

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Herausforderungen der Beratung und erste Lösungen

- Bologna-Prozess und Studienberatung
- E-Learning
in der Psychologischen Beratung der Hochschulen
- Studentischer Bedarf an Service- und Beratungs-
angeboten – Ausgewählte empirische Befunde
- BORAHEL in der Diskussion
- Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende
und Akademiker zur Berufsvorbereitung und Arbeits-
marktintegration

2 | 2006

Herausgeberkreis

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

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

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

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

Elke Middendorff, Dr., Hochschul-Informations-System (HIS) Hannover

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

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

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

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

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autoren den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln. Die Autoren bitten wir, Manuskripte ausschließlich in Microsoft Word in 12pt-Schrift zu übersenden.

Beigefügte Zeichnungen und Abbildungen müssen in schwarz-weiß, im Format JPG oder EPS sowie in einer Qualität von mindestens 300 dpi zugesandt werden. Weitere wichtige „Hinweise für Autoren“ auf der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Aus Gründen der Vereinfachung wird in den Beiträgen überwiegend das generische Maskulinum benutzt.

Impressum

Anschrift

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

Redaktion und Satz:

Kathleen Gerber

E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

14.07.2006

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten

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

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

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

Druck:

Druckerei Hans Gieselmann

Ackerstr. 54

33649 Bielefeld

Tel.: 0521 - 94 60 90

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Beispiele für Beiträge der nächsten Hefte

Andreas Hirschi & Damian Läge

Hilfreiche Faktoren zur Bewältigung von beruflichen Übergängen

Annika Sixt & Peter Weber

Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

II

Beratungsentwicklung/-politik

Gerhart Rott
Bologna-Prozess und Studienberatung **42**

Helga Knigge-Illner
E-Learning in der Psychologischen Beratung der
Hochschulen **48**

Elke Middendorff & Steffen Weber
Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsange-
boten – Ausgewählte empirische Befunde **53**

BORAKEL in der Diskussion

Heinrich Wottawa
BORAKEL: Das Online-Tool der Ruhr-Universität
Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der
Wahl des Studienganges **59**

Gespräch mit Prof. Wottawa **60**

Eine kritische Stellungnahme: Kein Beispiel für
integrierte Beratung
(Karin Gavin-Kramer) **62**

Praxisberichte

Petra Droste & Jürgen Eritt
Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende
und Akademiker zur Berufsvorbereitung und Arbeits-
marktintegration
Ein Erfahrungsbericht **63**

Tagungsberichte

Ankündigung Fedora-Tagung
(Karin Gavin-Kramer) **67**

Ankündigung GIBeT-Tagung
(Sabina Bieber) **68**

Die Promotionsphase - Beratung und Betreuung
von Promovierenden
Ein Thema des AHD-Jahreskongresses
(Helga Knigge-Illner) **68**

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte 1/2006 des HM,
der HSW und P-OE **IV**

Gerhart Rott, Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, diskutiert in seinem Beitrag **Bologna-Prozess und Studienberatung** die Frage, welche Rolle die Studienberatung im europäischen Reformprozess der Hochschulen spielt. Hochschulleitung und Studienberatung sollten gemeinsam die Felder und Zielsetzungen des Bologna-Prozesses herausarbeiten, an denen Studienberatung mitwirken kann. Die Ansatzpunkte dazu sieht Rott insbesondere in der neuen Sicht auf Lernprozesse, die individuelles Lernen, das zu Autonomie und Selbstverantwortlichkeit führen soll, in den Vordergrund rückt, und in der Zielsetzung, die Beschäftigungsfähigkeit und Karrierechancen von Hochschulabsolventen zu verbessern. Das Beratungskonzept der Studienberatung komme diesen Aufgaben entgegen; Studienberatung habe bereits in ihrer 30jährigen Praxis Verfahren und Konzepte entwickelt, die nunmehr dringend benötigt werden, um die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses zu realisieren. Insofern „läuft der Bologna-Prozess“ – so Rott – in wichtigen Schlüsselzielen „auf die Beratung zu“. Es gehe nun darum, Beratungsansätze in die Hochschullehre zu implementieren und die Kooperation mit den Fachbereichen bei der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen und der Entwicklung von Beratungsangeboten zu verstärken. Rott schließt mit einer optimistischen Prognose für Bedeutung und Ausbau der Studienberatung. **Seite 42**

Helga Knigge-Illner, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin (und nunmehr freie Mitarbeiterin) der Psychologischen Beratung der Freien Universität Berlin (FU), stellt unter dem Titel **E-Learning in der Psychologischen Beratung** das von ihr mit entwickelte Online-Portal „Mit Erfolg studieren“ der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung vor. Sie macht deutlich, dass das neue multimediale und interaktive Medium E-Learning gut geeignet ist, einige wesentliche Ziele Psychologischer Beratung zu fördern und teilweise auch zu übernehmen. Insbesondere lassen sich Study Skills, die im FU-Beratungskonzept eine wichtige Rolle spielen, in anregender Weise und unterstützt durch interaktive Übungen und Trainings vermitteln. Das Angebot an Lernmodulen bietet Studierenden Gelegenheit zum individuellen und autonomen Lernen und kommt auch Zielen wie der Prävention von Störungen und dem Abbau von Hemmschwellen gegenüber Psychologischer Beratung entgegen. E-Learning stellt ihrer Meinung nach eine wertvolle Bereicherung des Spektrums von Beratungsaktivitäten dar. **Seite 48**

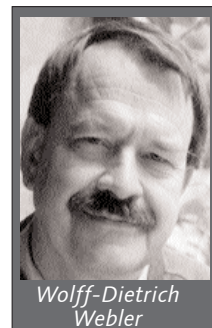
Den aktuellen Stand der empirischen Forschung des HIS in Hannover bezüglich des Beratungsangebotes der Hochschulen fassen **Elke Middendorff & Steffen Weber** in ihrem Bei-



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle



Wolff-Dietrich Webler

trag **Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten – Ausgewählte empirische Befunde** zusammen. Die Autoren gehen davon aus, dass ein wesentlicher Beitrag der Hochschulberatungsangebote darin besteht, die soziale Selektivität des Hochschulzugangs und des Studienerfolgs zu vermindern und ein aktueller Bedarf besteht, die Beratungsangebote klarer zu strukturieren und gegenüber Studieninteressierten und Studierenden sichtbarer werden zu lassen. **Seite 53**

Das Projekt BORAKEL an der Ruhr-Universität Bochum, das eine netzbasierte Entscheidungshilfe für Studieninteressierte bieten möchte, steht im Mittelpunkt dreier Kurzbeiträge: Heinrich Wottawa, Professor für Psychologie an der RUB, schildert knapp die Zielstellung des Projekts und wird in einem Interview von den geschäftsführenden Redaktionsmitgliedern Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle zu BORAKEL befragt. Karin-Gavin-Kramer, ehemalige Studienberaterin der FU Berlin und inzwischen als freie Wissenschaftsjournalistin tätig, kommentiert das BORAKEL-Projekt anschließend aus persönlicher Sicht. **Seite 59**

Petra Droste & Jürgen Erritt, im Career Center bzw. im Institut für Wissenschaftstransfer der Universität Bremen tätig, beschreiben das Projekt **Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende und Akademiker** zur Berufsvorbereitung und Arbeitsmarktintegration an der Universität Bremen. Die Autoren stellen die Bausteine des auf die Erzeugung von für den Berufseinstieg förderlichen Schlüsselqualifikation abzielenden Programms vor und kommen zu dem Fazit, dass sich die Beschäftigungschancen der Programmteilnehmerinnen und -teilnehmer stark verbessert haben. **Seite 63**

H. Knigge-Illner, K. Scholle, W.-D. Webler

Gerhart Rott



Gerhart Rott

Bologna-Prozess und Studienberatung

An den deutschen und europäischen Hochschulen ist der Bologna-Prozess allgegenwärtig. Die mit diesem Prozess einhergehenden Umstrukturierungen führen zu Herausforderungen und auch zu belastenden Situationen bei Lehrenden und bei Studienbewerbern und Studierenden. In Deutschland begleiten diese Reformprozesse zusätzliche eher heterogen wirkende Veränderungen der finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Der Alltag der Studienberaterinnen und -berater ist deshalb von einer neuen Unübersichtlichkeit bestimmt, die bisherige gesicherte Beratungsverfahren und Standards in Frage stellt. Diese Verunsicherung wird verstärkt durch eine gelegentlich vordergründige Instrumentalisierung der Studienberatung seitens der Hochschulleitungen, die sich selbst einem großen Handlungsdruck gegenübersehen. Jedoch können sich aus solchen zwiespältigen Erfahrungen, wenn sie aus der inneren Dynamik des Bologna-Prozesses und des Zusammenspiels seiner Kernziele begriffen werden, neue Impulse für die methodische und praktische Fundierung der Studienberatung¹ einstellen.

1. Der Bologna-Prozess

Europa wächst beinahe täglich näher zusammen. Zugleich wirkt die Globalisierung als ein Motor, der in der entstehenden Wissensgesellschaft Handlungsräume erweitert aber auch einschränkt. Mit dieser Internationalisierung geht der Druck auf die Hochschulen einher, sich im internationalen Wettbewerb zu behaupten. Daher hat sich Deutschland 1999 zusammen mit zunächst 28 und heute bereits 44 weiteren europäischen Staaten das Ziel gesetzt, bis zum Jahre 2010 einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Eine entsprechende Deklaration wurde am 19. Juni 1999 in Bologna unterzeichnet (vgl. BMBF, 2005). Grundlage dieses Dokuments war die Sorbonne-Deklaration von 1998, in der sich die Bildungsminister aus Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich auf verbesserte europäische Zusammenarbeit im Bereich der Hochschulentwicklung einigten. Zuvor wurden in der Lisbon Convention (1997) Anerkennungsverfahren entwickelt. Die so genannte Bologna-Deklaration von 1999 legt die Kernelemente des Prozesses dar. Diese erste Erklärung wurde auf den Folgekonferenzen in Prag (2001), Berlin (2003) und Bergen (2005) um weitere wichtige Inhalte ergänzt. Weitere Ergänzungen dieser Deklaration werden im Jahr 2007 auf einer entsprechenden Konferenz in London folgen (für nähere Informationen siehe <http://www.dfes.gov.uk/bologna>). Die Kernziele des Bologna-Prozesses umfassen heute unter anderem:

- Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene
- Einführung transparenter Studienstrukturen (Bachelor/Masterstruktur) und vergleichbarer Abschlüsse

- Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen)
- Förderung der Mobilität
- Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS), der Modularisierung des Studiums und eines Diploma Supplement
- Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens
- Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich
- Steigerung der Attraktivität des Europäischen Hochschulraums im globalen Maßstab (vgl. BMBF, 2005).

Auf der Konferenz in Bergen wurde eine Bestandsaufnahme zur Umsetzung dieser Ziele gemacht. Besonders wichtig ist dabei die Anerkennung der Hochschulen, Hochschulangehöriger und Studierender als Partner im Bologna-Prozess. In Bezug auf die Einführung vergleichbarer Abschlüsse wurde festgestellt, dass diese zwar in weiten Teilen den Erwartungen entspricht, dennoch ein Bedarf an tieferem Dialog zwischen Regierungen und interessierten Institutionen (stakeholders) besteht. Was Qualitätssicherung angeht wurden Mängel vor allem bei der Einbeziehung von Studierenden und im Bereich der internationalen Kooperation festgestellt. Gleichzeitig wurde die Förderung der Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen als ein wichtiges Kernelement des Bologna-Prozesses unterstrichen (vgl. European Ministers Responsible for Higher Education, 2005).

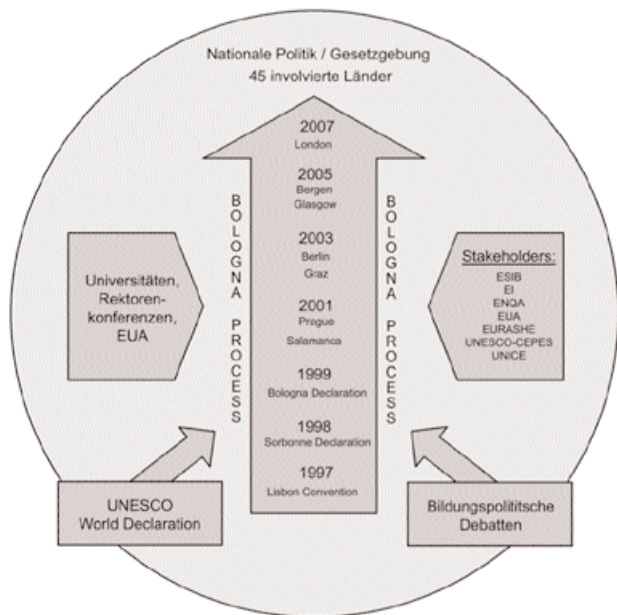
In dem großen Forum der UNESCO, das 1998 zu einer „World Declaration on Higher Education“ führte, wurden bereits auf globaler Ebene hochschulpolitische Ziele formuliert, die später in einer ähnlichen Form Eingang in die europäischen Erklärungen finden sollten, wie beispielsweise Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit oder Möglichkeiten für lebenslanges Lernen (vgl. UNESCO, 1999). Zuletzt führten diese internationalen Bemühungen zu „Guidelines for Quality Provision in Crossborder Higher Education“, einer gemeinsamen Veröffentlichung von OECD und UNESCO (vgl. OECD & UNESCO, 2005).

Als dritter wichtiger Partner in der Entstehung des Bologna-Prozesses sind die Hochschulen selbst zu nennen, in erster Linie vertreten durch die European University Association (EUA). Die Rolle der EUA umfasst dabei vor allem die

¹ Der Begriff „Studienberatung“ ist in diesem Beitrag weit gefasst. Er umschließt alle studien- und studierendenbezogene Beratung in den Hochschulen. Er wird dem Ausdruck Hochschulberatung gleichgesetzt.

Sicherstellung, dass die Hochschulen in alle Phasen des Prozesses eingebunden werden. Im Vorfeld der alle zwei Jahre stattfindenden Treffen der europäischen Bildungsminister veröffentlicht die EUA regelmäßig Erklärungen über die Hauptziele und Positionen der europäischen Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Dies sind im Einzelnen die Deklarationen von Salamanca (2001), Graz (2003) und Glasgow (2005). Darüber hinaus ist die EUA ein ber-

Abbildung 1: Bologna-Prozess



tendes Mitglied der so genannten Bologna Follow-Up Group (BFUG), um zu gewährleisten, dass die Anliegen der europäischen Hochschulen angemessenen Eingang in den Bologna-Prozess finden (vgl. EUA, 2006).

2. Das Zusammenspiel der Kernziele des Bologna-Prozesses

Zwar handelte es sich bei der Bologna-Erklärung und den genannten Folgekonferenzen um von Ministern unterzeichnete Regierungserklärungen, es wäre jedoch verkürzt, in ihr nur eine staatliche, administrative Maßnahme zu sehen. Vielmehr bündelte sich von Anfang an in der Entstehungsgeschichte und im Verlauf des Prozesses eine komplexe bildungspolitische Diskussion mit einer Vielfalt von Akteuren. Drei Grundlinien durchziehen diese Diskussionen: das Verhältnis von Wirtschaft und Universitäten, gesellschaftliche Verantwortung der Universitäten und die Qualitätskultur der Universitäten. Die innere Logik der Umsetzung des Bologna-Prozesses und die systematischen Rückmeldungen (vgl. die vier bislang vorliegenden Trends-Berichte der EUA) sowie Änderungen externer wirtschaftlicher Faktoren führen zu Wandlungen des Bologna-Prozesses. Hierzu gehört z.B. die Verknüpfung des Bologna-Prozesses mit der Lissabon-Strategie, um „Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum“ (Europäische Hochschulministerinnen und -minister, 2003, S.

2) zu machen. In seiner Analyse des Bologna-Prozesses geht Schnitzer (2005) so weit, von einer Verschiebung der Ziele zu sprechen. Gegenüber den „früher mit Nachdruck verfolgten emanzipatorischen Ziele(n)“ der europäischen Kohäsion und Netzwerkbildung seien nun wirtschaftspolitische „Effizienzvorstellungen“ bestimmend. Einer solchen Betrachtungsweise der Abfolge von eher linearen Phasen kann eine Entwicklungsperspektive gegenüber gestellt werden, in der der Bologna-Prozess von Anfang an als eine oszillierende Zusammenführung von gegenläufigen Zielen aufzufassen ist. In einer solchen Sicht sucht der Bologna-Prozess nach gelungenen Balancen, nach einer zeitgemäßen Bewegungs- und Gestaltungsform für das Studieren und die Universitäten in Europa. So beabsichtigt z.B. die Modularisierung des Studiums eine hohe Flexibilität und Individualisierung des Studiums. Studierende erhalten so Wahlmöglichkeiten für Schwerpunktbildungen. Auf der anderen Seite soll die Transparenz erhöht und die Vergleichbarkeit der Abschlüsse gewährleistet werden. Die Mobilität und die Beschäftigungsfähigkeit hängen nicht zuletzt davon ab, dass für aufnehmende Universitäten und potentielle Arbeitgeber die Qualität der vorangegangenen Ausbildung bekannt oder zumindest erschließbar ist. Das Diploma Supplement bildet zwischen diesen beiden Polen der Flexibilisierung und der Vergleichbarkeit eine Brücke. Der einzelne Studierende kann mit dem Aufbau eines Portfolios sein Fähigkeits- und Qualifikationsprofil dokumentieren (vgl. Rott, 2004), in dem studienbegleitend, ähnlich wie heute schon bei Design- und Architekturstudierenden, informelle und formelle Bildungsschritte und Leistungen für externe Dritte in zusammengestellten Materialien und Arbeiten qualitativ nachvollziehbar werden.

Auf einer allgemeinen Stufe versucht auch der europäische Qualifikationsrahmen einen weiteren Lösungsansatz für die Vergleichbarkeit von Leistungen und Abschlüssen zu entwickeln. Mit der Einführung des Bachelors wird ein berufsbefähigender Abschluss nach kürzerer Studienzeit ermöglicht. Auch in Ländern, deren Absolventen vergleichsweise alt waren, wie zum Beispiel in Deutschland, werden viele Absolventen dem Beschäftigungssystem mit 22 und 23 Jahren zur Verfügung stehen. Zwar hat die Wirtschaft diese Veränderung seit langem drängend eingefordert, sie ist aber nur partiell auf diese Situation vorbereitet. Der Aufbau der Careers Services und die Intensivierung des Dialogs von Hochschulen und Wirtschaft sind Lösungsansätze und Bewegungsformen für diesen Konflikt im Bologna-Prozess. Es ist das Zusammenspiel der einzelnen Ziele des Bologna-Prozesses, das zu sinnvollen, das akademische Leben bereichernden Balancen führen kann. Ein prozessorientiertes wachsendes Verständnis seiner Teilziele und ihres Zusammenwirkens kann schematisierende und verabsolutierende Fehlentwicklungen verhindern. Ein Workshop der FEDORA Summer University auf Zypern mit einer großen Zahl von Teilnehmern sprach als ein Ergebnis die Vermutung aus, es werde zwar gelingen, die wichtigsten Strukturelemente des Bologna-Prozesses in den EU-Ländern bis 2010 umzusetzen, die den Strukturen angemessenen inneren Reformen der Universitäten werden jedoch noch einen größeren Zeitraum in Anspruch nehmen.

3. Auswirkung des Bologna-Prozesses auf die Hochschulen

Die Umsetzung der im Bologna-Prozess festgelegten Ziele in die Realität setzt umfassende Reformen der Hochschulstrukturen und Curricula in den teilnehmenden Staaten voraus. Der Grad der Umsetzung variiert dabei von Land zu Land. So ist es für Länder wie Ungarn eine nicht einfache und Widerspruch hervorrufende Aufgabe, ihr Bildungssystem so kurz nach Abschluss der Reform im Jahr 2000 erneut umzustellen. In Ländern, in denen verbindlich die BA/MA-Struktur für alle Studiengänge in einem Zuge, z.B. Dänemark (in 2003) und Belgien (in 2004) und jetzt auch in Ungarn, für alle Neueinschreibungen festgelegt wurde, ist es für die Universitäten überschaubar, sich auf die Reformen einzustellen. Hingegen ist in Ländern wie in Deutschland, wo erforderliche umfassende Strukturreformen nur schrittweise und uneinheitlich eingeführt werden – so sind in Deutschland befremdlicherweise die Studiengänge, die mit einem Staatsexamen abschließen, am weitesten von einer Umstellung entfernt – die Umstellung für die einzelnen Universitäten mit zusätzlichen Risiken und für die Studierenden mit zusätzlichen Belastungen und Unsicherheiten verbunden. In jedem Fall ist jedoch die Frage zu beantworten, wie die Idee der Universität und das Konzept der akademischen Bildung in den entstehenden europäischen Hochschulraum überführt werden können, der letztlich dazu beitragen will, die Rolle der Hochschulen als einen wichtigen Bestandteil einer wissensbasierten europäischen Gesellschaft zu erhalten bzw. weiterzuentwickeln. Die Anforderungen sind alles andere als eindimensional. Die Hochschulen sollen den Zugang und die Teilhabe an der Bildung erweitern, aber mit geschäftsmäßigem Management die Kosten senken und gleichzeitig die Qualität steigern. Sie sollen wettbewerbsorientiert sein, aber zugleich soziale Ausgrenzungen verhindern. Sie sollen die wissenschaftliche Qualität steigern und zugleich für die Wirtschaft Absolventen mit beschäftigungsbefähigenden Schlüsselqualifikationen hervorbringen. Sie sollen die Mobilität innerhalb Europas fördern und zugleich für Studierende außereuropäischer Länder attraktiv sein. Sie sollen exzellent in der Forschung sein und zugleich eine hervorragende Lehre garantieren. Sie sollen die Vergleichbarkeit der Curricula in Europa herstellen, jedoch der kulturellen Vielfalt und einem lernerzentrierten Studium den Weg bereiten. Sie sollen lokaler, regionaler, europäischer und globaler sein. Sie sollen autonomer sein, jedoch den vereinbarten Rahmen und die gesetzten Ziele verfolgen und dies alles mit sinkenden öffentlichen Mitteln.² In diesen Zielkonflikten zeichnet sich die Gefahr der strukturellen Überforderungen der Universitäten und der Hochschulpolitiken ab. Eine Verabsolutierung einzelner Teilziele ist deshalb schädlich. Die Differenzierung der Ziele kann dann sinnvoll wirken, wenn sie hilft, Kriterien für Entscheidungen zu formulieren und in sich kohärente Lösungsansätze zu begründen. Für die deutschen bzw. länderspezifischen Hochschulpolitiken bedeutet das, Stellung zu nehmen, wie die differenzierten Ziele zu erreichen sein sollen, zügig Klarheit in den Handlungsrahmen zu schaffen und der Gefahr gegenzusteuern, dass der Rückgang staatlicher Finanzierung der Universitäten ihre „Befähigung zu kultureller, sozialer und technologischer Innovation aushöhlt“ (EUA, 2005, VIII,31).

Die „selbstbewussten Universitäten“ (EUA, 2005, I,4) können vor der Komplexität der Ziele ebenfalls nicht den Kopf in den Sand stecken, sondern müssen solche sich differenzierende Kriterien nutzen, um als „starke und kreative Universitäten“ (EUA, 2005, I,3) überzeugende differenzierende Profildingungen und ihre spezifischen Antworten unter Nutzung vorhandener Ressourcen und zukünftiger Erwartungen zu finden. In der Prioritätensetzung und der zielgebundenen Bewertung der Ergebnisse liegt eine besondere Aufgabe einer visionären Hochschulleitung und eines strategisch wirksamen Hochschulmanagements vor Ort.

3.1 Verknüpfungspunkte mit der Studienberatung

In einer solchen Konstellation ist es also für die Hochschulleitungen und für die in der Studienberatung Tätigen gleichermaßen wichtig, jene Felder und Zielsetzungen des Bologna-Prozesses herauszuarbeiten, an deren Umsetzung die Studienberatung mitwirken kann.

Der Bologna-Prozess ist nicht nur eine Umgestaltung der Strukturen und Curricula, sondern wird begleitet von neuen Betrachtungsweisen der Wissensvermittlung, um individuelle Lernprozesse zu fördern und zu stärken. Das findet beispielsweise seinen Niederschlag in Lernmodellen des problembasierten Lernens, das zum Beispiel an den medizinischen Hochschulen in Glasgow und Maastricht zu einer völligen Umstrukturierung der Studienstrukturen führte oder in dem studierenden- und beratungsnahen individuellen Studienplan, der an einigen finnischen Universitäten zunächst erprobt und seit 2005 an allen finnischen Universitäten verbindlich eingeführt wurde.

