

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Beratungsprojekte in den Fachbereichen – eine neue Entwicklungstendenz?

- MediCoach – Systemisches Studiencoaching
an der Charité Universitätsmedizin Berlin
- Selbstregulative Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften:
Ein Ansatzpunkt für die Unterstützung der professionellen Entwicklung
- Beratungsanliegen von Lehramtsstudierenden
in der studentischen Studienberatung
- „Studienabbruch“. Die Humboldt Universität zu Berlin bricht ein Tabu.
- Konstruktive Konfliktkultur im Promotionswesen:
Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende
und Betreuende an der Universität Freiburg
- Studienberatung zwischen 1945 und 1987:
Wie Toni Milch und Ursula Lindig die
„Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten
Teil I: Das erste Jahrzehnt: Toni Milch (1952-1961)

2 | 2016

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienrat, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hinweise für die Autor/innen

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

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

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

Geschäftsführende Herausgeber:

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

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 31.05.2016

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Helga Knigge-Illner & Wilfried Schumann

33

Beratungsentwicklung/ Praxisberichte

Silke Boehm & Sylvie Tappert
MediCoach – Systemisches Studiencoaching
an der Charité Universitätsmedizin Berlin

34

Britta Fischer & Miriam Bisterfeld
Selbstregulative Fähigkeiten von angehenden
Lehrkräften: Ein Ansatzpunkt für die Unterstützung
der professionellen Entwicklung

40

Anika Cramer
Beratungsanliegen von Lehramtsstudierenden
in der studentischen Studienberatung

45

Hedda Zechner
„Studienabbruch“. Die Humboldt Universität zu Berlin
bricht ein Tabu.

50

David Willmes

Konstruktive Konfliktkultur im Promotionswesen:
Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende
und Betreuende an der Universität Freiburg

54

Historische Recherche

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne
Studienberatung zwischen 1945 und 1987:
Wie Toni Milch und Ursula Lindig die
„Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten
Teil I: Das erste Jahrzehnt: Toni Milch (1952-1961)

57

Tagungsankündigungen

63

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

2 | 2016

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

Eine Handlungsempfehlung für Mitarbeitende in Hochschulen und Schulen,
Einrichtungen der Jugendhilfe, in Behörden und in Beratungsstellen allgemein
Amok – Gewalt – Suizidalität – Stalking

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

„Wenn sie mir jetzt nicht helfen (können), dann weiß ich auch nicht mehr, was ich tue!“

So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

Diese Handlungsempfehlung soll sowohl „Neulingen“ in der Beratungstätigkeit als auch pädagogisch oder psychologisch gebildeten Fachkräften aus verschiedenen Beratungsfeldern helfen, mit solchen oder ähnlichen schwierigen Situationen besser umgehen zu können.

Nach kurzen theoretischen Einführungen zu den Themen Aggression – Amok – Suizidalität – Stalking – Sexuelle Gewalt werden praxisnahe Informationen beispielsweise zur Gesprächsführung in schwierigen Beratungen, zur Beurteilung von gefährlichen Situationen oder zum Umgang mit suizidgefährdeten Klienten vermittelt.

Weiterhin beinhaltet die Handlungsempfehlung Informationen zur Schweigepflicht, Hinweise zum Arbeitsschutz und Informationen zum Verhalten nach einem Vorfall.

Diese umfassende und praxisorientierte A4-Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



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

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

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

Liebe Leserinnen und Leser,

wie an den ersten drei Beiträgen zum Schwerpunktthema **Beratungsprojekte in den Fachbereichen – eine neue Entwicklungstendenz?** deutlich wird, werden auch auf der Ebene der Fachbereiche zunehmend Projekte initiiert, die die zentrale Studienberatung und Psychologische Beratung unterstützen oder erweitern und auch den speziellen Beratungsanliegen und Problemen der Fachstudierenden entgegenkommen. Zwei Artikel befassen sich mit den Lehramtsstudierenden, ein weiterer mit Studierenden der Humanmedizin. Ist darin eine erfreuliche Entwicklungstendenz zu sehen oder gar eine Tendenz zur Dezentralisierung der Zentralen Studienberatung? Ergänzt werden die drei Praxisberichte jeweils durch kleinere empirische Untersuchungen.

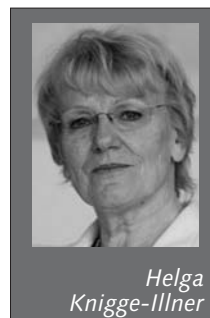
„MediCoach“ nennt sich die speziell für Studierende an der Charité Universitätsmedizin Berlin in 2010 eingerichtete psychosoziale Beratungsstelle. Deren Mitarbeiterinnen *Silke Boehm* und *Sylvie Tappert* beschreiben in ihrem Artikel **MediCoach ein Systemisches Studien-coaching**, das dem Fachbereich der Universitätsmedizin zugeordnet und am Prodekanat für Lehre angesiedelt ist. Sie berichten über die Rahmenbedingungen dieser Einrichtung, beschreiben den Prozess des Coachings wie auch die häufigsten Anliegen der Studierenden und schildern detailliert die Vorgehensweise ihres systemischen Arbeitens.

Seite 34

Der Beitrag **Selbstregulative Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften: Ein Ansatzpunkt für die Unterstützung der professionellen Entwicklung** von *Britta Fischer* und *Miriam Bisterfeld* sieht in den Mustern des individuellen Umgangs mit stressinduzierenden Anforderungen den Schlüssel zur besseren Förderung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Sie stellen die in verschiedenen empirischen Studien erhobenen Stressregulationsmuster vor, die sich auf arbeitsbezogenes Verhalten und Erleben beziehen und konzentrieren sich insbesondere auf die bei Studierenden des Lehramts gewonnenen Ergebnisse. Demzufolge ist festzustellen, dass die zukünftigen Lehrkräfte zu einem großen Anteil ungünstige, das heißt ihre Gesundheit gefährdende Regulationsmuster besitzen. Abschließend stellen sie ihre eigene Untersuchung an einer Gruppe von Sportstudierenden im Lehramt vor und diskutieren deren Implikationen für Maßnahmen zu einer differenzierten Beratung und Anregungen zu einer motivierenden Hochschuldidaktik.

Seite 40

Einen Einblick in die **Beratungsanliegen von Lehramtsstudierenden in der studentischen Studienberatung** vermittelt *Anika Cramer*, die Mitarbeiterin in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig ist. Als Teil des von der Universität eingeworbenen Drittmittelprojektes „StiL – Studieren in Leipzig“, das der Verbesserung von Studium und Lehre dient, wurde insbesondere zur Entlastung der Studienfachberatung die Peer-Beratung mit Studierenden der höheren Semester gegründet. Deren Beratung umfasst medial vermittelte Beratung via E-Mail oder Facebook-Nachricht wie



Helga
Knigge-Illner



Wilfried
Schumann

auch persönliche, d.h. face-to-face, Beratung. Die gesammelten Beratungsanliegen wurden differenziert ausgewertet und kategorisiert und bezüglich ihres Zusammenhangs mit dem Beratungsmodus überprüft. Ein Fazit der Analyse besteht darin, dass ein breit gefächertes Spektrum von Beratungsanliegen vorgetragen wird mit dem Fokus auf Studienorganisation, Wechselangelegenheiten und Bewerbungs- und Immatrikulationsmodalitäten. Tendenziell wird die studentische Studienberatung bevorzugt von Studienanfängern genutzt.

Seite 45

Die weiteren Beiträge widmen sich ganz anderen Aspekten.

Hedda Zechner berichtet über ein Beratungsprojekt, das sich auf ein bisher vernachlässigtes Problem richtet und über Fachbereichsgrenzen hinausgeht: **„Studienabbruch“**. Die **Humboldt Universität zu Berlin bricht ein Tabu**. Ausgehend von den anzutreffenden unterschiedlichen Abbruchmotiven der betroffenen Studierenden schildert sie ihre vielfältigen und engagierten Maßnahmen zu deren Unterstützung.

Seite 50

Mit einem Problempunkt im Promotionswesen befasst sich der Artikel von *David Willmes*: **Konstruktive Konfliktkultur im Promotionswesen: Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende an der Universität Freiburg**. Dargestellt wird das in Orientierung an den aktuellen hochschulpolitischen Empfehlungen dort neu eingeführte Ombudsverfahren, das sich zudem auf Erfahrungen aus der langjährigen Beratungspraxis der Internationalen Graduiertenakademie der Universität Freiburg berufen kann.

Seite 54

Dank intensiver historischer Recherche von *Karin Gavin-Kramer* und *Rudolf Menne* wird der Blick auf die Anfänge der Studienberatung nach 1945 an der Universität Hamburg gelenkt. Ihr Artikel **Studienberatung zwischen 1945 und 1987: Wie Toni Milch und Ursula Lindig die „Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten** schildert sehr anschaulich, wie wichtig der Einfluss von engagierten Personen auf die Entstehung von Institutionen ist.

Seite 57

Helga Knigge-Illner & Wilfried Schumann

Silke Boehm & Sylvie Tappert

MediCoach – Systemisches Studiencoaching an der Charité Universitätsmedizin Berlin



Silke Boehm



Sylvie Tappert

Im Sommersemester 2010 hat die Berliner Charité Universitätsmedizin mit *MediCoach* eine eigene psychosoziale Beratungsstelle eingerichtet, bei der Studierende der Human- und Zahnmedizin sowie aller anderen Studiengänge ein studienbezogenes Coaching und psychotherapeutische Krisenintervention in Anspruch nehmen können. Zeitgleich wurde der neue Modellstudiengang Humanmedizin eingeführt, der den bisherigen Regelstudiengang sukzessive ablöste. Mit dieser Umstellung war mit veränderten Anforderungen an die Studierenden der Charité hinsichtlich der Studienbedingungen zu rechnen. *MediCoach* bietet den Studierenden ein kostenloses, lösungsorientiertes, systemisches Coaching an. Das Angebot zielt darauf ab, Studierende im Umgang mit studienbedingten Belastungen zu unterstützen, Stressrisiken bzw. stressbedingte Erkrankungen frühzeitig zu erkennen und vorzubeugen und somit das erfolgreiche Absolvieren des Studiums zu fördern.

Im Folgenden werden wir zunächst die Rahmenbedingungen von *MediCoach* und dann idealtypische Phasen eines Coachings umreißen. Danach geben wir einen Überblick, von welchen Studierenden die Coachings in Anspruch genommen werden. Im vierten Abschnitt stellen wir ausführlicher die häufigsten Anlässe dar, die Studierende als Gründe für das Aufsuchen von *MediCoach* nennen. Im letzten Teil erläutern wir die methodischen Prämissen unserer Arbeit als Systemische Therapeutinnen und schließen mit einem Fazit.

1. Die Beratungsstelle

In verschiedenen Untersuchungen (vgl. hierzu Gläser 2009; Jurkat et al. 2009) zur Lebens- und Studiensituation von Medizinstudierenden im deutschsprachigen Raum finden sich übereinstimmend Hinweise auf einen deutlich schlechteren Gesundheitszustand von Medizinstudierenden im Vergleich zur Normalbevölkerung. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit internationalen Studien (vgl. hierzu Dyrbye et al. 2006; Mosley et al. 1994; Newbury-Birch et al. 2001; Webb et al. 1996). Zu den häufigsten Symptomen unter Medizinstudierenden gehören depressive Störungen, Angststörungen und Suchtverhalten (Seliger/Brähler 2007).

Besonders zu Studienbeginn, aber auch in den Prüfungsphasen, geraten Studierende häufig in Situationen, die sie aus ihren eigenen Möglichkeiten heraus nicht bewältigen zu können glauben. In dieser Situation kann ein Coaching den Blick auf die eigenen Ressourcen und Mög-

lichkeiten wieder öffnen und die Klientinnen und Klienten in die eigene Handlungsfähigkeit zurück begleiten. Die Einrichtung einer eigenen psychologischen Beratungsstelle erfolgte auf Initiative und in Kooperation der Institute für Medizinische Soziologie und für Medizinische Psychologie. *MediCoach* wurde in der zweijährigen Pilotphase zunächst aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds finanziert. Seit April 2012 ist die Beratungsstelle direkt am Prodekanat für Lehre beim *Dieter Scheffner Fachzentrum für medizinische Hochschullehre und evidenzbasierte Ausbildungsforschung* angesiedelt. Durch diese direkte Anbindung an die Fakultät wird *MediCoach* von den Studierenden als Unterstützungsangebot ihrer Universität wahrgenommen. Die Coachings werden unter strenger Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen und auf Wunsch vollständig anonym durchgeführt. Sie finden in einem abseits des Lehr- und Studienbetriebs gelegenen, Vertraulichkeit gewährenden Raum statt.

MediCoach ist mit zwei Mitarbeiterinnen auf jeweils einer halben bzw. Zweidrittelstelle besetzt. Beide sind diplomierte Sozialwissenschaftlerinnen und Systemische Einzel-, Paar- und Familientherapeutinnen mit Zertifizierung der DGSF sowie mehreren Zusatzqualifikationen. Unter Coaching verstehen wir eine auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmte ressourcen- und lösungsorientierte professionelle Begleitung und Unterstützung von gesunden Personen, zumeist im beruflichen Kontext. Mit gezielten Interventionen hinsichtlich situativ belastender Problematiken sollen Studierende wieder in die Lage versetzt werden, ihr Studium erfolgreich und erfüllend fortzusetzen. Wir möchten uns mit diesem Verständnis von Coaching von einem Ratschlag erteilenden, problemorientierten und direktiven Vorgehen abgrenzen.

Allen Studierenden, die uns kontaktieren, können wir üblicherweise innerhalb von ein bis zwei Wochen einen Termin zum Erstgespräch anbieten, in Krisensituationen auch früher. Die Anzahl und der Abstand der Sitzungen richten sich nach dem Bedarf der Hilfesuchenden. Durchschnittlich bleiben Studierende für 6-8 Sitzungen und können auch nach Abschluss der ersten Coachings jederzeit wieder neue Termine vereinbaren. Einzelne Studierende melden sich nach einiger Zeit wieder bei *MediCoach*, um weitere Themen zu bearbeiten oder in erneuten Belastungssituationen nochmals Unterstützung zu bekommen. Dies betrifft sowohl Klient/innen, mit denen der Prozess gemeinsam abgeschlossen wurde,

als auch Klient/innen, die diese Entscheidung eigenständig getroffen hatten.

Seit Beginn des Projektes sind die Wahrnehmung des Angebots und die positive Resonanz seitens der Studierenden stetig gestiegen. Daher besteht seit längerem eine volle Auslastung der Kapazitäten während des Semesters, mit einem leichten Rückgang der Inanspruchnahme zur Mitte der Semesterferien hin. Intensive Zeiten der Nachfrage sind generell die Zeiträume vor den Prüfungen der jeweiligen Semester bzw. Fachrichtungen.

Neben Einzelcoachings können Studierende auch in einer in jedem Semester angebotenen Coachinggruppe gemeinsam Lösungen für Probleme im Studium entwickeln. Die Teilnehmenden werden dabei begleitet, ihre jeweiligen individuellen Problemlagen zu bearbeiten. Gleichzeitig erfahren sie im Kontext der Gruppe Lösungsansätze, die sie anschließend auch selbstständig anwenden können. Die gemeinsame Erfahrung ihrer Problemlösekompetenz in der Gruppe und das Übernehmen von Verantwortung füreinander stärkt die eigene Position deutlich und wirkt einer belastenden Einsamkeit entgegen.

2. Phasen des Coachingprozesses

In der Eingangsphase werden zunächst das aktuelle Anliegen, die Studienbedingungen, das soziale Umfeld und die empfundenen Belastungen ausführlich exploriert.

In dieser Phase wird ein Arbeitsbündnis zwischen Coach und Klient/in entwickelt und ein Coachingziel formuliert. Das Coachingziel orientiert sich an den Bedürfnissen und Veränderungswünschen der Klient/innen und wird von ihnen selbst definiert.

Sollte hier oder im weiteren Verlauf des Coachings deutlich werden, dass Klient/innen eine manifeste Symptomatik ausgebildet haben, wird im Rahmen des Coachings der geeignete Umgang mit den Symptomen geklärt, wenn nötig auch Motivation und Schritte zu einer psychotherapeutischen Unterstützung. Insbesondere Studierenden der Medizin fällt es nach unseren Erfahrungen oft schwer, sich eigene Leistungsgrenzen einzugestehen und rechtzeitig Hilfe von außen zu suchen und anzunehmen.

Die zweite Phase, die als Arbeits- oder Interventionsphase beschrieben werden kann, dient der Umsetzung der im Coachingziel formulierten Vorhaben. Neben zielgerichteten Interventionen wird ein Prozess der Selbstwahrnehmung und der Selbstexploration von den Coaches angeregt und unterstützt. Häufig wird hierbei eine Diskrepanz zwischen den inneren Bedürfnissen der Person und den an sie gestellten äußeren Anforderungen sichtbar.

Die Wahl der jeweiligen Intervention richtet sich danach, was für die Klient/innen hilfreich ist und worauf sie sich einlassen können. Wir überprüfen immer wieder den Fortschritt bei der Zielerreichung und die Auswirkungen auf das Leben der Klient/innen. Entwicklungsschritte können so verankert und gefestigt werden. Allein diese Wahrnehmung von Veränderung verstärkt oft schon das Empfinden von Selbstwirksamkeit und erhöht die Lebenszufriedenheit.

In der Abschlussphase wird der Gesamtprozess gemeinsam evaluiert und der langfristige Transfer des Erreichten in den Alltag gesichert. Wenn die Klient/innen den Eindruck haben, ihr Problem sei (zumindest derzeit) hinreichend gelöst und bei dieser Einschätzung auch nach dem gründlichen Hinterfragen seitens der Coach bleiben, wird das Coaching beendet. Einige Klient/innen beenden von sich aus den Coachingprozess, das heißt, sie nehmen den nächsten Termin nicht wahr bzw. vereinbaren keinen neuen Termin. Wenn Klient/innen entscheiden, dass die schon erreichten Ziele für die augenblickliche Situation die gewünschte oder momentan mögliche Lösung beinhalten, kommen sie gewöhnlich nicht wieder. Dies ist ein wichtiger emanzipatorischer Schritt, der bedeutet, dass das eigene Bedürfnis nach Abschluss des Coachings über mögliche Loyalitäten zum Coach gestellt wird.

3. Inanspruchnahme

Das Angebot von *MediCoach* ist deutlich niedriger-schwelliger als ein externes Coaching oder eine Psychotherapie und wird deshalb von den Studierenden eher in Anspruch genommen. *MediCoach* wird inzwischen überwiegend von Studierenden des Modellstudiengangs genutzt:

Modellstudiengang:	46,63%
Regelstudiengang:	37,41%
Zahnmedizin:	5,24%
Medizin- und Pflegepädagogik:	2,74%
Reformstudiengang:	1,5%
Sonstige Studiengänge:	6,48%
(n=389)	

Die Studierenden, die im Zeitraum von April 2010 bis Ende Dezember 2014 ein Coaching bei *MediCoach* in Anspruch nahmen, waren durchschnittlich 27 Jahre alt ($M=27,45$; $SD=6,47$; $n=339$) und studierten durchschnittlich im 5. Semester ($M=5,61$; $SD=5,29$; $n=332$). 72,2% ($n=371$) von ihnen waren Frauen, 25,3% ($n=371$) hatten einen Migrationshintergrund.

4. Häufigste Anlässe

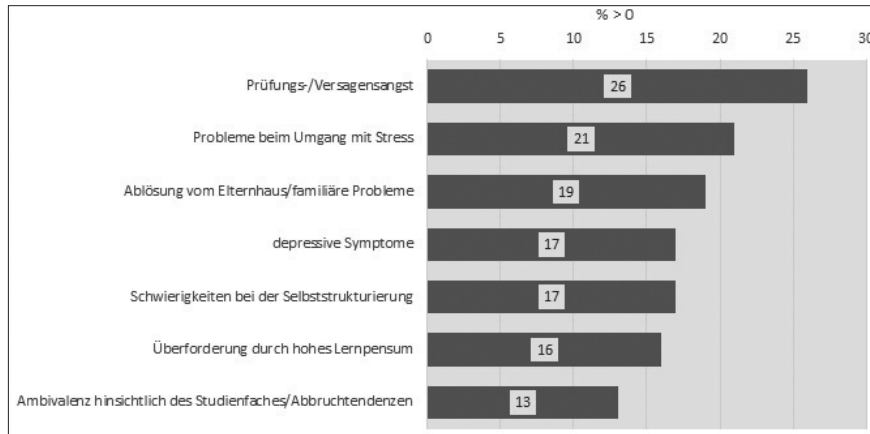
Die Arbeit mit den Studierenden bei *MediCoach* wurde von Beginn an regelmäßig evaluiert und wissenschaftlich begleitet. Neben einem Fragebogen zur Evaluation des Coachings zu jeweils zwei Messzeitpunkten wurde zu Projektbeginn ein Schema entwickelt, das der Erfassung statistischer Daten zu den Klient/innen sowie der Erfassung der Anlässe durch die Coaches dient.

Dafür wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse Kategorien von Anlässen aus den protokollierten ersten Fällen gebildet. Mit den so ermittelten Anlasskategorien und weiteren ergänzenden persönlichen Daten wie Alter, Geschlecht, Semesteranzahl, Elternschaft und Migrationshintergrund werden alle Klient/innen erfasst.

Aus einer Gesamtzahl von 23 Anlässen können 1-5 Nennungen pro Klient/in erfolgen. Die Bildung der Kategorien geschah aus Gründen der statistischen Handhabbarkeit idealtypisch und in dem Bewusstsein, dass sich die Komplexität und Individualität jeder einzelnen Person dabei nur unzulänglich beschreiben lässt.

Im Folgenden werden die häufigsten Anlässe der Inanspruchnahme dargestellt und diskutiert.

Abbildung 1: Anlässe für Coachings bei MediCoach in Prozent (n=369)



Prüfungs-/Versagensangst (26,29%)

Ängste im Studium sind der häufigste Anlass, sich an *MediCoach* zu wenden. In erster Linie wird dabei die Angst geschildert, in Prüfungssituationen zu versagen oder insgesamt das Studium jetzt oder zukünftig nicht (mehr) bewältigen zu können.

Typisch sind Erfahrungen von Black Outs in Prüfungen und die Befürchtung, trotz intensiven Lernens nicht ausreichend vorbereitet zu sein. Aufgrund des oft hohen Leistungsanspruchs kann eine Prüfungssituation so viel Stress auslösen, dass diese als „lebensbedrohlich“ empfunden wird. Auch Vorprägungen individueller Versagensängste im Verlauf der bisherigen Lebensgeschichte können durch den universitären Druck aktualisiert werden.

Probleme im Umgang mit Stress (20,87%)

Diese Kategorie erfasst Studierende, die über eine hohe Stressbelastung berichten und denen eine stressbedingte gesundheitliche Beeinträchtigung droht. Symptome wie Nervosität und innere Unruhe, Schlafstörungen, fehlende körperliche Regenerationsfähigkeit und Überforderung im Alltag treten häufig auf. Stehen parallel Prüfungen oder Herausforderungen in anderen Lebensbereichen an, kann sich die empfundene Überlastung bis zu Gefühlen des Ausgeliefertseins und des Kontrollverlustes steigern, häufig mit entsprechenden körperlichen Begleiterscheinungen. Der erste Schritt ist hier die Identifikation spezifischer Stressoren und das Ausloten von Möglichkeiten der Einflussnahme, die von den Betroffenen bisher nicht gesehen wurden, sowie das Erlernen von Entspannungstechniken.

Ablösung vom Elternhaus/familiäre Probleme (19,24%)

Hier werden Probleme bzw. krisenhafte Situationen erfasst, die während oder im Anschluss an die (möglicherweise krisenhaft durchlebte) Adoleszenz entstehen. Die meist sehr jungen Studierenden müssen wie alle anderen jungen Erwachsenen lernen, selbständig zu leben und die Verantwortung für ihre eigene Lebensplanung und -gestaltung in weit größerem Maße als zuvor zu übernehmen. Oft besteht eine finanzielle Abhängigkeit und enge emotionale Verbundenheit mit den Eltern, Geschwi-

stern oder Großeltern. Trotz der sich daraus ergebenden Loyalitäten muss die Ablösung ausgehandelt und bewältigt werden. Das Überschreiten dieser Schwelle im Individuationsprozess kann (massive) psychische Belastungen mit sich bringen, die sich auf die allgemeine Lebenszufriedenheit und auch auf das Studium auswirken können (Holm-Hadulla/Hofmann/Sperth/Funk 2009).

Mögliche im Coaching fokussierte Entwicklungsschritte können hier die Förderung der Selbstversorgung, Selbstfürsorge und lebenspraktischen Selbständigkeit sein. Dazu gehört auch das Bewusstmachen eigenständig bereits erfolgter emanzipatorischer Schritte und Werte sein.

