

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Chancengerechtigkeit

- Hürden für Promovierende mit einem nichtakademischen Familienhintergrund – Ansätze für Beratungs- und Unterstützungsangebote am Beispiel des Kölner Programms Erste Generation Promotion Mentoring+
- Das Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen (Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG) und seine Bedeutung für Nachteilsausgleiche in Prüfungen
- Individualisierte Studienorientierung und -beratung als Lösungsansatz zur Verbesserung der Aussichten auf einen erfolgreichen Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland
- Habitus im Rahmen von Studienberatung verstehen – Sozioanalyse als eigenes Diagnoseinstrument
- Veränderung erzeugen im Erstgespräch: FACT-basierte Beratung von Studierenden

4 | 2020

Herausgeber*innenkreis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

David Willmes, Dr., Berater, Coach und Mediator, Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Hinweise für die Autor*innen

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autor*innenhinweisen“ 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

Geschäftsführende Herausgeber:

W. Schumann, E-Mail: wilfried.schumann@sw-ol.de

D. Willmes, E-Mail: david.willmes@frs.uni-freiburg.de

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 20.11.2020

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 79 Euro

Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

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

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsbeispiele 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

Von Wilfried Schumann & David Willmes

97

Schwerpunktthema: Chancengerechtigkeit

Ann-Kristin Kolwes

Hürden für Promovierende mit einem nichtakademischen Familienhintergrund – Ansätze für Beratungs- und Unterstützungsangebote am Beispiel des Kölner Programms Erste Generation Promotion Mentoring+

98

Jörg Ennuschat

Das Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen (Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG) und seine Bedeutung für Nachteilsausgleiche in Prüfungen

104

Jesús Pineda & Alexander Knoth

Individualisierte Studienorientierung und -beratung als Lösungsansatz zur Verbesserung der Aussichten auf einen erfolgreichen Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland

108

Regina Heimann

Habitus im Rahmen von Studienberatung verstehen – Sozioanalyse als eigenes Diagnoseinstrument

113

Anregungen für die Beratungspraxis

Henrike Richter, Valerie Kiel & Ronald Burian

Veränderung erzeugen im Erstgespräch: FACT-basierte Beratung von Studierenden

120

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

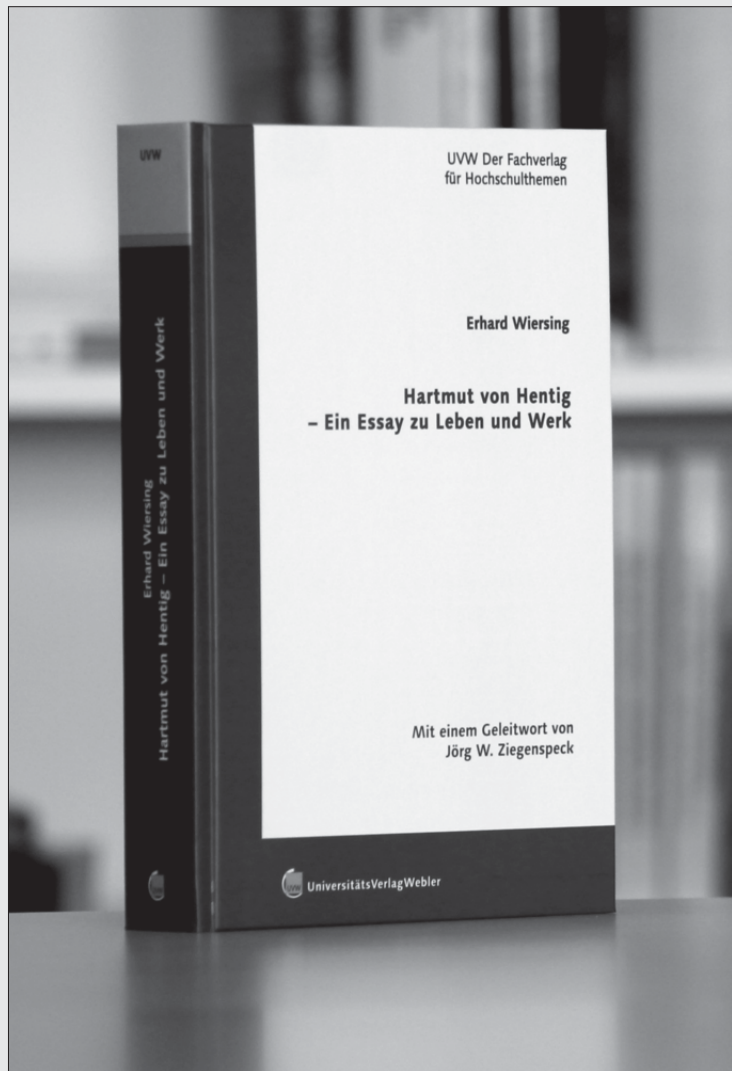
IV

Erhard Wiersing Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

Hartmut von Hentig (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs. Es wird dabei ein großer Bogen geschlagen von seinen (Schul-)Erfahrungen in Kindheit und Jugend über seine Schulkarriere als Lehrer für Alte Sprachen an einem Landerziehungsheim und einem Gymnasium, seine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Göttingen und die Konzipierung, Gründung und Leitung zweier Versuchsschulen an der Universität Bielefeld bis schließlich zu seinem Verständnis der bildungstheoretischen Bedeutung des klassischen Altertums.

Indessen aber war Hartmut von Hentig – dieser über die Jahrzehnte allseits anerkannte und mit einer Vielzahl von Preisen ausgezeichnete Wissenschaftler, bildungstheoretische und -politische Vordenker, Begründer einer Pädagogik und praktische Pädagoge – im März 2010 in die Schlagzeilen geraten, als sich herausstellte, dass sich sein langjähriger Freund Gerold Becker zur Zeit seiner

Schulleiterschaft am Landerziehungsheim Odenwaldschule zwischen 1971 und 1985 an Schülern vergangen hat, und als daraufhin ein Journalist in der Süddeutschen Zeitung die Vermutung aussprach, dass er davon gewusst haben müsse. Diese Unterstellung hat Hentig sofort und entschieden zurückgewiesen und darüber auch mehrere Erklärungen abgegeben. Da dem aber in der Öffentlichkeit nur zum Teil geglaubt worden ist, hat er zur Wiederherstellung seiner Glaubwürdigkeit in seinem Buch „Noch immer Mein Leben“ (2016) nochmals die Gründe für seine damals gegenüber dem Freund gehegte Arglosigkeit ausführlich dargelegt. Dem ist Erhard Wiersing in einer gründlichen Recherche nachgegangen. Im Ergebnis hält er alle Hartmut von Hentig gemachten Unterstellungen für grundlos. Und weil auch nach zehn Jahren keiner der Ankläger einen gegenteiligen Beweis hat erbringen können, fordert er die an der ungeprüften Verbreitung der rufschädigenden Behauptungen beteiligten Presseorgane auf, ihr damaliges Verhalten auch formell zu bedauern und an der Rehabilitation Hartmut von Hentigs mitzuwirken. Darauf habe dieser auch ein Recht.



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

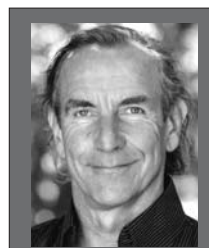
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

„Und täglich grüßt das Murmeltier“ – dieser Eindruck stellt sich ein, wenn man sich mit dem Thema Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem befasst. Immer wieder kommen Untersuchungen zum gleichen Fazit, wie es im Bildungsbericht 2020 lapidar formuliert wird: „Die Beteiligung an der Hochschulbildung hängt stark von der Bildungsherkunft ab, wie auch in vorherigen Bildungsberichten festgestellt wurde“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 11). Wer aktuell beobachtet, wie in der Corona-Krise am Beispiel des Homeschooling einmal mehr deutlich wird, dass Schüler*innen mit akademischem Familienhintergrund klar bevorteilt sind, wird keine großen Erwartungen hegen, dass der Bildungstrichter in absehbarer Zeit eine überholte Metapher sein könnte. Hinzu kommt, dass nicht nur sozioökonomische Faktoren für einen Mangel an Bildungsgerechtigkeit sorgen. Auch wer einen Migrationshintergrund aufweist oder als internationaler Studierender an die Hochschule kommt oder als chronisch kranke oder behinderte Person ein Studium aufnimmt, muss mit deutlich geminderten Erfolgsaussichten rechnen. Grund genug, dass wir für diese Ausgabe das Schwerpunktthema Chancengerechtigkeit gewählt haben – bestimmt nicht zum letzten Mal.

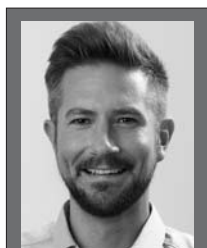
Ann-Kristin Kolwes blickt auf eine Gruppe im unteren, verengten Teil des Bildungstrichters: Promovierende und Promotionsinteressierte aus einem nichtakademischen Elternhaus, für die es oft keine spezifischen Unterstützungsangebote gibt. Die Autorin benennt die Hürden für diese Gruppe und zeigt, wie sie durch gezielte Beratung überwunden werden können. Als Beispiel für ein institutionalisiertes Angebot stellt sie das Kölner Programm Erste Generation Promotion Mentoring+ vor, das deutschlandweit einzigartig ist.

Seite 98

Für die Herstellung von Chancengerechtigkeit für chronisch kranke und behinderte Studierende ist die Möglichkeit des Nachteilsausgleichs von zentraler Bedeutung. **Jörg Ennuschat** zeigt uns, wie eine überkommene Rechtsprechung hier jedoch als Inklusionsbremse wirkt. Er plädiert dafür, u.a. mit Bezug auf das in der UN-Behindertenrechtskonvention formulierte Diskriminierungsverbot



Wilfried
Schumann



David Willmes

mehr Spielraum für die Gewährung von Nachteilsausgleichen bei Hochschulprüfungen zu schaffen. **Seite 104**

Wie die Aussichten auf einen erfolgreichen Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland verbessert werden können, skizzieren **Jesús Pineda & Alexander Knoth**. Im Zentrum ihrer Überlegung stehen die mit zunehmender Digitalisierung sich eröffnenden vielfältigen Möglichkeiten einer individualisierten Studienorientierung, -beratung und -begleitung.

Seite 108

Wenn sich Studierende aufgrund ihrer Herkunft fremd an der Hochschule fühlen, kann das auf einen Habitus-Struktur-Konflikt hindeuten. Zur Diagnostik eignet sich die Sozioanalyse, mit der die Gründe von Krisen und Selbstzweifel durch biografische Positionierung entdeckt werden. **Regina Heimann** veranschaulicht an einem konkreten Fallbeispiel den Mehrwert dieser Analysemethode und erläutert, wie sie Erkenntnis- und Entlastungsprozesse bei Ratsuchenden ankurbelt.

Seite 113

Jenseits des Schwerpunktthemas stellen uns **Henrike Richter, Valerie Kiel & Ronald Burian** die „Fokussierte Akzeptanz- und Commitmenttherapie (FACT)“ vor. Dieses Verfahren ermöglicht es, bei Ratsuchenden durch das Einbeziehen ihres individuellen Wertesystems innerhalb kurzer Zeit deutliche Verhaltensänderungen und Neuorientierungen anzustoßen.

Seite 120

Wilfried Schumann & David Willmes

Jahresverzeichnis 2020

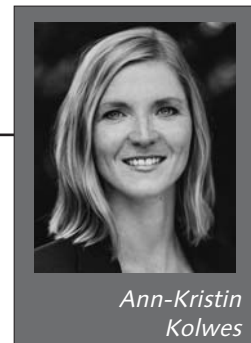
Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2020** der Zeitschrift für Beratung und Studium finden Sie auf unserer Website als PDF-Datei: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autor*innen hinweisen 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, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

Ann-Kristin Kolwes



Hürden für Promovierende mit einem nichtakademischen Familienhintergrund – Ansätze für Beratungs- und Unterstützungsangebote am Beispiel des Kölner Programms Erste Generation Promotion Mentoring+

First-generation undergraduate, graduate and post-graduate students are slowly gaining recognition, both in academic discourse and as a target group for an expanding list of support service options. In practice, however, it can be quite difficult to address them correctly and to create offers that match their needs. The Cologne program First Generation Doctoral Mentoring+ was created 2017 and is aimed at doctoral candidates and those interested in starting a doctorate with a non-academic family background. This article shows the barriers with which this target group is particularly confronted and how they can potentially be overcome. Based on the experience gained from the mentoring program, there are several different approaches that have proven to be successful how to design an offer that supports individuals and at the same time tries to reduce educational injustices sustainably.