Ein Kernelement der Neustrukturierung der akademischen Bildung ist die Definition anhand von Rahmenbedingungen, Deskriptoren, Ergebnissen und Kompetenzen. Dies hängt eng zusammen mit der Einführung von vergleichbaren Abschlüssen und der Modularisierung der Studiengänge, um die Mobilität der Studierenden und ihren Übergang in das Berufsleben zu fördern und zu erleichtern. Um Transparenz in die Hochschullandschaft zu bringen, arbeitet der Niederländer Prof. Frans van Vught zusammen mit einem Forschungsteam an der Entwicklung einer mehrdimensionalen Typologie. Diese Typologie besteht aus 14 Indikatoren, eingeteilt in die Bereiche Ausbildung, Forschung und Innovation, Studenten, Personal und Institution, anhand derer sich europäische Hochschulen darstellen können. Von Nutzen sein soll diese Typologie vor allem Studierenden und den Institutionen selbst, um ihre Stärken zu finden (vgl. Krüger, 2005). Die Transparenz der Bildungsangebote wird als solche eine wesentliche Voraussetzung einer gelingenden Hochschulreform und eines guten Studienangebots werden. Mit Blick auf einen europäischen Arbeitsmarkt rückt die Beschäftigungsfähigkeit (employability) der Hochschulabsolventen in den Mittelpunkt des Bologna-Prozesses. Der Studierende wird aufgefordert, methodologisch fundiertes Fachwissen mit trans- und interdisziplinären Fähigkeiten zu verbinden, um seine eigenen Karrierechancen zu steigern und sein Profil zu erweitern. Für die Hochschule bedeutet dies eine Hinwendung zur Lernerautono-

² Für diese pointierte Zusammenstellung bedankt sich der Autor bei David Crosier (EUA), der sie in wesentlichen Teilen auf dem FEDORA Symposium on Guidance and Counselling in Higher Education in Krakau (8.-10.02.2006) vorgetragen hat.

mie, d.h. es ist wichtig, Lernumwelten zu schaffen, die Studierende anregen, sich für ihr eigenes Ausbildungsprojekt verantwortlich zu fühlen. Studierende können so in konkreten Handlungsschritten die Bedeutung des Lernens zu Lernen erfassen und die Fähigkeit gewinnen, erworbenes Fach- und Methodenwissen auf neue Sozial- und Arbeitskontexte zu übertragen. Studierende und Absolventen sind somit besser auf eine Zukunft auf dem europäischen Arbeitsmarkt vorbereitet, der durch eine wachsende Flexibilität gekennzeichnet sein wird. Zugleich eröffnen sich hier jedoch auch Perspektiven, Bildung als Persönlichkeitsentwicklung zu verankern. Ein ähnliches Spannungsverhältnis kennzeichnet eine erhöhte internationale Mobilität. Dies bedeutet eine ständig wachsende Zahl an Studierenden, die ihr Studium zumindest zu einem Teil im Ausland absolvieren. Dies ermöglicht es ihnen, interkulturelles Wissen zu erwerben, welches ihnen hilft, sich auf einem europäischen und internationalen Arbeitsmarkt zu behaupten und zugleich neue wissenschaftliche Perspektiven zu erschließen.

3.2 Herausforderungen für die Studierenden

Aus der Sicht der Studierenden ergeben sich mit der fortschreitenden Umsetzung des Bologna-Prozesses ebenfalls neue Herausforderungen. An vorderster Stelle steht dabei die Aufgabe, sich schnell an die sich wandelnde Hochschullandschaft anzupassen und sich selbst in die Zukunft zu projizieren. Gleichzeitig sehen sich die Studierenden mit der Aufforderung konfrontiert, wie sie das erworbene Wissen in Fähigkeiten und Qualifikationen umwandeln können, welche ihnen Chancen auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen und eine Basis für lebenslanges Lernen bilden. Die neuen Hochschulstrukturen verlangen den Studierenden zunehmend mehr Verantwortung ab. Die Modularisierung der Studiengänge und Differenzierung der Kurse, sowie Fragen nach den verliehenen Kreditpunkten und dem richtigen Masterstudiengang sind nur einige der vielen Erwartungen, denen sich Studierende zu stellen haben. Für Studierende mit einem Migrations-Hintergrund können hierbei die Hürden noch höher werden. Gleiches gilt für Studierende aus anderen Ländern, die sich nicht nur den Auswirkungen des Bologna-Prozesses gegenüber sehen, sondern gleichzeitig mit Traditionen konfrontiert werden, die sich zum Teil stark von ihren eigenen unterscheiden. Sprachbasierte Kommunikationsschwierigkeiten, die Ablösung von der Familie und der Verlust der bekannten kulturellen Umgebung können die Studierenden mit psychischen Belastungen konfrontieren. Für sie stellt sich die Aufgabe, diesen Druck und diese Herausforderungen in Chancen umzuwandeln.

3.3 Studierenden- und lernerzentrierter Ansatz

Es ist die Aufgabe der Universitäten, durch einen lernerzentrierten Ansatz der Gestaltung der Lehr- und Studienbedingungen die Studierenden bei dem Erwerb von Bewältigungskompetenzen zu unterstützen (vgl. Reichert & Tauch, 2005). Die Hochschulen vermitteln ihren Studierenden Lernerkompetenzen, die zu einer wichtigen Brücke werden können, die Selbstwirksamkeit und das Selbstwertgefühl der Studierenden zu stärken (vgl. Rott, 2005b). Sie wirken somit ganzheitlich im Sinne eines studierendenzentrierten Ansatzes. Mit ihrer Selbstverpflichtung, „ihre Anstrengungen hinsichtlich studentenzentrierten Lernens zu erhöhen“ (EUA, 2005, IV, 16), stützen die Universitäten nicht nur die

flexible Anwendung von Modularisierungen des Studienangebots, sondern zeigen einen wichtigen Beitrag auf, um eines der wichtigsten Ziele des europäischen Hochschulraums zu erreichen. Es besteht letztlich in der Aufgabe, einer Vielzahl von geeigneten Studierenden die Möglichkeit zu geben, Wissen nicht nur zu erwerben, sondern es in verschiedenen Situationen anzuwenden. Studierende können mit dieser Fähigkeit ihre Lernerfahrungen im größeren Kontext der zukünftigen beruflichen und wissenschaftlichen Tätigkeiten, des lebensbegleitenden Lernens sowie der Persönlichkeitsentwicklung betrachten. Sie lernen erworbene Kompetenzen im späteren Leben für alle Beteiligten fruchtbar einzusetzen. Für den Erwerb und die Erweiterung der erforderlichen Bewältigungskompetenzen sind in der Hochschule angemessene Bedingungen herzustellen. Das studierenden- und lernerzentrierte Studium bringt dieses Schlüsselziel des Bologna-Prozesses in den Vordergrund. Es bildet zugleich eine Ressource, von der aus lebensfähige Lösungen für die Gestaltung des Bologna-Prozesses und des Studiums gefunden werden können. Um diese Ziele zu fördern, gewinnt eine fundierte Beratung in den Hochschulen ein strategisches Gewicht.

4. Der Fokus der Studienberatung im Bologna-Prozess

Die Perspektive und Diskussionen des kompetenzorientierten, lernerorientierten Studiums im Bologna-Prozess haben eine gemeinsame Schnittfläche mit jenen Diskursen, Untersuchungen und praktischen Politikentwicklungen, die mit der Entwicklung hin zu Konzepten der lebensbegleitenden Beratung (lifelong guidance) verbunden sind. Sie wollen ebenfalls eine Form finden, mit der die zunehmende berufliche und soziale Flexibilisierung konstruktiv zu gestalten ist.

4.1 Bezug zur lebensbegleitenden Beratung

Diese Konzepte entwickelten sich aus den Diskussionen um lebensbegleitendes Lernen und aus den zunächst von der OECD getragenen Analysen zu den Politiken im Bereich der berufsorientierten Beratung (career guidance policies). Sie zeigen u.a., dass der individuelle aber auch der gesellschaftliche Wohlstand mit davon abhängt, wie gut es gelingt, Bildungsprozesse in positive Karriereentwicklungen umzusetzen. Diesen Analysen liegt ein weiter Begriff von „career guidance“ zugrunde. Er umfasst alle Formen der beraterischen Unterstützung von Personen bei Bildungs- und beruflichen Entscheidungen in allen Lebensabschnitten und in allen Institutionen, die dazu beitragen, „Karriereentwicklungen“ in beruflichen aber auch z.B. in freiwilligen oder gemeindenahen Wirkungszusammenhängen zu fördern. Beratungseinrichtungen haben in diesem Sinn die Aufgabe, Wünschen von Individuen nachzukommen, sie in ihren Entscheidungen und in ihren Bewältigungskompetenzen zu stärken, um die Karriereentscheidungen und die Erfüllung von Karriereanforderungen positiv zu beeinflussen und zu bewältigen (Watts, 2006, S. 2). Neben den Länderanalysen, die durch die Weltbank gefördert wurden, veranlasste die Europäische Kommission weitere Analysen für die noch nicht untersuchten Länder der EU und fördert gegenwärtig Untersuchungen für den westlichen Balkan. Die gemeinsam von OECD, Weltbank und der EU veröffentlichten zusam-

menfassenden Berichte kommen zu dem Schluss, dass lebensbegleitende personenbezogene Beratung und die Stärkung der individuellen „Karrierekompetenz“ ein wesentliches Moment für wirtschaftlichen Wohlstand sind. Sie seien deshalb ein privates aber auch ein öffentliches Gut, für deren Umsetzung aktive Politiken zu gestalten seien. Beratung ist verbunden mit Lernzielen einschließlich der Erhöhung der Effektivität von Bildungseinrichtungen, Arbeitsmarktzielen, also der Anpassung an Wandel, der auf die Möglichkeit setzt, dass Menschen ihre Potentiale entwickeln und einsetzen können, und sozialer Gerechtigkeit, insbesondere in Form der Eröffnung von Chancen für benachteiligte Gruppen (Watts, 2006, S. 3).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse hat der Rat der Europäischen Union 2004 seine Entschließung über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa (vgl. Rat der Europäischen Union, 2005) verabschiedet. In dem Zwischenbericht zur „Allgemeine[n] und berufliche[n] Bildung 2010“ formulierte der Rat gemeinsam mit der Kommission gemeinsame Ziele und Prinzipien eines lebensbegleitenden Beratungsangebots auf europäischer Ebene. Dieser Bericht umfasst u.a. das Ziel, den Einzelnen bzw. den Lernenden in den Mittelpunkt zu rücken. Damit einher geht die Notwendigkeit, das Beratungsangebot neu auszurichten, um die Fähigkeit des Einzelnen zur Gestaltung seines Berufsweges und seines Lernprozesses in Verbindung mit seinen Lebenszielen, Kompetenzen und Interessen zu entwickeln (vgl. CEDEFOP, 2005, S. 11-12). Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, CEDEFOP, schlägt daher vor, dass die Beratungssysteme in offener, flexibler und sich ergänzender Weise quer durch alle Bereiche operieren und sich nach den Prinzipien der Kooperation und Koordination mit den Diensten anderer Bereiche auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene abstimmen, um so die Qualität der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung zu sichern und zu verbessern. Auf diese Weise soll die Entstehung von formalen Netzwerken und Partnerschaften auf örtlicher Ebene gefördert werden (vgl. CEDEFOP, 2004, S. 27).

4.2 Fokus der Studienberatung

An der Schnittfläche dieser beiden Perspektiven, dem studierenden- und lernerzentrierten Paradigma des Bologna-Prozesses und der Bildungs- und Karriereentwicklung als lebensbegleitenden Prozess zeichnet sich der Fokus der Studienberatung ab. Sie hat

- einen lebensweltlichen,
- einen beruflich-, karrierebezogenen und
- einen lern- und lernerbezogenen Aspekt.

Die Aufgaben, die Ausgestaltung der beruflichen Rollen und der Verfahren, die sich in den letzten dreißig Jahren in Deutschland und in Europa herausgebildet haben (vgl. Rott & Gavin-Kramer, 2006), können umfassend in den Bologna-Prozess eingebracht werden (vgl. Rott im Druck). Man kann es auch so formulieren: Der Bologna-Prozess läuft in wichtigen Schlüsselzielen auf die Beratung zu. Vieles von dem, was in den vergangenen drei Jahrzehnten von der Gemeinschaft der Berater im Hochschulbereich an Verfahren und theoretischen Fundierungen entwickelt wurde, wird nun dringend benötigt. Um dieses für Dritte nachvollziehbar zu machen und um zugleich eine entschlossene Implementati-

on der Beratungsansätze in die Hochschulausbildung zu fördern, wird es die Aufgabe der kommenden Jahre sein, im einzelnen solche Verfahren und Vorgehensweisen mit den dargestellten grundsätzlichen Zielen des Bologna-Prozesses zu verbinden. Beim Übergang Schule - Hochschule, im Studium und beim Übergang in den Beruf hilft die Beratung den Studierenden, das Studium mit persönlichen Zielen und Potentialen zu verbinden und es zu einem folgenreichen Abschnitt in ihrer Karriereentwicklung und in ihrem Bildungsweg werden zu lassen.

Die Beratung in den Hochschulen verknüpft den fachübergreifenden personenbezogenen Kern des studierenden- und lernerzentrierten Ansatzes des Bologna-Prozesses mit den curricularen Bemühungen der Universitäten um Transparenz sowie Studierbarkeit und um eine fachliche und methodische wissenschaftliche Bildung. Durch ein gutes Informationsmanagement, Netzworkebildung und orientierende Beratung, in der die persönliche Relevanz des Studiums für Studierende erkennbar und fruchtbar wird, durch Unterstützung von Schlüsselkompetenzen und der persönlichen Bewältigung von kritischen Situationen im Studium gibt die Studienberatung den hohen Erwartungen an die Studierenden die nötige Absicherung. Aus dieser Aufgabenstellung leiten sich das Leistungsprofil, ihre methodische Grundlegung und die Qualitätsstandards der Beratungs- und Betreuungsangebote in den Hochschulen ab. Die Beratungsdienste haben eine personenzentrierte, fachlich fundierte Brücke zu den übrigen Angeboten der Universität herzustellen (vgl. Rott, 2005a). Die methodische Berücksichtigung des Zusammenspiels von Kognition, Emotion, Motivation und Handlungen bei der Unterstützung des intellektuellen und emotionalen Wachstums und des Erwerbs von Handlungskompetenzen der Studierenden bildet dabei eines der Charakteristika dieses spezifischen Zugangs (vgl. Rott, 2005b). Beratung kann dazu beitragen, dass die großen Erwartungen in Hinblick auf Verantwortung und Leistungsbereitschaft, mit denen die Hochschulen im Bologna-Prozess den Studierenden begegnen, von diesen bewältigt werden können. Sie hilft den Studierenden, ihr inneres Erleben und die äußeren Studien- und Lebensanforderungen in einen guten Ausgleich zu bringen.

4.3 Handlungsfelder

Die Verknüpfung mit diesen grundsätzlichen Zielen des Bologna-Prozesses fundiert und konkretisiert wichtige Handlungs- und Leistungsfelder der Beratungseinrichtungen wie:

- Studien- und berufsbezogene Beratung und Information
- IT-unterstützte Beratung (blended guidance)
- Handlungsbezogene Klärung von Bedürfnissen, Interessen, Neigungen und Potenziale und der explizite und/oder implizite Erwerb von Wahl-/ Entscheidungsmodellen (careers management skills)
- Bewältigung belastender psychischer Konflikte im Studium: psychologische Beratung
- Vermittlung von Bewältigungsfertigkeiten in Anforderungssituationen sowie der lern-, studien- und berufsbezogenen Schlüsselkompetenzen
- Persönlichkeitsbezogene Integration unterschiedlicher Lernerfahrungen (informelles Lernen, Praktika- und Berufserfahrungen)
- Aktivierender Bezug zum Beschäftigungssystem: Careers Service.

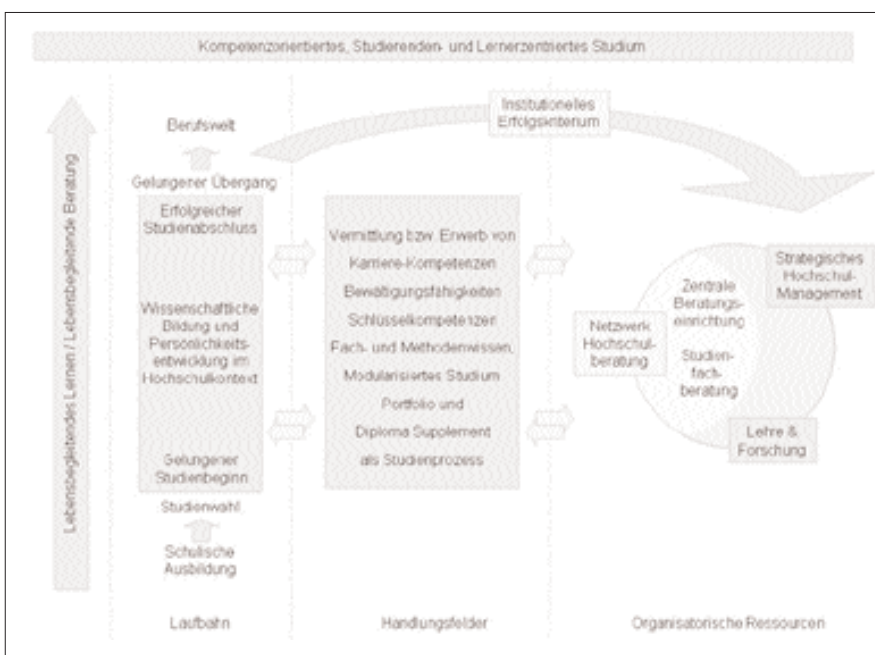
Im Hinblick auf den Bologna-Prozess und die wachsende Europäisierung wird die Verbesserung von Umfang und Qualität der Beratung immer wichtiger. Die Erweiterung der kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Studierenden und ihre unterschiedlichen persönlichen und bildungs-erzieherischen Erfahrungen verleihen der Beratung im Hochschulbereich ständig neue Dimensionen. Der Akkulturations- und Adaptionprozess eröffnet den Studierenden neue Möglichkeiten, versetzt sie aber auch gleichzeitig in potentiell riskante und aufreibende Situationen und Interaktionen. Studierende, die zumindest einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren, werden mit einer Reihe von Schwierigkeiten und Enttäuschungen konfrontiert, sobald die erste Aufregung nachlässt und die Auswirkungen der kulturellen Unterschiede sich bemerkbar machen. Dies führt zu der Notwendigkeit, ihre „internal working models“ (Rott, 2002a) an die neuen Gegebenheiten anzupassen, um in der neuen Umgebung zurechtzukommen. Diese und andere Schwierigkeiten müssen vom Beratungspersonal entsprechend anerkannt werden. Beide Seiten benötigen interkulturelle Fähigkeiten, Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit, innere Konflikte, die nicht die eigenen sind, zu lösen und ein erweitertes Bewusstsein der eigenen inneren Welt. Gleichzeitig bieten sich dem Beratungspersonal neue Möglichkeiten durch den neuen Fokus im Bereich der akademischen Bildung. So kann beispielsweise die berufsorientierende Beratung einen Ansatzpunkt bieten, um „career education“ und die Vermittlung von transdisziplinären Fähigkeiten im Curriculum zu verankern. Der lernerzentrierte Ansatz kann in der psychologischen und Behindertenberatung helfen, Gemeinsamkeiten mit dem Lehrpersonal zu finden und eine Zusammenarbeit zu stärken. Neue Chancen für die Kooperation ergeben sich durch die aufgrund eines modularisierten Lernumfelds benötigte intensivere Unterstützung der Studierenden (vgl. Rott, 2005a).

In jedem Fall ist es sinnvoll, die zentralen Beratungskomponenten interaktiv mit dezentralen Beratungsstrukturen wie

Studienfachberatung oder Mentoren- und Tutorenangeboten zu entwickeln. Die zentralen Komponenten werden typischerweise eine stärkere personenzentrierte Beratungsmethodik, mehr Kompetenz im Informationsmanagement und der fachbereichsübergreifenden, interdisziplinären Wissenschaftspropädeutik haben, die dezentralen Komponenten einen stärkeren Bezug zu den Disziplinen. Die zentralen Komponenten bilden gleichsam den Katalysator für das Beratungssystem, indem sie der lernerzentrierten Sichtweise des Bologna-Prozesses eine institutionelle Verankerung geben. Sie haben also die weitere Aufgabe der beraterbezogenen Netzwerkbildung.

Die Organisationsformen der zentralen Komponenten werden pragmatisch von lokalen Gegebenheiten abhängen. Jedoch gibt bei der gegenwärtig geringen personellen Ausstattung aller dieser Dienste in den deutschen Universitäten eine Zusammenfassung im Rahmen einer Zentralen Einrichtung z.B. Zentrale Studienberatung bzw. allgemeine Studienberatung oder Akademisches Beratungs-Zentrum Studium und Beruf (Universität Essen-Duisburg) am ehesten die Gewährleistung einer professionell gesicherten institutionellen Verankerung der lernerzentrierten Perspektive des Bologna-Prozesses. Ihre Bedeutung für das strategische Hochschulmanagement könnte zukünftig deutlicher erkennbar werden und einen stärkeren qualitativen und quantitativen Ausbau der Beratungsangebote nach sich ziehen. Unbeschadet solch zukünftiger möglicher Entwicklungen haben diese Dienste auf zentraler und dezentraler Ebene schon jetzt die Aufgabe, Hochschulleitungen bzw. Dekane zu beraten und über die bloße Rückmeldung hinaus im Bereich des Schlüsselkriteriums „transparente, lerner- und studierendenzentrierte Studienbedingungen“ konzeptionell tätig zu werden. In den Grenzen des jeweils vor Ort pragmatisch Möglichen kann institutionelles Consulting zu einer die Profilbildung unterstützenden Aufgabe gerechnet werden.

