehr die Entwicklung einer weltweiten Guidance-Kultur seit den Studien der OECD, der Weltbank und der EU an Gewicht gewonnen hat und erwähnte dabei auch die EU-Ratsentschließung vom August 2004 über den Ausbau der lebensbegleitenden Beratung in Europa.

Den Eröffnungsvortrag hielt Mark Savickas, Department of Behavioral Sciences der Northeastern Ohio Universities. Unter dem Thema „New Challenges and Tasks in Career Construction“ plädierte er dafür, das alte Modell der Berufsberatungspsychologie, nach einer größtmöglichen Übereinstimmung zwischen den Eigenschaften einer Person und den Anforderungen eines Jobs zu suchen, in Zeiten postmoderner Identitätssuche („(with, d.V.) multiple identities and myriad selves“) aufzugeben. Bei zunehmender Teilzeitbeschäftigung, einer Mischung von Freelance-Tätigkeiten und vorübergehender projektgebundener Anstellung müsse jeder Arbeitnehmer seine employability selbst managen, statt auf career-development durch eine Organisation oder Firma zu hoffen. Bei Appellen wie „You've got to reinvent yourself every day“ stellt sich dem Zuhörer aus good old Europe natürlich schon die Frage, an wen sich das richtet – was ist mit schlecht ausgebildeten Menschen, womöglich mit Migrationshintergrund und Kultur- und Identitätskonflikten? Was ist die Rolle der Gesellschaft, der Unternehmen? Damit war ein Grundton der Tagung angeklungen, der in vielen Beiträgen seinen Niederschlag fand: Das A und O der Beschäftigungssuche sind neben Kompetenzen die Selbstwirksamkeitserwartungen und die Selbstregulierungsfähigkeiten der Menschen. Dementsprechend liegt die Zukunft der Berufsberatung weniger in der Suche nach Passung zwischen Persönlichkeitsprofilen und Jobanforderungen, sondern in der Hilfe zur Entwicklung der Persönlichkeit. Von daher ist es naheliegend (wenngleich für einen Klinischen Psychologen doch überraschend), dass Banduras

alte Self-Efficacy-Theorie von 1987 in vielen Beiträgen als Referenz für Überlegungen und Trainingsmaßnahmen genommen wurde, so beispielsweise in der Social Cognitive Career Theory (SCCT) von Lent/ Brown/ Hachett. Self-efficacy-theory wird in einem narrativen Kontext angesiedelt: Der Einzelne wird ermutigt, im beraterischen Kontext seine Story zu erzählen und dabei seine Stärken und Schwächen zu erkennen und sein eigenes Skript für Weiterentwicklung und Training zu schreiben. Interessen- und Einstellungstests spielen in diesen Beratungsprozessen nur noch eine untergeordnete Rolle.

Auch Studierende sollen bereits frühzeitig Selbstregulationsfähigkeiten erwerben, um sich und ihre Karrieren zu managen. Zwischen Ausbildungssystemen, Organisationen, Firmen und den Beratungssystemen müssen vielfältige Querverbindungen geschaffen werden, um den neuen Anforderungen lebenslangen Lernens und eigenverantwortlicher Karriereentwicklung gerecht zu werden. Elemente der Persönlichkeitspsychologie und der Gesundheitspsychologie spielen hier wichtige Rollen.

Meine persönlichen Highlights aus dem Veranstaltungsprogramm: Die Präsentation der beiden australischen Psychologen Jim Bright und Robert Pryor über „The Chaos Theory of Careers“. Sie haben Instrumente entwickelt, mit denen zwei wichtige neue Kennwerte ermittelt werden, die in einer Beratungswelt „beyond matching“ von Bedeutung sind: Den Complexity Perception Index und den Luck Readiness Index.

Dann Peter Plant, Vizepräsident der IAEVG, der die Frage aufwarf, ob von Beratungsdiensten in einem System, das (Beschäftigungs-) Probleme generiert, erwartet werden kann, diese zu lösen. Guidance ist für ihn „another way of making the world look like middle class and a nice middle class activity“.