Eine Promotion zu beginnen, durchzuführen und erfolgreich abzuschließen, stellt immer eine große Herausforderung dar, die der jeweiligen Person viel Einsatz, Engagement, Fleiß und Muße abverlangt. Dies ist unabhängig davon, welche soziale Herkunft eine Person hat. Trotzdem hat die Bildungsherkunft einen Effekt auf Promovierende und Promotionen. Das zeigt sich nicht zuletzt daran, dass schätzungsweise zehnmal mehr Personen aus einem akademischen Elternhaus erfolgreich eine Promotion abschließen als jene aus einem nichtakademischen (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. 2017). Doch wie genau wirkt sich die soziale Herkunft im Promotionsprozess aus bzw. mit welchen Hürden sehen sich Promovierende und Promotionsinteressierte der ersten Generation konfrontiert? Der folgende Beitrag möchte sich genau mit diesen Fragen beschäftigen und aufzeigen, wie diese Personengruppe zielgerichtet und angemessen auf ihrem Weg unterstützt werden kann. Denn gerade in der Beratung von Promovierenden und Promotionsinteressierten spielt die soziale Herkunft oft noch eine deutlich untergeordnete Rolle. Die folgenden Ausführungen möchten daher für die spezifischen Hürden und Herausforderungen dieser Personengruppe sensibilisieren, um so die Perspektive von Berater*innen zu erweitern. Die soziale Herkunft stellt eine besondere Diversitätskategorie dar, da sie nicht sichtbar ist. Aus diesem Grund ist es durchaus schwierig, das Thema in Beratungssituationen überhaupt anzusprechen, wenn die Person die beraten wird dies selbst nicht tut. Hinzu kommt, dass es sich um sehr heterogene Erfahrungen und Lebenswege handelt,

die nicht pauschalisiert werden sollten. Bei weitem nicht alle Studierenden und Promovierenden aus einem nichtakademischen Elternhaus erleben ihre Herkunft als problematisch oder benachteiligend. Jene, die diesem Aspekt jedoch einen Einfluss oder eine Wirkmächtigkeit zusprechen, tun dies zum Teil aus sehr unterschiedlichen Gründen. Denn zu der Gruppe gehört beispielsweise ebenso die*der Promovierende aus einem sozialen Brennpunkt mit Eltern ohne Berufsabschluss, wie vielleicht ein*e Doktorand*in aus einer Familie mit einem erfolgreichen Handwerksbetrieb mit mehreren Angestellten. Die spezifischen Hindernisse, die beide im wissenschaftlichen System erleben, können sehr ähnlich, aber gleichzeitig auch komplett unterschiedlich sein. Hiermit sensibel umzugehen, ist bei der Ansprache und Beratung der Gruppe besonders wichtig, um nicht Klischees und Stereotype zu bedienen, die letztlich die Zielgruppe eher abschrecken oder sie sogar diskriminieren.

Im Folgenden stellt der Beitrag zuerst kurz die aktuelle Datenlage dar, bevor anschließend ausführlich auf die besondere Situation von Promovierenden und Promotionsinteressierten der ersten Generation eingegangen wird. Der dritte Teil behandelt Unterstützungsmöglichkeiten und bestehende Angebote für diese Personengruppe, wobei am Programm Erste Generation Promotion Mentoring+ der Universität zu Köln exemplarisch dargestellt wird, wie diese wirken können. Abschließend wird noch einmal zusammengefasst, welche Zugänge und Ansatzpunkte sich als besonders zielgerichtet und wirkungsvoll erwiesen haben.

1. Aktuelle Daten

Das Thema Bildungsgerechtigkeit hat grundsätzlich seinen Weg an die deutschen Hochschulen gefunden – ein Verdienst, das wir nicht zuletzt Initiativen wie Arbeiterkind.de zu verdanken haben. Noch immer steht aber vor allem die Aufnahme eines Studiums bzw. dessen erfolgreicher Abschluss im Fokus der Akteur*innen. Dies spiegelt sich auch in den meisten praktischen Unterstützungsangeboten der Universitäten wider, die insbesondere Studienanfänger*innen adressieren und ihnen bei der Orientierung im Studium helfen. Der wissenschaftliche Karriereweg – also von der Promotion bis zur Professur – wird hingegen nur selten berücksichtigt, wobei sich auch hier deutlich die Effekte der sozialen Herkunft nachweisen lassen. Die Datenlage hierzu ist zwar vergleichsweise dünn, dafür sind die Ergebnisse umso aussagekräftiger. So zeigt der Hochschulbildungsreport 2020, dass von 100 Akademikerkindern durchschnittlich zehn erfolgreich eine Promotion abschließen, bei Kindern aus einem nichtakademischen Elternhaus ist es hingegen nur eines (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. 2017). Dabei bilden diese beiden Zahlen nur den Endpunkt eines sich immer weiter verengenden Bildungstrichters, der für Menschen mit einem nichtakademischen Elternhaus grundsätzlich sehr viel enger verläuft, da die Drop-out-Quoten an den einzelnen Übergängen deutlich höher ausfallen. Der Effekt der sozialen Herkunft auf Karriereverläufe innerhalb des deutschen Wissenschaftssystems lässt sich jedoch bis zur Besetzung von Professuren nachweisen (Möller 2013). In ihrer Untersuchung zur Professor*innenschaft in NRW konnte Christina Möller zeigen, dass es sich lediglich bei 12% der Professor*innen um sogenannte Arbeiterkinder handelt. Dabei steht der sozialen Öffnung von Hochschulen und Wissenschaft durch die Bildungsexpansion der 1980er Jahre heute vielmehr eine erneute soziale Schließung gegenüber (Möller 2013, S. 341). Angela Graf ist noch einen Schritt weiter gegangen und hat untersucht, über welche Bildungsherkunft die sogenannte Wissenschaftselite¹ verfügt. Dabei hat sie festgestellt, dass von 400 Personen, „die zwischen 1945 und 2013 Spitzenpositionen innerhalb der deutschen Wissenschaftslandschaft einnahmen“, lediglich sieben Arbeiterkinder waren (Graf 2017, S. 130). Umso wichtiger ist es, das Thema Bildungsgerechtigkeit nicht nur auf Studierende zu beziehen, sondern vielmehr alle Statusgruppen einer Hochschule in den Blick zu nehmen, um so nachhaltig Hürden im Wissenschaftssystem abzubauen und mehr Bildungsgerechtigkeit zu schaffen.

2. Welchen Hürden begegnen Promovierende und Promotionsinteressierte der ersten Generation?

Die soziale Herkunft wirkt insbesondere als sekundärer Faktor, was sich häufig in einem „Sich-Selbst-Aussortieren“ der betroffenen Personen äußert. Dieser Effekt wirkt bereits während des Studiums, wie die Drop-out-Quoten an den jeweiligen Bildungsübergängen – Studienbeginn, vom Bachelor in den Master und vom Master in die Pro-

motion – sehr anschaulich belegen (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e.V. 2017). Die tatsächlich erlebten Hürden unterscheiden sich dabei häufig von Einzelfall zu Einzelfall, nicht zuletzt, da sich auch die spezifischen Lebensumstände der Personen deutlich voneinander unterscheiden. Dieser Punkt macht es zusätzlich schwierig, die Gruppe adäquat anzusprechen und deren spezifische Bedürfnisse abzudecken, ohne dabei durch das einfache Bedienen von Klischees Teile der Zielgruppe abzuschrecken. Nichtsdestotrotz lassen sich Hürden identifizieren, die insbesondere Promovierende der ersten Generation betreffen und die Ansatzpunkte für Beratungen und Hilfestellungen sein können.

Erstmals macht sich der nichtakademische Familienhintergrund häufig bereits bei der Entscheidung für oder gegen eine Promotion bemerkbar. Und auch der Zeitpunkt der Auseinandersetzung mit der Karriereoption Promotion unterscheidet sich vielfach. Zumeist beschäftigt sich diese Gruppe spät im Verlauf des Masterstudiums mit einer möglichen Promotion. Der wissenschaftliche Karriereweg wird erst dann zu einer Option, wenn das Ende des Studiums in greifbare Nähe rückt. Nicht selten sind es Betreuende, die diese Möglichkeit erstmalig ansprechen und den Wunsch nach einer wissenschaftlichen Karriere überhaupt in den Bereich des Denkbaren rücken. Es scheint bisweilen so, als bräuchte es eine konkrete Ermutigung, um sich selbst eine Promotion auch zuzutrauen. Die Auseinandersetzung mit dem Schreiben einer Dissertation als Einstieg für einen wissenschaftlichen Karriereweg erfolgt damit verhältnismäßig spät, was häufig den Übergang vom Master in die Promotion verzögert und erschwert – Zeit, die sich am Ende negativ auswirken kann, wenn das akademische Alter zu einem der entscheidenden Kriterien etwa für die Besetzung von Tenure-Track-Professuren zählt. Je früher die wissenschaftliche Karriere als Berufsziel feststeht, desto zielgerichteter kann darauf hingearbeitet werden oder auch abgewogen werden, ob dies tatsächlich der zu einem passende Karriereweg ist. Gerade an diesem Punkt der Entscheidung für oder gegen eine Promotion suchen viele Promotionsinteressierte mit einem nichtakademischen Familienhintergrund nach Beratung und Unterstützungsangeboten. Ihnen fehlen zumeist umfassende Informationen und sie haben Zweifel, ob dies für sie der richtige Weg ist. Insbesondere der niedrigschwellige Zugang zu Informationen über administrative Voraussetzungen und Finanzierungsmöglichkeiten einer Promotion ist daher besonders hilfreich und sollte immer so konzipiert sein, dass auch sehr grundlegende Fragen und Aspekte besprochen werden. Der gemeinnützige Verein Erste Generation Promotion² bietet solche Beratungen kostenfrei für Promotionsinteressierte und Promovierende aus ganz Deutschland an. Das Ziel einer Beratung in dieser Phase sollte dabei immer

¹ Als Wissenschaftselite definiert Graf Nobel- und Leibnizpreisträger*innen, die Präsident*innen der wichtigsten Forschungsgesellschaften (Max-Planck-Gesellschaft, Fraunhofer-Gesellschaft, Gottfried-Wilhelm-Leibniz-Gemeinschaft, Helmholtz-Gemeinschaft deutscher Forschungszentren) sowie die Präsident*innen der zentralen wissenschaftspolitischen Intermediärgremien (Deutsche Forschungsgemeinschaft, Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz).

² Weiterführende Informationen zum Verein unter www.egp-verein.de

sein, dass die Person am Ende selbst eine fundierte und informierte Entscheidung für oder gegen eine Promotion treffen kann.

Der bereits angesprochene Übergang zwischen Masterabschluss und Promotion stellt insbesondere in den Geisteswissenschaften ein Hindernis dar. Für die Auswahlverfahren von Stiftungen oder Graduierteneinrichtungen brauchen die Bewerber*innen bereits ein fertiges Exposé ihres Projekts, dessen Anfertigung einige Zeit in Anspruch nimmt. Hinzu kommen die zum Teil mehrere Monate dauernden Auswahlprozesse. Diese unsichere Übergangszeit gilt es zu überbrücken, wobei insbesondere die Finanzierung eine große Hürde darstellt. Wer nicht auf Rücklagen zurückgreifen kann, sucht sich für diese Zeit häufig schlecht vergütete Teilzeitbeschäftigungen im universitären Umfeld oder entscheidet sich womöglich ganz gegen eine Promotion, um z.B. ins vermeintlich sichere Lehramt zu wechseln. Dabei führt gerade die finanzielle Unsicherheit zu erhöhten Zweifeln, ob dies tatsächlich der richtige Weg ist. Angebote wie Übergangsstipendien können dabei helfen, diese Hürde zu überwinden. Sie geben den Empfänger*innen eine finanzielle Sicherheit und bestärken sie, erfolgreich diesen Weg gehen zu können.

Auch über die Übergangsphase hinaus stellen fehlende finanzielle Ressourcen bzw. Rücklagen die vermutlich größte Hürde dar. Hiervon sind Promovierende der ersten Generation besonders häufig betroffen. Wie dargestellt, spielt dies bereits bei der Aufnahme einer Promotion in einigen Fachbereichen eine große Rolle, doch auch während der Promotion handelt es sich hierbei um einen entscheidenden Faktor. Die prekäre Beschäftigungssituation von Promovierenden durch Teilzeitstellen oder die Finanzierung über sozialversicherungsfreie Stipendien bietet nur eine unzureichende finanzielle Absicherung, um die Lebenskosten der Personengruppe insbesondere in teuren Universitätsstädten zu decken, gerade in Relation zu deren Ausbildungsgrad. Zusätzlich werden von jungen Wissenschaftler*innen in der Regel Tagungsteilnahmen und Forschungsreisen erwartet, die zum Teil selbst finanziert werden müssen. Und selbst wenn die Kosten übernommen werden, muss für diese oft in Vorleistung gegangen werden, was nur möglich ist, wenn entsprechende finanzielle Reserven vorhanden sind. Nach Abschluss der Promotion entstehen durch die Publikation zudem noch erhebliche Kosten. Diese können durch Open-Access oder On-Demand-Publikationen umgangen werden, was in manchen Fächergruppen jedoch mit einem Verlust an wissenschaftlicher Reputation einhergeht. So ist zum Beispiel in den Geisteswissenschaften die gedruckte Publikation bei einem renommierten Verlag ein wichtiger Baustein für die wissenschaftliche Karriere.

Ein weiterer entscheidender Punkt für eine erfolgreiche Promotion ist der Zugang zu informellem Wissen. Promotionsordnungen oder Leitfäden zur Promotion geben nur begrenzt Auskunft über viele Teilaspekte des akademischen Austauschs bzw. eines wissenschaftlichen Karriereverlaufs. Wissen über z.B. Publikationen, Vortragsbewerbungen oder Tagungsorganisation zirkuliert hingegen vor allem über informelle Wege im Netzwerk und wird dort weitergegeben. Um an diesem Wissen partizi-

pieren zu können, ist es wichtig, Zugang zu solchen zu haben. Gerade Promovierende aus einem nichtakademischen Elternhaus sind jedoch häufig schlechter innerhalb ihrer wissenschaftlichen Community vernetzt. Dies hängt vielfach damit zusammen, dass sie sich in dieser fremd fühlen oder Angst haben, die Spielregeln nicht zu beherrschen. Auch die Angst „dumme Fragen“ zu stellen, kann zu einer Vermeidungshaltung führen, die sich letztlich negativ auf den Promotionsprozess auswirken kann. Angebote können an diesem Punkt besonders einfach ansetzen, indem informelles Wissen durch Veranstaltungen oder Beratungen zugänglich gemacht wird. Wichtig ist hierbei, nicht von gewissem Vorwissen auszugehen, sondern möglichst konkret und anwendungsorientiert über Abläufe und Spielregeln zu informieren. Indem die Informationen für alle frei zugänglich sind, können diejenigen, die sie benötigen, einen unkomplizierten Zugang dazu bekommen, ganz unabhängig von ihrer Herkunft. Gerade hierbei sind die jeweiligen Einrichtungen – allen voran Graduierteneinrichtungen, aber auch Carrier Services, Studienberatungen und Promotionsbüros – selbst gefordert, da sich sowohl formale und gesetzliche Vorgaben sowie die lokale Praxis sehr voneinander unterscheiden.