Abbildung 2: Lernerzentriertes Studium



5. Ausblick und Perspektiven

Die genannten Aspekte verweisen auf weiter zu bearbeitende Fragen, z.B. auf die Gestaltungsräume der Beratungsdienste, um in fachlicher Unabhängigkeit ihre Kompetenz angemessen einbringen zu können und eine klientenzentrierte Transparenz zu gewährleisten. Diese Themen sind eingebunden in die komplexen Zielkonflikte des Bologna-Prozesses und der Suche nach angemessenen lebensfähigen und wirkungsvollen Balancen. Wie für die Universitäten insgesamt ist es für die Berater hierbei wichtig, die vergleichende Europäische Perspektive zu nutzen (vgl. Rott, 2002b). Für die Studienberater gewinnt allein schon durch die wachsende europäische Dimension in der täglichen Arbeit im Beratungsbereich der Erfahrungsaustausch mit Kollegen auf europäischer und internationaler Ebene zunehmend an Bedeutung. Zum Erwerb interkultureller Kompetenzen, um den

Ratsuchenden effektiv helfen zu können, ist es notwendig, ein Verständnis der kulturellen Hintergründe der betreffenden Studierenden zu gewinnen. Für die Ausgestaltung der Beratungsmethodik im Kontext des Bologna-Prozesses und für ein tieferes Verständnis des Zusammenspiels seiner Ziele ist ein solcher europäischer Austausch konstitutiv. Das Europäische Forum für Hochschulberatung (Forum Européen de l'Orientation Académique – FEDORA) intensiviert diesen themenzentrierten Austausch über den Zusammenhang von Hochschulberatung und Bologna-Prozess, um den nötigen fachlichen Rückhalt zu unterstützen. Es wird seinen diesjährigen Kongress ganz dieser Aufgabe widmen. In ihm soll u.a. eine Charta for Guidance and Counselling in the European Higher Education Area diskutiert werden. Die strukturellen Änderungen, die mit dem Bologna-Prozess einhergehen, sollen bis 2010 abgeschlossen sein, doch damit ist die Arbeit noch nicht beendet. Erst nach Abschluss der Umstrukturierung wird eine umfassende inhaltliche Bewertung und eine Auswertung der Beiträge durch die Studienberatung, z.B. durch Fragen wie „Was bewirkt der lernerzentrierte Ansatz?“ möglich. Der Bologna-Prozess wird uns also noch weit über das Jahr 2010 hinaus beschäftigen. Sicherlich wird dies noch die eine oder andere Anpassung erfordern. Gleichzeitig ergibt sich die Möglichkeit, die Ergebnisse von dreißig Jahren Theorie und Praxis der Studienberatungen in einen herausfordernden Kontext einzubringen und kreativ etwas Neues zu gestalten.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005):* Der Bologna-Prozess. Heruntergeladen am 29.12.2005 von <http://www.bmbf.de/de/3336.php>.
- CEDEFOP (2005):* Verbesserung der Politik und Systeme der lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung anhand von gemeinsamen europäischen Bezugsinstrumenten. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- EUA (2005):* Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe, Starke Universitäten für ein starkes Europa. Heruntergeladen am 26. 3. 2006 von http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf
- EUA (2006):* Bologna Process. EUA Involvement. Heruntergeladen am 16.02.2006 von http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna.jsp.
- Europäische Hochschulministerinnen und -minister (2003):* Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Heruntergeladen am 20.02.2006 von http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf.
- European Ministers Responsible for Higher Education (2005):* The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Heruntergeladen am 27.01.2006 von http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

- Krüger, C. (2005):* Europa erhält Typologie. In: Duz Nachrichten 7. Oktober 2005. S. 10.
- OECD & UNESCO (2005):* Guidelines for Quality Provision in Crossborder Higher Education. Heruntergeladen am 16.02.2006 von <http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf>.
- OECD (2004):* Berufsberatung. Ein Handbuch für politische Verantwortliche. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Rat der Europäischen Union (2005):* Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. EDUC 109 SOC 234, Heruntergeladen am 16.02.2006 von http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/resolution2004_de.pdf
- Reichert, S./ Tauch, C. (2005):* Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brussels: EUA. Heruntergeladen am 20.02.2006 von http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf.
- Rott, G. (2002a):* Attachment & Separation Theory in Higher Education and Student Counselling. In: Aherne, D., Figge, P. & Rott, G. (Hg.): Fedora Psyche Conference in Copenhagen, Separation and Attachment in Higher Education (S.17-30). Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Rott, G. (2002b):* Neue Zeiten – Neue Wege. Hochschulberatung in Deutschland und der Europäischen Union. Berlin: Raabe.
- Rott, G. (2004):* Leistungspunkte: eine kommunikative, kompetenzorientierte Perspektive. In: Schneider, M. (Hg.): Leistungspunkte nach Bologna und Berlin. Zwei Tagungen zur Studienreform an der Universität Greifswald 2002/2004 (S. 111-119). Greifswald: Druckhaus Panzig.
- Rott, G. (2005a):* Internationalisation within Higher Education: Challenges and Opportunities for Psychological Counselling. Rede gehalten auf der FEDORA PSYCHE Konferenz Internationalisation within Higher Education in an expanding Europe; New Developments in Psychological Counselling, Groningen 8.-11. Juni 2005. Heruntergeladen am 20.02.2006 von <http://www-dsz.service.rug.nl/bss/opening.pdf>.
- Rott, G. (2005b):* The Interplay between Cognition, Emotion and Motivation: A Qualitative Parameter for Higher Education in Europe – A Contribution by the FEDORA Working Group PSYCHE. In: Rott, G., Figueiredo Dias, G. & Broonen, J.-P. (Hg.): Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment. Fedora Psyche Conference in Lisbon (S.15-35). Louvain-la-Neuve: FEDORA.
- Rott, G. (in Druck):* Guidance and Counselling Services Within the Learner-Centred Approach in HE. In: EUA (Hg.) Bologna Handbook – Making Bologna Work. Brüssel: EUA.
- Rott, G./ Gavin-Kramer, K. (2006):* FEDORA Report Guidance and Counselling in higher education. Country Report on Germany.
- Schnitzer, K. (2005):* Von Bologna nach Bergen. In: HIS-Kurzinformation A6/2005. S 1-9.
- UNESCO (1999):* World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century. Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education. Paris: UNESCO.
- Watts, T. (2006):* Towards a Guidance and Counselling in HE Charter: Reflections on the Implications of Recent International Policy Reviews. Rede gehalten auf dem FEDORA Symposium on Guidance and Counselling in Higher Education, Krakau, Polen, 8.2. -10.02.2006.

■ Dr. Gerhart Rott, Direktor der Zentralen Studienberatungsstelle, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Ankündigung

Sylvia Schubert-Henning: Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren, ca. 50 Seiten, erscheint voraussichtlich Mitte September 2006.

Mit diesem Titel wird die Reihe 3 "Anleitung für erfolgreiches Studium: Von der Schule übers Studium zum Beruf" des UniversitätsVerlagWebler eröffnet.

Helga Knigge-Illner



Helga Knigge-Illner

E-Learning in der Psychologischen Beratung der Hochschulen

Als Ergänzung ihres Beratungsangebots bietet die Zentral-einrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin ein Online-Portal mit dem Titel „Mit Erfolg studieren“ an, in dem den Studierenden ein umfangreiches Programm von audiovisuellen Lernmodulen zu wichtigen Arbeitsstrategien und Voraussetzungen zum Studium zur Verfügung gestellt wird (<http://www.studienberatung.fu-berlin.de/e-learning/portal>). Die Lernmodule bestehen aus einem Moderationsvideo, das durch ein bestimmtes Softwaresystem (2PresentPro der Fa. Pepper 11) mit einem Set von Folien verknüpft ist, die Textdarstellungen, Grafiken und Realfotos enthalten. Es erlaubt auch den Einsatz von interaktiven Aufgaben und Übungen für den Lernenden. Meine Hauptthese will ich gleich vorwegnehmen: Die von uns entwickelten Lernmodule zu Themen wie „Zeitmanagement“, „Aktives Lesen“ oder „Präsentation im Auswahlgespräch“ (zur Gewinnung eines Studienplatzes) stellen eine sinnvolle und wichtige Ergänzung unserer Psychologischen Beratung dar. E-Learning kann persönliche Beratung nicht ersetzen, aber es kann Studienkompetenzen und Strategien vermitteln, die in unserem Konzept Psychologischer Beratung eine wichtige Rolle spielen.

1. Charakteristika des E-Learning

Unter E-Learning – electronic learning oder electronically supported learning – versteht man Lehr- und Informationseinheiten, die auf elektronischem Wege als Online-Produkte oder über Datenträger wie z.B. DVD angeboten werden und die unabhängig von Zeit und Ort verfügbar sind (vgl. Dichanz & Ernst 2002). Der besondere Vorteil liegt darin, dass dem Nutzer individuelles, selbst gesteuertes Lernen ermöglicht wird. (vgl. Scheffer & Hesse 2002; Lang 2002). Die folgenden Merkmale stellen die wesentlichen Merkmale und Vorteile von E-Learning dar:

- Da E-Learning *Computer basiert* ist, erlaubt es die Speicherung von riesigen Datenmengen wie auch die Vernetzung von Computer-Systemen und ermöglicht so die Zusammenführung verteilten Wissens.
- *Multimedia*: E-Learning verwendet und integriert Medien verschiedenster Art: zum einen verbal analytische Daten wie Texte, Tabellen, grafische Darstellungen und zum anderen bildhaft ganzheitliche Daten wie z.B. Bilder, Video, Film, Simulationen etc. Von dem abwechslungsreichen und attraktiven Erscheinungsbild der Lehr-einheiten, das die verschiedenen Sinneskanäle der Lernenden gleichzeitig anspricht, erwartet man eine besonders motivationsfördernde Wirkung, die auch den Lernerfolg steigert.
- *Hyperstruktur*: Die Lerneinheiten sind nicht hierarchisch oder sequentiell angeordnet. Jedes Textsegment ist mit

einer großen Anzahl von anderen Textsegmenten verknüpft. Die Segmente bilden thematisch geordnete Cluster oder Netze, die dem Nutzer das Springen und die Wahl von individuellen Pfaden ermöglichen.

- *Interaktivität*: Der Informationsfluss ist zweiseitig. Der Lernende kann auf das Lehrsystem reagieren: Er kann Multiple-Choice-Antworten, aber auch komplexere Antworten geben, er kann sich entsprechende Verzweigungen im System aussuchen oder auch in einen Dialog mit einem Tutor treten.
- *Kommunikation*: E-Learning soll auch den Austausch der Lernenden untereinander ermöglichen. Hierfür sind Chatrooms, Newsgroups etc. vorgesehen.
- *Multifunktionalität*: E-Learning kann entsprechend seinen vielfältigen Darstellungsmodalitäten sehr unterschiedliche Lernziele vermitteln, die von einfachen Kenntnissen über Orientierungsmuster bis hin zu komplexen Lernzielen wie Einstellungen und Handlungsdispositionen gehen.
- *Lernen als Konstruktionsprozess*: Dem E-Learning korrespondiert ein Lernkonzept, das Lernen als dialogischen Prozess auffasst, in dem der Lernende sein Wissen gemäß dem eigenen Informationsbedürfnis und den eigenen Interessen selbst konstruiert und rekonstruiert.

Nicht alle diese Charakteristika werden in den jeweiligen E-Learning-Angeboten immer vollständig realisiert, sie stellen jedoch essentielle Forderungen dar. E-Learning stellt ebenfalls hohe Anforderungen an die didaktische Aufbereitung und die Qualität des Lernkonzepts, die – wie man annehmen muss – in der Praxis jedoch nur selten erfüllt werden. Die Entwicklung der multimedialen Lernmodule sollte den folgenden mediendidaktischen Kriterien genügen: (vgl. Ising 2002)

- *Lehrzieldefinition*: Die Ziele des Lernprozesses sind vorab zu klären und zu definieren.
- *Adressatenanalyse*: Es sollen Daten über die Zielgruppe erhoben oder zumindest sollten die Voraussetzungen der Lerner eingeschätzt werden.
- *Medienadäquatheit*: Die Nutzung und Gestaltung der Medien soll der Art der Lernziele entsprechen bzw. diese optimal vermitteln. Ebenso sollten dabei die Charakteristika der Lernenden berücksichtigt werden.
- *Planung der didaktischen Strategien und Lernschritte*: Die Lehr- und Lernmethode soll ausgehend von didaktischen und lernpsychologischen Konzepten geplant werden.
- *Evaluation*: Die Lerneffekte sollen empirisch überprüft werden.

Über diese Kriterien eines eher zweckrationalen Konzepts von Mediengestaltung hinausgehend wird eine noch wesentlich stärkere Ausrichtung auf den Lernenden gefordert. Vom Konzept des Konstruktivismus wird abgeleitet, dem Lernenden nicht nur eine aktive Rolle beim Lernen, sondern auch die Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses selbst zu übertragen und ihm sogar „einen kreierenden Einfluss auf die Medien“ zu ermöglichen (Klimsa 2002, S.15). Damit ist gemeint, dass der Lerner die Medien als so genannte „kognitive Werkzeuge“ entsprechend seinen Bedürfnissen nutzen soll. Es soll ihm ermöglicht werden, eine zweckmäßige Anpassung der Medien an die eigenen Wünsche vorzunehmen. Das verlangt aber auch, ihn an dem Entwicklungsprozess der Medien selbst umfassend zu beteiligen (vgl. Klimsa 2002, S. 16).

2. Vorteile multimedialer Darstellung

Die visuellen bildhaften Darstellungen im Multimedia-System können von folgenden Funktionen Gebrauch machen: (vgl. Weidenmann 2002)

- 1) Zeigefunktion
- 2) Situierungsfunktion
- 3) Konstruktionsfunktion.

Ad 1) Vielfältige Formen realistischer und abstrakter Abbilder geben den Gegenstand des Lernens bzw. relevante Teile wieder. Die verschiedenen visuellen Codes werden verwendet, um die Darstellung des Gegenstands zu optimieren. Mit den verschiedenen Steuerungs-codes – z. B. mit Hinweis-pfeilen, Farben, graphischen Strukturen - wird die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche gelenkt. Die abwechslungsreiche Gestaltung übt einen anregenden und motivierenden Effekt auf den Lernprozess aus. Die graphischen Darstellungen strukturieren den Lerngegenstand und machen ihn auf diese Weise einprägsam und fördern das Behalten.

Ad 2) Fotos, Realaufnahmen und Videoszenen geben Situationen wieder, die an die Alltagserfahrungen des Lerners anknüpfen. Sie involvieren ihn in das Geschehen und gestalten so das Lernen erlebnisnah. Jedoch können bildlich reduzierte Situationen – z.B. durch skizzierte oder schematische Wiedergabe einer Situation - in manchen Fällen günstiger wirken, da sie stärker auf das Wesentliche fokussieren. Modell-Personen oder vorgeführte typische Meinungsäußerungen und Einstellungen zu bestimmten Themen liefern Identifikationsmöglichkeiten oder fordern zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand heraus. Direktes Eingehen auf die persönliche Situation des Nutzers - z.B. auf seine Problemlage als „Langzeitstudent“ - kann Themen nahe bringen und die Bereitschaft zur Veränderung von persönlichem Verhalten wecken.

Ad 3) Didaktische Strategien sollen die „Konstruktion“, d.h. den Aufbau mentaler Modelle vom Lerngegenstand vermitteln. Diese Strategien sollen die wesentlichen Elemente in einer gut gegliederten und schrittweisen Form präsentieren. Als Grundlage dafür sollen psychologische Lernkonzepte dienen, die es dem Lerner ermöglichen, das neue Wissen in seine eigenen kognitiven Strukturen zu integrieren.

3. Das E-Learning-Projekt der ZE Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin

Das Projekt E-Learning entsprang aus dem Kernbereich der Allgemeinen Studienberatung und richtete sich zunächst auf Themen zum Einstieg in das Studium für Erstsemester. Im Aufgabenfeld der Psychologischen Beratung entstand der Plan, Lernmodule über Strategien wissenschaftlichen Arbeitens zu entwickeln, die für den weiteren Studienverlauf relevant sind – z.B. über:

- Zeitmanagement in der Prüfungsvorbereitung
- Aktives Lesen (SQ3R-Methode)
- Schnelles Lesen.

Später kamen Themen hinzu wie „Zusammenarbeit in studentischen Arbeitsgruppen“ - insbesondere auch zur Vorbereitung auf Prüfungen – und „Vorbereitung auf Auswahlgespräche“, die an der Universität im Rahmen der Zulassungsverfahren durch die Hochschulen durchgeführt werden. Das technische System ermöglicht eine gut strukturierte und anschauliche Darstellung durch folgende Elemente: Das Moderationsvideo wird in dem kleinen Fenster oben links gezeigt. Auf der übrigen großen Bildfläche werden Folien präsentiert, die Grafiken, Zeichnungen und Realfotos zum vorgetragenen Text enthalten. Im Moderatorfenster können weitere Videosequenzen gezeigt werden. Interaktive Übungen können innerhalb des Moduls oder am Ende angeboten werden. Außerdem kann der Nutzer Merkblätter und Begleitmaterialien an seinem Computer ausdrucken.

4. Herstellung der Lernmodule im Team

Um die Medienmöglichkeiten adäquat zu nutzen, bedarf es der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Experten. Wir haben unsere Module im Team von Autor bzw. Drehbuchschreiber, Grafiker, Videofilmer, Moderatorin, Programmierer und technischer Assistentin entwickelt und mit verteilten Rollen, aber gemeinsam produziert. Es war uns möglich, hauptsächlich mit studentischen Hilfskräften und freien Mitarbeitern zusammenzuarbeiten. Das erforderliche Know-how haben wir in einem gemeinsamen Lernprozess, der unsere Kreativität herausforderte, entwickelt. Für die Herstellung der ersten Module war ein wesentlich größerer Zeitaufwand erforderlich als für die nachfolgenden. Für die verschiedenen Projekt-tätigkeiten haben wir pro Modul im Schnitt etwa 90 bis 120 Arbeitsstunden aufgewendet. Die Kosten für ein Modul von ca. 10-15 Minuten Länge belaufen sich auf 1500-2000 Euro – dabei sind nur die reinen Produktionskosten berücksichtigt.

5. Das Konzept unserer Psychologischen Beratung

Die Aufgabe der Psychologischen Beratung an der Hochschule wurde von Anfang an nicht nur in der Behandlung von individuellen Problemfällen oder – anders ausgedrückt – in der Intervention bei psychischen und psychosozialen Störungen von Studierenden gesehen. Die meist langfristige Therapie von einzelnen Personen erschien uns nicht als

geeignetes Paradigma psychologischer Beratung. Charakteristisch für die psychologische Beratung ist vielmehr eine begrenzte Anzahl von Beratungsgesprächen (1-5), die zum Ziel haben, Studierende dazu anzuregen und zu befähigen, ihre Problemsituation selbst aktiv zu bewältigen. Unser Selbstverständnis lässt sich durch folgende Aspekte charakterisieren: (Knigge-Ilner 1994, S. 15)

- 1) Kontextbezogenheit und Orientierung an Handlungssituationen im Studium
- 2) Förderung von Handlungsfähigkeit und Entwicklungsfähigkeit der Studierenden
- 3) Vermittlung von zentralen Studienkompetenzen und Strategien zur Bewältigung von Anforderungssituationen
- 4) Prävention von Störungen, Defiziten und mangelndem Studienerfolg
- 5) Beispiele innovativen personenbezogenen Lernens präsentieren.

Zu 1) Die Orientierung an Handlungssituationen des Kontexts Universität lenkte unseren Blick insbesondere auf kritische, d.h. problemträchtige Situationen – wie z.B. Prüfungen und Examina, Beteiligung im Seminar, Anfertigung von schriftlichen Examensarbeiten etc., also auf Anforderungen, die Stress erzeugen, das Selbstwertgefühl beeinträchtigen und zu Misserfolgen führen können.

Zu 2) Mit dem übergeordneten Leitziel von Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit wollen wir Prozesse anregen, die bei unseren Klienten Selbstbewusstsein, Autonomie und das Gefühl von Identität stärken sollen.

Zu 3) Die Vermittlung von so genannten Study Skills soll dem Ziel der besseren Handlungsfähigkeit und Bewältigung von kritischen Anforderungssituationen im Studium dienen.

Zu 4) Psychologische Beratung verfolgt das Ziel, der Entstehung von Problemen auf Seiten der Studierenden präventiv entgegenzuwirken.

Zu 5) Mit innovativen Lernsituationen sollen auch die emotionalen persönlichen Erfahrungen des Lernenden einbezogen werden. Und es sollen Erfahrungen vermittelt werden, die Entwicklungsprozesse zu größerer Autonomie hin anregen.

Diese Orientierung motivierte uns dazu, neben dem Schwerpunkt der Einzelberatung einen weiteren Schwerpunkt auf das Angebot von Gruppen und Workshops zu legen, mit denen wir möglichst viele Studierende möglichst frühzeitig, d.h. noch vor der Entstehung von ernsthaften Problemen, erreichen wollen. Die Strategien, mit denen Studienkompetenzen verbessert werden sollen, umfassen nicht nur kognitiv-instrumentelle Techniken zum wissenschaftlichen Arbeiten, sondern auch Strategien zum Umgang mit affektiven Prozessen wie Stresserleben, Ängste und Motivation. Sie beziehen auch kommunikative und soziale Verhaltensweisen mit ein.

Als zentrale Kompetenz betrachten wir die Fähigkeit zur Selbstorganisation. Gleichzeitig streben wir an, Studierende zur Partizipation an wissenschaftlicher Kommunikation anzuregen und zu befähigen.

Ähnliche Intentionen und Leitziele sind auch in die Leitvor-

stellungen der Allgemeinen Studienberatung eingegangen, soweit sie sich als psychologisch orientierte Studienberatung versteht. In vielen Beratungseinrichtungen an den Hochschulen überlappen sich die Aufgaben von Studienberatung und Psychologischer Beratung und werden zum Teil auch von denselben Beratern wahrgenommen.

Auch wenn im Kernbereich der Studienberatung notwendigerweise die Vermittlung von Information über Studium und Hochschule eine dominierende Rolle spielt, stellt sich dem Berater und der Beraterin doch auch die Aufgabe, Orientierung über noch unübersichtliche Handlungszusammenhänge zu vermitteln. Orientierung ist aber erst dann erreicht, wenn die Studierenden die eigenen Möglichkeiten – ihre Interessen, ihre Stärken und Schwächen – wie auch deren Grenzen, adäquat einschätzen können. Infolgedessen muss sich die Beratung auch auf die personalen Voraussetzungen der Studierenden richten, d.h. z.B. auf ihre Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit. In dem Beratungskonzept von Dietmar Chur wird Ressourcenorientierung als generelles Leitziel professioneller Beratung herausgestellt, d.h. die Aufgabe, Personen dabei zu unterstützen, „Ressourcen zu erschließen und zu stärken, die in der Person selbst, in den Gegebenheiten der Umwelt sowie in der Beziehung zwischen Personen und Umwelt liegen“ (Chur 2002, S. 96). Die Vermittlung von so genannten Schlüsselkompetenzen soll Studierenden dazu verhelfen, ihre Ziele und Wertsetzungen selbst bestimmt zu erreichen.

6. Überlegungen zu Vorteilen und Funktionen des E-Learning in der psychologischen Beratung

1. Wahl der Inhalte

Das Medium erfordert eine reflektierte Aufbereitung und Gestaltung des Lerninhalts. Es fordert die Produzenten dazu auf, von den Präsentationsmöglichkeiten optimalen Gebrauch zu machen. Allerdings bringt dies auch einen relativ großen Aufwand und beträchtliche Kosten mit sich. Deshalb ist gut zu überlegen, für welche Inhalte und Lernziele man diese Art des audiovisuellen Online-Lernens wählt. Unter den Aspekten von Nützlichkeit und Ökonomie erschienen uns dafür insbesondere einige elementare Studienstrategien in Frage zu kommen, die wir als wichtige Programminhalte in den meisten unserer Workshops und Gruppen vermitteln. E-Learning erlaubt es uns, die vorwiegend instruktive Funktion des inhaltlichen Programms an das Medium zu delegieren.

Als sinnvolle Auswahlaspekte sind die folgenden anzusehen:

- zentrale und wiederkehrende Inhalte der Beratung (z.B. Strategien des wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens, bedeutende Themen der Psychologischen Beratung wie z.B. Erklären von Prüfungs- und Redeangst, Vorstellung von Bewältigungsmethoden)
- aktuelle Informationen (z.B. Ankündigung von Veranstaltungen und Einführung in die Arbeitsweise)
- Ansprechen von spezifischen Zielgruppen wie z.B. Studierende mit Aufschiebeproblematik oder Langzeitstudierende (Beispiel: Unser Pilot-Projekt „Studienabschlusslabor“, mit dem wir insbesondere Langzeitstudierende erreichen und zum Examen führen wollen.)

2. Der Vorteil individuellen selbst gesteuerten Lernens

Die Teilnehmer unserer Workshops können sich mit Hilfe der Lernmodule die nötigen Kenntnisse entsprechend ihren individuellen Voraussetzungen verschaffen. Sie können sich z.B. zu Hause in aller Ruhe mit den Prinzipien des Zeitmanagements befassen und sie auf ihre individuelle Situation anwenden. In der Gruppe kann dann auf einem relativ homogenen Kenntnisstand aufgebaut werden.

3. Vermittlung komplexer Lernziele

Lernmodule können nicht nur einfache Kenntnisse vermitteln; sie sind auch geeignet, komplexere Lernziele – wie z.B. Einstellungen gegenüber bestimmten Themen – zu vermitteln. Dabei kommt es allerdings darauf an, die Medienmöglichkeiten adäquat zu nutzen. So lässt sich durch die Darstellung von Modellpersonen oder mittels vorgeführter typischer Haltungen bei den Studierenden die Reflexion über eigene Einstellungen anregen. In unserem Lernmodul „Zeitmanagement zur Prüfungsvorbereitung“ haben wir dies versucht, indem typische Vorurteile und Anti-Einstellungen gegenüber dem Thema Zeitplanung vorgestellt wurden.

