

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Beratung von internationalen Studierenden

- Ausländische Studierende in Deutschland
– Ein Blick auf die soziale und wirtschaftliche Situation
- Wie Universitäten und Hochschulen die Resilienz internationaler Studierender gezielt fördern könnten
- Supporting International Students with Transitional Management Issues – A Counselling Perspective
- Die Vermittlung von Kultursensibilität im Interkulturellen Mentoringprogramm der Universität Osnabrück (imos) – Best Practice
- Auswirkungen des Studieneingangssemesters Studienstart International auf die Abbruchquoten von Studierenden aus Drittländern an der Universität zu Köln
- Internationale Studieninteressierte bzw. Studierende mit Fluchterfahrung
– Der lange Weg zum Studium – Aus der Sicht eines Studienberaters
- Billiger heißt weniger Leistung:
Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren

3 | 2019

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autor*innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

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

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

Geschäftsführende Herausgeber*innen:

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

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.08.2019

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Von Wilfried Schumann

II

Beratungsentwicklung/-politik

Isabelle Kappus

Ausländische Studierende in Deutschland – Ein Blick
auf die soziale und wirtschaftliche Situation

73

Frank Haber

Wie Universitäten und Hochschulen die Resilienz
internationaler Studierender gezielt fördern könnten

76

Anregungen für die Beratungs- praxis/Erfahrungsberichte

Ann Conlon

Supporting International Students with Transitional
Management Issues – A Counselling Perspective

82

Thea Nieland, Anna Maria Engel & Tabea Weil
Die Vermittlung von Kultursensibilität im
Interkulturellen Mentoringprogramm der Universität
Osnabrück (imos) – Best Practice

86

Katja Jasmin Restel

Auswirkungen des Studieneingangssemesters Studienstart
International auf die Abbruchquoten von Studierenden aus
Drittländern an der Universität zu Köln

91

Marco Bazalik

Internationale Studieninteressierte bzw. Studierende
mit Fluchterfahrung
– Der lange Weg zum Studium –
Aus der Sicht eines Studienberaters

94

Beschäftigungsverhältnisse in der Studienberatung

Karin Gavin-Kramer

Billiger heißt weniger Leistung:
Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren

101

Die Internationalisierung der Hochschulen ist ein Megatrend und Querschnittsthema, sie ist politisch gewünscht und in Zeiten grenzüberschreitender globaler Problemstellungen alternativlos. Im Wintersemester 2017/18 studierten 375.000 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen und ihr Anteil steigt weiter. Angesichts der demografischen Entwicklung in unserem Land ist absehbar, dass wir für Wissenschaft und Arbeitsmarkt weiter auf hochqualifizierte junge Menschen aus dem Ausland angewiesen sein werden. Nicht nur für die Lehre, auch für die Begleitstrukturen ergibt sich durch zunehmende Internationalisierung und Multikulturalität der Hochschulen eine Vielzahl neuer Herausforderungen. In dieser Ausgabe der ZBS wollen wir¹ verschiedene Facetten betrachten, die für die Beratungsarbeit mit internationalen Studierenden relevant sind.

Empirische Daten aus der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks stellt *Isabelle Kappus* in ihrem Beitrag **Ausländische Studierende in Deutschland – Ein Blick auf die soziale und wirtschaftliche Situation** vor und gibt einen Einblick, in welchen Bereichen besondere Schwierigkeiten und Interventionsbedarfe identifizierbar sind.

Seite 73

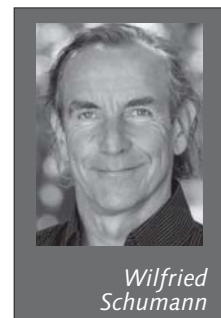
Mit der Frage, **Wie Universitäten und Hochschulen die Resilienz internationaler Studierender gezielt fördern könnten**, befasst sich *Frank Haber*. Er gibt einen umfassenden Überblick zum Resilienzkonzept und entwickelt eine Vision der idealen Umsetzung von Resilienzförderung. In einem Fallbeispiel verdeutlicht er, welche dies für die institutionelle Ebene und auf die individuelle Beratungssituation hätte.

Seite 76

Wie die psychologische Beratung mit internationalen Studierenden am King's College in London umgesetzt wird, zeigt *Ann Conlon*. Ihr Erfahrungsbericht **Supporting International Students with Transitional Management Issues – A Counselling Perspective** macht uns mit den psychologischen Herausforderungen und Risiken der Studienphase vertraut und illustriert die Beratungsarbeit an verschiedenen Fallbeispielen.

Seite 82

Dass Hochschulen gezielt dazu beitragen können, dass interkulturelle Verständigung gelingt, demonstrieren *Thea Nieland, Anna Engel & Tabea Weil* mit dem Best-Practice-Beispiel **Vermittlung von Kultursensibilität im Interkulturellen Mentoringprogramm der Universität**



Wilfried Schumann

Osnabrück. Sie gewähren uns Einblick in ihre Arbeit mit Studierendengruppen und geben eine Vielzahl von methodischen Anregungen für interkulturelles Training.

Seite 86

Maßnahmen zur Verringerung der hohen Studien-Abbruchquote internationaler Studierender hat die Universität Köln auf den Weg gebracht. *Katja Restel* stellt vor, wie dort **Studienstart International** konzipiert ist und kann erste Evaluationsergebnisse vorlegen, die den Effekt des Programms bestätigen.

Seite 91

Vor besondere Herausforderungen werden die universitären Beratungssysteme durch Studierende und Studieninteressierte mit Fluchterfahrungen gestellt. *Marco Bazalik* lässt uns aus der Perspektive des Studienberaters in **Der lange Weg zum Studium** teilhaben an der Reflexion seiner Begegnungen mit dieser Gruppe. In seinem Resümee formuliert er individuelle, organisationale und gesellschaftliche Maßnahmen, die er für notwendig erachtet, um diese Studierenden angemessen zu unterstützen.

Seite 94

Jenseits des Schwerpunktthemas befasst sich *Karin Gavin-Kramer* mit dem wichtigen berufspolitischen Aspekt der tarifliche Eingruppierung von Studienberater*innen und warnt: **Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren.**

Seite 101

Wilfried Schumann

¹ Dank an Peter Schott für die Unterstützung bei der Redaktion dieser Ausgabe.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wir freuen uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten: Beratungsforschung, Beratungsentwicklung/-politik, Anregungen für die Beratungspraxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

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

Isabelle Kappus

Ausländische Studierende in Deutschland – Ein Blick auf die soziale und wirtschaftliche Situation

Internationalisation of German universities is increasing constantly, due to the expanding number of international students from all over the world. Highly skilled, determined, multilingual and young, they represent the ideal migrants. But the social reality and big challenges such as finding a room/apartment, financing the studies, communicating in German are often ignored. Discover first-hand information and advice on how to encounter and possibly solve various difficulties in the report "International Students in Germany 2016" of the 21st Social Survey of Deutsches Studentenwerk (Apolinarski/Brandt 2018).

Innerhalb der letzten zehn Jahre hat die Zahl der international mobilen Studierenden um 1,8 Mio. zugenommen, laut UNESCO waren im Jahr 2015 4,7 Mio. Studierende weltweit mobil. Asien und Pazifik stellen dabei die mit Abstand größte Herkunftsregion, Westeuropa ist die führende Gastregion. China ist mit rd. 860.000 mobilen Studierenden das Hauptherkunftsland, die USA sind mit 907.000 internationalen Studierenden das wichtigste Gastland, gefolgt von Großbritannien, Australien, Frankreich und Deutschland (DAAD/DZHW 2018).

In Deutschland studierten im Wintersemester 2017/18 mit rd. 375.000 ausländischen Studierenden so viele wie nie zuvor. Ihr Anteil an allen Studierenden lag damit bei rd. 13%. Anteilige 282.000 sind Bildungsausländer, 93.000 sind Bildungsinländer. Die Haupt-Herkunftsländer von Bildungsausländern sind China (37.000), Indien (17.000), Österreich (11.000), Russland (11.000), Italien (9.000) und, neu unter den ersten zehn, Syrien mit 8.600 Studierenden (Statistisches Bundesamt 2018).

Internationale Studierende können, politisch betrachtet, als „Idealzuwanderer“ gesehen werden. Sie sind hochqualifiziert, verfügen i.d.R. über gute Sprachkenntnisse und haben bereits (interkulturelle) Erfahrungen mit dem Leben in Deutschland. Bekanntermaßen sind sie angesichts des Fachkräftemangels für den deutschen Arbeitsmarkt sehr attraktiv. Ihr Potential in der Fachdebatte um gesellschaftlichen Zusammenhalt und Migration scheint offensichtlich. Zur Internationalisierung des Hochschulstandorts Deutschland haben sich Bund und Länder im April 2013 bekannt und verweisen darin u.a. auf den Querschnittscharakter von Internationalisierung, die Etablierung einer Willkommenskultur auf möglichst allen Ebenen und den damit verbundenen Nutzen gelingender Integration internationaler Studierender (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013). Dies verdeutlicht die Relevanz eines interkulturell offenen Campuslebens sowie tragfähiger sozial-akademischer Rahmenbedingungen für internationale Studierende.

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse des Sonderberichts „Ausländische Studierende in Deutschland 2016“ zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Apolinarski/Brandt 2018) unterstreichen dies mit Nachdruck. Dabei ist die im internationalen Vergleich bemerkenswerte Heterogenität der Gesamtgruppe zum einen Chance für den Dialog in einer globalisierten Welt, zum anderen eine besondere Herausforderung für die beratenden und betreuenden Institutionen.

Die Sozialerhebung informiert seit 1951 alle drei Jahre über die wirtschaftliche und soziale Situation von Studierenden in Deutschland. 1996 wurde erstmals der Sonderbericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland veröffentlicht. Datenbasis für die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse des Sonderberichts zur 21. Sozialerhebung ist eine Online-Befragung im Sommersemester 2016, an der sich rund 4.000 Bildungsausländer*innen von 250 deutschen Hochschulen beteiligten.

Deutschland ist für 57% der Bildungsausländer das Studienland der ersten Wahl. Dies gilt vor allem für Studierende aus Ländern mit (eher) geringem Pro-Kopf-Einkommen (64%), wie z.B. Indien. Nach Studienfächern betrachtet, ist Deutschland vor allem für studierende Ingenieurwissenschaftler*innen (63%) das beliebteste Studienland.

Die Motivation, zum Studium nach Deutschland zu kommen, speist sich in erster Linie aus studienbezogenen Gründen wie der Erwartung, die eigenen Berufschancen zu verbessern (82%). Rund drei Viertel der Bildungsausländer haben sich aufgrund der hohen Qualität der Hochschulbildung und der Möglichkeit einen international anerkannten Abschluss zu erwerben für Deutschland entschieden. Vergleichsweise weniger wichtig, aber auch positiv beeinflussend für die Entscheidung nach Deutschland zu kommen, waren landesbezogene Gründe wie z.B. die hiesige Lebensqualität (62%), die Absicht die eigenen Sprachkenntnisse zu vertiefen und dass Deutschland als hochtechnisiertes Land

eingeschätzt wird (je 57%). Etwas über die Hälfte der Bildungsausländer gab an, dass die Option ohne Studiengebühren zu studieren bzw. dass ein Studium in Deutschland den eigenen finanziellen Möglichkeiten entspräche, sie in ihrer Entscheidung beeinflusste. Als Informationsquellen sind vor allem das Internet sowie Familie, Freunde und Bekannte relevant.

Mit Blick auf die soziodemografischen Merkmale lässt sich zusammenfassend sagen, dass Bildungsausländer im Vergleich zu einheimischen Studierenden etwas älter sind (26,3 Jahre vgl. 24,7 Jahre), eher verheiratet sind (14% vgl. 6%) und eher aus einem akademischen Elternhaus stammen (65% vgl. 52% haben mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss). Wie bei einheimischen Studierenden ist der Frauen- und Männeranteil fast hälftig (48% Frauen und 52% Männer). 7% der Bildungsausländer haben Kinder (vgl. 6% der Einheimischen) und anteilige 74% leben gemeinsam mit diesen in Deutschland.

Von den in der 21. Sozialerhebung befragten Bildungsausländern streben 42% einen Masterabschluss an, 31% einen Bachelorabschluss, 12% promovieren. 6% sind Austauschstudierende ohne das Ziel einen Studienabschluss in Deutschland zu erwerben. 75% studieren an Universitäten, 25% studieren an Fachhochschulen. Die beliebtesten Fächergruppen sind Ingenieurwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften sowie Recht/Wirtschaftswissenschaften.

Für die Beratung von Bildungsausländern sind sicherlich deren größte Herausforderungen in Studium und Alltag von besonderer Relevanz: die Zimmer-/Wohnungssuche, die Finanzierung und die Verständigung in deutscher Sprache.

Die berichteten Schwierigkeiten bei der Zimmer- und Wohnungssuche sind zwischen 2009 und 2016 ganz erheblich angestiegen (+16%). Inzwischen hat fast die Hälfte der Bildungsausländer (47%) damit sehr große Schwierigkeiten, vor allem Studierende aus den Herkunftsregionen Asien und Afrika sowie Masterstudierende und Promovierende. Viele Bildungsausländer machen die Erfahrung, dass es am Hochschulstandort generell sehr schwierig ist eine Unterkunft zu finden (62%) bzw. die Suche nach einem Zimmer/einer Wohnung zu einem angemessenen Mietpreis fast aussichtslos ist (49%). Fast die Hälfte hat sich oft vergeblich beworben. Erschreckend ist, dass 37% der Studierenden häufig den Eindruck hatten, keine Unterkunft zu bekommen, weil sie Ausländer sind. Somit liegt nahe, dass das Studentenwohnheim die üblichste Wohnform ist. 35% der Bildungsausländer leben dort zu einer Miete von im Schnitt 275,- Euro/Monat, vor allem Studierende aus Asien und Afrika. Rund 700 studentische Tutoren engagieren sich für eine gelingende Integration. Neben klugen Belegungskonzepten und flankierenden Angeboten für ein integratives Zusammenleben sind die Kooperation der beteiligten Akteure am Hochschulstandort und nicht zuletzt ausreichender und preisgünstiger studentischer Wohnraum wesentliche Voraussetzungen um eine Willkommenskultur zu schaffen.

Die Finanzierung gehört seither jeher zu den größten Problemen – schon im Jahr 1999 hatten 37% damit sehr große Schwierigkeiten, in der jüngsten Sozialerhebung

2016 liegt der Anteil bei 38%. Vor allem für Studierende aus Afrika, Osteuropa und dem „übrigen“ Asien (Asiatische Länder außer China, Japan, Korea) ist die Studienfinanzierung herausfordernd. Bildungsausländer haben im Schnitt 776,- Euro/Monat zur Verfügung, das sind rund 140,- Euro weniger als einheimische Studierende. Kommen sie aus Herkunftsländern mit geringem Pro-Kopf-Einkommen, z.B. Indien, Syrien, Kamerun, verfügen sie im Schnitt über nur 718,- Euro/Monat. Hinzu kommen zusätzliche Kosten, die für einheimische Studierende nicht anfallen, wie Gebühren für die Studienbewerbung, für Aufenthaltstitel, für Sprachkurse und ggf. Studiengebühren (Baden-Württemberg). Die zentralen Finanzierungsquellen sind Geld von den Eltern (63%) und der eigene Verdienst (50%). Nur 15% erhalten ein Stipendium, wobei hier Promovierende und Austauschstudierende nicht einberechnet wurden. 22% finanzieren sich durch eigene Ersparnisse, der Bezug von BAföG ist in seltenen Fällen möglich. Folgerichtig sagen drei Viertel der jobbenden Studierenden, dass der eigene Verdienst zur Bestreitung des Lebensunterhalts unbedingt notwendig ist. Laut Sozialerhebung haben Bildungsausländer*innen eine 45,8 Stunden-Woche, die Studium und Jobben beinhaltet.

Eine zunehmend ansteigende und beträchtliche Herausforderung für eine gelingende Integration sind Schwierigkeiten bei der Verständigung in deutscher Sprache für 34% der Bildungsausländer, vor allem für Studierende aus Asien, für Promovierende und Masterstudierende. 18% der Bildungsausländer geben an vor ihrem Studienbeginn kein Deutsch gelernt zu haben, 10% mehr als vier Jahre zuvor. Für 38% der Bildungsausländer*innen ist die Unterrichtssprache nur Englisch, für 17% Deutsch und Englisch. Nur in deutscher Sprache werden 43% unterrichtet. 60% nehmen während ihres Studiums an Deutschkursen teil. Die Vermutung, dass die verstärkten Schwierigkeiten bei der Verständigung in deutscher Sprache durch die ansteigende Zahl rein englischsprachiger Studienangebote mit dem Ziel der „Internationalisierung“ der Hochschule begründet ist, liegt sehr nah.

Von den Studierenden als wichtig angesehen werden Unterstützungsangebote wie u.a. Studienberatung, Deutschkurse, Einführung in Lern- und Arbeitstechniken und Informationen zur Studienfinanzierung. Genutzt werden v.a. Welcome-Veranstaltungen, Deutschkurse, studienbegleitende Tutorien und Kultur- und Freizeitangebote. Bei besuchten Kultur- und Freizeitangeboten, studienbegleitenden Tutorien und Deutschkursen ist die Zufriedenheit besonders groß.

Die Beratungsstellen der 57 Studenten- und Studierendenwerke unterstützen bei Fragen der Studienfinanzierung, sozialrechtlichen Belangen wie der Krankenversicherung, im Umgang mit Behörden oder mit psychologischer Fachkompetenz. Zudem stärken zahlreiche, vielfältige Kultur- und Freizeitangebote den interkulturellen Dialog, u.a. mit einheimischen Kommilitonen und der Gesellschaft.

An dieser Stelle sei ein Exkurs zum Thema „Geflüchtete an deutschen Hochschulen“ erlaubt, die im Sonderbericht zur 21. Sozialerhebung nicht gesondert ausgewiesen werden konnten. Im Wintersemester 2017/2018 waren 8.600 syrische Staatsbürger*innen an deutschen

Hochschulen immatrikuliert, damit war Syrien erstmals unter den ersten 10 Herkunftsländern internationaler Studierender (Statistisches Bundesamt 2018). Auch wenn der Aufenthaltsstatus von den Hochschulen nicht erhoben wird und die Studierenden selbst vordergründig als Studierende und nicht als Geflüchtete wahrgenommen werden wollen, ist zu vermuten, dass ein großer Anteil aus Syrien geflüchtet ist. Die vom BMBF geförderten und von den deutschen Hochschulen mit beachtlichem Engagement umgesetzten DAAD-Programme Welcome und Integra leisten einen elementaren Beitrag zur Integration von (studieninteressierten) Geflüchteten, sie erreichten bisher rund 60.000 Personen aus verschiedenen Ländern (DAAD 2018). Bekannt sind z.T. erhebliche Schwierigkeiten bei der Studienfinanzierung, vor allem wenn das BAföG nicht greift. Wenigstens die Aufhebung des Leistungsausschlusses nach § 22 SGB XII für studierwillige Asylbewerber*innen steht nun bevor. Aufgrund von Fluchtgeschichte, unklarer Aufenthaltsperspektive, unzureichender Studienfinanzierungsmöglichkeiten und hohem Abstimmungsbedarf zwischen den Institutionen und den lokalen Behörden ist für die Beratung mit zunehmend komplexen und aufwändigen Einzelfällen zu rechnen. Ebenso ist ein erhöhter Bedarf nach einem Wohnheimplatz zu erwarten. Denn angesichts der soziodemografischen Merkmale der Integra-Kursteilnehmer (lt. DAAD vorwiegend Männer aus arabischen Ländern, im Schnitt 27 Jahre und älter) sind z.B. die Chancen auf dem privaten Wohnungsmarkt sowie bei der Job-/Praktikumssuche leider als eher gering einzuschätzen.

In den letzten Jahren hat sich die aufenthaltsrechtliche Situation internationaler Studierender insgesamt verbessert, u.a. da inzwischen ein Rechtsanspruch auf eine Aufenthaltserlaubnis besteht und durch arbeitsrechtliche Erleichterungen. Dennoch stehen Bildungsausländer immer wieder vor bürokratischen Hürden z.B. in Bezug auf Fragen des Krankenversicherungsschutzes. Studiengebühren in einzelnen Bundesländern führen zu massiven finanziellen Belastungen und zum zahlenmäßigen Rückgang der Immatrikulationen vor Ort.

Dennoch wurde das für das Jahr 2020 angestrebte Ziel der Internationalisierungsstrategie von Bund und Ländern vorab erreicht, die Zahl der ausländischen Studierenden liegt bereits bei über 350.000.

Dieser quantitative Erfolg wird leider nicht vom Studien-erfolg internationaler Studierender begleitet. 45% der internationalen Bachelorstudierenden und 29% der internationalen Masterstudierenden brechen ihr Studium vorzeitig ab, eine deutlich höhere Quote als bei einheimischen Studierenden (28% bzw. 19%) (Heublein/Schmelzer 2018). Die Ursachen sind bisher nicht erforscht. Ansatzpunkte zur Verbesserung der sozialen Rahmenbedingungen ergeben sich aus den vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) entwickelten Bedingungsfaktoren für

den Studienerfolg, so u.a. Fragen der Integration und Finanzierung von Studierenden (HIS-Studie, Studienerfolgskriterien im Ausländerstudium 2006-2008) sowie aus den vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) benannten Studienproblemen wie Geldsorgen, sozialer Isolation und Fragen der Aufenthaltserlaubnis (SVR-Forschungsbereich 2017). Die Ergebnisse des vom BMBF finanzierten Forschungsprojekts „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) des DAAD, Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung und der FernUniversität Hagen lassen für 2021 weitere wertvolle Ergebnisse erwarten.

Zudem folgt der Zielsetzung von Bund und Ländern bislang leider kein Hochschulsozialpakt, mit dem die für die notwendige sozial-akademische Integration und den damit verbundenen Studienerfolg internationaler Studierender erforderlichen Beratungskapazitäten und Integrations- und Kontaktangebote ausgebaut werden könnten. Auch an ausreichenden Mitteln für bezahlbaren und integrativen Wohnraum mangelt es noch immer. Doch nur mit einer ausreichenden Finanzierung der sozialen Rahmenbedingungen für die angeworbenen Studierenden aus aller Welt kann eine nachhaltige Willkommenskultur geschaffen werden und die angestrebte Internationalisierung der Hochschulstandorts Deutschland gelingen.

Literaturverzeichnis:

- Middendorff et al. (2017):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016, <http://www.sozialerhebung.de/>
- DAAD/DZHW (Hg.) (2018):* Wissenschaft Weltoffen 2018, <http://www.wissenschaft-weltoffen.de>
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018):* https://www.destatis.de/DE/The men/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/_inh alt.html#sprg233706
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2013):* Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland, https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Beschluss-Internationalisierungstrategie_1_.pdf
- Apolinarski/Brandt (2018):* Ausländische Studierende in Deutschland 2016, http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_21_ba-bericht-dt.pdf
- DAAD (Hg.) (2018):* Zukunftswege – Erfolge und Herausforderungen bei der Integration von geflüchteten ins Studium, https://www.daad.de/medien/der-daad/zukunftswege_barrierefreie_version.pdf
- Heublein/Schmelzer (2018):* Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen, https://www.dzhw.eu/pdf/21/studienabbruchquoten_absolventen_2016.pdf
- SVR-Forschungsbereich (Hg.) (2017):* Allein durch den Hochschuldschungel – Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund, <https://www.svr-migration.de/publikationen/hochschuldschungel/>

■ **Isabelle Kappus**, Leiterin der Servicestelle Interkulturelle Kompetenz des Deutschen Studentenwerks,
E-Mail: isabelle.kappus@studentenwerke.de

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag. **Format der Anzeige:** JPEG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung.

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

Frank Haber



Frank Haber

Wie Universitäten und Hochschulen die Resilienz internationaler Studierender gezielt fördern könnten

This article looks at typical intercultural adjustment challenges through the lens of resilience and proposes multiple ways how universities could promote resilience among international students systematically. Introducing resilience as conceptual framework encompassing knowledge about social systems that foster specific attitudes and behaviors enabling individuals to rebound from and thrive of adversity, the paper delves into relational aspects pertaining to the service-seeking process and provides concrete examples how resilience could be fostered (a) on institutional level, through systemic problem validation and the provision of resources for effective psychosocial support and empowerment, (b) on the interpersonal level, by counsellors forming resilience-enhancing working alliances with students characterized by genuinely interested, authentic, reliable and ambiguity tolerant caregiving, and (c) on the level of the individual, through employing resilience-oriented counselling strategies for promoting international students' acceptance, self-efficacy expectations, optimism, flexibility and personal engagement.

Typische Herausforderungen für internationale Studierende

Die vielen mittlerweile existierenden empirischen Studien zu den besonderen Problemlagen internationaler Studierender zeigen deutlich, wie das Zusammenwirken von Risikofaktoren und Stressoren diese besonders anfällig für psychische Störungen und studiumsbezogene Probleme macht. So haben internationale Studierende häufiger als Studierende, die ihr Heimatland nicht verlassen, mit Sprachbarrieren und finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen, sie fühlen sich häufiger diskriminiert und benachteiligt, brauchen länger, um sich am Studienort und in der Hochschule zurechtzufinden, finden nicht so schnell sozialen Anschluss mit Einheimischen und verweilen zu lange in einer als Blase empfundenen Peer-group mit anderen Internationalen (s. Überblicksartikel von Smith/Khawaja 2011). Wegen des hohen familiären Erwartungsdrucks sowie eigener unrealistischer Ansprüche an die eigene Leistungsfähigkeit kann es zu massiven Beziehungs- und Selbstwertkrisen kommen, die nicht selten mit maladaptivem Verhalten wie akademischem Prokrastinieren und sozialem Rückzug einhergehen (vgl. Chen 1999; Wang/Heppner 2002). Betrachtet man die Situation internationaler Studierender durch die kulturelle Linse, ergeben sich weitere Risiken und Herausforderungen, die quasi *en passant* gemeistert werden müssen. Um angemessen und effektiv handeln zu können, müssen sich die Studierenden möglichst schnell mit den gesellschaftlichen Regeln, Normen und Werten des Gastlandes vertraut machen. Diese Anforderung besteht in der Regel umso mehr, je fremder der Kulturkreis ist, aus dem die Studierenden stammen (Sussmann 2002). Da normative Erwartungen jedoch selten offen kommuniziert werden, müssen diese zunächst als solche erkannt werden, bevor sie vor dem Hintergrund bisheriger Werthaltungen und Präferenzen

vom Subjekt kritisch reflektiert, bewertet, befolgt oder auch bewusst abgelehnt werden können. Befinden sich die Normen und Werte des Gastlandes in starkem Widerspruch zu denen des Heimatlandes, muss es den Studierenden nicht nur gelingen, sich unter den veränderten Bedingungen des *local way of life* praktisch und emotional zurechtzufinden, sie sind unter Umständen mit Selbst- und Weltbildern konfrontiert, die mit denen der Heimatkultur inkompatibel erscheinen (Gao/Gudykunst 1990; Markus/Kitayama 1991). Bisher identitätsstiftende, emotional haltgebende und moralisch bindende Auffassungen bezüglich lebensphasenrelevanter Themen wie Sexualität, Verantwortung, Freiheit, Gerechtigkeit, Spiritualität usw. verlieren im Ausland ihre unmittelbare soziale Gültigkeit und werden vielleicht zum ersten Mal infrage gestellt. Die daraus resultierende existentielle Verunsicherung, sozio-kulturelle Orientierungslosigkeit und psychische Konflikthaftigkeit im Spannungsfeld zwischen Annehmen und Ablehnen, Halten und Loslassen, Bewahren und Verändern muss vom Studierenden ertragen und gemanagt werden (vgl. auch Jung et al. 2007; Ryan/Twibell 2000; Lewis 2012).