Das angesprochene Fremdheitsgefühl gegenüber der Wissenschaft stellt für viele Promovierende der ersten Generation eine weitere Hürde dar. Betroffene haben selbst den Eindruck, dass sie nicht den entsprechenden Habitus mitbringen, der von der wissenschaftlichen Community vorausgesetzt wird. Gerade in offenen Kommunikationssituationen wie etwa den Kaffeepausen bei einer Tagung oder dem gemeinsamen Restaurantbesuch nach einem Kolloquium tritt dies besonders zutage. Die Erfahrung, die häufig gemacht wird, ist, dass wissenschaftlicher Smalltalk Regeln zu folgen scheint, die sie nicht kennen. Zudem erlauben informellere Gesprächssituationen zum Teil Einblicke ins Private, die ggf. unangenehm sind bzw. das Gefühl verstärken können, nicht in das System zu passen. Gerade diese Form von Unwohlsein innerhalb der Community, die eigentlich nichts mit dem wissenschaftlichen Forschen an sich zu tun hat, empfinden viele Promovierende mit einem nichtakademischen Familienhintergrund als besonders belastend und lässt sie daher daran zweifeln, ob eine akademische Karriere für sie tatsächlich eine Option darstellt. Die Fremdheitsgefühle, gerade gegenüber dem Fach und dem Hochschulumfeld, sind etwas, was betroffene Personen nur sehr selten offen ansprechen oder adressieren, zumal gerade dieser Aspekt besonders verschränkt ist mit den jeweiligen Persönlichkeitsmerkmalen eines Menschen. Dabei empfinden es die Personen selbst als befreiend und entlastend zu erleben, dass es nicht nur ihnen selbst so geht. Um einen solchen Austausch zu ermöglichen braucht es jedoch sichere, vertrauensvolle und vor allem wert- und konkurrenzfreie Räume.

Auf der anderen Seite stehen Fremdheitsgefühle gegenüber der Familie bzw. dem Herkunftsmilieu, die als ebenso belastend empfunden werden können. Das Studium und die Entscheidung für eine wissenschaftliche Karriere bringen für viele ein gänzlich neues Lebensumfeld mit sich, dass sich deutlich von dem der eigenen Herkunftsfamilie unterscheidet. Der Lebensalltag an der

Universität und das alte Leben erscheinen den meisten wie zwei unterschiedliche Welten, die nur schwer miteinander zu vereinbaren sind. Diese Entfremdung zeigt sich zudem meist ganz konkret in der Verwendung einer anderen Sprache oder der Auseinandersetzung mit anderen gesellschaftspolitischen Themen. Unverständnis, fehlende Unterstützung oder mangelnde Anerkennung der eigenen Leistungen können das Verhältnis belasten, sodass das Wandeln zwischen den Welten vielfach eine große Kraftanstrengung bedeutet. Gerade in diesen beiden beschriebenen Fremdheitsgefühlen macht sich eine negative Selbstbewertung des eigenen nichtakademischen Familienhintergrunds bemerkbar, die auch damit zusammenhängt, dass ein solcher an Universitäten vielfach noch immer ein Tabuthema darstellt. Dabei handelt es sich auch um eine Frage der Perspektive. Gerade das Bewegen in beiden Welten und das Beherrschen beider Sprachen kann als wertvolle Kompetenz betrachtet werden, wenn es darum geht, Forschungsergebnisse nicht nur in der wissenschaftlichen Fachcommunity sichtbar zu machen.

Dies alles sind Probleme, die einzeln oder häufiger in unterschiedlicher Kombination und Intensität für Promovierende und Promotionsinteressierte der ersten Generation eine Rolle spielen, sowohl was die Entscheidung für oder gegen eine Promotion betrifft als auch während des gesamten Promotionsprozesses. Sie kommen zu all den anderen Schwierigkeiten hinzu, mit denen Promovierende konfrontiert sind und die in letzter Konsequenz ein Grund für den Abbruch einer Promotion sein können. Auch wenn es immer der persönliche Einzelfall ist, der sich nur bedingt auf andere Personen übertragen lässt, handelt es sich dennoch bei den eben beschriebenen Hürden um Faktoren, an denen der nichtakademische Familienhintergrund einer Person besonders zum Tragen kommen kann und die die Personengruppe immer wieder selbst als Herausforderungen beschreibt. Damit bilden diese Aspekte den besten Ansatzpunkt für eine lösungsorientierte Beratung der Zielgruppe sowie die Entwicklung spezifischer Unterstützungsangebote.

3. Was brauchen erfolgreiche Unterstützungsangebote – das Beispiel Erste Generation Promotion Mentoring+

Bereits bei der Beschreibung der spezifischen Hürden sind Ansätze angeklungen, wie diese im Kontext von Beratungen oder Unterstützungsangeboten zielgerichtet adressiert werden können bzw. worauf dabei geachtet werden sollte. Im Folgenden erfahren diese Einzelüberlegungen noch einmal eine methodisch-theoretische Einordnung, bevor ein konkretes Angebot der Universität zu Köln vorgestellt wird.

Die erfolgreiche Unterstützung der Personengruppe und der damit verbundene Abbau der oben beschriebenen Barrieren stellen insofern eine Herausforderung dar, als diese sowohl einen systemischen sowie einen personenzentrierten Zugang umfassen. In diesen beiden Zugängen spiegeln sich auch unterschiedliche theoretische Erklärungsansätze für Bildungsungerechtigkeit wider (vgl.

Möller 2020, S. 14-20). Dabei herrscht im deutschen Hochschulsystem noch vielfach die Sichtweise vor, dass ausschließlich exzellente wissenschaftliche Leistungen über einen erfolgreichen Karriereweg entscheiden. Gerade diese sogenannte meritokratische Illusion erklärt das Scheitern oder den Misserfolg Einzelner mit ihren fehlenden fachlichen Kompetenzen und blendet die berühmten gläsernen Decken aus. Letztlich braucht es eine grundlegende Veränderung der Hochschulkultur, damit die soziale Herkunft innerhalb des deutschen Hochschulsystems ihre Wirkmächtigkeit verliert und nicht länger einen exkludierenden Faktor darstellt. Da diese Veränderung jedoch nur Schritt für Schritt in einem längeren Prozess vollzogen werden kann – man denke nur an die Gleichstellungsarbeit –, bedarf es wirksamer Unterstützungsangebote für die Zielgruppe, die jedoch insbesondere einen personenzentrierten Ansatz verfolgen.

Ein Beispiel hierfür ist das Kölner Programm Erste Generation Promotion Mentoring+. Seit 2017 fördert und unterstützt dieses Promovierende und Promotionsinteressierte mit einem nichtakademischen Familienhintergrund und ist damit das deutschlandweit einzige institutionalisierte Angebot für diese Zielgruppe. Pro Jahrgang können dabei insgesamt 15 Teilnehmende jeden Geschlechts aus allen Fakultäten der Universität zu Köln aufgenommen werden. Das Programm startet jeweils im Herbst eines Jahres und dauert zwölf Monate. Die Mentees bewerben sich für die Teilnahme in dem Programm mit einer schriftlichen Bewerbung, die auch ein einseitiges Motivationsschreiben beinhaltet. In diesem sollen sie darlegen, warum sie gerne am Mentoring teilnehmen möchten und was es für sie bedeutet als erste Person in ihrer Familie zu promovieren. In einem persönlichen Auswahlgespräch geht es anschließend vor allem darum, die Erwartungen der Bewerber*innen an das Programm zu erfahren und mit ihnen darüber zu sprechen, was für sie in einer Mentoringbeziehung besonders wichtig ist bzw. welche thematischen Schwerpunkte sie gerne besprechen möchten.

Basis des Programms ist das One-to-one-Mentoring, in dem die Mentees ein Jahr lang von einem*einer Mentor*in begleitet werden, der*die bereits erfolgreich eine Promotion abgeschlossen und selbst einen nichtakademischen Familienhintergrund hat. Die geteilte Erfahrung der sozialen Herkunft bildet die Grundlage für ein klassisches Mentoring, das sich auch mit allen anderen Fragen rund um den Promotionsprozess und der Karriereentwicklung beschäftigt. Das Wissen um die geteilte soziale Herkunft in Kombination mit einem Austausch ohne Abhängigkeitsstrukturen kann einen sehr guten Rahmen dafür bilden, um auch jene Fragen auszusprechen, die viele sich häufig nicht zu stellen trauen – aus Angst, es wäre eine vermeintlich „dumme“ Frage. Die Mentor*innen geben Tipps und Tricks sowie informelles Wissen an die Mentees weiter, von dem diese ganz praktisch profitieren können. Das Matching nimmt die Projektkoordination vor. Hierfür wurde eigens ein Pool von potenziellen Mentor*innen aufgebaut, der derzeit etwa 80 Personen umfasst. Dazu wurden ganz gezielt alle promovierten Personen der Universität zu Köln kontaktiert und auf das Programm aufmerksam gemacht. Mittler-

weile melden sich viele Mentor*innen von alleine, um das Programm als Mentor*in zu unterstützen. Neue Mentor*innen werden fortlaufend aufgenommen, wobei ein Kennenlerngespräch mit der Projektkoordination Voraussetzung ist. Alle potenziellen Mentor*innen haben sich dazu bereit erklärt, eine*n Mentee im Mentoringprozess zu unterstützen, wenn ein*e entsprechende*r Kandidat*in in einem Jahrgang dabei ist. Bei dem Großteil von ihnen handelt es sich um Wissenschaftler*innen der Universität zu Köln, jedoch auch um Personen, die in Bereichen außerhalb der Wissenschaft tätig sind. Sie alle engagieren sich ehrenamtlich im Programm, insbesondere, weil sie selbst in ihrer Laufbahn erlebt haben, welchen Einfluss die soziale Herkunft auf den eigenen Werdegang haben kann. Viele sagen, dass sie sich selbst ein solches Programm während ihrer Promotion gewünscht hätten. Bei dem Matching wird vor allem auf eine fachliche Passung geachtet, da sich herausgestellt hat, dass es von großem Vorteil ist, wenn beide Tandempartner*innen aus derselben Fächerkultur stammen. Zudem wird, wenn möglich, versucht, die Wünsche der Mentees in Bezug auf ihre*n Mentor*in zu berücksichtigen. Hierzu könne z.B. das Geschlecht, eine Zuwanderungsgeschichte, Familienverantwortung oder auch ein spezifischer Karriereweg zählen.

Der zweite zentrale Baustein des Programms ist das verpflichtende Workshop-Angebot, das speziell auf die Bedürfnisse der Zielgruppe ausgerichtet wurde. Hier beschäftigen sich die Mentees noch einmal gemeinsam mit Fragen von Karriereplanung oder reflektieren über den Einfluss der eigenen Herkunft für das persönliche Selbstverständnis als Wissenschaftler*in. Nicht zuletzt die Gruppe der Mentees selbst bildet während des ganzen Programms einen wichtigen Rückhalt für die Teilnehmenden. Es ist ein großes Anliegen des Programms, für die Vernetzung untereinander einen geeigneten Rahmen und Raum zu schaffen, in dem die Teilnehmenden sich öffnen und wertfrei austauschen können. Dabei erleben sie, dass die anderen sich häufig mit genau denselben Problemen und Unsicherheiten beschäftigen und versuchen, diese für sich gemeinsam zu lösen. Gerade diese Erfahrung stärkt die Erkenntnis, dass es sich nicht nur um persönliche Schwächen oder Defizite der eigenen Person handelt, sondern dass viele der Hürden im System begründet liegen. Diese Erkenntnis wirkt befreiend auf den persönlichen Umgang mit den vermeintlichen eigenen Schwächen. In der Abschlussevaluation gab ein Großteil der Mentees an, nun selbstsicherer mit der eigenen Herkunft umzugehen und diese weniger als Makel anzusehen. Die Erkenntnis, dass „die anderen auch nur mit Wasser kochen“, gibt Selbstvertrauen für den eigenen Weg (Abschlussevaluation EGP Mentorin+ 2020). Auch wenn im Mentoringprogramm an den ganz persönlichen Unsicherheiten der einzelnen Teilnehmenden gearbeitet und damit die personenbezogene Ebene adressiert wird, bietet ein solcher Zugang derzeit die größten Erfolgsaussichten für eine zielgerichtete Unterstützung der Personengruppe. Hier zeigt sich ein guter Ansatzpunkt für jede Form von Beratung und Unterstützung der Zielgruppe, ohne eine gewisse Defizitbetrachtung überzubetonen. Denn bei vielen der als solche empfundenen Defizite handelt es sich um Softskills, die

gezielt trainiert und weiterentwickelt werden können. So gehört zum Mentoringangebot auch ein Kommunikationstraining, in dem die Mentees grundlegende Kenntnisse zu den Spielregeln von Kommunikation sowie den Umgang mit Situationen, in denen sie sich bisher unwohl gefühlt haben, lernen. Zusätzlich erhalten sie Feedback zu ihrem persönlichen Auftreten und können anschließend an der Weiterentwicklung ihrer eigenen Fähigkeiten arbeiten. Mithilfe der Methode der kollegialen Fallberatung wird zudem der Austausch untereinander angeregt, damit die Mentees ihre eigenen Strategien und Good-Practice-Beispiele mit den anderen teilen und voneinander lernen bzw. sich „empowern“ können.