4. Interaktivität ermöglicht Training von Skills

E-Learning kann die Angebote psychologischer Beratung sinnvoll ergänzen und erweitern, indem es Übungen und Trainings zur Entwicklung von Study Skills anbietet. Besonders charakteristische Beispiele dafür sind unsere Lernmodule zum „Aktiven Lesen“ und zum „Schnellen Lesen“. Im Übungsteil zum Aktiven Lesen wird z.B. ein Übungstext angeboten bzw. können die Teilnehmer auch selbst einen Text auswählen. Dann werden jeweils Anleitungen zur Durchführung der einzelnen Schritte der SQ3R-Methode gegeben. Für diese einzelnen Schritte sind feste Zeiten angesetzt. Im Modul über das schnelle Lesen werden Techniken empfohlen wie z.B. Suche nach Schlüsselwörtern, Trainieren der verschiedenen Leserichtungen und Lesen mit bestimmten vorgegebenen Fragestellungen. Im Trainingsteil können die Teilnehmer zunächst ihr Lesetempo bestimmen. Anschließend werden die verschiedenen Techniken anhand von kurzen Texten unter Zeitbegrenzung geübt und mit Punkten bewertet.

5. Übernahme von Teilfunktionen der Gruppenangebote

Lernmodule können – wie bisher dargestellt – wichtige Funktionen unserer Gruppenangebote übernehmen: Sie können Studienkompetenzen – wie z.B. Selbstorganisation und Prüfungskompetenz – vermitteln. Dadurch entlasten sie den Workshop-Leiter von Instruktions- und Vermittlungsaufgaben und stellen ihn frei für die spezifisch psychologische Arbeit in der Gruppe wie z.B. das therapeutische Eingehen auf Probleme der einzelnen Teilnehmer und die Förderung des Gruppenprozesses. Ausgehend von der Erfahrung, dass es unseren Klienten, die mit Problemen zu uns kommen, häufig auch an nötigen Voraussetzungen zur Bewältigung bestimmter Studienanforderungen fehlt, vermitteln wir in unseren Workshops und Gruppen auch immer einige wesentliche Arbeits- und Lernstrategien, die ihnen zu ersten kleinen Erfolgen verhelfen können. So beabsichtige ich z.B. mit meinem Workshop zur Bewältigung von Prüfungsangst nicht nur, die Teilnehmer zu einem

konstruktiven Umgang mit ihrer Angst anzuleiten und ihnen eine adäquate Motivation zu vermitteln, sondern es stehen auch Strategien wie das Zeitmanagement und das strukturierende Lernen zur Verbesserung ihrer Prüfungsvorbereitung auf dem Programm.

6. Präventive Zielsetzung

Da wir mit unserer psychologischen Beratungsarbeit und insbesondere mit den Gruppenangeboten, die allen Studierenden offen stehen, auch immer eine präventive Zielsetzung verbinden, ist unser Interesse an dem neuen Medium des E-Learning besonders groß. E-Learning macht es möglich, dass unser Programm von einer großen Anzahl von Studierenden genutzt werden kann. Wir selbst können in vielen Fällen – bei der Einzelberatung, in unseren Gruppen, bei Vorträgen in den Studienfächern etc. – auf dieses Angebot verweisen und für eine breite Nutzung sorgen.

7. Abbau von Hemmschwellen gegenüber psychologischer Beratung

E-Learning Module erreichen auch Nutzer, die Hemmschwellen gegenüber psychologischer Beratung haben. Sie helfen ihnen bei Schwierigkeiten unmittelbar weiter und erleichtern ihnen eventuell auch den Zugang zu intensiveren und persönlichen Beratungsmöglichkeiten. Mit der Bereitstellung von Modulen ermöglichen wir ihnen einen Einblick in unsere Arbeitsweise und Beratungskonzepte und bauen Vorurteile ab. Durch das erwünschte online-Feedback auf unsere Lernmodule und die Anregung zu persönlichen E-Mails im Fall von weiteren Fragen fördern wir auch die Anbahnung von persönlichen Kontakten.

7. Fazit

Nach unseren Erfahrungen mit der Anwendung von E-Learning stellt es eine sinnvolle und sehr nützliche Ergänzung des Angebots der Psychologischen Beratung wie auch der Allgemeinen Studienberatung, die sich die Förderung von Studienkompetenzen zum Ziel setzt, dar. Sie kann und soll die persönliche Beratung in der face-to-face-Situation wie auch in der Gruppe nicht ersetzen. Vielmehr kann sie wichtige Funktionen bei der Vermittlung von wesentlichen Lerninhalten und –zielen übernehmen und zu einer wertvollen Bereicherung des Spektrums von Beratungsaktivitäten beitragen.

Literaturverzeichnis

- Chur, D. (2002): Bausteine einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung. In: Nestmann, F./ Engel, F. (Hg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen: DGVT-Verlag. S. 95- 134.
- Dichanz, H./ Ernst, A. (2002): E-Learning – begriffliche, psychologische und didaktische Überlegungen. In: Scheffer, U./ Hesse, F. W. (Hg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 43-66.
- Issing, L.J. (2002): Instruktions-Design für Multimedia. In Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz. S. 151-176.
- Klimsa, P. (2002): Multimediennutzung aus psychologischer und didaktischer Sicht. In: Issing, L. J./ Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz. S. 5-17.
- Knigge-Illner, H. (1996): Coping with exam anxiety. The effects of a multidimensional group concept. Conference papers from the 25. Annual Training Event and Conference of the British Association for Counselling at the University of Sussex, Falmer, Brighton, March 1996.

Knigge-Illner, H. (1998): Prüfungsangst bewältigen. Konzept eines Workshops zur Examensvorbereitung. In: Das Hochschulwesen. 46. Jg., H. 3, S. 163-171.

Knigge-Illner, H. (2002): Ohne Angst in die Prüfung. Lernstrategien effizient einsetzen. Frankfurt a. M.: Eichborn.

Lang, N. (2002): Lernen in der Informationsgesellschaft – Mediengestütztes Lernen im Zentrum einer neuen Lernkultur. In: Scheffer, U. & Hesse, F. W. (Hg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 23-42

Weidemann, B. (2002): Abbilder in Multimediaanwendungen. In: Issing, L.J. & Klimsa, P.(Hg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim: Beltz. S. 83-96.

■ Dr. Helga Knigge-Illner, freie Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: knigge-illner@gmail.com

Hochschulmanagement (HM) Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen - ISSN 1860-3025 -



Konzept: Ziel der Zeitschrift ist es, zu einer Professionalisierung aller Tätigkeiten in Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen in hauptberuflicher und akademischer Selbstverwaltung und damit zur Kompetenzentwicklung auch des wissenschaftlichen Personals beizutragen und umgekehrt Verwaltungspersonal enger mit den Sichtweisen und Erfordernissen des Wissenschaftsbetriebes vertraut zu machen. Die Zeitschrift will die Kernaufgaben von Forschung, Lehre, Studium, Transfer und Weiterbildung in ihrer Organisationsbedürftigkeit in den Mittelpunkt stellen und die organisatorischen und wirtschaftlichen Aspekte in ihrer unterstützenden Funktion behandeln. Die Zeitschrift soll auch die Beziehungen von Hochschulen zu anderen Wissenschaftseinrichtungen und der weiteren Öffentlichkeit thematisieren. Eine Zeitschrift für die Leitungs- und Arbeitsebene vor Ort, für alle, die in Managementfunktionen bzw. in akademischer Selbstverwaltung an Hochschulen aktiv sind (Verwaltungspersonal wie Wissenschaftler/innen). Die Beiträge werden die Entwicklung, Diskussion und Verbreitung von Leitungs-konzepten im Hochschulbereich sowie die Vernetzung und Arbeits-erleichterung im Alltag thematisieren. Angestrebt wird eine Balance aus wissenschaftsbezogenen und alltagstauglichen, d.h. sich an Alltagshandeln orientierenden und reflektierenden Aufsätzen. Alle Beiträge werden von zwei Gutachtern (im Double Blind Verfahren) beurteilt. Die Sparten der Zeitschrift: a) Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungs-konzepten für Hochschulen

und Wissenschaftseinrichtungen, b) Organisations- und Managementforschung, c) Anregungen für die Praxis/Er-fahrungsberichte. Daneben wird es weitere Sparten geben (Interviews, Rezensionen, Mitteilungen/Berichte usw.). Also: Das Themenangebot aus dem Bereich Hochschul- und Wissenschaftsmanagement bzw. akademischer Selbst-verwaltung reicht von Selbstmanagement über Fragen der Personalführung und -förderung (z.B. Lehrstuhlmanage-ment) bis zur Neuorganisation von Entscheidungs- und Verwaltungsabläufen und bietet Anregungen und Gestal-tungsmöglichkeiten für ein breites Spektrum von Verwaltungsaufgaben, so vertraute Probleme wie effektive Sit-zungsabläufe ebenso wie wertvolle Informationen und Hinweise für neue Aufgaben. Von den beteiligten Disziplinen her soll es ausdrücklich keine durch eine einzelne Disziplin dominierte Zeitschrift sein. Der Gegenstandsbereich be-darf der soziologischen, psychologischen, ökonomischen und juristischen Sicht, wie der ethisch-philosophischen Er-gänzung gleichermaßen. Es soll sich um eine gegenstandszentrierte, interdisziplinäre Zeitschrift handeln. Die regel-mäßige Übernahme guter angelsächsischer Beiträge (auch als Zweitabdruck) ist vorgesehen.

Zielgruppe: A) Akteure in den Leitungen von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen in Management und Selbstverwaltung, Fachbereichs- und Fakultätsleitungen (Geschäftsführer/innen, Dekane, Studiendekane), Leitungen von Instituten, Verwaltungsabteilungen und -einheiten. B) Einschlägige Wissenschaftler/innen mit diesem Gegen-stand in den Wirtschaftswissenschaften, der Psychologie, Soziologie und Pädagogik, Wissenschaftsministerien, alle Hochschulbibliotheken, Landesbibliotheken usw.

Herausgeberkreis: Thomas Behrens, Rudolf Fisch, Anke Hanft, Georg Krücken, Erhard Mielenhausen, Stephan Laske, Jürgen Lüthje, Heinke Rübken, Wolff-Dietrich Webler

Informationen zu den Abo-Möglichkeiten erhalten sie auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de und direkt im Verlag (Kontaktdaten siehe Impressum).

Elke Middendorff & Steffen Weber

Studentischer Bedarf an Service- und Beratungsangeboten – Ausgewählte empirische Befunde



Elke Middendorff



Steffen Weber

Service-, Informations- und Beratungsangebote sind den Studierenden wichtig. Sie erleichtern Interessierten den Hochschulzugang und Immatrikulierten den Erfolg im Studium. Empirische Studien, die HIS Hochschul-Informationssystem im Auftrag des Deutschen Studentenwerks durchführte, haben diese Ansicht und Erfahrung der Studierenden wiederholt unterstrichen. Die Relevanz der meisten Beratungsfelder und die tatsächliche Nutzung entsprechender Angebote variieren je nach Studienphase. Defizite bestehen vor allem in der Organisation und Verfügbarkeit von Service- und Beratungsangeboten. Studierende wünschen sich eine zentrale Anlaufstelle im Sinne eines „first level supports“ mit Lotsenfunktion, wo zum Beispiel auch zu Beratungsangeboten beraten wird.

Im Zuge der Hochschulreformen erhalten Universitäten und Fachhochschulen mehr Autonomie aber auch mehr Verantwortung. Der Studienerfolg der Studierenden entscheidet in immer stärkerem Maße mit über die einer Hochschule zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel. Folglich gelangen alle Faktoren, die den Studienerfolg beeinflussen, in den Fokus des Handelns. Dazu zählen eben auch jene Service- und Beratungsleistungen, die bisher vornehmlich von den Studentenwerken angeboten wurden. Vor diesem Hintergrund werden gegenwärtig die Kooperationen zwischen den Akteuren Hochschule und Studentenwerk diskutiert. In diesem Zusammenhang wurde das HochschulInformationssystem (HIS) vom Deutschen Studentenwerk mit der Durchführung einer Studie beauftragt, die die Sicht der Studierenden auf Beratungs- und Serviceangebote ermittelt.

In diesem Beitrag präsentieren wir die zentralen Ergebnisse dieser Studie, für die im März und April 2004 etwa 5.000 deutsche Studierende aus dem HISBUS-Panel befragt wurden, von denen schließlich knapp 3.200 an der Onlineumfrage teilnahmen. Die Daten sind in Bezug auf die Merkmale Herkunftsregion, Geschlecht und Fächergruppe repräsentativ für alle deutschen Studierenden an allen Hochschulen in Deutschland mit Ausnahme der Verwaltungsfachhochschulen (vgl. Willige/Weber 2004). Die Ergebnisse werden mit einigen Daten aus der 16. und 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ergänzt. Die Sozialerhebungen sind regelmäßige Querschnittsbefragungen zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden. HIS führt sie alle drei Jahre im Sommersemester durch. Mit ihnen werden repräsentative Stichproben im Umfang von mehr als 20.000 Studierenden befragt (vgl. Isserstedt et al. 2004 und Schnitzer et al. 2001).

1. Relevanz von Beratungs- und Serviceangeboten für den Studienzugang

„Welche der nachfolgend genannten Angebote sind Ihrer Meinung nach wichtig, um ganz allgemein möglichst vielen Studienberechtigten den Zugang zur Hochschule zu erleichtern? Welche waren es für Sie persönlich?“ Das war die Frage, die eingangs den Studierenden in der HISBUS-Online-Befragung gestellt wurde. Es zeigt sich, dass aus Sicht der Studierenden alle Beratungsangebote als besonders wichtig eingeschätzt werden, die einen direkten Bezug zum Studium selbst haben. Soziale und finanzielle Beratungsangebote, die sich ohnehin an nur kleinere Zielgruppen richten, werden seltener als wichtig angesehen. Studierende differenzieren dabei sehr deutlich zwischen ihrem eigenen Studienzugang und dem Zugang aller Studienberechtigten zu den Hochschulen. Die Wichtigkeit der Beratungsangebote wird für alle Studienberechtigten höher bewertet als für den eigenen Studienzugang. Eine Ausnahme bilden Beratungen im Zusammenhang mit einem Auslandsstudium. Besonders deutlich sind diese Unterschiede bei der Einschätzung der Wichtigkeit der allgemeinen Sozialberatung oder bei der Beratung für Studierende mit einer Behinderung. Letztere wird immerhin von 32% allgemein als wichtig angesehen obwohl sie nur für 3% der Studierenden auch persönlich wichtig war. Die höchste Relevanz für den Hochschulzugang hat eine frühzeitige Beratung rund ums Studium noch vor der Studienaufnahme bereits in der Schule. Das gilt sowohl für die Bewertung der Wichtigkeit allgemein für alle Studienberechtigten als auch für die persönliche Wichtigkeit. Dieser Befund unterstreicht, dass es sich bei einem Studium um eine Prozesskette handelt, die vor dem Studium beginnt und erst nach dem Studium mit dem Übergang in den Beruf endet. Bei den abgefragten Serviceangeboten wird denjenigen Angeboten die höchste Bedeutung beigemessen, die mit der Finanzierung des Studiums im Zusammenhang stehen. Das gilt in erster Linie für die direkte finanzielle Förderung (z.B. über das BAföG oder über Stipendien) aber auch für indirekte finanzielle Entlastungen wie etwa durch Bereitstellung von kostengünstigem Wohnraum. Fraglos werden diese Angebote mit der Einführung von Studiengebühren eine noch größere Bedeutung erlangen. Schon jetzt ist das deutsche Bildungssystem hoch selektiv: Während von 100 Kindern der „höchsten“ sozialen Herkunftsgruppe 81 den Weg an eine Hochschule finden, schaffen es von ebenfalls 100 Kindern aus der „niedrigen“ Herkunftsgruppe nur 11 an eine Universität oder Fachhoch-

Abbildung 1: Wichtigkeit von Beratungsangeboten für den Hochschulzugang (in %)

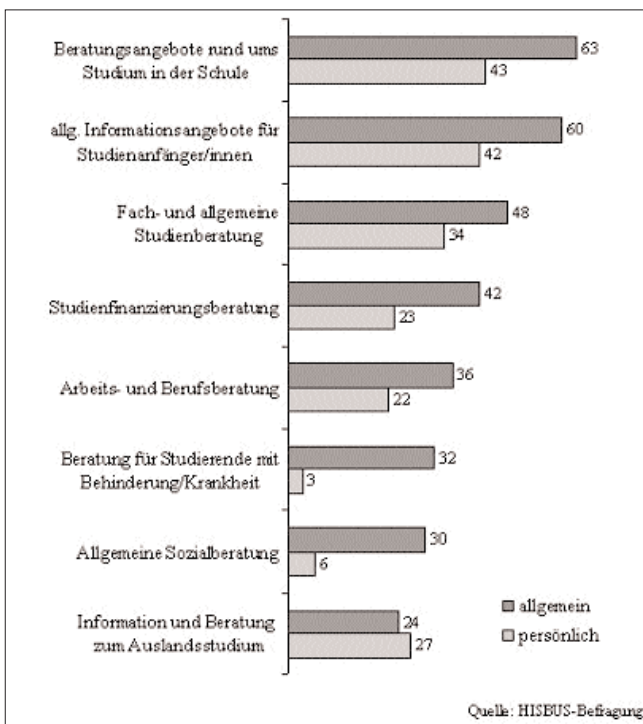
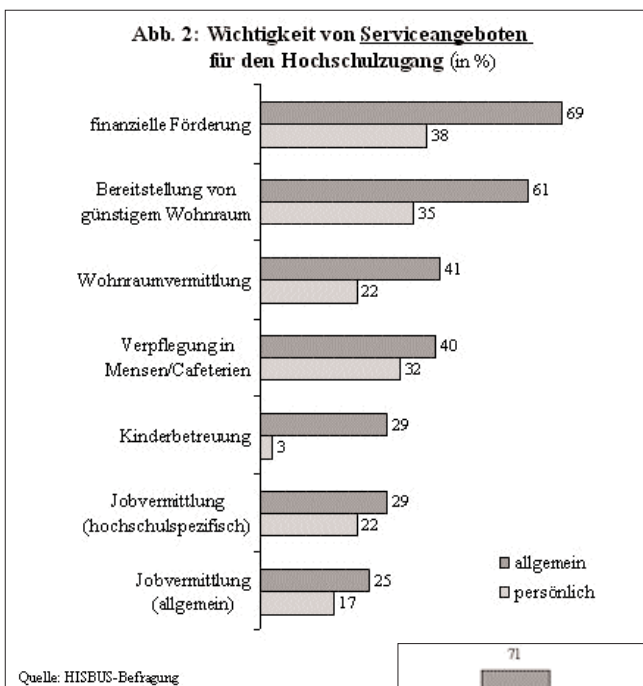


Abbildung 2: Wichtigkeit von Servicesangeboten für den Hochschulzugang (in %)



schule (vgl. Isserstedt et al. 2004, S. 119 und Middendorff 2004). Bei der Steigerung der Studierquote, die erklärtes bildungspolitisches Ziel ist, wird es daher darauf ankommen, allen entsprechend Begabten ein Studium unabhängig von ihrer sozialen Herkunft zu ermöglichen. In diesem Zusammen-

hang haben Beratungsangebote eine wichtige selektionsmindernde Funktion. Die Angaben der Studierenden aus den einzelnen Herkunftsgruppen unterstreichen dies: Während sieben von zehn Studierenden aus der niedrigen Herkunftsgruppe sagen, die finanzielle Förderung war für den persönlichen Hochschulzugang „sehr wichtig“, bringen Gleiches nur zwei von zehn Studierenden der höchsten Herkunftsgruppe zum Ausdruck. Bei Betrachtung der Finanzierungsquellen dieser beiden Studierendengruppen, können die Unterschiede kaum überraschen: Studierende aus der niedrigeren Herkunftsgruppe sind weitaus häufiger auf eine finanzielle Förderung nach dem BAföG bzw. auf eigenen Verdienst aus einer Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung angewiesen als Studierende der höchsten Herkunftsgruppe. Ähnlich unterschiedlich wie die Wichtigkeit der finanziellen Förderung, schätzen Studierende der unterschiedlichen Herkunftsgruppen auch die Bedeutung der Studienfinanzierungsberatung sowie die Bereitstellung von kostengünstigem Wohnraum ein.

2. Relevanz von Beratungs- und Serviceangeboten für den persönlichen Studienerfolg

Nach der Wichtigkeit verschiedener Beratungs- und Serviceangebote für den persönlichen Studienerfolg gefragt, geben mehr als drei Viertel der Befragten (77 %) an, dass die Fach- und allgemeine Studienberatung für sie sehr wichtig sei. Für ebenso wichtig halten sie die Informationsangebote für Studienanfänger. Letzteres unterstreicht nochmals die Bedeutung frühzeitiger Informations- und Beratungsangebote. Die aus Sicht der Studierenden geringere Wichtigkeit der übrigen Beratungsangebote sagt in der Regel weniger über ihre Relevanz als vielmehr etwas über die Größe der jeweiligen Zielgruppen aus. Exemplarisch belegen lässt sich das bei den Beratungs- und Informationsangeboten für ein Auslandsstudium: Aus den Sozialerhebungen ist bekannt, dass etwa die Hälfte der Studierenden entweder einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt bereits durchgeführt hat oder ihn zumindest in Erwägung zieht (Isserstedt et al. 2004, S. 85). Der Anteil derjenigen, die entsprechende Beratungs- und Informationsangebote für (sehr) wichtig für den eigenen Studienerfolg halten, ist etwa 10 Prozentpunkte größer. Beratungsangebote, die sich an kleinere Zielgruppen wenden, sind in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzen. Das zeigt sich anhand einer einfachen Hochrechnung: etwa ein Viertel der deutschen Studierenden sagt, dass ein Beratungsangebot für Studierende mit

Abbildung 3: Wichtigkeit von Angeboten für den persönlichen Hochschulzugang nach sozialer Herkunft (Anteil 1 = sehr wichtig in %)

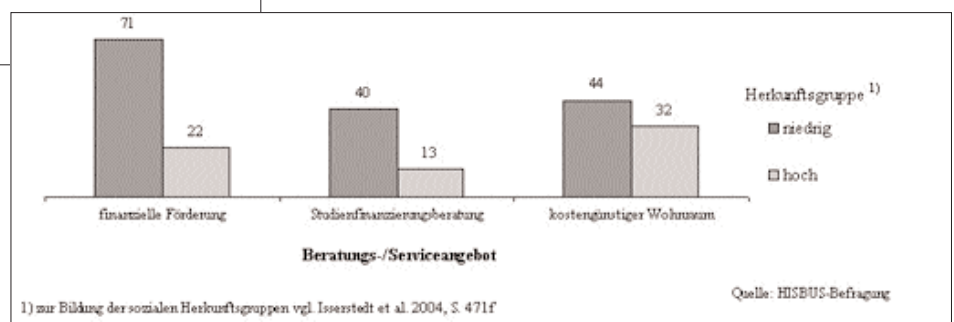
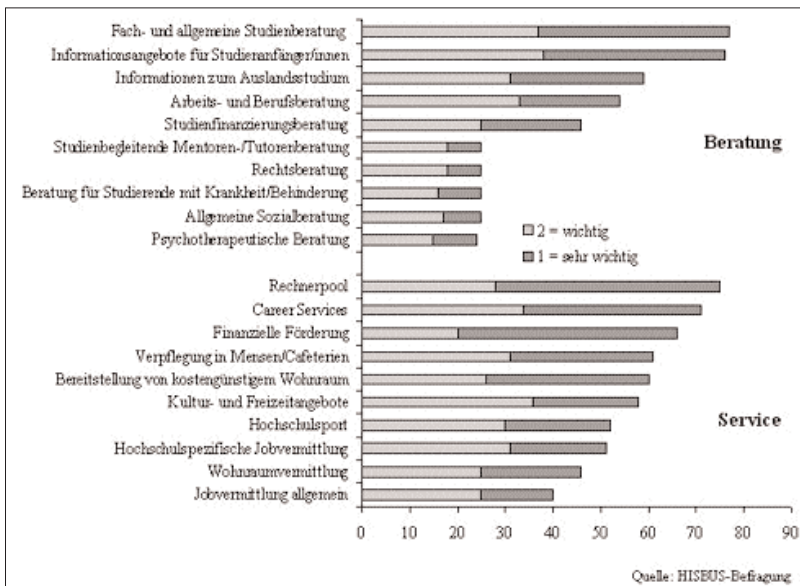


Abbildung 4: Wichtigkeit von Angeboten für den Studien-erfolg (in %)



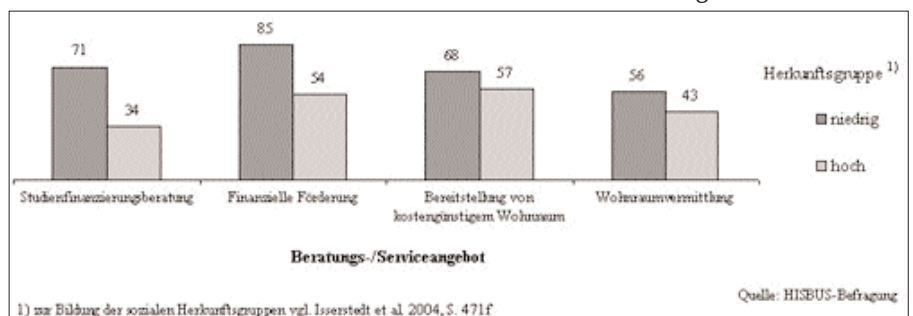
einer Behinderung oder Krankheit für ihren persönlichen Studienerfolg (sehr) wichtig sei. Hochgerechnet auf die ca. 1,74 Millionen deutschen Studierenden im Wintersemester 2003/2004 sind das immerhin 434.000 Studierende, die einer derartigen Beratung eine hohe Bedeutung für den eigenen Studienerfolg beimessen. Bezogen auf die Serviceangebote zeigt sich, dass die Rechnerpools an den Universitäten noch immer eine sehr große Bedeutung haben: drei Viertel der Studierenden halten sie für (sehr) wichtig für den eigenen Studienerfolg. Nur geringfügig weniger Studierende (73 %) halten den Career Service für (sehr) bedeutsam. Dies ist ein weiterer Beleg für die Relevanz von Beratungsangeboten nicht nur im Studium sondern darüber hinaus beim Übergang in den Beruf. Career Services werden von den Studierenden eingefordert. Die Hochschulen werden sich diesem Thema zunehmend annehmen müssen, weil sich künftig ihr Erfolg nicht nur anhand der Zahl der Absolventen, sondern letztendlich auch anhand der Zahl derjenigen gemessen wird, die erfolgreich den Übergang in den Beruf bewältigen. Studierende sehen die Hochschule nicht nur als Ort zum Lernen an, sondern als eigenen Lebensraum. Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden unterstreichen das, in dem sie auch Kultur- und Freizeitangebote bzw. den Hochschulsport als (sehr) wichtige Serviceeinrichtungen der Hochschulen einstufen. Abweichende Einschätzungen der Studierenden mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund zeigen sich, wie bereits oben bei den Angeboten für den Hochschulzugang berichtet, auch in der Bedeutung, die einzelnen Beratungs- und Serviceangeboten für den persönlichen Studienerfolg beimessen wird: So ist der Anteil der Studierenden, für die die Studienfinanzierungsberatung (sehr) wichtig ist, in der Herkunftsgruppe „niedrig“ 37 Prozentpunkte größer als in der Herkunftsgruppe „hoch“. Mit 31 Prozentpunkten sind die Unterschiede in der Bewertung der finanziellen

Förderung ähnlich groß. Geringer, aber immer noch klar erkennbar, sind die einzelnen Bewertungen bei den Angeboten, die nur einen indirekten Bezug auf die finanziellen Möglichkeiten der Studierenden haben. Sie betragen bei der Bereitstellung von kostengünstigem Wohnraum 11 und bei der Wohnraumvermittlung 13 Prozentpunkte.