Depressive Symptome (17,34%)

Hier werden solche Beschwerden erfasst, die die Ausprägung einzelner oder mehrerer Symptome der depressiven Episode nach ICD-10 in unterschiedlichen Schweregraden beschreiben, ohne dass dabei die diagnostischen Kriterien vollständig erfüllt sein müssen. Geschildert werden hier häufig Antriebslosigkeit und Freudeverlust, Insuffizienzgefühle, mangelndes Selbstvertrauen, Grübeln, Konzentrations- und Schlafstörungen oder Pessimismus, die in Verbindung mit Stimmungsschwankungen oder depressiver Gestimmtheit genannt werden. Das Auftreten der Symptome wird eventuell erst nach ausführlicher Exploration im Zusammenhang mit belastenden Ereignissen im Studien- oder Lebensverlauf stehend erkannt. Abhängig von der Ausprägung der Symptome kann hier indiziert sein, die Studierenden in eine geeignete Psychotherapieform zu begleiten.

Schwierigkeiten bei der Selbststrukturierung (16,53%)

Diese Kategorie beschreibt eine Gruppe von Symptomen, die insbesondere mit Problemen bei der Strukturierung des Tagesablaufes und dem Einhalten von Terminen, Umgang mit (Lern)Zeit, fehlender Motivation zum Lernen, Arbeitsstörungen mit der Folge des Gefühls eigener Ineffektivität bei gleichzeitiger Überforderung einhergehen. Auch Überforderungen durch Doppelbelastungen wie zum Beispiel Erwerbsarbeit neben dem Studium werden hier erfasst, sofern diese die Strukturierung von Studien- und Freizeit negativ beeinflussen. Im Coaching arbeiten wir hier oft zunächst gemeinsam mit den Studierenden einen detaillierten Zeitplan, der neben Anforderungen auch Pausen und andere reproduktive Aktivitäten wie Sport und Hobbys berücksichtigt und vor allem klare zeitliche Abgrenzungen zwischen verschiedenen Tätigkeiten einführt. Im nächsten Schritt werden dann konkrete, in die Lebenswirklichkeit der Klient/innen integrierbare Umsetzungsmöglichkeiten entwickelt.

Überforderung durch hohes Lernpensum (16,26%)

Häufig gelingt es den Studierenden nicht, das geforderte Pensum in einer gesundheitlich vertretbaren wöchentlichen Arbeitszeit zu bewältigen. Für viele der Betroffe-

nen ist eine tägliche Studien- und Arbeitszeit von 10 und mehr Stunden so lange Normalität, bis diese einseitige Lebensgestaltung gesundheitliche Folgen zeigt. Auch hier geht es zunächst darum, die verminderte Bereitschaft, eigene Ressourcen langfristig gesundheitsfördernd einzusetzen, zu erhöhen und Studienziele langfristig und erreichbar zu planen. Erleben die Studierenden während des Coachings eine Zunahme von Effizienz „trotz“ Pausen und eine steigende Lebensqualität durch die „Verordnung“ von mehr Freizeit, werden Abstriche beim eigenen Leistungsanspruch akzeptierbar. Auch die Vermittlung besser geeigneter Lern- und Arbeitstechniken kann hier angezeigt sein.

Ambivalenz hinsichtlich des Studienfaches (13,01%)

Das hohe Prestige des Arztberufes und (unbewusste oder offen ausgesprochene) Erwartungen seitens der Herkunftsfamilie („Ärztfamilien“) führen häufig zu einer Aufnahme des Medizinstudiums, ohne dass dabei eigene Wünsche und Lebensentwürfe bereits ausreichend reflektiert wurden. Erst mit den hohen Anforderungen des Studiums wird einigen Studierenden deutlich, dass sie selbst noch gar nicht die Entscheidung für ihr Studium getroffen haben. Auf diesem Hintergrund entwickeln sich Abbruchtendenzen dann oft in Verbindung mit motivationalen Einschränkungen und einem als sehr hoch empfundenen Lernaufwand. Eine Möglichkeit, das gedankliche Kreisen um Abbruch oder Fortsetzen des Studiums zu unterbrechen, kann ein projektiver Blick in die Zukunft, beispielsweise anhand der Hausaufgabe: „Mein Leben in zehn Jahren...“, sein. Daneben erfolgen ein intensives Anregen zur Selbstexploration und das Unterstützen der Selbstaktualisierungstendenz als wichtige Bestandteile zur persönlichen Entwicklung.

5. Prämissen systemischen Arbeitens bei MediCoach

Beziehungsangebot und Achten von Autonomie

Veränderung bedeutet oft zunächst auch Ungewissheit. Um diese Ungewissheit beim Aufbruch in eine Veränderung zu vermeiden, halten Menschen oft unerträgliche Umstände lieber aus, anstatt Neues zu wagen. Wenn also im Rahmen von Coaching oder Therapie eine Veränderung herbeigeführt werden soll, muss Klient/innen ein sicherer Rahmen zur Verfügung gestellt werden. Aus diesem Grund stellen wir zunächst eine stabile, tragfähige Beziehung her, in deren sicheren Rahmen ein Veränderungsprozess erst möglich wird. Gleichzeitig ist diese Beziehung ein offener Raum, in dem neue Sicht- und Verhaltensweisen ausprobiert werden können. Systemisches Arbeiten versteht sich als ein Beitrag zur Herstellung eines günstigen Rahmens für die Selbstveränderung der Hilfesuchenden (Ludewig 2009; Holm-Hadulla/Hofmann/Sperth 2009).

Eine respektvolle, wertschätzend-akzeptierende und empathische Grundhaltung steht dabei für uns als prägende Determinante der Beziehungsgestaltung im Vordergrund. Als Coaches sind wir immer auch (Lern)modelle, an denen Möglichkeiten und Bestätigungen für Veränderung abgefragt werden. Und nur, wenn wir als Coaches

selbst davon ausgehen, dass eine Veränderung bei unserem Gegenüber möglich ist, können Klient/innen eine solche umsetzen. Dabei achten wir immer die Autonomie von Klient/innen, Interventionen abzulehnen und die derzeitige, wenn auch einschränkende Lösung noch beizubehalten (einzige Ausnahme wäre das Vorliegen akuter Selbst- oder Fremdgefährdung).

Der systemische Coachingprozess ist ein adaptiver, sich ständig an der Frage des nächsten Schrittes in Richtung Veränderung ausrichtender, flexibler Prozess auf der Basis einer gegenseitig wertschätzenden Beziehung. Sie kann dabei im besten Falle beispielhaft für andere ko-evolutive Prozesse im Leben der Klient/innen werden.

Kommunikation und Sprache

Kommunikation ist die Grundlage für Verständigung. Als Coaches bemühen wir uns daher besonders um gegenseitiges Verstehen, indem wir uns u.a. durch häufiges Rückfragen absichern, unser Gegenüber „richtig“ verstanden zu haben. Nur ausgehend von einer gelingenden Kommunikation, in der wir uns auf die *Sinn-ebene* unseres Gegenübers einlassen, kann das vom ihm oder ihr geschilderte Symptom, Anliegen oder Problemsystem in *seiner* oder *ihrer* Bedeutung verstanden und entsprechend interveniert werden. Wir kommunizieren selbst unbedingt wertschätzend und signalisieren unseren Klient/innen damit ein vorurteilsfreies Angenommensein.

Ebenso wichtig ist für uns eine reflektierte Verwendung von Sprache. Sprache hat eine konstituierende Funktion bei der Erfahrung von Wirklichkeit. Worte transportieren Bedeutungen, enthalten Bewertungen und sind wirkmächtiger, als wir es uns oft bewusst machen. Sprachlich wird oft mehr das Problematische markiert, weniger das, was gut funktioniert. Letzteres wird dadurch ausgeblendet, es geht als Ressource verloren.

Im Coaching richten wir unser Augenmerk daher besonders darauf, was und wie unsere Klient/innen sprachlich selektieren. Wir bieten an, die Geschichten, die Klient/innen über ihr Leben erzählen, auf die darin enthaltenen Wirklichkeitskonstruktionen und Selbstbeschreibungen zu überprüfen und dem Erlebten eine andere, möglicherweise bisher unbekannte Bedeutung zu verleihen.

Unser wertschätzender und als solches kommunizierter, systemischer Blick betrachtet Symptome als Fähigkeiten, die Menschen meist in ihren Herkunftssystemen entwickelt haben und die sie später als einschränkende, aber eingelebte Muster reinszenieren. Ein Verständnis für die Funktionalität von Eigenschaften oder Verhaltensmustern in ihrem Entstehungskontext zu erlangen, setzt oft Selbstwertschätzung und Veränderungspotential in unseren Klient/innen frei. Wir tragen also dazu bei, einengende Überzeugungen und erlernte Glaubenssätze aufzuweichen und durch weniger einschränkende, größeren Handlungsspielraum verleihende Selbstbeschreibungen zu ersetzen (v. Schlippe/Schweitzer 1997; Simon 1997).

Lösungs-, Bedürfnis- und Ressourcenorientierung

Ressourcenaktivierung ist als ein primäres Wirkprinzip in psychotherapeutischen Prozessen bereits wissen-

schaftlich beschrieben worden (Grawe/Grawe-Gerber 1999) und greift besonders in auf Kurzzeitigkeit angelegten und thematisch fokussierten Settings wie Coaching oder Beratung.

In unserer Arbeit bei *MediCoach* nehmen wir grundsätzlich die Studierenden als kompetente Partner/innen im Beratungsprozess wahr, die in ihrer Studienzeit, als Zeit der erweiterten persönlichen Reifung, beim emanzipatorischen, kreativen und selbstfürsorglichen Umgang mit den universitären Anforderungen darin unterstützt werden, ihren eigenen Weg zu finden. Wir wissen, dass unsere Klient/innen Ressourcen zur Lösung ihrer besonderen persönlichen Problematik haben und gehen davon aus, dass ihnen lediglich situativ der Zugang verstellt ist. Und genau dort setzt unsere Arbeit an, bei der Wiedernutzbarmachung eigener Problemlösekompetenzen.

Wenn die Lösung das Problem ist: Beispiel Prüfungsangst

Eine sehr häufige Beschwerde Medizinstudierender ist Prüfungsangst. Nehmen wir also an, ein Studierender bemerkt an sich selbst starke Befürchtungen, in einer bevorstehenden Prüfung nicht genug Wissen verfügbar zu haben (wobei die Skala für genug meist keine obere Grenze hat). Eine typische Bewältigungsstrategie ist, das Lernpensum deutlich zu erhöhen. Fast alle Medizinstudierenden bewältigen ohnehin ein sehr hohes Lernpensum, um den Anforderungen in der Universität gerecht zu werden. Es bleibt nicht viel verfügbare Zeit, dieses weiter deutlich zu erhöhen. Üblicherweise werden dann andere Beschäftigungen erheblich gekürzt oder völlig unterlassen. Die Studierenden gehen ihren sportlichen Aktivitäten nicht mehr nach, streichen Hobbys und soziale Kontakte bis hin zum Weglassen von Arbeitspausen oder der Vernachlässigung von Essen. Das Leben beginnt sich immer mehr nur noch um das eine Thema Prüfung und das exzessive Lernen dafür zu drehen. Dies befördert neben den emotionalen auch die kognitiven und physiologischen Aspekte einer Stress- und Angstreaktion. Es gibt kaum mehr alternative Beschäftigungen oder Regenerationsphasen und die Lebensperspektive verengt sich auf dieses eine Thema. In der Folge wird die Prüfungsangst also gerade durch den Lösungsversuch mehr Lernen verstärkt. Die verengte Perspektive auf nur noch das eine Thema Prüfung, verbunden mit der Befürchtung, darin zu versagen, verstellt den Blick auf andere wichtige Aspekte des Lebens und vorhandene Fähigkeiten. Es entsteht eine Art „Tunnelblick“. An dessen Ende steht der Zweifel, der bevorstehenden Prüfung gewachsen zu sein. Es gibt meist keine Vorstellung mehr über das, was dahinter liegen soll. Weder bei Versagen noch bei Gelingen der Prüfung. Der dargestellte Umgang damit führt zu einer Schwächung bzw. empfundener Kraftlosigkeit angesichts der überwältigenden Aufgabe. In einigen Fällen führt dies bis zur Ausprägung einer manifesten Angststörung.

Im Coaching wird das dargebotene Symptom als kreativer Lösungsversuch im Umgang mit den zunächst empfundenen Befürchtungen wertgeschätzt. Gemeinsam mit der oder dem Studierenden werden wir in diesem Fall weitere Perspektiven auf die aktuelle Situation anbieten.

Sinnvoll ist hier vor allem, die Wahrnehmung der Klient/innen mehr auf ihre Fähigkeiten hin zu richten und sie so aus sich selbst heraus zu stärken. Das heißt, wir machen für sie erfahrbar, welche Fähigkeiten sie bereits haben, also nicht neu lernen müssen, um ihre Situation zu bewältigen. Immer haben Klient/innen in ihrem bisherigen Leben auch schon andere herausfordernde Situationen gemeistert. Das Bewusstmachen in Hinblick darauf, wie sie diese Situationen bewältigen konnten, verändert die Perspektive von „Was kann ich noch nicht?“ hin zu „Was bringe ich mit?“ und führt zurück zu einer Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten.

Weiterhin machen wir uns auf die Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten in der momentanen Situation. Gerade Medizinstudierende sind häufig gute Helfer/innen, meist für andere. Wenn es uns gelingt, diese Fähigkeit auch in den Dienst der Unterstützung der eigenen Person zu stellen, entfalten Klient/innen und Klienten eine große Kreativität. Und sie sind dann oft erstaunt, wie viele dieser Möglichkeiten in ihrem Leben schon integriert sind, aber nicht mehr gesehen werden konnten. Allein der Blick darauf verändert die Sicht auf eine Prüfungssituation oft grundlegend.

Symptome als Bedürfnisinformation: Beispiel Depressivität und Motivationsprobleme

Motivations- und Antriebslosigkeit, Niedergeschlagenheit und Insuffizienzgefühle, also Gefühle, den Anforderungen des Studiums nicht mehr gewachsen zu sein, bis hin zu Abbruchtendenzen, sind ebenfalls häufige Anlässe für Medizinstudierende, *MediCoach* aufzusuchen. Wie sich meist im Erstgespräch zeigt, stellen die Studierenden nach einer mehr oder minder langen Zeit umfangreichen, intensiven Lernens fest, dass ihre Motivation sinkt, sie weniger Antrieb und noch weniger Lust auf das Lernen und andere Tätigkeiten verspüren, dass sie soziale Kontakte meiden, keine oder kaum noch Freude empfinden und am wichtigsten: dass ihre Leistungsfähigkeit sinkt und sie sich erschöpft fühlen.

Diese Symptome stören den gewohnten Ablauf. Üblicherweise sollen sie einfach verschwinden und alles soll so funktionieren wie zuvor. Das lässt allerdings außer Acht, dass Symptome Entstehungsursachen haben. Diese Ursachen präsentieren sich in den Symptomen, sie sprechen eine Sprache. Aus diesem Grunde sind Symptome aus unserer Sicht ganz wertvolle Informationen zur augenblicklichen Lebenssituation der Klient/innen. Wenn wir also beispielhaft häufig genannte Symptome aus dem Spektrum depressiver Symptome betrachten, wie etwa den Verlust von Lebensfreude, sozialen Rückzug, Antriebslosigkeit und Konzentrationsstörungen, stellen wir fest, dass sie ein bestimmtes Verhalten begünstigen. Sie führen dazu, dass die Klientin oder der Klient ihr oder sein Leben nicht in der gewohnten arbeitsintensiven, überfordernden Weise fortsetzen kann. Sie versetzen sie oder ihn in einen (erzwungenen) Zustand der Ruhe. Und sie lenken die Aufmerksamkeit vom äußeren Tun ab und können eine Auseinandersetzung mit sich selbst begünstigen.

Die Krise wird hier als Ausdruck der Suche nach Befriedigung eines gegenwärtig vernachlässigten Bedürfnisses betrachtet. Jetzt ist es möglich, nach alternativen, ge-

sünderen Wegen zu ihrer Erfüllung zu suchen. So wird letztendlich die Krise als wichtiger Meilenstein im Entwicklungsprozess der Studierenden integriert.

Vielseitigkeit des methodischen Spektrums

Systemisches Denken impliziert Offenheit und Wertneutralität gegenüber anderen therapeutischen Ansätzen und Methoden. Der Vielfalt und Individualität menschlichen Erlebens Rechnung tragend, kann es nicht für jedes Problem die gleiche pauschale Lösung geben.

Im Unterschied zur Psychotherapie als Behandlungsverfahren mit üblicherweise störungsspezifischem Ansatz, ist in Beratung und Coaching mit meist lösungsorientierter und/oder salutogenetischer Ausrichtung eher ein methodenintegratives Vorgehen etabliert (Holm-Hadulla 2002; Holm-Hadulla/Hofmann/Sperth 2009). Die zunehmende eklektische Orientierung vieler Psychotherapeuten legt trotz noch mangelnder wissenschaftlicher Evaluation die Plausibilität integrativen Arbeitens in der Praxis nahe (Textor 1988).

Neben dem im Kern systemisch-lösungsorientierten Ansatz bei *MediCoach* können wir ergänzend auf u.a. personenzentrierte, körperpsychotherapeutische, kognitiv-verhaltenstherapeutische, psychodynamische oder traumatherapeutische Techniken zurückgreifen. Unser Anliegen ist es dabei, unseren Klient/innen ein auf ihre Persönlichkeit und ihr Anliegen zugeschnittenes Spektrum an Methoden anzubieten, die im Coachingprozess wirksam werden.

6. Fazit

Nach mittlerweile sechsjährigem Bestehen von *MediCoach* an der Berliner Charité Universitätsmedizin zeigt die positive Resonanz seitens der Studierenden, dass das deutschlandweit einzigartige Angebot einer eigenen psychosozialen Beratungsstelle speziell für Studierende der Humanmedizin und verwandter Fachrichtungen gut angenommen und als hilfreich empfunden wird. Das Coaching wird zunehmend unter Studierenden weiterempfohlen. Beim regelmäßigen Austausch mit Kolleg/innen der anderen Berliner psychologischen Beratungsstellen für Studierende wurde deutlich, dass die Nachfrage von Studierenden der Charité dort dementsprechend zurückgegangen ist. Die inhaltliche und methodische Ausrichtung von *MediCoach* scheint dem Bedarf der Studierenden nach einem niedrigschwelligen Coaching- und Beratungsangebot an der eigenen Fakultät bedarfsgerecht zu entsprechen. Die Publikation der Ergebnisse zur wissenschaftlichen Auswertung der vorliegenden Daten über die Inanspruchnahme und Effekte der Coachings ist in Vorbereitung.

Literaturverzeichnis

- Dyrbye, L.N./Thomas, M.R./Shanafelt, T.D. (2006): Systematic Review of Depression, Anxiety and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. Well being of Students. In: Academic Medicine, Vol. 81(4), p. 354-373.
- Gläser, A. (2009): Medizinstudierende und ihre Belastungen im Rahmen des Studiums. Empirische Untersuchungen im vorklinischen und klinischen Studienabschnitt. Dissertation der Hohen Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://d-nb.info/996574972/34> (12.10.2015).
- Jurkat, H./Reimer, C./Schröder, K. (2000): Erwartungen und Einstellungen von Medizinstudentinnen und -studenten zu den Belastungen und Folgen ihrer späteren ärztlichen Tätigkeit. In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, Jg. 5/H. 5, S. 215-221.
- Grawe, K./Grawe-Gerber, M. (1999): Ressourcenaktivierung. Ein primäres Prinzip der Psychotherapie. In: Psychotherapeut, Jg. 44/H. 2, S. 63-73.
- Holm-Hadulla, R.M. (2002): Coaching. In: Psychotherapeut, Jg. 47/H. 4, S. 241-248.
- Holm-Hadulla, R.M./Hofmann, F.H./Sperth, M. (2009): Integrative Beratung. ABCDE-Modell zur psychologischen und psychotherapeutischen Beratung. In: Psychotherapeut, Jg. 54/H. 5, S. 326-333.
- Holm-Hadulla, R.M./Hofmann, F.H./Sperth, M./Funke, J. (2009): Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Vergleich von Feldstichproben mit Klienten und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. In: Psychotherapeut, Jg. 54/H. 5, S. 346-356.
- Ludewig, K. (2009): Zum Störungsbegriff in der systemischen Therapie. Vortrag für Weinheimer Kontakte Düsseldorf am 21.11.2009.
- Mosley, T.H. Jr./Perrin, S.G./Neral, S.M./Dubbert, P.M./Grothues, C.A./Pinto, B.M. (1994): Stress, coping, and well-being among third-year medical students. In: Academic Medicine, Vol. 69(9), p. 765-767.
- Newbury-Birch, D./White, M./Kamali, F. (2000): Factors influencing alcohol and illicit drug use amongst medical students. In: Drug and Alcohol Dependence Vol. 64(3), p. 265-270.
- Schleiffer, R. (2012): Das System der Abweichungen. Eine Neubegründung der Psychopathologie. Heidelberg.
- Seliger, K./Brähler, E. (2007): Psychische Gesundheit von Studierenden der Medizin. Eine empirische Untersuchung. Psychotherapeut, Jg. 52/H. 4, S. 280-286.
- v. Schlippe, A./Schweitzer, J. (1997): Lehrbuch der Systemischen Therapie und Beratung I. Göttingen.
- Simon, F.B. (1997): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt/Main.
- Textor, M. (1988): Eklektische und Integrative Psychotherapie. Fünf Bewegungen zur Überwindung der Vielzahl von Therapieansätzen. In: Psychologische Rundschau, Jg. 39/H. 4, S. 201-211.

■ **Silke Boehm**, Dipl.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Dieter Scheffner Fachzentrum für medizinische Hochschullehre und evidenzbasierte Ausbildungsforschung der Charité-Universitätsmedizin Berlin, Beratungsstelle MediCoach,
E-Mail: silke.boehm@charite.de

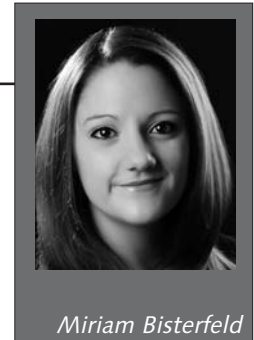
■ **Sylvie Tappert**, Dipl.-Soz.-wiss., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Dieter Scheffner Fachzentrum für medizinische Hochschullehre und evidenzbasierte Ausbildungsforschung der Charité-Universitätsmedizin Berlin, Beratungsstelle MediCoach,
E-Mail: sylvie.tappert@charite.de

Britta Fischer & Miriam Bisterfeld

Selbstregulative Fähigkeiten von angehenden Lehrkräften: Ein Ansatzpunkt für die Unterstützung der professionellen Entwicklung



Britta Fischer



Miriam Bisterfeld

Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Untersuchung ist Teil eines Projekts zur Qualitätsverbesserung der universitären Lehrerbildung. Ausgehend von der Relevanz selbstregulativer Fähigkeiten, in Bezug auf den Umgang mit Anforderungen und damit letztlich für die professionelle Entwicklung und das spätere berufliche Handeln, werden diese bei Studierenden erhoben, um darauf aufbauend datenbasierte Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. Die Befunde zeigen, dass 19,8% der Befragten ungünstige Stressregulationsmuster aufweisen. Aus einer gesundheitlichen und kompetenzentwicklungsbezogenen Perspektive ergeben sich Ansatzpunkte für die Beratung von Studierenden.

1. Einleitung

Selbstregulative Fähigkeiten werden im Kontext der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern auf den Umgang mit den eigenen Ressourcen bezogen (Klusmann/Kunter/Voss/Baumert 2012). Dieser Umgang hat einen Einfluss darauf, wie objektiv bestehende Belastungen wahrgenommen werden und inwiefern sie individuell als negative Beanspruchung empfunden werden. Selbstregulative Fähigkeiten sind insofern relevant für das Wohlbefinden und die Gesundheit des Einzelnen. Empirische Erkenntnisse verweisen zudem darauf, dass sie einen Einfluss auf das Lehrerhandeln und damit auf die Unterrichtsqualität haben (Klusmann/Kunter/Trautwein/Baumert 2006; Oesterreich 2015).

Aus einer Entwicklungsperspektive sind die vorhandenen selbstregulativen Fähigkeiten jedoch nicht erst bei im Beruf stehenden Lehrkräften, sondern bereits bei Lehramtsstudierenden von Bedeutung: Zum einen als Zieldimension der professionellen Entwicklung und zum anderen als individuelle Ressource von Studierenden zur Bewältigung von Anforderungen im Studium. Mit der Aufnahme eines Hochschulstudiums haben Studierende unterschiedliche Anforderungen zu bewältigen, die je nach persönlichen Ressourcen unterschiedlich stress-induzierend sind. Typische Belastungsfaktoren sind Prüfungsdichte, stoffliche Überfrachtung, fehlende Handlungsspielräume u.a.m. (Gusy/Lohmann/Drewes 2010). Für Lehramtsstudierende besteht über solche allgemeinen Faktoren hinaus in Deutschland die Notwendigkeit, Lehrveranstaltungen unterschiedlicher universitärer Ausbildungsanteile zu koordinieren, was zu deutlichen

Mehrbelastungen in einzelnen Semestern führen kann. In Folge solcher hier nur exemplarisch benannter Anforderungen kann es zu nachteiligen Auswirkungen auf die Motivation für ein Studium sowie gesundheitlichen Beeinträchtigungen kommen (Gusy 2010).