Resilienz als Präventions- und Interventionsziel mit Breitbandwirkung

Besonders bei vulnerablen Studierenden können diese vielen gleichzeitig zu erbringenden Entwicklungsaufgaben, Anpassungsleistungen und deren Interaktionseffekte die psychische Widerstandsfähigkeit überfordern, bereits vorhandene psychische Beeinträchtigungen verstärken und psychische Krisen auslösen (Ward 1997; Wu et al. 2015). Betrachtet man die Komplexität der Herausforderungen, stellt sich die Frage, wie institutionalisierte Beratungsangebote für Studierende im Allgemeinen und die dort erbrachten Beratungsdienstleistungen im Besonderen konzeptuell ausgerichtet sein sollten, um den

besonderen Bedürfnissen internationaler Studierender gerecht zu werden. Ein Konzept, das aufgrund seiner guten wissenschaftlichen Fundierung und eines wachsenden gesellschaftlichen Interesses an wirksamen Mitteln zur Stärkung der psychischen Gesundheit vulnerabler Bevölkerungsgruppen zunehmend in den Fokus von gesundheitsbezogenen Interventionen mit Erwachsenen rückt, ist Resilienz (vgl. Helmreich 2017). Ähnlich wie es ein am Stress-und-Coping-Paradigma (Lazarus 1981) orientiertes Vorgehen ermöglicht, unterschiedliche kulturelle, soziale, akademische etc. Stressoren sowie deren subjektive Bewertungen und Auswirkungen auf das Verhalten und Erleben der Studierenden innerhalb eines kohärenten bewältigungsorientierten Zuganges zu konzeptualisieren (Haber 2019), bietet das Resilienz-Paradigma (Antonovsky 1979) einen fundierten pragmatischen Bezugsrahmen, von dem aus sich eine Anzahl spezifischer evidenzbasierter Präventions- und Interventionsziele ableiten lassen (z.B. Sharma et al. 2017; Atri/ Sharma 2006; Luthar/Cicchetti 2000).

Was ist Resilienz?

Psychische Resilienz wird definiert als die Fähigkeit des Individuums, mit potentiell seelisch belastenden Ereignissen wie Krankheiten, Trennungen, Verlusterfahrungen, Veränderungen etc. konstruktiv umzugehen (s. Fletcher/Sarkar 2013). Im Sinne psychischer Widerstandsfähigkeit gelingt es resilienten Individuen leichter, schneller und nachhaltiger, sich von hochstressrelevanten Situationen wie Scheitern und persönlichen Rückschlägen zu erholen, diese sogar gewinnbringend als Lernerfahrung zu nutzen und gestärkt aus schwierigen Lebenslagen hervorzugehen (Calhoun/Tedeschi 2001). Um zu verstehen, warum es Einigen trotz widriger Lebensumstände eher als Anderen gelingt, psychisch gesund zu bleiben, haben sich Resilienzforscher die sozialen Systeme angeschaut, in denen resiliente Individuen sozialisiert werden. Sie haben festgestellt, dass die Bindungssicherheit und das Ausmaß und die Qualität der Beziehungen zu wichtigen Bezugspersonen eine tragende Rolle in der Entwicklung psychischer Widerstandsfähigkeit zu spielen scheinen (z.B. Wyman et al. 1999; Masten 2001). Fasst man den Stand der Forschung zu protektiven sozialen Faktoren für Heranwachsende zusammen, ergibt sich folgendes Bild: Resilienz gedeiht am ehesten, wenn es wichtigen Bezugspersonen wie Eltern, Heimpersonal, Lehrer*innen etc. gelingt, sich den Heranwachsenden angemessen aufmerksam, wertschätzend und genuin interessiert in ihrem subjektiven Leid zuzuwenden und ihnen durch authentische und verlässliche Unterstützungsangebote, die auch erlebte Inkongruenz, Ambiguität und Spannung im Kontakt aushalten und bewältigungsorientiert für die Beziehungsgestaltung nutzen, ein Gefühl von bedingungsloser Wertschätzung, Zuversicht und Sinnhaftigkeit von belastenden Ereignissen und Umständen zu vermitteln (Kilmer et al. 2001). Indem Individuen in positiven Begegnungen mit Bezugspersonen, denen sie anvertraut sind und denen sie sich anvertrauen, lernen, dass sie trotz der Probleme, die sie haben und die sie anderen bzw. dem System zumuten, gehalten, getragen und bei der Pro-

blemlösung unterstützt werden, können sie genau jene Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen entwickeln, die mit psychischer Widerstandsfähigkeit in Verbindung gebracht werden (Wyman et al. 2000; Shiner/Masten 2002; Masten 2018). Im Sinne eines prozessorientierten Verständnisses von Resilienz lassen sich diese auch in späteren Lebensphasen durch Interventionen im Kontext von Beratung und Training gezielt fördern und nachhaltig ausbauen (Kobau et al. 2011, Winzer et al. 2018):

1. Wertschätzung der eigenen Person und die Überzeugung, trotz persönlicher Fehler und Schwächen liebenswert zu sein (*unconditional self-worth*),
2. Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, in der man akzeptiert und anerkannt wird und zu deren Wohlergehen man einen Beitrag leisten kann und darf (*sense of belonging and participation*),
3. Bereitschaft, sich für das Erreichen eigener und gemeinschaftlicher Ziele verbindlich einzusetzen (*commitment*) und die Fähigkeit, dabei zielorientiert, planvoll und systematisch vorzugehen (*problem-solving skills*),
4. Betrachtung hoher Anforderungen und persönlicher Probleme als bewältigbare Herausforderungen und die Überzeugung, ein Geschehen mittels interner und externer Ressourcen positiv beeinflussen zu können (*self-efficacy, support seeking*),
5. Grundsätzliche Akzeptanz aller Widrigkeiten des Lebens, die vom Individuum selbst nicht beeinflusst werden können (*radical acceptance*),
6. Flexibilität in der Adjustierung von subjektiven Bewertungsmaßstäben (*cognitive flexibility*) und in der Auswahl und Anwendung von Copingstrategien (*behavioral flexibility*),
7. Optimismus, dass sich Umstände grundsätzlich positiv verhalten und entwickeln werden (*positive outlook on future self in the world*),
8. Gefühl von Sinnhaftigkeit gegenüber dem Leben an sich und der Glaube an die Existenz universeller Werte (*sense of coherence, sense of meaning and purpose*).

Kulturelle Orientierungslosigkeit und Erwartungsunsicherheit durch die Resilienz-Linse betrachtet

Die Resilienzforschung wird nicht müde, die wichtige Rolle, welche Systeme wie Familie, Schule und soziale Einrichtungen für die Entwicklung, Aufrechterhaltung und Stärkung psychischer Widerstandsfähigkeit bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen spielen, zu betonen. Überträgt man die Empfehlungen führender Wissenschaftler für die Gestaltung von positiven sozialen Lernumwelten auf den Kontext Hochschule, ergeben sich eine Reihe interessanter Ansatzpunkte (vgl. Walker et al. 2006). Internationale Studierende sind aufgrund mangelnder Vertrautheit mit dem System und zum Teil unrealistischen Erwartungen oft zunächst orientierungslos und frustriert, da sie nicht genau wissen, mit welchem psychosozialen Anliegen sie sich an wen wenden können und auf welche Hilfe sie letztendlich hoffen dürfen. Diese Situation ist durch die Resilienz-Linse betrachtet besonders sensibel. Denn entsprechend häufig kommt es vor, dass Studierende Hochschullehrer*innen,

Betreuer*innen von Abschlussarbeiten, Verwaltungsmitarbeiter*innen und andere Hochschulangehörige mit Anliegen und Wünschen konfrontieren, die sie nicht ohne weiteres bearbeiten und erfüllen können. Diese reichen von inkompatiblen Erwartungen in Bezug auf die Rolle der Lehrenden als Mentoren, von denen erwartet wird, dass sie sich um die psychosozialen Belange der Studierenden kümmern und persönliche Krisen wohlwollend in der Leistungsbeurteilung und Allokation von Ressourcen zu berücksichtigen, bis zur Unsicherheit, was bei der Vergabe von Nachteilsausgleichen für psychische Beeinträchtigungen verhandelbar ist, und was nicht. Auf der Seite der Ratsuchenden können Erwartungsunsicherheit und Fehlannahmen zu Enttäuschung über eine nicht erhaltene „berechtigzte“ Unterstützung, feindseligen Zuschreibungen, Rückzug, Desintegration und psychischer Dekompensation führen (vgl. Greenberger et al. 2008; Wilde 2012; Anderson et al. 2013). Wie sich als berechtigt empfundene Erwartungen aus der Sicht vieler Studierender darstellen und welche expliziten Forderungen sie damit verbinden können, haben Chessman und Wayt (2016) in einem Blog Post für das American Council of Education sehr gut zusammengefasst. Werden Hochschulangehörige mit inkompatiblen Erwartungen konfrontiert, entwickeln diese im ungünstigen Falle ebenfalls feindselige Gefühle und Zuschreibungen, erleben sich als hilflos oder inkompetent, neigen zu Überkompensation durch selbstausbeuterisches Serviceverhalten oder zu einer Reduzierung des Hilfeverhaltens gegenüber den Studierenden. Da Hochschulmitarbeiter*innen besonders gegenüber internationalen Studierenden erste Bezugspersonen darstellen, die durch ihr Interaktionsverhalten einen wesentlichen und nachhaltigen Einfluss auf deren Resilienzentwicklung ausüben, ist es konsequent, diesem mehr Beachtung zu schenken.

Resilienz und der bewusste Umgang mit Ambiguität und Unsicherheit im Helfersystem

Da sich Resilienz besonders in einem sozialem Umfeld entwickelt, das potentiell konflikthafte und inkompatible Bedürfnisse und Erwartungen anerkennt, aushält und sich mit diesen konstruktiv und vorurteilsfrei auseinandersetzt, sollten Hochschulangehörige bei der Wahrnehmung von enttäuschten Erwartungen und unerfüllbaren Ansprüchen seitens internationaler Studierender bereit sein, besonders aufmerksam hinzuhören und hinzuschauen. Internationale Studierende brauchen zum Erlernen von Resilienz das Gefühl, im Gastland mit ihren besonderen Bedürfnissen anerkannt zu werden, denn sie befinden sich in einer subjektiv erlebten und auch objektiv in vielerlei Hinsicht bestehenden Abhängigkeitssituation gegenüber der ausländischen Hochschule und ihren Akteuren, die sie sich oft „wie ein Kind“ fühlen lässt. Diese durch Vulnerabilität gekennzeichnete „Ursituation“ birgt aus der Resilienz-Perspektive betrachtet die große Chance, dass sich der oder die Studierende zum Beispiel trotz eines ablehnenden Bescheids oder eines Verweises auf eine andere Zuständigkeit nicht als Person abgelehnt oder weggeschickt fühlt. Dies gelingt aber nur dann besonders gut, wenn Hochschulangehörige eine genaue Vorstellung darüber ha-

ben, wie sie den Studierenden innerhalb ihrer persönlichen und professionellen Kompetenzen unterstützen können, wann sie bereit sind, Anpassungen von eigenen Erwartungen und typischen Serviceabläufen zuzulassen, und wie sie eine möglichst rasche und koordinierte Einbindung anderer Akteure aus dem Helfersystem in den Serviceprozess herstellen können. Auf der Grundlage eines klar definierten und transparenten professionellen Rollenverständnisses, das gleichzeitig genügend Flexibilität aufweist, Ratsuchenden mit ihren kulturellen Präferenzen entgegenzukommen, und mit dem Wissen um verlässliche Partner im Helfersystem kann die beratende Person ein klares und authentisches Beziehungsangebot machen. Kommt es im Laufe des Beratungsprozesses zu Situationen, in denen Bedürfnisse Ratsuchender aus professionellen oder institutionellen Gründen nicht unmittelbar befriedigt werden können, bietet eine solche sich selbst bewusste von Transparenz geprägte und netzwerkorientierte Service-Beziehung beiden Seiten genügend Sicherheit, um den von Fremdheit, Unsicherheit und Inkongruenz gekennzeichneten interkulturellen Kontakt emotional auszuhalten und serviceorientiert zu bewältigen (s. Haber 2009).

Resilienzförderung am konkreten Fallbeispiel

Um einige der Möglichkeiten, die der Bezugsrahmen Resilienz dem institutionellen und beraterischen Handeln gegenüber internationalen Studierenden im Kontext von Hochschule bietet, zu skizzieren, folgt nun ein konstruiertes Fallbeispiel, an dem ein resilienzorientiertes Vorgehen auf unterschiedlichen Ebenen prototypisch aufgezeigt wird.

Der Fall

Eine internationale Studierende offenbart ihrer psychologischen Beraterin im Erstgespräch, dass sie verzweifelt sei, weil sie sich nicht auf ihre Abschlussarbeit konzentrieren könne. Obwohl sie es ihrem Betreuer schon signalisiert habe, dass es ihr psychisch schlecht ginge, gestatte dieser es ihr nicht, den Abgabetermin zu verschieben und habe sie stattdessen an das Prüfungsamt verwiesen, wo sie bereits vorsprach und welches sie zu ihr in die psychologische Beratungsstelle schickte. Insgesamt fühle sie sich bisher schlecht unterstützt und beklage die Kälte und das mangelnde Engagement seitens Lehrender und der Hochschulverwaltung, sich für ausländische Studierende und deren Probleme einzusetzen. Dies habe sie bewogen, einen Beschwerdebrief an die Hochschulleitung zu schreiben, in dem sie auf mangelnde Unterstützungsangebote für internationale Studierende aufmerksam machte. In der weiteren Exploration wurde deutlich, dass sie sich von ihrer eigenen Familie und Kultur entfremdet fühle, weil ihre homosexuelle Orientierung, die sie erst im Laufe ihres Studiums verstanden habe, zuhause unter keinen Umständen akzeptiert werden würde. Sie leide stark unter dem Gedanken, dass, egal ob sie sich entscheide in Deutschland zu bleiben und ihre Sexualität offen zu leben oder zurückzukehren und diese zu verleugnen, sie in jedem Fall etwas aufgeben müsste, was ihr lieb und teuer erscheint. Sie grüble ständig darüber nach, was sie nun

machen solle, bekomme Panikattacken und wisse nicht, wie sie in diesem Zustand ihr Studium abschließen soll. Sie habe noch nicht mit den Eltern gesprochen, da sie große Angst davor habe, diese mit ihren Problemen zu belasten und habe auch schon von anderen Familien aus ihrem Umfeld gehört, dass sie ihre offen homosexuellen Kinder verstoßen („disowned“) haben.

Wie die Resilienz der Studierenden durch institutionelles Handeln gefördert werden könnte

Um sich in kritischen Phasen selbstwirksam erleben und optimistisch die vielen akademischen, sozialen und interkulturellen Anforderungen und Herausforderungen angehen zu können, brauchen internationale Studierende grundsätzlich eine besonders gut vernetzte und aufeinander abgestimmte Lern- und Serviceumwelt, die von ihren jeweiligen Zuständigkeiten weiß und in der Lage ist, durch effektive abteilungsübergreifende Kommunikation und Kooperation die besonderen Bedürfnisse internationaler Studierender zu erkennen, zu validieren und auf diese angemessen zu reagieren (vgl. Quaye/Harper 2014; Tse 2008). Die Institution, obgleich konfrontiert mit der Problematik der Studierenden, war sich in diesem Szenario prototypisch der Bedeutung eines sorgsam erwartungsmanagement bewusst und weckte in der Außendarstellung idealerweise keine falschen Erwartungen, indem sie im vornherein darauf verzichtete, internationale Studierende mit unrealistischen Szenarien bezüglich durchschnittlicher Regelstudienzeiten, Betreuungsintensitäten, etc. an die Universität zu locken. Jetzt, in die Verantwortung genommen resilienzorientiert zu reagieren, zeigt sie sich *fürsorglich*, indem sie bedarfsgerechte Strukturen (z.B. Zuständigkeiten), Prozesse (z.B. Überweisung an die Beratungsstelle), Kompetenzen und Zugänge für die internationale Studierende herstellt und damit der Ratsuchenden signalisiert: *du bist uns wichtig, wir interessieren uns wahrhaftig für dein Anliegen* (und nicht nur solange du funktionierst) und stellen genügend Ressourcen (hier in Form von professionellen Ansprechpartner*innen) zur Verfügung, um dir als Person gerecht zu werden. Da sie darüber hinaus Handlungsbedarf erkennt und als Maßnahme gezielt Ressourcen für selbstorganisierte studentische Aktivitäten zur Verfügung stellt, die eine Diversitäts-, Vielfalt- und Antidiskriminierungsagenda verfolgen, und sich in der Folge des Geschehens mit studentischen Vertretern austauscht und deren Ideen und Verbesserungsvorschläge ernst nimmt, schafft sie Möglichkeiten der *Partizipation und des Engagements* für die Ratsuchende und andere Betroffene (vgl. Tengland 2007; Heck 2015). Im Hinblick auf die der Beschwerde seitens der Studierenden wegen Mangels an Unterstützung durch die Institution erliegt die Hochschulleitung nicht der Versuchung, potentiell suboptimale Strukturen, Prozesse und Praktiken aus institutionellem Selbstschutzzreflex heraus zu verteidigen und damit das Problem aus Sicht der Ratsuchenden zu negieren, sondern nimmt das Feedback der Betroffenen ernst und kommuniziert sich explizit als lernende Organisation, die auf Rückmeldungen angewiesen ist (s. Sudharani et al. 2012). Sie bleibt damit gewissermaßen authentisch und in positiver wertschätzender Beziehung zur Studierenden, die sich so an-

erkannt und selbstwirksam erleben kann. Indem das Prüfungsamt, wie in dem geschilderten Fall, die Atteste und Empfehlungen von psychologischen Beratern nicht nur prinzipiell anerkennt sondern *proaktiv nachfragt, um für die Betroffene Optionen für Nachteilsausgleiche* auszuloten, vermittelt sie ihr *validierend*, dass es nachvollziehbar und berechtigt ist, sich angesichts eines solchen existentiellen Dilemmas massiv beeinträchtigt zu fühlen, Unterstützung nachzufragen und angemessene Anpassungen an die gestellten Leistungsanforderungen (verlängerte Deadline) gewährt zu bekommen.

Wie die Resilienz der Studierenden durch Beziehungsgestaltung gefördert werden könnte

Die Beraterin ist sich resilienzsensibel ihrer besonderen Verantwortung als wichtige Bezugspersonen im Zusammenhang mit der anzunehmenden Erwartungsunsicherheit der Ratsuchenden bezüglich des Serviceangebotes bewusst. Indem sie die Ratsuchende proaktiv und umfassend zur Schweigepflicht und dem Beratungskonzept informiert und zu Fragen explizit ermutigt, gewährleistet sie *Orientierung und Transparenz* bezüglich zentraler Beratungsaspekte wie Umgang mit Daten, Ziele der Beratung etc. und schafft damit die Voraussetzung für Vertrauen in den interkulturellen Beratungsprozess (s. Bell/Tracey 2008). Sie bietet ferner ein Beratungssetting, das der Ratsuchenden ein Gefühl von *Sicherheit und Geborgenheit* gibt, wendet sich ihr im Gespräch warm, offen und genuin interessiert zu, macht ein *klares und verlässliches Beziehungsangebot*, reagiert zeitnah auf Anfragen, auch wenn diese außerhalb ihrer Zuständigkeiten liegen (z.B. bei Visafragen, die anderweitig geklärt werden müssen), hält Termine und Absprachen ein, informiert sie über etwaige Abwesenheit und bietet ggf. Alternativen an. Indem sich die Beraterin ausreichend Zeit nimmt, den Beratungsauftrag zu klären und sowohl protektive als auch belastende Einflüsse zu explorieren, gewinnt sie nicht nur wichtige diagnostische Informationen im Sinne von Exploration und Anamnese, sondern fördert das zur Bewältigung benötigte Problemverständnis der Ratsuchenden und erzeugt gleichzeitig eine Atmosphäre, in der diese sich mit ihrem Thema angenommen und validiert fühlt (s. Fingerhut 2017 zur Allianz zwischen heterosexuellen Berater*innen und Angehörigen von LGBTQ-Community). Die Tatsache, dass *die beratende Person das Problem an sich heranlässt und aushält*, ohne vorschnelle Lösungen im Sinne gutgemeiner Ratschläge abzugeben, die der Komplexität des Problems nicht gerecht werden, bleibt sie in der Beziehung authentisch und signalisiert, dass es möglich ist, schwierige konflikthafte Umstände weder zu beschönigen noch an ihnen zu zweifeln (s. Mereish/Poteat 2015; Comstock et al. 2008). In der mitfühlenden Betrachtung des Problems gibt die Beraterin der Ratsuchenden gleichsam die mitmenschliche Hand am „schwindelerregenden Abgrund der Möglichkeit der Möglichkeit“ (Kierkegaard 1991) und schafft somit die Voraussetzung zum gemeinsamen Entdecken hilfreicher Fixpunkte, an denen sich die Ratsuchende neu orientieren, verorten und aufstellen kann (Singh et al. 2011).

Wie die Resilienz der Studierenden durch Einstellungs- und Verhaltensänderung gefördert werden könnte

Session Nr. 1: Resilienzfokus „Akzeptanz“

Gemeinsam schauen die beratende Person und die Ratsuchende auf das Dilemma, vor dem die Studierende steht, und überlegen, was diese ändern möchte und kann und was nicht, weil es halt so ist wie es ist und zu diesem Zeitpunkt besser akzeptiert werden sollte. Sie unterscheiden zwischen internen und externen Bedingungen und Herausforderungen, die es zu meistern gilt, und entwickeln einen Konsens darüber, dass das Sich-Wehren gegen unabdingbare und notwendige Erfahrungen nur wertvolle Energie vergeudet und die Wahrscheinlichkeit von Misserfolgen erhöht. Sie verständigen sich darauf, dass das Erleben von Kontrollverlust eine natürliche menschliche Reaktion auf das Zusammenwirken von starken Gefühlen wie Angst vor Bindungsverlust, Wut und Schuldgefühle gegenüber ihren Eltern, Freude über die neu gewonnene Freiheit, etc. darstellt und erarbeiten einen Plan, wie sich die Ratsuchende trotz hoher Arbeitsbelastung in täglichen Spaziergängen und Tagebuchnotizen Zeit für das emotionale Verarbeiten einräumen kann (s. Überblicksartikel von Thompson et al. 2011 zu Achtsamkeit, Akzeptanz und Resilienz).

Session Nr. 2: Resilienzfokus „Selbstwirksamkeit“

Während der zweiten Begegnung explorieren sie die Erfahrungen und Überzeugungen der Ratsuchenden bezüglich selbstwirksamkeitsrelevanter Themen wie den Umgang mit schwierigen Emotionen, das Zurechtfinden in unvertrauten kulturellen Umwelten und Konflikten mit ihren Eltern, disputieren maladaptive Kontrollüberzeugungen und entwickeln Sichtweisen, die das Vertrauen der Ratsuchenden in die Möglichkeit, aus eigener Kraft Kontrolle über die Situation zurückzugewinnen zu können, stärken (Bandura 1977). Der Studierenden gelingt es, Verhaltensweisen und Einstellungen zu identifizieren, die ihr trotz ihrer schwierigen Lage gestatten, Einfluss auf ihre emotionale Befindlichkeit und scheinbar verfahrenen Umstände auszuüben: Hierzu zählen insbesondere regelmäßiges Meditieren, positive Selbstinstruktionen (ich schaffe das schon) und ein gewisses strategisches Vorgehen beim Lösen interpersoneller Konflikte.

Session Nr. 3: Resilienzfokus „Flexibilität im Denken und Handeln“

Im Zentrum dieser Session steht die Betrachtung eines resilienten Verhaltens, das sich komplexen Herausforderungen mit Flexibilität in Problembetrachtung und -bewältigung nähert (Galatzer-Levy et al. 2012). Die beratende Person und die Ratsuchende verständigen sich darüber, dass es zielführend sein kann, sich von rigiden Denkmustern, stereotypen Verhaltensreaktionen (Autopilot) und festgefahrenen dysfunktionalen Bewältigungsstrategien zu befreien, neue Perspektiven zuzulassen und daran zu arbeiten, ihr Verhaltensrepertoire systematisch zu erweitern, um möglichst vielen unterschiedlichen Herausforderungen gewachsen zu sein. Die Studierende berichtet, dass sie bisher nie daran zweifelte, ob sie in ihr Heimatland zurückkehren werde und an-

dere verachtete, die ihre Familie und Heimat verlassen, um sich im Westen „ein bequemes Leben“ zu machen, was sie so kategorisch nicht mehr würde sehen wollen. In Bezug auf die Kommunikation mit ihren Eltern wird ihr im Laufe der Betrachtung bewusst, dass sie seit ihrer Jugend versucht hat, alle Probleme von ihnen fernzuhalten, und sie kann langsam den Gedanken zulassen, sich ihren Eltern vorsichtig zu öffnen, um in Erfahrung zu bringen, wie sie auf diese „Zumutung“ reagieren. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Szenarien, wie sie ihr Leben nach dem Abschluss fortsetzen könnte, das Reflektieren multipler Perspektiven (wie schauen andere auf das Problem?) und das bewusste Generieren alternativer Hypothesen für das Verhalten der anderen helfen der Ratsuchenden, eine insgesamt flexiblere, d.h. weniger dichotome, verallgemeinernde und verabsolutierende und stärker nuancierte, ausgewogene und vor dem Hintergrund der Vielfalt von Perspektiven relativierte Betrachtung des Dilemmas zu entwickeln.