Um eine langfristige Veränderung der Hochschulkultur zu erreichen, ist es jedoch unerlässlich, auch die strukturelle Ebene einzubeziehen. Dazu muss die Institution Hochschule sich selbst als Reproduzentin von Bildungsungerechtigkeit anerkennen und aktiv daran arbeiten, deren Mechanismen zu identifizieren und schrittweise abzubauen. Die Universität zu Köln hat dies in ihrer 2019 verabschiedeten Strategie Chancengerechtigkeit getan. Dort heißt es in der Präambel: „Dabei nehmen wir die Universität selbst als Produzentin von Ausschlussmechanismen in den Blick und bauen institutionelle Hürden ab“ (Universität zu Köln 2019). Dies ist ein Prozess, der nur dann erfolgreich vollzogen werden kann, wenn sich alle Statusgruppen einer Hochschule an einer solchen Kulturveränderung beteiligen und diese unterstützen. Aus diesem Grund versucht die Universität zu Köln bei ihren Maßnahmen möglichst alle Statusgruppen zu adressieren und in den Prozess einzubeziehen. Im Programm Erste Generation Promotion Mentoring+ beschäftigen sich durch die Mentoringbeziehung nicht nur die Mentees mit der Thematik und sensibilisieren im Idealfall auch in ihren Arbeitsgruppen oder Peergroups für das Thema, sondern es sind auch die Mentor*innen, die sich noch einmal auf eine neue Art und Weise mit der Thematik auseinandersetzen und dies auch mit in ihren Arbeitsalltag nehmen. Dies gilt in der Regel nicht nur für die aktiven Mentor*innen, sondern auch für alle anderen, die sich für die Datenbank gemeldet haben. Auf diese Art und Weise ist ein Netzwerk an der Universität zu Köln entstanden. Dieses wird in einem nächsten Schritt auch für Postdocs der ersten Generation genutzt, die sich am Übergang zu einer Professur befinden. Denn der Austausch mit den Mentor*innen hat gezeigt, dass Postdocs in dieser Phase erneut das Gefühl haben, dass Ihnen Zugang zu informellem Wissen fehlt oder sie bestimmte Spielregeln nicht kennen. An der Universität zu Köln gibt es jedoch nicht nur Angebote für die Zielgruppe im wissenschaftlichen Bereich, sondern auch für Studienanfänger*innen und Studierende. Besonders erwähnt sei hier das Programm SHK-Stellen für Studierende der ersten Generation, das über einen Zeitraum von zwölf Monaten jährlich zwölf SHK-Stellen für Bachelorstudierende finanzierte. Für eine solche Finanzierung bewirbt sich ein Tandem aus Professor*in und Student*in. Die*Der Studierende erhält so nicht nur eine fachnahe Nebentätigkeit, sondern vor allem auch die Möglichkeit, das Berufsfeld Wissenschaft kennenzulernen (vgl. Kolwes/Haffke 2020, S. 356f.). Das Besondere ist auch hier wieder die Einbindung der unterschiedlichen Statusgruppen.

4. Fazit

Die soziale Herkunft von Studierenden und Hochschulangehörigen sowie Bildungsungerechtigkeit im Hochschulsystem sind in den vergangenen Jahren immer stärker in den Fokus gerückt, dennoch fehlt es noch sehr an spezifischen Angeboten und Beratungsansätzen für die Zielgruppe. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass der nichtakademische Familienhintergrund eine unsichtbare Diversitätskategorie ist, die auf so unterschiedliche Art und Weise zum Tragen kommen kann und dies vor allem in sekundären Effekten tut. Der vorliegende Beitrag hat versucht, die wichtigsten dieser Hürden für Promovierende und Promotionsinteressierte der ersten Generation darzustellen und einzelne Ansatzpunkte für die Praxis aufzuzeigen. Einige übergeordnete Aspekte sollen an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen werden. Die niederschwellige Zugänglichkeit von Wissen ist ein entscheidender Faktor für den Abbau von Bildungsungerechtigkeiten, damit dieses allen zur Verfügung steht und jeder darauf Zugriff hat. Unter dieser Prämisse gilt es Informationsmaterialien und -veranstaltungen zu planen und umzusetzen. Gezielte Weiterbildungsangebote, etwa zu spezifischen Softskills, können die Zielgruppe im Ausbau ihrer eigenen Kompetenzen stärken; es braucht jedoch auch den Raum zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis und den systemischen Ursachen von Bildungsungerechtigkeit, um einer rein personenbezogenen Defizitbetrachtung entgegenzuwirken. Nur so kann die Zielgruppe selbst eine positive Haltung zur eigenen Herkunft entwickeln, ohne diese als ständigen Makel zu begreifen. Gerade Beratende können dabei helfen, die eigene Perspektive zu wechseln und die Leistung hinter dem bereits Erbrachten in den Fokus zu rücken. Die Institutionen selbst müssen den systemischen Aspekt von Bildungsungerechtigkeit anerkennen und an einer langfristigen Kulturveränderung arbeiten. Dazu ist es nötig, dass alle Statusgruppen dieses Ziel verfolgen, auch wenn damit langfristig vielleicht der Verlust liebgewonener Privilegien einhergeht. Nichtsdestotrotz

ist es ein lohnender Einsatz, da der Abbau von Bildungsungerechtigkeiten letztlich zu einem Wissenschaftssystem führt, in dem alleine die wissenschaftliche Exzellenz das entscheidende Kriterium für Erfolg darstellt.

Literaturverzeichnis

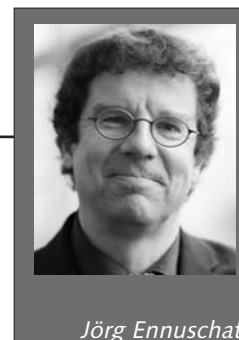
- Graf, A. (2017): Sozial exklusiv. Über den Zugang zur Wissenschaftselite. In: *Forschung & Lehre*, 24 (2), S. 130.
- Kolwes, A./Haffke, A. (2020): Wie lässt sich Bildungsgerechtigkeit fördern? Zwei erfolgreiche Praxisbeispiele der Universität zu Köln. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (3), S. 351-362.
- Möller, C. (2013): Wie offen ist die Universitätsprofessur für soziale Aufsteigerinnen und Aufsteiger? Explorative Analysen zur sozialen Herkunft der Professorinnen und Professoren an den nordrhein-westfälischen Universitäten. In: *Soziale Welt*, 64, S. 341-360.
- Möller, C./Gamper, M./Reuter, J./Blome, F. (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexion. In: Dies. (Hg.): *Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft*. Bielefeld, S. 9-63.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.) (2017): *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/2018 – Halbzeitbilanz 2010-2015*. Lünen.
- Strategie Chancengerechtigkeit der Universität zu Köln (2018): https://vielfalt.uni-koeln.de/fileadmin/home/bdahnen/PDFs/Strategie_Chancengerechtigkeit_DINA4.pdf (03.11.2020).

■ Ann-Kristin Kolwes, Dr., Projektkoordinatorin für das Programm Erste Generation Promotion Mentoring+ an der Universität zu Köln. Gründungsmitglied des Vereins Erste Generation Promotion, E-Mail: a.kolwes@verw.uni-koeln.de

Das Zeitschriftenprogramm des UVW:

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

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

Jörg Ennuschat¹

Das Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen (Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG) und seine Bedeutung für Nachteilsausgleiche in Prüfungen

The article traces an outmoded constitutional jurisprudence that still slows down inclusion in the practice of university exams. Compensation for disadvantages in examinations is sometimes denied, although according to the prohibition of discrimination it is fundamentally required. In view of the wide range of possible or even legally prescribed compensation for disadvantages in professional life, no exam objective in an university context should, as a rule, require the rejection of comparable compensation measures during exams.

A. Einleitung: eine jahrzehntealte Rechtsprechung

Im Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention heißt es wie folgt:²

„In Deutschland studieren etwa 450.000 Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Von diesen berichteten 95.000 Studierende (ca. 4 Prozent aller Studierenden) von schwereren Beeinträchtigungen, die zu Schwierigkeiten im Studium führen. Dabei sind psychische Beeinträchtigungen und chronisch-somatische Erkrankungen die am häufigsten genannten Beeinträchtigungen.“

Die Beeinträchtigungen betreffen häufig auch die Prüfungen. Nachteilsausgleiche könnten vielfach Chancengleichheit sichern, werden indessen immer wieder nicht gewährt, insb. nicht bei psychischen Beeinträchtigungen. Hintergrund ist ein Beschluss des BVerwG aus dem Jahre 1985:³

„Dauerleiden [hier: eine biphasische endogene Psychose] prägen als *persönlichkeitsbedingte Eigenschaften* die Leistungsfähigkeit des Prüflings. Ihre Folgen bestimmen deshalb im Gegensatz zu sonstigen krankheitsbedingten Leistungsminderungen das *normale Leistungsbild* des Prüflings. Sie sind mithin zur Beurteilung der Befähigung bedeutsam, die durch die Prüfung festzustellen ist. Der in Art. 3 Abs. 1 GG verankerte prüfungsrechtliche Grundsatz der Chancengleichheit läßt es daher ... nicht zu, eine von den Auswirkungen eines Dauerleidens betroffene Prüfungsleistung unberücksichtigt zu lassen (...).“

Diese Entscheidung, die ihrerseits an noch ältere Judikate anknüpft, prägt seit 35 Jahren die Rechtsprechung zu Nachteilsausgleichen in Prüfungen.

B. Verdienste der bisherigen Rechtsprechung

Diese Rechtsprechung hat durchaus ihre Vorzüge. Besonders verdienstvoll ist die Konstruktion des prüfungsrechtlichen Grundsatzes der Chancengleichheit, der unmittelbar im Grundgesetz – in Art. 3 Abs. 1 GG – wurzelt. Konsequenz ist, dass Studierende einen Anspruch auf Nachteilsausgleich selbst dann geltend machen können, wenn die einschlägige Prüfungsordnung Nachteilsausgleiche nicht oder nur lückenhaft vorsieht. Das ist auch heute noch wichtig, wie eine Entscheidung des VG Berlin vom 09.09.2020 verdeutlicht:⁴

„Nach § [xy] der *Prüfungsordnung* ... sind Prüfungsteilnehmern, die aufgrund ihrer *Behinderung* anderen Prüfungsteilnehmern gegenüber wesentliche *Nachteile* haben, auf Antrag durch den Vorsitzenden des Prüfungsausschusses die ihrer Behinderung *angemessenen Erleichterungen im Prüfungsverfahren* einzuräumen. Die *Bestimmung* ist auf die hier im Streit stehende Zwischenprüfung *nicht* unmittelbar *anwendbar*. Ein entsprechender *Anspruch* auf Herstellung chancengleicher Prüfungsbedingungen dürfte mangels ausdrücklicher gesetzlicher Regelung ... *unmittelbar* aus dem *verfassungsrechtlichen* Grundsatz der *Chancengleichheit* nach Art. 3 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 12 Abs. 1 GG folgen...“

Hervorzuheben ist dabei, dass diese Rechtsprechung die Position von Studierenden mit Behinderung schon verbessert hat, bevor das Verbot der Diskriminierung von Menschen mit Behinderung Eingang in das Grundgesetz gefunden hat (1994) und lange bevor die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten ist (2009).

C. Warum Art. 3 Abs. 1 GG? Warum nicht Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG?

Die beiden Rechtsprechungsätze von 1985 und von 2020 weisen darauf hin, dass die Rechtsprechung An-

sprüche auf Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen auf Art. 3 Abs. 1 GG stützt; diese Norm lautet:

„Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“

I. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG ist lex specialis zu Art. 3 Abs. 1 GG
Seit 1994 gibt es mit Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG jedoch einen speziellen Gleichheitsgrundsatz für Menschen mit Behinderungen:

„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG ist lex specialis⁵ zu Art. 3 Abs. 1 GG und deshalb vorrangig anwendbar. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG verbietet auch mittelbare Benachteiligungen, wie das BVerfG in jüngerer Zeit mehrfach ausgeführt hat.⁶ Das ist genau die Situation in Prüfungen: Wenn z.B. eine Prüfungsordnung vorgibt, dass die Schreibzeit für eine Examensklausur 120 Minuten beträgt, dann gilt die Regelung formal für alle Prüflinge gleichermaßen, benachteiligt mittelbar aber den Prüfling mit einer Schreibbehinderung.

Nun stellt sich folgende Frage: Können (mittelbare) Benachteiligungen, die an eine Behinderung anknüpfen, trotz des Verbotes in Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG ausnahmsweise gerechtfertigt werden? Das BVerfG bejaht dies in einer Entscheidung von Januar 2019, aber nur unter sehr engen Voraussetzungen:⁷

Eine (auch nur mittelbare) „Schlechterstellung Behinderter ist nur zulässig, wenn *zwingende* Gründe eine solche rechtfertigen ... Die Rechtfertigung einer Benachteiligung entgegen Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG unterliegt damit einem strengen Maßstab...“

Ganz ähnlich lautet eine Formulierung des BVerfG aus dem Jahr 2020:⁸

„... eine Schlechterstellung von Menschen mit Behinderungen ist nur zulässig, wenn dafür *zwingende* Gründe vorliegen...“

II. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG verlangt zwingende Gründe zur Rechtfertigung einer (mittelbaren) Benachteiligung von Studierenden mit Behinderung

Eine mittelbare Benachteiligung, die durch das Prüfungssetting entsteht, ist also nur dann zulässig, wenn es zwingende Gründe für das Prüfungssetting gibt. An das Merkmal „zwingend“ ist ein strenger Maßstab anzulegen. Als rechtfertigender zwingender Grund kommt der Prüfungszweck in Betracht. Aber dann muss das Prüfungsamt überzeugend darlegen, warum der Prüfungszweck dem Nachteilsausgleich *zwingend* entgegensteht.