Bedeutsam ist in diesem Kontext, dass bisherige empirische Befunde insgesamt darauf hinweisen, dass bei einem hohen Anteil an Lehramtsstudierenden ungünstige Stressregulationsmuster vorliegen (Schaarschmidt/Kieschke 2013). Jedoch existieren hierzu durchaus auch unterschiedliche Befunde, zudem fehlen weitgehend studienfachbezogene Ergebnisse (Cramer 2012; Küsting/Billich-Knapp/Lipowsky 2012). Für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport fehlen sie nach unserem Wissen gegenwärtig weitgehend. Demzufolge wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung die Stressregulationsmuster dieser Gruppe von Lehramtsstudierenden untersucht. Dabei wurden auch geschlechtsspezifische Unterschiede analysiert. Die gewonnenen Ergebnisse sollen insbesondere im Rahmen der Qualitätsentwicklung der universitären Sportlehrerbildung der Erarbeitung von zielgruppenspezifischen Angeboten zur Unterstützung der professionellen Entwicklung dienen. Dies gilt gerade, weil bisherige Interventionen darauf hindeuten, dass sich die stärksten Effekte beim Lehrkräftenachwuchs im Vergleich zu im Beruf stehenden Lehrpersonal erreichen lassen. „Das hat offensichtlich auch damit zu tun, dass die Referendare und Studierenden noch weniger eingeschliffene und verfestigte Denk- und Reaktionsweisen einbringen und demzufolge den Anforderungen des Trainings mit größerer Aufgeschlossenheit und Veränderungsbereitschaft begegnen“ (Abujatum et al. 2007, S. 154).

2. Selbstregulative Fähigkeiten von Lehramtsstudierenden

Mit dem Begriff Selbstregulation werden diejenigen bewussten und unbewussten psychischen Vorgänge bezeichnet, mit welchen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen und Handlungen steuern. Selbstregulation umfasst damit sowohl die Regulation des Verhaltens als auch die Regulation von Emotionen (von Suchodoletz 2008). Im Kontext des Lehrerberufs fassen Klusmann et al. (2012) Selbstregulation als die Fähigkeit, im beruflichen Kontext effektiv mit den eigenen Ressourcen haus-

halten zu können. Professionelle Selbstregulationsfähigkeit bedeutet nach Albisser, Kirchhoff und Albisser (2009, S. 265), „dass Berufengagement und überfachliche Problemlöseressourcen (Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung, geringe Resignationstendenz bei Misserfolg und innere Gelassenheit), unterstützt durch mehr oder weniger ausgeprägte berufs begleitende Emotionen des Lebensgefühls als ‚balanced commitment‘ (Hallsten 1993) realisiert werden, statt in berufsbezogene Frustration und Entfremdung zu münden“. Selbstregulative Fähigkeiten können demzufolge als personale Ressourcen zur Bewältigung von vorhandenen Anforderungen verstanden und als zentral für die Vermeidung überhöhter Beanspruchungen angesehen werden (Klusmann et al. 2012).

AVEM – Fragebogen zur Erfassung von Stressregulationsmustern

Im deutschsprachigen Raum liegt mit dem Fragebogen zur Erfassung arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensweisen von Schaarschmidt und Kieschke (2007) ein Instrument zur Erhebung selbstregulativer Aspekte vor. Clusteranalytisch konnte gezeigt werden, dass sich (angehende) Lehrerinnen und Lehrer wie auch andere Berufsgruppen in vier unterschiedliche Typen einteilen lassen, die sich durch eine spezifische Kombination der Ausprägung in den erhobenen Merkmalen charakterisieren lassen. „Diese vier Typen weisen spezifische Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens auf, die aus gesundheitspsychologischer Sicht günstige bis risikobehaftete Stressbewältigungsprofile darstellen“ (Künsting et al. 2012, S. 90). Die Ergebnisse verschiedener Validierungsstudien zum Gesundheitsaspekt der Muster sprechen für eine diesbezüglich hohe Relevanz. Es konnten deutliche Unterschiede „in Bezug auf psychisches und körperliches Befinden, Erholungsfähigkeit, Krankentage, die Absicht vorzeitiger Pensionierung u.a. Gesundheitssindikatoren“ (Schaarschmidt/Kieschke 2013, S. 87) aufgezeigt werden.

Unterschieden werden zwei gesundheitlich unbedenkliche Muster sowie zwei von Schaarschmidt und Kieschke (2007) als Risikomuster bezeichnete Profile. Im Einzelnen lassen sich die vier Muster wie folgt charakterisieren: Personen des sogenannten Musters G (Gesundheitstyp) sind als ehrgeizig zu charakterisieren, sie schreiben der Arbeit eine hohe, aber nicht überhöhte Bedeutung zu und haben mittlere Werte in der Dimension der Verausgabungsbereitschaft bei zugleich leicht erhöhtem Perfektionsstreben. Auffallend ist, dass sie zudem distanzierungsfähig sind. Bei Misserfolgen resignieren sie weniger und Probleme bewältigen sie offensiv. Zudem zeichnen sie sich durch innere Ruhe, Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit und das Erleben von sozialer Unterstützung aus. „Im Kontrast dazu gehen beim Schonungstyp (‚Muster S‘ oder ‚S-Typ‘) niedrige Ausprägungen in der Bedeutsamkeit der Arbeit, im Ehrgeiz, in der Verausgabungsbereitschaft und im Perfektionsstreben mit einer hohen Distanzierungsfähigkeit“ (Künsting et al. 2012, S. 90) und einer eher niedrigen Resignationstendenz einher. Personen mit diesem Muster erleben relativ wenig beruflichen Erfolg, fühlen sich aber dennoch eher ruhig und ausgeglichen sowie lebenszu-

frieden. Im Erleben sozialer Unterstützung und in dem Merkmal der offensiven Problembewältigung weisen sie mittlere bis etwas niedrigere Werte auf. Im Vordergrund des Risikomusters A, welches seine Bezeichnung infolge von Parallelen zum Typ-A-Konzept (Friedman/Rosenman 1974) erhalten hat, steht ein sehr starkes Engagement, was sich insbesondere in den Ausprägungen der Bedeutsamkeit der Arbeit, der Verausgabungsbereitschaft sowie dem Perfektionsstreben zeigt. Gleichzeitig weisen Personen dieses Typs weniger innere Ruhe und die geringsten Werte in der Distanzierungsfähigkeit auf. Relativ hohe Werte haben sie in den Merkmalen Resignationstendenz, offensive Problembewältigung und Erfolgserleben im Beruf. Jedoch sind sie weniger lebenszufrieden und erleben weniger soziale Unterstützung, was insgesamt zu eher negativen Emotionen führt. Dem Risikomuster B (Burnout-Typ¹) werden Personen zugeordnet, die der Arbeit eine geringe Bedeutung zusprechen und wenig beruflichen Ehrgeiz haben. Zudem zeigen sie mittlere bis geringere Werte bezüglich der Verausgabungsbereitschaft und des Perfektionsstrebens. Gleichzeitig haben sie eine hohe Resignationstendenz und gehen Probleme wenig offensiv an. Sie sind weiterhin als lebensunzufrieden zu bezeichnen und haben ein geringes Ausmaß an innerer Ruhe und beruflichem Erfolgserleben. Moderate Werte zeigen sie bei der Distanzierungsfähigkeit und der erlebten sozialen Unterstützung.

Lehramtsspezifische Befunde

In verschiedenen Studien wurde der AVEM-Fragebogen zur Erhebung von Verhaltens- und Erlebensweisen bei Lehramtsstudierenden eingesetzt. Aktuelle Untersuchungen zeigen durchaus unterschiedliche Ergebnisse hinsichtlich der Musterverteilung in den jeweiligen Stichproben. Rothland (2011) konnte bei einer Untersuchung mittels der Kurzversion des AVEM ermitteln, dass 68% der Lehramtsstudierenden keine riskanten Profile aufwiesen. 32% waren hingegen einem Risikomuster zuzuordnen: 16,5% dem Risikomuster A und 15,5% dem Risikomuster B. Eine ähnliche Musterverteilung fand sich auch bei Nolle (2013) und Cramer (2012). Ein deutlich abweichendes Bild zeigte sich in der Studie von Künsting et al. (2012), in der Studierende des modularisierten Lehramtsstudiums einen Monat nach Studienbeginn untersucht wurden. Sie fanden heraus, dass die Studierenden überwiegend einem Risikoprofil zuzuordnen sind (51,2%), wobei 32,2% dem B-Muster angehörten.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Aktuelle Studien, die eine Differenzierung nach Geschlecht vornehmen, liegen von Rothland (2011) sowie Künsting et al. (2012) vor: Rothland (2011) untersuchte 1.337 Studierende, die sich im Mittel im 6. Semester befanden. Künsting et al. (2012) befragten insgesamt 538 Studierende (71,8% weiblich) des modularisierten Lehramts einen Monat nach Studienbeginn. In beiden Erhe-

¹ In der Fachliteratur findet man unterschiedliche Begriffsbestimmungen zum Terminus Burnout. Im Kern ist das Burnout-Syndrom durch Resignation, Motivationseinschränkungen, verminderter Leistungs- und Widerstandsfähigkeit, reduziertes Engagement für die Arbeit und negativen Emotionen definiert (Oesterreich 2015).

bungen zeigte sich ein signifikanter Unterschied der Musterverteilung bezüglich des Geschlechts. Demnach waren männliche Studierende häufiger einem gesundheitlich unbedenklichen Muster zuzuordnen als weibliche Studierende. Für letztere fanden Künsting et al. (2012) deutlich höhere Anteile an Risikomustern (56,6%) als Rothland (2011) (34,2%). Bei Künsting et al. (2012) waren 34,1% der Studentinnen einem burnoutgefährdeten Muster zuzuordnen, bei Rothland (2011) lag der Anteil bei 15,2%.

Generell ist festzuhalten: Trotz Einschränkungen hinsichtlich der Vergleichbarkeit der gewonnenen Ergebnisse infolge unterschiedlicher Varianten des AVEM und differierender Auswertungsverfahren verweisen die existierenden Befunde darauf, dass Lehramtsstudierende zu einem großen Anteil ungünstige Regulationsmuster besitzen. Dies gilt in zweierlei Hinsicht: in Bezug auf eine gesundheitsgefährdende Stressverarbeitung und/oder in Hinblick auf motivationale Faktoren und damit letztlich auch in Bezug auf den Kompetenzerwerb. Über diesen Befund hinaus finden sich im Einzelnen jedoch deutlich unterschiedliche Ergebnisse. Des Weiteren scheint es geschlechtsspezifische Unterschiede zu geben. Zudem fehlen für Lehramtsstudierende weitgehend fachspezifische Befunde zur Musterverteilung. Dies gilt insbesondere in Bezug auf das Fach Sport. Hier liegen lediglich einzelne Studien für Referendare vor (Meier 2015; Weigelt et al. 2014). Für die adressatenspezifische Ableitung von Unterstützungsleistungen, wie sie im Rahmen dieser Studie für Lehramtsstudierende mit dem Fach Sport intendiert sind, sind solche Erkenntnisse aber sinnvoll.

3. Studie

3.1 Stichprobe

Befragt wurden 94 Sportstudierende lehramtsbezogener Bachelorstudiengänge an zwei deutschen Universitäten. Das Durchschnittsalter der befragten Studierenden lag bei 22,52 Jahren und variierte zwischen 18 und 33 Jahren. 35,1% der Studierenden waren weiblich, 60,6% studierten einen lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang, 39,4% strebten einen Staatsexamensabschluss an. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die Studierenden im ersten bis zum zwölften Semester. Der größte Teil der Studienteilnehmenden befand sich im zweiten Semester (38,7%). Die Gesamtstichprobe verteilte sich wie folgt auf die unterschiedlichen Lehrämter: Gymnasium/Gesamtschule 86,4%, Haupt-/Real-/Gesamtschule 6,8%, Sonderpädagogik 5,7%, Berufskolleg 1,1%.

3.2 Instrument und Auswertungsverfahren

Um die personalen Ressourcen von Studierenden zur Bewältigung von Anforderungen des Studiums zu erfassen, wurde eine Modifikation des AVEM-Fragebogens verwendet. In Anlehnung an Nolle (2013) wurde die Eingangsinstruktion als auch die Formulierung einzelner Items dem Anwendungskontext Studium ange-

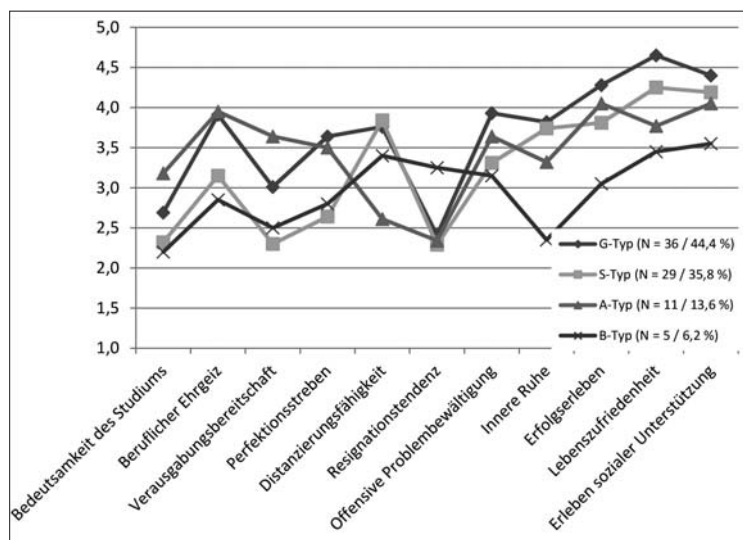
passt. Verwendet wurde eine fünfstufige Likert-Skala (1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft völlig zu).

Die Berechnung der Profilübereinstimmungen erfolgte auf der Grundlage der Diskriminanzfunktion, welche bei der Differenzierung der Cluster von Schaarschmidt und Fischer (2008) ermittelt worden ist. Ebenfalls wurde für die Wahrscheinlichkeit der Musterzugehörigkeit auf die von den Autoren vorgeschlagene Formel zurückgegriffen. Die Zuordnung erfolgte gemäß den Kriterien für die tendenzielle Musterzuordnung, da reine Muster nur in 5,3% der Fälle vorlagen.

4. Ergebnisse

Die Auswertung der tendenziellen Profilzuordnung, bei der ein Muster vorherrscht, aber auch Merkmale anderer Muster deutlich nachweisbar sind, ergibt insgesamt einen hohen Anteil von Muster G (44,4%) und Muster S (35,8%). Die Risikomuster sind mit 19,8% in deutlich geringerem Maße vorhanden, wobei 6,2% dem Muster B zuzuordnen sind. Abbildung 1 zeigt die einzelnen Profile mit ihrer dimensional Ausprägung.

Abbildung 1: Profile der Anforderungsbewältigung



Die Auswertung der erhobenen Daten nach Geschlecht ergibt folgendes Bild: 74,0% der weiblichen Studierenden sind in einem gesundheitlich unbedenklichen Regulationsmuster. Bei den Männern ist dieser Anteil mit 83,3% in der Stichprobe noch stärker repräsentiert. Dies ist insbesondere durch einen höheren Anteil des Schoonungsmusters bedingt. Bezüglich der Risikomuster zeigt sich, dass Frauen in höherem Maße das Risikomuster B aufweisen als ihre männlichen Kommilitonen. Tabelle 1 zeigt den konkreten Anteil der Musterverteilung nach Geschlecht.

Tabelle 1: Musterverteilung nach Geschlecht in Prozent

	Muster G	Muster S	Risikomuster A	Risikomuster B
Frauen (N = 33)	40,7	33,3	14,8	1,1
Männer (N = 54)	46,3	37,0	13,0	3,7

5. Diskussion und Implikationen für Beratung und Hochschuldidaktik

Diskussion

Ermittelt werden konnte, dass die Mehrheit der in der vorliegenden Studie befragten Studierenden (80,2%) im Hinblick auf die Bewältigung von institutionellen Anforderungen günstige Stressregulationsmuster besitzen. Im Vergleich mit den Befunden anderer Studien (Cramer 2012; Künsting et al. 2012; Nolle 2013; Rothland 2011) zeigt sich ein höherer Anteil des Gesundheitsmusters und in der Regel auch des Schonungsmusters. Die Anzahl der Sportstudierenden, die dem Gesundheitsmuster zuzuordnen sind (44,4%), hebt sich zum Teil deutlich von den anderen Befunden ab. Bei Nolle (2013) liegt der Anteil dieses Musters beispielsweise bei 26,7%. Jedoch finden sich auch ähnlich hohe Anteile in einer Studie von Cramer (2012).

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, dass sich bei angehenden Sportlehrkräften im Vergleich zu anderen Studien weniger Risikomuster, insbesondere das burnoutgefährdete Regulationsmuster, identifizieren lassen (Künsting et al. 2012; Nolle 2013). Gleichwohl darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass insbesondere männliche Sportstudierende, die dem Schonungsmuster zuzuordnen sind, Erlebens- und Verhaltensweisen besitzen, die aufgrund der Ausprägungen im Bereich der Dimensionen des Engagements aus motivationalen Gesichtspunkten für die professionelle Entwicklung als eher ungünstig eingeordnet werden müssen. Bei den Frauen fällt im Geschlechtervergleich der höhere Anteil der beiden Risikomuster A und B (25,9%; Männer = 16,7%) und hier insbesondere des burnoutgefährdeten Musters (11,1%; Männer = 3,7%) auf. Im Vergleich mit anderen Studien weisen angehende Sportlehrerinnen hier zwar einen geringeren Anteil auf, dennoch ist dies aus der Perspektive der Einzelnen hoch bedeutsam. Dies gilt insbesondere, da sie später vielfach einer Doppelbelastung durch berufliche und familiäre Anforderungen ausgesetzt sein dürften. Die Förderung eines angemessenen Umgangs mit den eigenen Ressourcen stellt für diese Teilgruppe von Studierenden ein wichtiges Ziel im Rahmen der individuellen Gesundheitsvorsorge dar.

Über die Gründe für die aufgezeigten Unterschiede kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden. Hierzu sind weitere Untersuchungen notwendig. Zu vermuten ist jedoch, dass die aus gesundheitlicher Perspektive günstigeren Stressregulationsmuster von Sportstudierenden im Zusammenhang mit einem sportiven Lebensstil stehen. Gesundheitlich fördernde körperliche Aktivitäten bringen zudem häufig eine soziale Einbindung mit sich. Göring und Möllenbeck (2010) konnten feststellen, dass sportlich aktive Studierende signifikant mehr soziale Unterstützung wahrnehmen als inaktive Studierende. In Anlehnung an Oesterreich (2015) könnte auch eine pragmatischere Grundhaltung denkbar sein.

Implikationen

Aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen gilt es, zielgerichtet personenbezogene Beratungs- und Interventionsangebote anzubieten. Ein besonderes Augen-

merk sollte auf Studierende mit einer erhöhten Tendenz zu Risikomustern gelegt werden. Obwohl diese im Vergleich mit verschiedenen Studien nicht auffällig in der untersuchten Stichprobe repräsentiert sind, sind Beratungs- und Interventionsangebote sowohl aus individualisierter als auch aus berufsbezogener Sichtweise wünschenswert. Aus der Perspektive des Kompetenzerwerbs tritt für Beratungs- und Interventionsmaßnahmen insbesondere der Anteil an Studierenden des Schonungstyps in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Bei der konkreten Entwicklung von Angeboten ist zu berücksichtigen, dass jedes Muster sowohl günstige als auch ungünstige Verhaltens- und Erlebensweisen und damit Verarbeitungsformen aufweist und zudem im Einzelfall oft keine reinen Zuordnungen existieren. Bei Unterstützungsmaßnahmen sollte neben der Typenbetrachtung immer auch eine dimensionale Analyse erfolgen und Gegenstand von Beratungsangeboten sein. Hierbei stellt sich die Frage, ob man defizitorientiert an weniger ausgeprägten Ressourcen ansetzt oder eher einen stärkenorientierten Ansatz verfolgt. Im pädagogisch-psychologischen Kontext setzen viele Interventionsprogramme an jenen Aspekten an, die weniger gut ausgeprägt bzw. vorhanden sind und für die somit ein Förderbedarf ermittelt worden ist (Çelebi/Krahé/Spörer 2014a).

Schaefer kommt bei der Sichtung von existierenden Präventions- und Interventionsprogrammen zu dem Schluss, dass für eine Reihe von auf Veränderungen von Verhaltensgewohnheiten und Gedankenmustern abzielenden Programmen gute Wirksamkeitseffekte erzielt werden konnten, wenngleich in der Mehrzahl für im Beruf stehende Lehrkräfte. Hierzu gehören das kognitiv-verhaltenstherapeutische Stressbewältigungstraining AGIL (Hillert et al. 2012) oder das Potsdamer Trainingsmodell zur Stärkung der individuellen Ressourcen (Abujatum et al. 2007).

Ein Programm, welches explizit für Lehramtsstudierende entwickelt worden ist, stammt von Schaefer (2012). Die Lehramtsstudierenden werden im Rahmen des Ansatzes „darin unterstützt, ihre Selbstregulationsfähigkeit zu reflektieren, eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren und individuell ausgewählte Kompetenzen (...) weiterzuentwickeln“ (Çelebi/Spörer/Krahé 2014b, S. 286). Das Programm geht über den Potsdamer Ansatz insofern hinaus, als dass, neben der Vermittlung von Zeit- und Selbstmanagementstrategien sowie Zielsetzungstechniken, ausgehend von individuellen Kompetenzprofilen auch ein gezielter Handlungsplan zur Kompetenzerweiterung entwickelt wird. Mittlerweile wurde der Ansatz wiederholt evaluiert (Schaefer 2012; Çelebi et al. 2014a; Çelebi et al. 2014b). Dabei ist der Frage nachgegangen worden, ob ein stärkenfokussierter Ansatz, ein schwächenfokussierter Ansatz oder eine Kombinationsvariante in Bezug auf die erzielten Ergebnisse überlegen ist. Die Befunde sprechen insgesamt dafür, dass mit einer kombinierten Interventionsform die besten Effekte zu erzielen sind. Çelebi et al. (2014a) fanden heraus, dass sich der Anteil der Risikomuster A und B signifikant zugunsten des Musters G reduzieren lässt. Gestützt wird damit der Befund von Abujatum et al. (2007), „dass die Vermittlung von Zeit- und Selbstmanagementstrategien

sowie Zielsetzungstechniken den kompetenten Umgang mit Beanspruchung fördern“ (Çelebi et al. 2014a, S. 124). Im Gegensatz zu ihren Befunden kam es jedoch bei Çelebi et al. (2014a, 2014b) nicht zu einer starken Zunahme des S-Musters. Dies erscheint insofern von Bedeutung, als dass die mit diesem Muster einhergehenden motivationalen Defizite Implikationen bezüglich der Nutzung von Lerngelegenheiten für die professionelle Entwicklung angehender Sportlehrkräfte nahelegen. Vor diesem Hintergrund scheint es lohnenswert, den Ansatz für die Förderung der Selbstregulation im Umgang mit Belastungen bei Lehramtsstudierenden aufzugreifen. Ungeklärt ist allerdings aktuell die Frage nach der Stabilität und der Generalisierbarkeit der Interventionseffekte. Zu beachten ist auch eine weitere Frage, jene nach der Offenheit für Beratungs- und Interventionsangebote, insbesondere bei Studierenden, welche dem Muster B angehören (Döring-Seipel 2012, S. 192).