Session Nr. 4: Resilienzfokus „Optimismus“

Bei dieser Begegnung kommt das Thema Hoffnung zur Sprache. Im geleiteten Entdecken (Dillon 1990) gelingt es ihr, positive Erinnerungen an vergangene erfolgreiche Krisen(bewältigungen) wachzurufen. Sie erinnert sich an eine ähnliche vermeintlich ausweglose Situation, aus der sie unerwartet durch die Hilfe eines Freundes gerettet wurde und berichtet, dass sie Entscheidungen eigentlich nie bereut hat. Im weiteren Verlauf der Reflexion wird sie sich bewusst, dass es immer Menschen in ihrem Umfeld gegeben hat, an die sie sich wenden konnte und, dass sie Grund hat, zuversichtlich zu sein, dass es hier zur Not auch gelingen würde, ein soziales Netzwerk aufzubauen mit Menschen, denen sie vertraut und auf die sie sich verlassen kann (vgl. Poyrazli et al. 2004; Friedland 2007 zum Thema soziale Unterstützung). In diesem Zusammenhang fallen ihr andere Betroffene aus der LGBTQ+ Community ein, die es geschafft haben, mit dem Dilemma konstruktiv umzugehen (Singh et al. 2011).

Session Nr. 5: Resilienzfokus „Engagement“

Inzwischen nach längerem vorsichtigen Herantasten und vermittelt über ihren älteren Bruder, der in den USA lebt, gelingt es ihr, ihre Zurückhaltung aufzugeben, mit den Eltern zu sprechen und zu erfahren, dass sie ihre Homosexualität grundsätzlich akzeptieren, aber nicht wissen, welchen Rat sie ihr geben sollen. Sichtlich empowerd (Tengland 2007) und befreit von der Last grüblerischer Gedanken, nagender Schuldgefühle und lähmender Zukunftsängste erwächst in ihr der Wunsch, sich gemeinsam mit anderen Kommilitonen für verbesserte Bedingungen für die internationale LGBTQ+ Community einzusetzen und neue kreative Formen der Auseinandersetzung mit dem Thema auszuprobieren. Gleichzeitig gewinnt sie ihre ursprüngliche Motivation, sich ihren akademischen Pflichten aus dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Wachstum zu widmen, zurück und schafft es letztendlich, den ersehnten Abschluss zu machen und sich den daraus neu erwachsenen Möglichkeiten der Gestaltung der eigenen Existenz mit mehr Vertrauen in sich selbst und die Tragfähigkeit sozialer Beziehungen zuzuwenden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, D./Halberstadt, J./Aitken, R. (2013): Entitlement attitudes predict students' poor performance in challenging academic conditions. In: *International Journal of Higher Education*, 2, pp. 151-158.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atri, A./Sharma, M. (2006): Designing a mental health education program for South Asian international students in United States. In: *California Journal of Health Promotion*, 4 (2), pp. 144-154.
- Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84 (2), pp. 191-215.
- Bell, T. J./Tracey, T. J. G. (2006): The relation of cultural mistrust and psychological health. In: *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34 (1), pp. 2-14.
- Calhoun, L. G./Tedeschi, R. G. (2001): Posttraumatic growth: The positive lessons of loss. In: Neimeyer, R. A. (ed.): *Meaning reconstruction and the experience of loss*. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 157-172.
- Chen, C.P. (1999): Common stressors among international college students: research and counseling implication. In: *Journal of College Counseling*, 2, pp. 49-65.
- Chessman, H./Wayt, L. (2016): „What Are Students Demanding?“, *Higher Education Today*, American Council of Education. <https://www.higheredtoday.org/2016/01/13/what-are-students-demanding/> (01.07.2019).
- Comstock, D. L./Hammer, T. R./Strentzsch, J./Cannon, K./Parsons, J./Ii, G. S. (2008): Relational Cultural Theory: A Framework for Bridging Relational, Multicultural, and Social Justice Competencies. In: *Journal of Counseling & Development*, 86, pp. 279-287.
- Dillon, J. T. (1990): *The practice of questioning*. Taylor & Francis.
- Fingerhut, A. W. (2011): Straight allies: What predicts heterosexuals' alliance with the LGBT community? In: *Journal of Applied Social Psychology*, 41, pp. 2.230-2.248.
- Fletcher, D./Sarkar, M. (2013): Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory. In: *European Psychologist*, 18, pp. 12-23.
- Friedlander, L. J. (2007): Social support, self-esteem, and stress as predictors of Adjustment to university among first-year undergraduates. In: *Journal of College Student Development*, 48 (3), pp. 259-274.
- Galatzer-Levy, I. R./Burton, C.L./Bonanno, G.A. (2012): Coping Flexibility, Potentially Traumatic Life Events, and Resilience: A Prospective Study of College Student Adjustment. In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31, Special Issue: Resilience: Social-Clinical Perspectives, pp. 542-567.
- Gao, G./Gudykunst, W. B. (1990): Uncertainty, anxiety, and adaptation. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 14 (3), pp. 301-317.
- Greenberger, E./Lessard, J./Chen, C./Farruggia, S. P. (2008): Self-Entitled College Students – Contributions of Personality, Parenting, and Motivational Factors. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 37, pp. 1.193-1.204.
- Haber, F. (2009): Vielfalt und Inklusion – das multikulturelle Konzept des Counseling Centers der Jacobs University Bremen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 4 (4), S. 98-104.
- Haber, F. (2019): Akkulturation und Stressmanagement im Auslandsstudium. In: Morgenroth, O./Kindervater, A. (Hg.): *Kultur, Psyche und Gesundheit – Psychologie im Kontext der Globalisierung*. Lengerich.
- Heck, N. C. (2015): The potential to promote resilience: Piloting a minority stress-informed, GSA-based, mental health promotion program for LGBTQ youth. In: *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2 (3), pp. 225-231.
- Helmreich, I./Chmitorz, A./König, J./Binder, H./Wessa, M./Lieb, K./Kunzler, A. (2017): Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2.
- Jung, E./Hecht, M. L./Wadsworth, B. C. (2007): The role of identity in international students' well-being in the United States: A model of depression level, identity gaps, discrimination, and acculturation. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 31, pp. 605-624.
- Kilmer, R. P./Cowen, E. L./Wyman, P. A. (2001): A microanalysis of developmental, parenting, and family milieu variables that differentiate stress-resilient and stress-affected children. In: *Journal of Community Psychology*, 29, pp. 391-416.
- Kierkegaard, S. (1991): *Der Begriff Angst*. GTB.
- Kobau, R./Seligman, M. E./Peterson, C./Diener, E./Zack, M. M./Chapman, D./Thompson, W. (2011): Mental health promotion in public health: Perspectives and strategies from positive psychology. In: *American Journal of Public Health*, 101, pp. e1-e9.
- Lazarus, R. S. (1981): The stress and coping paradigm. In: Eisdorfer, C. et al. (eds.): *Models for Clinical Psychopathology*. New York: Spectrum, pp. 177-214.
- Lewis, T. (2012): Religious Change Disclosure in Parent-Child Relationships. In: *Journal of Communication & Religion*, 35 (2).
- Luthar, S. S./Cicchetti, D. (2000): The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. In: *Development and Psychopathology*, 12, pp. 857-885.
- Masten, A. S. (2001): Ordinary magic: Resilience processes in development. In: *American Psychologist*, 56, pp. 227-238.
- Masten, A. S. (2018): Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. In: *Journal of Family Theory & Review*, 10, pp. 12-31.
- Markus, H. R./Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In: *Psychological Review*, 98 (2), pp. 224-253.
- Mereish, E. H./Poteat, V. P. (2015): The conditions under which growth-fostering relationships promote resilience and alleviate psychological distress among sexual minorities: Applications of relational cultural theory. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 2 (3), 339-344.
- Poyrazli, S./Kavanaugh, P. R./Baker, A./Al-Timimi, N. (2004): Social support and demographic correlates of acculturative stress in international students. In: *Journal of College Counseling*, 7 (1), pp. 73-83.
- Quaye, S. J./Harper, S. R. (2014): *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Ryan, M. E./Twibell, R. S. (2000): Concerns, values, stress, coping, health and educational outcomes of college students who studied abroad. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 24 (4), pp. 409-435.
- Singh, A. A./Hays, D. G./Watson, L. S. (2011): Strength in the Face of Adversity: Resilience Strategies of Transgender Individuals. In: *Journal of Counseling & Development*, 89, pp. 20-27.
- Sharma, A./Sharma, S.D./Sharma, M. (2017): Mental health promotion: A narrative review of emerging trends. In: *Current Opinions on Psychiatry*, 30, pp. 339-345.
- Shiner, R. L./Masten, A. S. (2002): Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. In: *Journal of Research in Personality*, 36, pp. 580-588.
- Smith, R. A./Khawaja, N. G. (2011): A review of the acculturation experiences of international students. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 35 (6), pp. 699-713.
- Sudharani, D./Ravindran, M./Kalpana, A. (2012): Student's Expectation, Perception and Satisfaction towards the Management of Educational Institutions. In: *Procedia Economics and Finance*, 2, pp. 401-410.
- Sussman, N. M. (2002): Sojourners to another country: The psychological roller-coaster of cultural transitions. In: *Online readings in psychology and culture*, 8 (1), pp. 1-11.
- Tengland, P.A. (2007): Empowerment: A goal or a means for health promotion? In: *Medical Health Care Philosophy*, 10, pp. 197-207.
- Thompson, R. W./Arnkoff, D. B./Glass, C. R. (2011): Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. In: *Trauma Violence Abuse*, 12, pp. 220-235.
- Tse, C. Y. (2008): Daily Hassles and Health: the protective role of optimism among Chinese adults in Hongkong. *Run Run Show Library*.
- Walker, C./Gleaves, A./Grey, J. (2006): Can student within higher education learn to be resilient psychologically and, educationally speaking, does it matter? In: *Educational Studies*, 32 (3), pp. 251-264.
- Wang, L./Heppner, P. P. (2002): Assessing the Impact of Parental Expectations and Psychological Distress on Taiwanese College Students. In: *Counseling Psychologist*, 30 (4), pp. 582-608.
- Ward, C. (1997): Culture learning, acculturative stress, and psychopathology: Three perspectives on acculturation. In: *Applied psychology*, 46 (1), pp. 58-62.
- Wilde, J. (2012): The relationship between frustration intolerance and academic achievement in College. In: *International Journal of Higher Education*, 1 (2).
- Winzer, R./Lindberg, L./Guldbrandsson, K./Sidorchuk, A. (2018): Effects of mental health interventions for students in higher education are sustainable over time: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *PeerJ* 6:e4598.
- Wu, H. P./Garza, E./Guzman, N. (2015): International student's challenge and adjustment to college. In: *Education Research International*, pp. 1-9.
- Wyman, P. A./Cowen, E. L./Work, W. C./Kerley, J. H. (1993): The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. In: *Development and Psychopathology*, 5, pp. 649-661.
- Wyman, P. A./Cowen, E. L./Work, W. C./Hoyt-Meyers, L. A./Magnus, K. B./Fagen, D. B. (1999): Developmental and caregiving factors differentiating parents of young stress-affected and stress-resilient urban children: A replication and extension. In: *Child Development*, 70, pp. 645-659.
- Wyman, P. A./Sandler, I./Wolchik, S. A./Nelson, K. (2000): Resilience as cumulative competence promotion and stress protection: Theory and intervention. In: Cicchetti, D./Rappaport, J./Sandler, I./Weissberg, R. P. (eds.): *The promotion of wellness in children and adolescents*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 133-184.
- Yang, B./Clum, G. A. (1994): Life Stress, Social Support, and Problem Solving Skills Predictive of Depressive Symptoms, Hopelessness, and Suicide Ideation in an Asian Student Population: A Test of a Model. In: *Suicide and Life Threatening Behavior*, 24, pp. 127-139.

■ Frank Haber, Dipl.-Psych., psychologischer Berater für Studierende an der Universität Oldenburg, Psychological Counselor and Intercultural Education Officer an der Jacobs University Bremen, E-Mail: f.haber@jacobs-university.de

Ann Conlon



Ann Conlon

Supporting International Students with Transitional Management Issues – A Counselling Perspective

The article looks at migration for education and the concept of Transition which accompanies it. All students, including international students, undergo a period of transition and major life changes when they enter university for the first time. In the paper I discuss the transitioning process and the psychological and emotional difficulties students may have during this normal developmental process. Particular attention is paid to additional difficulties which international students may experience with clinical examples. In addition, there is a need for counselling services and their staff to offer culturally sensitive treatment. There is also a need for universities to offer orientation programmes which are designed to help students cope with culture shock and the five stages of what is called the "W" curve is described. Reorientation programmes are also needed to help students make the transition back to their country of origin.

Migration for education has existed throughout history. Indeed in 1231, King Henry III of England made the following statement to the people of Cambridge. "You are aware that a multitude of scholars from diverse parts meets at our town for study, which we hold a very gratifying and desirable thing ... since no small benefit and glory accrues therefrom to our whole realm. Unless you conduct yourself with more restraint and moderation towards them they will be driven by your exactations to leave your town, abandoning their studies, and leave the country which we by no means desire ... "- that was the beginning of the establishment of Cambridge University.

The demand on the international student to manage migration for the purposes of education is super-imposed on the need of the individual to cope with the inherent dislocation and disassociation and to adapt and learn whilst bearing in mind that their migration is only temporary.

Concept of Transition

The concept of Transition which accompanies migration may be conceptualised as a boundary zone between two life stages. According to the Oxford English Dictionary, it is "a passage from one state or action or subject or set of circumstances to another; a period during which one style is developing into another". The individual is faced with the need to give up one mode of life and accept a different one.

It is my contention that all students, whether indigenous or international, are going to be undergoing a period of transition and major life changes when they enter university for the first time (I am concentrating for the most part on undergraduate students though international postgraduate and postdoctoral students may experience some similar difficulties). They are transitioning from adolescence to adulthood, from living within a family to being left very

much to their own devices; moving from a tightly structured school curriculum to one where they are responsible for structuring their own hours of study; from having been a big fish in a small pond to a very small fish in a frightening large pond. For some, the issue may be even more fundamental. They are not entirely sure who they are or why they are at university as they have barely begun to separate themselves psychologically or emotionally from their parents. The normal developmental processes of separation and individuation which are characterised by change, and sometimes risk-taking behaviour are therefore going to overlap with being a student so that the academic and social commitments which are essential to university life, force a student into facing those developmental issues which will cause difficulties if the individual is not ready to tackle them. For some, and especially for international students, the values and behaviour of other students may appear very strange; teaching methods and subjects may be very new and for the international students conducted in a foreign language; some may have idealised the course or the country before they arrived coming with entirely unrealistic expectations which may result in huge disappointment.

I find it useful to ask international students why they have chosen to come to the UK to study, particularly if they come from a country with excellent universities. The responses often illustrate an unconscious need to get away from the mother country in order to deal with unresolved problems and feelings and therefore embrace an idealised experience, country or culture which they hope will provide the answer to their difficulties. The reality of course can be very different so that the disappointing effects of their idealisations may make them very self-destructive and possibly hostile to their 'host' university/department. The individual student is therefore experiencing the loss of an external structure which inevitably places a large

amount of stress on the stability of their internal structure. For all students, but for international students in particular, all of this is new, intense, strange and for some it may be overwhelming.

Psychological Consequences

Under such circumstances the anxiety which accompanies change and the strain of staying with the psychic pain of loss, of home sickness, disorientation, loneliness, of having to find one self as an individual within a new setting while yet retaining the capacity to be open to new experiences and to knowledge may be too great. Students may break down, want to drop out or be easily tempted into the various sensuous escape routes such as drowning their sorrows in alcohol, drugging themselves into oblivion or plunging themselves into a hectic social and sexual life to make up for, or side step the sheer terror of failing the course, academic competition or dealing with authority figures. Others may give up their attempt to master social and sexual fears by over-diligent studying, complaining that they have too much work to do to join in the social life of the university. International students are therefore no different from other students in that some may experience psychological, emotional or mental health difficulties during the normal process of development and of transition to university. What international students do have to contend with however is the stress of being away from a familiar environment which may exacerbate psychological problems which might otherwise have remained dormant or alternatively give unconscious permission for existing unresolved emotional/psychological problems to surface. Many international students are under tremendous pressure to succeed academically and are having to cope with not only working in an intellectually sophisticated way in a foreign language as well as coping with very different cultural academic standards and traditions. A Chinese student who consulted his Professor about his research project, was surprised to be greeted with the following courtesy "Tell me, what can I do for you?". To the student in question, that type of professorial/student relationship was totally alien to his Chinese culture. In China, he reported students expect their teachers to tell them what to do and teachers never ask students about their expectations.

Some international students come from a culture where the needs of the individual are considered less important than that of the family or their immediate society. Children and young people may not be thought of in individual, developmental terms but viewed as adapting easily to new situations and readily coping with unpleasant experiences. I can think of a number of students who were only single children from mainland China who had experienced, what we in the West, would regard as traumatic events in their childhood which had never been recognised and therefore never dealt with. Many had been brought up in rural areas by grandparents who sometimes passed them on to their friends to help with their childcare. The students only saw their parents once or twice a year as the parents had to go to the big cities for work. Levels of care therefore varied. One undergraduate who presented with se-

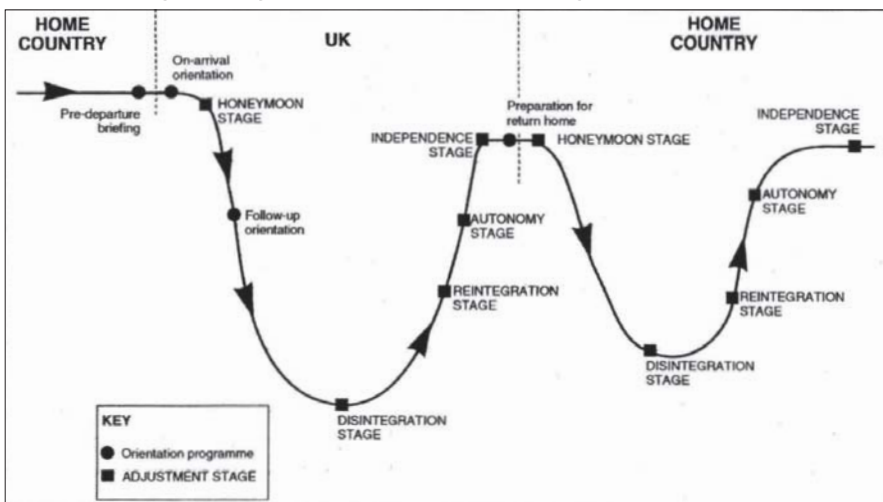
vere Obsessive-Compulsive Disorder (OCD) told me how, after spending months in hospital as a five year old after she contracted myocarditis as a result of a very bad flu being neglected until she collapsed, she overheard her paternal grandmother suggesting to her father that the medical bills were too costly and that the student be allowed to die as, after all, he could always try and conceive a replacement son. The student had, not surprisingly, been traumatised by overhearing this conversation and had developed OCD symptoms as a child which had never been recognised, let alone treated. Sometimes organic explanations for psychological difficulties are more acceptable.

It therefore may not be within their cultural remit for the international student to seek help and so they have to be engaged in ways that are sensitive to difference, for example, their cultural traditions, race and sometimes refugee status. It is therefore important that counselling services implement culturally sensitive treatments; that staff know how to communicate with students at verbal and non-verbal levels; that they are aware of their own possible racism and prejudicial views and the danger of ethnic stereotyping and that language differences convey a special weight in as much as the individual's language is inextricably linked to their cultural and personal identity which may not include an emotional vocabulary. There can be difficulties in translation, however, even when the language includes a wide emotional vocabulary. I was particularly made aware of this by an Italian student whose English was excellent but who had difficulty in finding the appropriate words in English to talk about a childhood trauma because when the trauma occurred she only spoke Italian. Whilst some indigenous and overseas students may need professional help from a multi-disciplinary counselling service such as the one we have at Kings College London (KCL), others just need to be in a sensitive academic environment where thought has been given to help them cope with any form of culture shock they may be experiencing. Students with a secure internal psychic structure are generally, over a period of time, able to adapt and cope with a different environment and way of life.

Orientation Programmes

Orientation Programmes for international students similar to the ones we run at KCL, demonstrate a model of culture shock known as the 'W' curve (diagram) in order to help students realise that their initial reactions to their new environment are quite normal. It is important to emphasise to students that many individuals go through different phases of the process of adjustment several times so that at significant moments such as important family dates or festivals they may feel distressed or lonely whilst at other times they may feel quite settled. Many students have reported that they have found it helpful to realise they are not the only ones to have had these feelings and that they can be affected by culture shock, regardless of the culture they come from and however experienced or well-travelled they are and that most of all, it is entirely normal. Indeed culture shock can be simply described as the impact of moving from a familiar culture to one which is unfamiliar with all that that implies.

W-Curve: Stages of adjustment experienced during orientation



Note: Adapted from "Orientated for Success", edited by M. Barker. Australian International Development Assistance Bureau (1990).

The process can be broken down into five stages:

1. Honeymoon stage.
2. Distressed stage.
3. Reintegration stage.
4. Autonomy stage.
5. Independent stage.

As part of their orientation programme, students are given information on how to help themselves adjust to their new situation: keeping in touch with home and even if they are able to, not going home too often; surrounding themselves with personal items e.g. photos; finding a supplier of familiar food; making friends with other international students as well as local students and using whatever available university services which are designed to help students settle down; linking if appropriate with a faith community; investigating the facilities of the Students Union – which is a good way of linking with students from home and making new friends.

It is important to point out to students that some of the symptoms of culture shock may be psychosomatic. Students who come from a culture where there is little or no concept of the psychological may have difficulty in communicating that something is wrong and needs to be put right. Students may experience headaches, stomach ache and worry more about their health than usual. Sometimes individuals may find they are more irritable or tearful which may make them feel generally more anxious.

A colleague once described a student from East Africa who had been investigated in a number of hospitals for his painful physical symptoms for which no organic cause could be found. After some time, the student disclosed in a very embarrassed way that prior to leaving home, his mother had persuaded him to consult a witch doctor as he thought he had contracted malaria. He told my colleague that of course he did not believe in such things but the recommendations of the witch doctor – to take a number of potions and only eat certain foods prepared by his mother – had made him feel better but he couldn't continue with the treatment whilst in the UK. My colleague sensitively suggested that he seemed to feel a-

shamed that an educated and cultivated person like himself could be helped by a witch doctor. The student agreed with this and my colleague went on to suggest that maybe the psychological explanations for his pain which they had been investigating was the Western equivalent of witchcraft – neither made any easily understood sense, but nevertheless might be of help. The student agreed with this and as my colleague said, they went on to have nonsensical but productive conversations.

We generally suggest that students give themselves a few months to settle in but if they don't feel more settled and comfortable by the end of the first term, then they are advised to seek professional help as it may be that the individual needs to make

connections between what is going on in the present with what is unresolved in the past.

For some however, their desire for help is more pressing like the 24 year old Spanish Masters student who arrived at the Counselling Service a few weeks into the first term in a complete state of anxiety saying he was missing home and his girlfriend; he couldn't concentrate and was having constant panic attacks and was thinking of leaving his course. What ostensibly appeared to be an acute case of homesickness, in fact masked a very primitive separation anxiety from a very controlling and demanding mother whom he telephoned every day. It transpired that he had had psychological problems during his undergraduate degree and had seen a psychiatrist in his home town. Gradually as we unravelled the origins of his acute anxiety he settled down and successfully completed his course.

Sometimes students come with pre-existing problems like the suicidal Ukrainian undergraduate who had been on antidepressants for three years before commencing her course. This particular student came from an extremely dysfunctional background having at the age of 12 found her drunken, violent father hanging in the cellar of their home. The symptoms of her depression had been treated by the antidepressant medication but not the causes and that was the work we embarked on.

Reverse culture shock

Although our emphasis at KCL has been on orientation programmes, which include exercises and role plays to facilitate settling into a new culture and way of life, including academic life, we are beginning to look at Reorientation Workshops as some students may experience reverse culture shock i.e. transitional difficulties about returning to their country of origin. This will obviously be affected by the age of the individual, how long they have been away and how much they feel they have changed since leaving home and also what changes may have taken place in their country of origin. It may also be affected by personal issues which may have arisen and which they feel they may have had greater freedom to deal with out-

side of their home country e.g. homosexuality. I have seen a number of male Malaysian students for example who were very apprehensive about returning to Malaysia where homosexuality is illegal.

The following feelings and reactions are typical of those experienced by students when they return home: one student said "Here I have grown used to my privacy and independence. I know when I return home that I will lose these. My parents realise what I am going through, but they are not sympathetic". Another student said "sometimes people at home don't appreciate our achievements. When I got back I really had problems at work, nobody wanted to accept the ideas I had learned". Indeed a Kenyan student recently told me that she was reluctant to return home because the country had become generally more violent since she had left some seven years earlier. Some of her family had been caught up in the Nairobi Shopping Mall Terrorist Attack which she had been terrified by but she had also experienced envy in the job market and had actually been advised to remove her overseas qualifications from her CV.

The main message for these students (very often postgraduate) is that reverse culture shock is not uncommon and that they need to be aware and prepare for it. At KCL, we are planning to run workshops which are designed to help students think about these issues.

Conclusion

International students have now become an important source of income for all universities (certainly within the UK) and have the right to expect that adequate provision should be made within their chosen university to help them adapt and integrate into what, for some, is a very different way of life and approach to studying from that which they are used to.

There is no doubt that the extent to which an academic institution is aware of, and makes provisions for, the emotional and psychological needs of all its students, both indigenous and international, helps to create an atmosphere which facilitates learning and thereby enhances the effectiveness of the education which is offered so allowing students to use their university years to further their own personal development and pursue their academic aims.

■ **Ann Conlon**, Head of the Student Counselling and Psychotherapy Service at Kings College London (until 2013, retired in 2018),
E-Mail: annbright47@hotmail.com

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

NEUERSCHEINUNG

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden“ – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus



„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!“

Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326“ („Stammlager“ für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich“) zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde. Nur wenige Gedenkorte erinnern bisher an diese Fortsetzung des Vernichtungskrieges mit zivilen Mitteln unter der Verantwortung der Wehrmacht. Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte“ in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.