Relevanz von Service- und Beratung in Abhängigkeit von Studienphasen

Im Verlaufe des Studiums verändert sich erwartungsgemäß die Bedeutung, die einzelne Service-, Informations- und Beratungsangebote für Studierende haben. Zu Studienbeginn müssen die finanziellen und sonstigen Voraussetzungen (z. B. Wohnung am Studienort) im Zusammenhang mit dem neuen Status als Studierender geklärt und organisiert werden. In dieser Phase ist ebenso die inhaltliche Orientierung an der Hochschule bzw. im Fachbereich zu bewältigen. Dem entsprechend hatte die überwiegende Mehrheit der Studierenden (zwischen 88% und 94%) in der Studieneingangsphase Bedarf an Fach- und allgemeiner Studienberatung, an Informationen zur Studienfinanzierung und zu finanziellen Förderungsmöglichkeiten (BAföG, Stipendien) bzw. interessierte sich für kostengünstigen Wohnraum. Diese Themen verlieren nach dem ersten Studienjahr sukzessive an Bedeutung. Für die nahe Zukunft ist zu erwarten, dass finanzierungsbezogene Beratungsleistungen in den Ländern, die Studienbeiträge einführen, in der Breite deutlich an Bedeutung gewinnen werden, weil die Studierenden Informationen zu Möglichkeiten und Konditionen von Studienbeitragsdarlehen benötigen.

Abbildung 5: Wichtigkeit von Angeboten für den persönlichen Studienerfolg nach sozialer Herkunft (Anteil 1+2 = (sehr) wichtig in %)



Nach dem der Einstieg ins Studium bewältigt ist, treten Themen in den Vordergrund, die auf seine erfolgreiche Gestaltung gerichtet sind. Jetzt stellen sich Fragen zur Organisation und Finanzierung eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts (90%), die studienbegleitende Beratung durch Mentoren und Tutoren gewinnt an Relevanz (85%). Mit der Perspektive des Studienabschlusses verringert sich sowohl das Interesse an einem Auslandssemester und als auch der Bedarf an Mentoren und Tutoren. Der Hochschule als Lebensraum werden u. a. Verpflegungsangebote in Mensen und Cafeterien gerecht, welche für die überwiegende Mehrheit der Studierenden von hoher Wichtigkeit sind. Darüber hinaus erwarten sich nicht wenige von ihrer Hoch-

Abbildung 6: wichtige Angebote zu Studienbeginn (in %, Mehrfachnennungen möglich)

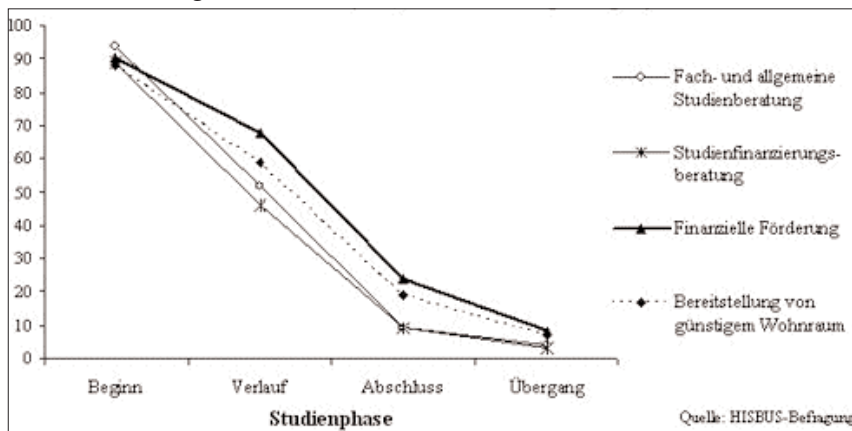
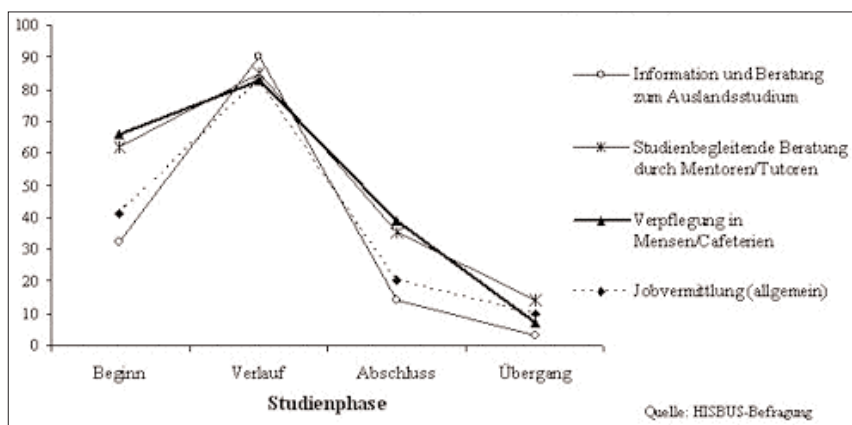


Abbildung 7: wichtige Angebote im Studium (in %, Mehrfachnennungen möglich)



schule Unterstützung bei der Suche nach Jobs. Die Sozialerhebungen weisen einen wachsenden Anteil Studierender aus, die neben dem Studium erwerbstätig sind. Er betrug im Jahr 2003 66% im Erststudium (vgl. Isserstedt et al. S. 284 ff). Etwa ein Fünftel von ihnen war nach eigener Aussage auf Erwerbstätigkeit neben dem Studium als Quelle zur Finanzierung des Lebensunterhaltes angewiesen (ebenda, S. 299 ff). Von Studierenden in der Phase des Studienabschlusses wird die Arbeits- und Berufsberatung als besonders wichtig angesehen (68%), auch die Career Services sind ein weiteres wichtiges Angebot für Studierende in dieser Phase (59%). Beide Angebote werden im Vergleich zu den anderen Studienphasen auch für die Zeit des Übergangs von der Hochschule in den Beruf als besonders wichtig erachtet (71% bzw. 41%). Das Erreichen der Regelstudienzeit stellt für darüber hinaus im Studium verbleibende Studierende offenbar einen markanten Wendepunkt für ihren Bedarf an Information und Beratung dar. In Folge zum Beispiel des Wegfalls von Voraussetzungen für die Förderung nach dem BAföG und der Überschreitung der Altersgrenze für die gesetzliche Krankenversicherung müssen alternative finanzielle und organisatorische Voraussetzungen für das weitere Studium gefunden werden. Studierende haben jetzt vermehrt Fragen zur Studienfinanzierung, zur Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit und zur eigenen Krankenversicherung (s. ebenda S. 384 ff). Überdurchschnittlich lange Studienzeiten korrespondieren mit

einer Reihe von Problemen auf der individuellen Ebene. Etwa ein Fünftel der Studierenden, die bereits 12 Semester oder länger immatrikuliert sind, haben Bedarf an Beratungsangeboten zu Lern- und Leistungsproblemen, zu Prüfungsangst bzw. zu psychischen Problemen im Allgemeinen. Die entsprechenden Fragen stellen sich den Studierenden umso nachdrücklicher, je länger ihr Studium dauert (ebenda, siehe auch S. 395 ff). Nach der Regelstudienzeit gewinnen andere studienzeitrelevante Lebensumstände als Thema in der Beratungspraxis ebenfalls an Relevanz. Hierzu gehören Fragen zur Vereinbarkeit von Studium und Elternschaft sowie zum Studium mit Behinderung bzw. chronischer Krankheit. Entsprechend der relativ geringen Größe der betroffenen Gruppen (6% Studierende mit Kind, vgl. 17. Sozialerhebung, S. 314 ff bzw. 13% Studierende mit chronischer Krankheit und 2% Studierende mit Behinderung, vgl. 16. Sozialerhebung, S. 406 ff) werden diese Themen vergleichsweise selten genannt. Die quantitative Nachfrage kann selbstverständlich kein Kriterium sein für die Entscheidung über die Bereithaltung solcher Art zielgruppenspezifischer Angebote. Derartige Informations- und Beratungsangebote können unter Umständen im Einzelfall für den Studienerfolg entscheidend sein.

3. Die Nutzung von Service- und Beratungsangeboten an den Hochschulen

Die Antworten der Studierenden auf die Frage, welche Service- und Beratungsangebote sie an ihrer Hochschule bereits genutzt haben, belegen eine recht unterschiedliche Frequentierung einzelner Angebote. Die Nutzungshäufigkeit von Service und Beratung hängt von vielen Faktoren ab: Wie bereits erwähnt, richten sich nicht alle Angebote gleichermaßen an alle Studierende, sondern an zum Teil sehr spezielle Zielgruppen. Darüber hinaus werden nicht alle Angebote gleichermaßen an allen Hochschulen angeboten. Demzufolge kann von den Nutzungsquoten nicht unmittelbar auf den vorhandenen Beratungsbedarf geschlossen werden, obwohl umgekehrt der tatsächliche Beratungsbedarf selbstverständlich die Nutzungshäufigkeit beeinflusst. Bei einem Vergleich der Nutzungsquoten muss zudem beachtet werden, dass es in einzelnen Beratungsbzw. Servicefeldern institutionelle Angebote außerhalb des Hochschulbereichs gibt, was die Nutzungshäufigkeit ebenfalls beeinflusst. Häufig finden Studierende außerhalb von Beratungseinrichtungen ausreichende Informationen und Hilfen zur Entscheidung oder Problemlösung. Eine besondere Rolle spielen hierbei die Medien – und unter ihnen insbesondere das Internet. Häufige Ratgeber sind ebenso die Familie, Freunde und Bekannte. Unabhängig davon, ob eine Beratung innerhalb oder außerhalb der Hochschule ge-

Tabelle 1: Nutzung von Beratungs-/Serviceangeboten an der Hochschule

Beratungsangebot	Nutzungsquote (in %)	Serviceangebot	Nutzungsquote (in %)
Fach- und allg. Studienberatung	74	Mensen/ Cafeterien	90
studienbegleitende Mentoren-/ Tutorenberatung	65	Rechnepool	83
Informationen, Orientierung für Studienanfänger/-innen	62	Hochschulsport	57
Information, Beratung zum Auslandsstudium	45	Kultur- und Freizeitangebote	54
Studienfinanzierungsberatung	30	Finanzielle Förderung	50
Arbeits- und Berufsberatung	14	Bereitstellung von günstigen Wohnraum	28

HISBUS Service- und Beratungsangeboten für Studierende

nutzt wurde, weist das Nutzungsverhalten in Analogie zur oben beschriebenen Einschätzung der Wichtigkeit einzelner Angebote eine Abhängigkeit von der Studienphase auf. In der 16. Sozialerhebung werden zu verschiedenen Themen Nutzungsquoten ausgewiesen. Diese Quoten geben den Anteil der Studierenden mit Beratungs- und Informationsbedarf wieder, die auch tatsächlich eine Einrichtung aufgesucht haben. Erwartungskonform sind nach diesen Befunden Fragen zur Finanzierung zu Beginn des Studiums besonders „beratungsrelevant“ (68% Nutzungsquote, vgl. Isserstedt et al., S. 395 ff). Über alle Studienphasen hinweg benötigen Studierende, die Fragen zu diesem Thema haben, die Unterstützung einer Beratungsstelle (mindestens 52%). Ähnlich hoch ist die Nachfrage nach einer institutionalisierten Beratung bei Fragen zur Finanzierung eines Auslandsaufenthaltes. Die Inanspruchnahme einer Beratung im Bedarfsfall ist bei Themen wie Studieren mit Kind bzw. Studieren mit einer chronischen Krankheit und/oder Behinderung unabhängig von der Studienphase.

4. Bestehende Defizite im Service- und Beratungsangebot

Die Studierenden wurden offen nach Lücken im Angebot an Service- und Beratungsleistungen gefragt. Im Ergebnis werden selten konkrete Lücken genannt. Stattdessen weisen die Studierenden häufig auf Defizite bei bereits bestehenden Angeboten hin. Exemplarisch seien einige hier aufgeführt. Dabei muss jedoch darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese Hinweise keinesfalls quantitativ interpretiert werden können, sondern lediglich als Anregung zu weiteren Überlegungen genutzt werden sollten. Ausbaumöglichkeiten werden von den Studierenden insbesondere bei Angeboten von Studierenden für Studierende gesehen. So schreibt ein Student: „Studienberatung funktioniert am besten von Studenten zu Studenten. Es sollten mehr Studierende dafür eingestellt werden.“ Die übrigen Studierenden scheinen ihm Recht zu geben, erhält doch die studienbegleitende Beratung durch Mentoren und Tutoren von allen Beratungsangeboten die beste Qualitätsbewertung (Willige, Weber 2004, S. 26). Ebenfalls häufiger gewünscht werden Angebote zur Erlangung von soft skills: „Veranstaltungen o. ä. zu Themen, wie lerne und arbeite ich organisiert“ wünscht sich eine Studentin und eine andere möchte wissen, „wie lerne ich lernen? Zeitmanagement beim Examen“. Häufigere Kritikpunkte sind zum einen die Ausstattung und Organisation der Beratungs- und Serviceeinrichtungen. Genannt werden „bescheidene Öffnungszei-

ten“, Angebote, die „nicht bekannt und trotzdem viel zu überlaufen“ sind, oder es wird allgemein die Organisation kritisiert: „Eher sollten bestehende Einrichtungen besser organisiert und gestaltet werden“. Ein Punkt schält sich besonders deutlich heraus. Die Studierenden wünschen sich eine zentrale Anlaufstelle, (die in einigen Hochschulen bereits eingerichtet wurde): „Vielleicht sollte es eine Beratung geben, wo man beraten wird, wo man beraten werden kann.“ Die Lösung schlagen die Studierenden selbst vor: „Es müsste ein großes so genanntes Service-Center geben, wo alle unter einem Dach wären“.

5. Fazit

Auch aus Sicht der Studierenden haben Beratungs- und Serviceangebote eine zentrale Bedeutung und zwar sowohl für den Hochschulzugang als auch für den Studienerfolg. Dabei machen die Antworten der Studierenden deutlich, dass sich Beratungs- und Serviceangebote nicht allein auf die Zeit von der Erstimmatrikulation bis zur (erfolgreichen) Exmatrikulation beschränken dürfen. Erfolgreiche Hochschulen werden Studierende in der Schule „abholen“ und sie erst nach einem gelungenen Übergang in den Beruf „entlassen“. Die hohen Nutzungsquoten einzelner Beratungs- und Serviceangebote belegen zudem, dass sie nicht nur als wichtig für den Studienerfolg angesehen werden, sondern auch tatsächlich benötigt werden. Beratungs- und Serviceangebote haben darüber hinaus eine wichtige soziale Funktion: Sie helfen, die soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens zu mindern.

Literaturverzeichnis

- Isserstedt, W./ Middendorff, E./ Weber, S./ Wolter, A./ Schnitzer, K. (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS HochschulInformations-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Berlin
- Middendorff, E. (2004): Die Bedeutung von Service- und Beratungsleistungen angesichts veränderter Rahmenbedingungen des Studierens – Die Sicht der Studierenden. In: Deutsches Studentenwerk, „... damit Studierend gelingt! – Perspektiven für das Zusammenwirken von Hochschule und Studentenwerk. Ein gemeinsames Symposium des Deutschen Studentenwerks (DSW) und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) am 8./9. Julis 2004 in Berlin
- Schnitzer, K./ Isserstedt, W./ Middendorff, E. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), Bonn (16. Sozialerhebung des DSW).
- Willige, J./ Weber, S. (2004): Service- und Beratungsangebote für Studierende. HISBUS-Kurzbericht Nr. 8, HIS HochschulInformations-System (Hg.), Hannover

■ **Dr. phil. Elke Middendorff**, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung „Studium, Lehre, Forschung, Finanzierung“ der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH Hannover, E-Mail: middendorff@his.de

■ **Steffen Weber**, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung „Studium, Lehre, Forschung, Finanzierung“ der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH Hannover, E-Mail: weber@his.de



„Personalführung und -entwicklung in Fachbereichen, Instituten und auf Zentralebene der Hochschulen“

Weiterbildung im IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Freitag und Samstag, 20./21. Oktober 2006, 10 bis 18 Uhr
Referent: Prof. Dr. W.-D. Webler (IWBB)
Seminarraum des IWBB, Bündler Str. 1-3, 33613 Bielefeld
Kosten: 270 Euro

Zielgruppe:

Dekane, Leiter/innen von Instituten, Inhaber von Professuren, Fachbereichsreferent/innen usw.

Das Werkstattseminar zeigt, warum und wie personalwirtschaftliche Konzepte auf Hochschulen, insbesondere Universitäten, übertragen werden können. Sie waren solchen Konzepten bisher eher unzugänglich.

Statt vorhandenes Personal nur zu verwalten und (meist in unprofessionellen Auswahlverfahren) zu ersetzen, sind sie gut beraten, viel gezielter als bisher Personalplanung zu entwickeln. Das heisst, vorhandenes Personal oder extern einzuwerbende Mitglieder auf einen ermittelten Personalbedarf zu beziehen und auf ein entsprechendes professionelles Kompetenzprofil hin weiterzubilden. Hochschulen, die diesen Weg gehen, können ihre Leistungsfähigkeit - und letztlich ihre Attraktivität für Studierende wie für ihr wissenschaftliches, ihr technisches und Verwaltungs-Personal - deutlich steigern.

Das Seminar geht auch ausführlich auf die Anwendung solcher Konzepte auf Wissenschaftler/innen ein. Dabei geht es neben strategischen und beschäftigungspolitischen Fragen um die Art der Kompetenzprofile und Methoden zu deren Erwerb.

Ein weiterer Abschnitt wendet sich der Personalführung zu. Auch dies ist dem Wissenschaftsverständnis aus flachen Hierarchien und Kollegialität eine eher fremde Vorstellung. An praktischen Beispielen wird aber schnell klar, dass Zu-, Über- und Unterordnungen sehr wohl existieren. Dafür verfügen die Wissenschaftler i.d.R. aber über keine professionellen Verhaltensmuster. Mangelnde Förderung und alltägliche (manchmal kaum glaubliche) Rücksichtslosigkeiten und Katastrophen im Umgang sind die Folge, die von den Vorgesetzten oft nicht einmal bemerkt werden. Hierfür wird im Seminar Sensibilität geweckt, werden klassische Methoden der Personalführung ebenso kennen gelernt wie Gesprächsstrategien für komplexe Situationen. In praktischen Übungen lernen die Teilnehmer/innen diese Strategien anzuwenden.

Falls gewünscht, kann das umfangreiche Thema in einer weiteren Veranstaltung vertieft werden.

gez. Wolff-Dietrich Webler

Zitat eines früheren Teilnehmers: „Ich hatte nicht gedacht, dass mir das Seminar so viel bringen würde! Deshalb war ich auch für die jetzt beschlossene Fortsetzung.“ (Dekan)

Anmeldungen an: Kathleen Gerber, gerber@iwbb.de, weitere Informationen: <http://www.iwbb.de>

BORAKEL in der Diskussion

Heinrich Wottawa

BORAKEL: Das Online-Tool der Ruhr-Universität Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studienganges



Heinrich Wottawa

Viele Abiturientinnen und Abiturienten treffen ihre Studienwahl auf einer völlig unzureichenden Informationsbasis. Die Folge sind in vielen Fächern Motivationsprobleme, hohe Abbrecher- und Fachwechslerquoten, sowie lange Studienzeiten, mit Auswirkungen auch auf die Leistungsparameter der Hochschulen. Die Gründe für die unzureichende Information vieler (wenn auch keineswegs aller) Abiturienten bei der Wahl des Studienganges sind vielfältig. Bei vielen findet man ein mangelndes Bewusstsein bezüglich der eigenen Stärken und Grenzen. Oft fehlt auch der Einblick in die Anforderungen der Studiengänge, gerade auch als Folge der neuen BA/MA-Angebote. Dadurch wird es auch für die üblichen „Ratgeber“ (Eltern, Lehrer etc.) schwierig, den Abiturienten zu helfen, weil entsprechende persönliche Erfahrungen fehlen. Gleiches gilt für die Wahl zwischen den sich doch immer stärker diversifizierenden Hochschulen. Viele Hochschulen bieten eine hochwertige persönliche Studienberatung an, die aber wegen der verfügbaren Kapazitäten nur einen kleinen Teil der Abiturienten erreichen kann. Hier können Online-Beratungstools eine wertvolle Unterstützung sein.

BORAKEL: Das Beratungsangebot der Ruhr-Universität Bochum im Internet

Das von der Akademie der Ruhr-Universität in Kooperation mit der Fa. Eligo erstellte Online-Beratungstool bietet den Ratsuchenden folgende Hilfen:

1. Hinweise zu den persönlichen Kompetenzen

Auf Basis eines Internet-Tests mit insgesamt 22 für das Studium und den späteren beruflichen Lebensweg relevanten Aspekten (betreffend die intellektuelle Leistungsfähigkeit, Arbeitshaltung und Arbeitstil, Motivation und Kooperation) erhalten die Teilnehmer eine ausführliche individuelle Rückmeldung. Diese enthält Aussagen zu den individuellen Stärken und Schwächen sowie Informationen bezüglich der persönlichen Passung zu besonders typischen beruflichen Lebenswegen nach einem Studium (z.B. abhängiges oder selbstständiges Arbeitsverhältnis; Fach- oder Führungslaufbahn; Arbeit mit Menschen oder Arbeit mit Sachen; Vertrieb oder Innendienst; Forschung oder Anwendung von Wissen, das Lehramt, die Tätigkeit in einer öffentlichen Verwaltung etc.). Diese Berufswege werden ausführlich beschrieben, auch mit Hinweisen, welche Studiengänge dazu besonders passen, und wie man sich bereits vor und, vor

allem, während seines Studiums gezielt auf den jeweiligen Berufsweg vorbereiten kann.