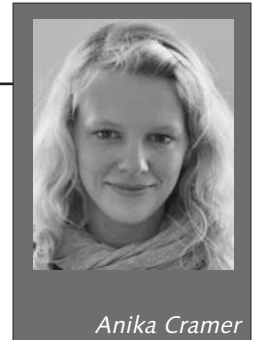
Literaturverzeichnis

- Abujatum, M./Arol, H./Knispel, K./Rudolf, S./Schaarschmidt, U. (2007): Intervention durch Training und Beratung. In: Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, S. 117-156.
- Albisser, S./Kirchhoff, E./Albisser, E. (2009): Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinstiegenden und erfahrenden Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 37/H. 3, S. 262-288.
- Çelebi, C./Krahé B./Spörer, N. (2014a): Gestärkt in den Lehrerberuf: Eine Förderung berufsbezogener Kompetenzen von Lehramtsstudierenden. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 28/H. 3, S. 115-126.
- Çelebi, C./Spörer, N./Krahé B. (2014b): Förderung professionsbezogener Selbstregulation im Umgang mit Beanspruchung bei Lehramtsstudierenden im Vergleich mit einer alternativen Intervention. Empirische Pädagogik, Jg. 28/H.4, S. 283-301.
- Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn.
- Döring-Seipel, E. (2012): Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrergesundheit und Unterrichtshandeln – Implikationen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D./Dauber, H./Döring-Seipel, E./Nolle, T. (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn. S. 185-193.
- Friedman, M./Rosenman, R. H. (1974): Type A behavior and your heart. New York: Knopf.
- Göring, A./Möllenbeck, D. (2010): Gesundheitspotenziale des Hochschulsports – Sporttreiben als soziale Unterstützung und zur Belastungsbewältigung im Studienalltag. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 5/H. 3, S. 238-242.
- Gusy, B. (2010): Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 5/H. 3, S. 250-256.
- Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010): Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Jg. 5/H. 3, S. 271-275.
- Hallsten, L. (1993): Burning out: A framework. In: Schaufeli, W./Maslach, C./Marek, T. (Eds.): Professional Burnout: Recent developments in theory and research. Philadelphia, pp. 95-113.
- Hillert, A./Lehr, D./Koch, S./Bracht, M./Ueig, S./Sosnowsky-Waschek, N. (2012): Lehrergesundheit. AGIL – Das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf. Stuttgart.
- Klusmann, U./Kunter, M./Voss, T./Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 26/H. 4, S. 275-290.
- Klusmann, U./Kunter, M./Trautwein, U./Baumert, J. (2006): Lehrbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 20/H. 3, S. 161-173.
- Künsting, J./Billich-Knapp, M./Lipowsky, F. (2012): Profile der Anforderungsbewältigung zu Beginn des Lehramtsstudiums. In: Journal for educational research online, Jg. 4/H. 2, S. 84-119.
- Meier, S. (2015): Kompetenzen von Lehrkräften. Eine empirische Studie zur Entwicklung fachübergreifender Kompetenzeinschätzungen. Münster.
- Nolle, T. (2013): Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Bad Heilbrunn.
- Oesterreich, C. (2015): Gesunde Lehrkräfte – guter Unterricht? Ausprägung und unterrichtliche Relevanz des beruflichen Beanspruchungserlebens von Sportlehrkräften. Wiesbaden.
- Rothland, M. (2011): Risikomerkmale von Lehramtsstudierenden. Empirische Befunde zu berufsbezogenen Eingangsvoraussetzungen angehender Lehrkräfte. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 1/H. 3, S. 179-197.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2013): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrstudie. In: Rothland, M. (Hg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden, S. 81-97.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A. W. (2008): AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). London.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim und Basel.
- Schaefer, C. (2012): „Gestärkt für den Lehrerberuf“: psychische Gesundheit durch Förderung berufsbezogener Kompetenzen. Dissertation. Universität Potsdam. Verfügbar unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/6124> (24.07.2015).
- Von Suchodoletz, A. (2008): Die Entwicklung von Selbstregulation im Übergang vom Kindergarten in die Schule: Die Rolle der mütterlichen Erziehung und kindlichem Temperament. Dissertation, Universität Konstanz. Verfügbar unter: http://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/10409/Dissertation_von_Suchodoletz_09042009.pdf?sequence=1 (24.03.2014).
- Weigelt, M./Lohbreier, M./Wunsch, K./Kämpfe, A./Klingsieck, K. (2014): „An die Schule, fertig, los!“ Als wie belastend erleben Referendarinnen und Referendare mit dem Unterrichtsfach Sport den Anfang ihrer Schullaufbahn? In: Schulunterricht, Jg. 63/H. 8, S. 239-244.

■ **Dr. Britta Fischer**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Geschäftsführerin des Sportlehrer/innen-Ausbildungs-Zentrums, Deutsche Sporthochschule Köln,
E-Mail: b.fischer@dshs-koeln.de
■ **Miriam Bisterfeld**, Mitarbeiterin des Sportlehrer/innen-Ausbildungs-Zentrums, Deutsche Sporthochschule Köln,
E-Mail: m.bisterfeld@dshs-koeln.de

Anika Cramer

Beratungsanliegen von Lehramtsstudierenden in der studentischen Studienberatung



Anika Cramer

Innerhalb des „StiL – Studieren in Leipzig“-Projektes wird seit dem Sommersemester 2012 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig zur Unterstützung der Studienfachberatung eine allgemeine Studienberatung durch Studierende höherer Semester durchgeführt. Beratungsanliegen können persönlich, per E-Mail oder Facebook-Nachricht vorgetragen werden. Es gibt bisher nur wenige theoretische und empirische Grundlagen zur Beratung durch Studierende. In einer Qualifikationsarbeit wurde daher untersucht, welche Anliegen innerhalb dieser Peer-Beratung vorgetragen werden und ob die Art und Weise des Vortrags Effekte auf die Beratungsanliegen hat. Dafür wurden persönliche Beratungen (n=35), E-Mails (n=110) und Facebook-Nachrichten (n=87) verglichen und mit zusammenfassender Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet.

1. Einleitung

Qualitativ hochwertige Studienberatung ist von essentieller Bedeutung, schließlich steht sie im Zusammenhang mit Studienzufriedenheit (Multrus/Ramm/Bargel 2011). Aber angesichts stark angestiegener Studierendenzahlen (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2014) und einer von Mittelkürzungen bedrohten deutschen Hochschullandschaft (Frisch 2013) erscheint die Gewährleistung von guter Betreuung für Studierende immer schwieriger. Für die Beratung im Lehramtsstudium ergeben sich zudem noch andere Aufgaben und Problemfelder als in fachwissenschaftlichen Studiengängen. Angehende Lehrer/innen studieren meist mehrere Kernfächer, wodurch sich unterschiedliche Zuständigkeiten ergeben. Die dadurch entstehende Vielfaltigkeit, aber auch Intransparenz von Beratungsangeboten erschwert sowohl die Arbeit von Studierenden als auch die Tätigkeit der für die Beratung zuständigen Mitarbeitenden (Möhle/Mürmann 1998).

In den letzten Jahren haben viele Hochschulen einerseits verstärkt auf studentische Beratungstätigkeiten gesetzt (Szczyrba/Wildt 2006; Egloffstein 2011), andererseits wurde festgestellt, dass die Studierenden, so auch Lehramtsstudierende, bei ihrer Suche nach Informations- und Beratungsangeboten verstärkt das Internet nutzen (Herfter/Maruhn/Schroeter 2012; Reindl/Weiß 2012). Entsprechend wurde vielerorts auch das Online-Angebot angepasst. In diesem Zusammenhang stellt sich jedoch die Frage, was diese alternativen Beratungsmodelle im Rahmen einer Weiterentwicklung von Studienbe-

ratungsangeboten für Lehramtsstudierende leisten können und inwiefern neuere Medien dabei eingesetzt werden können. Um hier einer Klärung näherzukommen, wurden innerhalb einer Qualifikationsarbeit an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig (UL) Beratungsanliegen aus dem Peer-Online-Beratungsangebot der studentischen Studienberatung für Lehramtsstudierende untersucht. Dabei wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Welche Themen werden in Beratungen innerhalb der studentischen Studienberatung für Lehramtsstudierende an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig vorgetragen?
2. Unterscheiden sich die zugrundeliegenden Themen der Anliegen, welche persönlich vorgetragen werden, von denen, die unter Zuhilfenahme von internetbasierten Medien vorgestellt werden?

Dieser Artikel stellt die theoretischen Grundlagen, das Instrument und die Ergebnisse der Untersuchung vor.

2. Theoretische Grundlagen

Eine Auseinandersetzung mit dem gestellten Thema macht zunächst die Klärung der Begriffe Studienberatung, Peer-Beratung und Online-Beratung sowie eine Darstellung der aktuellen Situation der Studienberatung im Lehramtsstudium an der UL notwendig.

2.1 Begriffsbestimmungen im Kontext von studentischer Studienberatung

In Anlehnung an die Definition von Sieckendiek, Engel und Nestmann (2002, S. 13) wird Beratung im Rahmen dieses Artikels verstanden als Interaktion zwischen zwei oder mehr Personen, welche auf Basis kommunikativer Mittel und ausgewählter Methoden den Ratsuchenden Informationen zum jeweiligen Anliegen bieten und sie in die Lage versetzen sollen, die Lösung eigenaktiv anzugehen. Studienberatung ist ein spezielles Feld der Berufs- und Bildungsberatung. Die Angebote orientieren sich üblicherweise an den Phasen innerhalb des Studiums: Studienvorbereitung, -einstieg, -verlauf und -abschluss (Stiehler 2004). Seit 1976 ist Studienberatung für die Hochschulen als verpflichtende Aufgabe im Hochschulrahmengesetz verankert.

Die hier untersuchten Beratungsanliegen stammen aus einem studentischen Beratungsangebot. Studentische Studienberatung wird von Studierenden für Studierende

durchgeführt und ist somit der Beratung durch *Peers* zuzuordnen. Bei *Peers* handelt es sich um einander ähnliche Personen, wobei sich die Ähnlichkeit v.a. auf das Alter und den Status der Personen bezieht (Nörber 2010). Unter *Peer-Beratung*, z.T. auch unter der englischen Bezeichnung *Peer-Counseling* zu finden, ist laut Rohr (2013) „ein Ansatz zu verstehen, der in einer realen, also face-to-face Situation versucht, bei den zu Beratenden Wissensrückstände aufzuarbeiten, alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und unterstützend Entscheidungshilfe anzubieten“ (S. 98). Ansatzpunkte für die Tätigkeit von Peer-Berater/innen werden v.a. in der Studieneingangsphase gesehen (Rohr 2013; Wilhelm 2013).

Entgegen der Einschränkung in Rohrs Begriffsbestimmung ist Peer-Beratung jedoch nicht nur in persönlicher Form, sondern auch unter Zuhilfenahme internetbasierter Medien möglich. Dann wird von *Peer-Online-Beratung* gesprochen (Benke 2010). In diesem Kontext muss auch der Begriff *Online-Beratung* näher betrachtet werden. Ploil (2009) bezeichnet diese Beratungsform als computergestützte Beratung, die mithilfe des Internets vermittelt wird. Es wird zwischen synchronen und asynchronen Formen der Online-Beratung differenziert (Ploil 2009, Eichenberg/Kühne 2014). So ist beispielsweise die Beratung via E-Mail als asynchron zu betrachten, denn zwischen Anfrage und Antwort vergeht eine unbestimmte Zeit. Chat-Beratungen hingegen sind synchron, d.h. sie können nahezu in Echtzeit stattfinden (ebd.). Besondere Merkmale der Online-Beratung im Gegensatz zur persönlichen Beratung sind laut Ploil weiterhin Niedrigschwelligkeit, Anonymität, Kontrolle sowie Zeit- und Ortsungebundenheit. Online-Beratungs- und Informationsangebote ermöglichen es den Ratsuchenden folglich, ihr Anliegen zeit- und ortsunabhängig sowie ohne selbst optisch in Erscheinung treten zu müssen, an eine Beratungsstelle zu adressieren. Im Kontext dessen ist insbesondere auch auf das Phänomen hinzuweisen, dass manche Personen im Internet Dinge preisgeben, wie sie es im realen Leben evtl. nicht getan hätten. Dieser Umstand wird auch als *online-disinhibition-effect* (Suler 2004) bezeichnet. Bei textgebundenen Formaten der Online-Beratung, wie z.B. der Mail-Beratung, kommt noch ein weiteres wichtiges Merkmal hinzu: die Kanalreduktion (Knatz 2005). Hiermit ist die Tatsache gemeint, dass innerhalb der Mail-Beratung nur über den Text kommuniziert wird, während soziale Begleitinformationen wie Mimik, Gestik und Prosodie fehlen (ebd.).

Alle aufgeführten Eigenschaften charakterisieren die Online-Beratung und ermöglichen eine vergleichende Betrachtung mit der persönlichen Beratung. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass die genannten Merkmale nicht pauschal als Vorteile gegenüber persönlicher Beratung beurteilt werden, schließlich können sie im entsprechenden Fall auch Risiken bergen: die Zeitunabhängigkeit textgebundener Online-Beratung kann beispielsweise für das Verfassen des Anliegens von Vorteil sein, da der Verfasser frei in der Entscheidung ist, wann er dies tut und wie viel Zeit er dafür aufwendet. Sie kann aber auch verhindern, dass ein ernsthaftes Problem schnell genug erkannt wird. Ob eine Online-Beratung sinnvoll ist oder nicht, hängt folglich vor allem von den Ratsuchenden und ihren individuellen Beratungsanliegen ab.

2.2 Studienberatung für Lehramtsstudierende an der Universität Leipzig

Lehramtsstudierende treffen an der UL auf eine große Zahl von unterschiedlichen Beratungsangeboten, bereitgestellt von Akteuren unterschiedlicher Einrichtungen. Die Zentrale Studienberatung der UL bietet mehrere Sprechstunden zum Lehramtsstudium an (Universität Leipzig 2015). Auf die Schulformen spezialisierte Beratung erhalten Studierende bei den Studienfachberatern an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät (Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig 2015). Hier stehen Ansprechpartner für das Lehramt an Grundschulen, das Lehramt Sonderpädagogik und für die Bildungswissenschaften in allen Lehramtsstudiengängen zur Verfügung. Für spezielle Anliegen rund um die Modulbelegung und Einschreibung stehen die Studienkoordinatoren im Studienbüro der Fakultät bereit (ebd.). Fragen zu den Kernfächern beantworten Fachberater der entsprechenden Institute. Weiterhin können sich Lehramtsstudierende in nahezu allen Problemlagen an ihre studentischen Vertreter im Fachschaftsrat und Student/innenrat wenden. Herfter, Maruhn und Schroeter (2012) haben die Nutzung und Bewertung der Beratungsangebote unter Leipziger Lehramtsstudierenden des mittlerweile auslaufenden Bachelor- und Mastersystems (seit dem Wintersemester 2012/13 wird wieder ins Staatsexamen immatrikuliert) erhoben. Sie konnten feststellen, dass zumeist niedrigschwellige Quellen genutzt werden. Die Nichtinanspruchnahme anderer Angebote läge u.a. am organisatorischen Aufwand. In der Konsequenz fordern sie einen Ausbau an niedrigschwelligen Informations- und Beratungsangeboten für die Studierenden. Sie weisen zudem darauf hin, dass Bewertung und Nutzung von Angeboten auch von der Phase im Studium abhängig sind. Folglich müssten vor allem wirksame Angebote für die Studieneinstiegsphase, in der naturgemäß ein hoher Informationsbedarf besteht, gefunden werden. Laut Herfter et al. werden nach Ansicht der Studierenden einige Themenbereiche in den Beratungsangeboten an der UL bisher noch zu wenig abgedeckt:

„Wesentlich sind für die Studierenden Aspekte der Studienplanung und Moduleinschreibung, sowie Prüfungen und Praxisphasen, d.h. Praktika. Aber auch die Zukunftsperspektive wird mit der Forderung nach mehr Informationen zum Masterstudium, der Relevanz der Abschlüsse, der Wiedereinführung des Staatsexamens und dem Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst in den Blick genommen“ (2012, S. 7).

3. Implementierung eines Peer-Online-Beratungsangebotes für Lehramtsstudierende an der Universität Leipzig

Im Oktober 2011 startete das von der UL eingeworbene Drittmittelprojekt „StiL – Studieren in Leipzig“, welches die Verbesserung von Studium und Lehre zum Ziel hat (Universität Leipzig 2011). In der fakultätsspezifischen Ausgestaltung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät stehen insbesondere Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende im Vordergrund. So wurde im Sommersemester 2012 u.a. auch zur Entlastung der Stu-

dienfachberatung die studentische Studienberatung für Lehramtsstudierende ins Leben gerufen. Mit dieser Peer-Beratung soll der Forderung nach niedrigschwelligen Informations- und Beratungsangeboten Rechnung getragen werden. Die studentische Studienberatung wird von Studierenden aus höheren Semestern wahrgenommen. Sie werden dabei durch Anleitung und Hilfe seitens der Mitarbeitenden im Projekt unterstützt und nutzen ihre eigene Erfahrung. Die Beratung ist für alle Phasen im Studium ausgeschrieben und wird sowohl persönlich, also face-to-face, angeboten, als auch medial vermittelt, d.h. in diesem Fall via E-Mail oder Facebook-Nachricht.

Tabelle 1: Inhalte der Kategorien

Kategorie	Inhalte
K1: Studienorganisation	Stundenplanbau, Modulbelegung, Einschreibung, ...
K2: Einführungsveranstaltungen	Auswahl relevanter Einführungsveranstaltungen, ...
K3: Anrechnung von Studienleistungen	Anrechnung von Leistungen für Ergänzungsbereich, Anrechnung von Modulen aus dem Lehramts-Bachelor, ...
K4: Wechselangelegenheiten	Kernfach-, Hochschul-, Schulform- und Studiengangswechsel, ...
K5: Bewerbung und Immatrikulation	Immatrikulationsvoraussetzungen, Zulassungsbescheide, Nachrückverfahren, ...
K6: Abschlussarbeit	Anmeldung und Themenfindung Bachelor- und Masterthesis, ...
K7: Auslandsaufenthalt	Organisation von Auslandssemester und -praktikum, ...
K8: Studieninteressierte	Studieninhalte und Studienmöglichkeiten, ...
K9: Prüfungsangelegenheiten	Modulan- und Abmeldung, Wiederholungsprüfungen, nicht bestandene Prüfungen, ...
K10: Referendariat / Vorb.dienst	Anträge und Informationen zum Referendariat
K11: Anerkennung von Abschlüssen	Anerkennung des sächsischen Staatsexamen in anderen Bundesländern, ...
K12: Studieren mit Kind	Vereinbarkeit von Studium und Familie, Problemlagen und Möglichkeiten, ...
K13: Sonstiges	Beratungsanfragen ohne Anliegen zu nennen, falsch adressierte Anliegen, ...

4. Evaluation der Beratungsanliegen

Die Anliegen der Studierenden und Studieninteressierten wurden auf verschiedenen Wegen festgehalten. Die persönlichen Beratungen etwa wurden mithilfe eines Protokolls, in welches die Themen des Gesprächs eingetragen wurden, erfasst. Die Beratungen, welche internetbasiert stattfanden, wurden anonymisiert in einer separat gesicherten Datei gespeichert. Die so gesammelten Beratungsanliegen wurden mittels induktiver Kategorienbildung durch zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring 2015) ausgewertet. Die Auswertungs- und Kodierungsarbeit erfolgte mit MAXQDA, einem Programm zur computergestützten Datenanalyse. Mithilfe von SPSS wurden die Daten quantitativ weiterverarbeitet. Die aus der Analyse hervorgegangenen Kategorien wurden auf Zusammenhänge zur Art des Vortrags (E-Mail, Facebook, persönlich) überprüft. Dafür wurde der Korrelationskoeffizient Cramer-V berechnet. Untersucht wurden alle Anliegen aus dem Zeitraum vom 01.04.2012 bis zum 30.09.2014, die im Sinne der Methode auswertbar waren. Daraus ergeben sich die folgenden Fallzahlen: Beratungsanliegen insgesamt N=232, persönliche Beratung n=35, Beratung über Facebook n=87 und E-Mail-Beratung n=110.

5. Ergebnisse

Von den insgesamt 232 Anliegen konnte in 140 Fällen das Semester der Studierenden erfasst werden. Daraus ergab sich, dass 50,7% dieser Anliegen auf Erstsemesterstudierende zurückgehen. Insgesamt wurden 311 Kodierungen in 13 induktiv gebildeten Kategorien vorgenommen: (K1) Studienorganisation, (K2) Einführungsveranstaltungen, (K3) Anrechnung von Studienleistungen, (K4) Wechselangelegenheiten, (K5) Bewerbung und Immatrikulation, (K6) Abschlussarbeit, (K7) Auslandsaufenthalt, (K8) Studieninteressierte, (K9) Prüfungsangelegenheiten, (K10) Referendariat/Vorbereitungsdienst, (K11) Anerkennung von Abschlüssen, (K12) Studieren mit Kind und (K13) Sonstiges. Typische Inhalte der einzelnen Kategorien sind in Tabelle 1 dargestellt.

In Tabelle 2 werden zudem Archetypen für jede Kategorie präsentiert.

Die stärkste Ausprägung hat mit 113 Kodierungen (36,33%) die Kategorie (K1) Studienorganisation, gefolgt von (K4) Wechselangelegenheiten mit 45 Fällen (14,47%), (K5) Bewerbung und Immatrikulation mit 33 (10,61%) und (K3) Anrechnung von Studienleistungen mit 32 Kodierungen sowie (K9) Prüfungsangelegenheiten mit 22 Kodierungen (7,07%). Alle weiteren Kategorien sind n<20 (siehe Abbildung 1).

Die Anliegen aus der E-Mail-Beratung weisen mit 46,62% die meisten Kodierungen auf (n=145). Inhaltlicher Schwerpunkt ist hier mit 30,34% (K1) Studienorganisation. Danach folgen mit 14,48% Fragen und Anliegen zu (K5) Bewerbung und Immatrikulation und (K4) Wechselangelegenheiten mit 13,1%.

Im Rahmen von Facebook-Beratungsanliegen wurden 34,4% (n=107) aller Kodierungen vergeben. Mit 47,66% fallen die meisten davon in die Kategorie (K1) Studienorganisation.

Die restlichen 18,97% (n=59) der Kodierungen fallen in den Bereich der persönlichen, also im Rahmen von Sprechzeiten vorgetragenen Beratungsanliegen. Im Fokus stehen hier (K1) Studienorganisation mit 30,51% und (K4) Wechselangelegenheiten mit 23,73%.

Zwischen der Kategorie (K1) Studienorganisation und dem Studienfortschritt der Ratsuchenden wurde ein starker Zusammenhang ($r=.521$, $p=.000$) festgestellt. Knapp 69% der Anliegen (bezogen auf n=70 Fälle, in denen die Semesterzahl der Studierenden vorliegt), die dieser Kategorie zugeordnet wurden, stammen von Erstsemesterstudierenden. Zudem wurde für die Kategorie Studienorganisation ein geringer Zusammenhang zum Modus des Vortrags ($r=.171$, $p=.034$), also zur Art und Weise wie das Anliegen an die studentischen Berater/innen adressiert wurde, festgestellt. Weiterhin wurde zwischen (K3) Anrechnung von Studienleistungen und dem Studienfortschritt der Studierenden ein mittlerer Zusammenhang ($r=.396$, $p=.009$) ermittelt.

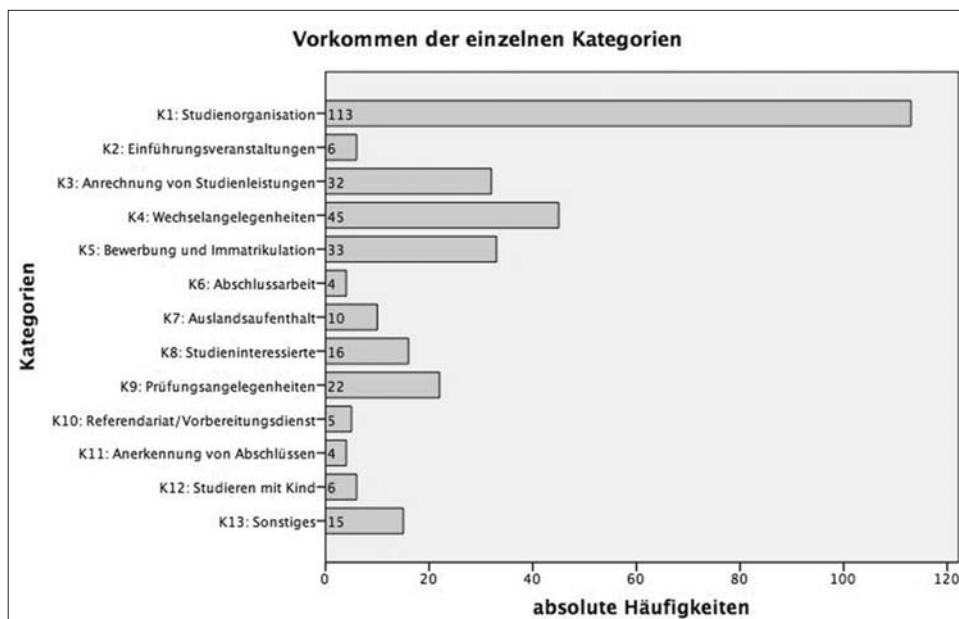
Für die Überprüfung der Gütekriterien wurden die Intra-, sowie die Inter-coderreliabilität ermittelt. Die Berechnung der Intracoderreliabilität mittels Cohens Kappa ergab $k=.88$ und die der Inter-coderreliabilität $k=.78$.