Erschreckend klangen die Berichte einiger britischer Kolleginnen aus Career Centern von Universitäten, die in Deutschland ja lange Zeit als geradezu vorbildlich angesehen wurden. Dort haben sich die Bedingungen, beginnend mit der Thatcher-Regierung, zunehmend verschlechtert und Rachel Mulvey von der University of East London schilderte, wie Guidance zwischen Erziehungs- und Beschäftigungspolitik in die Klemme geraten kann. Den Schlusspunkt vieler guter Beiträge formulierte Norman Amundson, University of British Columbia, Canada folgendermaßen: Lifelong career guidance bildet eine neue Perspektive, bei der nicht nur die individuelle Beratung, sondern die Einbettung in die

Community wichtig ist. Die erforderlichen neuen Methoden werden klientenzentriert und holistisch sein müssen, mit einem Fokus auf der Beraterischen Beziehung und dem Narrativ. Aus der deutschen Perspektive und von der Klinischen Psychologie kommend fand ich es bei der erstmaligen Teilnahme an diesem Kongress eindrucksvoll, wie sehr Counselling weltweit eine viel bedeutendere Rolle spielt als in Deutschland, wie sehr sich hier eine genuine Domäne der Angewandten Psychologie entwickelt hat, die in Deutschland allenfalls durch die Studienberatungen der Hochschulen, die Beratungsdienste der Bundesagentur für

Arbeit und neuerdings durch die Career Services der Hochschulen wahrgenommen wird. Nicht nur in Großbritannien, den USA und Kanada, sondern auch Skandinavien, in Lateinamerika und neuerdings in China ist Guidance in Forschung, Lehre und Anwendung ein spannendes und lebendiges Feld.

■ **Hans-Werner Rückert**, Diplom-Psychologe, Leiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: hwr@zedat.fu-berlin.de



Arbeitsgruppe Studienberatung: Erfolg im Auswahlgespräch. Der unentbehrliche Ratgeber zur Vorbereitung auf Auswahlgespräche an allen deutschen Hochschulen. (2005, Selbstverlag), ISSN 1615-228X, 132 Seiten, 15 Euro

Mit der vorliegenden Publikation wird eine seit langem existierende Lücke geschlossen, Studierenden und Hochschullehrer/innen gleichermaßen grundlegende Informationen zu Auswahlgesprächen in handlicher und überschaubarer Form zu vermitteln. Als Ausgangspunkt dient das ZVS-Auswahlverfahren in den Fächern Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin und Zahnmedizin nach § 32 Absatz 3 e HRG, das Aufschluss über die „Motivation der Bewerberin oder des Bewerbers und die Identifikation mit dem gewählten Studium und dem angestrebten Beruf sowie der Vermeidung von Fehlvorstellungen über die Anforderungen des Studiums“ geben soll. Die Beispiele und Erfahrungswerte werden allerdings dann allein aus der Medizin gezogen. K. Scholle geht auf die Problematik des Auswahlgesprächs an sich ein und bespricht ausführlich die Informationsquellen und das notwendige anzustrebende Wissen über Studienfach und Beruf, über Hochschule und Studienort. Er weist darauf hin, dass die fachliche Eignung und Studierfähigkeit der Bewerber/innen lt. Gesetz nicht überprüft werden dürfen. Die gesetzlichen „Auswahlkriterien Motivation, Identifikation mit dem Studienfach und Vermeidung von Fehlvorstellungen“ füllt H.-W. Rückert mit Begriffsklärungen, psychologischen Definitionen und inhaltlichem Bezug zu den Auswahlgesprächen. Das Unterkapitel *Vermeidung von Fehlvorstellungen*, das zwar auf Prüfungsanforderungen und –arten sowie Veranstaltungsformen, nicht aber auf irrtümliche inhaltliche Vorstellungen vom Fach oder gar falsch eingeschätzte Studienbedingungen eingeht, ist meines Erachtens zu eng. Auf diesen Grundlagen aufbauend geht H. Knigge-Illner auf die Selbstpräsentation im Auswahlgespräch ein, von der schriftlichen Bewerbung über die Organisation der Rahmenbedingungen und den Umgang mit Prüfungsangst bis hin zur Präsentation im Gespräch. Am Beispiel der Auswahlgespräche für das Studienfach Medizin schildert S. Engl die praktische Umsetzung, die I.Schonlau mit Erfahrungsberichten von Bewerber/innen nochmals veranschaulicht und damit wertvolle Ratschläge aus der Sicht der „Betroffenen“ liefert. In einem Blickwechsel geht H. Knigge-Illner kurz auf die eher