Zur Erläuterung ein Beispiel:

A hat eine Behinderung/chronische Erkrankung, die mit erheblichen Rückenproblemen und Schmerzen einhergeht. Sie kann eine fünfstündige Examensklausur nur durchhalten, wenn sie regelmäßige kurze Gymnastikpausen einlegt, sobald die Schmerzen unerträglich zu werden drohen. Das Prüfungsamt gewährt ihr Nachteilsausgleich in Form von Gymnastikpausen, die nicht auf die Schreibzeit angerechnet werden.

B hat eine Behinderung/chronische Erkrankung (z.B. Angststörung), die dazu führt, dass seine Konzentrati-

onsfähigkeit nach einiger Zeit abbricht. Um die Konzentrationsfähigkeit wiederherzustellen, benötigt er regelmäßige kurze Ruhepausen für Entspannungsübungen. Das Prüfungsamt verweigert ihm Nachteilsausgleich mit der Begründung, dass seine Konzentrationsprobleme/Angststörung als persönlichkeitsbedingte Eigenschaft seine Leistungsfähigkeit und sein normales Leistungsbild prägen.

Steht der Prüfungszweck bei B wirklich zwingend entgegen, wenn er nur begehrt, was A in ganz ähnlicher Weise gewährt wird?

III. Wenn keine zwingenden Gründe vorliegen: Anspruch auf hinlängliche Kompensation der Benachteiligung

Das Benachteiligungsverbot gem. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG kann staatliche Handlungspflichten auslösen, wie das BVerfG ausgeführt hat:⁹

„Eine Benachteiligung i.S.v. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG liegt bei einem Ausschluss von Entfaltungs- und Betätigungsmöglichkeiten durch die öffentliche Gewalt vor, *soweit dieser nicht durch eine auf die Behinderung bezogene Fördermaßnahme¹⁰ hinlänglich kompensiert wird.*“

Die hinlängliche Kompensation erfolgt dann z.B. durch den Nachteilsausgleich in einer Prüfung (etwa zusätzliche Ruhepausen oder Schreibzeitverlängerung etc.).

IV. Nur sehr eingeschränkter Ressourcenvorbehalt

Das BVerfG verknüpft die Pflicht zur hinlänglichen Kompensation mit einem eng umgrenzten Ressourcenvorbehalt: Die mittelbare Benachteiligung ist nur dann zulässig, wenn Kompensationsmaßnahmen „unmöglich oder unzumutbar“ sind.¹¹ Im Regelfall ist der zusätzliche Verwaltungsaufwand für die Gewährung eines Nachteilsausgleichs aber nicht so groß, dass es für die Hochschule unmöglich oder unzumutbar ist.

Im Übrigen müsste die Hochschule darlegen, warum Unmöglichkeit oder Unzumutbarkeit gegeben sind. Deshalb kann sie sich erst dann überzeugend auf die Unmöglichkeit und Unzumutbarkeit berufen, wenn sie ein Gesamtkonzept erarbeitet hat, aus dem hervorgeht, wie sie trotz begrenzter Ressourcen im Wege praktischer Konkordanz möglichst allen Belangen – auch den Belangen der betroffenen Studierenden mit Behinderungen – Rechnung tragen will.¹²

V. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG als Legitimation für eine gesetzliche Besserstellung von Menschen mit Behinderung

Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG ist in erster Linie ein spezielles Gleichheitsgebot und verbietet insoweit die Schlechterstellung von Menschen mit Behinderung. Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG ermöglicht indessen sogar deren Besserstellung. Während das Verbot der Schlechterstellung und der Anspruch auf Gleichstellung unmittelbar aus Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG folgen, kann ein Anspruch auf Besserstellung erst/nur durch den Gesetzgeber begründet werden.¹³ Prüfungsrechtliche Relevanz entfaltet Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG z.B. für den sog. Notenschutz im Schulbereich, wonach Rechtschreibfehler von legasthenen Schüler*innen nicht in die Bewertung einfließen. Nötig ist dann ein entsprechender Zeugnisvermerk. Die Nachteilsausgleichsansprüche, die in diesem Beitrag im Fokus ste-

hen, begründen jedoch keine Besserstellung, sondern sollen lediglich die Schlechterstellung verhindern.

D. Selbst wenn Art. 3 Abs. 1 GG herangezogen wird – warum dann nicht unter konsequenter Anwendung der sog. neuen Formel?

Die Rechtsprechung blendet bislang Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG aus und stellt auf Art. 3 Abs. 1 GG ab. Aber selbst dann ist ihr vorzuhalten, dass sie bei der Anwendung des allgemeinen Gleichheitssatzes die sog. neue Formel ignoriert.

I. Früher: Art. 3 Abs. 1 GG als Willkürverbot

Der Gleichheitsgrundsatz des Art. 3 Abs. 1 GG wurde zunächst als Willkürverbot verstanden. Eine Ungleichbehandlung konnte deshalb schon dann verfassungsrechtlich gerechtfertigt werden, wenn sie nicht willkürlich war, wenn es vielmehr (irgend)einen sachlichen Grund gab. Auf das Prüfungsrecht gewendet, würde dies bedeuten: Wenn die einheitliche Durchführung der Prüfung für alle Studierenden unabhängig von einer etwaigen Behinderung durch irgendeine nachvollziehbare Erwägung zum Prüfungszweck getragen wäre, dann könnte kein Nachteilsausgleich begehrt werden. Die Willkürformel ermöglicht also pauschale Betrachtungen.

II. Heute: neue Formel verlangt hier strenge Verhältnismäßigkeitsprüfung im Einzelfall

Die heute vom BVerfG verwendete sog. neue Formel vermeidet einen allgemeinen Rechtfertigungsmaßstab, stellt vielmehr auf den konkreten Sachverhalt ab, ob nur das Willkürverbot oder das Verhältnismäßigkeitsgebot greift. Das BVerfG hat dabei einige Leitlinien für den Rechtfertigungsmaßstab entwickelt: Der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz (und nicht nur das Willkürverbot) greift, wenn die Ungleichbehandlung zugleich in Freiheitsrechte eingreift.¹⁴ Eine *strenge* Bindung an den Verhältnismäßigkeitsgrundsatz besteht bei personenbezogenen Ungleichbehandlungen, und zwar auch bei mittelbarer Ungleichbehandlung von Personengruppen.¹⁵ Die Anforderungen an die Rechtfertigung einer ungleichen Behandlung von Personengruppen sind dabei *umso strenger*, je mehr sich die zur Unterscheidung führenden personenbezogenen Merkmale den in Art. 3 Abs. 3 GG genannten Merkmalen annähern.¹⁶ Für den Nachteilsausgleich in Prüfungen folgt daraus eine strenge Bindung an die Verhältnismäßigkeit: Prüfungen greifen i.d.R. in die Berufsfreiheit ein. Es geht um eine personenbezogene (mittelbare) Ungleichbehandlung, die an eine Behinderung anknüpft, die nicht beeinflusst werden kann und zudem dem Anwendungsbereich von Art. 3 Abs. 3 GG zumindest nahe kommt, wenn nicht sogar bei Vorliegen einer Behinderung ohnehin Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG anwendbar ist.

Der Ausschluss des Nachteilsausgleichs muss (mittlerweile) verhältnismäßig sein, d.h. er muss geeignet und erforderlich sein, um den Prüfungszweck zu erreichen, und der Nachteil für den betroffenen Prüfling muss in einem angemessenen Verhältnis zum Vorteil für den

Prüfungszweck stehen. Die Angemessenheit ist insbesondere dann zu bejahen, wenn der Prüfungszweck deutlich gewichtiger ist als der Nachteil für den*die Betroffene*n. Umgekehrt bedeutet dies: Wenn die Verweigerung von Nachteilsausgleich mit Blick auf den Prüfungszweck unverhältnismäßig ist, entsteht die Pflicht, Nachteilsausgleich zu gewähren.

Diese Änderung der bundesverfassungsgerichtlichen Rechtsprechung zu Art. 3 Abs. 1 GG wird, soweit ersichtlich, in der prüfungsrechtlichen Rechtsprechung noch nicht aufgegriffen. Deshalb sei hervorgehoben: Selbst wenn man den Anspruch auf Nachteilsausgleich von Studierenden mit Behinderungen weiterhin auf Art. 3 Abs. 1 GG (und nicht wie hier vertreten auf Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG) stützen will, muss die Verweigerung von Nachteilsausgleich verhältnismäßig sein. Nötig ist stets eine auf den konkreten Einzelfall bezogene Abwägung mit dem Prüfungszweck. Für die Verhältnismäßigkeit gilt ein strenger Maßstab.

E. Warum wird die unmittelbare Geltung des Diskriminierungsverbotes aus Art. 5 Abs. 2 UN-BRK von der Rechtsprechung ausgeblendet?

Die Rechtsprechung zu Nachteilsausgleichen hat die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention noch nicht ausreichend gewürdigt. Diese enthält in Art. 5 Abs. 2 ein allgemeines Diskriminierungsverbot

„Die Vertragsstaaten verbieten jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung und garantieren Menschen mit Behinderungen gleichen und wirksamen rechtlichen Schutz vor Diskriminierung, gleichviel aus welchen Gründen.“

Für den Hochschulbereich gibt es ein spezielles Diskriminierungsverbot in Art. 24 Abs. 5 UN-BRK. Das Diskriminierungsverbot gilt unmittelbar (self executing), d.h. jede*r Bürger*in kann sich gegenüber Behörden und Gerichten unmittelbar darauf berufen.¹⁷

Unstreitig verbietet Art. 5 Abs. 2 UN-BRK auch mittelbare Diskriminierungen.¹⁸ So stellt sich erneut die Frage, ob eine (mittelbare) Diskriminierung ausnahmsweise gerechtfertigt werden kann. In der Literatur wird diese Frage bejaht, aber nur unter engen Voraussetzungen: Gerechtfertigt ist die Ungleichbehandlung nur, wenn sie zwingend erforderlich ist.¹⁹

Liegt kein zwingender Grund vor, muss die Diskriminierung durch eine angemessene Vorkehrung beseitigt werden. Werden angemessene Vorkehrungen versagt, liegt gem. Art. 2 UAbs. 4 UN-BRK wiederum eine unzulässige Diskriminierung vor. Nachteilsausgleiche in Prüfungen können angemessene Vorkehrungen sein.²⁰ Die Pflicht, angemessene Vorkehrungen zu treffen, entfällt, wenn diese zu einer unverhältnismäßigen oder unbilligen Belastung führen (Art. 2 UAbs. 4 UN-BRK).

Deutlich wird, dass die Wertungen und Wirkungen von Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG und Art. 5 Abs. 2 UN-BRK weitestgehend parallel verlaufen.

F. Wenn Nachteilsausgleiche im späteren Berufsleben möglich und teils sogar gesetzlich vorgeschrieben sind, warum dann kein Nachteilsausgleich in Prüfungen?

Hochschulprüfungen weisen in aller Regel einen Berufsbezug auf. Wenn Beeinträchtigungen eines Prüflings im späteren Berufsleben durch die*den Arbeitgeber*in ausgeglichen werden können, lässt dies vermuten, dass auch ein entsprechender Nachteilsausgleich in der Prüfung möglich ist. Und noch einen Schritt weiter: Wenn im Arbeitsleben Beeinträchtigungen ausgeglichen werden müssen, dann spricht dies dafür, dass in Prüfungen ein Nachteilsausgleich geboten ist.

Im Arbeitsleben gibt es derartige gesetzlich fundierte Ansprüche von Arbeitnehmer*innen mit Behinderungen. Zu nennen ist insb. § 164 Abs. 4 und 5 SGB IX.²¹ Beispiele sind u.a. Pausenregelungen, Begrenzungen der täglichen und wöchentlichen Höchstarbeitszeit oder Einzelzimmer. Konsequenzen für Nachteilsausgleiche in Prüfungen: Wenn derartige Nachteilsausgleiche in der Berufspraxis möglich oder sogar gesetzlich geboten sind, dann steht der Prüfungszweck vergleichbaren Nachteilsausgleichen nicht *zwingend* entgegen.

G. Fazit

Hochschulprüfungen wirken noch zu oft als Inklusionsbremse. Grund ist eine Prüfungspraxis und eine Rechtsprechung, deren Wurzeln über 50 Jahre in die Vergangenheit reichen. Mittlerweile gibt es mit Art. 3 Abs. 3 S. 2 GG und Art. 5 Abs. 2 UN-BRK ein Benachteiligungsverbot bzw. ein Diskriminierungsverbot, die bewirken, dass ein Nachteilsausgleich nur verwehrt werden kann, wenn der Prüfungszweck dies *zwingend* erfordert. Wenn später Arbeitgeber gem. § 164 Abs. 4 und 5 SGB IX zu verschiedenen Ausgleichsmaßnahmen verpflichtet sind, spricht viel dafür, dass der Prüfungszweck vergleichbaren Ausgleichsmaßnahmen in Prüfungen nicht mehr in allen Fällen zwingend entgegensteht, in denen heute noch Nachteilsausgleich verwehrt wird.