ISBN 978-3-946017-16-5, Bielefeld 2019, 60 Seiten, 11.95 Euro zzgl. Versand

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

Thea Nieland, Anna Maria Engel & Tabea Weil

Die Vermittlung von Kultursensibilität im Interkulturellen Mentoringprogramm der Universität Osnabrück (imos) – Best Practice¹



Thea Nieland



Anna Maria Engel



Tabea Weil

Given the increasing internationalisation of universities, cultural sensitivity in associated counselling services is needed. The question arises how to promote individual cultural sensitivity. Hence, examples of best practice from the intercultural mentoring program of Osnabrueck University are presented. Specific methods for fostering intercultural knowledge, skills and attitudes are described. Besides, overarching positive influences on the development of cultural sensitivity are pointed out: cultural self-reflexivity, a safe learning environment and tolerance of frustration. Recommendations for transfer are provided.

Mit wachsender Internationalisierung der Hochschulen steigen auch die Zahlen internationaler Studierender in den für sie relevanten Beratungsinstitutionen. Ihre Beratung und Begleitung erfordert Kultursensibilität, damit sie erfolgreich sein kann. Zur Unterstützung internationaler Studierender bei ihren besonderen Herausforderungen beim Studieneinstieg wurden an der Universität Osnabrück im Interkulturellen Mentoring (imos) in den letzten zehn Jahren mehr als 200 interkulturelle Mentor*innen ausgebildet (Engel et al. 2015). Im Rahmen dieses Projektes konnten vielfältige Erfahrungen darin gesammelt werden, was positive Einflussfaktoren für die Vermittlung von Kultursensibilität sind und wie diese hergestellt werden können. In dem nachfolgenden Artikel werden im Sinne von Best Practice konkrete Beispiele aus dem Kontext des imos mit Hinweisen für den Transfer auf andere Kontexte dargestellt.

1. Einführung

Vor dem Hintergrund zunehmender Multikulturalität an Hochschulen ist Kultursensibilität eine viel geforderte Eigenschaft von für sie relevanten (Beratungs-)Institutionen und ihren Mitgliedern. Es besteht weithin Einigkeit darin, dass Kultursensibilität ein Schlüssel zum Erfolg in der Beratung internationaler Klient*innen ist (Oberzaucher-Tolke 2018). Allerdings ist dabei das Verständnis von Kultursensibilität vielfältig und reicht von einem fünf-dimensionalen Konstrukt (Foronda 2008) bis zu einer eindimensionalen Grundhaltung (Schubert/Rohr/Zwicker-Pelzer 2019). So stellt sich die Frage, wie man Kultursensibilität konkret konzeptualisieren kann, um sie überhaupt fördern zu können. Hier bietet sich das Konzept der Interkulturellen Kompetenz an, welches die „Fähigkeit effektiv und angemessen in interkulturellen Situationen zu kommunizieren basierend auf dem eige-

nen interkulturellen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen“ (Deardorff 2006, S. 247-248) beschreibt und dem fünf-dimensionalen Konzept von Foronda (2008) ähnelt. Daraus ergeben sich als Ansatzpunkte in der Vermittlung von Kultursensibilität das Wissen über die eigene Kultur und andere Kulturen, das Trainieren von kulturell angepasstem Verhalten und Fertigkeiten sowie die Förderung einer offenen, empathischen Einstellung. Im Interkulturellen Mentoring der Universität Osnabrück (imos) werden interkulturelle Mentor*innen ausgebildet, die internationale Studierende bei ihrem Studieneinstieg unter Berücksichtigung ihrer individuellen kulturellen Prägungen begleiten und beraten sollen. In gemeinsamen Workshops, begleitender Inter- und Supervision sowie Freizeitveranstaltungen werden zu diesem Zweck die beschriebenen interkulturellen Kompetenzen (Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) gefördert. Welche Methoden hierbei zum Einsatz kommen und was bei dem Transfer auf andere Kontexte zu beachten ist, wird im Folgenden dargestellt. Neben den konkreten Methoden sind die kulturelle Selbstreflexivität, der Aufbau eines sicheren Raums sowie die Förderung von Frustrationstoleranz positive Einflussfaktoren in der Vermittlung von Kultursensibilität.

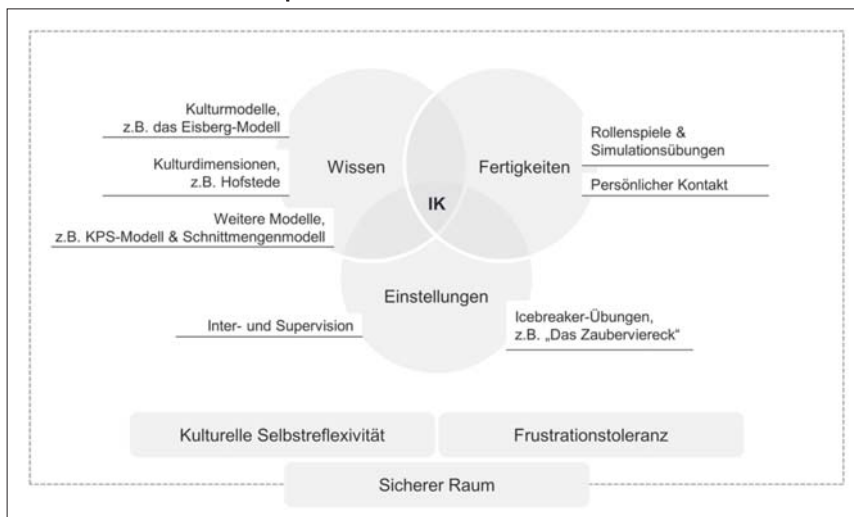
2. Methoden zur Förderung interkultureller Kompetenzen

Die im imos verwendeten Methoden sprechen meist mehrere interkulturelle Kompetenzen gleichzeitig an, da sie stark miteinander zusammenhängen (Engel/Kempfen 2018). Im Folgenden wird dennoch versucht, die genutzten Methoden nach ihrem überwiegenden Ziel ge-

¹ Wir danken der Projektleitung Herrn Prof. Dr. rer. soc. Karsten Müller für sein wertvolles Feedback zu diesem Artikel.

trennt zu beschreiben (s. Abbildung 1). Eine solche Trennung ist hilfreich, um Trainings bedarfsgerecht für unterschiedliche Zielgruppen konzipieren zu können. So können je nach Vorerfahrung und Erwartungen der Gruppe unterschiedliche Schwerpunkte in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen gesetzt werden.

Abb. 1: Methoden und positive Einflussfaktoren zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen.



IK = Interkulturelle Kompetenzen.

Zunächst ist es wichtig, mit der Vermittlung von **kulturellem Wissen** eine gemeinsame Basis für die Beschäftigung mit dem Phänomen Kultur zu schaffen. Dieser Teil hat im imos einen hohen Stellenwert, da das Mentoringprogramm in einem universitären Bildungskontext stattfindet, in welchem die Vermittlung von Wissen gewohnt und gewünscht ist. Als besonders geeignete Metapher für das Phänomen Kultur hat sich im imos das Eisbergmodell von Bolten (2007) erwiesen, da es auf sehr anschauliche Weise die verschiedenen Ebenen von Kultur aufzeigt. Am Bild des Eisbergs kann verdeutlicht werden, dass es sowohl sichtbare und bewusste Elemente von Kultur gibt, wie Symbole, Kunst und Kommunikationsformen (oberhalb der Wasseroberfläche), als auch unsichtbare und unbewusste, darunter liegende Elemente wie Werte, Normen und Grundannahmen (unterhalb der Wasseroberfläche). Nachdem die Teilnehmenden die zwei Ebenen kennengelernt haben, füllen sie den Eisberg mit Beispielen für sichtbare und unsichtbare Elemente ihrer eigenen Kultur aus. Das Nachdenken und aktive Auseinandersetzen mit der eigenen Kultur regen hierbei bereits eine erste Selbstreflexion an.

Zur näheren Charakterisierung von Kulturen werden außerdem ausgewählte Kulturdimensionen eingeführt. Diese beschreiben kollektive Werteorientierungen, die Gruppen teilen und von anderen unterscheiden (Hofstede 1991). In der Literatur gibt es vielfältige, teilweise überschneidende Konzipierungen dieser Dimensionen (z.B. Hofstede/Hofstede/Minkov 2010; Hall 1976; House et al. 2004). Hier sollte passend zur Zielgruppe und zum Kontext eine Auswahl getroffen werden. Im imos werden an dieser Stelle die Dimensionen Individualismus/Kollektivismus, Machtdistanz (beide Hofstede/Hofstede/Minkov 2010) und das Zeitverständnis (Hall

1976) thematisiert, weil davon ausgegangen wird, dass insbesondere diese Kulturdimensionen im Studienalltag zu Missverständnissen oder Irritationen führen können – und auch in der Vergangenheit schon zu solchen geführt haben. Anhand der Beschreibungen der Werteorientierungen setzen sich die Teilnehmenden zunächst mit ihrer individuellen Ausprägung auf den Kulturdimensionen auseinander und reflektieren darüber hinaus die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und anderen Kulturen.

Um Stereotypisierungen vorzubeugen und den Einfluss von Kultur auf individuelles Verhalten zu relativieren, bietet es sich an, im Anschluss das Kultur-Person-Situation-Modell (Leenen/Groß/Grosch 2002) zu betrachten, in welchem das Verhalten einer Person als ein Produkt aus der Persönlichkeit, der Situation und der Kultur beschrieben wird. Das Modell verdeutlicht, dass nie Kultur allein ein bestimmtes Verhalten bedingt, sondern immer auch die Person mit ihren individuellen Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Extroversion/Introversion) sowie die jeweilige Situation (z.B. Hektik, Ruhe) als Erklärung

für ein Verhalten zu berücksichtigen sind.

Ziel der Vermittlung von kulturellem Wissen im imos ist es, gleichzeitig Neugier für die Unterschiede zwischen Kulturen zu fördern und Gemeinsamkeiten aufzuspüren. In Workshops wird hier in diesem Zusammenhang das Schnittmengenmodell (nach Göbel/Hesse 2004) zur Illustration genutzt. Ziel ist demnach, im interkulturellen Kontakt eine gemeinsame Handlungs- und Kommunikationsbasis („Schnittmenge“) aufzubauen, auf der man trotz Unterschiedlichkeit befähigt ist, in Kontakt zu treten. Das heißt, es geht im interkulturellen Kontakt nicht darum, eine der beiden Kulturen vollständig zu übernehmen und die andere aufzugeben, sondern den Kontakt mit einer anderen Kultur produktiv zu gestalten. Hier ist anzumerken, dass es dennoch kulturell geprägte Vorgaben geben kann, welche es innerhalb eines Systems einzuhalten gilt, wenn man erfolgreich handeln will (Engel et al. im Druck). In vielen Bildungseinrichtungen oder auch Firmen gibt es Regeln und Normen, die Teil der „Schnittmenge“ sein müssen. Im Kontext des imos bzw. im übergeordneten Rahmen des deutschen Universitätssystems gibt es beispielsweise kulturell geprägte Standards im Umgang mit Dozierenden oder im wissenschaftlichen Arbeiten, an die sich (internationale) Studierende für ein erfolgreiches Studium anpassen müssen. Wann immer es solche Vorgaben gibt, ist es daher wichtig, diese auch zu explizieren.

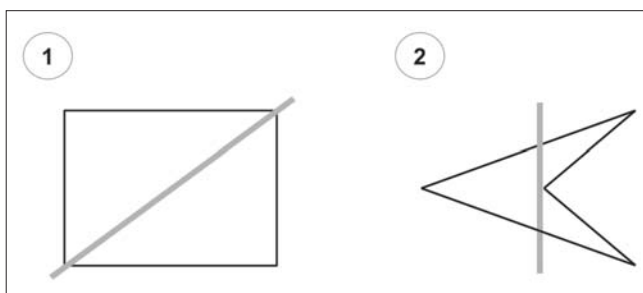
Interkulturelle Fertigkeiten werden in der Mentor*innen-Ausbildung zunächst vor allem in Rollenspielen und Simulationsübungen trainiert. Im „künstlichen“ Workshop-Setting können insbesondere übergreifende Fertigkeiten wie die Ambiguitätstoleranz gefördert werden, welche ein entscheidendes Kriterium für den Erfolg von interkulturellem Handeln darstellt (Lloyd/Härtel 2010).

Personen mit hoher Ambiguitätstoleranz bleiben in uneindeutigen, ungewohnten Situationen handlungsfähig, da sie die Mehrdeutigkeit und Abweichung vom Bekannten akzeptieren, statt sie als bedrohlich zu empfinden (Hatzer/Layers 2005). Im Workshop kann Ambiguitätstoleranz dadurch gestärkt werden, dass in den durchgeführten Übungen jeweils ein breites Spektrum an Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt wird. Jede*r kann die Handlungsmöglichkeit für sich wählen, mit der er oder sie sich am wohlsten fühlt, ohne dass es dabei richtige oder falsche Optionen gibt.

Viel intensiver werden die interkulturellen Fertigkeiten der Teilnehmenden dann im individuellen Kontakt mit internationalen Studierenden im Begleitungssemester gefördert. Der persönliche Kontakt im 1:1 Mentoring und in den gemeinsamen Veranstaltungen ermöglicht den Teilnehmenden, das theoretisch und „trocken“ gelernte direkt praktisch umzusetzen. Auf diese Weise können die überfachlichen, interkulturellen Kompetenzen nachhaltig gestärkt werden. Um möglichst viele Kontaktpunkte zu schaffen, sind die Veranstaltungsangebote jeweils so gestaltet, dass viel Raum für Austausch und informelle Begegnung bleibt. Beispielsweise gibt es Freizeitveranstaltungen (z.B. Eislaufen, Minigolf oder Ausstellungsbesuche) und offene Workshop-Formate (z.B. einen „Basar der Kulturen“, siehe Engel et al. im Druck). Der interkulturelle Kontakt wird darüber hinaus durch Intervision und Supervision begleitet.

Als förderliche **Einstellungen** werden im imos insbesondere interkulturelle Offenheit und der Respekt für kulturelle Unterschiede angesprochen. Damit verbunden ist die Erfahrung von Ethnorelativismus, d.h. die Erfahrung, dass die eigenen Grundannahmen und Verhaltensweisen nur eine Realität von vielen möglichen abbilden (Bennett 2004). Einen regelmäßigen Aha-Effekt bringt hier das sogenannte „Zauberviereck“ (Kempen et al. im Druck). Die Studierenden werden in dieser Übung gebeten, im ersten Schritt ein Viereck zu zeichnen und im zweiten Schritt das Viereck mit einer Linie in zwei Dreiecke zu teilen. Dies gelingt meist problemlos. In der zweiten Runde soll wieder ein Viereck gezeichnet werden, welches im zweiten Schritt durch eine Linie in drei Dreiecke getrennt werden soll. Diese Runde bereitet erfahrungsgemäß mehr Schwierigkeiten und konfrontiert die Studierenden damit, dass sie unbewusste Vorannahmen dazu haben, wie ein Viereck aussieht – nämlich wie ein Rechteck. Die Lösung ist erst möglich, wenn die eigene Perspektive erweitert wird (siehe Abbildung 2). Anhand dieses abstrakten Beispiels kann im Debriefing der Übung erarbeitet werden, was Ethnozentrismus be-

Abb. 2: Das „Zauberviereck“



deutet und welche Folgen unbewusste Grundannahmen haben können.

Neben der bedarfsorientierten Konzeption von Workshops und Programminhalten ist es empfehlenswert, die Effektivität der Methoden in Hinblick auf die Entwicklung der interkulturellen Kompetenzen systematisch zu evaluieren. Im imos werden hierfür zu Beginn, nach der theoretischen Ausbildung und am Ende der Programmteilnahme die interkulturellen Kompetenzen erfasst. Es ist zu beobachten, dass es individuell und über die Jahre hinweg sehr unterschiedlich ist, welche interkulturellen Kompetenzen im Laufe der Teilnahme am imos wie stark gestärkt werden. Das heißt, in der Regel ist auch nicht im Vorhinein klar, was genau die Personen in der Ausbildung brauchen. Dies unterstreicht die Relevanz, in der Konzeption von Ausbildungsbestandteilen auf verschiedenartige Methoden zu setzen, die sowohl am interkulturellen Wissen, den Fertigkeiten und den Einstellungen ansetzen, sodass ein möglichst breites Spektrum an interkulturellen Kompetenzen angesprochen wird und jede*r Teilnehmer*in individuell davon profitieren kann.

3. Kulturelle Selbstreflexivität

Um überhaupt sensibel für andere Menschen und Kulturen sein zu können, ist zuallererst eine Sensibilität für die eigene Person und eigene Kultur nötig (Broszinsky-Schwabe 2011). Das Bewusstmachen der eigenen kulturellen Prägung und deren Wirkung für die Wahrnehmung und Bewertung der Umwelt ist oft ein großes Schlüsselmoment für die Teilnehmenden und wertvoll für die weitere Vermittlung von interkultureller Kompetenz. Sie ist die Basis dafür zu verstehen, dass alle Wahrnehmungen und Bewertungen relativ sind und immer einem Kontext entspringen. Diese **kulturelle Selbstreflexivität** kann durch verschiedene Methoden und Maßnahmen gefördert werden. Im Rahmen von Workshops kann sie beispielsweise durch Übungen mit hohem Anteil an Selbsterfahrung gestärkt werden. Ein Beispiel für eine solche Übung ist „Die Überfahrt“ (Kempen et al. im Druck). Sie besteht aus einer bewusst ambig gehaltenen Geschichte mit verschiedenen handelnden Charakteren. Nachdem die Teilnehmenden die Geschichte gehört haben, sollen sie die Charaktere in eine moralische Rangfolge bringen. In der anschließenden Diskussion wird meist deutlich, dass die Urteile auf Basis diverser Vorerfahrungen und Prägungen sehr unterschiedlich ausfallen können und mit Emotionen verknüpft sind. Hier ist zu beachten, dass stark emotionsgeladene Diskussionen unter den Teilnehmenden entstehen können. Diese Emotionalität kann sehr wertvoll sein, weil sie die Basis für intensive Selbstreflexion darstellt. Jedoch kann sie Trainer*innen, die die Diskussion moderieren, auch herausfordern. Daher ist zu empfehlen, diese Übung nur durchzuführen, wenn schon Vorerfahrung mit der Moderation von Gruppen besteht und ein sicherer Raum in der Teilnehmendengruppe etabliert ist (siehe auch 4. „Sicherer Raum“).

Neben konkreten Übungen gibt es übergreifende Instrumente, um die Selbstreflexion anzuregen. In jedem Fall kann sie durch ausführliche Debriefings nach Übungen in der Gruppe gefördert werden. Daher wird im imos

viel Raum für Diskussionen und Erfahrungsaustausch in Workshops gegeben. Arbeitet eine Gruppe über einen längeren Zeitraum miteinander, ist auch eine veranstaltungsbegleitende Intervention hilfreich. Im imos treffen sich die Mentor*innen hierfür in selbstgewählten, festen Peer-Gruppen nach Bedarf, um ihre Erfahrungen im Mentoring auszutauschen und sich gegenseitig in Problemfällen zu beraten. Für die Arbeit in den Peer-Gruppen werden Methoden aus der kollegialen Beratung eingeübt (nach Tietze 2015). Stehen außerdem noch ausreichende personelle Ressourcen zur Verfügung, empfiehlt es sich auch eine professionelle Supervision anzubieten, um gemeinsam die Erfahrungen aus Workshops oder interkulturellem Kontakt strukturiert zu reflektieren und zu festigen. Im imos findet daher einmal im Semester eine Supervision statt, die von Mitgliedern des imos-Teams angeleitet wird. Einen weiteren Anlass zur Reflexion bietet die regelmäßig stattfindende schriftliche Evaluation des Projektes. Fragen in Bezug auf die eigene interkulturelle Kompetenz und das Mentoring regen dazu an, sich selbst im interkulturellen Kontakt zu reflektieren. Verstärkt werden kann der Effekt dadurch, dass mit den Ergebnissen weitergearbeitet wird. Im imos werden diese hierfür auf einem aggregierten Level an die Teilnehmenden zurückgespiegelt, und mit Leitfragen wird ein Austausch darüber angeregt, warum das Ergebnis so ist, wie es ist.

4. Sicherer Raum

Sowohl die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Prägung in einer Gruppe als auch die Erfahrung der Relativität dieser Prägung können mit großer Unsicherheit aufseiten der Teilnehmenden verbunden sein. Daher ist die Wahrnehmung psychologischer Sicherheit im jeweiligen Lernsetting eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen interkultureller Kompetenzen (Williams 2005; Kempen et al. im Druck). Insbesondere in der Arbeit mit Gruppen, die neu zusammengesetzt sind, ist es deshalb essenziell, zunächst Zeit in die Herstellung eines **sicheren Raums** zu investieren, in dem sich alle Teilnehmenden öffnen und ausprobieren mögen. Im imos betrifft dieser sichere Raum sowohl die Atmosphäre innerhalb der Mentor*innen-Gruppe als auch das Verhältnis zur Projektleitung.

Um einen sicheren Raum in der Teilnehmenden-Gruppe herzustellen wird beispielsweise der erste Workshop der Mentor*innen-Ausbildung schwerpunktmäßig dem Kennenlernen der Gruppe gewidmet. Mithilfe des „Kennenlern-Dreiecks“ (nach Dürschmidt et al. 2017) werden die Mentor*innen zu Beginn aufgefordert, Gemeinsamkeiten innerhalb einer Dreiergruppe zu finden. Damit wird direkt signalisiert, dass sich die Studierenden in dem Kontext des Workshops aus ihrer professionellen Studierendenrolle herausbewegen können und sollen. Sie werden animiert, sich zu öffnen und sich als Person zu präsentieren. Im Workshop-Verlauf finden darüber hinaus mehrere Kleingruppenarbeiten in stetig wechselnder Zusammensetzung statt, damit die Teilnehmenden die Gelegenheit haben, jede*n aus der Gruppe kennenzulernen. Die so geschaffene Nähe fördert das Vertrauen untereinander. Am Ende des ersten Workshopta-

ges wählen die Teilnehmenden ihre Peer-Gruppen, in welchen sie sich über den Verlauf des gesamten Mentorings im Rahmen von Interventionen näher austauschen. So wird ein geschützter Raum geschaffen, in dem die Mentor*innen Schwierigkeiten teilen und gleichzeitig auch erfahren können, mit ihren eigenen Stärken und Erfahrungen andere zu unterstützen. Erst ab dem zweiten Seminar geht es dann explizit um interkulturelle Kompetenzen. Auch hier wird Wert darauf gelegt, durch ausreichende Pausenzeiten und Plenumsdiskussionen viel Raum für persönlichen Austausch zu geben und so die Kohäsion der Gruppe zu fördern. Dadurch, dass die Mentor*innen-Gruppe über den Zeitraum von einem Jahr in gleicher Zusammensetzung zusammenarbeitet, bilden sich oft sogar Freundschaften.

Auch seitens des Projektteams wird in ein Vertrauensverhältnis zu den Teilnehmenden investiert. Dies wird im imos dadurch erleichtert, dass kein Machtgefälle zwischen Trainer*innen und Mentor*innen besteht, da die Projektteilnahme freiwillig ist und nicht bewertet wird. In Kontexten, in denen eine stärkere Hierarchie besteht, ist es wichtig, diese im Workshop zu überwinden. Hier kann es hilfreich sein, sich als Trainer*in als nahbare Person zu zeigen. Kleine Maßnahmen, die hier hilfreich sein können, ist das (authentische) Angebot eines „Arbeits-Dus“ für die Dauer der Zusammenarbeit und das Teilen von persönlichen Erfahrungen – in einem Umfang, der einem als Trainer*in angenehm ist. Darüber hinaus kann es zum sicheren Raum beitragen, sich explizit zur Verschwiegenheit zu verpflichten. Im imos bietet weiterhin der individuelle Kontakt im Rahmen der Supervisionen eine gute Gelegenheit, Vertrauen zu stärken und ermöglicht den Teilnehmenden abseits der Großgruppe über Schwierigkeiten oder Probleme sprechen zu können.

5. Frustrationstoleranz

Die Vermittlung von Kultursensibilität ist immer auch von Frustration begleitet – sowohl aufseiten der Teilnehmenden als auch aufseiten der Trainer*innen. Vor allem in der interkulturellen Interaktion mit den internationalen Studierenden kann es zu Missverständnissen oder Problemen kommen, die eine Frustration seitens der Mentor*innen mit sich bringen. Diese auszuhalten und mit ihr umzugehen, ist eine wichtige Grundlage, um kultursensibel interagieren zu können. Daher wird im imos Frustrationstoleranz mit verschiedenen Methoden geübt. In den Übungen wird zunächst eine gewisse Frustration seitens der Teilnehmenden provoziert, die in der anschließenden Reflexion und dem Debriefing wieder aufgelöst wird. Ziel ist jeweils, die Emotionsregulation zu stärken. Ein Beispiel hierfür ist die Übung „Gruppen-code“ (Kempen et al. im Druck). In dieser Simulationsübung bilden die Teilnehmenden einen Stuhlkreis. Zwei Teilnehmende verlassen den Raum, während die zurückbleibende Gruppe einen „Verhaltens-Code“ verabredet, den die Außenstehenden ausführen müssen, damit sie in den Kreis gelassen werden. Ist der Code verabredet, kommen die zwei Außenstehenden wieder in den Raum und sollen versuchen – ohne, dass jemand sprechen darf – in den Stuhlkreis zu gelangen. In der Regel probieren die Teilnehmenden nun verschiedenste Verhaltenswei-

sen aus und erleben mehr oder weniger Frustration auf dem Weg in den Stuhlkreis. Im anschließenden Debriefing kann die Übung auf interkulturelle Begegnungen übertragen werden, in denen die Kommunikations- und Verhaltensregeln nicht bekannt sind und können Strategien erarbeitet werden, wie mit solchen Situationen umgegangen werden kann. Auch bei dieser Übung ist von Trainer*innen-Seite zu beachten, dass starke Emotionen bei den Außenstehenden entstehen können, die aufgefangen werden müssen. Es ist daher zu empfehlen, diese Übung erst dann durchzuführen, wenn man die Gruppe schon besser kennt und die einzelnen Teilnehmenden und die Gruppendynamik einschätzen kann. Am besten bestimmt der oder die Trainer*in zwei gut integrierte Teilnehmende als Außenstehende, um zu starken negativen Reaktionen vorzubeugen. Darüber hinaus ist auch hier ein sicherer Raum hilfreich. Wenn es schon interkulturellen Kontakt gibt, können eventuell auftretende Frustrationen außerdem in der schon beschriebenen Inter- und Supervision bearbeitet und gemeinsam reguliert werden.