Tabelle 2: Ankerbeispiele

Kategorie	Ankerbeispiel
K1	„Ich wollte mich nochmal erkundigen, ob es für uns Erstis verpflichtend ist, sich erst nach dem zentralen Einführungstag in die Module einzuschreiben, da man dies ja anhand der Semestermusterpläne im Prinzip schon machen könnte.“ (F13)*
K2	„Trotzdem hätte ich nochmal eine Frage zu der Einführungswoche. Für das Studium der Sonderpädagogik habe ich als Fächerkombination die Grundschuldidaktik gewählt. Ist es hierzu ausreichend, die Veranstaltung für Grundschulpädagogik am xxx zu besuchen oder muss ich auch zu den jeweiligen Veranstaltungen für Lehramt Deutsch, Mathe...?“ (F14)
K3	„Hallo, ich habe schon ein Jahr Amerikanistik an der Uni Leipzig studiert und fange jetzt mit Lehramt Englisch an. Ich möchte mir (wenn möglich) meine erbrachten Leistungspunkte aus der Amerikanistik anrechnen lassen... meine Frage ist: An wen aus dem Prüfungsamt muss ich mich wenden? Vielen Dank schon einmal!“ (F3)
K4	„bin aus dem Bachelor ins Staatsexamen gewechselt; möchte wissen, ob Verk. D. studienzeit möglich ist“ (P18)
K5	„Können sie mir sagen über welches Portal ich mich für den Master of Education im Bereich Förderungsschullehramt bewerben muss. Wie ich das Verstanden habe über Portal 3 oder sehe ich das falsch? Und reicht die Online Bewerbung aus? Außerdem stellt sich mir die Frage bis zu welcher Frist ich die „lehramtsspezifische Eignung“, sowie das Phoniatrie Gutachten vorzeigen muss. Desweiteren gilt als Voraussetzung ein vier wöchiges Sozialpraktikum. Würde der Zivildienst als ein solches anerkannt, oder eine Stelle/Nebenjob in einer sozialen Einrichtung?“ (E30)
K6	„Masterarbeit; Suche nach Schule für praktischen Teil -> Welches schulkonzept passt zur Fragestellung? -> Schulen mit offenem Konzept?; inhaltliche Frage zu Projektunterricht -> Probleme bei praktischer Umsetzung; Planung, Herangehensweise“ (P1)
K7	„ich plane im kommenden Jahr meine Semesterferien zu nutzen, um ein 4-8 wöchiges Praktikum im Ausland zu absolvieren. Bei mir würde es die Semesterferien, die den Übergang vom 5.-6. Semester bilden betreffen. ich studiere Lehramt auf Deutsch und Ethik am Gymnasium. Gibt es bekannte Veranstaltungen (SPS o.ä.) in der Studienstruktur, die einen solchen Aufenthalt verhindern würden?“ (E13)
K8	„ich interessiere mich für ein Studium an der Universität Leipzig. Im xxx dieses Jahres habe ich in xxx die Fachhochschulreife erlangt und nun bin ich besonders auf den Studiengang, Lehramt auf Russisch an Mittelschulen aufmerksam geworden. Nun möchte ich gerne wissen ob es überhaupt möglich ist mit der Fachhochschulreife bei Ihnen an der Uni zu studieren und wenn ja, ob es auch möglich wäre den Studiengang Lehramt an Mittelschulen zu studieren.“ (E32)
K9	„mich beschäftigt eine Frage, zu denen ich unterschiedliche Aussagen schon gehört habe. Die Klausuren, die wir jetzt im Staatsexamen semesterbegleitend schreiben, werden alle Noten von denen in das Endergebnis des Staatsexamens eingerechnet, oder nur ausgewählte? Bei letzterem: Welche werden eingerechnet, welche nicht?“ (E79)
K10	„Hallo, ich habe eine Frage zum anstehenden Referendariat. Ich würde mich gern an einer privaten Schule bewerben, finde dazu aber nirgends Informationen. Wo müsste ich dafür welche Anträge holen? Ich hoffe ihr könnt mir weiterhelfen.“ (E28)
K11	„x. MA Sem. GS; Referendariat überall anerkannt? Auslandsaufenthalt einbauen in der Zwischenzeit bis zum Referendariat, Master überall anerkannt“ (P32)
K12	„Nun bin ich aber schon xxx Jahre alt und plane langsam ein Familienleben. Daher stellt sich die Frage, ob der Auslandsaufenthalt bei Englisch unausweichlich ist, oder ob ich vielleicht trotzdem Englisch als Fach belegen und gleichzeitig ein Kind zu Hause versorgen könnte.“ (E16)
K13	„Wie bekomme ich den Zettel zum ausfüllen der Uni Card?“ (F65)

* ID des jeweiligen Anliegens: E= E-mail-Anliegen, F=Facebook-Anliegen, P=Persönlich gestelltes Anliegen

Abbildung 1: Absolute Häufigkeiten der Kategorien



6. Fazit

Das aus der Inhaltsanalyse gewonnene Kategoriensystem weist Ähnlichkeiten zu den von Herfter et al. (2012) erhobenen Leerstellen, also bisher fehlenden oder noch nicht hinreichend berücksichtigten Themen im Beratungsangebot für Lehramtsstudierende an der Universität Leipzig, auf. So entsprechen die Kategorien (K1) Studienorganisation, (K4) Wechselangelegenheiten und (K9) Prüfungsangelegenheiten in ihren Inhalten im Wesentlichen den Bereichen Studienplanung, Moduleinschreibung und Prüfungen. Im Datensatz der studentischen Studienberatung dominieren die Anliegen, die per Mail oder Facebook vorgetragen wurden. Der größte Teil der Anfragen in der studentischen Studienberatung für Lehramtsstudierende stammt von Studierenden aus den ersten Semestern.

Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass im Rahmen der studentischen Studienberatung ein breit gefächertes Spektrum an Beratungsanliegen vorgetragen wird. Der Fokus liegt hierbei auf Studienorganisation, Wechselangelegenheiten, Bewerbungs- und Immatrikulationsmodalitäten sowie der Anrechnung bereits erbrachter Leistungen. Es werden aber auch andere Themen an die studentischen Berater/innen herangetragen.

Es wurden keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den drei Beratungsmodi gefunden. Allerdings zeigen die Ergebnisse, dass die E-Mail-Beratung am meisten genutzt wird und zudem inhaltlich am breitesten aufgestellt ist. In der Facebook-Beratung liegen die Schwerpunkte in der Studienorganisation und der Erstsemesterberatung. Die persönliche Beratung weist die geringsten Fallzahlen auf, wenngleich sie aber v.a. für Themen herangezogen wird, die für den Studienverlauf wichtige Entscheidungen enthalten (z.B. Wechselvorhaben). Zusammenfassend werden folgende Hypothesen formuliert:

1. Die Nutzung von Peer-Beratungsangeboten steht im Zusammenhang mit dem Studienfortschritt der Studierenden. Die Befunde legen nahe, dass die studentische Studienberatung für Lehramtsstudierende v.a. von Studienanfänger/innen und für Anliegen, die die Studienorganisation betreffen, genutzt wird. Das entspricht den Ansichten von Rohr (2013) und Wilhelm (2013), für die Peer-Beratung vor allem in der Unterstützung neuimmatrikulierter Studierender sinnvoll erscheint.

2. Niedrigschwellige Informationsangebote wie E-Mail-Beratung werden eher genutzt als die Beratung in persönlichen Sprechzeiten.

Die Ergebnisse der Analyse decken sich mit denen von Herfter et al. (2012), die bereits zeigen konnten, dass niedrigschwellige Beratungsangebote im Rahmen des Lehramtsstudiums an der UL mehr in Anspruch genommen werden als etwa persönliche Beratung in Sprechzeiten. Folgerichtig sollte diese Angebote gezielt weiterentwickelt und ausgebaut werden.

Die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, dass Peer-Tätigkeiten für Beratung im Bereich Studienorganisation in der Studieneingangsphase des Lehramtsstudiums herangezogen werden können. Die gewonnenen Ergebnisse lassen sich durch weitere Untersuchungen z.B. hinsichtlich der Nützlichkeit des Peer-Beratungsangebotes und der Erwartungen der Studierenden an solche Angebote, ergänzen.

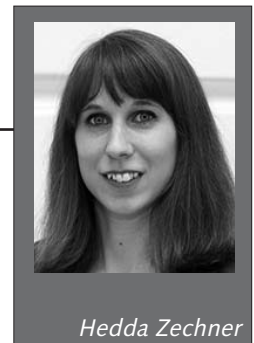
Abschließend ist festzuhalten, dass Studienberatung im Lehramtsstudium insbesondere in der Studieneingangsphase, aber auch darüber hinaus, leicht zugängliche Beratungs- und Informationsangebote enthalten sollte. Hierbei erscheint eine Unterstützung durch Peer-Angebote unter Zuhilfenahme internetbasierter Medien sinnvoll und nützlich. Allerdings soll die studentische Beratung keinesfalls die „klassische“ Studienberatung im Rahmen der Allgemeinen Studienberatung sowie der Studienfachberatung ersetzen, denn diese ist nach wie vor für wichtige Entscheidungen wie etwa bei Studienfachwechsel, Studienprobleme wie beispielsweise Prüfungsangst und in Krisensituationen (Wilhelm 2013) der Studierenden die adäquate Beratungseinrichtung. Eine Unterstützung in bestimmten Bereichen jedoch, wie etwa zu Fragen der Studienorganisation im ersten Semester, erscheint aussichtsreich, da damit die grundständige Studienfachberatung entlastet werden könnte. Somit bestünde die Chance, dass den Akteuren in der Studienberatung im Lehramtsstudium wieder mehr Zeit für ihre Kernaufgaben zur Verfügung steht und den Studierenden weiterhin eine intensive Betreuung zukommt.

Literaturverzeichnis

- Benke, K.-H. (2010): ...auf Augenhöhe: Rundumblicke zur Peer-Online-Beratung. e-beratungsjournal.net, Jg. 6/H. 1, verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0110/benke.pdf (20.05.2016).
- Egloffstein, M. (2011): Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation. In: Köhler, T. (Hg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Medien in der Wissenschaft, Bd. 60, S. 240-249. Münster.
- Eichenberg, C./Kühne, S. (2014): Einführung Onlineberatung und -therapie. Grundlagen, Interventionen und Effekte der Internetnutzung. Psycho-Med compact, Bd. 7. München [u.a.]: Reinhardt (Mit 15 Abbildungen und 25 Tabellen).
- Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig (2015): Studienberatung. Verfügbar unter <http://www.erzwiss.uni-leipzig.de/studium/studienberatung> (07.05.2015).
- Frisch, P. (2013): Universitäten droht Spardiktat. Verfügbar unter <https://www.wsws.org/de/articles/2013/12/04/uni-d04.html> (24.02.2015).
- Herfter, C./Schroeter, E./Maruhn, F. (2012): Informations- und Beratungsangebote im Lehramtsstudium. Ergebnisse quantitativer Fragebogenstudien mit Lehramtsstudierenden an der Universität Leipzig. Projektbericht, Universität Leipzig: Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung. Verfügbar unter http://www.uni-leipzig.de/~zls/uploads/media/Informations-_und_Beratungsangebote.pdf (18.05.2016).
- Knatz, B. (2005): Rat und Hilfe aus dem Internet – Die Beratung per Mail. Standards und Herausforderungen. e-beratungsjournal.net, 1 (1), Verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0105/knatz.pdf (19.05.2016).
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Pädagogik, 12., überarbeitete Aufl., Weinheim.
- Möhle, V./Mürmann, M. (1998): Studienberatung in der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. (Hg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. S. 151-167. Bad Heilbrunn/Obb.
- Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf (18.07.2014).
- Nörber, M. (2010): Peer Education. Kinder und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis, Jg. 55/H. 3, S. 75-78. Verfügbar unter http://www.kjug-zeitschrift.de/wp-content/uploads/2013/01/2010-3-01-KJug_Martin_Noerber.pdf (17.05.2016).
- Ploil, E. O. (2009): Psychosoziale Online-Beratung. Mit 8 Abbildungen und 5 Tabellen. Personenzentrierte Beratung & Therapie, Bd. 9. München.
- Reindl, R./Weiß, S. (2012): Studienberatung online – eine hybride Beratungsform für Studierende und Studieninteressierte. e-beratungsjournal.net, Jg. 8/H. 1, Verfügbar unter http://www.e-beratungsjournal.net/ausgabe_0112/reindl_weiss.pdf (20.05.2016).
- Rohr, D. (2013): Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte. Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 8/H. 4, S. 98-103.
- Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F. (2002): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Grundlagen-texte soziale Berufe, 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Weinheim.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2014-2025. Zusammenfassung der Ergebnisse. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Zusammenfassende_Ergebnisse_2014_Text.pdf (20.05.2016).
- Stiehler, S. (2004): Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. Bd. 2, S. 877-889. Tübingen.
- Suler, J. (2004): The online disinhibition effect. Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society, Vol. 7(3), pp. 321-326.
- Szczyrba, B./Wildt, J. (2006): Tutoring – Mentoring – Peer Consulting. Studentische Beratungstätigkeiten zwischen Ehrenamt und Semi-Profession. Journal Hochschuldidaktik, Jg. 17/H. 1, S. 17-19. Verfügbar unter http://www.zhb.tu-dortmund.de/hd/fileadmin/JournalHD/2006/Journal_HD_2006_1.pdf (20.05.2016).
- Universität Leipzig (2011): Programm „StiL“ soll Qualität von Studium und Lehre verbessern. Pressemitteilung 275/2011 vom 12.10.2011. Verfügbar unter http://www.zv.uni-leipzig.de/service/kommunikation/medienredaktion/nachrichten.html?ifab_modus=detail&ifab_uid=a61f27ab2120160520145959&ifab_id=4273 (20.05.2016).
- Universität Leipzig (2015): Sprechstunden zum Lehramtsstudium. Verfügbar unter: <https://www.zv.uni-leipzig.de/studium/angebot/studienberatung/unsere-angebote/lehramtsinteressierte.html> (18.05.2016).
- Wilhelm, D. (2013): Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneinstiegsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen. Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 8/H. 4, S. 104-108.

■ Anika Cramer, M. Ed., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Projekt „Studieren in Leipzig (StiL)“, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig,
E-Mail: anika.cramer@uni-leipzig.de

Hedda Zechner



Hedda Zechner

„Studienabbruch“. Die Humboldt-Universität zu Berlin bricht ein Tabu.

Ist Studienabbruch ein Tabu? Nein, meint die Humboldt-Universität und widmet sich seit Jahresbeginn verstärkt einem verbreiteten aber bisher wenig beachteten Phänomen. Ein Phänomen, das tabuisiert wird, sowohl von Studierenden als auch auf hochschulpolitischer Ebene. Dabei ist ein Studienabbruch längst keine Ausnahme mehr. Dennoch wird er oft mit Scheitern und Versagen konnotiert. Die Entscheidung ein Studium abbrechen ist in der Regel langwierig und wird selten mit anderen Personen besprochen. Die Allgemeine Studienberatung und -information der Humboldt-Universität möchte daher ein neues Bewusstsein für dieses Thema schaffen und Studierenden entsprechende Unterstützung bieten. Zu diesem Zweck wurde das Projekt „Dropout“ ins Leben gerufen.

1. „Projekt Dropout“: Erfolgreich studieren – Abbrüche verhindern

Das Projekt Dropout vermittelt neue Erkenntnisse in einem bisher weitgehend unbekannten Bereich. Durch das Projekt werden die Bedürfnisse der (potenziellen) Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher deutlich und ihre Handlungsmotivationen nachvollziehbar. Wir, das Projektteam, geben Antworten auf wichtige Fragen: Wie viele Studierende brechen an der Humboldt-Universität zu Berlin ihr Studium ab? Wann und warum werden Studienabbrüche vollzogen? Handelt es sich um gewollte oder ungewollte Abbrüche? Wie können ungewollte Abbrüche verhindert werden? Wo gibt es Unterstützungsbedarf? Um Antworten zu finden, bedarf es einer ausführlichen Analyse. Mittels quantitativer und qualitativer Methoden ermitteln wir Kennzahlen zu Erfolgs- und Abbruchsquoten und erforschen Motive und Ursachen des Abbruchentschlusses. Ziel des Projektes ist die Entwicklung von adäquaten Maßnahmen zur Reduzierung der Abbruchrate an der Humboldt-Universität und zur Förderung erfolgreicher Studienabschlüsse. Die Maßnahmen sollen sowohl Studienprobleme vermindern, als auch Raum zum Überdenken des vermeintlichen Scheitern zulassen. Denn dieser Raum bietet die Möglichkeit zur positiven Neuorientierung und individuellen Entscheidungsfindung. Als erste Maßnahme wurde die „Perspektivenberatung Studienaustieg“ geschaffen. Studierende werden bei der schwierigen Entscheidung eines Studienabbruches nicht alleine gelassen, sondern bestmöglich unter-

stützt. Bevor die Perspektivenberatung näher beschrieben wird, soll zunächst der Begriff „Studienabbruch“ betrachtet werden.

2. Studienabbruch. Umgang mit einem facettenreichen Begriff

Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wirtschaftsforschung (DZHW) versteht unter Studienabbrecherinnen und Studienabbrechern all jene Personen, die ein Erststudium an einer deutschen Hochschule begonnen haben, jedoch ohne (erstes) Abschlussexamen das Hochschulsystem verlassen (Heublein et al. 2014, S. 1). Diese Definition sieht eine klare Trennung zwischen Studienabbruch, Studiengangwechsel, Studienunterbrechung und Hochschulwechsel vor. Mit dieser Definition kann im Projekt Dropout nicht gearbeitet werden, da die statistische Datenlage der Humboldt-Universität keine Aussagen zu Studienabbrüchen im Sinne des DZHW ermöglicht. Laut dem DZHW liegt die Abbruchquote für Bachelorstudiengänge an Universitäten durchschnittlich bei 33% (Bezugsgruppe: Absolventinnen und Absolventen 2012). Jede und jeder dritte Studierende erreicht somit keinen angestrebten Hochschulabschluss (Ebd., S. 3). Für die Humboldt-Universität kann solch eine Aussage nicht getroffen werden. Die Daten zeigen lediglich, ob eine Person exmatrikuliert wird, jedoch nicht, ob sie danach an einer anderen Hochschule erneut ein Studium aufnimmt oder nicht. Um dennoch vergleichbare Kennzahlen zu liefern, wird im Projekt Dropout die Exmatrikulationsquote berechnet. Diese Quote besagt, wie viele Studierende einer Anfangskohorte die Humboldt-Universität ohne Abschluss verlassen. Sie gibt jedoch keine Auskunft darüber, ob diese (ehemaligen) Studierenden aus dem gesamten Hochschulsystem endgültig aussteigen. In der Anfangskohorte des Wintersemesters 2010 lag nach der Regelstudienzeit von sechs Semestern die Exmatrikulationsquote bei 30%. Dies bedeutet, dass rund jede und jeder dritte Studierende der Anfangskohorte 2010 sich nach sechs Semestern exmatrikulierte.

Die klare Begriffstrennung des DZHW ist auch in der Beratungsrealität nicht anwendbar. Denn die neu konzipierte Beratung richtet sich an alle Studierenden, die einen Studienabbruch erwägen. Dies kann Studierende betreffen, die das Hochschulsystem endgültig verlassen, später wieder ein Studium aufnehmen oder das Fach

bzw. die Hochschule wechseln wollen. Sowie all jene, die mögliche Studienprobleme bewältigen und doch einen Abschluss in ihrem gewählten Studiengang erzielen. Bei der Gestaltung des Beratungsangebotes und in der Öffentlichkeitsarbeit hat es sich bewährt, den Begriff „Studienabbruch“ aktiv zu benutzen. Eine Umschreibung oder Beschönigung ist nicht notwendig, da der Begriff unter Studierenden geläufig ist. Häufig wird er als Suchbegriff im Internet benutzt, weshalb die Verwendung auch bei Informationsmaterialien und Webseiten sinnvoll ist.

Neben dem unterschiedlichen Gebrauch des Begriffes weist er auch inhaltlich viele Facetten auf. Denn ein Studienabbruch gilt als sehr komplexer und mehrschichtiger Prozess, der sich überwiegend über einen langen Zeitraum erstreckt. Oftmals führt eine Kumulation von unterschiedlichen Bedingungsfaktoren und Motiven zu einer Abbruchentscheidung (Heublein et al. 2010, S. 17ff.). Diese inhaltlich divergierenden Ausprägungen müssen auch im Informations- und Beratungsangebot berücksichtigt werden. Ein Studienabbruch kann beispielsweise aufgrund finanzieller Schwierigkeiten, Überlastung, schlechter Prüfungsergebnisse, Erkrankung, mangelnden Interesses etc. ausgelöst werden. Je nach Ursache müssen unterschiedliche Lösungsansätze angewandt werden und Informationen zur Verfügung stehen. Aufgrund der Komplexität ist es umso wichtiger, das Individuum ins Zentrum zu stellen und persönliche Handlungsstrategien zu erarbeiten. Dies ist uns in der Perspektivenberatung ein zentrales Anliegen.

3. Perspektivenwechsel in der Studienberatung

Bisher wurden Studienabbrüche von den Ratsuchenden in der Einzelberatung der Allgemeinen Studienberatung nur selten thematisiert. Die geringe Nachfrage nach der Unterstützung bei dieser Entscheidungsfindung stand jedoch nicht in Relation zu den zunehmenden Abbruchzahlen. Deshalb wurde das Beratungsangebot neu konzipiert und die Perspektivenberatung Studienausstieg geschaffen. Das neue Format, welches Studienabbruch explizit zum Thema macht, ermutigt Studierende, die sich bisher nicht angesprochen gefühlt haben, nun Rat zu suchen. Als geschulte Studienberaterin biete ich einmal pro Woche diese offene Sprechstunde an. Damit die Hemmschwelle, die Abbruchsberatung in Anspruch zu nehmen, sinkt, ist eine Anmeldung nicht erforderlich. Die Ratsuchenden geben zuvor lediglich beim Infopoint des Studierenden-Service-Centers den Beratungswunsch bekannt. In der Beratung wird nochmals darauf aufmerksam gemacht, dass diese ergebnisoffen und unabhängig stattfindet. Das bedeutet in erster Linie, dass wir Hilfe zur Selbsthilfe geben. Mit den Studierenden werden unterschiedliche Handlungsoptionen erarbeitet. Die Entscheidung für oder gegen einen Studienabbruch müssen die Ratsuchenden jedoch selber treffen. Ich zeige, wie der Entscheidungsprozess gestaltet werden kann, jedoch treffe ich auf keinen Fall eine Entscheidung für die Person. Ergebnisoffen bedeutet auch unabhängig von hochschulpolitischen und institutionellen Interessen. In der Beratung sind ausschließlich die Interessen

der Studierenden ausschlaggebend. Ebenso ist es wichtig, dass die Beratung anonym und vertraulich erfolgt. Die Studierenden müssen die Gewissheit haben, dass niemand von ihren Zweifeln, Entscheidungen, Überlegungen etc. erfährt.

In der Beratung werden die Ursachen für den bestehenden, nicht zufriedenstellenden Zustand erarbeitet, um weitere Handlungsmöglichkeiten auszuloten. Es wird die gegenwärtige Situation der Studierenden besprochen, damit sich diese der eigenen Ziele und Motive bewusst werden. Unterschiedliche Möglichkeiten werden personenbezogen erarbeitet sowie individuelle Strategien zur Entscheidungsfindung entwickelt. Gerne begleite ich Entscheidungsprozesse, sodass mehrere Gesprächstermine möglich sind.

Was führt zu Studienabbrüchen und welche Lösungsansätze werden in der Beratung erarbeitet? Abbruchsentschlüsse werden oftmals getroffen, um mögliche Studienprobleme zu umgehen. Hinter dem Abbruchsentschluss kann daher bspw. Prüfungsangst oder zu hoher Leistungsdruck stehen. In diesen Fällen ist es notwendig, vorerst Lösungen zu aktuellen Studienproblemen zu erarbeiten. Dies gelingt durch weiterführende, individuelle Einzelberatungen sowie Teilnahme an etablierten Workshops und Beratungsangeboten der Allgemeinen Studienberatung und der Psychologischen Beratung. Dazu zählen z.B. Gruppenangebote bei Arbeitsstörung oder Schreibhemmung sowie Vorträge zu Stressbewältigung und Prüfungsangst. Ebenso verweisen wir auf das Angebot des Studentenwerks Berlin. Dadurch kann sich die persönliche Lage entspannen und voreilige Abbrüche können verhindert werden. Auf der anderen Seite biete ich den Studierenden, die ihr Studium bewusst abbrechen möchten, eine einführende Beratung über ihre Perspektiven und Möglichkeiten. Dazu zählen der Weg in das Berufsleben sowie ein Studiengangs- und Hochschulwechsel. Auch Alternativen wie Auslandsaufenthalte, Praktika und ehrenamtliches Engagement sind Optionen. Sich über eine Vielzahl der Möglichkeiten bewusst zu werden, ist wesentlich für den Entscheidungsprozess. Ziel ist es, den Studierenden aufzuzeigen, dass ein Studienabbruch keine Ausweglosigkeit darstellt, sondern eine Vielzahl neuer Wege ermöglicht. Je nach Interesse der Studierenden wird auf die speziellen Beratungsstellen der entsprechenden Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen u.a. Career Center, Agentur für Arbeit, Kammern, Studienfachberatung etc. verwiesen. An dieser Stelle wird deutlich, dass gerade bei diesem Thema der Austausch zu externen Einrichtungen wertvoll ist.