- ⁷ BVerfG, Beschluss vom 29.01.2019 – 2 BvC 62/14, juris Rn. 57 (= NJW 2019, 1201) – Hervorhebung nicht im Original.
- ⁸ Ebenso BVerfG, Beschluss vom 30.01.2020 – 2 BvR 1005/18, juris Rn. 35 – Hervorhebung nicht im Original.
- ⁹ BVerfG, Beschluss vom 29.01.2019 – 2 BvC 62/14, juris Rn. 55 (= NJW 2019, 1201) – Hervorhebung nicht im Original.
- ¹⁰ Angemerkt sei in diesem Kontext Folgendes: Das BVerfG spricht von „Fördermaßnahmen“ bzw. „Förderungsmaßnahmen“, welche die Benachteiligung kompensieren sollen. Der Sache nach handelt es sich jedoch um Ausgleichsmaßnahmen, d.h. um Nachteilsausgleiche.
- ¹¹ BVerfG, Beschluss vom 29.01.2019 – 2 BvC 62/14, juris Rn. 57 (= NJW 2019, 1201): „Dies ist nicht der Fall, wenn der Staat durch Fördermaßnahmen oder Assistenzsysteme die Einschränkungen, denen Menschen mit Behinderungen unterliegen, beseitigen kann; erst wenn dies *unmöglich oder unzumutbar* ist, kann eine Benachteiligung gerechtfertigt sein.“
- ¹² Vgl. Kirmse, DVfR – Fachbeitrag A 15-2019, 1.
- ¹³ BVerwG, Urteil vom 29.07.2015 – 6 C 35/14, juris Rn. 41, 45 (= NVwZ 2016, 541); OVG Nds., Beschluss vom 20.02.2017 – 2 PA 46/17, juris Rn.15; VG Saarland, Urteil vom 05.03.2009 – 1 K 643/08, juris Rn. 78; VG Saarland, Beschluss vom 06.03.2019 – 1 L 175/19, juris Rn. 73; VG Stuttgart, Beschluss vom 12.07.2012 – 12 K 2267/12, juris Rn. 11.
- ¹⁴ BVerfGE 107, 133 (141 Rn. 25) – zur Berufsfreiheit; siehe mit Blick auf Prüfungen schon BVerfG, NVwZ 1989, 645: „Die Auswirkung von Prüfungsergebnissen auf die durch Art. 12 Abs. 1 GG geschützte Freiheit der beruflichen Betätigung ist auch für den Prüfungsmaßstab des Art. 3 Abs. 1 GG und damit für den Grundsatz der Chancengleichheit bedeutsam. Bei berufsbezogenen Prüfungen kann der Gestaltungsraum, den Art. 3 Abs. 1 GG dem Gesetzgeber belässt, im Ergebnis nicht weiter sein als bei solchen Regelungen, die allein am Maßstab des Art. 12 Abs. 1 GG zu messen sind.“
- ¹⁵ So ausdrücklich BVerfGE 133, 377 (407 Rn. 75).
- ¹⁶ BVerfGE 133, 377 (408 Rn. 77); Beschluss vom 26.03.2019 – 1 BvR 673/17, juris Rn. 64.
- ¹⁷ BSG, Urteil vom 08.09.2015 – B 1 KR 22/14 R, juris Rn. 23; Urteil vom 02.09.2014 – B 1 KR 12/13 R, juris Rn. 23; LSG Berlin-Bbg., Urteil vom 26.04.2018 – L 33 R 964/15, juris Rn. 57; BayLSG, Urteil vom 25.04.2018 – L 13 R 64/15, juris Rn. 41; VG Karlsruhe, Urteil vom 04.04.2019 – 11 K 1830/18, juris Rn. 60; VG SH, Urteil vom 07.02.2019 – 1 A 66/16, juris Rn. 32; Kroworsch, NDV 2015, 337 (339); Luthe, in: SGB 2013, 391 (393); Roller, NZS 2019, 368 (371); Rosenow, ASR 2015, 93 (97).
- ¹⁸ Näher Aichele/Althoff, in: Welke, UN-BRK, 2012, Artikel „Nichtdiskriminierung“, Rn. 13 ff.
- ¹⁹ Uerpmann-Witzack, AVR 54 (2016), 181 (195).
- ²⁰ Eikötter, NordÖR 2015, 53 (58); Rabe-Rosendahl, DVfR – Fachbeitrag A3-2019, 1 (3 f.); Selbmann, SächsVBl. 2015, 285 (291).
- ²¹ Die Vorschriften gelten meist für schwerbehinderte Arbeitnehmer, wobei eine Schwerbehinderung ab einem GdB von mindestens 30 anzunehmen ist, so Fabricius, jurisPK-SGB IX, 3. Aufl. 2018, § 164 Rn. 5, 38.

Endnoten

- ¹ Zentrale Überlegungen in diesem Beitrag wurden erstmals in einem Rechtsgutachten (Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen, 2019) entwickelt, das der Verf. dem Deutschen Studentenwerk erstattet hat.
- ² „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vom 28.06.2016, S. 59; wiedergegeben unter <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/-Inklusion/-nationaler-aktionsplan-2-0.html>.
- ³ BVerwG, Beschluss vom 13.12.1985 – 7 B 210/85, juris Rn. 6 – Hervorhebungen nicht im Original.
- ⁴ VG Berlin, Beschluss vom 09.09.2020 – 3 K 186/20, juris Rn. 14 – Hervorhebungen nicht im Original.
- ⁵ BVerwG, Urteil vom 29.07.2015 – 6 C 35/14, juris Rn. 26 (= NVwZ 2016, 541); Jarass, in: Jarass/Pieroth, GG, 16. Aufl. 2020, Art. 3 Rn. 162.
- ⁶ BVerfG, Beschluss vom 27.11.2018 – 1 BvR 957/18, juris Rn. 2 (= NZS 2019, 379) u. Beschluss vom 29.01.2019 – 2 BvC 62/14, juris Rn. 55 (= NJW 2019, 1201).

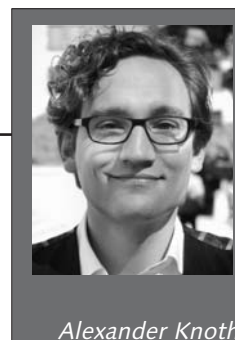
■ Jörg Ennuschat, Prof. Dr., Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, insb. Verwaltungsrecht an der Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: Joerg.Ennuschat@rub.de

Jesús Pineda & Alexander Knoth

Individualisierte Studienorientierung und -beratung als Lösungsansatz zur Verbesserung der Aussichten auf einen erfolgreichen Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland



Jesús Pineda



Alexander Knoth

The heterogeneity of the student body represents a challenge for German higher education institutions. According to estimates by the German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW), 49% of international students in bachelor's and 26% in master's programs drop out of their studies. In general, there seems to be a consensus that assuring an increased compatibility between students and study programs could lead to a reduction in the dropout rate. In the context of digitization, this publication focuses on the question of how German higher education institutions can use the potential of digitization to offer individualized study orientation, counseling, study preparation and support services for international students in Germany.

1. Ausgangslage

Deutschland gilt als der attraktivste nicht-englischsprachige Studienstandort für internationale Studierende weltweit (DAAD/DZHW 2020). Doch die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft (Nickel/Thiele 2017; Hanft et al. 2015; Röwert et al. 2017) stellt Hochschulen vor eine Reihe von praktischen Herausforderungen, wie das Bereitstellen von passgenauen Informationen sowie das Rekrutieren geeigneter internationaler Studierender. Schätzungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zufolge brechen 49% der internationalen Studierenden (versus 27% der deutschen Studierenden) im Bachelor bzw. 26% (versus 17%) im Master ihr Studium ab (Heublein et al. 2020). Bisher liefern wenige Studien belastbare Ergebnisse zu den Ursachen des Studienabbruchs dieser Gruppe, obwohl sich aktuell zahlreiche Studien mit der Erforschung dieses Phänomens beschäftigen. Im Allgemeinen gibt es einen Konsens darüber, dass eine angemessene Unterstützung und Kompetenzförderung sich langfristig in einer passenden Studienwahl und daraus folgend einer verringerten Studienabbruchquote auswirken könnte.

Deutsche Hochschulen bieten aktuell über 20.000 Studiengänge an (49% Bachelor bzw. 51% Master) (Hachmeister/Grevers 2019). In diesem Zusammenhang werden der Studienorientierung sowie der -beratung eine zentrale Rolle zugeschrieben. Angesichts des Fachkräftemangels im Land sowie des antizipierten Rückgangs an Studierenden in den nächsten Jahrzehnten ist diese Thematik von nationaler Wichtigkeit. Im Mittelpunkt

dieser Publikation steht die Frage, wie deutsche Hochschulen Potenziale der Digitalisierung ausschöpfen können, um die Internationalisierung von Hochschulen, was die Mobilität internationaler Studierender angeht, zu stärken und voranzutreiben. Ziel ist dabei, digitale Konzepte und Lösungsansätze zu entwerfen, um Angebote und neue Formate gebündelt und einheitlich darzustellen, die für die Information, Qualifizierung und Begleitung internationaler Studierender in Deutschland zur Verfügung stehen.

2. „Student life cycle“ internationaler Studierender

Im Allgemeinen werden unter Studienorientierung und -beratung Initiativen bzw. Maßnahmen verstanden, die Studieninteressierten bzw. Studierenden helfen sollen, nach Studienmöglichkeiten zu suchen, eine frühzeitige Feststellung ihrer Eignung und Studierfähigkeit zu treffen sowie Schwierigkeiten mit dem Studium (z.B. Schreibblockaden, Prüfungsangst, Selbstmanagement und Zeitplanung, Redearg, wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken) oder im Privatbereich zu überwinden (Alnawas 2015; Schützeichel 2014; Fitzke 2019; Luderer 2017). An der Studienorientierung und -beratung sind zahlreiche Akteure beteiligt, bspw. die zentrale Studienberatung, psychologische Beratung, Career Service, Studienfachberatung, Sozialberatung. Basierend auf der Erfahrung aus der Studienorientierung und -beratung sind zahlreiche Handbücher, Ratgeber und Leitfäden veröffentlicht worden, die die Betroffenen nutzen können, um allgemeine Hürden zu bewältigen. Was die Studienorien-

tierung und -beratung konkret leisten soll bzw. warum Studierende sich (nicht) an die Studienberatung wenden, wird aktuell erforscht und diskutiert (Blaich/Egerer 2020; Weichert/Sperfeld 2020; Heil et al. 2020).

In der Fachliteratur über Studierende werden typische Phasen sowie verschiedene Übergänge in die Hochschulbildung, durch die Hochschulbildung und in die Arbeitswelt mittels sogenannter Lebenszyklusmodelle (siehe Matheson et al. 2018; Schulmeister 2007; Lizzio 2011/ Morgan 2012) konzeptualisiert. Die meisten Modelle unterscheiden zwischen Erstkontakt, Zulassung, Vorbereitung, Ankunft und Orientierung, Einführung, Neuorientierung und Wiedereinführung sowie Outduction. Doch nur wenige Modelle berücksichtigen die besonderen Erfahrungen internationaler Studierender, die neben dem Übergang in einen neuen Abschnitt ihrer Bildungskarriere zusätzliche Herausforderungen auch des Wechsels in ein anderes Bildungssystem, sowie ein neues Land bzw. eine fremde Kultur zu bewältigen haben.

In Anlehnung an die Studienzugangstypologien in Bode et al. (2008) und Universities UK (2014) identifiziert Morris-Lange (2019) vier Schritte, die als der idealtypische Weg zu einem Studium in Deutschland bezeichnet werden können:

Entdeckungsphase

In der Entdeckungsphase werden internationale Studieninteressierte auf ein Auslandsstudium aufmerksam gemacht. Laut Morris-Lange beteiligen sich an dieser Phase zahlreiche Akteure wie Hochschulen, deutsche Auslands- und Partnerschulen, deutsche Sprachkursanbieter im Ausland, der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), das Goethe-Institut (GI), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Studienkollegs im In- und Ausland, die Arbeits- und Servicestelle für ausländische Studienbewerbung (uni-assist) sowie die deutschen Auslandsvertretungen. Das sich hieraus ergebende Bild kann unübersichtlich und für internationale Bewerber verwirrend sein. In dieser Phase steht die Suche nach einem Studium an einer deutschen Hochschule im Vordergrund. Dabei verschaffen sich Studieninteressierte einen ersten Eindruck über die Möglichkeiten, die Deutschland als Studienstandort und die verschiedenen Hochschulen mit ihren jeweiligen Studiengängen bieten. Zahlreiche Analysen beschäftigen sich mit den Gründen und Motiven internationaler Studierender für ein Studium in Deutschland (DAAD/DZHW 2019). Dabei werden sowohl studienbezogene (Hochschul-, karriere- und fachbezogen, Merkmale des Studiengangs) als auch landesspezifische Motive (Standortfaktoren, Interesse an Kultur in Deutschland sowie persönlicher Bezug zum Studienland) berücksichtigt. Die Ergebnisse von Apolnarski und Brandt (2018) deuten darauf hin, dass die Lebensqualität in Deutschland den häufigsten Grund darstellt, sich für Deutschland als Studienstandort zu entscheiden. Darüber hinaus sind die Erwartungen, dadurch die eigenen Berufschancen zu verbessern, die Qualität der Hochschulausbildung sowie die Möglichkeit, in Deutschland einen international anerkannten Abschluss zu erwerben, weitere wichtige Gründe. Der Untersuchung zufolge berichten die meisten internationalen Studierenden, dass sie auf den Studienstan-

dort Deutschland durch eigene Recherchen im Internet aufmerksam geworden sind. Die Information über Studiemöglichkeiten steht allgemein und jederzeit zur Verfügung, jedoch ohne Personalisierung der Informationen oder individuelle Interaktionen. Die Filterung passender Informationen wird durch die Studieninteressierten selbst durchgeführt. Ein zentraler Befund der qualitativen Vorstudie des Projekts „Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“ (SeSaBa) war, dass eine Diskrepanz zwischen Erwartungen an den Aufenthalt in Deutschland und Lebensrealität bei internationalen Studierenden festzustellen ist (siehe Pineda 2018). Dies liegt zum einen daran, dass einheitliche Informationen zum Studium in Deutschland oft schwer zu finden sind. Zum anderen kommt erschwerend hinzu, dass in vielen Fällen keine Unterstützung bzw. Beratung vor und während der Bewerbung zur Verfügung steht.