2. Hinweise zur Passung zu den einzelnen Studiengängen

Dazu werden im Internet gemäß den Vorgaben der Fakultäten die individuellen Interessen, schulische Daten (etwa Leistungskurse, Noten, Arbeitsgemeinschaften) sowie außerschulische Erfahrungen (Auslandsaufenthalte, soziales Engagement etc.) erfasst. Außerdem machen die Teilnehmer insgesamt 33 Angaben zu ihren methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen, dabei können sie auch die Ergebnisse des Tests zu ihren persönlichen Kompetenzen nutzen. Durch einen Abgleich dieser Angaben mit den von den Fakultäten gewünschten Anforderungsprofilen ergibt sich für jeden der 62 Studiengänge ein individueller Passungswert. Für die fünf danach individuell am besten passenden Studiengänge erhalten die Teilnehmer als Rückmeldung im Netz jeweils eine Kurzbeschreibung und Links zu einer Langbeschreibung (mit Zielen, Inhalten, Anforderungen, Besonderheiten der jeweiligen Fakultät) zu der Homepage der Fakultät sowie zu Interviews mit aktuell dieses Fach Studierenden bzw. Absolventen. Zusätzlich beinhaltet diese Rückmeldung eine tabellarische Aufstellung der individuellen Passung auch zu allen anderen Studiengängen, von der aus auch die Detailinformationen jeweils durch Anklicken abrufbar sind.

3. Informationen zur Ruhr-Universität

Die Ratsuchenden haben die Möglichkeit, insgesamt 21 Videos über die besonderen Angebote der Ruhr-Universität abzurufen. Dazu gehören z.B. die spezielle Form der Lehrerausbildung (Master of Education nach einem Bachelor-Abschluss), spezielle Studiengänge (z.B. Vertriebsingenieur), Einführungshilfen für Studienanfänger, Alumni-Kontakte, Spin-Offs etc., aber auch das Musische Zentrum und das Leben am Campus nach 8 Uhr. Damit wird die Universität „erlebbar“ und evtl. bestehende Berührungängste werden reduziert. Dieses für die Nutzer kostenfreie Tool wurde am 3.4.2006 für die Öffentlichkeit frei geschaltet und ist über www.ruhr-universitaet-bochum.de/borakel zu erreichen. Es besteht die Möglichkeit, ähnliche Tools auch für andere Hochschulen maßgeschneidert zu erstellen.

■ **Dr. Heinrich Wottawa**, Professor an der Fakultät für Psychologie, AE Methodenlehre, Diagnostik und Evaluation, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: heinrich.wottawa@rub.de

Gespräch mit Prof. Wottawa

Heinrich Wottawa ist seit 1977 Professor für Psychologie mit den Arbeitsschwerpunkten Methodenlehre, Diagnostik und Evaluation an der Ruhr-Universität Bochum. Er ist Leiter des Bereichs Wirtschaftspsychologie an der Akademie der Ruhr Universität gGmbH und Geschäftsführender Gesellschafter von Eligo psychologische Personalsoftware. Mit dem Bochumer Online-Tool BORAKEL hat er ein Test- und Beratungsangebot entwickelt, das Abiturienten bei der Wahl ihres Studiengangs und der Berufsfindung unterstützt.

Knigge-Illner: Ich habe selbst den BORAKEL-Test zum Studium durchgeführt und war erstaunt darüber, dass mir sehr unterschiedliche Studiengänge – Latein, Kunstgeschichte, Physik und sogar Mathematik – als passend zugeschrieben wurden. Inwiefern erleichtert Borakel den Entscheidungsprozeß bei der Studienwahl?

Wottawa: Viele Menschen sind zum Glück für viele Studiengänge geeignet, die meisten wohl für dreißig oder vierzig. Warum sollte ein für Naturwissenschaften ausreichend intelligenter Mensch, der sich auch für Kunst interessiert, nicht diese Auswahl als Möglichkeit erhalten? Der Nutzen für den Testteilnehmer liegt in solchen Fällen darin, dass er sich gezielte Informationen über die diversen angebotenen Links abrufen kann. BORAKEL ist kein Selektionsinstrument, sondern eine Hilfe für die Suche nach Informationen für die persönliche Zielfindung. Deswegen auch der Schwerpunkt bei den Info-Links.

Knigge-Illner: Wie wurde die Zuordnung von Selbsteinschätzung und passenden Studiengängen methodisch ermittelt?

Wottawa: Unsere Grundlage sind im studienfachbezogenen Testmodul ausschließlich die Angaben der Fakultäten. Jemand „passt“ für den BORAKEL-Test zu einem Fach, wenn er so antwortet, wie es sich die jeweilige Fakultät für ihre zukünftigen Studenten wünscht. Das ist das gleiche Prinzip, wie wenn Sie zu einem Studienberater der Fächer gehen. Daher stammen auch alle diese Passungskriterien und Regeln ausschließlich von den Studienfachberatern der Fächer bzw. den Studiendekanen. Wir tun nicht mehr, als dieses Wissen im Internet nutzbar zu machen, genauso, wie wir es seit langem mit Personalexperten bei der Bewerberauswahl machen.

Knigge-Illner: Der BORAKEL-Test fordert zur Reflektion über eigene Stärken und Schwächen heraus, die von Abiturienten häufig viel zu wenig berücksichtigt werden und fördert somit eine rationale Entscheidung. Aber sind es nicht häufig auch die eher ganz irrationalen und emotionalen Momente, die eine Entscheidung beeinflussen und erstaunlicherweise auf den „richtigen“ Weg führen? Inwieweit findet dies bei BORAKEL Berücksichtigung?

Wottawa: Wenn Sie für 30 oder 40 Fächer geeignet sind, muss die Entscheidung letztlich „irrational“ sein, nach unbegründeten Vorlieben und Vorurteilen oder was auch immer. Es ist irrational, nach der „besten“ Entscheidung zu suchen; man kann rational nur nach einer „guten“ Entscheidung suchen, und wird nie erfahren, ob eine andere Entscheidung doch noch besser gewesen wäre. Warum meinen Sie, dass wir das Tool „BORAKEL“ genannt haben? Im Privatleben ist das übrigens noch viel schlimmer. Der normale Mensch dürfte für Tausende potenzielle Partner „geeignet“ sein, und kann nicht „rational“ zwischen allen diesen Optionen entscheiden. Trotzdem hält doch etwa die Hälfte der Ehen. Im übrigen entspricht es den Grundsätzen der Eignungsdiagnostik selbst bei Selektionsverfahren, dass nach dem Nachweis des Bestehens von Eignung die endgültige Auswahl absolut irrational, nach anderen Nutzenkriterien als Eignung erfolgen kann, da diese ja vorliegt, zum Beispiel durch Quoten oder ganz einfach Sympathie.

Scholle: Das Projekt BORAKEL sieht die Themen Studium und Beruf in einem engen Zusammenhang. Die Praxis zeigt, dass Ausbildung und Beruf zunehmend entkoppelt werden. Inwieweit macht die Verbindung beider Aspekte bei der Studienwahlentscheidung noch Sinn?

Wottawa: Die allermeisten Menschen studieren, um danach einen Beruf zu haben. Eine „Entkoppelung“ von Studium und Beruf besteht keineswegs, diese Idee hatten wir um 1968. Was entkoppelt ist oder wird, ist der Beruf von dem im Studium erworbenen speziellen Fachwissen. Deswegen werden im kompetenzbezogenen Testmodul die Empfehlungen für den Berufsweg nur auf Tests zur Motivation, Persönlichkeit, Intelligenz usw. gestützt. Fachwissen kommt dabei überhaupt nicht vor. Wir empfehlen auch nicht einen bestimmten Beruf, zum Beispiel „Verkäufer im Verlagswesen“, sondern nur den prinzipiellen Lebensweg, zum Beispiel „Vertrieb“ oder „Forschung und Entwicklung“. Ob der Testteilnehmer dann technische Produkte oder Zeitschriften verkauft, kann im Leben öfter wechseln und wechselt auch.

Scholle: An den Hochschulen gibt es die Profession der Allgemeinen Studienberatung, deren Aufgabe es unter anderem ist, Studieninteressierte zu beraten. Was hat Sie dazu bewogen, einen Berater-Pool von freiberuflich tätigen Psychologen zusammenzustellen? Stellt Ihr Projekt eine Ergänzung oder eine Konkurrenz zur Allgemeinen Studienberatung der Hochschulen dar?

Wottawa: Normale Psychologen wären völlig ungeeignet, Studienberatung zu machen, das können die Hochschulen selbst viel besser. Was Psychologen können, ist die Beratung zu den persönlichen Potenzialen, sie können also zum Beispiel die Testergebnisse im berufsbezogenen Testmodul erklären, die Ergebnisse eventuell mit zusätzlichen Verfahren ergänzen und die Konsequenzen aufzeigen. Sie können Tipps zur Steigerung der individuellen Potenziale geben, zum Beispiel „Wie wird man weniger schlampig?“. Sie kön-

nen allgemeine Berufs- und Lebensberatung bieten, etwa „Welcher Lebensweg passt wirklich?“, „Was denkt der Ratsuchende dazu, welche irrationalen Bedenken oder Wünsche hat er?“ Was die Studienwahl betrifft können niedergelassene Psychologen den Testteilnehmern helfen, die wichtigen Infos zu den Unterschieden zwischen den Hochschulen zu finden und zu verstehen sowie mit der eigenen Person in Verbindung zu bringen. Eine Konkurrenz sehe ich wegen der stark unterschiedlichen Schwerpunkte dieser Psychologen und der üblichen Studienfachberatung eigentlich gar nicht. Außerdem müssen die Psychologen für diese Beratung von den Testteilnehmern bezahlt werden, was bei den Studienberatern an den Hochschulen wohl nicht der Fall ist.

Knigge-Illner: Wie steht die Allgemeine Studienberatung an der Bochumer Ruhr-Universität zu Ihrem Projekt?

Wottawa: Die Zentrale Studienberatung gehörte von Beginn an zu den wesentlichen Unterstützern von Borakel, ohne diese wäre das Projekt schon wegen den von uns benötigten Informationen aus den Fakultäten auch überhaupt nicht möglich gewesen.

Scholle: Bringen freiberuflich tätige Psychologinnen und Psychologen die nötigen Voraussetzungen mit, um in Sachen Studienwahl und Berufsfindung qualifiziert zu beraten? Ist es überhaupt möglich, ihnen das Wissen über Studiengänge, Studienanforderungen und Studienbedingungen in einer zweitägigen Schulung zu vermitteln?

Wottawa: Ich kann nur wiederholen: Das können und wollen wir nicht. Berufsfindung ist ein typisches Thema für Psychologen, wohl seit den Forschungen von Münsterberg etwa um 1920. Fundiertes Wissen über die spezifischen Bedingungen von speziellen Studiengängen an bestimmten Hochschulen haben Psychologen normalerweise überhaupt nicht, und das wäre wohl bei mehr als zehntausend Studiengängen allein in Deutschland auch sehr viel verlangt. Es gibt für uns auch keinen Grund, warum sie dieses Wissen haben sollten.

Scholle: Der weit überwiegende Teil der Studienberaterinnen und Studienberater an den deutschen Hochschulen stammt fachlich nicht aus der Psychologie, sondern aus einem breiten Spektrum von Disziplinen. Warum ist die Teilnahme an der von Ihnen angebotenen Fortbildungsveranstaltung auf Psychologinnen und Psychologen begrenzt?

Wottawa: Weil es uns eben nicht um Studienberatung für spezielle Fächer geht. Wir akzeptieren aber Kollegen, die ohne Psychologiestudium auf anderer Basis solche Beratungskompetenzen erworben haben, zum Beispiel etwa Berufspädagogen. Allerdings müssen auch diese qualifiziert mit Tests umgehen können, denn diese sind die Grundlage des berufsbezogenen Testmoduls, was eine typische Stärke von Psychologen ist.

Knigge-Illner: Nach unserer Einschätzung ist im BORAKEL-Projekt auch der Aspekt des Hochschulmarketings erkennbar. Ist dieser Aspekt beabsichtigt und wenn ja, welchen Stellenwert messen Sie ihm bei?

Wottawa: Einen ganz erheblichen! Natürlich möchte die Ruhr-Universität mit Borakel ein gutes Image erwerben, und vor allem die speziell zu uns passenden Studenten anziehen. Die inzwischen durchgeführten Evaluationen und Teilnehmerbefragungen zeigen übrigens, dass diese Ziele auch erreicht werden. Zwar hat nur ein kleiner Teil der bisher achttausend Personen, die in den drei Monaten seit Freischaltung der Webseite eine komplette Rückmeldung aus BORAKEL erhalten haben, diese Bögen bearbeitet. Vielleicht haben sich auch eher die „Verärgerten“ als die „Glücklichen“ beteiligt – oder umgekehrt, wir wissen es leider nicht. Jedenfalls wollen davon, um nur einige Beispiele zu nennen, 47% die Studienfachhinweise bei ihrer Fachwahl sehr oder teilweise beachten; 13% hatten sich schon vorher fest für ein Fach entschieden. Bei 8% der Studieninteressenten hat sich die Wahrscheinlichkeit, an die Ruhr-Universität zu kommen, durch die Testteilnahme verringert, aber bei 18% hat sich diese Bereitschaft erhöht. 2,5% haben wir empfohlen, nicht bei uns zu studieren. Das Image der Universität wird noch viel positiver beeinflusst. Viele Teilnehmer halten die Ruhr-Universität nach der Arbeit mit diesem Tool für leistungsstärker und mehr „zum Wohlfühlen“ als vorher. Fast alle antwortenden Testteilnehmer finden es nach der Arbeit mit BORAKEL sehr positiv, dass eine Hochschule ein solches Tool anbietet. Wir sind sehr zufrieden.

Knigge-Illner: Sie planen, wie Sie in einer Ihrer Presseinformationen angeführt haben, eine bundesweite Ausweitung des Projekts. Wie stellen Sie sich die Durchführung vor?

Wottawa: Natürlich muss man ein solches Tool für jede einzelne Hochschule maßschneidern, also etwa im fachbezogenen Modul die Meinung der Studienberater der jeweiligen Hochschule erheben und einbauen, im informationsorientierten Modul die Interviews und Videos von dort erstellen usw. Nicht empfehlen würde ich einer anderen Hochschule, im kompetenzbezogenen Modul einfach die „Berufswege“ zu übernehmen. Da muss man andere, jeweils spezielle Angebote für die Abiturienten machen, um diesen einen neuen Nutzen zu bieten. Etwa „Passe ich zu einer FH oder besser zu einer Uni?“, „Welche Lerntechniken passen zu mir?“ usw. Wir haben noch viele Ideen dazu. Ich würde mich freuen, wenn wir auch für andere Hochschulen in ähnlicher Form solche Tools erstellen könnten, wir bieten ihnen das gerne an. Es gibt auch schon einige ernsthafte Nachfragen.

Das Interview führten Helga Knigge-Illner (Berlin) und Klaus Scholle (Berlin)

Eine kritische Stellungnahme: Kein Beispiel für integrierte Beratung

Die Ruhr-Universität hat entschieden, die Dienstleistungen des Testspezialisten Heinrich Wottawa, der in Bochum seit fast 30 Jahren Psychologische Methodenlehre, Diagnostik und Evaluation lehrt, in neuer Weise anzunehmen. Durch Wottawas Firma Eligo (lateinisch: „Ich jäte/ wähle aus“), die sonst in den Bereichen Bewerberauswahl, Personalentwicklung, Potenzialanalyse, Personalmarketing und Self-Assessment für die Wirtschaft arbeitet, lässt sich die RUB jetzt bei der Nachwuchsrekrutierung bzw. Bewerberakquisition unterstützen. Hinsichtlich der Testkonzeption fällt die frühzeitige Orientierung auf Berufsfelder auf, während sich die meisten Bachelorstudiengänge davon absetzen („Polyvalenz“) und die berufsorientierenden Komponenten der neuen Studiengänge sich eher an lebenslangem Lernen bzw. flexibler Umstellung auf neue Laufbahnen orientieren („Schlüsselqualifikationen“). Hier schimmert das besonders auf Fakultätsebene verbreitete Wunschdenken durch, eine von den Fachvertretern verfasste Aufzählung möglicher Tätigkeitsfelder für Bachelorabsolventen würde auf Dauer die realen Gegebenheiten des Arbeitsmarkts abbilden oder wenigstens beeinflussen.

Ich habe den Test selbst durchgeführt: Die berufsbezogene BORAKEL-Testkomponente erinnert an die Berufswahl-, Interessens-, Leistungs- und Persönlichkeitstests der Arbeitagentur. Der 36-seitige Ergebnisreport („Mein Berufsweg“) bietet neben der vierteiligen Testauswertung („Motivationale Aspekte“, „Wie arbeiten Sie am liebsten“, „Wie gut können Sie denken“ und „Wenn's zu viel für einen wird: Zusammenarbeit mit anderen“) sehr allgemeine „Hinweise zum Berufsweg“. Die studiengangorientierte Testkomponente (22 Seiten Ergebnisreport) ergab dagegen, obwohl ich beim Probedurchlauf keinerlei Interesse an Sport geäußert und meine mathematischen Qualifikationen als nur durchschnittlich bezeichnet hatte, als Empfehlung

außer Sozialwissenschaften die Studiengänge Biochemie, Biologie, Geowissenschaften und Sportwissenschaften. Das Studium von Fremdsprachen, von mir als Hauptinteressensfelder herausgestellt, wurde mir dagegen nicht empfohlen. Meine im studienbezogenen Testreport durchaus korrekt wiedergegebene Interessenliste hatte außer bei Sozialwissenschaften keinerlei Bezug zu den von BORAKEL für „gut passend“ befundenen Studiengängen. Hochschulmarketing? Weiteres Problem: Obwohl ich im Probetest einen Notendurchschnitt von 3,1 angegeben hatte, empfahl mir BORAKEL Studiengänge, für die ich aufgrund des aktuellen NC gar keine Zulassungschance gehabt hätte. Hinweise auf die NC-Problematik fehlen bei BORAKEL ganz.

Die probeweise Nutzung von BORAKEL weckte bei mir Zweifel, ob die Entwickler wussten, dass die Entscheidung für einen bestimmten Studiengang an einer bestimmten Hochschule ohne Berücksichtigung bestimmter formaler Zugangsvoraussetzungen auf Seiten der Hochschule und auf Seiten des Bewerbers längst nicht mehr möglich ist, dass es Bewerbern nicht genügt, ihre Fähigkeiten und ihre Motivation zu kennen, wenn ihr Notendurchschnitt und ihre studiengangspezifischen Vorkenntnisse für das Wunschstudium nicht ausreichen, und dass professionelle Studienberatung an einer Hochschule auch – zumindest regionale, besser noch überregionale – Alternativen einschließt. Da BORAKEL und erklärtermaßen auch den künftigen niedergelassenen BORAKEL-Beratern, die in Zusammenhang mit dem Projekt ausgebildet werden sollen, die notwendige integrierte Sichtweise fehlt, um dies zu leisten, kann das Projekt die Nutzererwartungen nur teilweise erfüllen. Die durch die BORAKEL-Tests gewonnene, zweifellos nützliche Selbsterkenntnis dürfte Studieninteressierte daher verstärkt in die Zentralen Studienberatungen führen, wo sie über Studium und Beruf unter Berücksichtigung der individuellen Zulassungs- und (neuerdings) Studiengebührenproblematik in einer integrierten Perspektive beraten werden können.

Karin Gavin-Kramer (Berlin)

Kooperation Deutschland - China in der Beratungsforschung

Die deutsch-chinesische Zusammenarbeit in der Hochschulforschung kommt voran. Einen Schwerpunkt werden Projekte bilden, die sich mit dem Übergang zwischen Schule und Hochschule befassen. Dabei geht es auch um den Beratungsbedarf der Studierenden und nicht zuletzt um Beratungskonzepte, die die Studierenden auf die Besonderheiten eines Studiums vorbereiten können.

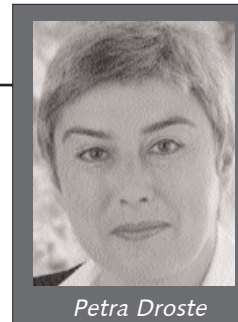
Das IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld hat in einem dreitägigen Kolloquium mit Spitzenvertretern der chinesischen Erziehungswissenschaft bzw. Hochschulforschung über Möglichkeiten der künftigen Zusammenarbeit beraten und eine entsprechende Vereinbarung unterzeichnet. Prof. Yang De- Guang (Shanghai), Vizepräsident der Chinese Association for Education und Präsident der National Association for the Study of Higher Education stellte in einem Überblicksreferat die Struktur des chinesischen Hochschulsystems und die gegenwärtigen Trends und Themen vor.

Bis auf die Tatsache, dass das chinesische Hochschulsystem etwa 10mal so umfangreich ist wie das deutsche, ähneln sich die Probleme und Forschungsthemen auf verblüffende Weise. Der Vortrag wird in Heft 4-2006 der Zeitschrift Hochschulwesen veröffentlicht werden.

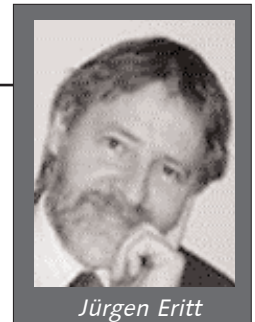
Petra Droste & Jürgen Erritt

Fit for Job – Schlüsselkompetenzen für Studierende und Akademiker zur Berufsvorbereitung und Arbeitsmarktintegration

Ein Erfahrungsbericht



Petra Droste



Jürgen Erritt

„Fit for Job“ – so der Titel, unter dem die Qualifizierungsangebote des EQUAL-Projektes¹ in der Öffentlichkeit kommuniziert wurden – ist ein Trainings- und Weiterbildungsprogramm, das sich an arbeitssuchende Hochschulabsolventen, Studierende in der Abschlussphase sowie wissenschaftliche Mitarbeiter mit zeitlich befristeten Anstellungsverträgen richtete. Wiewohl der Fokus gemäß der bremschen Integrationspolitik auf Migrantinnen und Migranten gerichtet war, standen die Angebote des Programms bewusst auch deutschen Teilnehmern offen, sofern sie den genannten Statusgruppen zuzurechnen waren und von ihrer individuellen Ausbildungs- und Berufsbiographie erkennbare Arbeitsmarktrisiken aufwiesen. Von vornherein sollte Exklusivität, die ja auch immer Ab- und Ausgrenzung bedeutet, vermieden werden. Denn, so eine Leitlinie des Projekts: Gemeinsam miteinander und voneinander lernen ist die beste Methode, Migranten in die hiesige Arbeitswelt zu integrieren und die deutschen Teilnehmer auf multikulturelle Arbeitsbeziehungen vorzubereiten. Die im Folgenden ausgeführten Überlegungen stellen Erfahrungen in den Vordergrund, die – dem Titel der Zeitschrift entsprechend – für „Studium und (Berufs-)Beratung“ von Interesse sind. Handlungsempfehlungen für die Integration zugewanderter Frauen und Männer treten demgegenüber naturgemäß in den Hintergrund.

1. Kooperation und Kooperationspartner

Das Institut für Wissenstransfer an der Universität Bremen GmbH (IfW) ist eine Weiterbildungs- und Transfereinrichtung, deren wesentliche Aufgabe darin besteht, Ergebnisse aus Forschung und Wissenschaft über Weiterbildung für Wirtschaft und Berufspraxis verfügbar zu machen. Die angebotenen Seminare und Kurse sind wissenschaftsbezogen und anwendungsorientiert und werden in enger Kooperation mit der Universität Bremen entwickelt und umgesetzt. Das *Career Center Universität Bremen (CC)* – eine Gemeinschaftseinrichtung der Universität und der Agentur für Arbeit Bremen – befand sich zur Zeit der Antragstellung gerade in der Gründungsphase. Da es eine der wesentlichen Aufgaben des Career Centers ist, Studierende und Absolventen mit berufsvorbereitenden Seminarangeboten zur Erlangung von Schlüsselkompetenzen zu unterstützen, ergaben sich für das EQUAL-Projekt geradezu idealtypische Schnittmengen.