negative Beurteilung (v.a. aufgrund subjektiver bzw. emotionaler Beschlussfassungen) von Auswahlgesprächen durch Hochschullehrer/innen ein, um dann intensiver Rahmenbedingungen, Planung, Themenfelder, Güte- und Beurteilungskriterien von Auswahlgesprächen zu erörtern. Etwas deplaziert folgt als Schlusskapitel ein Text, in dem H.-W. Rückert allgemein nutzbare (online-)Tests zur Studierfähigkeit und Persönlichkeitsmerkmalen vorstellt, die durchaus als Vorbereitung auf Auswahlgespräche dienen können. Daher sollten diese Ausführungen dem vierten Kapitel „Selbstpräsentation im Auswahlgespräch“ vor- oder nachgestellt werden. Der Ratgeber ist mit großer Sorgfalt gemacht: mit Kopfzeilen und Marginalien, Webseiten und Literaturangaben am Ende eines jeden Kapitel und einer Sammlung genereller Links ist das Buch sehr gut strukturiert und bietet ein wahres Hand- und Arbeitsbuch, das sich in seinem Sprachstil auf das Klientel einstellt. Die Gliederung jedoch ist zwar für den/die wissenschaftlich geprägte/n Leser/in stringent; die angezielte Leserschaft, die ein Studium erst vor sich hat, greift zu einem Ratgeber auf der Suche nach praktischer Anleitung und dazugehörigen Beispielen, nicht auf der Suche nach den Rechtstexten und ihrer Begriffsdeutungen. Eine entsprechende Umstellung der Kapitel hätte den Rezipienten den Zugang erleichtert und zur weiteren Lektüre motiviert.

Der Anspruch auf Allgemeingültigkeit des Ratgebers für alle Hochschulen und alle Fächer, v.a. auch für die neu geschaffenen BA- und Masterstudiengänge, basiert darauf, dass das ZVS-Auswahlverfahren konsequent dem Wortlaut des Hochschulrahmengesetzes, gültig für alle Studiengänge, folgt. Die Bewerber/innen erhalten allerdings den Eindruck, als ob das Auswahlgespräch das einzig tatsächliche Auswahlverfahren ist. Für viele Masterstudiengänge werden jedoch diese Kriterien schon jetzt nicht mehr eingehalten, indem das Auswahlverfahren über die BA-Note und die fachliche Qualifizierung erfolgt. Viele Fächer mit einem hohen Zulauf, so z.B. Philologien, Sport, aber auch die Ingenieurwissenschaften und die internationalen Masterstudiengänge geben die Auswahlgespräche auf und ziehen (online-)Eignungstests vor, die die Studierfähigkeit und fachliche Qualifikation abprüfen. Hier sollte also ein deutlicher Hinweis erfolgen, dass dieses Auswahlverfahren ausschließlich im ZVS-Verfahren maßgeblich ist, für alle anderen Studiengänge sehr viele Ausnahmemöglichkeiten bestehen,

ggf. sollte die Spannweite der Auswahlverfahren kurz geschildert werden. Das dritte Kapitel mit den ausführlichen medizinischen und psychologischen Definitionen, das gesonderte Kapitel über die Auswahlgespräche für das Studienfach Medizin und die ausschließlich aus der Medizin verwendeten Beispiele, die Vorwegnahme eines klaren Berufsbildes für das Studienfach, vermitteln den Leser/innen das Gefühl, einen Ratgeber für zukünftige Medizinstudent/innen vorliegen zu haben, die über ein breites medizinisches Grundwissen (aus dem Elternhaus?) verfügen. Das zweite Kapitel ist m.E. ebenso auf die Bewerbung für ein Medizinstudium ausgerichtet und damit in seinen Anforderungen an die „anderen“ Bewerber/innen zu hoch gesteckt. Die fachliche Informationsbreite und -dichte wird sehr stark in den Vordergrund gerückt, im Grunde so die fachliche Eignung überprüft – festgemacht an der Identifikation mit dem Studienfach. In den Geisteswissenschaften käme diese fachspezifische Vorbereitung einem ersten Studienjahr gleich. D.h. die Übertragbarkeit der Auswahl-situation in der Medizin auf ausschließlich alle Fächer entspricht nicht der Realität. Neben Handreichungen für die Vorbereitung von Auswahlgesprächen anhand der genannten drei Schwerpunkte erhalten die Studierenden auch einen Einblick, wie Hochschullehrer/innen an die Auswahlgespräche herangehen und zu ihren Entscheidungen gelangen sollten. Die Autorin weist zwar darauf hin, dass viele Prüfer/innen die Auswahlgespräche als subjektive Entscheidungsfindung ansehen. Den Studierenden wird dabei dennoch der Idealfall suggeriert, nämlich mit professionellen Prüfer/innen konfrontiert zu sein, während in der Realität die Hochschullehrer/innen prüfungstechnisch in der Regel nicht weitergebildet sind, so dass selbst dieser Leitfaden meist nur