Am häufigsten werden schlechte Prüfungsergebnisse oder fehlendes Interesse am Fach als ausschlaggebende Motive für die Abbruchsüberlegung in der Beratung genannt. Bei Motivationsmangel und nachlassendem Fachinteresse werden Möglichkeiten zu Neuorientierung und Schöpfung von neuer Motivation erläutert. In einem ersten Schritt geht es darum, sich neue Ziele zu setzen bzw. Ziele zu konkretisieren. Dabei ist es wichtig, sich mit den eigenen Stärken und Interessen auseinanderzusetzen. Anschließend wird überlegt, wie diese Ziele erreicht werden können. Viele Studierende haben zudem Angst, nochmals eine „Fehlentscheidung“ zu

treffen. Daher beraten wir auch, wie man gute Entscheidungen trifft.

Die Perspektivenberatung wurde von Beginn an durchgehend gut besucht. Dies hat auch die Annahme bestätigt, dass es tatsächlich einen hohen Beratungsbedarf gibt. Der neue Schwerpunkt der Allgemeinen Studienberatung und -information kann somit als ein voller Erfolg gesehen werden.

4. Das vermeintliche „Scheitern“, ein Prozess der Neuorientierung

Wir möchten den Studierenden signalisieren: Ihr seid nicht alleine! Ein Studienabbruch ist auch eine Möglichkeit zur Neuorientierung und muss nicht als Niederlage gesehen werden. Sobald Studierende merken, dass bspw. ihre Stärken nicht im wissenschaftlichen Bereich liegen oder sie den falschen Studiengang gewählt haben, ist ein Studienaustieg eine Chance für einen erfolgreichen Neubeginn. Es gibt viele unterschiedliche, individuelle Gründe, bei denen ein Studienabbruch eine gute Lösung ist und die Möglichkeit bietet, in einem anderen Umfeld neu durchzustarten. Wenn ein Studienabbruch für eine Person eine psychische/physische Entlastung bedeutet und sich ihr Potenzial an anderen Stellen besser entfalten kann, ist das vermeintliche Scheitern die Chance für einen erfolgreichen Neuanfang. Für diese Neuentscheidung bedarf es oftmals Mut, man muss sich gegen Erwartungen von Eltern und der Umwelt stellen sowie sein eigenes Handeln infrage stellen. Bei der Studienwahl überwiegen häufig extrinsische anstatt intrinsische Motive. Ein Abbruchentschluss kann auch ein Prozess sein, bei dem extrinsische Motive hinterfragt werden und intrinsische Motive zentral werden. Um die Studierenden bei dieser Entscheidung nicht allein zu lassen, bieten wir zusätzlich zur Beratung Informationsveranstaltungen zu Optionen und Möglichkeiten nach einem Abbruch an. Außerdem gibt ein Informationsblatt Antworten auf häufig gestellte Fragen rund um das Thema Studienabbruch.

Optimal ist es allemal, wenn Studierende a priori nicht mit einer Studienabbruchsentscheidung konfrontiert werden. Dies gelingt, indem Maßnahmen gesetzt werden, die sowohl präventiv als auch unterstützend wirken. Im folgenden Kapitel werden diese Maßnahmen kurz erläutert.

5. Erste Ergebnisse zeigen: Es muss gehandelt werden

Neben dem „Raum für Scheitern“ ist es unser vorrangiges Ziel, Rahmenbedingungen zu schaffen, die erfolgreiches Studieren ermöglichen. Erste Ergebnisse aus der Analyse machen den Handlungsbedarf sehr deutlich. Durchschnittlich schließt nur jede und jeder fünfte Studierende sein Studium in der Regelstudienzeit von sechs Semestern ab. Die Daten beziehen sich erneut auf die Anfangskohorte Wintersemester 2010. Zwischen den Studiengängen gibt es jedoch große Differenzen. Während sich das Institut für Psychologie mit hohen Erfolgsquoten rühmen darf, exmatrikulierte sich in Chemie bereits jede und jeder dritte Studierende nach dem

zweiten Fachsemester. Auch der Zeitpunkt der Exmatrikulation bzw. des Fachwechsels ist divergierend. Frühe Studienabbrüche können z.B. auf falsche Erwartungen an ein Studium oder unterschätzten Arbeitsaufwand hinweisen; späte Ausstiege oftmals auf fehlende berufliche Perspektiven. Demzufolge müssen Maßnahmen unterschiedlich ansetzen. Gegenwärtig rücken auch Studierende mit Fluchthintergrund und beruflich Qualifizierte in den Fokus. Besondere Betreuungsprogramme sind für diese Gruppen wünschenswert. Zukünftig muss die Analyse noch im Detail ausgearbeitet werden, um Ausgangspunkte für zielführende Maßnahmen zu eruieren und diese zu gestalten.

Wie jedoch deutlich wurde, muss an unterschiedlichen Phasen des Studiums angesetzt werden. Bereits vor dem Studium kann durch Präventivmaßnahmen viel bewirkt werden. Zunächst haben wir ein neues Veranstaltungsformat geschaffen, welches Studieninteressierte frühzeitig über Hürden und Schwierigkeiten im Studium informiert. Dies können u.a. finanzielle Herausforderungen, Schreibblockaden, Motivationslosigkeit, Überlastung, Prüfungsangst und fehlende Berufsperspektiven sein. Für diese Situationen gibt es entsprechende Unterstützungsangebote, auf die wir aufmerksam machen. Durch hilfreiche Tipps, wie man sich z.B. im universitären Umfeld zurecht findet, wie man mit Motivationslosigkeit umgeht, und wer bei finanziellen Engpässen aushilft, machen wir den Studierenden deutlich, dass sie trotz aller Herausforderungen ein Studium erfolgreich abschließen können und sie nicht auf sich alleine gestellt sind.

Als weitere Präventivmaßnahmen werden wir zukünftig auch die Kooperationen zu Schulen intensivieren. Bei Veranstaltungen in Schulen möchten wir vermehrt vermitteln, wie Schülerinnen und Schüler eine gute Entscheidung für Ihren Bildungsweg treffen können. Mögliche Onlineorientierungshilfen und Probekurse können des Weiteren dazu führen, dass sich Studieninteressierte vorab ausführlicher mit den Inhalten des Studiums befassen. Der Ausbau von Mentoringprogrammen und Kursen zum wissenschaftlichen Arbeiten sind vor allem in den ersten Semestern förderlich. Ebenso soll das Unterstützungsangebot online ausgebaut werden. Eine Endspurtberatung hilft, späte Studienabbrüche zu vermeiden. Um sicherzugehen, dass die angedachten Maßnahmen erfolgreich sind, ist eine exakte Zieldefinition und die Evaluation der Maßnahmen unabdingbar.

6. Mut zum Ab- und Aufbruch

Durch den Tabubruch stellt sich die Allgemeine Studienberatung und -information der Humboldt-Universität einer zentralen Herausforderung und geht auf einen Paradigmenwechsel zu. Die ersten Projektmonate zeigen bereits, dass ein spezielles Angebot notwendig ist und hoher Beratungsbedarf besteht. Gleichzeitig wird durch die Auseinandersetzung mit Studienabbrüchen deutlich, wie Studienerfolge gefördert werden können. Unser langfristiges Ziel ist es einerseits universitätsspezifische Rahmenbedingungen und Unterstützungsmaßnahmen so zu generieren, dass ungewollte Studienabbrüche weitgehend verhindert werden können andererseits be-

wusst zu machen, dass Studienabbrüche akzeptiert werden müssen. Denn auch der internationale Vergleich zeigt, dass hundertprozentige Abschlussquoten illusionär sind (Vossensteyn et al. 2015, S. 32ff.). „Fehlentscheidungen“ wird es zu einem gewissen Anteil immer bei Entscheidungsprozessen geben, somit auch bei der Studienwahl. Nicht nur von Studierenden verlangt es Mut zum Studienabbruch. Auch wir haben uns mutig diesem Thema gestellt und einen Aufbruch gewagt.

Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R./Sommer, D. (2014): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012. Forum Hochschule, H. 4, Hannover, DZHW.

Vossensteyn, H./Kottmann, A./Jongbloed, B./Kaiser, F./Cremonini, L./Stensaker, B./Hovdhaugen, E./Wolfscheid, S. (2015): Dropout and completion in higher education in Europe: Main report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Literaturverzeichnis

Heublein, U./Hutzsch, C./Schreiber, J./Sommer, D./Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Forum Hochschule, H. 2, Hannover, HIS.

■ Hedda Zechner, M.Sc., Studienberaterin in der Allgemeinen Studienberatung und -information der Humboldt-Universität zu Berlin, Projektleitung Dropout, E-Mail: hedda.zechner@hu-berlin.de

NEUERSCHEINUNG

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

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

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

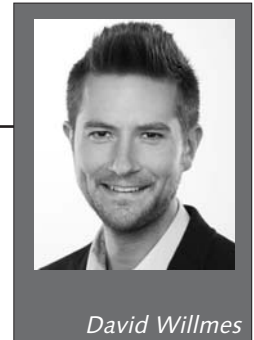
ISBN 978-3-946017-01-1, Bielefeld 2016,
155 Seiten, 26.95 Euro zzgl. Versand



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

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

David Willmes



David Willmes

Konstruktive Konfliktkultur im Promotionswesen: Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende an der Universität Freiburg

Wie lässt sich ein Ombudsverfahren konzipieren, das den speziellen Anforderungen von Promovierenden und Betreuenden gerecht wird? Eine Antwort auf diese Frage liefert der vorliegende Artikel anhand eines konkreten Beispiels: dem an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg neu eingeführten zentralen Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende. Zunächst werden die hochschulpolitischen Empfehlungen in Bezug auf die Einsetzung von Ombudspersonen kurz erläutert. Ergänzt werden diese durch Erfahrungen aus der langjährigen Beratungspraxis der Internationalen Graduiertenakademie der Universität Freiburg. Es folgt eine Darstellung des Freiburger Ombudsverfahrens, bei dessen Konzeption die hochschulpolitischen Empfehlungen und die Beratungserfahrungen berücksichtigt wurden. Der Schlussteil behandelt die qualitätssichernden Maßnahmen des in Baden-Württemberg einzigartigen Modells.

1. Hochschulpolitischer Hintergrund

Im Jahr 1999 setzte die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) den Ombudsman für die Wissenschaft ein und schuf damit eine Stelle, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in Fragen guter wissenschaftlicher Praxis berät und unterstützt. 16 Jahre später sind örtliche Ombudspersonen an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen keine Besonderheit mehr, wenngleich die Forderung der DFG, die Ombudspersonen in ihrer Arbeit zu entlasten, unterschiedlich umgesetzt wurde (vgl. DFG 2013, S. 19).

Aktuelle Forderungen nach Beratungs- und Vermittlungsstellen nehmen die Zielgruppen der Promovierenden und Betreuenden genauer in den Blick. Zu beobachten ist dabei, dass nicht die wissenschaftliche Redlichkeit, sondern – allgemein – potenzielle Konflikte zwischen den beiden Gruppen in den Fokus gerückt werden. So hält es die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihren Empfehlungen zur Qualitätssicherung im Promotionswesen für „unabdingbar“, vermittelnde Stellen für Konfliktfälle einzurichten (HRK 2012, S. 6). Als Möglichkeit wird die Einsetzung von Ombudspersonen genannt, die sich der HRK zufolge durch eine hohe Reputation auszeichnen und die hinreichend neutral agieren sollten (vgl. ebd.).

Als erstes Bundesland hat Baden-Württemberg im Landeshochschulgesetz festgelegt, dass die Promotionsordnung die Einsetzung von Ombudspersonen regelt (§ 38

Absatz 4 Satz 2 LHG). Wie die Universität Freiburg diese rechtliche Vorgabe umsetzt und wie sie dabei die Durchführung des Ombudsverfahrens konkret regelt, wird in Abschnitt 3 vorgestellt. Zuvor sollen im nächsten Abschnitt die hochschulpolitischen Empfehlungen durch Erfahrungen aus der Beratung von Promovierenden der Universität Freiburg ergänzt werden.

2. Erfahrungen aus der Beratungspraxis

Die zentrale Anlaufstelle der Universität Freiburg für alle Fragen rund um die Promotion ist die Internationale Graduiertenakademie (IGA). Die IGA wurde 2006 eingerichtet, 2007 als zentraler Bestandteil des Zukunftskonzepts im Exzellenzwettbewerb ausgezeichnet und seit 2014 als eine Abteilung der neu gegründeten Stabsstelle Freiburg Research Services nachhaltig gestellt. Seit ihrer Gründung gehört die Promotions- und Förderberatung der mehr als 2.600 Promovierenden der Universität Freiburg sowie aller promotionsinteressierten Studierenden zur Aufgabe der IGA. Die Mitarbeitenden beraten in vertraulichen Gesprächen unter anderem zu Fragen der Promotionsentscheidung, des Promovierens mit Kind, der Promotionsfinanzierung – und bei Problemen zwischen Promovierenden und Betreuenden.

Aufgrund der großen Bekanntheit und Anerkennung des IGA-Serviceangebotes, sprechen Promovierende die Schwierigkeiten, die sich aus dem Betreuungsverhältnis oder der Arbeit an der Dissertation ergeben, in persönlichen Beratungsgesprächen offen an. Die Hemmschwelle, sich an andere Hochschullehrende zu wenden, scheint größer zu sein. Dies hat vor allem drei Gründe. Erstens stehen Promovierende in einer Abhängigkeitsbeziehung zu den Betreuenden, die die Dissertation begutachten und bei Arbeitsverhältnissen zudem Vorgesetzte sind. Das Hierarchiegefälle bezieht sich dabei nicht lediglich auf die jeweilige Doktormutter oder den jeweiligen Doktorvater, sondern auf die gesamte Gruppe der Betreuenden. Wegen dieser Gruppenzugehörigkeit befürchten zweitens einige Promovierende, dass ihr sensibles Anliegen im Kreis der Betreuenden nicht mit der erwünschten Vertraulichkeit behandelt und diskutiert werden könnte. Drittens zweifeln Promovierende mitunter an der Wichtigkeit ihres Problems. Ist die Angelegenheit tatsächlich so bedeutsam, dass sich Hochschullehrende damit befassen sollten? Angenommen wird dabei, dass ein Verständnis für den Problemwert eher

oder sogar nur seitens der eigenen Gruppe, also der Betreuten, zu erwarten ist. Bei der Entwicklung des Ombudsverfahrens wurden diese Bedenken berücksichtigt, um die Hemmschwelle von Promovierenden, das Hilfsangebot tatsächlich in Anspruch zu nehmen, möglichst gering zu halten.

Zudem hat die langjährige Beratungspraxis gezeigt, dass Probleme häufig auf niederschwelliger Ebene gelöst werden können, wenn sie frühzeitig zur Sprache kommen. Sehen sich Promovierende etwa zunehmend mit Arbeitsaufgaben belastet, die sich nicht auf ihre Dissertation beziehen, sollte dies angesprochen werden, bevor die Belastung das Promotionsvorhaben ernsthaft gefährdet. Dies gilt auch für sich abzeichnende Konflikte um Autorschaften, unterschiedliche Erwartungen bezüglich des Forschungsschwerpunktes und Finanzierungsprobleme, die durch Auslaufen eines Stipendiums oder Arbeitsvertrages drohen. Konflikte sollten also nicht erst thematisiert werden, wenn sie bereits eskaliert sind, sondern in ihrer Entstehungsphase. Denn in dieser Phase lassen sich Probleme oft wirkungsvoll beheben, indem beispielsweise Missverständnisse ausgeräumt, Lösungsmöglichkeiten aufgezeigt und Kommunikationsstrategien für klärende Gespräche vermittelt werden.

Mit der frühzeitigen Beratung von Promovierenden, die Schwierigkeiten in ihrer Betreuung sehen, soll darüber hinaus Promotionsabbrüchen vorgebeugt werden. Wie die Beratungserfahrung verdeutlicht, sind problematische Betreuungsverhältnisse ein Grund für den zeitweisen oder gänzlichen Abbruch der Arbeit an der Dissertation. Genaue Zahlen zu Promotionsabbrüchen in Deutschland sind zwar nicht bekannt. Manche Schätzungen belaufen sich grob auf etwa 50 Prozent (vgl. Burkhardt 2008, S. 181), andere sprechen vorsichtig von mehr als 20 Prozent (vgl. BuWiN 2013, S. 273). Gleichwohl werden diese Prognosen häufig durch Angaben von Gründen für die Abbrüche ergänzt, zu denen auch problematische Betreuungsverhältnisse zählen (vgl. ebd.). Die Konsequenzen von Promotionsabbrüchen sind nicht nur auf Seiten der Promovierenden zu sehen, die von Gefühlen des Scheiterns, über Selbstzweifel bis hin zu Sinnkrisen reichen. Auch für Betreuende können Promotionsabbrüche mit Schwierigkeiten verbunden sein, darunter etwa Probleme im Forschungsteam sowie Verzögerungen oder Abbruch von Drittmittelforschungsprojekten (vgl. Dumpitak 2012, S. 41).

3. Das zweistufige Ombudsverfahren

Das zentrale Ombudsverfahren für Promovierende und Betreuende der Universität Freiburg hat die Schaffung einer Konfliktkultur zum Ziel, die dazu ermutigt, Probleme frühzeitig offen anzusprechen. Um dies zu erreichen, weist das Verfahren – neben den gängigen Prinzipien der Vertraulichkeit, Transparenz und Fairness – ein besonderes Merkmal auf: Es ist zweistufig aufgebaut.

Für Promovierende und Betreuende, die bei (entstehenden) Konflikten in Arbeits- und Betreuungssituationen Rat suchen, sind die Mitarbeitenden der Geschäftsstelle zur Unterstützung der Ombudspersonen grundsätzlich die ersten Ansprechpersonen. Die Geschäftsstelle besteht aus einer Mitarbeiterin und einem Mitarbeiter der

IGA, die beide langjährige Erfahrungen in der Beratung von Promovierenden besitzen. Außerdem haben sie eine Ausbildung in Mediation nach den Richtlinien des Bundesverbands für Mediation e.V. absolviert. Ihre Aufgabe besteht darin, mit den Ratsuchenden die Konfliktlage, die Zuständigkeiten und mögliche Vorgehensweisen zu erörtern. Zum weiteren Vorgehen gehört beispielsweise die Vorbereitung auf zukünftige Gespräche mit anderen Betroffenen. Hierzu besteht auch ein individuelles Coachingangebot, das von externen Trainerinnen und Trainern durchgeführt wird. Kann aufgrund der Beratung der Konflikt gelöst werden, wird auf eine Benachrichtigung anderer Betroffener verzichtet und das Verfahren ist beendet.

Ein nicht zu vernachlässigender Effekt der Erstberatung durch die geschulten Mitarbeitenden der Geschäftsstelle besteht darin, dass die Ombudspersonen (wie von der DFG gefordert) entlastet werden. Möchten sich Promovierende oder Betreuende direkt an die Ombudspersonen wenden, haben sie jedoch auch dazu die Möglichkeit. Auf der Webseite zum Ombudsverfahren werden alle Ansprechpersonen – inklusive weiterer Beratungsangebote der Universität Freiburg – genannt und Handlungsleitfäden verlinkt. Entsprechend den oben genannten Forderungen der HRK nach hoher Reputation und hinreichender Neutralität der Ombudspersonen entstammen diese dem Kreis der entpflichteten beziehungsweise im Ruhestand befindlichen Professorinnen und Professoren der Universität Freiburg. Zudem sind die Ombudspersonen unterschiedlichen Geschlechts und nicht aus derselben Fakultät. Auch eine Stellvertreterin und ein Stellvertreter stehen den Ratsuchenden bei Vorliegen von Befangenheitsgründen zur Verfügung.

Neben der Einzelberatung von Promovierenden und Betreuenden begleiten die Ombudspersonen – auf der zweiten Stufe des Verfahrens – eine Aussprache zwischen den Ratsuchenden und weiteren Betroffenen. Die Parteien werden bei der Suche nach konstruktiven Lösungen sowie gegebenenfalls deren Umsetzung von den Ombudspersonen unterstützt. Vor der Kontaktaufnahme mit weiteren Personen werden Ratsuchende um ihr schriftliches Einverständnis gebeten und sie haben die Möglichkeit, ihr Anliegen zurückzuziehen oder neu zu formulieren. Auf Wunsch kann das Verfahren jederzeit abgebrochen werden und liegt damit stets in der Hand der Ratsuchenden. Wenn es nach der Aussprache zwischen einer der Ombudspersonen und den Betroffenen nicht zu einer einvernehmlichen Lösung kommt, können die Ombudspersonen einseitig Empfehlungen aussprechen.

4. Qualitätssicherung

Als qualitätssicherndes Element verfassen die Ombudspersonen jährlich gemeinsam für das Rektorat und den Senat der Universität Freiburg einen Tätigkeitsbericht, der keine Angaben enthält, die Rückschlüsse auf die Identität der Beteiligten zulassen. Der Bericht beruht auf den Protokollen, die die wesentlichen Ergebnisse der jeweiligen Ombudsverfahren festhalten. Die Mitarbeitenden der Geschäftsstelle stellen den Ombudspersonen anonymisierte Berichte über ihre Tätigkeiten zur Verfü-

gung. Auf der Grundlage der Berichte wird die Konfliktberatung kontinuierlich weiterentwickelt. Zudem bilden sich die Ombudspersonen und die Mitarbeitenden der Geschäftsstelle vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Berichte und ihrer Erfahrungen aus der Beratung im Rahmen von Fortbildungen weiter. Auch regelmäßige Treffen, bei denen sich die Mitarbeitenden der Geschäftsstelle und die Ombudspersonen austauschen, sind ein Qualitätssicherndes Element.

Literaturverzeichnis

- Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (BuWiN) (2013):* Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld.
- Burkhardt, A. (2008):* Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013): Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Weinheim. Ergänzte Auflage.

Dumpitak, C. (2012): Ein Beratungs- und Servicenetzwerk für die mathematisch-naturwissenschaftliche Promovierendenausbildung: Die Graduiertenakademie iGRAD an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. In: Zeitschrift für Beratung und Studium. Jg. 7/H. 2, S. 38-43.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2012): Zur Qualitätssicherung im Promotionsverfahren: Empfehlung des Präsidiums der HRK an die promotionsberechtigten Hochschulen. Bonn.

■ **Dr. David Willmes**, Referent der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, E-Mail: david.willmes@frs.uni-freiburg.de

Demnächst erhältlich!

Lukas Mitterauer, Susan Harris-Huemmert & Philipp Pohlenz Wie wirken Evaluationen in Hochschulen? – erwünschte und unerwünschte Effekte

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

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

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



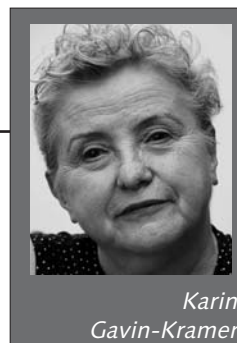
ISBN 978-3-946017-02-8,
Bielefeld 2016,
ca. 125 Seiten

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

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

Karin Gavin-Kramer & Franz Rudolf Menne

Studienberatung zwischen 1945 und 1987: Wie Toni Milch und Ursula Lindig die „Beratungsstelle für Studenten“ in Hamburg prägten



Karin
Gavin-Kramer



Franz Rudolf
Menne

Teil I: Das erste Jahrzehnt: Toni Milch (1952-1961)*

Aufbau und Gestaltung der „Beratungsstelle für Studenten“ an der Universität Hamburg sind vor allem zwei Frauen zu verdanken, die die Entwicklung der Beratungsstelle über insgesamt dreieinhalb Jahrzehnte hinweg in beeindruckender Weise prägten. Binnen kurzer Zeit gelang es jeder von ihnen, wenn auch mit zeitbedingt unterschiedlicher Akzentsetzung, der Einrichtung überregionale Bedeutung zu verleihen. Zwar entsprach die Beratungsstelle in den 1950er Jahren unter der Leitung von Toni Milch nicht den Kriterien, nach denen später allgemeine Studienberatung oder Psychologische Beratung für Studierende definiert wurden – angeboten wurde eher eine Mischung aus Studien- und Sozialberatung in „Lebensfragen“, die an die Aufgaben heutiger Student Health and Wellbeing Advisors an britischen Universitäten erinnert und damals von Vertretern des Verbandes der Studentenwerke unter „psychohygienische Beratung“ subsumiert wurde. Sie füllte jedoch mit ihren Angeboten und ihrem besonderen Verständnis für die Probleme der Studentinnen eine entscheidende Lücke, die fast überall sonst in der Bundesrepublik Deutschland noch bis mindestens Mitte der 1960er Jahre klaffte und nur langsam – zunächst überwiegend durch die Einrichtung Psychologisch-Psychotherapeutischer Beratungsstellen für Studierende – geschlossen wurde.