6. Abschließende Bemerkungen

Die vorgestellten Methoden sind diejenigen, die nach unseren Erfahrungen im Interkulturellen Mentoring Programm der Universität Osnabrück gut funktionieren. Dies wird beispielsweise in der Evaluation des letzten Durchgangs deutlich: 90% der Mentor*innen beurteilen das Programm als für sich persönlich nützlich und 95% würden die Teilnahme weiterempfehlen. Es ist zu betonen, dass es wichtig ist, für jeden Zweck und jede Zielgruppe die Methoden spezifisch anzupassen und die verschiedenen Formate flexibel an die Bedürfnisse der Teilnehmenden zu adaptieren, um erfolgreich Kultursensibilität vermitteln zu können. Einen Überblick über weitere Methoden sowie detailliertere Beschreibungen zur Durchführung bieten beispielsweise Kempen et al. (im Druck). Wie man anpasst und ob man mit den Anpassungen auf dem richtigen Weg ist, erfährt man durch regelmäßige Evaluationen und dadurch, dass man Raum für Rückmeldung schafft, in dem sich die Teilnehmenden als Expert*innen und Gestalter*innen verstehen. Unabhängig von individuellen Anpassungen an Situationen, Personen und Kulturen bilden die Förderung von kultureller Selbstreflexivität, eines sicheren Raumes und von Frustrationstoleranz übergreifende positive Einflussfaktoren auf die Vermittlung von Kultursensibilität.

Literaturverzeichnis

- Bolten, J. (2007): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011): Interkulturelle Kommunikation, Missverständnisse-Verständigung. Wiesbaden.
- Deardorff, D. K. (2006): Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. In: Journal of studies in international education, 10 (3), pp. 241-266.
- Dürschmidt, P./Koblitz, J./Mencke, M./Rolofs, A./Rump, K./Schramm, S. (2017): Methodensammlung für Trainerinnen und Trainer. 11. Auflage. Bonn.
- Engel, A./Masoud, W./Bachmann, A./Straatmann, T. (2015): Das Interkulturelle Mentoring der Universität Osnabrück – ein Beispiel für eine universitäre Internationalisierungsmaßnahme. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 10 (1), S. 25-30.

- Engel, A./Kempen, R. (2018): Messung interkultureller Kompetenz-Entwicklung einer deutschsprachigen Kurzskaala. In: Interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien, 16 (29), S. 39-60.
- Engel, A./Heere, C./Straatmann, T./Müller, K. (im Druck): Interkulturelles Mentoring im universitären Kontext: Entwicklung und Etablierung einer Hochschulentwicklungsmaßnahme im Rahmen der Internationalisierung. Berlin.
- Foronda, C. L. (2008): A concept analysis of cultural sensitivity. In: Journal of Transcultural Nursing, 19 (3), pp. 207-212.
- Göbel, K./Hesse, H.-G. (2004): Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (6), S. 818-834.
- Hall, E. T. (1976): Beyond culture. Oxford, England: Anchor.
- Hatzer, B./Layer, G. (2005): Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, A./Kinast, E.-U./Schroll-Machl, S. (Hg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen, S. 138-148.
- Hofstede, G. (1991): Cultures and organizations: Software of the mind. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G./Hofstede, G. J./Minkov, M. (2010): Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3. Auflage. New York: McGraw-Hill Education. Verfügbar unter <http://books.google.de/books?id=o4OqTgV3V00C> (12.06.2019).
- House, R. J./Hanges, P. J./Javidan, M./Dorfman, P. W./Gupta, V. (eds.) (2004): Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies. Sage publications.
- Kempen, R./Schumacher, S./Engel, A. M./Hollands, L. (im Druck): Schritt für Schritt zum passgenauen interkulturellen Training: Verbindung psychologischer Konzepte und Praxismethoden.
- Leenen, W. R./Groß, A./Grosch, H. (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Polizei: Qualifizierungsstrategien. Gruppe. Interaktion. Organisation. In: Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 33 (1), S. 97-120.
- Lloyd, S./Härtel, C. (2010): Intercultural competencies for culturally diverse work teams. In: Journal of Managerial Psychology, 25 (8), pp. 845-875.
- Oberzaucher-Tolke, I. (2018): Beratung und Therapie in der Migrationsgesellschaft. In: Blank, B./Gögercin, S./Sauer, K. E./Schramkowski, B. (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Grundlagen-Konzept-Handlungsfelder. Wiesbaden, S. 657-665.
- Schubert, F. C./Rohr, D./Zwicker-Pelzer, R. (2019): Wo und wie erfolgt Beratung? In: Schubert, F.-C./Rohr, D./Zwicker-Pelzer, R. (Hg.): Beratung, Grundlagen-Konzepte-Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 199-234.
- Tietze, K.-O. (2015): Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. 7. Auflage. Rheinbeck bei Hamburg.
- Williams, C. C. (2005): Training for Cultural Competence. In: Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work, 14 (1-2), pp. 111-143.

- **Thea Nieland**, M.Sc. Psychologie, Projektkoordination Interkulturelles Mentoring der Universität Osnabrück, E-Mail: thea.nieland@uni-osnabrueck.de
- **Anna Maria Engel**, Dipl. Psych., ehemalige Projektkoordination Interkulturelles Mentoring der Universität Osnabrück, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Training & Entwicklung der Hochschule Osnabrück, E-Mail: a.engel@hs-osnabrueck.de
- **Tabea Weil**, B.A. Psychologie, wissenschaftliche Hilfskraft im Interkulturellen Mentoring der Universität Osnabrück, E-Mail: tabea.weil@uni-osnabrueck.de

Katja Jasmin Restel



Katja Jasmin Restel

Auswirkungen des Studieneingangssemesters Studienstart International auf die Abbruchquoten von Studierenden aus Drittländern an der Universität zu Köln

The following article revolves around Studienstart International, created by the International Office in close cooperation with the participating faculties to meet the needs and challenges of degree-seeking students (Bachelor) from non-EU countries at the University of Cologne. A mixture of intercultural courses, subject-related German classes, a buddy program as well as close support by the team of Studienstart International should empower the students to do well. After almost ten years, time has come to look back on its origins as well as to evaluate its impact and success with regard to factors it was meant to enhance.

Overall, 488 students participated in Studienstart International, which has been evaluated both with qualitative as well as quantitative measures, which will be addressed in more detail. This contribution will take a closer look at the issue of retention rates, specifically targeted with this program, but also a first glance at the success (measured in Credit Points and completion rates) of the international students who partook in the program.

Internationalisierung ist ein integraler Bestandteil der deutschen Hochschullandschaft, auch weil die Anzahl internationaler Studierender am Campus einen wichtigen Faktor in Rankings darstellt. Das Interesse an Deutschland als Studiendestination hat in den letzten Jahren signifikant zugenommen – Deutschland ist das einzige nicht englischsprachige Land in den Top-5-Ländern für das Auslandsstudium (DAAD 2016). Die steigende Attraktivität Deutschlands als Studienort ist auch an der Universität zu Köln in Form einer gesteigerten Anzahl an Bewerbungen und Anfragen aus dem Ausland für Bachelor und Masterabschlüsse spürbar.

Laut einer aktuellen Studie des DAAD (2019) studieren bereits mehr als 359.000 internationale Studierende an deutschen Universitäten, was einem Anteil von 12,8% entspricht. Die Anzahl internationaler Studienanfänger*innen hat sich binnen einer Dekade fast verdoppelt und steigt prozentual stärker an als die der Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung.

Mit einer wachsenden Anzahl internationaler Studierender, die ihren ersten Abschluss an einer deutschen Hochschule anstreben, entstehen neue Herausforderungen. Um diesen gerecht zu werden, hat die Universität zu Köln früh reagiert und den Studienstart International ins Leben gerufen, insbesondere um die elementar wichtige Phase des Studieneinstiegs aktiv mitzugestalten, mit dem Ziel, den Studienerfolg der Studierenden aus Drittländern (Nicht-EU) zu gewährleisten und Studienabbrüche zu verhindern.

Im Folgenden soll zunächst auf das Problem und die Ursachen des Studienabbruchs von internationalen Studierenden eingegangen werden, um im Anschluss daran die Antwort der Universität zu Köln auf dieses Phänomen genauer zu erläutern. Aufgrund einer nahezu lückenlosen evaluierenden Begleitung des Studienstart International in Form von Umfragen, aber auch durch die Analyse quanti-

tativer Daten, ist es möglich, die Erfolge und Entwicklung des Studieneinstiegssemesters im Weiteren vorzustellen und einen anschließenden Ausblick bereitzustellen.

1. Internationale Studierende und der Studienabbruch

Die Gründe für ein Studium in Deutschland sind vielfältig. Häufig liegen ein generelles Interesse am Auslandsstudium oder Interesse für ein bestimmtes Fach vor. Für ein Studium in Deutschland sprechen der exzellente Ruf deutscher Hochschulen, gute Studienbedingungen und bessere Berufschancen, und die Tatsache, dass (bisher) keine Studiengebühren erhoben werden. Diese Motivation trifft auch bei den internationalen Studierenden des Studienstarts International der Universität zu Köln zu.

Seit den Studien von Heublein et al. von 2004 steht nicht mehr ausschließlich die Anzahl internationaler Studierender im Fokus, sondern auch deren Studienerfolg (definiert als Erreichen eines Abschlusses an einer Hochschule, unabhängig von Zeitraum und Note) und die damit verbundenen Determinanten. Auf die Studienergebnisse, die belegten, dass Kohorten internationaler Studierender (EU und Nicht-EU) im Schnitt doppelt so hohe Abbruchquoten aufweisen wie ihre deutschen Mitstudierenden, reagierte der DAAD mit Programmausschreibungen, die die Förderung als auch die nachhaltige Integration dieser Studierenden anstrebten (PROFIS bzw. PROFIN).

Die Kernthesen und -erkenntnisse der Heublein-Studie so wie die im angloamerikanischen Kontext erhobenen Studien (Yorke/Longden 2008; Tinto 2012; Kuh et al. 2005) lokalisieren die Gründe für die hohen Abbruchquoten bei (internationalen) Studierenden in fünf Bereichen:

- Mangel sowohl an fachlichen, als auch sprachlichen Grundvoraussetzungen für ein Studium an einer deutschen Hochschule sowie fehlende Selbstständigkeit,

- unzureichende Informationen über die Anforderungen eines Studiums in Deutschland und auch über die Gegebenheiten und Kultur vor Ort,
- Unkenntnis über konkrete Hilfsangebote der Universitäten durch sprachliche Barrieren,
- unbefriedigende soziale Integration sowohl in der Universität als auch im Privaten,
- Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Studiums.

Einige dieser Faktoren liegen außerhalb des Einflussbereiches der Hochschule, andere können wiederum gezielt durch effektive Betreuung und entsprechende Kursangebote behoben werden (Rech 2012). Gerade bei Studienbeginn sind elementare Kenntnisse und Fähigkeiten (insbesondere Deutschkenntnisse) in nicht ausreichender Form vorhanden, was nicht nur den Einstieg, sondern auch den weiteren Verlauf des Studiums negativ beeinflusst. Insbesondere die mangelhaften Deutschkenntnisse tragen signifikant zu einer negativen Beeinflussung des gesamten Studienverlaufs bei.

2. Das Studieneinstiegssemester Studienstart International

Die Universität zu Köln ist aufgrund ihrer Größe, der geographischen Lage und dem diversen Fächerangebot eine besonders beliebte Studiendestination – im Wintersemester 2017/18 studierten hier mehr als 5.000 internationale Studierende (ca. 10% der Gesamtstudierendenschaft). Im Hinblick auf die allgemeinen Trends (DAAD/DZHW 2019) ist auch an der Universität zu Köln mit einem weiteren Anstieg der internationalen Studierendenzahlen zu rechnen. Um gerade auch den Studierenden aus Nicht-EU-Ländern gerecht zu werden, startete im Jahr 2009 an der medizinischen Fakultät die erste Kohorte des Vorbereitungssemesters Studienstart International, gefördert durch das PROFIN¹ Programm des DAAD.

Studienstart International wurde nach und nach obligatorisch für alle Studienanfänger*innen aus dem Nicht-EU-Ausland von grundständigen Studiengängen (Bachelor und Staatsexamen) an allen Fakultäten eingeführt. Studierende aus dem EU-Ausland sind rechtlich mit den deutschen Studierenden gleichgestellt, deshalb ist für diese Gruppe Studienstart International nicht verpflichtend, auch wenn sie davon profitieren könnten.

Konzeption und Inhalte

Bei der Konzeption des Studienstart International spielten sowohl die Ergebnisse der Heublein-Studie als auch die der gleichzeitigen und weiterhin andauernden Evaluierung des Einstiegssemesters eine tragende Rolle. Ziel von Studienstart International war es, den in Kapitel 1 genannten Schwierigkeiten der bildungsausländischen Studierenden (mangelnde Deutschkenntnisse, fehlende soziale Integration, fehlende Kompetenzen) entgegen zu wirken und Strukturen zu schaffen, damit sich die Studierenden zum einen gut innerhalb der Universität und ihres Fachbereichs vernetzen und zum anderen den

Übergang aus dem Bildungssystem ihrer Herkunftsländer in das Studium an der Universität zu Köln gut zu meistern.

Eine intensive Betreuung und Begleitung zu Studienbeginn soll die Studierenden befähigen, die Werkzeuge kennen zu lernen und die Kompetenzen zu entwickeln, die sie im Studienverlauf befähigen, die Anforderungen des Studiums selbständig und erfolgreich zu bewältigen. Die im Rahmen des Studienstart International zu absolvierenden Kurse setzen sich aus Veranstaltungen

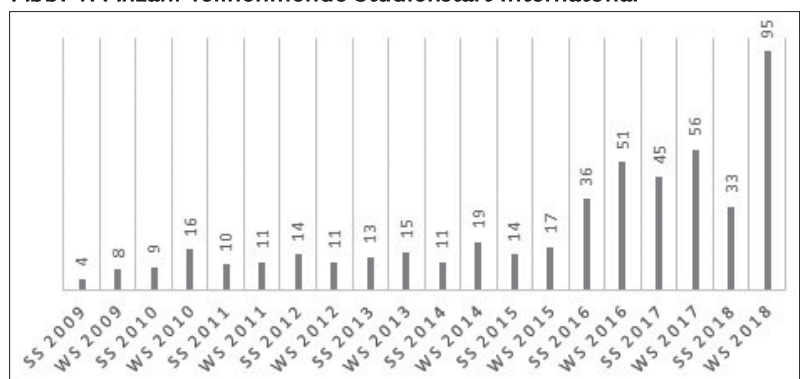
- aus dem jeweiligen Fachstudium (ausgewählt von den jeweiligen Fakultäten),
 - zum Erwerb studienrelevanter Kompetenzen,
 - zur Verbesserung der Deutschkompetenz, insbesondere auch
 - fachsprachliche Veranstaltungen (konzipiert in Rücksprache mit den Fakultäten),
 - zu Erwerb interkultureller Kompetenzen,
 - zur Orientierung und Information
- zusammen. Abgerundet wird das Einstiegssemester mit zusätzlichen Vernetzungsangeboten und einem Buddy-Programm.

Während des Studienstart-Semesters nehmen die ausländischen Studierenden an auf ihre individuellen Bedürfnisse und Kenntnisse abgestimmten (Lehr-)Veranstaltungen teil. Sie werden von den Mitarbeiter*innen im Studienstart International und in den Fakultäten sehr eng begleitet, was eine frühzeitige Intervention bei eventuellen Problemen ermöglicht.

Zusammensetzung/demographische Daten

Seit der ersten Kohorte des Studienstart International zum Sommersemester 2009 an der medizinischen Fakultät haben insgesamt 488 Studierende das Studieneingangssemester absolviert. Gestartet mit einer Kohortengröße von 4 Studierenden, nahmen zum Wintersemester 2018/19 95 Studierende am Studienstart International teil.

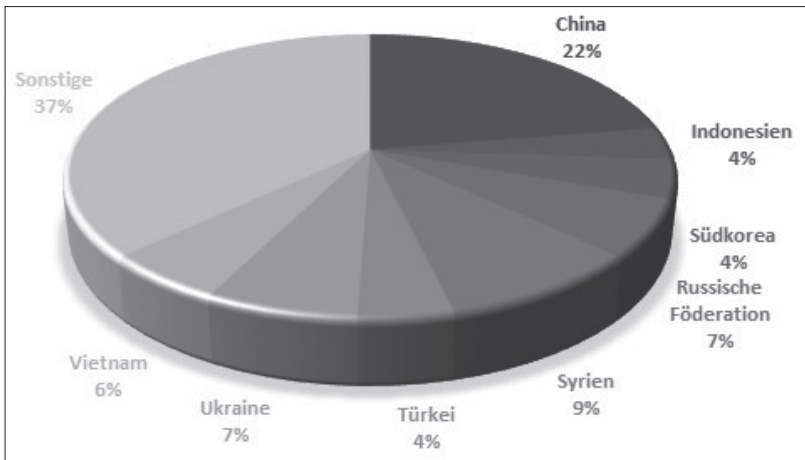
Abb. 1: Anzahl Teilnehmende Studienstart International



Das Gros der Teilnehmenden ist in der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen und der Medizinischen Fakultät eingeschrieben. Fast ein Viertel der Teilnehmenden kommt aus China, die nächstgrößere Gruppe sind mit knapp einem Zehntel die Teilnehmenden aus Syrien.

¹ PROFIN war das Programm zur Förderung der nachhaltigen Integration ausländischer Studierender gefördert durch den DAAD. Von 2009 bis 2013 wurden im Rahmen des PROFIN-Programms 132 Projekte an Hochschulen gefördert.

Abb. 2: Herkunftsländer



durch den Studienstart International ihre Zugangsprüfung erhalten, vorgenommen wurde. Dies zeigt, dass der Studienstart sich auch weiterhin weiterentwickelt und auf Entwicklungen reagieren kann.

Nach bisherigen Erkenntnissen ermöglicht also das Gesamtpaket der Maßnahmen innerhalb von Studienstart International ausländischen Studierenden einen hervorragenden Studieneinstieg: Sie werden gut in den Fachbereich integriert und erhalten die richtigen Werkzeuge zur Bewältigung des Studiums, so dass die Abbruchquoten seit Einführung von Studienstart International deutlich gesunken sind.

3. Erfolge und Ausblick

Der Studienstart International wurde mit dem Ziel konzipiert, die Abbruchquoten der bildungsausländischen Studierenden zu reduzieren, indem in der entscheidenden Phase des Übergangs zwischen Schule/Hochschule im Ausland und Hochschule in Deutschland wichtige Kernkompetenzen und Handwerkszeuge vermittelt werden, um den Einstieg ins Fachstudium zu erleichtern. Unter die Abbruchquote fallen all diejenigen, die ihr Studium ohne Abschluss an der Universität zu Köln beenden, exklusive derjenigen, die die Hochschule wechseln, um dort ihr Studium fortzusetzen.

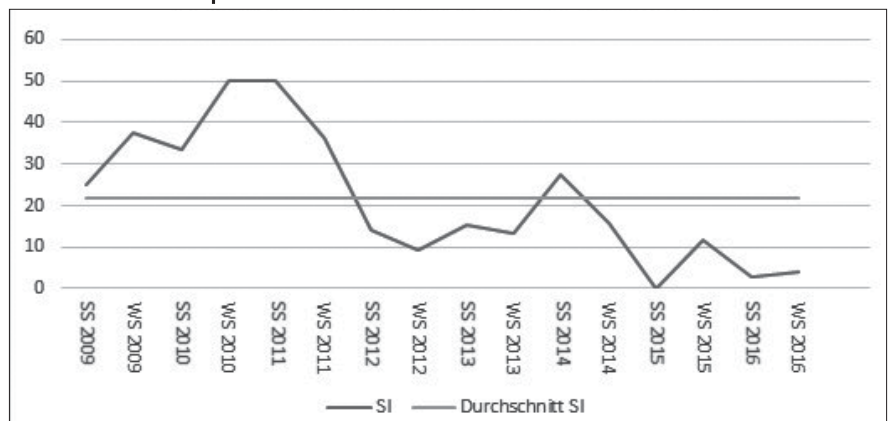
Im Vergleich zum ermittelten Durchschnittswert von 41% (DZHW 2014) liegt die Abbruchquote der Studienstart International-Absolvent*innen im Zeitraum vom Sommersemester 2009 bis zum Wintersemester 2016/17 bei durchschnittlich 22% und damit bei etwas über der Hälfte. Die Quoten wurden für alle Kohorten zu einem festgesetzten Zeitpunkt im Sommersemester 2017 erhoben. Die relativ hohen prozentualen Abbruchquoten der ersten Kohorten lassen sich durch die geringen Teilnehmendenzahlen erklären. Zudem können seit dem Wintersemester 2015/16 die Studienverläufe der Studienstart International-Absolvent*innen genauer verfolgt werden. Im Durchschnitt erreichen die SI-Absolvent*innen der beobachteten Kohorten 108% der geforderten Credit Points (CP) nach dem ersten Fachsemester. Lediglich 25% der SI-Absolvent*innen erreichen weniger als 60% der geforderten Credit Points. Aufgrund der geringen Fallzahl ist dies jedoch bisher nur eine Tendenz.

Der Studienstart International wurde des Weiteren, auch im Hinblick auf die Ergebnisse der fortlaufenden Evaluierung, in zwei Linien geteilt (Studienstart integrale und Studienstart plus), wobei programmatisch eine klarere Trennung zwischen Personen mit gültiger Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Studienkolleg) und denen, die

Literaturverzeichnis

DAAD/DZHW (2016): Wissenschaft Weltoffen. Bielefeld.
 DAAD/DZHW (2019): Wissenschaft Weltoffen 2019. Bielefeld.
 DZHW (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule, 4. Hannover. http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf.
 Heublein, U./Schmelzer, R./Sommer, D. (2004): Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. In: DAAD (Hg): Dok & Mat 55. Bonn.
 Kuh, G. D./Kinzie, K./Schuh, J. H./Whitt, E. J. (2005): Student Success in College. Creating Conditions that Matter. San Francisco: Jossey-Bass.
 Rech, J. (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender. Münster.
 Tinto, V. (2012): Enhancing Student Success: Taking the Classroom Seriously. In: The International Journal of the First Year in Higher Education 3 (1), pp. 1-8.
 Yorke, M./Longden, B. (2008): The first-year experience of higher education in the UK. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/fyfinalreport_0.pdf (01.05.2019).

Abb. 3: Abbruchquoten Studienstart International



■ Katja Jasmin Restel, M.A. Soz.-wis., M.A. Contemporary East Asian Studies, International Office, Universität zu Köln, E-Mail: k.restel@verw.uni-koeln.de

Marco Bazalik

Internationale Studieninteressierte bzw. Studierende mit Fluchterfahrung

– Der lange Weg zum Studium –

Aus der Sicht eines Studienberaters



Due to the global migratory movements of recent years, especially with the beginning of the conflicts in the Arab cultural area and the outbreak of the war in Syria, the situation at the German universities has also changed. Study Counselling Services, which were predominantly in contact with German students or "Bildungsinländer" in the past, have been visited more and more by "Bildungsausländer" in the last few years, who would like to study in Germany. From the point of view of a guidance-counsellor, who has contact with refugees in Osnabrück due to his biographical situation in different roles and contexts, this article describes the related experiences and possible activities by analyzing on three analytical levels (micro, meso and macro level) for individuals, organizations and society. Refugees and their educational needs at German universities and their discrimination as stigma-carriers is explained in a qualitative study at German universities in the summer semester 2018 following some examples from the Osnabrück region of higher education by explaining this phenomenon. The author also discusses examples of experiences on topics such as finance, networks and culture, regarding the cultural perspective but focusing more on the areas of education, counselling and communication.

Vorwort

Durch die weltpolitischen Entwicklungen im Nahen Osten und der arabischen Welt hat sich vor ca. vier Jahren auch die Arbeit bzw. das Klientel in den Studienberatungsstellen der deutschen Hochschulen verändert. So haben laut einer Befragung der HRK-Mitgliedshochschulen alleine im Wintersemester 2018/2019 fast 30.000 Studieninteressierte und Studierende mit Fluchterfahrung einmal oder mehrfach Einzelberatung der Hochschulen in Anspruch genommen.

Menschen mit Fluchterfahrung stehen bei der erfolgreichen Aufnahme und Beendigung eines Studiums vor besonderen Herausforderungen und Erschwernissen. Diese entstehen zum einen durch die Notwendigkeit des Deutscherwerbs, die fehlenden Kenntnisse des deutschen Hochschulsystems und die oft andere Lern- und Lehrkultur im Vergleich zu ihren Herkunftsländern. Häufig gibt es aber aufgrund der Flucht eine teils lange Unterbrechung zwischen der Schulzeit bzw. dem Studium in der Heimat und der Aufnahme eines Studiums in Deutschland. Außerdem können fluchtbedingte psychische Belastungen Schwierigkeiten vor und im Studium darstellen. Auch die fehlende finanzielle Unterstützung durch soziale Netzwerke, insbesondere der Familie, stellt in vielen Fällen eine besondere Erschwernis dar.

In diesem Bericht soll der Versuch eines reflektierten Einblicks aus der individuellen und zum Teil persönlichen Perspektive eines Studienberaters auf die Situation von Studieninteressierten und Studierenden mit Fluchterfahrung unternommen werden. Dabei werden die Ein-

drücke und Erfahrungen auch mit wissenschaftlichen Erkenntnissen ergänzt.

Zur besseren Einordnung meiner reflektierten Erfahrungen lassen sich die folgenden Erläuterungen grundsätzlich drei analytischen Ebenen zuweisen. Ich werde jedoch lediglich die aus meiner Einschätzung nach relevanten Aspekte benennen und nicht auf alle Aspekte vollständig eingehen. Hierfür bedürfte es noch weiterer Ausführungen und/oder auch qualifizierter Untersuchungen.

Die Leserschaft kann sich durch folgende Fragestellungen leiten lassen und wird dabei zu weiteren Diskursen auf diesen Analyseebenen eingeladen:

1) Individuelle Ebene

- Was sind die persönlichen Erfahrungen bzw. Erkenntnisse aus der Perspektive der Beratung?
- Welche Erfahrungen machen Geflüchtete bzw. andere Beteiligte (Studierende, Lehrende)?

2) Organisationale Ebene

- Welche Einflüsse hat die Flüchtlingsthematik auf die Organisation (Abteilung, Hochschule)?

3) Gesellschaftliche Ebene

- Welche Einflüsse bzw. Auswirkungen haben steigende Zahlen an Menschen mit Fluchterfahrungen für die Gesellschaft?