2. Konzept und Programmstruktur

Unsere Grundsatzüberlegung war, mit „Fit for Job“ ein differenziertes und individualisiertes Angebot zur Kompetenzvermittlung bereitzustellen. Mit Seminaren zu arbeitsmarkt- und berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen sollten sich Studierende frühzeitig auf die Anforderungen der Berufspraxis vorbereiten können, und Arbeitssuchende einstellungsrelevante Zusatzqualifikationen erwerben, die ihre Chancen am Arbeitsmarkt verbessern.

Am Anfang stand ein persönliches Beratungsgespräch, das ein doppeltes Ziel verfolgte: Zum einen sollten die Erfahrungen der Teilnehmer mit ihren Bewerbungen kritisch reflektiert und darauf aufbauend individuelle Qualifizierungsziele entwickelt werden. Zum anderen wurde das aktuelle Seminarangebot erläutert und ein auf die Interessen und den Bedarf der Teilnehmer zugeschnittenes Weiterbildungsprogramm zusammengestellt. Schließlich wurden von den Teilnehmern geäußerte Weiterbildungswünsche aufgenommen – jedenfalls soweit sie nicht bloß einem partikularen Weiterbildungsinteresse entsprangen, sondern relevant für den Arbeitsmarkt waren –, um bei der Ausarbeitung des künftigen Angebotes Berücksichtigung zu finden.

Das „Fit for Job“-Angebot war modular aufgebaut. Der Umfang der einzelnen Seminare variierte zwischen acht und achtzig Stunden, wobei Zwei- und Dreitage Seminare das Gros ausmachten. Die Seminare wurden zu Modulen und Lehrgängen kombiniert, die je nach dem thematischen Schwerpunkt zwischen drei und sechs Wochen dauerten. Das Themenspektrum umfasste u. a. Projektmanagement, Betriebswirtschaft für Nicht-Ökonomen, Leadership (Selbstorganisation, Teammanagement, Mitarbeiterführung), International Marketing & Kundenorientierung, International Business Presentation, Empowerment (Selbst-

¹ Mit der Gemeinschaftsinitiative EQUAL hat die Europäische Kommission ein arbeitsmarktpolitisches Programm aufgelegt. Ziel ist es, modellhaft neue Handlungsstrategien zum Abbau von Diskriminierungen jeglicher Art im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt zu entwickeln und zu erproben. In der ersten Förderrunde dieser europäischen Gemeinschaftsinitiative wurden dem „Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales“ für Bremen und Bremerhaven drei so genannte Entwicklungspartnerschaften bewilligt. Diese zielgerichteten Zusammenschlüsse von mehreren Akteuren und Trägern auf regionaler Ebene, die sich mit einer gemeinsam abgestimmten Strategie gegen Diskriminierungen und Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt engagieren, waren im Land Bremen auf die Erwerbsintegration zugewanderter Frauen und Männern ausgerichtet. Gefördert wurde das Projekt durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Die Universität Bremen und die Agentur für Arbeit Bremen übernahmen die erforderlichen Co-Finanzierungen.

präsentation, Rhetorik, interkulturelle Kommunikation) – um nur die wichtigsten zu nennen. Um den Aufbau zu veranschaulichen, hier ein Beispiel für ein Modul und dessen Trainingsbausteine:

3. „Fit for Job“-Modul: Betriebswirtschaft, Präsentation & Marketing

- 1. BWL kompakt: Kostenmanagement für Nicht-Ökonomen
 - 2. Going International: Business English
 - 3. Präsentationstechnik & Präsentation
 - 4. Globalization: International Marketing
- Umfang des gesamten Moduls: ca. 4 Wochen/ 21 Tage/ 168 Stunden (Vollzeit)

Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, das komplette Modul oder nur einige Seminare daraus zu buchen. Zu den einzelnen Bausteinen gab es ausführliche Beschreibungen im Internet², aus denen Inhalt und Zielsetzung der Trainings deutlich wurden. Das Training zum International Marketing wurde zweisprachig –Englisch und Deutsch – angeboten und folgendermaßen angekündigt:

4. Globalization: International Marketing – Marketingstrategien für ausländische Märkte und fremde Kulturkreise

Nicht erst im Zeitalter der Globalisierung, heute aber verstärkt für nahezu alle Waren und vermehrt auch Dienstleistungen gilt, dass sie weltweit angeboten und vertrieben werden. Da der Weltmarkt jedoch nicht als homogener existiert, sondern sich aus vielen einzelnen nationalen Märkten mit jeweils kulturellen Besonderheiten zusammensetzt, bedarf es besonders interkultureller Handlungskompetenz, um mit differenzierten Absatzstrategien den Unternehmenserfolg zu sichern. – Seminarsprache: Englisch und Deutsch.

- Introduction
- Background for Internationalization
- Information needs for International Marketing
- Market entry decisions
- Market entry strategies
- International coordination.

Das gesamte Programm wurde von Trainern und Referenten durchgeführt, die entweder langjährige Erfahrungen mit Unternehmens- und Management-Schulungen haben und/oder selbst aus der Praxis kamen. So wurde das Training „International Marketing“ von einem ehemaligen Leiter des Marketingbereichs eines großen deutschen Unternehmens der Nahrungsmittelindustrie durchgeführt. Das „Fit for Job“-Programm hatte jeweils eine Länge von zehn Wochen und wurde zweimal im Jahr angeboten: in der vorlesungsfreien Zeit im Frühjahr sowie vor Beginn des neuen Studienjahres im Herbst. Mit dieser zeitlichen Platzierung sollte gewährleistet werden, dass alle drei Zielgruppen – Arbeit suchende Absolventen, Studierende und wissenschaftliche Mitarbeiter – die Möglichkeit hatten, an den

Seminaren teilzunehmen. Studierende hatten sich mit einem Euro je Seminarstunde an den Kosten zu beteiligen, für arbeitsuchend gemeldete Hochschulabsolventen übernahm die Agentur für Arbeit die Kosten. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter entrichteten zwei bzw. vier Euro pro Unterrichtsstunde, abhängig davon, ob sie auf einer halben oder einer ganzen Stelle beschäftigt waren. Nach Abschluss des Trainings erhielten die Teilnehmer ein Zertifikat, das Auskunft über Themen und Umfang der Qualifizierung gab, sowie darüber hinaus für jede Veranstaltung eine separate Teilnahmebescheinigung, in der detailliert die Seminarinhalte dargestellt waren.

5. Teilnehmerstruktur

Das EQUAL-Projekt startete im Frühjahr 2003 und endete am 30. Juni 2005. Während der Laufzeit wurde das „Fit for Job“-Programm insgesamt fünfmal durchgeführt.

Abbildung 1: Teilnehmerstruktur (2003–2005)

Teilnehmer	Absolvent/inn/en	Student/inn/en	Hochschulpersonal	Anteil
Frauen	69 %	58 %	59 %	63 %
Männer	31 %	42 %	41 %	37 %
Anteil	37 %	47 %	16 %	100 %

Ein Frauenanteil von 63% übertraf nicht nur die Erwartung des Projekts. Er liegt auch deutlich über den Anteilen der Frauen in den diversen universitären Statusgruppen: Demnach sind 53% aller Studierenden der Universität Bremen Studentinnen; und im wissenschaftlichen Mittelbau ist der Anteil angestellter Wissenschaftlerinnen in den vergangenen Jahren kontinuierlich auf zuletzt 33% gesteigert worden.

Nach Köpfen stärkste Gruppe sind die Studierenden. Das Verhältnis von Studenten und Absolventen ergibt sich aus der von den Teilnehmern jeweils angegebenen Statusgruppe. Da schätzungsweise bis zu einem Viertel der studentischen Teilnehmer bereits ein Studium abgeschlossen und ein zweites Studium aufgenommen hatte, liegt der Anteil der Absolventen faktisch höher. Diese Personengruppe verzichtete bewusst auf Leistungen der Agentur für Arbeit (i.e. Übernahme der Seminargebühren), um die mit dem Studierenden-Status verbundenen Vorteile auch nach Abschluss der Universitätsausbildung aufrechterhalten zu können.

Abbildung 2: Fachbereichen der Hochschulangehörige (2003–2005)

Fachbereiche	Natur- und Ingenieurwissenschaften	Geistes- und Gesellschaftswissenschaften
Teilnehmer		
Studierende	16 %	84 %
Hochschulpersonal	62 %	38 %
Summe	28 %	72 %

Die Mehrheit der studentischen Teilnehmer – an der Spitze liegen mit über 50% Studierende der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – macht Abschlüsse in den traditionellen

² Siehe: http://www.careercenter.uni-bremen.de/index_fitforjob.html

geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Für diese Fachrichtungen besteht derzeit auf dem Arbeitsmarkt eine zum Teil stagnierende, zum Teil rückläufige Nachfrage. Insofern zeugt der hohe Anteil von 84% von dem gestiegenen Bewusstsein, einer akademischen Gruppe anzugehören, deren Arbeitsmarktrisiko nur durch spezielle Zusatzqualifikationen individuell zu mindern ist. Beim wissenschaftlichen Hochschulpersonal ist eine umgekehrte Verteilung festzustellen. Bildungspolitik und Universitätsverwaltungen setzen offensiv und demonstrativ auf Jung-, Junior- und Nachwuchswissenschaftler/-innen und erhöhen damit den Beschäftigungsdruck auf den universitären Mittelbau. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter sehen ihre Zukunftschancen neben der Wirtschaft vermehrt in Wissenschaftsprojekten und universitären Ausgründungen, für die neben der ausgewiesenen natur- und ingenieurwissenschaftlichen Kompetenz Kenntnisse des Projektmanagements, der Betriebswirtschaft und des Marketings notwendig sind.

6. Zielgruppe: Studierende im Übergang in Beschäftigung

Mit studentischen Interessenten wurde nach einem ausführlichen Beratungsgespräch ein Weiterbildungsvertrag über 120 Unterrichtsstunden abgeschlossen. Die Kosten von 120 Euro waren im Voraus zu entrichten. Für dieses Vorgehen waren zwei Überlegungen maßgeblich. Zum einen sollte damit sichergestellt werden, dass die Weiterbildung einen Umfang erreichte, der von den künftigen Arbeitgebern als qualifizierungsrelevant anerkannt wird. Zum anderen sollte damit ein gewisses Maß an Verbindlichkeit hergestellt werden. Die Seminarabsagen und Fehlzeiten bewegten sich dementsprechend in dem von der berufsbegleitenden Weiterbildung her gewohnten Rahmen. Wie sich alsbald herausstellte, war die 120-Stunden-Vertrag-Regel nicht durchzuhalten. Einige Studierende standen kurz vor dem Abschluss, sodass ihnen gar nicht mehr ausreichend Zeit zur Verfügung stand, um 120 Seminarstunden des zweimal im Jahr in den Semesterferien angebotenen Programms zu absolvieren. Andere wussten dagegen ziemlich genau, welche Seminare sie für ihr Fortkommen oder ihre Bewerbung benötigten und deren Umfang unterschritt 120 Stunden. Dritte wiederum konnten sich eine Ausgabe von 120 Euro schlicht nicht leisten. In Zahlen: Von den Studierenden haben letztlich nur 42% einen „Fit for Job“-Kontrakt unterzeichnet. Von diesen haben wiederum 42% (hier sind uns die Gründe nicht bekannt) ihr 120-Stunden-Kontingent nicht vollständig ausgenutzt: Im Durchschnitt hat diese Gruppe der Studierenden auf 37 Stunden (ca. 30 %) Weiterbildung verzichtet. Alle anderen Studierenden haben im Durchschnitt 177 Stunden Weiterbildung absolviert, ihr Kontingent also um 57 Stunden überschritten. Die Ursachen für den Verzicht, der weder freiwillig noch bei Vertragsabschluss absehbar war, sind in der Regel in besonderen Umständen und Ereignissen zu suchen. Hier einige Beispiele: Diplomarbeiten nehmen mehr Zeit als erwartet in Anspruch; Prüfungstermine fallen in die geplante Weiterbildungszeit; die zeitliche Beanspruchung durch Ne-

Abbildung 3: Teilnehmerstunden (2003–2005)

Teilnehmer	Absolvent/inn/en	Student/inn/en	Hochschulpersonal	Schnitt
Frauen	65 %	64 %	66 %	106 Std.
Männer	35 %	36 %	34 %	101 Std.
Schnitt	157 Std.	103 Std.	46 Std.	

benjobs, auf die nicht verzichtet werden kann; Bewerbungen waren unverhofft erfolgreich und der Umzug in eine andere Stadt musste umgehend organisiert werden.

Obgleich sich mehr Frauen als Männer weiterbilden (65 % zu 35 %), machen die Frauen nicht mehr Weiterbildung als die Männer: Die individuellen Qualifizierungszeiten – 106 bzw. 101 Seminarstunden im Durchschnitt – unterscheiden sich nur geringfügig.

Die individuellen Qualifizierungsanteile der jeweiligen Statusgruppen verhalten sich ungefähr wie 3 zu 2 zu 1: Ein Student belegt doppelt soviel Stunden wie ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, ein Absolvent soviel wie beide zusammen.

Ein Blick auf die Dauer der individuellen Qualifizierungen weist bei der Gruppe der Hochschulabsolventen eine auffällige Häufung auf. Weiterbildungen von fünf oder sechs

Abbildung 4: Bandbreite der individuellen Qualifizierungspläne

	1 Wo.	2 Wo.	3 Wo.	4 Wo.	5 Wo.	6 Wo.	7 Wo.	8 Wo.	9 Wo.	10 Wo.
Absolventen	24 %	13 %	8 %	8 %	26 %	12 %	9 %			
Studenten	37 %	23 %	18 %	13 %	9 %					
HS-Personal	58 %	26 %	16 %							

Wochen, das heißt, mit einem Umfang von 160 bis 240 Seminarstunden, fanden am meisten Anklang.

7. Umsetzung von Querschnittsthemen der Europäischen Union

Diversity Management oder: Vielfalt gestalten!

Der Ansatz, die Qualifizierung in heterogenen Gruppen durchzuführen, in denen Aus- und Inländer, Arbeitssuchende und Beschäftigte, Absolventen und Studierende, Frauen und Männer – Menschen mit Behinderung und Menschen, die das fünfzigste Lebensjahr bereits hinter sich haben, sind während des Projekts noch hinzu gekommen – gemeinsam miteinander und voneinander lernen, hat sich als praktikabel und erfolgreich erwiesen.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben sich in wechselnden Konstellationen mit der Vielfalt ihrer Gruppe erfolgreich auseinandergesetzt und Integration er- und gelebt. Diese Erfahrung ist insbesondere für angehende wie Arbeit suchende Hochschulabsolventen deutscher Staatsangehörigkeit von nicht zu unterschätzender Bedeutung, da sie den Gedanken der Diversität und Interkulturalität als Kompetenz in die Unternehmen tragen und dort als wichtige Multiplikatoren wirken können.

Empowerment oder: Handlungskompetenz stärken!

Die heterogenen Lerngruppen haben zudem einen verstärkenden Effekt auf die Entwicklung der Handlungskompetenz bei Migrantinnen und Migranten. Sie erfahren, dass ihr „Schicksal“ nicht (jedenfalls nicht in erster Linie oder aus-

schließlich) ihrem Status allein geschuldet ist: Arbeit Suchende wie befristet beschäftigte Deutsche stehen vor vergleichbaren Problemen, für die Strategien und Lösungen erst erarbeitet werden müssen.

Gender Mainstreaming oder: Männern und Frauen gleichstellen!

Trotz eines steigenden Anteils von Studentinnen an den Hochschulen, sind Frauen noch immer an der Universität unterrepräsentiert. Dies gilt insbesondere für die naturwissenschaftlich-technischen und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen und nach erfolgreichem Examen in den entsprechenden Sparten des Berufslebens sowie auf den höheren Ebenen der Berufshierarchie. Mit einem Teilnehmerinnenanteil von mehr als 60% hat das Projekt die Berufschancen von Frauen durch spezielle Zusatzqualifikationen individuell gesteigert und damit auch einen Beitrag zur Herstellung von Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern geleistet.

8. Übergang in die Beschäftigung und Verbleib der Teilnehmer/-innen

Sechs Monate nach Abschluss ihrer „Fit for Job“-Weiterbildung wurden die seinerzeit arbeitssuchenden Hochschulabsolventen nach ihrem beruflichen Werdegang befragt. Auf Basis der Rückmeldungen (Rücklaufquote: 83 %) ergab sich folgendes Bild:

Abbildung 5: Verbleib der Hochschulabsolvent/-innen (2003–2005)

Beschäftigung nach 4 Wochen	32 %
Beschäftigung nach 6 Monaten	38 %
Existenzgründung / Selbstständigkeit	10 %
Weiterbildung / Umschulung	6 %
Sonstiges (Mutterschaft etc.)	3 %
Arbeitslosigkeit	11 %

Ein Drittel der Teilnehmer hat bereits in den ersten vier Wochen nach Abschluss der Kurse eine Anstellung gefunden. Ein weiteres Drittel in den folgenden Monaten, sodass nach einem halben Jahr, inklusive derjenigen, die den Schritt in die Selbstständigkeit getan haben, ca. 80% der Teilnehmenden nicht mehr arbeitslos waren.

Zwei Drittel der Anstellungsverhältnisse sind befristet. Ein Drittel der Befragten kommen in einem Beruf unter, der nicht in direktem Zusammenhang mit ihrem Studienabschluss steht. Ein Fünftel der Teilnehmer, die eine ihrem Abschluss entsprechende Stelle gefunden haben, sind als bezahlte Praktikanten eingestellt worden. Auch ein Teil der nach wie vor Arbeit Suchenden befindet sich – in Teilzeit und unbezahlt – in einem Praktikum. Drei Teilnehmerinnen haben einen Job im Ausland angetreten. Von Existenzgründung im engeren Sinn (inkl. Gründungsdarlehen) kann nur in einem Fall die Rede sein. Alle anderen Übergänge in die Selbstständigkeit sind freiberufliche Tätigkeiten, zumeist in zwei Bereichen gleichzeitig oder kombiniert mit einem Teilzeit-Job.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass unser Konzept des Gemeinsam miteinander und voneinander lernen in einem differenzierten und individualisierten Angebot zur Vermittlung berufs- und arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen ausgesprochen erfolgreich war. Dies zeigte sich vor allem in den positiven und zum Teil sehr ausführlichen Rückmeldungen³. Zur Illustration hier einige Rückmeldungen von Teilnehmenden:

„... Die Stelle habe ich ganz klassisch über eine Zeitungsanzeige gefunden. Ich fühl mich ganz wohl und habe gut zu tun. Ob die Fortbildung nun ausschlaggebend für meine erfolgreiche Jobsuche war, kann ich gar nicht sagen. Aber ich fand es eine super Gelegenheit, sich mit anderen in einer ähnlichen Situation auszutauschen, wichtige "Social Skills" (Kommunikation, Präsentation etc.) zu fördern und zu trainieren und natürlich neuen Mut bekommen zu haben. Man muss sich halt über seine Stärken und Schwächen bewusst sein, das entsprechend verkaufen und so hat es scheinbar bei mir geklappt. ...“

„... Inzwischen bin ich seit etwas mehr als drei Monaten bei der ... in D.. Leider musste ich Bremen verlassen, aber der Job ist wirklich interessant, abwechslungsreich und überraschenderweise auch gut bezahlt. ;-) Die Kombination ist in der heutigen Zeit wirklich selten!! Besonders lobend möchte ich den Englisch-Unterricht erwähnen. Im Bewerbungsgespräch konnte ich durch die gute Ausbildung gut punkten!! ...“

„... bei mir hat der Transfer in die Praxis schon geklappt. Ich bin in M. untergekommen und habe jetzt und in Zukunft daher keine Gelegenheit mehr an Ihren Kursen teilzunehmen. ...“

„... Momentan mache ich für 6 Monate eine betriebliche Weiterbildung in einem Unternehmen und hoffe danach von der Firma übernommen zu werden. Ich fand den Kurs Projektmanagement klasse und hoffe, dass ich meine Kenntnisse im Unternehmen erfolgreich einsetzen kann. ...“

„... ich bin mittlerweile nach M. gezogen und fange jetzt zum 01.04. eine Arbeit, deswegen kann ich auch leider keine Seminare mehr machen. Was ich sehr schade finde, da ich Ihre Angebote immer sehr gut fand. ...“

„... da mein Vertrag am ... der Uni Bremen im April beendet gewesen ist, habe ich nun zum ... eine neue Stelle in G. angetreten und es wird Sie sicherlich freuen, wenn ich Ihnen mitteilen kann, dass mir bei den Bewerbungen meine Fortbildungen bei Ihnen und anderen Einrichtungen sehr geholfen haben.“

„... nach den Fortbildungsmaßnahmen in Ihrem Hause (bis Oktober) habe ich gleich eine feste Anstellung gefunden.“

³ Einige unserer Teilnehmer bedanken sich noch nach Monaten persönlich bei Herrn Eritt und teilen ihren Erfolg z.B. mit einer Flasche Champagner.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hg.): Gender Mainstreaming. Grundlagen und Strategien im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Berlin, Dezember 2003.*
- Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (Hg.): Innovationen durch Vernetzung. Informationen zur 2. Förderrunde der Gemeinschaftsinitiative EQUAL. Berlin, Januar 2004.*
- Career Center Universität Bremen: Tätigkeitsbericht Oktober 2001 bis Juni 2005. Bremen, August 2005.*
- EQUAL Entwicklungspartnerschaft Bremen & Bremerhaven (Hg.): Dokumentation der Fachtagung „Netzwerk für die Erwerbsintegration zugewanderter Frauen und Männer“ am 4. Dezember 2003 in Bremen. Bremen, Juli 2004.*
- Freie Hansestadt Bremen – Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hg.): Konzeption zur Integration von Zuwanderern und Zuwanderinnen im Lande Bremen 2003 – 2007. Grundsätze, Leit-*

nien und Handlungsempfehlungen für die bremische Integrationspolitik. Bremen, März 2004.

Meuser, M./ Neusüss, C. (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente. Bonn 2004 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 418)

Revel, S.W. (2003): Erwerbsintegration zugewanderter Frauen und Männer. Die Umsetzung der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL in Bremen und Bremerhaven – ein Werkstattbericht. In: Öffentliche Wirtschaft, Sozialwirtschaft und Daseinsvorsorge im Wandel. Festschrift für Helmut Cox. Hg. von Ulrich Kirchhoff und Gerhard Trilling. Regensburg, S. 397–413.

■ **Petra Droste**, Career Center Universität Bremen, E-Mail: pdroste@uni-bremen.de

■ **Jürgen Erritt**, Institut für Wissenstransfer an der Universität Bremen, E-Mail: erritt@ifw.uni-bremen.de

FEDORA plant Beratungs-Charta für den europäischen Hochschulraum

Für seinen nächsten Kongress hat sich das Europäische Forum für Hochschulberatung (Forum Européen de l'Orientalisation Académique – FEDORA) viel vorgenommen: Die Arbeitsergebnisse sollen in eine „Charter on Guidance and Counselling within the European Higher Education Area“ einfließen, die Hochschulberatern, politischen und kulturellen Entscheidungsträgern und der Öffentlichkeit im europäischen Hochschulraum helfen, gemeinsame Maßstäbe und Ziele zu identifizieren. Dies erscheint umso wichtiger, als „lifelong learning“ nach „lifelong guidance“ verlangt. Allerdings sehen sich die europäischen Hochschulen, wie Vertreter der European University Association (EUA) feststellten, derzeit mit einer Vielzahl widersprüchlicher Forderungen konfrontiert, z.B.

- Partizipation steigern und Hochschulzugang Zugang öffnen bei gleichzeitiger Kostensenkung und einem betriebswirtschaftlichen Management Approach;
- Wettbewerbsfähigkeit und gleichzeitig soziale Inklusivität steigern;
- mehr lokale, mehr regionale, mehr europäische, mehr globale Orientierung;
- Mobilität innerhalb Europas steigern, aber auch mehr Studierende und Stipendiaten aus außereuropäischen Ländern gewinnen;
- wissenschaftliche Qualität steigern, aber auch Forderungen der Industrie nach mehr Beschäftigungsfähigkeit nachkommen;
- mehr europaweit compatible Curricula entwickeln, aber auch kulturelle Unterschiede bewahren und mehr lernerzentriert werden;
- autonomer werden, aber gesetzten Rahmenbedingungen entsprechen;

- all dies leisten bei sinkender öffentlicher Finanzierung.