Bewerbungsphase

In der Bewerbungsphase müssen Studieninteressierte ihren Studienwunsch konkretisieren¹. Sie sollen die Entscheidung auf Basis von präzisen Informationen und unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Fähigkeiten, Interessen und Potenziale treffen können. Aus der Recherche zu dieser Phase ergibt sich ein komplexes Bild von Regelungen und Akteuren, die internationale Studienbewerberinnen und -bewerber bei Hochschulzugang, -zulassung und ihrer Bewerbung für ein Studium in Deutschland berücksichtigen müssen. Je nach erworbener Hochschulzugangsberechtigung und Zulassungsbeschränkung der ausgewählten Hochschule erwarten die internationalen Studienbewerberinnen und -bewerber unterschiedliche formale wie informelle Anforderungen für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland – sowohl bei der Bewerbung um einen Studienplatz als auch während des Studiums selbst. Im Rahmen von Fokusgruppen und Interviews im Rahmen der SeSaBa-Studie ist festzustellen, dass sich die Erfahrungen der Studieninteressierten bei der Bewerbung in hohem Maße unterscheiden, da die Bewerbungsverfahren sehr unterschiedlich gestaltet werden.

Entscheidungsphase

Nachdem sich die internationalen Studieninteressierten auf unterschiedliche Hochschulen und Studiengänge beworben haben, erwarten sie die Rückmeldungen der jeweiligen Hochschulen, um eine endgültige Entscheidung bezüglich ihres Studienstandorts treffen zu können. In dieser Phase rücken die sprachliche² und fachliche Vorbereitung sowie die Erledigung wichtiger Formalitäten in den Fokus. Die Phase der Studienvorbereitung dient dem Aufbau von Kompetenzen als Grundlage und Vorbereitung für die Aufnahme eines Studiums. Eine Analyse des Stifterverbands (2019) thematisiert außerdem die

¹ Es ist von einem Wunschfach-Effekt auszugehen, was bedeutet, dass das Auswählen des Wunschfachs die Studienabbruchwahrscheinlichkeit senken kann, wie unterschiedliche Projekte der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch I“ gezeigt haben.

² Siehe Kercher (2019) für eine Analyse zu den Sprachkenntnissen internationaler Studierender und ihrem akademischen und sozialen Studienalltag je nach Unterrichtssprache.

Herausforderungen für ausländische Studierende jenseits von Kultur- und Bildungsfragen. Der Veröffentlichung zufolge sind die zukünftigen Studierenden zwischen der Bewerbung und dem Studieneinstieg mit unterschiedlichen Themen beschäftigt. Einige solche Formalitäten sind die Zulassung, die Klärung der Studienfinanzierung³, die Eröffnung eines Sperrkontos, die Recherche zum Thema Krankenversicherung, ggf. die Beantragung eines Visums, die Konkretisierung von wichtigen persönlichen Aspekten im Heimatland sowie die Organisation der Einreise. Nachdem sie alle diese Themen geklärt und alle notwendigen Phasen erfolgreich abgeschlossen haben, müssen sie sich mit dem Ankommen und dem Studieneinstieg beschäftigen.

Ankommen und Studieneinstieg

Zahlreiche Quellen deuten darauf hin, dass internationale Studierende bei der Bearbeitung und Ausstellung einer Aufenthaltserlaubnis zum Studium in Deutschland mit Verzögerungen rechnen müssen. Morris-Lange (2019) weist darauf hin, dass diese Problematik einen Teil der internationalen Studierenden zwingt, erst nach Semesterbeginn einzureisen. Infolgedessen verpassen viele Erstsemester wichtige Teile der Studieneingangsphase. Darüber hinaus müssen internationale Studierende weitere Herausforderungen im Hinblick auf die Klärung aufenthaltsrechtlicher oder alltagsrelevanter Fragen überwinden, was zu Verunsicherung und Frustration führen kann. Einige Prozesse in dieser Phase sind die Wohnungssuche, die Anmeldung im Bürgeramt, die Immatrikulation und ggf. die Suche nach einer Arbeit, was Morris-Lange als Mehrfachbelastung bezeichnet. Deskriptive Analysen aus der SeSaBa-Studie zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der deutschen Hochschulen ein Angebot an außer-/fachlichen Maßnahmen für die Studieneingangsphase bzw. den Studieneinstieg zur Verfügung stellt. Dennoch variiert die Teilnahme an diesen Angeboten je nach Fach und Herkunftsregion der internationalen Studierenden. Aus der qualitativen Begleitung der Studie lässt sich ableiten, dass diese Gruppe Studierender oft mit der Erledigung aller Formalitäten und dem Ankommen an sich überfordert ist und deshalb diese Angebote erst spät oder gar nicht in Anspruch nehmen kann.

3. Die Vision: Personalisierte Studienorientierung und -beratung durch Digitalisierung

Die Digitalisierung verändert den Zugang zu und die Teilhabe an (Hochschul-)Bildung ebenso grundlegend wie die Strukturen des Hochschulwesens selbst (vgl. Komljenovic 2018; Williamson 2017). Die Digitalisierung als Prozess erlaubt, Inhalte zu individualisieren und zu personalisieren, was gleichzeitig das Potenzial bietet, digitale und traditionelle Bildungsangebote in ein neues Spannungsfeld zu versetzen und letztere zu überdenken (Komljenovic 2018; Reckwitz 2017). Hochschulen weltweit haben damit begonnen, ihre Betriebs- und Verwaltungsstrukturen zu digitalisieren, ihre Kernprozesse sukzessive zu überprüfen und sich an die sich verändernden

Rahmenbedingungen anzupassen. Online-Program-Management-Plattformen bieten neue Marketingmöglichkeiten und Apps für Studierende versprechen, den Lernfortschritt zu erhöhen. Analytik, die Integration von Social-Media-Profilen und selbst die Einbindung von Spracherkennungsdiensten werden bisher genutzt, um erste Ideen eines „intelligenten, digitalen Campus“ zu schaffen. Mobile Endgeräte, (vernetzte) Plattformen und digitale Anwendungen bieten vielfältige neue Möglichkeiten, Studierende und ihre Student Journey zu erfassen und zu unterstützen, wodurch auch Feedbackschleifen mit Datenmengen, die für Studierende und Hochschulen bislang nicht überblickbar waren, ermöglicht werden. Das bedeutet auch, dass der digitale Wandel die Art und Weise verändert, in der Hochschulen sich organisieren und steuern sowie die Qualität ihrer Lehre sichern (Barton et al. 2019).

Doch derzeit in der Hochschullandschaft befindliche Ansätze nutzen die Potenziale, welche die Digitalisierung bietet, nur unzureichend. Das trifft sowohl auf die Distribution von studienrelevanten Informationen und Fachinhalten als auch auf Vernetzung zu. Dadurch stellen sich bei vielen existierenden Formaten traditioneller Studienvorbereitung und Information Fragen der Zielgruppenerreichbarkeit, Wirksamkeit, Skalierbarkeit und Nachhaltigkeit. Digitale Studienorientierungs- und -beratungsangebote haben das Potenzial, fundierte Entscheidungen zu ermöglichen und die Durchlässigkeit zu erhöhen. Zahlreiche Autoren haben sich daher bereits mit digitalen Instrumenten der Studienorientierung und -begleitung auseinandergesetzt (Hasenberg/Schmidt-Atzert 2014; Carstensen/Roedenbeck 2019; Hell et al. 2018; Zurek/Faaß 2019; Cho 2012; Dehne et al. 2019; Knoth et al. 2015, 2016, 2018). Diese Analysen haben innovative Ansätze wie onlinebasierte Self-Assessments, digitale Tools für die Studieneingangsphase, Chatbots und personalisierte Apps untersucht.

Ergebnisse aus einer Studie zum Thema „Studienvorbereitende Maßnahmen“ (Pineda/Rech 2020) haben gezeigt, dass sich einige Hochschulvertreter*innen fragen, wie digitale Elemente bestmöglich in die Studienvorbereitung integriert werden könnten, um einige Bedarfe in den jeweiligen Institutionen erfüllen zu können und die Effizienz der Studienvorbereitung zu erhöhen. Während der Entdeckungsphase würde eine angemessene Beratung eine gezielte Informationssuche und die Klärung studienspezifischer Fragen durch personalisiert zugeschnittene Informationen und Empfehlungen ermöglichen. Je nach Bedarf kann der bei der digitalen Beratung ermittelte Informationsbedarf im Folgenden individuell gedeckt werden. Bei der Entscheidungsphase könnten die Studieninteressierten prüfen, welche Kompetenzen je nach ihrem aktuellen Stand für das ausgewählte Studium und darauffolgende Karriereschritte benötigt werden. Vor der Ankunft in Deutschland könnte z.B. eine digitale Unterstützung durch Checklisten alle notwendigen Schritte zusammenfassen und je nach individueller Geschwindigkeit an notwendige To-dos erinnern. Darüber hinaus könnten die Angebote zugeschnitten auf die

³ Siehe Pineda et al. (2019) für eine Diskussion zur Studienfinanzierung als Hürde für internationale Studierende in Deutschland.

individuellen Bedürfnisse der Person gezeigt und vorgeschlagen werden, sodass die Studierenden selbst entscheiden können, welche Maßnahmen für sie sinnvoll wären. Um diese angestrebte individualisierte Beratung bei internationalen Studierenden zu realisieren, führt der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) zusammen mit der RWTH Aachen, der TU Berlin, der TH Lübeck, der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g.a.s.t.), Kiron Open Higher Education und dem Goethe-Institut (GI) das Projekt „Digitaler Campus“ durch.

Digitaler Campus⁴ – Ein Portal vernetzter Plattformservices
Das Projekt Digitaler Campus hat es sich zum Ziel gesetzt, ein Portal vernetzter Plattformservices zur Information, Anwerbung, Rekrutierung sowie zur sprachlichen, fachlichen und kulturellen Vorbereitung internationaler Studierender zu entwickeln. Ziel dieses nationalen Verbundes ist es, gemeinsam das digitale Portal zu entwickeln und zu betreiben, die Leistungen der Verbundpartner zu bündeln, digital abzubilden, skalierbar zu machen, um internationalen Studierenden einen umfassenden Einblick in die attraktiven Angebote deutscher Hochschulen zu geben, sie optimal vorzubereiten und zu begleiten. Hierfür werden die bestehenden digitalen Dienste der Projektpartner wie bspw. Learning Management Systeme (LMS), Prüfungssysteme oder weitere Orientierungs- und Qualifizierungsservices mittels einer Data-Wallet miteinander verknüpft. Der so entstehende digitale rote Faden soll zukünftig alle relevanten Informationen bündeln und die selbstsouveräne Dokumentation der zurückgelegten Wegstrecke im Studienverlauf unterstützen. Dies umfasst jegliche digitale Kommunikation wie auch das Erzeugen, zur Verfügung stellen, Zurückziehen und Speichern von digitalen Bildungsnachweisen (Zertifikaten). Zu diesem Zweck sollen auch (weitere) umfassende Inhalte zur fachlichen und sprachlichen Studienvorbereitung identifiziert und entwickelt werden, welche die digitale Beratung personalisieren und die individuelle Vorbereitung auf das Studium in Deutschland durch die Adressierung der spezifischen Bedürfnisse ausländischer Studierender ermöglichen. Erste prototypische Entwicklungen liegen vor. Bis zum Ende der Projektlaufzeit (Januar 2021) wird die Machbarkeit des Plattformkonzepts ausführlich dargelegt und insbesondere der Umfang der institutionenübergreifenden Funktionalitäten bestimmt. Aktuell arbeiten alle Konsortialpartner an der gemeinsamen Erforschung, Entwicklung und Validierung innovativer Inhalte mit dem Anspruch eines dauerhaften Angebots mit u.a. folgenden Zielen:

- Identifikation interessierter Studienbewerberinnen und -bewerber mit unterschiedlichen Bildungsbiografien und Mobilitätsgründen und -absichten sowie
- frühzeitige Feststellung der Eignung durch Self-Assessments, orientierende Lernangebote und (Selbst-)Überprüfung der Motivation,
- fachliche und sprachliche Studienvorbereitung,
- Studienorientierung und -beratung, inkl. digitalem Probestudium,
- Vermittlung wichtiger Grundlagen der deutschen Wissenschafts- und Campuskultur,

- Alltagswissen für Studium und Leben in Deutschland,
- Services zum Abgleich zwischen den Interessierten und den Anforderungen der Hochschulen/Fächer,
- Soziale, kulturelle und fachliche Begleitung des Studieneinstiegs und ggf. des Studienverlaufs.

Alle diese unterschiedlichen Entwicklungen beruhen auf den Grundsätzen der Digitalisierung, informationeller Selbstbestimmung, Personalisierung und Individualisierung, Prognostizierbarkeit und Validität sowie Flexibilisierung. Der Mehrwert des Digitalen Campus mit seinen vernetzten Angeboten besteht darin, internationalen Studieninteressierten ein dezentral organisiertes, aber gebündeltes und einheitlich aufbereitetes Angebotsportfolio zur Verfügung zu stellen, das die Stärken digitaler und analoger Dienstleistungen, Lehr-Lern- und Kollaborationsmöglichkeiten der beteiligten Akteure systematisch miteinander verschränkt. Für Nutzerinnen und Nutzer als Inseln erscheinende Angebote werden also nicht nur digital, sondern auch physisch zu einem Archipel von Kommunikations- und Lernorten verknüpft. Dadurch können auf vielfältige Weise hybrid gestaltete Strukturen, Kollaborations- und Interaktionsformate entstehen, die nicht nur das deutsche Hochschulbildungssystem leichter zugänglich und durchschreitbar machen, sondern ebenso Brücken im Sinne internationaler Anschlussfähigkeit zu anderen, benachbarten Hochschulbildungssystemen schlagen. Damit unterscheidet sich das Vorgehen des Projektes deutlich von singulären Programmen mit begrenztem Wirkungskreis.