Der Zeitraum meiner persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen beschränkt sich auf die Entwicklungen der vergangenen vier Jahre (ab Herbst 2015). Ich beziehe

mich auf zahlreiche Kontakte und Gespräche mit Geflüchteten, die ich in vier unterschiedlichen Rollen und unterschiedlichen Kontexten wahrgenommen habe und aus deren Perspektive ich meine Erfahrungen reflektiere.

1. Als **Studienberater** an der ZSB Osnabrück (gemeinsame Einrichtung der Universität und der Hochschule Osnabrück: mit je 14.000 Studierenden und insgesamt ca. 270 Studienangeboten): seit 2009 www.zsb-os.de
2. Als **Leiter des Arbeitskreises** „Internationales/Geflüchtete“ der GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie): seit 2015 <https://gibet.org/fachthemen/arbeitskreise/ak-gefluechtete/>
3. Als **Ehrenamtlicher** beim Osnabrücker Zentrum für Flüchtlinge EXIL / Sunday-Gruppe: seit 2015 <https://exilverein.de/projekte/sunday-gruppe/>
4. Als **Privatmensch**: seit 1974 www.MarcoBazalik.de

Vor dem Hintergrund dieser vier Rollen, die sich je nach Umgebungskontext unterschieden haben, werde ich im Folgenden versuchen, einige Aspekte zur bereits beschriebenen Thematik erfahrungsbasiert und fachbasiert näher zu erläutern. Hierzu zählen für mich die Themen der Stigmatisierung, der Finanzierung, der Netzwerke bzw. Netzwerkarbeit sowie der Kultur und dabei im besonderen die kulturspezifischen Themen wie Bildung, Beratung und Kommunikation. Die inhaltlichen Ausführungen sind bewusst aus den unterschiedlichen Rollen und auf den verschiedenen drei analytischen Ebenen zu verstehen. Sie können als Anregungen für andere Personen, Organisationen oder für weitere Diskurse verstanden werden. Den Schlussteil bilden Beispiele und Ideen für konkrete Maßnahmen, die den besonderen Schwierigkeiten und Hemmnissen von Geflüchteten sowie deren Gesamtsituation gerecht werden könnten, damit „der lange Weg zum Studium“ für sie zu einem „erfolgreichen Weg zum Studium“ werden kann.

Ausgangssituation

In den vergangenen Jahren haben die zahlreichen Beratungsgespräche mit Personen aus dem arabisch geprägten Kulturraum mir wertvolle Erfahrungen und Einblicke in die damit verbundenen kultur- und bildungsspezifischen Themen ermöglicht. Dafür bin ich sehr dankbar.

Mit der steigenden Zahl an Studieninteressierten mit Fluchterfahrung haben sich bereits von Beginn an in beiden Osnabrücker Hochschulen zahlreiche Hochschulinitiativen bzw. Projekte für Geflüchtete gebildet. Die ZSB Osnabrück ist dabei aufgrund ihrer gemeinsamen Verantwortung für beide Hochschulen recht früh in den Austausch mit verschiedenen Hochschulinitiativen für Geflüchtete gegangen. So konnte bereits ab SoSe 2016 an beiden Hochschulen ein kostenfreies Gasthörenprogramm für Geflüchtete eingerichtet werden, bei dem die Gasthörernden mit Fluchterfahrung und B1-Deutschkenntnissen sogar erste Prüfungsleistungen im Umfang von bis zu 10 Credit-Points erbringen konnten. Das Gasthörenprogramm wurde in einem gemeinsamen Flyer beider Hochschulen durch die ZSB veröffent-

licht und seit 2016 wird das Gasthörenprogramm in Osnabrück auch konsequent auf von beiden Hochschulen gemeinsam organisierten Veranstaltungen in Kooperation mit der ZSB regelmäßig beworben. Das Interesse von Seiten der Geflüchteten war anfangs enorm. Die erste offizielle Infoveranstaltung fand mehrsprachig mit nahezu 100 Interessierten statt. Seit WS 2016/2017 sind bereits erste Geflüchtete vom Gaststatus in den ordentlichen Studierendenstatus gekommen, da sie einen Studienplatz an der Universität oder Hochschule Osnabrück erhalten haben. Auf den ersten Blick eine Erfolgsgeschichte: „Endlich angekommen“. Auf den zweiten Blick wurde jedoch in Gesprächen mit einigen dieser Studierenden deutlich, dass sie sich dennoch nicht richtig dazugehörig fühlen bzw. mit Schwierigkeiten oder Diskriminierungen zu kämpfen haben, die bei Studierenden mit Fluchterfahrung häufig auftreten.

Stigmatisierung

So bestätigen wissenschaftliche Befunde von Prof. Bouchara aus einer Befragung zum Sommersemester 2018 an deutschen Hochschulen, „dass Geflüchtete als Stigmaträger an deutschen Hochschulen unter Anpassungsstörungen durch traumatisierte Erlebnisse und Diskriminierungserfahrungen leiden, was die Studienleistungen und den Lernerfolg erheblich beeinträchtigen kann“ (Bouchara, 2016, S. 53).

Die Studienergebnisse decken sich auch mit meinen Eindrücken aus persönlichen Gesprächen mit Geflüchteten, sei es aus der Rolle des Studienberaters, des Arbeitskreisleiters im Fachverband der GIBeT oder als Ehrenamtlicher bei Freizeitaktivitäten mit Geflüchteten, die im „privaten“ Kontext häufig sehr offen mögliche Negative Erfahrungen wie Stigmatisierung bzw. Diskriminierung ansprechen.

Mittlerweile verfügen viele Geflüchtete, die bereits über zwei Jahre in Deutschland sind und recht frühzeitig an Sprachkursen und diversen Hochschulinitiativen teilnehmen konnten, über gute Deutschkenntnisse, die teilweise bereits auf einem anerkannten C1-Niveau liegen. Insbesondere jene Gruppe, die kurz vor dem ordentlichen Studium steht, will bei den Hochschulen auch weniger unter dem Stigma „Flüchtling bzw. Geflüchtete/r“ gesehen werden. Diese Erkenntnis wurde bereits auf der letzten Arbeitskreistagung der GIBeT in Gießen mehrfach geteilt. Um den Wünschen vieler Geflüchteter nach „Normalität“ nachzukommen und das Stigma abzulegen, wurde somit einstimmig auf der GIBeT-Arbeitskreistagung im Frühjahr 2018 der bisherige Arbeitskreis mit den Titel „Geflüchtete in der Studienberatung“ umbenannt in: „AK Internationales: Beratung von Studieninteressierten und Studierenden mit und ohne Fluchterfahrung“.

Nicht nur im GIBeT-Arbeitskreis „Internationales“, sondern auch in vielen Hochschulen setzt sich mittlerweile durch, dass Studierende bzw. Studieninteressierte immer mehr unter dem Fokus „Internationales“ angesprochen werden, sei es in Gruppenveranstaltungen oder auch in ihren Flyern.

Jedoch stellt sich trotz anderer Bezeichnungen der Zielgruppe nicht automatisch für Geflüchtete „Normalität“

in der Hochschulwelt ein, selbst wenn jene bereits erfolgreich in einem Studienfach immatrikuliert sind. Für viele Geflüchtete in Deutschland ist der „lange Weg zum Studium“ weiterhin beschwerlicher als bei den internationalen Studieninteressierten bzw. bei Studierenden ohne Fluchterfahrung. Geflüchtete sind nicht freiwillig nach Deutschland gekommen. Es können manchmal einige Jahre zwischen der Flucht und dem Beginn bzw. der Fortsetzung des Studiums in Deutschland liegen.

Jedoch haben laut einer aktuellen Studie aus den uni-assist Daten fast drei von vier Befragten mit Schulabschluss bereits Studierenerfahrung in ihrem Heimatland gesammelt und fast die Hälfte davon hat schon einen Studienabschluss, der überwiegend dem Bachelor entspricht. Aufgrund dieser Befragungsergebnisse ist auch nachvollziehbar, dass das Durchschnittsalter bei Studierenden mit Fluchterfahrung häufig höher ist als das der klassischen internationalen Studierenden. Laut g.a.s.t-Studie zu Geflüchteten von 2017 wird deutlich, dass über 40% der Geflüchteten zwischen 25 und 34 Jahre alt sind. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein nicht geringer Teil zum Studienabschluss weitere Jahre der Berufserfahrung aus dem Heimatland vorweisen kann, sei es als Zahnarzt/Zahnärztin, als Ingenieur*in oder als Lehrer*in, was sich ebenfalls mit den Beratungserfahrungen der letzten Jahre deckt.

Neben den vielfältigen und recht komplexen Problemlagen, mit denen sich Geflüchtete auf dem Weg ins Studium beschäftigen müssen, möchte ich nun einen besonderen Fokus auf folgende **drei Themenkomplexe** setzen: **Finanzierung, Netzwerke** und **Kultur**.

Finanzierung

Aktuelle Umfrageergebnisse der uni-assist-Studie belegen, dass sich neben der Fachsprache (61,5%) das Thema Finanzierung für mehr als die Hälfte der Befragten im Studium als eine der wesentlichen Hürden zum erfolgreichen Studium darstellt. Insbesondere für Geflüchtete ist eine staatliche Förderung durch BAföG aufgrund der Altersgrenze von 30 Jahren oder Förderausschlüsse eines Zweitstudiums nach einem erfolgreichen Erststudium im Herkunftsland eher schwierig. Auch die Unterstützung durch Stipendien geschweige denn Bildungskredite bleibt für viele Geflüchtete problematisch, da die Geldgeber sich an ähnlichen Kriterien wie dem BAföG orientieren. Die Problematik der Studienfinanzierung ist somit nicht erst seit der Flüchtlingsthematik an Hochschulen ein Thema. Es ist allgemein bekannt, dass auch deutsche Studieninteressierte häufig mit der Studienfinanzierung ein Problem haben, weil immer noch die Mehrheit der Studierenden kein BAföG bekommt und somit Studierende auf Jobben oder die Finanzierung durch Eltern angewiesen ist. Dennoch wurden mir als Studienberater in den letzten Jahren Einzelfälle bekannt, die zeigen, dass einige internationale Studierende mit Fluchterfahrung bereits vom Staat mit BAföG oder Stipendien von Stiftungen gefördert werden. Folgt man der g.a.st.-Studie zu Geflüchteten von 2017, so dürfte es vermutlich für viele Studieninteressierten mit Fluchterfahrung problematisch sein, BAföG-Förderung zu erhalten, wenn sie fluchtbedingt erst mit über 30 Jahren studieren können oder auf-

grund der fehlenden beruflichen Perspektive ihres Erststudiums im Herkunftsland ein Zweitstudium in Deutschland anfangen. Inwieweit die zuständigen BAföG-Ämter der jeweiligen Studentenwerke der Hochschulstandorte hier im Einzelfall aufgrund der längeren Fluchtdauer und weiterer individueller Umstände dennoch eine Förderung bewilligen, soll nicht Gegenstand meiner Ausführungen sein. Die Praxis hat jedoch gezeigt, dass es sich lohnt, bei den zuständigen BAföG-Abteilungen nachfragen zu lassen, ob trotz eines Zweitstudiums, des Überschreitens der Altersgrenze (meistens 30) oder eines erneuten Fach- oder Hochschulwechsels eine finanzielle Förderung gewährt werden kann, weil das Erststudium im Heimatland keine ausreichende akademische Befähigung für den deutschen Arbeitsmarkt hergibt. Ein typisches Beispiel hierfür kann der Jurist aus dem arabischen Kulturraum sein, der offensichtlich wenig Kenntnisse über das deutsche Rechtssystem hat. Hier könnte eine Einzelfallabwägung des zuständigen BAföG-Amtes zu der Entscheidung führen, eine finanzielle Förderung eines Zweitstudiums zu bewilligen. Einzelfallentscheidungen können auch bei Altersgrenzen zu flexiblen Gesetzesauslegungen führen, wenn hier ein individueller gerechtfertigter Spielraum genutzt wird. Zur Finanzierung eines Studiums durch Stipendien oder auch über regionale Stiftungen ist eine intensive Suche manchmal lohnenswert. Hier hilft die bekannte Datenbank Stipendienlotse (www.stipendienlotse.de).

Netzwerke

Insbesondere durch das Osnabrücker Veranstaltungsformat „Basar der Bildung“ (www.zsb-os.de/basar) speziell für Geflüchtete wird deutlich, dass sich die Netzwerkarbeit der Studienberatung, die schon bisher eine wesentliche Aufgabe war, durch die Arbeit mit der neuen Zielgruppe der Geflüchteten erweitert hat. Am Beispiel der Hochschulregion Osnabrück wird anhand der letzten vier Jahre deutlich, dass die **Netzwerke** im hochschulinternen bzw. -externen Bereich stetig gewachsen sind. Zwar hat es gut funktionierende Formen der Netzwerke immer schon in der Studienberatungslandschaft gegeben, da die Studienberatungsstellen bekanntlich an den Schnittstellen zwischen verschiedenen Organisationseinheiten der Hochschulen, aber auch an den Übergängen von Schule zu Hochschule bzw. Hochschule und Arbeitswelt agieren, jedoch beschränkten sich die Kontakte zu externen Organisationen auf eine überschaubare Zahl an Institutionen.

Meiner Beobachtung nach haben sich insbesondere in den letzten vier Jahren neben den bisherigen professionellen Austauschformaten wie Supervisionen sowie Runden Tischen mit bereits etablierten Netzwerkpartnern weitere langfristig hilfreiche externe Netzwerke mit anderen beteiligten Einrichtungen außerhalb der Hochschulwelt ergeben, die sich seit dieser Zeit ebenfalls für eine gute Integration und Unterstützung der Geflüchteten engagiert haben. Hierzu zählen z.B. auch einige Bildungs- und Beratungsangebote der Kirchen mit der Caritas oder der Diakonie. Die Intensität und Häufigkeit der Runden Tische, die sich mit jener Zielgruppe der Geflüchteten beschäftigen, sind nur ein Beispiel für eine

wachsende Netzwerkarbeit. Bei einigen Netzwerkpartnern wie z.B. den Kammern der Industrie und des Handwerks entwickelten sich zunehmend intensivere Kontakte zu einzelnen Organisationen als in der Vergangenheit. So lässt sich am Beispiel von Osnabrück insbesondere in den letzten vier Jahren feststellen, dass sich neue Netzwerkpartner ergeben haben, was die Zusammenarbeit langfristig auch bei anderen Aufgaben erleichtert hat. So hat sich zum Beispiel der persönliche und regelmäßige Austausch mit weiteren beteiligten Organisationen, wie den kirchlichen Organisationen (z.B. der Caritas, den vielen Freiwilligeninitiativen), bei dem auch zahlreiche engagierte Studierende beider Hochschulen sich einbringen, als erfolgreich erwiesen, weil dadurch die Aufgaben der Studienberatung mehr in die öffentliche Wahrnehmung der neuen Netzwerkpartner gerückt wurde. Insbesondere die Vernetzung bzw. der Austausch mit dem Landkreis sowie dem Jobcenter und Kammervertretungen, z.B. mit der Handwerkskammer (HWK) sowie der Industrie- und Handelskammer (IHK), hat sich zudem noch als gewinnbringend auf die Arbeit mit weiteren Zielgruppen der Studienberatung ausgewirkt. Beispielsweise haben sich in Osnabrück bei speziellen Veranstaltungen für Studierende mit Studien Zweifeln im Rahmen des „Neustart-Netzwerkes“ manchmal personengleiche Kontakte zu den weiteren Netzwerkpartnern wie den Kammervertretungen ergeben, die hier ebenfalls Gespräche sowie individuelle Unterstützung für Geflüchtete anbieten. Durch den intensiven Informationsaustausch untereinander können auch weitere Kenntnisse über die Beratungshaltungen, -angebote sowie Einblicke in die Aufgaben und Zuständigkeiten der anderen Einrichtungen gewonnen werden. Schließlich sehen sich die beteiligten Personen häufiger im Rahmen gemeinsamer Veranstaltungen und kommen somit auch mehr in den direkten Gesprächsaustausch.

Hinzukommt, dass in den letzten vier Jahren neben den lokalen bzw. regionalen Arbeitskreisen auch Gruppen und Netzwerke auf Landes- und Bundesebene gegründet wurden, in denen sich langfristig ein nachhaltiger Austausch von Ideen und Erfahrungen für die eigene Beratungsarbeit entwickelt hat. Mögliche Stolpersteine oder unnötige Fehlentwicklungen bei einzelnen Maßnahmen bzw. Projekten können so auf Organisationsebene frühzeitig vermieden werden, da sich unter den beteiligten Einrichtungen bereits eine Kultur des Erfahrungsaustausches und des Vertrauens etabliert hat, die insbesondere bei der Arbeit mit Geflüchteten von besonderer Bedeutung ist. Auch wenn Geflüchtete mit Studieninteresse idealerweise als internationale Studieninteressierte adressiert werden, so ergibt sich im Einzelfall jedoch eine bereits erwähnte vielschichtige Komplexität im Beratungsanliegen (Finanzierung, Wohnsituation, Aufenthaltstitel, Sprachbarrieren, Familiennachzug...), die neben den bereits genannten Schwierigkeiten auch kulturelle Herausforderungen in der Beratung mit sich bringt.

Für die Beraterinnen und Berater sind daher Netzwerke eine sehr wichtige Ressource, um sich fachlich sowie professionell auszutauschen. Dieser Austauschgedanke hat bei den halbjährlichen GIBeT-Tagungen einen nicht unerheblichen Stellenwert.

Aber auch der informelle Austausch von Studieninteressierten bzw. Studierenden mit Fluchterfahrung untereinander in Form von digitalen Netzwerken bzw. Erfahrungen mit Gleichgesinnten (z.B. Whatsapp, Facebook) ist ein wichtiges Mittel, ihre Situation zu verbessern. Dort profitieren diejenigen, die sich in den digitalen Formaten aktiv Informationen einholen, um den „langen Weg ins Studium“ zu bewerkstelligen. So gibt es z.B. in Osnabrück eine aktive syrische Whatsapp-Gruppe mit über 250 Personen, in der Serviceangebote für Geflüchtete geteilt werden. Daneben existieren auch diverse Facebookgruppen innerhalb der Community zu ähnlichen Themen. Unmittelbare Feedbackabfragen bei Informationsveranstaltungen für Geflüchtete haben häufig ergeben, dass der Hinweis zur Veranstaltung vielfach über die Facebook-Seite der Hochschulen gekommen ist. Facebook ist meiner Erfahrung nach bei Geflüchteten weiterhin ein weit verbreiteter Kommunikationskanal.

Aus zahlreichen Gesprächen und einigen Studien ist aber auch bekannt, dass insbesondere für Geflüchtete ein regelmäßiger Kontakt mit einheimischen bzw. deutschen Studierenden gewünscht wird, da durch diese Kontakte auch andere Perspektiven angeboten werden, die zu einer Lösung bestehender Probleme in der deutschen Hochschulwelt bzw. im deutschen Kulturraum (z.B. bei Behördengängen) hilfreich sein können. Manchmal braucht es eine andere Sichtweise für neue Lösungswege, die oft je nach Herkunftskultur und Erfahrung sehr unterschiedlich ausfallen können.

Kultur

Somit hat das Kulturthema neben den bereits erwähnten Studienfinanzierungs- und Netzwerkthemen bei internationalen Studieninteressierten bzw. Studierenden mit Fluchterfahrung im Vergleich zu einheimischen Studierenden eine m.E. noch größere Bedeutung. Insbesondere die letzten vier Jahre meiner Beratungstätigkeit in der ZSB Osnabrück haben mich am nachhaltigsten geprägt, ja sogar bereichert, wenn es um den Kontakt mit Geflüchteten ging. Allein die zahlreichen Gespräche und E-Mails in der Studienberatung, aber auch die regelmäßigen Infoveranstaltungen mit engagierten, zum Teil verzweifelten, aber auch bewundernswerten Menschen, die möglichst bald wieder in eine „normale Alltagswelt“ kommen wollten, haben meinen professionellen aber auch privaten Horizont erweitert. Viele Gespräche mit Geflüchteten in der Studienberatung haben zum Thema, das bereits angefangene Studium aus dem Heimatland in Deutschland fortzusetzen oder vielleicht nochmal ganz von vorne und neu anzufangen, um sich dann eine langfristig sichere Perspektive (in Deutschland) aufzubauen. Nicht wenige Geflüchtete sind über die Jahre mehrfach in die unterschiedlichsten Angebote der Zentralen Studienberatung und der Hochschulen gekommen, sei es in Einzelberatungen, in Gruppenberatungen, in Infoveranstaltungen, in Begleitprogramme der Hochschulen, zu Kulturveranstaltungen oder zu Ausflügen, die ich in meiner Ehrenamtsfunktion beim Osnabrücker Zentrum für Flüchtlinge i.d.R. einmal sonntags im Monat durchführte. Die ehrenamtliche Tätigkeit beim Osnabrücker Zentrum für Flüchtlinge ermöglichte mir

zusätzlich zu den beruflichen Kontakten mit Geflüchteten noch weitere private Einblicke auf jene Menschen, die aus den unterschiedlichsten Kulturkreisen kommen. Ein Großteil der nach Osnabrück zugewanderten Personen stammt aus Ländern wie Syrien, Sudan, Irak, Pakistan, Afghanistan (Statistikdaten Stadt Osnabrück 2017) und somit auch aus Regionen, die vermutlich vielen Einheimischen bzw. Deutschen nicht so vertraut waren, weder durch Urlaubsreisen, noch durch persönliche Kontakte bzw. durch vertieftes Schul- und Alltagswissen. Da der Kulturbegriff aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet werden kann, aber immer im Zusammenhang mit dem Menschen steht, möchte ich meinen Fokus eher auf die kulturell geprägten Themen der **Bildung, Beratung und Kommunikation** legen. Alle drei Themenbereiche lassen sich in direktem Kontakt mit Geflüchteten besser verstehen, wenn die zugehörige Herkunftskultur einbezogen wird.

Anhand eines recht alltäglichen Beispiels aus der Praxis der Studienberatung möchte ich diese Zusammenhänge gerne erläutern. Berufstätige im Feld der Studienberatung wissen, dass es stets eine große Herausforderung in der Berufspraxis ist, studienfeldbezogene Informationen zielgruppengerecht zur Verfügung zu stellen, sei es in Wort, Schrift oder durch geeignete Visualisierungen bzw. Schaubilder. Auf Basis dieser elementaren Kommunikationsform zwischen Sender und Empfänger kann es vorkommen, dass die beabsichtigten Informationen, ob in Gesprächen, Vorträgen oder Fließtexten die Zielgruppe nicht erreichen. Nicht wenige Einrichtungen und Hochschulen haben in den letzten Jahren erkannt, dass gut gemeinte Veranstaltungsformate bzw. -angebote bei der Zielgruppe der Geflüchteten nicht auf die gewünschte Resonanz gestoßen sind. Diese Erfahrungen wurden mehrfach in den unterschiedlichsten Austauschformaten thematisiert. Anhand konkreter Rückmeldungen und Feedbackgesprächen mit der Zielgruppe wurde mir im Laufe meiner Arbeit mit Geflüchteten immer bewusster, dass unsere kulturell geprägte Praxis von Handouts bzw. Zettelaushängen oder E-Mails bei vielen Menschen aus dem arabischen Sprachraum gar nicht bewusst wahrgenommen wurde, weil dort die Informationsvermittlung häufig über andere Kanäle verläuft. Der pragmatische Informationsaustausch zu einzelnen Veranstaltungen und Serviceangeboten erfolgt dann häufig mit Hilfe sozialer Medien wie Facebook bzw. Whatsapp oder über Mund-zu-Mund-Propaganda bzw. direkte Empfehlungen: „Mir wurde gesagt, ich sollte mich bei Ihnen melden und Sie können mir helfen“. So wunderte mich dann auch nicht, dass Geflüchtete direkt vor meiner Bürotür standen, um mit mir zu sprechen, insbesondere, wenn sie noch nicht lange in Deutschland waren und wenig Kontakt zu Deutschen hatten. Hierzu berichtete mir ein syrischer Zahnarzt einmal, dass in seinem Heimatland die Terminvergabe bei Ärzten total unüblich sei und dass höchstens für den Zahnarztbesuch ein Termin vereinbart würde. Demgegenüber hat sich z.B. an den Hochschulen in unserer Kultur ein völlig anderes Modell etabliert, das sich an Terminvergaben bzw. Sprechzeiten orientiert. So sind dann Missverständnisse einfach vorprogrammiert. Die z.T. geringe Resonanz auf die verschiedenen Serviceangebote für Geflüchtete hat meines Erachtens auch mit

den unterschiedlichen kulturellen Gegebenheiten zu tun. Aus den Gesprächen der verschiedenen Arbeitskreise ist in den letzten zwei Jahren deutlich geworden, dass sich viele Einrichtungen die berechnete Frage stellen, wie jene Zielgruppe besser über die Serviceangebote und oftmals aufwendigen Begleitprogramme sowie Veranstaltungsangebote informiert werden kann. Aus eigener Erfahrung und aufgrund von Hinweisen von interkulturellen Fachleuten kann ich z.B. davon berichten, dass gut gemeinte Infoveranstaltungen an einem Samstagvormittag nicht gerne von Menschen aus anderen Kulturkreisen wahrgenommen werden, wenn dort dem Samstag als Wochentag eher eine private Bedeutung beigemessen und so auch keine ausreichende Akzeptanz für eine offizielle Bildungsveranstaltung entgegengebracht wird. Aus folgendem Grund wird z.B. der nächste „3. Basar der Bildung“ nicht am Wochenende sondern in der Woche durchgeführt. Inwieweit sich diese Entwicklung mit zunehmender Aufenthaltsdauer der Beteiligten und der damit verbundenen Sozialisation verändert, bleibt abzuwarten.

Auch wurden meiner Erfahrung nach anfangs die kostenfreien Beratungsangebote bei offiziellen staatlichen Stellen wie z.B. den Hochschulen kulturbedingt nicht so stark und erst verhalten genutzt. Verständlich, wenn man weiß, dass in anderen Ländern vergleichbare Angebote institutionsgebunden gar nicht vorhanden bzw. notwendig sind, da sich die Studienwahl nicht nach der Wahl des Individuums richtet, sondern nach dem Prüfungsergebnis für die jeweilige Hochschulzugangsberechtigung wie zum Beispiel in Syrien. So verwundert es auch nicht, dass ein Großteil der syrischen Studieninteressierten, die nach Deutschland geflüchtet sind und deren Schulzeugnisse sie mit besten Prüfungsnoten ausweist, in den Heimatländern Medizin studiert haben bzw. hier in Deutschland auch Medizin studieren wollen. Da es in Osnabrück jedoch kein Medizinstudium gibt, können wir da nur an die benachbarten Universitätsstandorte mit einer medizinischen Fakultät verweisen, wohlwissend, dass die Wahrscheinlichkeit, dort einen Studienplatz zu bekommen, sehr gering ist, was nicht gerade ein zufriedenstellendes Gefühl am Ende eines Beratungsgesprächs hinterlässt.