Unter dem Obertitel „Professional Challenges: Guidance and Counselling within the European Higher Education Area“/„Défis professionnels: Orientation et Conseil dans l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur“ (FEDORA-Arbeitssprachen sind traditionell Englisch und Französisch) sollen auf dem FEDORA-Kongress, der nur alle drei Jahre stattfindet, in Plenarsitzungen, Workshops und Podiumsdiskussionen Fragen behandelt werden, die Hochschulberater in allen europäischen Ländern beschäftigen.

Ort des IX. FEDORA-Kongresses ist erstmals eines der jüngeren EU-Mitgliedsländer: Ausgerichtet wird die Veranstaltung vom Careers Service der litauischen Universität Vilnius.

Inhaltlich geht es auf dem Kongress keineswegs nur um Fragen der beruflichen Karriere. Charakteristisch für FEDORA wie für ihre Kongresse und Summer Universities ist die Offenheit für alle im Bereich der Hochschulberatung tätigen Berufsgruppen.

Im Dialog über europäische Grenzen hinweg stehen Studien- und Studienfachberater, Psychologische Berater, Mitarbeiter von Careers Services, Sozialberater, Berufsberater, Jobvermittler, Arbeitgeber, Bildungsforscher, -politiker und -administratoren, nicht selten auch interessierte Studierende und Journalisten. Zur Zeit sind vier ständige FEDORA-Arbeitsgruppen aktiv:

- „Educational Guidance & Counselling“;
- „Psychological Counselling in Higher Education“;
- „Career Guidance & Employment“ sowie

- „Disability & Special Needs“.

Während sich die Mitglieder der ständigen Arbeitsgruppen meist im Jahresturnus zu eigenen Tagungen treffen, trägt der große Kongress mit seinen Arbeitsgruppen und Plena dem gesamten Interessensspektrum der Hochschulberater Rechnung (Workshops: www.event-management.lt/fedora2006/index.php?content=65).

Hinzu kommen Vorträge ausgewiesener Experten aus den Partnerinstitutionen von FEDORA wie Ján Figel von der Europäischen Kommission (Commissioner for Education, Training, Culture and Multilingualism) zum Thema „EU Higher Education Policy“, Andy Gibbs von der University of Edinburgh als Vertreter der European University Association (EUA) über „The European Concept of University and the Enhancement of Students' Learning Opportunities to Cope with Transitions in Society“ und nicht zuletzt Prof. Georges Haddad, Direktor der UNESCO-Hochschulabteilung, mit aktuellen Überlegungen zu „Internationalisation vs. Uniformity“.

The Challenge of Building New Capacities through Higher Education in Europe“. Wesentliche Vorbereitungen für den FEDORA-Kongress wurden im Februar 2006 in Krakau getroffen, wo sich die FEDORA-Koordinatoren der einzelnen EU-Mitgliedsländer und die FEDORA-Arbeitsgruppenleiter mit internationalen Experten zu einem Symposium getroffen hatten. In dessen Vorfeld hatten die nationalen FEDORA-Koordinatoren teils mit Hilfe von Korrespondenten neue Länderberichte zusammengestellt, mit denen die in der Publikation „New Skills for New Futures“ (Watts, A., Van Esbroeck, R., VUB University Press 1998) zu-

sammengestellten Daten zur Hochschulbildung und zur Struktur der Hochschulberatung in den alten EU-Staaten aktualisiert und um Informationen aus den neuen Mitgliedsländern ergänzt werden sollen.

Termin: 22. bis 25. Oktober 2006
Ort: Reval Hotel Lietuva Conference Centre, Vilnius (Litauen)
Web: www.event-management.lt/fedora 2006, www.fedora.eu.org
Mail: congress@karjera.vu.lt

■ **Karin Gavin-Kramer, M.A.**, Fachbuchautorin, Wissenschaftsjournalistin, ehem. Studienberaterin in der Zentraleinrichtung für Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin

GIBeT Jahrestagung

Neue Aufgaben, neue Herausforderungen - die Rolle der Beratung im Reformprozess der Hochschulen

Die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT e.V.) hat es sich zum Ziel gesetzt, die Kompetenz der Berater zu fördern und damit einen Beitrag zur Professionalisierung von Beratung an Hochschulen zu leisten. In diesem Zusammenhang wesentliche Aufgaben sind die Unterstützung der Meinungsbildung zu beratungsrelevanten Themen und die Weiterentwicklung von Standards der Studien- und Studierendenberatung. Daher veranstaltet die GIBeT regelmäßig Fachtagungen.

Im Mittelpunkt der nächsten Jahrestagung in München stehen die Konsequenzen der Hochschulreform für die tägliche Arbeit in den Beratungsstellen der Hochschulen und Möglichkeiten der Mitgestaltung der Studienreform durch die Studienberaterinnen und Studienberater. Zu den folgenden Schwerpunktthemen werden Vorträge und Workshops angeboten:

- Bündelung von Beratungskompetenzen innerhalb einzelner Hochschulen (Studenten Service Zentren)

- Mobilität im Hochschulbereich: Bedeutung der Beratung innerhalb des Zusammenwachsens der Hochschulen zu einem Europäischen Raum für Hochschulbildung
- Beratungsverständnis und Beratungshaltung – welche Beratungsziele stehen im Vordergrund?
- Recruiting und Auswahl von Studierenden – Auswahlkriterien, Auswahlssysteme, Auswahlgremien
- Reformen, Gebühren etc.: Gibt es eine neue Erwartungshaltung der Studierenden an die Hochschulen?
- Studienfinanzierung: „Financial Counselling“ - eine neue Herausforderung für die Studienberatung
- Studierendenmarketing.

Termin: 6. bis 9. September 2006 in München
Tagungsorganisation: Technische Universität München
Studenten Service Zentrum
Arbeitsbereich 3: Studienberatung und Stipendien, Arcisstrasse 21
80290 München

Telefon: 089/289 22737
Fax: 089/289 22735
E-Mail: gibet@zv.tum.de

Ansprechpartner:
Katrin Herbert,
Telefon: 089/289 22660
Andrea Kick,
Telefon: 089/289 22681
Irahy Maria da Costa,
Telefon: 089/289 22685

Tagungsanmeldung:
<http://gibet.zv.tum.de/>

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

Die Promotionsphase - Beratung und Betreuung von Promovierenden

Ein Thema des AHD-Jahreskongresses vom 6. bis 9.3. 2006 in Dortmund

In Deutschland wird fleißig promoviert. Es geschieht nebenbei und nahezu unbemerkt. Doktoranden und das Promovieren stehen nicht im Lichte öffentlicher Aufmerksamkeit. Allenfalls findet sich hin und wieder im Feuilleton oder im wissenschaftlichen Teil einer überregionalen Zeitung ein Bericht über das Leiden von Doktoranden und die Vernachlässigung dieser Zielgruppe durch die Hochschulen. Und manchmal stößt man auf ironische Bemerkungen über die hoch spezialisierten Themen von Doktorarbeiten.

Erstaunlich ist jedoch die Menge an Promotionen. Wussten Sie, dass Deutschland der größte Produzent von Doktorarbeiten auf der Welt ist? Der Hochschulforscher Enders führte in sei-

ner Keynote einige Zahlen vor Augen: In good Old Germany werden 25 000 Dissertationen pro Jahr geschrieben, Großbritannien bringt es auf 14 000, Frankreich auf 11 000. Die Quote der promovierten Berufstätigen liegt auch in den USA mit 1,2 % niedriger als in Deutschland mit 1,8 % (1,0 % in allen OECD-Ländern). Die Deutschen – ein Volk von Doktoren! Und tatsächlich sind deutsche Promovierte international hoch gefragt, wie Enders feststellte. Das vielfach kritisierte Promotionsystem an den Hochschulen scheint trotz alledem recht produktiv zu sein. Aber was könnte sich aus den eingesetzten Ressourcen entwickeln, wenn sie effizienter genutzt würden! Denn immerhin wird die Abbruchquote der

begonnenen Dissertationen als dreimal so groß wie die Erfolgsquote geschätzt. Liegt darin ein Pfund, mit dem sich wuchern ließe?

Inzwischen hat sich auch der europäische Bologna-Prozess des Themas angenommen: Promotion wird neben Bachelor- und Master-Studiengang als dritte Ebene der universitären Ausbildung gesehen, die es zu strukturieren gelte. Demgegenüber wird jedoch auch die Position vertreten, dass das Promovieren nicht mehr Studienphase sein soll, sondern in einem geregelten Beschäftigungsverhältnis ablaufen und als Beginn der wissenschaftlichen Karriere betrachtet werden sollte. Diese Entwicklungstendenz hat sich in den skandinavischen Ländern bereits

durchgesetzt. Die Unzufriedenheit mit der Promotionsphase richtet sich allgemein auf die überlange Dauer der Promotionszeit, die meist auf die mangelnde Betreuung der Doktoranden und das Fehlen einer Qualitätskontrolle zurückgeführt wird. Als obsolet wird das Meister-Schüler-Verhältnis zwischen Betreuer und Doktorand betrachtet, das nur noch in Deutschland und Österreich in traditioneller Weise erhalten geblieben ist. Aber ob eine weitgehende Regulierung durch einen Ausbildungsvertrag und die Formulierung von verbindlichen Qualitätsstandards, sowie die Festlegung von Betreuer- und Supervisorfunktionen – wie es in Großbritannien zu finden ist – die optimale Lösung darstellen, wirft ebenfalls kritische Fragen auf. Reformansätze werden – so Kehm – im Wesentlichen in folgenden Veränderungen gesehen:

- von der durch neugier- und interessengetriebenen zur ergebnisorientierten Arbeit
- von der Arbeit als Individuum zur Arbeit im Team
- von der hoch spezialisierten und disziplinär orientierten zur multidisziplinären Forschung
- von der fragmentarischen zur strukturierten, in Programme eingebundenen Arbeit
- von national begrenzter Forschung zu internationaler Kooperation.

Vom wissenschaftlichen Nachwuchs werden „transferable skills“ und Mobilität erwartet, Eigenschaften, die den Bedürfnissen eines wachsenden europäischen Arbeitsmarktes entgegenkommen. Ihren Niederschlag haben diese Forderungen im deutschen Raum in Graduierten- und Promotionskollegs, die von der DFG und wissenschaftlichen Stiftungen gefördert werden, gefunden. Eine spezielle Form der strukturierten Promovenden-Ausbildung ist in den so genannten Graduiertenschulen zu sehen, mit denen die DFG gezielte Personalentwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses betreibt. In den von der DFG geförderten Graduiertenkollegs wird eine arbeitsteilige Problembearbeitung durch gemeinsame Forschung angestrebt, an der eine kleine Arbeitsgruppe von Hochschullehrern und einige wenige, in Bewerbungsverfahren ausgewählte, Promovierende arbeiten. Graduierten- bzw. Promotionskollegs bieten den

Vorteil einer breiteren Zuständigkeit von wissenschaftlichen Betreuern und geben den Doktoranden die Gelegenheit, regelmäßig über den Stand ihrer Arbeit zu berichten. Ein Studienprogramm führt sie in neue Wissens- und Diskussionsgebiete ein. In flankierenden Weiterbildungsveranstaltungen werden arbeitsmarktrelevante Kompetenzen vermittelt. Graduiertenschulen haben demgegenüber eine größere Dimension. Sie sind auf die Förderung des Standorts Hochschule und den Exzellenzwettbewerb ausgerichtet und streben eine breite Beteiligung von Promovierenden aus allen Fächern der Hochschule an, die an einem gemeinsamen umfassenden Themengebiet arbeiten. Dass die Zugehörigkeit zu Graduiertenkollegs und –schulen den Doktoranden auch den Zugang zur Scientific Community und die zukünftige Karriere erleichtert, liegt auf der Hand. Wie sich jedoch die mögliche Entwicklung zum exklusiven Elite-Klub auf die generelle Forschung an der Hochschule auswirken könnte, bleibt eine offene Frage. Zu fragen ist auch, wie das Curriculum aussehen soll, das den zukünftigen Forschern und Hochschullehrern die geeigneten Kompetenzen vermittelt. Kritisch anzumerken ist, dass die Graduiertenschulen in ihrer gegenwärtigen Form kaum für Lehrerfahrungen sorgen. Aber die Doktoranden, die in Graduiertenkollegs integriert sind, sind noch in der Minderheit. Auch von den von der DFG geförderten 11.000 Promovierenden befinden sich nur 3.000 in Graduiertenkollegs. Die in den Graduiertenkollegs angebotenen Veranstaltungen stehen meist auch anderen nicht eingebundenen Doktoranden offen. Am Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund wurde ein Graduiertennetzwerk etabliert, das zu 80% extern Promovierende, die aus ihrer Berufspraxis heraus den Entschluss zu einer Doktorarbeit gefasst haben, einbezieht. Mit dem Promotionskolleg sollen deren Anbindung an die Universität und der Austausch untereinander gefördert werden. Angeboten werden Werkstattgespräche, Promovierenden-Tage und Workshops. Anmeldung und Zuordnung zu dem Programm stehen den Teilnehmern frei. Auch wenn die von dem Doktoranden-Netzwerk Thesis durchgeführte Doktoranden-Befragung zur Betreuungssituation im Wesentlichen eine

positive Beurteilung erbrachte, weisen doch die Kritikpunkte auf mancherlei Verbesserungsmöglichkeiten hin. Nicht immer ist es die fachliche Betreuung, die gewünscht und gebraucht wird. Auch die Unterstützung durch Coaching, Supervision und Workshops, die die Leistungsfähigkeit und Motivation von Doktoranden fördern und ihnen bei der Bewältigung von konfliktreichen Rollenbeziehungen und Identitätskrisen helfen, ist dringend erforderlich. Ein lockerer Fächer solcher freiwillig zu nutzender Beratungsangebote wird jedoch nicht ausreichen, um nachhaltige Effekte auf die Forschungsqualität und die Arbeitszufriedenheit von Doktoranden zu erzielen. Vielmehr bedarf es dazu eines in der Hochschule verankerten Organisationsmodells. Ob jedoch eine Vereinheitlichung der Förderung und Ausbildung von Promovierenden sinnvoll ist, wurde von Enders in Frage gestellt. Er plädierte hingegen für eine Vielfalt von Modellen, die sich aus den Forschungskulturen der Fächer heraus wie auch aus den Lebenssituationen und beruflichen Laufbahnen der Doktoranden heraus entwickeln sollten. Auch das traditionelle Meister-Schüler-Verhältnis könne für manche durchaus Sinn machen.

Kommentar zur Tagung:

Alles in allem eine interessante Tagung, die zu lebhafter Auseinandersetzung mit den Themen herausforderte! Gut vorbereitete Vorträge, sehr gut organisierter Ablauf der Präsentation wie auch der anschließenden Diskussion. Ich hätte gern auch an anderen Themenblöcken wie dem E-Learning und der Hochschulforschung teilgenommen. Eine Teilnahme am nächsten Kongress kann ich den Kolleginnen und Kollegen Beratern nur wärmstens empfehlen!

Empfehlenswerte Literatur:

Enders, J./ Bornmann, L. (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierenden. Frankfurt a. M.: Campus

Kehm, B. (2006): Strukturiert promovieren? Neue Konzepte und Modelle im internationalen Vergleich. <http://pbwi2www.uni-paderborn.de/www.vhb/vhb-online.nsf>.

■ Dr. Helga Knigge-Illner, freie Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin

Hauptbeiträge der Hefte 1/2006 des HM, der HSW und P-OE

weitere Informationen zu unseren Zeitschriften erhalten sie unter www.universitaetsverlagwebler.de

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 1/ 2006

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Konsequenz einer Aufgabe (zumindest Verminderung) der akademischen Selbstverwaltung (I):

Sigrun Nickel & Frank Ziegele

Profis ins Hochschulmanagement

Plädoyer für die Schaffung von hauptamtlichen Karrierewegen für Hochschul- und Fakultätsleitungen

Konsequenz einer Aufgabe (zumindest Verminderung) der akademischen Selbstverwaltung (II):

Klaus Palandt

Das Selbstverwaltungsrecht der deutschen Hochschulen ist nicht verzichtbar

Organisations- und Managementforschung

Michael Jaeger, Michael Leszczensky & Kai Handel

Staatliche Hochschulfinanzierung durch leistungsorientierte Budgetierungsverfahren. Erste Evaluationsergebnisse und Schlussfolgerungen

Berit Sandberg

Corporate Identity-Management bei Hochschul-Fusionen

Erich Hauer

Image: Österreichs Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich

Rezension

Nicole Auferkorte-Michaelis

Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität (Wolff-Dietrich Webler)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 1/ 2006

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler

Personalentwicklung an Hochschulen - Grundbegriffe und Stellenwert

Sonja Markwalder

Assistierende und wissenschaftliche Mitarbeitende an den Schweizer Fachhochschulen - Eine Personalkategorie im Aufbau

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Martin Mehrtens

Personalentwicklung - Ein kritischer Erfolgsfaktor für eine nachhaltige (Qualitäts-)Entwicklung (in) der Universität - Ein Praxisbericht

Christina Reinhardt, Max Dorando, Peter Kallien, Renate Kerbst, Roland Kischkel & Gerhard Möller

Universitätsübergreifende Kooperation und kollegiale Beratung - Eine Fortbildung für Führungskräfte der Universitäten Bochum, Dortmund und Witten-Herdecke Teil 1

Eva-Maria Dombrowski & Ulla Ruschhaupt

Fachhochschulabsolventinnen auf dem Weg in Forschung und Wissenschaft - Wissenschaftliche Nachwuchsförderung an der TFH Berlin

Rezension

Ulrike Senger:

Internationale Doktoranden-Studien - ein Modell für die Internationalisierung der Doktoranden-Ausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen (Johannes Wildt)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 3/ 2006

Hochschulforschung

Philipp Mayer

Publizieren in den Naturwissenschaften - Woher kommt der Vorsprung der Amerikaner und wie können deutschsprachige Wissenschaftler aufholen?

Ludwig Huber & Jörn Stückrath

Eingangsdiagnosen im Studium - vielfältiger Nutzen.

Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium

Frank Teuteberg

Die Juniorprofessur - Teil 2:

Empfehlungen zur weiteren Ausgestaltung

Hochschulentwicklung/ -politik

Peer Pasternack

Was ist Hochschulforschung?

Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Werner Dentz

Als Praktiker an der Universität - ein Erfahrungsbericht

Berichte/ Meldungen

Hinweise für Autor/innen der „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Sehr geehrte/r Autor/innen,

wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit den geschäftsführenden Herausgebern. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber.

Besonders wünschenswert ist es, wenn Autoren/innen herausstellen, was in dem vorliegenden Text das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungs austausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.

Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Diese Layout-Vorlage finden Sie auf der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zum Herunterladen; sie ist weiterhin auf Anfrage in der Redaktion erhältlich. Von Ihrem Manuskript, das im Textverarbeitungsformat Microsoft Word vorliegt, werden im Papierformat zwei Exemplare an die geschäftsführenden Herausgeber gesendet. Im Falle der Annahme des Manuskriptes zur Publikation benötigt die Redaktion das Manuskript in Papier- und Dateiform. Die Daten können Sie als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail an die Redaktion schicken. Die Post- und Mail-Adresse der Redaktion finden Sie im Impressum.

Layout-Vorlage

Um eine optimale Darstellung Ihres Beitrages zu gewährleisten, bitten wir bei der Abfassung des Manuskripts folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze**. Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können; schreiben Sie für und nicht gegen den Leser. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschreiben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **5-8 Seiten** (Orientierung: rd. 35.000 Zeichen), Kurzartikel **1 bis 3 Seiten** (rd. 15.000 Zeichen) in **12p-Proportionalsschrift, Zeilenabstand 1** (in Word = „Einfach“) umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit den geschäftsführenden Herausgebern überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung/Illustrationen

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig:** die Hauptgliederungsteile werden nummeriert und zur besseren Leserführung mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten“ (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren. Benötigt werden repräsentative Vorlagen oder Originale, z.B. Fotos, am besten aber schon gescannt (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). Tabellen, Grafiken etc. sollen in **schwarz-weiß** sein und **in einer separaten Datei gespeichert** werden, **nicht im Fließtext eingebunden** sein. Bitte benutzen Sie ausschließlich eines der folgenden Dateiformate: für Text WordPerfect oder MS Word/ für Fotos, Tabellen und Grafiken EPS- oder JPEG-Format. Eingescannte Fotos, Tabellen und Grafiken müssen **mindestens 300 dpi Auflösung** besitzen. Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa platziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen“).

5. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur äußerst aufwendig herstellbar. Sie sollen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt.

6. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autoren werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autorinnen/Autoren werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hrsg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschliesslich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälve mark, T. and van der Wende, M. (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“. In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.*

7. Angaben zur/m Autorin/Autor

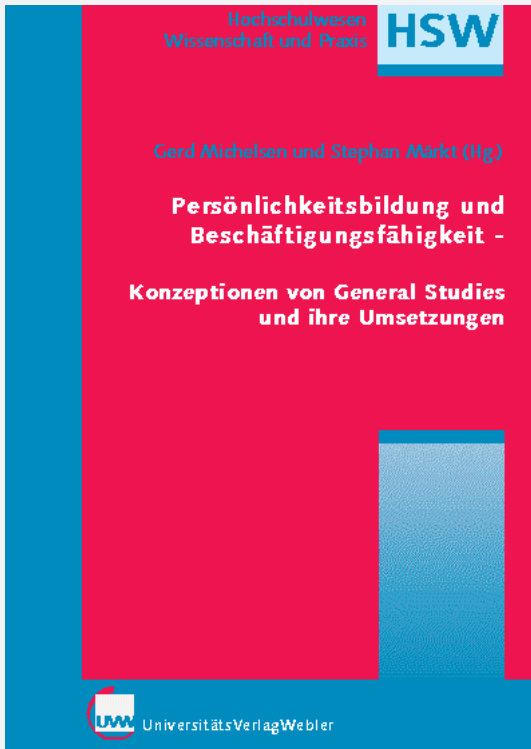
Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben:

Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professoren Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ...“), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzender einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift der(s) Autorin/Autors, Telefon, soweit vorhanden Fax und E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto mit den unter Ziffer 4 aufgeführten Dateieigenschaften.

Für Rückfragen an die geschäftsführenden Herausgeber:

E-Mail: knigge-illner@web.de, scholle@zedat.fu-berlin.de, webler@universitaetsverlagwebler.de

Gerd Michelsen/ Stephan Märkt (Hg.)
Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit
Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen



Der Bologna-Prozess zielt insbesondere auf die Einführung eines auf die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen ausgerichteten gestuften Studiensystems. In diesem Zusammenhang nimmt der Erwerb von fachübergreifenden Kompetenzen und fachbezogenen Schlüsselkompetenzen in Ergänzung zum reinen Fachwissen eine zentrale Rolle ein.

An verschiedenen Hochschulen sind mittlerweile eigene fachübergreifende Studienbereiche – oftmals General Studies oder Studium Fundamentale bezeichnet – eingerichtet worden, die teilweise auch die Persönlichkeitsbildung der Studierenden unterstützen sollen, so beispielsweise an der Universität Lüneburg.

Unterschiedliche Konzeptionen, Aspekte, Ziele und Umsetzungen von General Studies an ausgewählten Universitäten werden in diesem Band diskutiert.

ISBN 3-937026--46-8
Bielefeld 2006, ca. 160 Seiten, 19.80 €

Winfried Ulrich
Da lacht der ganze Hörsaal - Professoren- und Studentenwitze

Haben Studierende heute noch etwas zu lachen? Wenn man Altherren-Erinnerungen folgt, war das Studentenleben früher fideler.

Vielleicht gab es in der Tat originellere Dozenten und schlagfertigere Examenskandidaten. Wenn man aber die vorliegende Sammlung aufblättert, stößt man nicht nur auf klassische Witze aus dem Hochschulbetrieb. Viele Texte entstanden in Hörsälen und Seminaren heute - ein Beweis dafür, dass es selbst fanatischen Reformbürokraten nicht gelungen ist, den Humor aus der Universität zu vertreiben.

Nebenbei:
Als Germanist lässt der Autor die Leserinnen und Leser auch einen Blick tun in die universitäre Witzküche: Was passiert sprachlich und psychologisch, wenn der ganze Hörsaal lacht?

ISBN 3-937026-43-6
Bielefeld 2006, 120 Seiten, 14.90 €