Fachübergreifende Beratung für Studierende: Erste Ansätze der Studentenhilfe e. V. Hamburg

„Sachkundige Beratung von Schülern, Studienanwärtern und Studenten in allen Fragen der akademischen Studien- und Berufswahl sowie der Anlage des Studiums. Auskunft über den Lehrbetrieb der einzelnen deutschen Hochschulen, über Prüfungs- und Promotionsordnungen, über Studienkosten, wirtschaftliche Grundlagen usw.“¹. Diesen Service unter der Überschrift „Studienberatung“ bot die Studentenhilfe e. V. Hamburg, Vorläuferin des heutigen Studierendenwerks, ab Sommersemester 1947 mit „Geschäftsstunden von 9 bis 13 Uhr“ in der Tesdorpfstraße 20 an, wo u. a. auch der AStA und die Mensa ihr Domizil gefunden hatten. Der erste Satz der zitierten Aufgabenbeschreibung erinnert noch an den Standardtext des Reichsstudentenwerks, wie er auch im

letzten Personal- und Vorlesungsverzeichnis (PVV) der „Hansischen Universität Hamburg“ gestanden hatte: „Sachkundige Beratung für Schüler, Abiturienten und Studenten in allen Studien- und Berufsfragen“².

Der Studentenhilfe e. V. oblag zwar wie üblich in erster Linie „die wirtschaftliche und gesundheitliche Betreuung der Studentenschaft der Universität Hamburg“, aber „Studienberatung“ wurde dennoch – neben Studienförderung, Mensen, Wohnungs- und Arbeitsvermittlung sowie dem Gesundheitsdienst mit Studentischer Krankenversorgung, Unfallversicherung und Studentenarzt – wie auch andernorts in den ersten Nachkriegsjahren als eigene Abteilung geführt. Nachdem im PVV des Sommersemesters 1952 bei der Studentenhilfe keine Rede mehr von „Studienberatung“ gewesen war, tauchte der Begriff schon im Wintersemester 1952/53, nach dem Umzug ins Studentenhaus in der Beneckestraße 13, mit dem Zusatz einer erstmals namentlich benannten Ansprechpartnerin wieder auf: „Frau Toni Milch, Sprechstunden siehe Anschlag“ (PVV Wintersemester 1952/53, S. 59). Damit begann die Entwicklung der Studierendenberatung an der Universität Hamburg bis zur heutigen Verwaltungsabteilung „Studienberatung und Psychologische Beratung (ZSPB)“.

Bis dahin jedoch war es ein langer Weg mit vielen Windungen: 1953 wurde die Studentenhilfe zum Studentenwerk Hamburg e. V. und die Studienberatung hieß „Studentenberatung“, im WS 1954/55 dann „Studentenbetreuung“ und ab Sommer 1955 erneut „Studentenberatung“. Von Sommer 1956 bis Winter 1957/58 konnte Toni Milch ihre Beratung im Universitätshauptgebäude (Edmund-Siemers-Allee, Zimmer 108, Di 14-16, MiDo 10-12) anbieten. Die Eröffnung des mit finanzieller Unterstützung durch das Frauenreferat des Bundesinnenministeriums des Innern (BMI) ermöglichten und bald stark frequentierten Aufenthaltsraums für Studentinnen führte Ende Juni 1958 zum Umzug in extra

* Teil II erscheint in ZBS 4/2016

¹ Personal- und Vorlesungsverzeichnis Universität Hamburg, Sommersemester 1947, S. 30.

² Personal- und Vorlesungsverzeichnis Hansische Universität Hamburg, Sommersemester 1945, S. 14.

angemietete Privaträume in der Schlüterstr. 64. Da aber auch männliche Studierende beraten wurden, was nach dem Willen der Vermieterin ab Wintersemester 1958/59 nicht mehr stattfinden durfte, zog die Beratungsstelle im November 1959 erneut um, diesmal in das Seminargebäude am Bornplatz 2, wo sie bis zum Sommer 1961 geeignetere Räume nutzen konnte.

Wer war Toni Milch?

Toni Milch, eigentlich Antonie Cäcilie Milch geb. Honigmann (1903-1995), war mit ihrem Mann, dem protestantischen, jüdischstämmigen Germanisten Dr. Werner Johannes Milch, mit dem sie seit 1928 verheiratet war, unter massivem Verfolgungsdruck der Gestapo 1939 nach Großbritannien emigriert. Dort engagierten sich die Eheleute bald im deutsch-britischen German Education Reconstruction Committee (GER): Werner Milch als Büroleiter, Toni Milch als Schreibkraft. Ziel des GER, an dem sich viele deutsche Emigranten beteiligten, war es, Pläne für das Bildungswesen im künftigen Nachkriegsdeutschland zu entwickeln. Bevor sich Werner Milch 1946 an die Philipps-Universität Marburg bewarb und dort zunächst einen Lehrauftrag und eine apl. Professur erhielt, hatte er zuletzt eine Professur am Londoner King's College vertreten. Allerdings wurde Milch erst 1949 und gegen heftigen Widerstand aus Kreisen der Marburger Philosophischen Fakultät vom Hessischen Staatsminister für Unterricht und Kultus zum Ordinarius für Neuere deutsche Literaturgeschichte ernannt. Missgunst und Anfeindungen u. a. aus Kreisen rechter Studenten blieben dennoch: Unter anderem warf man Werner Milch vor, „Studentenfängerei“ zu betreiben, und beobachtete argwöhnisch, wie das Ehepaar Milch die Leitung bzw. das Protektorat des Bettina-Hauses, eines Marburger Wohnheims für in- und ausländische Studentinnen, gestaltete.³ Nachdem Werner Milch im Herbst 1950 bei einem Vortragsaufenthalt in Baden-Baden überraschend einer Lungenerkrankung, die er sich während seiner Internierung im KZ Sachsenhausen-Oranienburg zugezogen hatte, erlegen war, verließ seine Frau Marburg und zog nach Hamburg.

US-Spende als Anschubfinanzierung

Dass Toni Milch in Hamburg eine Beratungstätigkeit für die Studentenhilfe aufnahm, lag nach ihrer eigenen Aussage an Universitätsrektor Bruno Snell, einem anerkannten Altphilologen und Gegner des Nationalsozialismus, den sie im März 1952 besucht hatte und der sie, wohl wegen der – aus den fehlenden Angaben im PVV des Sommersemesters 1952 zu folgernden – Vakanz bei der Studentenhilfe, „im allgemeinen um Mitarbeit bat.“⁴ Schon im Juli 1952 beantragte Toni Milch über den Syndikus der Universität, Dr. Münzner, beim US-Repräsentanten im Hamburger Amerika-Haus, Peabody, Unterstützung für die Finanzierung der Stelle einer „Studienberaterin“. Der Antrag wurde positiv beschieden: Bald standen je 3 700 DM von amerikanischer und von deutscher Seite zu Verfügung, und Rektor Bruno Snell verkündete im Oktober in einem Rundschreiben an die Universitätsangehörigen: „Von amerikanischer Seite sind

Mittel zur Verfügung gestellt, um eine Beratungsstelle für die Studierenden der Universität Hamburg einzurichten. Diese Beratung soll sich nicht so sehr auf die Fragen des eigentlichen Studiums beziehen, als vielmehr auf allgemeine Anliegen. Für die Beratungsstelle ist Frau Toni Milch vorgesehen, die Witwe des früheren Ordinarius für deutsche Literaturgeschichte in Marburg, die dort das Bettina-Haus geleitet hat.“⁵ Die Spende blieb allerdings nicht ohne Auflagen: Richard T. Hamilton, Acting Cultural Officer im Hamburger US-Generalkonsulat, befand, sicherlich im Sinne von Rektor und Hochschullehrerschaft: „Die neu einzurichtende Studenten-Beratung (...) soll keine Studien-Beratung im engeren oder überkommenen Sinne sein. Die rein fachliche Studienberatung soll Sache der Dekane, Seminare und Institute sein und bleiben. Die Studenten-Beratung dagegen soll den Studenten, insbesondere auch den jungen Semestern, für alle persönlichen Sorgen und Schwierigkeiten zur Seite stehen, gleichgültig, wie weit sie mittelbar oder unmittelbar mit dem Studium zusammenhängen.“⁶ Auch von den Details der Arbeitsweise der geförderten Beratungsstelle hatte Hamilton genaue Vorstellungen:

- Die Übertragung der Eigenschaften amerikanischer Einrichtungen auf deutsche Universitäten, etwa eines ‚Dean of Students‘, war nicht erwünscht; allenfalls sollten einige Erfahrungen aus diesen Einrichtungen oder z. B. auch aus dem britischen Tutorsystem genutzt werden.
- Die Studenten-Beratung sollte eng mit den Dozenten, aber auch mit dem AstA und anderen beteiligten Institutionen oder Vereinigungen kooperieren.
- Eine enge Zusammenarbeit mit dem Studenten-Arzt und der Erziehungsberatungsstelle am Psychologischen Institut erschien besonders wichtig.
- Die „Beratungsweise“ sollte „vertraulich“ sein.
- Sicherzustellen war, dass alle Einrichtungen der Universität Hamburg mit Konzeption und Arbeitsweise der Beratungsstelle im Wesentlichen einverstanden waren und sie unterstützten.
- Die technische Durchführung der Beratung sollte der ‚Hamburger Studentenhilfe‘ obliegen; die Anleitung und Betreuung der Studenten-Beratung war Sache des jeweiligen Rektors.⁷

Ausgerechnet am selben Tag diskutierte der Hamburger Universitätssenat recht kontrovers über die geplante Beratungsstelle und ihre künftige Leitung. Geäußert wurden Vorbehalte grundsätzlicher und auch personeller Art: Generell hielt man den Wert amerikanischer Erfahrungen für deutsche Hochschulen für „zweifelhaft“, befürchtete auch, dass „der Geldgeber versucht, Einfluss

³ Strickhausen, W. (2005): „Der Wunsch nach Deutschland zurückzukehren ehrt ihn“. Der Exilgermanist Werner Milch und die Marburger „Neuere Deutsche Literatur“ nach 1945. In: Köhler, K./Dedner, B./Strickhausen W.: Germanistik und Kunstwissenschaften im „Dritten Reich“: Marburger Entwicklungen 1920-1950. München, S. 435-468.

⁴ Tätigkeitsbericht 1952 „Neue Beratungsstelle“. Staatsarchiv Hamburg 364-5 I Universität I MUC 69 A 1/4.

⁵ Rektor an Instituts- und Seminardirektoren, 21.10.1952, ebda.

⁶ Hamilton an Rektor, 31.10.1952, ebda.

⁷ Gemäß Hamilton an Rektor, 31.10.1952, ebda.

auf die praktische Durchführung zu erlangen", und wollte in der Tätigkeit „vor allem eine koordinierende und eine seelenärztliche Funktion“ sehen, was möglicherweise auch daran lag, dass Toni Milch keinen Hochschulabschluss besaß⁸. Auch sollte die Beratung zunächst probeweise für ein Jahr angeboten werden. Trotzdem konnte der Vorsitzende der Studentenhilfe, Prof. Kurt Heyns, dem amerikanischen Generalkonsulat schon wenige Tage später mitteilen: „Es ist fernerhin beschlossen worden, Frau Toni Milch ab sofort mit der Beratung zu betrauen.“⁹ Ein von Heyns und Rektor Snell unterzeichneter Aushang in der Universität machte umgehend auf die neue „Studenten-Beratung“ aufmerksam: Die Sprechstunden sollten „Di 14-16, Mi 10-12, Do 10-12 Uhr“ oder nach Vereinbarung in Zimmer 107 im Universitätshauptgebäude stattfinden. Als „Unkostenbeitrag“ für ihre Beratungstätigkeit erhielt Toni Milch anfangs monatlich 100 DM, zum Ende ihrer Leitungstätigkeit 500 DM.

Curt Bondy unterstützt die Beratungsstelle

Schon ein halbes Jahr, nachdem Toni Milch ihre Beratungstätigkeit bei der Studentenhilfe (ab 1953 Studentenwerk) aufgenommen hatte, nannte Universitätssyndikus Dr. Münzner „das Wirken unserer neuen Studentenberaterin außerordentlich nützlich und wertvoll“ und hob hervor, dass „Frau Milch vor allem in den Fragen der Studentinnen und der Studentenehepaare eine nützliche Initiative entwickelt hat“¹⁰. Auch der Ständige Verfassungsausschuss, wichtigstes Gremium der Universität, befasste sich am 1. Juni 1953 mit der „Studentenberatung“ und äußerte sich anerkennend über Toni Milchs Arbeit. Der Psychologe und Sozialpädagoge Curt Bondy, bis 1959 Leiter des Psychologischen Instituts der Universität Hamburg und einer diesem angegliederten, von ihm gegründeten Erziehungsberatungsstelle¹¹, schlug Toni Milch vor, dort die Aufgaben einer Sozialberaterin zu übernehmen – was der Art ihrer Beratung für Studierende nahegekommen sein dürfte.

Der aus einer großbürgerlichen jüdischen Familie in Hamburg stammende Curt Bondy, Schüler von William Stern, hatte sich 1925 im Fach Psychologie an der Universität Hamburg habilitiert und einige Jahre gelehrt. Nach seiner Internierung im KZ Buchenwald war es ihm nur mit internationaler Unterstützung gelungen, 1938 über England in die USA zu emigrieren, wo er in Richmond/Virginia seine akademische Laufbahn fortsetzen konnte. Als ihn die Universität Hamburg 1949 auf den Lehrstuhl für Psychologie und Sozialpädagogik berief, kehrte er – wie die Milchs Remigrant aus Überzeugung – zurück und übernahm die Leitung des Psychologischen Instituts. Dort baute er eine „Erziehungsberatungsstelle“ auf – die, wie er selbst schrieb, auch Studenten aufsuchten, „obwohl sie keineswegs für sie eingerichtet wurde“¹² –, führte die Fächer Sozialpsychologie und Methodenlehre in das Psychologiestudium ein und inspirierte u. a. die Entwicklung des Sozialpädagogischen Zusatzstudiums und des bundesweit einmaligen Aufbau- und Kontaktstudiums Kriminologie der Universität Hamburg. Nicht zuletzt war Bondy Co-Autor einer vom Verband der Studentenwerke herausgegebenen Broschüre

über den wohl ersten „Versuch zur Erfassung und Lösung geistig-seelischer Probleme der Studierenden“ in der Bundesrepublik; sie umfasst eine Kasuistik, in der auch Fälle aus Toni Milchs „Studentenberatung“ geschildert werden, was ihre Verweispraxis dokumentiert. Bondys positiver Einfluss hatte, so darf man vermuten, eine gewisse Rolle sowohl bei der Einwerbung amerikanischer Spendengelder als auch hinsichtlich der persönlichen Förderung Toni Milchs durch Rektor Snell gespielt. Im September 1957, als der Akademische Senat einen eigenen Ausschuss zur Unterstützung der Studentenberatung einsetzte, wurde wiederum Curt Bondy mit dem Vorsitz beauftragt, eine Funktion, die er auch nach seiner Emeritierung weiter wahrnahm. Erst 1970 übernahm sie ein Nachfolger.

Die Beratungsarbeit: Anregung, Vermittlung, Unterstützung

In dem „Versuch über geistig-seelische Probleme der Studenten“ berichtet Co-Autor Dr. Manfred Franke, ärztlicher Mitarbeiter des Verbands der Studentenwerke, über ein „erstes Gespräch über die Stellung der Psychohygiene in der Arbeit des Studentenwerks“, das klären sollte, „was unter Psychohygiene zu verstehen sei“ und „ob eine Notwendigkeit für die Anwendung solcher Maßnahmen bei Studierenden bestehe“. An dieser Tagung nahmen außer Curt Bondy u. a. Toni Milch und Dr. Dr. Hans Bachmann teil, der seit 1948 für das Studentenwerk München psychologische Sprechstunden angeboten hatte und seit 1952 dessen Psychotherapeutische Beratungsstelle leitete.

Mit Toni Milchs Referat auf dieser Verbandstagung war nach Meinung Frankes ein „Beispiel für den Teil der psychohygienischen Arbeit gegeben worden, der nach unserer Auffassung am besten von solchen ‚Kontaktstellen‘ zu bewältigen ist.“ Weiter berichtete er: „Die Studentenberatung in Hamburg betreibt keine fachliche Studienberatung, sondern sie gibt allen Studierenden die Möglichkeit, ihre persönlichen Sorgen und Nöte vertraulich zu besprechen; es ist dabei gleichgültig, ob diese in irgendeiner Weise mit dem Studium in Zusammenhang stehen. Im allgemeinen wird eine solche Arbeit schon vom Studentenwerk geleistet. Nur ist es dort nicht immer möglich, die „Wohnzimmeratmosphäre“ zu schaffen, die notwendig ist, um die oft gehemmten jungen Menschen aufzulockern und ihnen das Reden zu erleichtern. Daß die Einrichtung dieser Beratungsstelle einem echten Bedürfnis nachkommt, zeigt die Zahl der Beratungen, die im ersten Semester stattfanden. (...) Die Beratungsstelle hat in vielen Fällen nur vermittelnde Funktion zu bereits bestehenden Einrichtungen, so

⁸ Dr. Münzner an Schulbehörde – Hochschulabteilung, 17.5.1957, ebda.

⁹ Heyns an American Consulate General, 7.11.1952, ebda.

¹⁰ Notiz Dr. Münzner, 18.4.1953, ebda.

¹¹ Daraus wurde erst 1963 nominell eine Psychologische Beratungsstelle unter Bondys Leitung.

¹² Bondy, C. (o. J.) [1955]: Schlussbetrachtungen. In: Bondy, C./Schulte, H./Franke, M. (o. J.) [1955]: Psychohygiene bei Studierenden. Ein Versuch zur Erfassung und Lösung geistig-seelischer Probleme der Studierenden. Verband Deutscher Studentenwerke e. V. O. O. [Bonn], S. 74.

etwa bei Fragen der Studiumsfinanzierung, der Studienwahl und der Studieneinteilung, bei den Fragen nach Arbeitsmöglichkeiten, Studium im Ausland usw. Frau Milch berichtete weiter, daß oftmals Fragen dieser Art den Studierenden nur als Vorwand dienten und daß sie im Grunde persönliche Schwierigkeiten besprechen wollten. (...). Während zunächst mehr Studenten als Studentinnen kamen, kehrte sich dieses Verhältnis nach und nach um. Das mag daran liegen, daß die Studentinnen im allgemeinen stärker isoliert sind als die männlichen Studierenden und daß sie kaum ein nennenswertes Gemeinschaftsleben haben. Es fehlt immer noch an Studentinnenheimen, welche als Zentrum für solche Gemeinschaften dienen könnten. Bestrebungen zur Bildung solcher Gemeinschaften sind aber zu beobachten. Die Beratungsstelle wird bei der Unterstützung solcher Bestrebungen nur als Katalysator tätig und versucht nicht, von sich aus Studentinnengruppen zu bilden.“¹³

Immer wieder Finanzprobleme

Bis Ende 1953 hatte Toni Milch schon etwa 600 Einzelberatungen durchgeführt, darunter einige Mehrfachkontakte, zunächst in einer Verteilung von einem Drittel Studentinnen und zwei Dritteln Studenten, später – nach Initiierung der speziellen „Studentinnenkreisarbeit“ – in etwa hälftiger Verteilung. Neben Kontakten zu anderen Dienststellen der Universität betraf ihre Arbeit nach eigener Aussage vorrangig soziale und sozialpsychologische Fragen. Außer Fragen der Fach- und Studienwahl und allgemeinen Informationen zu Studienbeginn machten Wohnungssorgen, finanzielle Probleme, Herstellung von Kontakten aller Art und persönliche Probleme wie Prüfungsversagen, Krankheit oder Schwierigkeiten mit Ehepartnern, Eltern oder eigenen Kindern den größten Teil ihrer Tätigkeit aus. Dabei betonte Milch auch, dass die Beratungsstelle zunehmend von ausländischen Studierenden aufgesucht werde. Allgemein sah sie ihre Aufgabe vor allem darin, „die Studenten aus ihrer Isolierung zu lösen“.¹⁴ Fortführen konnte Milch ihre Tätigkeit ab Sommer 1954 allerdings nur nach Zusage eines monatlichen Zuschusses von 100 DM seitens der Hochschulabteilung der Schulbehörde der Hansestadt sowie weiterer finanzieller Unterstützung durch die „Gesellschaft zur Förderung der angewandten Psychologie“, in der auch Bondy aktiv war. Die gleichwohl weiterhin unsichere Finanzierung der Beratungsstelle ließ ihren umtriebigen Förderer Curt Bondy Ende 1956 erneut beim Akademischen Senat und bei der Universitätsverwaltung intervenieren, wobei er gegenüber Syndikus Dr. Münzner auch direkt auf Angebote der Universitäten in Freiburg, Berlin und Marburg verwies, die Toni Milch in ihre Dienste nehmen wollten.¹⁵

Erfolgreicher Einsatz für die Studentinnen

Wenn auch die Universität Hamburg der Beratungsstelle 1957 aus Raumnot im Universitätshauptgebäude gekündigt hatte, erhielt Toni Milch Mitte September desselben Jahres vom Studentenwerk immerhin endlich einen festen Vertrag als freie Mitarbeiterin für die Beratung und

Betreuung Studierender. Dies dürfte sie ermutigt haben, sich 1958 an eine zusätzliche Aufgabe zu wagen, die aus der kleinen Beratungsstelle eine „Modelleinrichtung“ werden ließ: „Das Frauenreferat beim Bundesministerium des Innern“, schrieb Milch in ihrem Tätigkeitsbericht 1959, „hatte die Anregung gegeben, an einer Untersuchung mit dem Thema teilzunehmen: ‚Erhält die heute an der Universität studierende künftige Akademikerin die innere Sicherheit und Selbständigkeit, um später an einer Gestaltung einer zeitgemäßen Gesellschaftsordnung mitzuwirken?‘“¹⁶ Gespräche über eine „Beratungsstelle für Studentinnen“ mit dem Frauenreferat hatten schon im Dezember 1956 stattgefunden; im selben Monat war auch ein Bundeszuschuss für ein solches Modellprojekt in Freiburg bewilligt worden, das jedoch wenige Monate später scheiterte. Daraufhin erhielt das Hamburger Modellvorhaben vom Bund die Zusage über maximal 6 000 DM Starthilfe.

Unterstützt wurde Toni Milch auch vom Akademikerinnenbund Hamburg, mit dem sie vor allem hinsichtlich Veranstaltungsangeboten für Studentinnen eng zusammenarbeitete. Die energische Vorsitzende Dr. Erna Plett plädierte beim Universitätsrektor ausdrücklich für die „Neugestaltung und Finanzierung der Studentenberatung an der Universität Hamburg“ und sicherte selbst per Spendenaufruf an die Mitglieder vorübergehend deren Finanzierung. Schließlich bewilligte die Hamburger Bürgerschaft nach massivem fraktionsübergreifendem Einsatz ihrer weiblichen Abgeordneten für die Beratungsstelle einen jährlichen Zuschuss von 12 000 DM, wodurch endlich auch die Finanzierung einer Personalstelle gesichert werden konnte.

Ab 1958 mit im Boot: Liselotte von Kérekjártó

Mit dem Einzug in das Studentenhaus in der Be-neckestraße erhielt Toni Milch erstmals personelle Unterstützung durch eine Mitarbeiterin: Es war Liselotte von Kérekjártó, mit der sie in den folgenden Jahren die Angebote der Beratungsstelle weiter ausbauen konnte: Deren Ankündigungen wurden nun von beiden unterzeichnet. Liselotte von Kérekjártó war die Witwe des international bekannten ungarischen Mathematikprofessors Béla von Kérekjártó, der in der frühen Nachkriegszeit in Budapest an Tuberkulose gestorben war. Da ihr einziges, 1926 geborenes Kind Margit das Studium der Psychologie in Budapest aus (klassen-)politischen Gründen nicht hatte fortsetzen können und von der Hochschule relegiert worden war, emigrierten Mutter und Tochter noch kurz vor dem Ungarnaufstand 1956 nach Hamburg. Hier konnte die seit ihrem 16. Lebensjahr infolge einer Polio-

¹³ Franke, M.: Die Psychohygiene – ein Arbeitsgebiet des Verbandes Deutscher Studentenwerke. Ein zusammenfassender Bericht über die bisherige Arbeit. In: Bondy, C./Schulte, H./Franke, M. (o. J.) [1955]: Psychohygiene bei Studierenden. Ein Versuch zur Erfassung und Lösung geistig-seelischer Probleme der Studierenden. Verband Deutscher Studentenwerke e. V. O. O. [Bonn], S. 27ff.

¹⁴ Tätigkeitsbericht 14.4.1956, Staatsarchiv Hamburg 364-5 I Universität I MUC 69 A 1/4.

¹⁵ Bondy an Münzner, 10.12.1956, ebda.