Für viele der Studieninteressierten mit Fluchterfahrung sehen die Perspektiven und Möglichkeiten erst einmal nicht so „rosig“ aus, da der Beginn eines Studiums in Deutschland oft nicht so schnell umgesetzt werden kann, wie es häufig gewünscht wird. Manchmal stellt sich im Gespräch heraus, dass die Geflüchteten weitere 1-2 Jahre „Wartezeit“ in Kauf nehmen müssen, obwohl sie schon zwei Jahre in Deutschland sind, da die deutschen Sprachvoraussetzungen noch nicht erfüllt sind. Umso wichtiger ist es daher meiner Erfahrung nach aus Sicht der Beratung, trotz der erdrückenden Realitäten für ein ermutigendes Gesprächsende zu sorgen. Selbst ein abschließendes Angebot, jederzeit wieder ein Beratungsangebot in Anspruch zu nehmen und die eigene Visitenkarte mit auf den Weg zu geben, kann bei den Ratsuchenden das Gefühl vermitteln, nicht ganz alleine mit ihren Sorgen und Nöten zu sein und sich jederzeit kostenfreie sowie verlässliche Hilfe holen zu können. Die Prozesse können zwar von der Studienberatung meistens

nicht beschleunigt werden, aber das damit verbundene Gefühl der Ratsuchenden, deren Rahmenbedingungen und deren inhaltliche Fragestellungen können in dem Beratungsgespräch ihren Raum finden, was für die Betroffenen häufig ein wenig entlastend sein kann.

Somit können die von Ruth Großmaß differenzierten drei Dimensionen der „klassischen“ Studienberatungen, wie der (1) inhaltlichen, (2) psychologischen, als auch (3) sozial lebensweltlichen Perspektive auch auf Studieninteressierte mit Fluchterfahrung übertragen werden. Allerdings sind diese drei Gesprächsdimensionen bei Geflüchteten im Vergleich zu den „typisch“ deutschen Studieninteressierten, die ein bis zwei Jahre vor dem Abitur stehen, meistens viel komplexer. Bei Geflüchteten sind die inhaltlichen Aspekte der Beratungsanliegen aufgrund der verschiedenen Bildungssysteme und der z.T. vorherrschenden Sprachbarrieren schon recht kompliziert. Viele Geflüchtete haben fluchtbedingt wie bereits erwähnt mit psychischen Belastungen (z.T. Traumata) zu kämpfen, was die Beratungssituation erschweren kann. Häufig können weitere unsichere Lebensumstände bzw. eine unklare Wohn- und Aufenthaltssituation dazu führen, dass Geflüchtete Hemmnisse sowie Kontaktschwierigkeiten im sozialen Umfeld entwickeln, wobei ein unterstützendes Netzwerk doch gerade hier von Vorteil wäre. Alles in allem ist die Beratung von Studieninteressierten mit Fluchterfahrung i.d.R. vielschichtiger, komplexer und zeitintensiver. Häufige Sprachbarrieren und kulturelle Missverständnisse können die Beratungssituation noch erschweren. Daher ist es aus meiner Erfahrung sehr wichtig, dass die Hochschulen in der Begleitung von Geflüchteten verschiedene Maßnahmen auf allen drei Strukturebenen anbieten, weiterentwickeln und auch verstetigen, damit internationale Studieninteressierte bzw. spätere Studierende mit Fluchterfahrung den langen Weg ins Studium auch erfolgreich gestalten und damit ihren (Arbeits-)Platz in der Gesellschaft finden.

Maßnahmen/Ideen

Aus meiner Erfahrung schlage ich folgende Maßnahmen auf individueller, organisationaler und gesellschaftlicher Ebene vor. Nicht alle Maßnahmen lassen sich analytisch eindeutig einer Ebene zuordnen. Ich möchte dennoch in der Struktur bleiben und damit auch zu weiteren Ideen einladen:

1. Individuelle Maßnahmen:

(für Geflüchtete, Mitarbeitende, Lehrende, Studierende):

- Ausbau der Beratungsangebote (Tendenz zu Einzelberatung mit Folgeterminen bzw. Coachingangeboten mit strukturiertem Setting und klaren Zielvorgaben),
- Schaffung von Reflexionsräumen (z.B. monatliche Gruppenberatung) für beteiligte Personen unter Anleitung (z.B. durch Studienberatung oder andere Fachleute) mit Themen zu Wissenschafts-, Lehr-, Lern-, Beratungs- und Kommunikationskultur,...
- Weiterentwicklung der bisherigen studentischen aber auch akademischen Begleitangebote (z.B. Sprach-Tandems, fachliches Mentoring/Buddy-Programme),
- Fortbildungs- und Austauschformate für Hochschulmitarbeitende zur Sensibilisierung hinsichtlich „flucht-

bedingter“ Themen/Besonderheiten (z.B. durch Ringvorlesungen, Runde Tische, Intervention),

- Möglichkeiten des ungezwungenen Austausches „Spaß haben“ für Geflüchtete (Hochschulsport, Freizeit- und Kulturangebote mit Einheimischen),
- Wahrnehmung/Wertschätzung der Geflüchteten als Expert*innen (z.B. Koch-, Sprach-, Tanz-, Musikurse), mit dem Ziel, miteinander und voneinander zu lernen.

2. Organisatorische Maßnahmen:

(die Organisation betreffend: Einrichtung, Institution, Abteilung, Hochschule)

- Verstetigung der Koordinationsstellen für Geflüchtete an Hochschulen: (idealerweise beim International Office, aufgrund der Internationalität der Zielgruppe),
- stetiger Austausch (intern/extern) durch Ringvorlesungen, Sonderveranstaltungen, Runde Tische: 2x/Jahr,
- Förderung der studentischen Initiativen für Geflüchtete und mögliche Verankerung von ehrenamtlichen Engagements ins Curriculum der Studiengänge,
- Erweiterung der Sprachangebote und der Infomaterialien (mehrsprachig),
- Entwicklung hochschuleigener Förder- und Stipendienprogramme (mit regionalen Stiftungen: „Fachkräftemangel“),
- Ausbau regionaler Wohnungsangebote, Kontingente in Wohnheimen für Studierende mit Fluchterfahrung,
- Erweiterung der Lernräume am Campus (z.B. Seminarräume und PC-Räume in vorlesungsfreier Zeit zum ungestörten Lernen für Gasthörernde),
- Ausbau des Gasthörendenprogramms mit Leistungserwerb unter stärkerer Einbindung der Fachbereiche/Fakultäten.

3. Gesellschaftliche Maßnahmen:

(mit Auswirkungen auf die Gesellschaft und deren Einbeziehung)

- Öffnung der Hochschulen für die breite Öffentlichkeit, Einbeziehung der Ehrenamtlichen (z.B. Basar der Bildung),
- regelmäßige Berichterstattung (z.B. Erfolgsgeschichten) in den lokalen Medien zur Aufklärung und Mitnahme der breiten Öffentlichkeit,
- Sensibilisierung aller Beteiligten (Pressearbeit: „Tue Gutes und sprich darüber...“),
- Pflege, Ausbau und Verzahnung der Netzwerkarbeit: Hochschule/Wirtschaft/Politik/Gesellschaft.

Fazit

Auch wenn die aktuellen Zahlen von Geflüchteten bzw. internationalen Studieninteressierten mit Fluchterfahrung an deutschen Hochschulen durch die gesetzlichen und politischen Veränderungen eher wieder rückläufig sind im Vergleich zu den Entwicklungen von vor vier Jahren, ist es meines Erachtens eine Illusion zu glauben, dass sich die Situation an den Hochschulen wieder „normalisiert“ hat, weil die Themen Flucht, Migration und Integration nicht mehr auf der aktuellen Agenda sind. In den Medien und der Öffentlichkeit stehen zum Zeitpunkt der Berichterstellung (Ende August 2019) nun andere globale Themen wie Klimawandel, Brexit sowie

Protestaktionen in Hongkong im Vordergrund, die ebenfalls von weitreichender Bedeutung sind.

Jedoch ist für viele Menschen mit Fluchterfahrung, die sich auf den Weg zu den Hochschulen gemacht haben und sich geduldig mit der schwierigen deutschen Sprache sowie der deutschen Bürokratie auseinandergesetzt haben, der Weg noch lange nicht beendet.

Laut einer aktuellen Pressemitteilung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) vom 15.08.2019 ist mit Zahlen vom WS 2017/2018 „Deutschland zum wichtigsten nicht-englischsprachigen Gastland weltweit für internationale Studierende aufgestiegen“. Von den 282.000 internationalen Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus dem Ausland („Bildungsausländer“), die zum Zweck eines Studiums oder aus humanitären Gründen nach Deutschland gekommen sind, stammen ca. 24.000 internationale Studierende aus den acht zugangsstärksten Asylherkunftsländern (Syrien, Afghanistan, Irak, Nigeria, Eritrea, Iran, Pakistan und Somalia), wovon die meisten vermutlich Geflüchtete sein können. Mittlerweile kommt die sechstgrößte ausländische Herkunftsgruppe an deutschen Hochschulen aus Syrien, was vor zehn Jahren noch unvorstellbar war.

Rückblickend haben die Hochschulen, Bildungseinrichtungen, Organisationen, Behörden und Vereine sowie die zahlreichen Ehrenamtlichen aber auch engagierte Bürgerinnen und Bürger insgesamt wertvolle Hilfestellungen für Menschen mit Fluchterfahrung geleistet, auch wenn nicht immer alles „rund“ gelaufen ist. Zahlreiche Erfahrungen, Gespräche und Begegnungen mit Geflüchteten zeigen mir, dass es bereits einige erfolgreiche Geschichten auf dem „langen Weg zum Studium“ gibt, dass der Weg für alle Beteiligte aber noch längst nicht abgeschlossen ist und dass es strukturell auf allen drei Ebenen noch viel zu tun gibt. Weitere Mühen und Anstrengungen sind daher dringend notwendig und sie lohnen sich am Ende für alle Beteiligten:

Sei es durch eine bestandene Deutschprüfung, ein rührendes Dankeschön am Ende eines langen Beratungsgesprächs, den lang erhofften institutionellen Ausbau von Beratungsangeboten für internationale Studieninteressierte (mit bzw. ohne Fluchterfahrung), die kulturelle Bereicherung des öffentlichen Lebens in der

Region sowie das entschiedene Entgegenwirken in Hinblick auf Diskriminierung und Ausländerfeindlichkeit, damit alle Menschen ihren Platz in der Welt finden und diese auch durch ihr Tun bereichern können.

Das alles kann gelingen, wenn die gemeinsamen Anstrengungen zur Integration und Inklusion in Deutschland nicht nachlassen, sondern weiter ausgebaut werden.

Literaturverzeichnis

- BAMF (2016)*: Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen, Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke, https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-02-PM/161024_Handreichung_Studium_von_Fluechtlingen.pdf
- BAMF Infothek*: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/statistiken-node.html> (15.08.2019).
- Busse, T./Bazalik, M. (2016)*: Geflüchtete in der Beratung – Einblicke und Ausblicke. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 11 (4), S. 98-104.
- BOUCHARA, IDF (2016)*: Bildungsbedürfnisse und Hindernisse von Geflüchteten in Deutschland: Eine empirische Studie zu sozialen Netzwerken von Geflüchteten an deutschen Hochschulen. In: *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, [S.l.], v. 18, n. 31, p. 53-72, may 2019. Verfügbar unter: <http://neu.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/347> (14.08.2019).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (2019)*: Pressemitteilung: https://www.dzhw.eu/services/meldungen/detail?pm_id=1548 (15.08.2019).
- GIBeT-AK „Geflüchtete in der Studienberatung“*: <http://www.gibet.de/fachthemen/arbeitskreise/ak-gefuechtete-in-der-studienberatung.html> (15.08.2019).
- Großmaß, R. (2007)*: Studienberatung und sozialer Raum. In: Sickendiek, U. et al. (Hg.): *Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Tübingen, S. 237-252.
- Kultusministerkonferenz (2015)*: Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlesse/2015/2015_12_03-Hochschulzugang-ohne-Nachweis-der-Hochschulzugangsberechtigung.pdf (14.08.2019).
- Schammann, H./Younso, C. (2016)*: Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung, https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Studie_Studium-nach-der-Flucht.pdf (15.08.2019).
- uni-assist (2019)*: Flucht und Studium: <https://view.joomag.com/magazin-flucht-und-studium-ausgabe-i-2019-magazin-flucht-und-studium-ausgabe-i-2019/0454603001561728550?short> (14.08.2019).

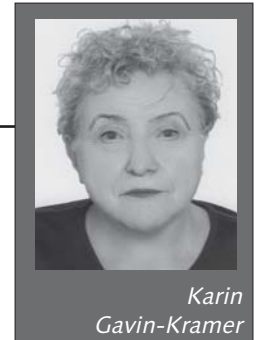
■ **Marco Bazalik**, Dipl.-Päd./Dipl.-Ing. (FH), Studienberater, Zentrale Studienberatung Osnabrück, Gemeinsame Einrichtung der Universität und der Hochschule Osnabrück, E-Mail: marco.bazalik@zsb-os.de

Das Zeitschriftenprogramm des UVW:

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

Weitere Infos: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriften>

Karin Gavin-Kramer

Karin
Gavin-Kramer

Billiger heißt weniger Leistung: Wie Hochschulen die Beratungsqualität riskieren

It is quite some time that the German Rectors' Conference has not lost a word about guidance in Higher Education. Its last recommendations date back to 25 years ago, stressing at that time directly as well as indirectly the scientific character of this type of guidance. Since then, recruitment for student guidance is developing in a more and more chaotic way. This concerns standards as well as requirements, tasks, and payment.

Zentrale Studienberatungsstellen (ZSB) mit ihrem Angebot einer fächerübergreifenden Allgemeinen Studienberatung sind an deutschen Hochschulen üblicherweise die erste Anlaufstelle für Studieninteressierte. Hier, an der wichtigsten Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule, entscheidet sich oft, ob Angebot und Nachfrage bzw. individuelle Studienwünsche und lokale Studienrealität miteinander in Einklang zu bringen sind. Damit das gelingt und möglichst niemand mit falschen Vorstellungen dem Abbruch entgegenstudiert, ist kompetente und gemeinsam reflektierte Beratungsarbeit unverzichtbar. Dass es dafür qualifizierte und entsprechend eingruppierte Beratungskräfte braucht, sahen schon Anfang der 1970er Jahre sowohl die Kultusminister als auch die Hochschulrektoren, die in den Folgejahren mehrere grundsätzliche Empfehlungen zur Studienberatung verabschiedeten.

Das Problem

Während die Studienfachberatung der Fakultäten in der Regel zum Aufgabenkreis des dort tätigen wissenschaftlichen Lehrpersonals gehört, werden Allgemeine Studienberater*innen meist extern rekrutiert. Dabei entscheiden die Hochschulen im Rahmen ihrer Autonomie je für sich, welche Aufgaben ihre ZSB bzw. ihre Studienberater*innen erfüllen, welche Qualifikationen sie mitbringen und wie sie eingruppiert werden sollen.

Wie Stellenausschreibungen seit Jahren immer wieder belegen¹, sehen vor allem die nichtuniversitären Hochschulen, aber auch einige Universitäten für ihre Studienberatungskräfte, anders als in den einschlägigen Empfehlungen (s.u.) vorgesehen, Entgeltgruppen (EG) unterhalb von EG 13 vor. Exakt ab dieser EG gilt ein wissenschaftlicher Hochschulabschluss (Master-Niveau) als Einstellungs voraussetzung. Mir liegen Stellenausschreibungen aus den Jahren 2017 und 2018 für „Studienberater“ (anders bezeichnete Tätigkeiten in einer ZSB werden hier nicht berücksichtigt) vor, die Eingruppierungen in EG 9, 10, 11, 12 und 13 ausweisen, Leitungsstellen auch höher. Allgemeine Studienberater*innen werden also – im Ge-

gensatz zu Psychologischen Berater*innen, die in aller Regel problemlos nach EG 13 vergütet werden – höchst unterschiedlich eingruppiert und bezahlt. Obwohl vor allem die nichtuniversitären Hochschulen die gesamte Breite der Entgeltgruppenspektrums einschließlich EG 13 nutzen, unterscheiden sich die in den Ausschreibungen genannten Aufgaben und sogar die Voraussetzungen bei genauem Hinsehen oft gar nicht so stark, wie die unterschiedlichen Eingruppierungen es eigentlich erfordern.² Das gilt vor allem, wenn man Ausschreibungen mit EG 11 an Fachhochschulen (FH) im Vergleich zu EG 13 an FH und Universitäten betrachtet. Die Frage, mit welcher Begründung Allgemeine Studienberater*innen an Universitäten und Fachhochschulen oft (aber keineswegs überall) ungleich bezahlt werden, bleibt offen und beschäftigt auch schon Gewerkschaften.

Die Empfehlungen der Minister und Rektoren

Nach breiterer Einführung der Zentralen Studienberatungsstellen im Rahmen der zehn Modellversuche zur Studienberatung Anfang der 1970er Jahre und erneut nach 1990 in Ostdeutschland setzten sich Kultusminister- und Rektorenkonferenzen (KMK und WRK/HRK) eine Weile sehr engagiert für die neue Institution ZSB ein. Sie beschrieben die Allgemeine Studienberatung³ bis ins Detail und sprachen Empfehlungen zu Ausbildung und Eingruppierung aus. Von der Vergütung des ZSB-Personals hatten die Hochschulrektoren 1981 – anders als heute – einheitliche Vorstellungen:

¹ Vgl. dazu Scholle, K. (2015): Prekäre Beschäftigung als zukünftiger Normalfall? Erste Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse im Arbeitsmarktfeld der Beratung im Hochschulkontext. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 10 (2), S. 45-51, sowie https://gibet.org/meldungen/beratung_braucht_qualitaet_empfehlungen_der_gibet-11.html (25.04.2019).

² Vgl. Kap. 7 Aufgabenspektrum und Eingruppierung. In: Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte (E-Book). Bielefeld.

³ Hochschulische Beratungsangebote für ausländische oder für behinderte Studierende sowie Prüfungsberatung zählen nur selten zu den Aufgaben einer ZSB.

„Die Mitarbeiter sind wie folgt einzugruppieren:

- Studienberater: BAT IIa/Ib⁴
- Sachbearbeiter: BAT Vc
- Sekretariat: BAT VII/VIb“.⁵

Dass Allgemeine Studienberatung als wissenschaftliche Tätigkeit anzusehen und dem akademischen Sektor zuzurechnen ist, war zwischen KMK und Rektoren schon ab 1973 Konsens, wobei die Anforderungen der Rektoren damals noch über die der Kultusminister hinausgingen:

„Die Kultusministerkonferenz geht in ihren Empfehlungen zur ‚Beratung in Schule und Hochschule‘⁶ davon aus, daß Studienberater ein Hochschulstudium absolviert haben müssen. Für die Aufnahme der Studienberatertätigkeit sollte nach Möglichkeit Berufserfahrung vorliegen. Die Hochschulen sind der Auffassung, daß eine mehrjährige Berufserfahrung Voraussetzung sein sollte und die Zusatzausbildung auf die Dauer analog der Referendarausbildung durchgeführt werden sollte. Für die zentrale Studienberatungsstelle sind nach Möglichkeit Berater, die die einzelnen Fächergruppen – Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften etc. – abdecken, vorzusehen. (...)

Im Hinblick auf den Beruf Studienberater müssen in Theorie, Praxis und Weiterbildung insbesondere folgende Ziele verfolgt werden:

- Vermittlung der erforderlichen Informationen und Kenntnisse über das Bildungssystem (Sekundar- und Hochschulbereich, Organisationsstrukturen des Schul- und Hochschulbereiches, rechtliche Fragen, den Arbeitsmarkt etc.)
- laufende Vermittlung der erforderlichen Informationen über den Hochschulzugang
- Erwerb von Kenntnissen über Funktionen, Struktur und Organisation des Beratungswesens
- Vermittlung pädagogisch-psychologischer Grundkenntnisse
- Einführung in die Didaktik und Methodik der Beratung
- Einführung in die Beratungspraxis (Gruppen- und Einzelberatung; allgemeine fachpädagogische, psychosoziale und psychotherapeutische Beratung)⁷

Diese Ausbildung sollte in Studienbausteinen schwerpunktmäßig angeboten werden.“⁸

In ihrer bisher letzten ausführlichen, insgesamt aber wenig zielführenden Entschließung zum Thema „Studienberatung“ von 1994 bezieht sich die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) weiter explizit auf ihre früheren Empfehlungen u.a. von 1976, 1981 und 1991. Die Rektoren betonen im Rahmen ihrer den Hochschulen zur Orientierung empfohlenen Grundsätze, für Allgemeine Studienberater*innen seien als Voraussetzung auch „Erfahrungen in der Hochschullehre“ von Vorteil – eine weitere Bestätigung, dass am wissenschaftlichen Charakter dieser besonderen Beratungstätigkeit festgehalten wurde.⁹

Allgemeine Studienberater*innen sollen von ihrer Qualifikation her auf Augenhöhe mit den wissenschaftlichen Lehrkräften in der Studienfachberatung und den Hoch-

schulgremien kommunizieren und agieren können und mindestens über den Abschluss verfügen, den ihre Ratsuchenden maximal erreichen können – also einen Hochschulabschluss auf Master-Niveau.

Die Aufgaben der Allgemeinen Studienberatung

Zu den Grundaufgaben der Allgemeinen Studienberatung gehören mindestens

- Studienvorbereitende Beratung (Studieninteressierte und -bewerber*innen),
- Studieneingangsberatung (Studienanfänger*innen),
- Studienverlaufs- und ggf. Studienausgangsberatung (Studierende),
- Beratung spezieller Zielgruppen (z.B. Fachwechsler, Studienabbrecher etc.),
- Beratung Dritter (Eltern, Lehrer, Institutionen).¹⁰

Was bedeutet das genau? Ein Beispiel: In die *Studienvorbereitende Beratung* setzen z.B. nicht nur Ratsuchende, sondern auch Politik und Hochschulleitungen viele Hoffnungen. Sie soll Fehlentscheidungen vorbeugen. Sie soll zu einer „Passung“ zwischen Studieninteresse und Studienangebot führen. Sie soll ihren Arbeitgeber und seine Angebote attraktiv und würdig auf Messen präsentieren. Sie soll im Marketing- und Steuerungsinteresse ihrer Hochschule und/oder der Bildungspolitik erwünschte Studienentscheidungen, ggf. bestimmter Personengruppen, fördern – und dabei ethische Grundsätze respektieren. Sie soll sich mit Fragen der Studieneignung befassen. Sie soll im Labyrinth unzähliger und oft unbekannter Studienmöglichkeiten die individuell zugänglichen finden. Sie soll für neue oder problematische Zielgruppen effiziente Beratungsformate entwickeln. Ähnliche Ansprüche und Wunschlisten gibt es für die anderen Beratungsbereiche.

Allgemeine Studienberater*innen brauchen als Mindestvoraussetzung für gute Arbeit ein ständig aktualisiertes, umfangreiches Fachwissen sowie hohe Beratungskompetenz und Reflexionsfähigkeit. Dass allein schon die erwähnten Beispiele eine hohe Beratungsqualität erfordern, dürfte sich von selbst verstehen.

⁴ Studienberatung etwa gleich EG 13/EG 14, Sachbearbeitung etwa gleich EG 9.

⁵ WRK (1981): Zur Studienberatung. Empfehlungen des 315. Präsidiums und des 134. Plenums der WRK, 27.04.1981/6./7. Juni 1981. BAT IIa entspricht etwa EG 13 TV-L und BAT Vc etwa EG 9 TV-L.

⁶ KMK (1973): Beratung in Schule und Hochschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. September 1973 (Beschluß-Nr. 889.1).

⁷ Der Begriff „Psychosoziale Beratung“ beschreibt als Oberbegriff keine bestimmte Tätigkeit. Sozialarbeiterische Tätigkeiten werden nach der Entgeltordnung TV-L (20.4) zwischen EG 9 und EG 12 eingruppiert. Allgemeine Studienberatung und Studienfachberatung im Sinne der HRK gehören dagegen in den akademischen Bereich. Psychologische bzw. Psychotherapeutische Beratung ist, sofern nicht in der ZSB angesiedelt, ebenso wie Sozialberatung und Berufsberatung meist ein eigenständiges Beratungsangebot und ggf. Kooperationspartner.

⁸ WRK (1981).

⁹ HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. (<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland>, 25.04.2019).

¹⁰ Vgl. WRK (1981).

Die Beratungsqualität

Das *Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb)*, in dessen Kuratorium BA, BMAS, BMBF, DGB, DIHK und einige Landesministerien vertreten sind, hat 2014 zusammen mit der *Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg* (Prof. Schiersmann), u.a. unter Mitwirkung der GIBeT (s.u.) *Qualitätsstandards für professionelle Beratung* verabschiedet. Dazu gehören *Übergreifende* (Ü1–Ü5), *Prozess-* (P1–P4), *Organisations-* (O1–O5), *Beratungskompetenz- und professionalitätsbezogene* (B1–B2) *Qualitätsstandards* sowie *Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele* (G1–G4). Einige dieser Standards seien hier zitiert:

- Gute Beratung setzt voraus, dass Beratende zu professionellem beraterischen Handeln befähigt sind. Die erforderlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzprofil für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung festgelegt, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert. (B1)
- Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt. (Ü1)
- Gute Beratung verpflichtet sich auf ethische Prinzipien und wahrt die Rechte der Ratsuchenden. (Ü4)
- Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses. (P2)
- Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen. (P3)
- Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen. (P4).¹¹

Für Allgemeine Studienberater*innen kommt der fachliche Anteil ihrer Tätigkeit hinzu: hohe Qualität und Aktualität der zu vermittelnden Informationen einschließlich Auswahl und Verknüpfung mit den individuellen Bedürfnissen der Ratsuchenden bei permanenter Reflexion des erreichten Standes.

Beraterische Laien können dagegen oft nicht zwischen Informationsvermittlung und Beratung unterscheiden und halten z.B. eine direktive Beratung („Am besten machen Sie es so und so.“) für angebracht, obwohl diese aus Expertensicht als Paradebeispiel für unprofessionelles „Beraten“ gilt.