laienhaft genutzt werden kann. Die leicht angedeutete Forderung nach der Professionalisierung von Prüfungssituationen sollte stärker betont werden in Hinsicht auf eine qualifizierte Auswahl. Umso mehr ist gerade dieses Kapitel eine sehr hilfreiche Anleitung für die Hochschullehrer/innen in den Auswahlkommissionen und müsste für diese von größtem Interesse sein. Insgesamt ist dieser Ratgeber eine überaus wertvolle Hilfestellung für Studierende, um sich mit der eigenen Motivation für und Identifikation mit dem angezielten Studienfach auseinander zu setzen im Sinne einer umfassenden und konzentrierten Studienfindungsphase. Der Leitfaden für das Auswahlgespräch, inklusive vorhergehender schriftlicher Bewerbung ist schlichtweg grundlegend. Wie letztendlich die Auswahlgespräche auch verlaufen mögen, allein die Auseinandersetzung mit dem gewünschten Studienfach anhand des Ratgebers macht den Studierenden sicherer und aktiver und damit erfolgreicher in einer Bewerbungssituation.

Angesichts der zahlreichen Studienangebote einerseits, der Rankings und des Marketing der Hochschulen andererseits, können sich zukünftige Studierende entlang dieses Ratgebers einen grundlegenden Überblick über die eigenen Studieninteressen und die dafür in Frage kommenden Hochschulen verschaffen, aber auch ein Auswahlgespräch gut präpariert und erfolgreich absolvieren.

■ **Renate Pletl**, Dr., Referentin des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel, E-Mail: pletl@uni-kassel.de

Fehlende Bundesländerquoten für Abiturienten - Verwaltungsgericht München rügt universitäre Bequemlichkeit

Seit dem Wintersemester 2005/2006 haben die Hochschulen die Möglichkeit, bei 60 Prozent der Studienbewerber für ZVS-Fächer neben der Abiturdurchschnittsnote (Qualifikation) weitere Kriterien wie Auswahlgespräche, Studierfähigkeitstests, gewichtete Einzelnoten und Berufserfahrung zu berücksichtigen. Die überwiegende Zahl der Hochschulen führt die Auswahl aber ausschließlich nach der Qualifikation durch, wobei Landesquoten in diesem Teil des Zulassungsverfahrens nicht gebildet werden.

Das Verwaltungsgericht München hat nun in einem Eilverfahren dieser Auswahlmethode eine Absage erteilt. Da anerkanntermaßen die Qualität des Abiturs je nach Bundesland und sogar je nach Schule variere und es auf die Zehntelnote ankommen könne, ob der Wunschstudienplatz zu bekommen sei, sei es unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit (Art. 3 GG) nicht hinnehmbar, die Studienplätze allein nach der Durchschnittsnote ohne weitere Differenzierung zu vergeben.

Sollte sich die Rechtsauffassung des außerordentlich fachkundig argumentierenden Münchener Verwaltungsgerichts durchsetzen, sind Konsequenzen nicht nur für das Verfahren der ZVS zu erwarten, sondern auch für die Zulassungspraxis bei lokal zulassungsbeschränkten Studiengängen. Der Logik des Urteils folgend müssten – soweit nicht weitere Kriterien in den Auswahlprozess einbezogen werden – auch in diesen Verfahren Landesquoten gebildet werden. Das Urteil kann unter <http://www.vgh.bayern.de/VGMuenchen/documents/05-20578.pdf> nachgelesen werden.

Hardy Grafunder/Klaus Scholle



ISBN 3-937026-42-8
Bielefeld 2005, 195 Seiten, 26.00 €

**Christa Cremer-Renz / Hartwig Donner (Hg.)
Die innovative Hochschule
Aspekte und Standpunkte**

Machen Finanznot, politische Wechselbäder und gesellschaftliches Anspruchsdenken die Hochschulen kaputt? Oder birgt auch die aktuelle Krise unseres Bildungssystems eine Chance? Not macht erfinderisch, weiß nicht nur der Volksmund. Die elf Autor/innen dieses Sammelbandes – durchweg bildungspolitische Expert/innen – belegen mit Fallbeispielen und stichhaltigen Analysen, dass der Legitimationsdruck, dem sich die Hochschulen seit einigen Jahren ausgesetzt sehen, nicht nur negative Auswirkungen hat. Neben Befürchtungen und Widerstand gegen Sparmaßnahmen und daraus erwachsende grundsätzliche Veränderungen im Bildungssystem werden zunehmend die Impulse für eine innovative Hochschulpolitik sichtbar. Niedersachsen beispielsweise hat mit seinem Hochschuloptimierungskonzept 2003 schmerzliche Einschnitte in das Hochschulsystem des Landes beschlossen. Zugleich gelang mit der Fusion von Universität Lüneburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen ein großer Schritt nach vorn in Richtung Hochschulreform. Seit dem 1. Januar 2005 sind die beiden Hochschulen zu einer Modelluniversität im Bologna-Prozess zusammen geführt. Aufgaben, Profil und Struktur der neuen Universität waren im Wintersemester 2004/05 Thema einer Ringvorlesung mit namhaften nationalen und internationalen Expertinnen und Experten. Die Beiträge zur Vortragsreihe dokumentiert dieser Sammelband.