¹⁶ Tätigkeitsbericht über Sommer-Semester 1958 und Winter-Semester 1958/59 vom Mai 1959, BA Koblenz 3690/59, S. 387-396.

erkrankung auf einen Rollstuhl angewiesene Margit von Kerekjártó ihr Psychologiestudium bei Curt Bondy fortsetzen und 1957 mit dem Diplom abschließen. Während der Arbeit an ihrer Dissertation, deren Betreuung ebenfalls Bondy übernommen hatte, war Margit von Kerekjártó als Assistentin am Psychologischen Institut tätig und lehrte dort zwischen 1958 und 1962 Forschungsmethoden und Psychodiagnostik¹⁷, während ihre Mutter, gewissermaßen als rechte Hand Toni Milchs, deren Wirken unterstützte und so den weiteren Ausbau der Beratungsstelle möglich machte. Wenn, was wahrscheinlich ist, Curt Bondy Liselotte von Kerekjártó mit Toni Milch bekannt gemacht und ihr die Mitarbeit in der Beratungsstelle vermittelt hat, ist dies ein weiterer Beleg für die positive Rolle Curt Bondys als „guter Geist“ der Studierendenberatung in Hamburg.

Verabschiedung zum April 1961

Mitte Januar 1961 bat Toni Milch, damals 58 Jahre alt, den seinerzeitigen Vorsitzenden des Hamburger Studentenwerks, Prof. Lehmitz, um Entlassung aus gesundheitlichen Gründen zum Ende des Wintersemesters 1960/61. Gleichzeitig sprach sie eine Empfehlung für ihre persönliche Nachfolge aus: „Ich möchte Frau Dr. Ursula Lindig, die Leiterin des Elsa-Brändström-Studentenheims in Blankenese, als meine Nachfolgerin vorschlagen, die sich bereit erklärt hat, die Arbeit vom 1. April 1961 ab weiterzuführen“.¹⁸ Dass die beiden Frauen, die einander durch ihre Arbeit kannten, sich hinsichtlich des Leitungswechsels abgestimmt hatten, ist anzunehmen, nicht zuletzt, weil wenige Jahre zuvor in temporär errichteten Baracken auf dem Gelände des Elsa-Brändström-Hauses, dessen Gebäude Erik Warburg dem 1950 von ihm mitgegründeten Verein „Elsa Brändström Haus im Deutschen Roten Kreuz e. V.“ geschenkt hatte, auch ungarische Flüchtlingsstudierende untergebracht waren, die Kontakt zur Beratungsstelle der Universität gehabt haben dürften.

Wie Toni Milch selbst ihre Tätigkeit und besonders die Erfolgsgeschichte des BMI-geförderten Aufenthaltsraums für Studentinnen resümierte, belegen Auszüge aus einem Schreiben von Ende Dezember 1960 an das Frauenreferat. In einer erhaltenen teilweisen Abschrift finden sich Zitate wie „(...) um alles selbst zu sehen, wie glücklich unsere Mädchen (es kommen jetzt täglich 90, manchmal 100 und mehr, manche davon öfters am gleichen Tag) über diese ‚Institution‘ sind, die räumlich schon wieder kaum ausreicht, wie dankbar für die ‚Oase‘ in der Universität“ sowie „Es ist merkwürdig, wieviel Anerkennung auf einmal hier in Hamburg geäußert wird in dem Augenblick, in dem bekannt wird, daß ich aufzuhören beabsichtige.“¹⁹

Toni Milch als „Mutter der Studentinnen“

Außerhalb ihres universitären Wirkungskreises erfuhr Toni Milch womöglich mehr Anerkennung für ihre Tätigkeit als innerhalb der Hamburger Universität. So wurde sie Ende 1959 vom Hamburger Abendblatt in einem – sogar mit einer Porträtzeichnung illustrierten – Beitrag gewürdigt, der sie in der Überschrift als „Mutter der

Studentinnen“ und die von ihr geleitete Einrichtung als erste in der Bundesrepublik existierende „Beratungsstelle für Studentinnen“ vorstellte. Toni Milch selbst charakterisierte diese so: „Bei uns wird aber nicht nur Tee getrunken und auch nicht nur – wenn auch manchmal recht heftig – diskutiert. Unsere Studentinnen wissen, daß sie sich hier Rat und wenn nötig auch Hilfe holen können. Hier, in unserer Wohnzimmer-Atmosphäre, sprechen die jungen Menschen leichter von ihren Konflikten.“ Unter Hinweis auf ihren verstorbenen Ehemann und die Aktivitäten während der Emigration in England betonte die Zeitung Toni Milchs „jahrzehntelange Erfahrungen mit studentischer Jugend“ und die Tatsache, dass es für die „zierliche Professorenfrau“ immer nur eine „Lebensaufgabe“ gegeben habe: „dieser Jugend zu helfen und ihr die innere Sicherheit zu geben.“²⁰

Milch selbst veröffentlichte 1965 in einem Periodikum der Philipps-Universität Marburg einen Rückblick auf die Anfangsjahre des Bettina-Hauses in Marburg und ihre eigene frühere Tätigkeit dort. Zusammen mit ihrem Ehemann Werner Milch hatte sie zu den Heimbewohnerinnen ein recht vertrautes Verhältnis gepflegt, wie es beide wohl in ihrer Londoner Zeit kennen und schätzen gelernt hatten. „Bei den täglich gemeinsam mit dem Protektor Professor Dr. Werner Milch und seiner Frau eingenommenen Mahlzeiten, die in eigener Küche aus den dürftig zugeteilten Rationen bereitet wurden, lernten die ‚Bettinen‘ (wie sie sich bald nannten) Gäste aus dem Ausland und Dozenten aus London, Paris und Kapstadt kennen, die später auch einigen von ihnen zu einem Auslandsaufenthalt verhalfen, ehe das offizielle Austauschprogramm begann. Und obwohl es in diesen Jahren an dem Nötigsten fehlte (...), entstand eine fröhliche Stimmung und eine Aufgeschlossenheit, die, trotz äußerer Not, die Begeisterung für ein ernsthaftes Studium schuf.“²¹ Das soziale Engagement für junge Menschen und speziell für Studentinnen wirkt im Rückblick wie ein roter Faden, der Toni Milchs Leben und Wirken und zum Gutteil auch das ihres Mannes kennzeichnet.

Archivmaterial

Bundesarchiv Koblenz, 3690/59
 Personal- und Vorlesungsverzeichnisse Universität Hamburg, 1947-1952/53
 Staatsarchiv Hamburg, 364-5 I / Universität I MUC 69 A 1/4
 Staatsarchiv Hamburg, Zeitungsausschnittsammlung 731-8_A 762 Milch, Toni

Literaturverzeichnis

Bondy, C./Schulte, H./Franke, M. (o. J.) [1955]: Psychohygiene bei Studierenden. Ein Versuch zur Erfassung und Lösung geistig-seelischer Probleme der Studierenden. Verband Deutscher Studentenwerke e. V. O. O. [Bonn]. Weitere, verm. geänderte Auflage: 1960.

¹⁷ Vgl. Koch-Gromus, U./Dahme, B. (o. J.): Zum Gedenken: Margit von Kerekjártó (1926-2009). (www.dgmp-online.de/html/kerekjarto.html, 15.05.2016).

¹⁸ Toni Milch an Studentenwerk Hamburg, 14.1.1961, Staatsarchiv Hamburg 364-5 I Universität I MUC 69 A 1/4.

¹⁹ Auszugsweise Abschrift eines Briefs von Toni Milch an Frau Dr. Karsten, Frauenreferat des BMI, vom 29.12.1960. BA Koblenz 3690/59, 334.

²⁰ Hamburger Abendblatt, 28.12.1959.

²¹ Milch, T.: Die Anfänge des Marburger Bettina-Hauses. In: Alma mater Philippina, SS 1965, S. 18-21, hier: 19.

- Milch, T. (1957):* Erfahrungen aus der Arbeit der Studenten-Beratungsstelle an der Universität Hamburg 1952-1957, in: Mädchenbildung und Frauenschaffen, 7 (3), S. 127-131.
- Milch, T. (1965):* Die Anfänge des Marburger Bettina-Hauses. In: Alma mater Philippina SS 1965. Marburg, S. 18-21.
- Strickhausen, W. (2005):* „Der Wunsch nach Deutschland zurückzukehren ehrt ihn“. Der Exilgermanist Werner Milch und die Marburger „Neuere Deutsche Literatur“ nach 1945. In: Köhler, K./Dedner, B./Strickhausen, W.: Germanistik und Kunstwissenschaften im „Dritten Reich“: Marburger Entwicklungen 1920-1950. München, S. 435-468.

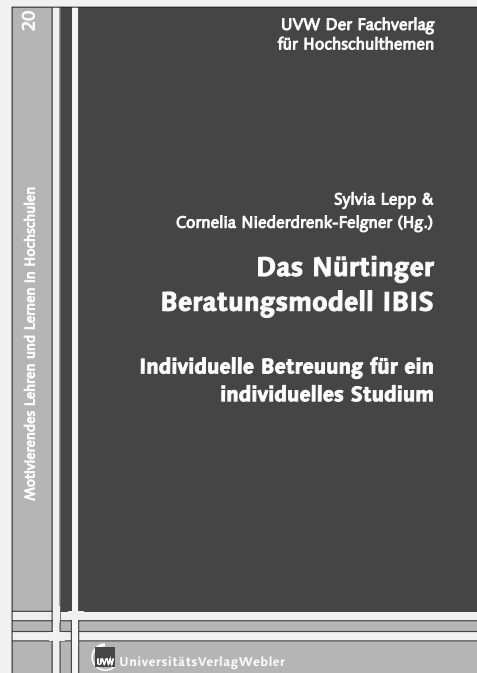
- **Karin Gavin-Kramer M.A.**, freie Autorin, Studienberaterin (Freie Universität Berlin) i.R., E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.de
- **Franz Rudolf Menne M.A.**, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

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

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



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

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

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

Fachtagung – Frühzeitige Beratung von Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern im Juli 2016 an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit in Mannheim

„Frühzeitige Beratung von Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern“ ist das Thema einer Fachtagung an der **Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)**, die am **14. Juli 2016 von 9:30 bis 16:00 Uhr** am Campus in **Mannheim** stattfinden wird.

- Kann ich als Beraterin/als Berater Studienzweiflerinnen und Studienzweifler frühzeitig erkennen? Können Studienzweiflerinnen und Studienzweifler sich selbst frühzeitig erkennen?
- Welches sind die neusten Erkenntnisse aus den Studien des DZHW?
- Welche Ansätze verfolgt das Erasmus+Projekt PrevDrop – Erkennen und Vorbeugen von Abbrüchen aus der Hochschulbildung und Unterstützung von Studierenden beim Wechsel in eine Berufsausbildung?
- Welchen Beitrag kann Beratung leisten, um Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern auf ihrem Weg zu ihrem Beruf zu begleiten?

Dies sind die Fragen mit denen sich Akteure aus Wissenschaft und Beratung und Deutschland und Luxemburg in Vorträgen und einem Gallery Walk an der Tagung beschäftigen.

Zielpublikum dieser Veranstaltung sind Beraterinnen und Berater aus den Regionaldirektionen und den Akademischen Teams und Hochschulteam der Agenturen für Arbeit, Studienberaterinnen und Studienberater der Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Vertreterinnen und Vertreter der Studierendenwerke und Fachstudienberatungen, Vertreterinnen und Vertreter der Kammern und anderer Netzwerkpartner sowie weitere Interessierte aus dem In- und dem deutschsprachigen Ausland.

Wir möchten mit dieser Fachtagung alle an der Beratung von Studierenden beteiligten Verantwortlichen und Mitwirkenden für diese Thematik sensibilisieren.

Für Interessierte und Teilnehmende im Fachpublikum mit eigenen Projekten für Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern besteht die Möglichkeit ihr Projekt gegebenenfalls gemeinsam mit ihren Netzwerkpartnern in Form eines Posters bei einem geplanten Gallery Walk zu präsentieren.

Wir bitten Sie diese Information nebst beigefügter Agenda auch an interessierte Kolleginnen und Kollegen sowie Netzwerkpartner weiterzuleiten.

Zur Anmeldung und bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an **Hochschule.PrevDrop@arbeitsagentur.de**.

Geplante Agenda

09.30 Uhr	Welcome Together und Registrierung	
10.00 Uhr	Begrüßung durch den Rektor der Hochschule der BA	Herr Prof. Dr. Frey, HdBA
10.10 Uhr	Begrüßung durch eine/n Vertreter/in der Bundesagentur für Arbeit	angefragt
10.20 Uhr	Begrüßung durch eine/n Vertreter/in der Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit DAAD	angefragt
10.30 Uhr	Ergebnisse aktueller Studien des DZHW Die Studienabbrecherinnen und -abbrecher - Zahlen, Motive und Beruflicher Verbleib	Herr Dr. Heublein, DZHW
11.15 Uhr	Das Erasmus+ - Projekt PrevDrop Das Forschungsprojekt, seine Ziele und Ergebnisse	Herr Dr. Zieher (HdBA) Herr Nolden (zab consult)
12.00 Uhr	Mittagspause – Networking – Gallery Walk	
13.30 Uhr	Praxisbericht zur präventiven Beratung von Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern aus Sicht der Studienberatung der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt, Nürtingen	Frau Dr. Lepp, HfWU
14.00 Uhr	Praxisbericht zur Beratung von Studienzweiflerinnen und Studienzweiflern und Unterstützung beim Übergang in die Duale Ausbildung aus Sicht der Agentur für Arbeit Gießen	Frau Schramm-Spehrer, Agentur für Arbeit Gießen
14.30 Uhr	„Jenseits von Google & Co - Potentiale von Online- Informationsangeboten zur Prävention von Studienabbrüchen“	Herr Dr. Blaich, TU Dresden
15.00 Uhr	Kaffeepause	
15.20 Uhr	Das Studienabbruchphänomen in Luxemburg	Herr Ruppert, AVOPP
15.50 Uhr bis 16.00 Uhr	Abschluss der Veranstaltung	Herr Ruppert, AVOPP

Herbsttagung der "GIBeT 2016: Beratungskontexte erleben und verstehen Stärkung der Hochschulen mit ihren Informations- und Beratungsangeboten Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg

Die Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg (BTU) ist erstmalig Ausrichter der "GIBeT Herbsttagung 2016, die vom 7.-9. September 2016 stattfindet.

Die BTU ist mit rund 9.000 Studierenden die zweitgrößte Hochschule und die einzige Technische Universität des Landes Brandenburg. Sie erreicht mit vielen Studienangeboten nicht nur in der Region und in Deutschland, sondern auch international hohe Anerkennung. Kooperationen für das Studium betreibt sie mit Partnerhochschulen im In- und Ausland. Auch in der Forschung arbeitet sie mit anderen Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, mit regionalen kleinen und mittelständischen Unternehmen wie mit großen und weltweit tätigen Konzernen zusammen.

Die BTU ist als Neugründung aus der Zusammenführung der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus und der Hochschule Lausitz (FH) in Senftenberg hervorgegangen. Basis dafür ist das Gesetz zur Neustrukturierung der Hochschulregion Lausitz. Cottbus, Cottbus-Sachsendorf und Senftenberg sind die Standorte der Universität.

Unter einem Dach bietet die neue Universität auch Studiengänge mit fachhochschulischen Qualifikationen und den entsprechenden Abschlüssen für Bachelor und Master an. Diese Kombination mit universitären Studiengängen eröffnet eine breite Palette an Möglichkei-

ten des Studiums und der Gestaltung der individuellen Studienbiografie.

Das Thema „Beratungskontexte erleben und verstehen“ der Herbsttagung, soll sich mit der Stärkung der Hochschulen und mit deren Informations- und Beratungsangeboten, befassen. Im Besonderen steht dabei die Übersichtlichkeit – oder doch Unübersichtlichkeit? – und Transparenz der Beratungsangebote in Deutschland mit der Klärung von Zuständigkeiten im Fokus. Wo sieht sich die Studienberatung heute? Ist sie eher Bildungsberater und/oder Lernberater? Wo befindet sich die Abgrenzung zur psychologischen bzw. psychosozialen Beratung? Wie Studienberaterinnen und Studienberater mit den veränderten Anforderungen und Ansprüchen umgehen, soll der Erfahrungsaustausch unter den einzelnen Einrichtungen aufzeigen. Gangbare neue Wege sollen konzeptionell in Workshops erarbeitet werden.

Seien Sie mit dabei, wenn der Zentralkampus in Cottbus die Vorzüge einer kleinen, aber feinen Universität präsentiert.

Kontakt:

Grit Scheppan
Tel.: 0355/693211
Fax: 0355/693222
E-Mail: grit.scheppan@b-tu.de
Web: www.b-tu.de

Jahrestagung der European Association for International Education (EAIE) im September in Liverpool

Die diesjährige Tagung der **European Association for International Education (EAIE)** findet vom 13.-16.9.2016 in Liverpool statt. Wer in irgendeinem Kontext mit Internationalisierung an Hochschulen befasst ist, trifft bei diesem Kongress Kolleginnen und Kollegen von Universitäten aus der ganzen Welt. Auch für die Mitarbeiter/innen der verschiedenen Beratungsdienste gibt es viele Inputs und Vernetzungsmöglichkeiten, so wird z.B. auch in diesem Jahr die Psyche-Sektion wieder Veranstaltungen zu Mental-Health-Aspekten und zu intercultural issues einbringen.

Das gesamte Tagungsprogramm ist zu finden unter:
<http://www.eaie.org/>



EAPRIL Conference 2016: Challenges of the Digital Era for Education, Learning and Working: Researchers and Practitioners in Dialogue im November in Portugal

Die European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) veranstaltet die Konferenz „Challenges of the Digital Era for Education, Learning and Working: Researchers and Practitioners in Dialogue“ vom 22.-25. November in Porto, Portugal.



The European Association for Practitioner Research on Improving Learning (EAPRIL) aims to promote practice-based and practitioner research on teaching and learning within formal, informal, non-formal, lifelong learning and professional development contexts. EAPRIL aims to professionally develop and train educators and, as a result, to enhance practice.

EAPRIL's conference in 2016 focuses on in-depth dialogue between practitioner researchers who will be able to describe, share and discuss the current and future technological challenges within education. As we are living in a Digital Era, EAPRIL delegates will have opportunities to exchange, think and rethink innovations in

education, learning and working, as well as exploring the impact of virtual technology.

Invited sessions and keynote speeches on various practices of research, teaching and training will feed this discussion. Prof. Dianna Laurillard will focus in her keynote on how teachers can become more innovated in virtual learning. How can we support teachers, via technology, to innovate? Prof. Alexander Gröschner will focus on how video-analyses can be part teachers' professional development. Finally, Prof. António Dias de Figueiredo will focus on "Theories of Practice in Education and Corporate Learning: Building Knowledge from Practice-Based Inquiry" and will reflect on whether or not a need still exists to explicitly address the digital character of our age, due to the indistinguishable mix of face-to-face and online we live in.

Web: <https://eaprilconference.org/>

E-Mail: info@eapril.org

Tel.: + 32 16 23 19 00

Peterseliegang 1, box 1, 3000, Leuven, Belgium

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

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

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

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

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß

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

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2016

Forschungssysteme im Umbruch –
Vorausschau, Evaluierung und
Gestaltungsoptionen

Forschungsentwicklung/-politik

K. Matthias Weber

Zur Zukunft von Forschung und
Innovation: Transformative
Szenarien und das Dilemma
der Forschungs- und
Innovationspolitik

Stephanie Daimer

& Stefan Kuhlmann

Der europäische Forschungsraum
am Scheideweg

André Martinuzzi & Adele Wiman
Ergebnisse der Ex-Post-Evaluierung
des 7. EU-Forschungsrahmen-
programmes

Ralf Lindner & Stefan Kuhlmann

Responsible Research and
Innovation und die
Governance von Forschung
& Innovation:
Herausforderungen und Prinzipien

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2016

Themenschwerpunkt: Studierende

Aylâ Neusel & Andrä Wolter

Auf dem Weg zur Transnationalität?

Eine explorative Studie über Professorinnen
und Professoren mit Migrationsbiographie
an deutschen Hochschulen

*Justus Henke, Peer Pasternack & Sarah
Schmid*

Third Mission von Hochschulen
Eine Definition

Stefan Bauernschmidt

ABC des akademischen Berichtswesens

Tobias Brändle & Clemens Ohlert

Hauptsache ein Hochschulabschluss?
Die Leistungsaspiration traditioneller und
nicht-traditioneller Studierender

Katharina Benderoth & Lars Müller
Herkunft als Studienhandicap?

Das Potential des Peer-Netzwerkes
ArbeiterKind.de für Studieninteressierte
und Hochschulen

*Jutta Papenbrock, Samuel Breselge,
Jessica Joswig, Jan Klein & Matthias Pilz*
Wirtschaftliches Grundverständnis in
nicht-ökonomische Studiengänge integrieren
– oder: Ökonomie in der Biologie?
– Ein Beispiel zur fallbasierten
Hochschulausbildung von angehenden
Biologen/innen

*Julia Schütz, Andreas Seifert
& Marjaana Gunkel*

Universitäre Bildung und Hochschule im
Wandel – das Beispiel Leuphana Universität
Lüneburg

Matthias Söll & Robert W. Jahn
Lehrjahre eines studentischen
Betreuungsprogramms – Institutionalisierung
und Diffusion eines Mentoring-Konzeptes

David B. Meinhard & Matthias Pilz
Betriebswirtschaftliche Fallstudien in der
Hochschullehre – Lässt sich besseres Lernen
belegen?

Lars Hochmann

Mit dem Schatten zur Sonne.
Warum zukunftsfähige Hochschullehre in den
Wirtschaftswissenschaften mitunter an der
eigenen Fachlichkeit scheitert

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3+4/2015

Beiträge zum 17. Workshop
Hochschulmanagement

Fred G. Becker

Professor/innenauswahl: Eine kleine
Streitschrift zur sogenannten
„Bestenauswahl“

Alexander Dilger

Zurück in die dirigistische Vergangenheit
Das Hochschulzukunftsgesetz in NRW

*Tim Alexander Herberger
& Andreas Oehler*

Gibt es DAS optimale
Studienkreditangebot
für DEN Studierenden?

Matthias Klumpp

Diversität der Studierendenschaft im
Übergang vom Bachelor- zum
Masterstudium

Hans-Jürgen Gralke

Das Bewusstsein der
Universitätsmanager für das Individuelle
der eigenen Universität: Eine explorative
Untersuchung

Ina Freyaldenhoven

Auswirkungen transformationaler,
transaktionaler und passiver Führung von
Rektoren/Präsidenten auf das affektive
Commitment und die Arbeitszufriedenheit
von Professoren.

Johannes Wespel & Michael Jaeger

Leistungsorientierte Zuweisungsverfahren
der Länder: Praktische
Umsetzung und Entwicklungen

Linda Jochheim & Jörg Bogumil

Wirkungen neuer Steuerungsinstrumente
auf die Aktivitätsstrukturen von
Universitäten

Herbert Grüner

Charakteristika des Leistungsreizsystems
in der W-Besoldung und das Beispiel der
Hochschule für Künste Bremen (HfK)

Irma Rybnikova & Marie Scholz

Partizipation von Studierenden in der
universitären Lehre

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1/2016
(Vorschau)

Verena Henkel & Susanne Schwarz
Empirische Befunde zum Erwerb
studienrelevanter
Schlüsselkompetenzen
durch Peer Tutoring

*Maria Neumann, Claudia Froböse
& Bärbel Miemietz*
Auf dem Karriereweg.
Förderung von
Nach Nachwuchswissenschaftlerinnen
in der Hochschulmedizin

Anne Schlüter & Jan Schilling
Stand und Perspektive der
Weiterbildungsberatung
im Rahmen der Hochschule,
beispielhaft aufgezeigt an der
Universität Duisburg-Essen

Elke Karrenberg & Mirjam Müller
Qualitätsstandards für
Personalentwicklung an
Universitäten.
Der „Kodex für gute
Personalentwicklung“ von
UniNetzPE

Anke Diez et al.
Vom Teilnehmer zum Partner
– wie kann es nach der
hochschuldidaktischen
Weiterbildung weitergehen?

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2016
Was ist Qualität? – Grundlagen und
Rahmenbedingungen von Qualität
in der Wissenschaft

*Forschung über Qualität
in der Wissenschaft*

Susan Harris-Huermann
Thoughts on the meaning and
evolution of the term 'quality' in
higher education

René Krempkow
Wissenschaftliche Integrität,
Drittmittel und Qualität in der
Wissenschaft – empirische Befunde

Anna Fräßdorf & Jakob Tesch
Gute wissenschaftliche Praxis
in der Promotion

Qualitätsentwicklung, -politik

*Gülay Ates & Angelika
Brehelmacher*
Universitäre
Beschäftigungsbedingungen
in der Doc- und Postdoc-Phase
unter Berücksichtigung des
österreichischen Laufbahnmodells

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

*Lukas Bischof & Hannah
Leichsenring*
Vom Qualitätsmanagement zum
Studienerfolgsmanagement



**Für weitere
Informationen**

- zu unserem
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines
Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen
besuchen Sie unsere Website:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an
uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

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

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

Motivation der Studierenden

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

Künftige Berufsfelder

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

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

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

Zeitraumen und Studienvolumen

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

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

Eine neue Studiengruppe geht in Kürze an den Start!

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



IWBB

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