Von Beratungskräften an Hochschulen, die ihre Stellen für Allgemeine Studienberatung unterhalb von EG 13 eingruppiert und entsprechend niedrige Qualifikationen verlangen, können weder Ratsuchende noch Hochschulen die für eine gute Beratung im Sinne des nfb nötige Reflexionsebene erwarten. Sachbearbeiter*innen mit Sachbearbeiterqualifikation, -aufgaben und -eingruppierung können keine professionelle Studienberatung bieten und damit auch keine ausreichende Beratungsqualität sicherstellen; solche Stellen sollten nicht als „Allgemeine Studienberatung“ etikettiert werden.

Augenscheinlich jedoch wollen nicht wenige Hochschulen in der Allgemeinen Studienberatung – anders, als ursprünglich von den Rektoren gewollt, die explizit von „wissenschaftlichen Studienberatern“¹² sprachen – wohl eher eine Art unvermeidlichen Wellenbrecher gegen Bewerbermassen sehen, die irgendwie gefiltert und gesteuert oder zumindest mit Informationen zufriedengestellt werden müssen, um nicht mit ihren Fragen und Problemen die Fakultäten zu überschwemmen. Die Qualität der Allgemeinen Studienberatung hat für solche Hochschulleitungen offensichtlich keine Priorität.

Die Eingruppierungspraxis¹³

Selbst im Bereich der Universitäten, die – nach ihren Stellenausschreibungen zu urteilen – Allgemeine Studienberater*innen immerhin weit überwiegend nach EG 13 vergüten und in diesen Fällen mindestens einen Master-Abschluss voraussetzen, treten mancherorts willkürliche Eingruppierungen bis hin zum Dumping-Level auf. Beispiele: Während z.B. die Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder, die TU Dresden oder die Universitäten Jena und Potsdam ihre Beratungskräfte in EG 13 einstufen, schrieben die Universitäten Greifswald und Magdeburg ungerührt Studienberatungsstellen mit EG 11 aus. Die Universität Leipzig bevorzugte dafür EG 12 und die TU Bergakademie Freiberg schürfte mit einer „Studienberater“-Ausschreibung für EG 9 auf allertiefstem Niveau.

Klar ist, dass jede Entscheidung für eine Entgeltgruppe unter 13 und damit meist für den Verzicht auf die Voraussetzung eines Hochschulabschlusses auf Master-Niveau für die Allgemeine Studienberatung einer Hochschule gegen die ursprünglichen Empfehlungen der Kultusminister und Rektoren verstößt. Zwar sind Empfehlungen nicht bindend, aber wo grundsätzlich unter EG 13 eingruppiert wird und im Einzelfall potenzielle Master-Studierende durch Personal ohne Master-Abschluss beraten werden, wie z.B. an der Ruhr-Universität Bochum, dürfte ein Beratungsverständnis vorliegen, das vor allem ökonomisch geprägt ist: Bachelors beispielsweise sind billiger als Master und von EG 13 tarifrechtlich ausgeschlossen.

Festzuhalten ist, dass die formalen Voraussetzungen für die Tätigkeit „Allgemeine Studienberatung“ und folglich auch die geforderte Leistungsfähigkeit vielerorts seit 1981 gesunken sind bzw. dass anstelle der – wissenschaftlich geprägten – Allgemeinen Studienberatung im Sinne der zitierten Empfehlungen unter der Bezeichnung „Studienberatung“ mancherorts eine eher sozialpädagogisch/psychosozial orientierte „Sachbearbeiter-Beratung“ durch geringer qualifiziertes Personal angeboten wird.

¹¹ Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) / Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität, Heidelberg (Hg., 2014): *Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung*. Berlin/Heidelberg (www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Standards.pdf, 25.04.2019).

¹² Vgl. WRK (1981).

¹³ Aussagen zum Arbeits- und Tarifrecht wurden in diesem Beitrag nach Beratung durch RAin Julia Weitz (Erlangen/Spardorf) getroffen.

Solange Studienberater*innen mit unterschiedlichen Qualifikationen nach dem Willen ihrer Hochschulen unterschiedlich definierte und quantifizierte Tätigkeiten ausführen, bleibt die Eingruppierung schwierig. Das gilt auch für die Aufgabe, Stellenbewertungsexperten ohne eigene akademische Erfahrung und ohne Bezug zu wissenschaftlicher Arbeit begreiflich zu machen, dass Wissenschaft nicht nur Forschung ist, sondern auch die Vermittlung komplexer Inhalte in Lehre und Beratungsarbeit. Allgemeine Studienberatung ist ebenso wie Studienfachberatung als eine der Lehre benachbarte Tätigkeit zu sehen. Schließlich müssen Studieninteressierte und Studierende frühzeitig verstehen, welche Ansprüche z.B. der Lehrbetrieb mit Modulprüfungen oder der Umgang mit wissenschaftlichen Texten stellt, um ein Scheitern im Studium zu vermeiden.

Die Studienberater*innen

Beratung, auch Studienberatung, ist ein Tätigkeitsfeld, das, wie u.a. die Zusammensetzung der GIBeT-Mitgliederschaft vermuten lässt, von Frauen dominiert wird. Warum aber immer wieder auch (zu) niedrig eingruppierte Stellen das Interesse von dafür überqualifizierten Personen finden, ist unklar. Natürlich gibt es viele individuelle Gründe dafür, weshalb sich gelegentlich sogar promovierte Bewerber*innen für Stellen finden, die weit unter ihrer Qualifikation eingruppiert sind. Gute Gründe können auch dazu führen, dass jemand in Teilzeit parallel an einer Universität mit EG 13 und an einer Fachhochschule für EG 9 berät. Ein wichtiger Grund dürfte die Freude an der Beratungsarbeit mit der Zielgruppe sein. Möglicherweise aber wissen auch viele Berufsneulinge nicht, dass Studienberater*innen mit Master-Abschluss an den meisten Universitäten und etlichen Fachhochschulen nach EG 13 eingruppiert werden und sie sich ggf. anderswo auf eine adäquate Stelle bewerben könnten. Vielleicht hoffen sie aber auch, dass ihre höhere Qualifikation und/oder ihre höhere Leistung eine spätere Höhergruppierung begründen könnten. Sehen sich die (zu) niedrig Eingruppierten z.B. auf GIBeT-Tagungen immer wieder Kolleginnen und Kollegen gegenüber, die für ihre mutmaßlich zumindest ähnlichen Leistungen nach EG 13 honoriert werden, kann das demotivierend wirken.

Die GIBeT e. V.

Seit März 2002 heißt die 1976 entstandene und ab 1994 als Verein organisierte *Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung – Verein zur Förderung von Beratung und Therapie an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland e. V. (ARGE)* nun schon *Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e. V. (GIBeT)*. Damit wurde noch deutlicher, was schon der Name des Vorgängervereins aussagte: Man wollte nicht nur offen sein für Allgemeine Studienberater*innen, sondern auch für anderes Personal, das im Hochschulbereich Studierende berät, informiert oder therapiert. Mit ihren aktuell über 470 Mitgliedern umfasst die GIBeT ein breites Tätigkeitspektrum, dem sie mit Fort- und Weiterbildung durch

Fachtagungen und Zertifikatsbausteine Nutzen bringen kann. Viele Mitglieder erwarten allerdings mehr von ihrem Verein – und das ist problematisch.

Vor einiger Zeit erhob die GIBeT das mehrheitliche Interesse ihrer Mitglieder, sich über Probleme der heterogenen Eingruppierung auszutauschen, fürchtete aber den Entzug der Gemeinnützigkeit durch das Finanzamt wegen der Beschäftigung mit diesem eher gewerkschaftlich-eigennützig wirkenden Thema und verwendete – letztlich ergebnislos – viel Geld und Zeit auf die Beschäftigung mit dem Vereinsrecht – statt z.B. mit dem Arbeitsrecht.

Dabei ist das eigentliche Thema gar nicht „Eingruppierung“, sondern es geht um die Aufgaben, um die Einstellungs Voraussetzungen und mithin um die Qualität von Allgemeiner Studienberatung, im Grunde sogar um deren Definition, die viele Hochschulen heute ganz offensichtlich anders formulieren würden als seinerzeit die Minister und Rektoren. Eingruppierung ist nur die letzte Konsequenz all dessen. Daher besteht auch keine Notwendigkeit, über „Eingruppierung“ zu debattieren, zumal es vielen Beteiligten bzw. Betroffenen dafür an Expertise fehlt und weil viele vor allem „Gerechtigkeit“ bzw. individuelle Verbesserungen ihrer eigenen Situation suchen. Aber die GIBeT kann für eine dermaßen heterogene Mitgliederschaft wenig tun: Die Mitglieder sind unterschiedlich qualifiziert, haben unterschiedliche Stellen mit verschiedenen Aufgaben, sind korrekt oder zu niedrig eingruppiert – einheitliche Regeln und Lösungen könnten allenfalls für klar definierte und benannte, verallgemeinerbare Tätigkeiten angestrebt werden, z.B. für Allgemeine Studienberatung mit EG 13 an allen Hochschularten.

Klar muss sein:

- Für alle, die mit einer niedrigen Formalqualifikation auf einer passend eingruppierten Stelle entsprechende Aufgaben erfüllen, gibt es dort keine Alternative.
- Für alle, die formal überqualifiziert auf einer niedrig dotierten Stelle sitzen, aber dort Aufgaben erfüllen, die zur (niedrigen) Entgeltgruppe passen, gilt dasselbe. Wer sich z.B. als Ärztin auf eine Krankenschwesternstelle bewirbt und die Stelle bekommt, darf dort weder als Ärztin tätig noch entsprechend eingruppiert werden. Das wäre nur möglich, wenn die Stelle umgewidmet würde. Daraus ergibt sich unausweichlich die banale Konsequenz, dass Ärztinnen sich besser nicht auf Krankenschwesternstellen bewerben sollten, wenn sie ihren Beruf qualifikationsgemäß ausüben wollen.
- Berater*innen aber, die – formal überqualifiziert – auf einer niedrig dotierten Stelle nachweislich Aufgaben erfüllen, die zu einer höheren Entgeltgruppe passen (wenn also, um im Beispiel zu bleiben, von einer Ärztin auf einer entsprechend eingruppierten Krankenschwesternstelle verlangt wird, dennoch als Ärztin zu arbeiten), sollten versuchen, ggf. mit gewerkschaftlicher oder anwaltlicher Unterstützung eine Höhergruppierung¹⁴ zu erreichen. Ist der Arbeitgeber nicht bereit,

¹⁴ Vgl. Feldkötter, S./Müller, A. (o. J.): Erste Hilfe im Eingruppierungsverfahren. Handlungshilfe zur Entgeltordnung TV-L und TVöD. Berlin. (https://www.verdi-tu.de/wordpress/wp-content/uploads/FB_05_06_Eingruppierung_LBz_Farbe_2016.pdf).

eine entsprechend höher dotierte Stelle zur Verfügung zu stellen, bleiben Klage oder Jobwechsel.

Nie geht es darum, wie „gut“ jemand tatsächlich arbeitet – stets sind Formalia und Finanzen vorrangig. Darum ist es ebenso bedauerlich wie sinnlos, wenn Berater*innen ohne Master mit niedriger Entgeltgruppe sich gegenüber höher qualifizierten und eingruppierten Kolleginnen und Kollegen zurückgesetzt fühlen, weil sie der Meinung sind, mindestens ebenso gute Beratungsarbeit zu leisten, was nicht nur durchaus stimmen kann, sondern auch von Arbeitgebern, die Geld sparen wollen, gern gesehen wird. Die Versuchung (zu) niedrig eingruppierte Beratungskräfte, sich selbst auszubeuten, um durch höhere Leistungen mit besser bezahlten Kolleginnen und Kollegen gleichzuziehen und/oder den (ggf. unangemessen) hohen Erwartungen ihrer Hochschule gerecht zu werden, liegt nahe und ist, wie man auf GIBeT-Tagungen beobachten kann, vielerorts gegeben.

Die Stellenbeschreibung

Während Privathochschulen keinem Tarifrecht unterliegen, kommt an öffentlichen Hochschulen der Länder meist der Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L) oder ggf. der TV-H – Landesdienst Hessen zur Anwendung. Nach dem Grundsatz der Tarifautomatik bestimmt über die Eingruppierung von Arbeitnehmern ausschließlich die jeweilige Tätigkeit (vgl. z.B. §§ 12 f. TV-L). Entscheidend für die Eingruppierung einer Tätigkeit sind

1. der angewandte Tarifvertrag,
2. die ausgeführte – genau spezifizierte – Tätigkeit,
3. die (akademische) Vorbildung/Erfahrung/Qualifikation,
 - a. die für diese Tätigkeit erforderlich ist und
 - b. die von der jeweils anwendbaren tariflichen Regelung vorausgesetzt wird.¹⁵

Verbindlich ist nicht die Stellenausschreibung, sondern der Inhalt der – meist lange vorher nach entsprechender Stellenbewertung festgelegten – Stellenbeschreibung, auch Tätigkeitsbeschreibung oder *Beschreibung des Aufgabenkreises* (BAK) genannt, die natürlich zutreffend sein muss. Werden Beratungskräfte entgegen den tariflichen Vorgaben einer zu niedrigen Entgeltgruppe zugeteilt, haben sie u.U. Anspruch auf Höhergruppierung; der Nachweis müsste jeweils anhand der Entgeltordnung und der BAK geführt werden (s.o.).

An der Abfassung einer BAK sind meist ZSB-Leitung und Stellenbewertungs-Spezialisten der Personalabteilung, gelegentlich auch die Hochschulleitung, beteiligt. Manche Hochschulen möchten vor allem sparen, andere ggf. flexibel auf die Bewerbungslage reagieren; in der Stellenausschreibung steht dann z.B.: „Eingruppierung bis EG“. Andere bieten eine vergleichsweise niedrige Eingruppierung, versuchen aber, mit der Stellenanzeige möglichst hoch qualifizierte Bewerber*innen anzulocken, indem sie z.B. als Voraussetzung einen nicht näher definierten Hochschulabschluss in Fächern nennen, die eher oder nur von Universitäten angeboten werden. Selten wird bislang explizit ein Bachelor-Abschluss als Mindestvoraussetzung für eine Bewerbung

als „Studienberater*in“ genannt, noch seltener ein Berufsabschluss ohne Studium. Für beides ist eine Eingruppierung in EG 13 tarifrechtlich ausgeschlossen.

Dass, wie ihre Stellenausschreibungen belegen, besonders nichtuniversitäre Hochschulen sich gern für Eingruppierungen unter EG 13 entscheiden, dürfte seinen Grund außer in Sparmaßnahmen auch darin haben, dass die Studienberatungsstellen andernfalls nicht in das Vergütungsgefüge der gesamten Verwaltung passen würden. Eine ZSB als zentrale Einrichtung, wie von den Hochschulrektoren immer wieder explizit empfohlen¹⁶, bietet da in der Regel mehr Spielraum.

Nicht immer verfügen ZSB-Leitungen über genug Standing und Expertise, um Aufgaben und Anforderungen an die zu besetzenden Stellen so zu beschreiben, dass EG 13 gerechtfertigt erscheint, und nicht überall wird ihrer Expertise durch Personalabteilung und/oder Hochschulleitung Rechnung getragen. Bekannt sind geradezu heroische Kämpfe qualitätsbewusster ZSB-Leitungen besonders von Fachhochschulen mit Stellenbewertern oder mit einem Rektorat, das partout nicht einsehen wollte, warum eine bisherige EG 13-Stelle für Allgemeine Studienberatung nicht genau so gut z.B. mit EG 9 (bei reduziertem Anspruch) ausgeschrieben werden sollte. Solange Hochschulen beliebig definieren können, dass ihre „Studienberatung“ in wenig anderem besteht als darin, Merkblattinhalte vorzutragen, die sie womöglich nicht einmal selbst erstellt hat, sind definitorischem Durcheinander und begrifflich induziertem Qualitätsverfall der Allgemeinen Studienberatung Tür und Tor geöffnet.

Was tun für mehr Beratungsqualität?

Die aus Stellenausschreibungen gewonnenen Erkenntnisse über die willkürlich wirkenden Eingruppierungsentscheidungen vieler, besonders nichtuniversitärer Hochschulen für ihre Allgemeine Studienberatung sollten unterfüttert und ergänzt werden durch eine nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte Untersuchung zum Stand der Allgemeinen Studienberatung insgesamt. Niemand weiß, wie viele Personen mit welchen Qualifikationen an welcher Hochschule welche Aufgaben in einer ZSB im Bereich der Allgemeinen Studienberatung oder anderen Bereichen erfüllen. Haben diese Kräfte Dauerstellen oder gibt es vor allem befristete Projektstellen, ggf. in Teilzeit? Haben die Beratungskräfte einen Master-Abschluss und eine studienberatungsrelevante Zusatzausbildung oder sind sie eher sozialberaterisch oder auf Marketingaufgaben hin qualifiziert? Gehört zur jeweiligen ZSB auch eine Psychologische Beratung und/oder ein Career Service und/oder befinden sich alle unter dem Dach eines Service Centers? Obwohl von der HRK gern behauptet, trifft es nicht zu, dass jede Hochschule heute eine ZSB besäße – oft gibt es vor Ort nur eine einzelne Verwaltungskraft, die neben anderem auch für „Bewerberberatung“ zuständig ist.

¹⁵ Vgl. https://www.anwalt24.de/lexikon/tarifautomatik__oeffentlicher_dienst.

¹⁶ Vgl. HRK (1991): Zum Auf- und Ausbau der Beratungsangebote für Studieninteressenten und Studierende in den neuen Bundesländern. Empfehlung des 164. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 1. Juli 1991.

Seit Jahrzehnten schon führt die Rektorenkonferenz weder entsprechende Erhebungen durch, noch gibt sie einschlägige Empfehlungen ab. Der möglichst flächendeckenden Einhaltung der früher empfohlenen Standards zum Zweck der beraterischen Daseinsvorsorge vor allem für Studieninteressierte gilt offenbar kaum noch Interesse.

Parallel dazu hat in vielen ZSB ein anderer Missstand Platz gegriffen, der unter der Bezeichnung „Projektitis“ bekannt geworden ist. Aus Bundes- oder auch Landesmitteln werden im Rahmen immer neuer Pakte und Programme an Hochschulen „Projekte“ gefördert, wobei oft auch Studienberatungsstellen befristete Stellen mit Personal unterschiedlichster Qualifikation für diverse Aufgaben besetzen können. Was folgen kann, wenn ZSB-Leitungen zahlreich der Verlockung erliegen, Kurzfrist-Teilzeit-Stellen zu besetzen, beschreibt Rainer Thiel, Vorstand des *Deutschen Verbandes für Bildungs- und Berufsberatung (dvv)*, in einem ZBS-Beitrag:

„Leider musste ich auf der Herbsttagung 2018 der GIBeT zur Kenntnis nehmen, dass es ungeachtet aller Bemühungen, zumal der GIBeT, um die Qualifizierung der Studienberater/innen mittlerweile weit schlechter bestellt ist, vor allem, weil nach eigenem Bekunden weit über die Hälfte der Anwesenden befristete Arbeitsverträge hat, vielfach nur auf ein Jahr. Die Annahme, in der hochschulischen Studienberatung werde eine hinreichende Qualifikation und Beratungskompetenz (...) bereits mitgebracht, lässt sich aus meinen Kontakten u.a. auf der Tagung nicht belegen, es herrscht im Gegenteil ein großer Bedarf an Beratungsqualifizierung. Während so kurzer Vertragslaufzeiten kann diese weder abgeschlossen werden, noch kann Beratungserfahrung gesammelt werden, die man als fundierte Berufserfahrung bezeichnen kann.“¹⁷

Nun arbeiten in einer ZSB keineswegs nur Studienberater*innen, sondern auch Kräfte mit ganz oder teilweise anderen Aufgaben. Die Existenz vieler Projektmitarbeiter*innen in den ZSB ist daher kein Beleg für die Qualität der Allgemeinen Studienberatung, weil die Kurzfristkräfte eben keine ausgebildeten Studienberater*innen sind und allenfalls Teilbereiche abdecken können und sollen. Mit klassischer „Vollspektrum-Studienberatung“ bekommen sie ggf. erst zu tun, wenn ihre Stelle verstetigt werden konnte und sie damit zum designierten Nachwuchs zählen.

Zwecks Entwicklung qualifizierten Nachwuchses müssten sich möglichst viele qualitätsbewusste Hochschulen einig sein und – wie es die meisten Universitäten und etliche Fachhochschulen schon von jeher tun – korrekt beschriebene Dauerstellen für Allgemeine Studienberatung mit den für gute Beratung erforderlichen anspruchsvollen Aufgaben und Voraussetzungen und der entsprechenden Entgeltgruppe 13 in ihren Haushaltsplan einstellen. Um genau das zu erreichen, sprachen die Rektoren seinerzeit ihre Empfehlungen aus – und die meisten damals bestehenden Hochschulen halten sich trotz gelegentlicher Mühen mit der Stellenbewertung bis heute daran. Anders viele später hinzugekommene Hochschulen: Abweichungen gibt es vor allem in den östlichen

Bundesländern und allgemein bei Neugründungen in der Fläche, aber auch bei Projektstellen und bei Hochschulen mit anderen Prioritäten als professioneller Studienberatung. Hochschulartspezifisch unterschiedliche Voraussetzungen, Aufgaben und Eingruppierungen Allgemeiner Studienberater*innen sind jedoch inhaltlich nicht schlüssig begründbar.

Eine aktuelle exemplarische Beschreibung zumindest der Grundzüge des (ggf. nach örtlichen und aufgabenspezifischen Gegebenheiten zu ergänzenden) Aufgabenkreises Allgemeiner Studienberatung an Hochschulen, die als Orientierung und Argumentationshilfe dienen könnte, gibt es (noch) nicht. Sie könnte z.B. aus entsprechenden Stellenausschreibungen oder einer BAK-Sammlung destilliert werden, wie sie die GIBeT zumindest ansatzweise und anonymisiert im Mitgliederbereich ihrer Website zur Verfügung gestellt hat. Ob und wie diese genutzt wurden, ist offen. Eine umfangreiche Zusammenstellung von Aufgaben und Anforderungen v.a. in EG 13-Ausschreibungen enthält Kapitel 7 „Aufgabenspektrum und Eingruppierung“ meines Buchs zur Geschichte der Allgemeinen Studienberatung.¹⁸

Hilfreich für die Propagierung der Allgemeinen Studienberatung als hochwertige wissenschaftliche Dienstleistung aller Hochschulen (auch Fachhochschulen verstehen sich zunehmend als „wissenschaftlich“) wäre sicherlich eine neue Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz, die dem zu beobachtenden Qualitätsabbau im Beratungswesen entgegenwirken könnte.

Auch die GIBeT selbst könnte eine neue, klug begründete Empfehlung für ein aktuelles Aufgabenspektrum und Mindestanforderungen für qualitätvolle Beratungsleistungen der Allgemeinen Studienberatung aussprechen. Falls die Tatsache, dass manche GIBeT-Mitglieder diese Anforderungen nicht erfüllen und sich unberücksichtigt fühlen könnten, hinderlich wirkt, sollten sich die Allgemeinen Studienberater*innen mit EG 13 zusammenfinden, um, durch ihre Erfahrungen gestützt, einen aktuellen allgemeinen, aber individuell ergänzbaren Leistungskatalog für den ursprünglich von den Rektoren angedachten „Beruf Studienberater“ an allen Hochschularten zu entwickeln und diesen ggf. gemeinsam mit der GIBeT und der HRK öffentlich propagieren.

Literaturverzeichnis

- Feldkötter, S./Müller, A. (o. J.): Erste Hilfe im Eingruppierungsverfahren. Handlungshilfe zur Entgeltordnung TV-L und TVöD. Berlin. (https://www.verdi-tu.de/wordpress/wp-content/uploads/FB_05_06_Eingruppierung_LBz_Farbe_2016.pdf)
- Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte (E-Book). Bielefeld. (<https://www.universitaetsverlagwebler.de/gavin-kramer-2018>, 25.04.2019)
- Gavin-Kramer, K. (2012): Qualifikations- und Eingruppierungs-Dumping bei der Studienberatung? In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 7 (3), S. 84–88.

¹⁷ Thiel, R. (2018): Studien- und Berufsberatung in der Agentur für Arbeit. Anmerkungen zu der Diskussion von Tillmann Grüneberg (ZBS 4/2017) und Karin Gavin-Kramer (ZBS 2/2018). In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13 (3+4), S. 113.

¹⁸ Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945: Entwicklung, Institutionen, Akteure. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte (E-Book). Bielefeld.

HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Entschließung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994. (<https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland>, 25.04.2019).

HRK (1991): Zum Auf- und Ausbau der Beratungsangebote für Studieninteressenten und Studierende in den neuen Bundesländern. Empfehlung des 164. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz vom 1. Juli 1991.

KMK (1973): Beratung in Schule und Hochschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14. September 1973 (Beschluß-Nr. 889.1).

Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) / Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg., 2014): Professionell beraten: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin/Heidelberg (www.forum-beratung.de/cms/upload/BQ/BeQu-Standards.pdf, 25.04.2019).

Scholle, K. (2015): Prekäre Beschäftigung als zukünftiger Normalfall? Erste Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse im Arbeitsmarktfeld der Beratung im Hochschulkontext. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 10 (2), S. 45–51, sowie https://gibet.org/meldungen/beratung_braucht_qualitaet_empfehlungen_der_gibet-11.html (25.04.2019).

Thiel, R. (2018): Studien- und Berufsberatung in der Agentur für Arbeit. Anmerkungen zu der Diskussion von Tillmann Grüneberg (ZBS 4/2017) und Karin Gavin-Kramer (ZBS 2/2018). In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 13 (3+4), S. 113.

WRK (1981): Zu Studienberatung. Empfehlungen des 315. Präsidiums und des 134. Plenums der WRK, 27. April 1981 und 6./7. Juni 1981.

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

Jetzt erhältlich in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Karin Gavin-Kramer

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

E-Book

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat.

Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet. Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

Das Buch ist nicht nur eine Fakten-Fundgrube für dringend notwendige neue Untersuchungen zur Allgemeinen Studierendenberatung, sondern auch für Studienberaterinnen und Studienberater, die ihr Tätigkeitsfeld besser kennenlernen wollen. Es eignet sich als Nachschlagewerk für Bildungsforscher und -politiker ebenso wie als historische Einführung in die deutsche Bildungspolitik nach 1945 einschließlich Exkursen zur Situation in der DDR und zu den Anfängen der Studierendenberatung in Österreich und der Schweiz.

ISBN 978-3-946017-15-8, Bielefeld 2018, E-Book, 597 Seiten + 766 Seiten Anhänge
(Bibliografie, Chronik, Interviews, Dokumente etc.), 98.50 Euro

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



Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

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



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