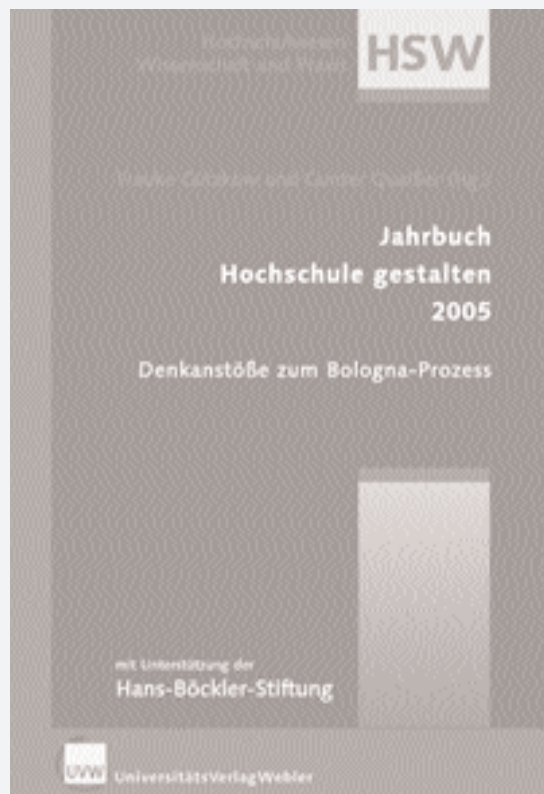
Mit Beiträgen von: Christa Cremer-Renz, Hartwig Donner, Wolff-Dietrich Webler, Ingrid Moses, Karl-Heinrich Steinheimer, Frank Ziegele, Mathias Pätzold, Anke Thierack, Bodo Kayser, Hans N. Weiler, Uwe Schmidt, Ulrich Teichler, Johanna Witte

Frauke Gützkow / Gunter Quaißer (Hg.)

**Jahrbuch Hochschule gestalten 2005
Denkanstöße zum Bologna-Prozess**

In den letzten Jahren hat die Hochschulpolitik, angestoßen durch den Bologna-Prozess, eine ungeahnte Dynamik entwickelt. Das Jahrbuch Hochschule gestalten 2005, das mit Unterstützung der Hans-Böckler-Stiftung erscheint, liefert handfeste Informationen zum Stand der Umsetzung, aber auch eine kritische Reflexion des Prozesses im internationalen Vergleich. Die Zusammenstellung der Beiträge bietet einen differenzierten Zugang zu verschiedenen Aspekten des Bologna-Prozesses, insbesondere zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Im Kontext mit weiteren aktuellen hochschulpolitischen Debatten und Entwicklungen wie Elite, Hochschulsteuerung, Geschlechtergerechtigkeit oder Qualitätssicherung werden in den Beiträgen grundlegende Fragen der Hochschulgestaltung und Hochschulpolitik bearbeitet. Die Autor/innen kommen aus unterschiedlichen Bereichen der Hochschulforschung sowie aus Kultusverwaltung, Hochschulleitung und Gewerkschaft. Die Lektüre des Jahrbuchs soll „Denkanstöße zum Bologna-Prozess“ geben - für die Menschen, die sich in der Hochschulforschung oder an den Fachbereichen mit der Studienreform auseinandersetzen und für diejenigen, die die Hochschulen gestalten oder von Hochschulgestaltung betroffen sind: In Hochschulleitungen und -gremien, in Akkreditierungsagenturen, Ministerien, Verbänden, Gewerkschaften, Stiftungen, Personal- und Betriebsräten, Allgemeinen Studierenden-ausschüssen oder als Gleichstellungsbeauftragte.

Mit Beiträgen von: Gangolf Braband, Margret Bülow-Schramm, Michael Hartmann, Christoph Heine, Birger Hendriks, Heike Kahlert, Andreas Keller, Christian Kerst, Clemens Klockner, Karsten König, Jürgen Lüthje, Roland Richter, Sonja Staack, Wolf Jürgen Röder und Andrä Wolter.



ISBN 3-937026-41-X
Bielefeld 2005, 235 Seiten, 19.90 €