4. Fazit und Ausblick

Das Ziel des vorliegenden Artikels war es, zu skizzieren, auf welche Weise eine individualisierte, digitale Beratung von internationalen Studierenden die Aussichten auf einen erfolgreichen Verlauf ihres Studiums verbessern kann. Die Aufarbeitung der Literatur zeigt, dass internationale Studierende als wachsende Gruppe an deutschen Hochschulen im Vergleich zu deutschen Studierenden mit besonderen Herausforderungen konfrontiert werden. Aus dieser Perspektive hat sich dieser Beitrag mit der Frage beschäftigt, welche digitalen Maßnahmen helfen könnten, die Abbruchquoten internationaler Studierender zu verringern. Um eine positive Erfahrung internationaler Studierender in Deutschland zu gewährleisten, gilt es, sie gezielter und personalisierter anzusprechen und einen Weg zu einem Studium in Deutschland anzubieten, der sie von der Entdeckungsphase bis zum Studienplatz leitet und sie darüber hinaus idealerweise sogar noch in den Arbeitsmarkt begleitet. Die Digitalisierung der Hochschulbildung bietet hierfür zahlreiche Möglichkeiten, individuelle Bildungswege durch Personalisierung besser vorzubereiten, zu begleiten und nachhaltig abzuschließen sowie Übergänge erfolgreich mitzugestalten. Durch die Umsetzung von technologischen Entwicklungen können Bildungsprozesse internationaler Studierender unabhängig von Zeit, Raum und ressourcenschonend vor der Ankunft in

⁴ Weitere Informationen können der Webseite www.daad.de/digitalercampus entnommen werden.

Deutschland realisiert werden, schon bevor die Maßnahmen vor Ort in Anspruch genommen werden können. Aufgrund der Corona Pandemie werden derzeit viele Internationalisierungsbemühungen digital umgesetzt bzw. ersetzt. Wenn sich nach Ende der Corona-Krise dieses Feld demnächst wieder erholt, werden innovative Ansätze weiterhin notwendig sein, aber hoffentlich nicht als Notfalllösung, sondern als das Neue Normal.

Literaturverzeichnis

- Alnawas, I. (2015): Student orientation in higher education: development of the construct. In: *Higher Education*, 69, pp. 625-652.
- Apolinarski, B./Brandt, T. (2018): Ausländische Studierende in Deutschland 2016: Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin.
- Barton, T./Müller, C./Seel, C. (2019): Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung: Lehre, Forschung und Organisation. Wiesbaden.
- Blaich, I./Egerer, J. (2020): Was leistet die Studienfachberatung? Aufgabenspektrum und Entwicklungspotentiale an deutschen Hochschulen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 15 (2+3), S. 82-88.
- Carstensen, N./Roedenbeck, M. (2019): Chatbots in der Studienorientierung. In: Barton, T./Müller, C./Seel, C. (Hg.): *Hochschulen in Zeiten der Digitalisierung. Angewandte Wirtschaftsinformatik*. Wiesbaden, S. 27-40.
- Cho, M. (2012): Online student orientation in higher education: a developmental study. In: *Educational Technology Research and Development*, 60, pp. 1051-1069.
- DAAD/DZHW (Hg.) (2020): *Wissenschaft weltoffen kompakt 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld. http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/ww2020_kompakt_de.pdf (29.09.2020).
- DAAD/DZHW (2019): *Wissenschaft weltoffen kompakt: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Frankfurt a.M.
- Dehne, J./Knoth, A./Lucke, U. (2019): Studieneingangsphase stärken, forschend lernen und digitale Medien nutzen. In: Reinmann, G./Lübcke, E./Heudorfer, A. (Hg.) *Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase*. Wiesbaden, S. 111-125.
- Falk, S./Thies, T./Yildirim, H. H./Zimmermann, J./Kercher, J./Pineda, J. (2019): Methodenbericht zur Studie „Studien Erfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium“. Registrierung, Welle 1 und 2. Release 1. Bonn.
- Fitzke C. (2019): Themen in der Studienberatung. In: *Förderung überfachlicher Kompetenzen an Hochschulen*. Wiesbaden, S. 7-15.
- Hachmeister, C./Grevers, J. (2019): Im Blickpunkt: Die Vielfalt der Studiengänge 2019. Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2014 und 2019. Gütersloh.
- Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. (Hg.) (2015): *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule*. Münster.
- Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2014): Internetbasierte Selbsttests zur Studienorientierung. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 36 (1), S. 8-28.
- Heil, K./Olbrich, G./Schneider, H./Schmidt, M. (2020): Nicht verloren gehen – Warum nehmen Studienabbrecher*innen und Studienzweifler der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen selten Beratungsangebote wahr? In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 15 (2+3), S. 55-60.
- Hell, B./Päßler, K./Leitner, U. (2018): was-studiere-ich.de und das Berufswahltraining BEST: vernetzte Instrumente als Schlüssel für eine erfolgreiche Studienorientierung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13 (4), S. 131-144.
- Heublein, U./Richter, J./Schmelzer, R. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Hannover.
- Kercher, J. (2019): Internationale Studierende in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland: Erste Datenanalysen aus dem SeSaBa-Forschungsprojekt. In: DAAD/DZHW (Hg.): *Wissenschaft Weltoffen 2019. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Fokus: Studienland Deutschland- Motive und Erfahrungen internationaler Studierender*. Bielefeld, S. 168-171.
- Komljenovic, J. (2018): Big data and new social relations in higher education: Academia.edu, Google Scholar and ResearchGate. In: Gorur, R./Sellar, S./Steiner-Khamis, G. (eds.): *World Yearbook of Education 2019: Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks*. London: Taylor & Francis Ltd, pp. 148-164.
- Knoth, A./Kiy, A./Klein, M. (2015): Mobil in und aus Situationen lernen: Erste Erfahrungen zum Studieneinstieg von Studierenden verschiedener Fachrichtungen. In: Pongratz, H./Keil, R. (Hg.): *DeLFI 2015 – Die 13. E-Learning Fachtagung Informatik*. Bonn, S. 81-93.
- Knoth, A./Kiy, A./Müller, I. (2016): Das erste Semester von Studierenden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften im Spiegel der Reflect-App. In: Lucke, U./Schwill, A./Zender, R. (Hg.): *DeLFI 2016 – Die 14. E-Learning Fachtagung Informatik*. Bonn, S. 59-70.
- Knoth, A./Kiy, A./Müller, I. (2018): Reflect-UP-App: Situative und kontextbezogene Evaluation des Studieneinstiegs. In: Harris-Huermann, S./Pohlenz, P./Mitterauer, L. (Hg.): *Digitalisierung der Hochschullehre: Neue Anforderungen an die Evaluation?* Münster, S. 85-102.
- Lizzio, A. (2011): *Succeeding@ Griffith: Next Generation Partnerships across the Student Lifecycle*. Brisbane: Griffith University.
- Ludrer, B. (2017): Studienberatung. In: *Facetten der Wirtschaftsmathematik*. Wiesbaden.
- Matheson, R./Tangney, S./Sutcliffe, M. (2018): *Transition In, Through and Out of Higher Education: International Case Studies and Best Practice*. London: Routledge.
- Morgan, M. (2012): *Improving the Student Experience: The practical guide for Universities and Colleges*. London: Routledge.
- Morris-Lange, S. (2019): Dem demografischen Wandel entgegen. Wie schrumpfende Hochschulstandorte internationale Studierende gewinnen und halten. Berlin.
- Nickel, S./Thiele, A. (2017): Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hg.) (2017): *Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule*. Münster, S. 43-59.
- Pineda, J. (2018): Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland: Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SeSaBa-Projekts. Bonn.
- Pineda, J./Rech, M. (2020): Studienvorbereitung und -einstieg internationaler Studierender in Deutschland: Maßnahmen, Strukturen und Praxisbeispiele. Bonn.
- Pineda, J./Kercher, J./Falk, S./Thies, T./Yildirim, H. H./Zimmermann, J. (2019): Studienfinanzierung: eine Hürde für internationale Studierende in Deutschland? In: *Qualität in der Wissenschaft*, 3+4, S. 88-94.
- Reckwitz, A. (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin.
- Röwert, R./Lah, W./Dahms, K./Berthold, C./von Stuckrad, T. (2017): Diversität und Studienerfolg: Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung. Gütersloh.
- Schulmeister, R. (2007): Der "Student Lifecycle" als Organisationsprinzip für E-Learning. In: Keil, R./Kerres, M./Schulmeister, R. (Hg.): *eUniversity – Update Bologna*. Münster, S. 229-261.
- Schützeichel, R. (2014): *Das Studium als Krise. Über das professionelle Feld der Studienberatung. Veröffentlichung der Fachtagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen*. Hannover.
- Stifterverband (2019): *Ausgebremst statt durchgestartet: Herausforderungen für ausländische Studierende jenseits von Kultur- und Bildungsfragen*. Essen.
- Weichert, D./Sperfeld, I. (2020): Studieninteressiert, aber zweifelnd... Der Workshop „Kompetent ins Studium“ an der Evangelischen Hochschule Dresden unterstützt Studieninteressierte in der Phase der Entscheidungsfindung. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*, 15 (2+3), S. 65-71.
- Williamson, B. (2017): *Big Data in Education: the Digital Future of Learning, Policy and Practice*. London: SAGE.
- Wisniewski, K. (2018): Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 45 (4), S. 573-597.
- Zurek, P./Faaß, M. (2019): Persönlichkeitspsychologisch fundierte Studienorientierung durch onlinebasierte Self-Assessments. In: Schubarth, W./Mauermeister, S./Schulze-Reichelt, F./Seidel, A. (Hg.): *Alles auf Anfang! Befunde und Perspektiven zum Studieneingang. Befunde und Perspektiven zum Studieneingang*. Potsdam, S. 245-256.

■ **Jesús Pineda, Dr.**, Referent in der Abteilung Strategie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), Projektleitung des Verbundprojekts SeSaBa, E-Mail: pineda@daad.de

■ **Alexander Knoth**, Leiter der Referats Digitalisierung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), E-Mail: knoth@daad.de

Regina Heimann



Regina Heimann

Habitus im Rahmen von Studienberatung verstehen – Sozioanalyse als eigenes Diagnoseinstrument

In the field of student counseling, the identification of socially determined decision-making and activity barriers opens the view for the influence of symbolic violence in everyday life. Using socioanalysis as a diagnostic instrument, makes it possible to establish habitus-based views on the world that are contrary to individual development paths. A Socratic-supported self-analysis brings these views into consciousness and in this way makes them accessible for examination. Understanding the interaction of social conditions and individual decisions facilitates emancipation processes.

Die Habitustheorie von Pierre Bourdieu (1982, 1993, 1997) als Theorie und Methode des sozialwissenschaftlich fundierten Verstehens wird zunehmend in der pädagogischen Beratung als bedeutsam eingeschätzt (vgl. Gröning 2015, S. 111). Sie ergänzt die klassischen, aus der Psychotherapie heraus entwickelten Theorien des Verstehens, die Beratung als empathischen Akt im Rahmen der Erkenntnis des Subjektiven betrachten, wie dies z.B. in der Tradition Carl Rogers der Fall ist (vgl. Rogers 1995, S. 37). Bourdieus Forschungsansatz ist demgegenüber auf das Verstehen der sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen des menschlichen Handelns ausgerichtet. Mit diesem Verstehen sucht der Forscher den sozialen Sinn von Handlungen zu ergründen, der zu meist im Hintergrund von Handlungen und Motiven wirksam ist und eine biografische Ausprägung aufweist. Vor allem in der diagnostischen Phase des Beratungsprozesses hilft der Einbezug dieser Dimension, eine Ursache „des Leidens an der Gesellschaft“ zu identifizieren, wie Schultheis (1997, S. 829f.) und Bourdieu (1997, S. 779ff.) es in den Forschungsarbeiten zum „Elend der Welt“ herausarbeiten. Damit kann einer Individualisierung gesellschaftlicher Probleme in Beratung vorgebeugt (Keupp 2018, S. 30) und gleichzeitig die verborgene Wechselwirkung zwischen individuellem Denken und Handeln, den habituellen Prägungen und den gegebenen Feldstrukturen identifiziert werden.

1. Habitus in der Studienberatung

Habitussensible Berater*innen versuchen mithilfe einer Sozioanalyse das Zusammenspiel in den Handlungsentscheidungen und dem Handeln mit Blick auf die Wirkweise des Feldes zu ergründen und dies im Beratungsgespräch zu thematisieren. Das Verständnis der alltäglichen Praxis – wie handelt oder organisiert der/die Ratsuchende im/das Leben? – wird dazu mit der gesellschaftlichen Position und den individuellen Dispositionen

(u.a. Vorlieben, Gewohnheiten) in Bezug gesetzt (Bourdieu 1993; Bourdieu/Wacquant 1996; Krais/Gebauer 2002). Eine derartige Verknüpfung ermöglicht es, individuelle Entscheidungen und Veränderungswünsche in Relation zu sozialen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Vorgaben zu setzen (Schmitt 2010, S. 22). Gleichzeitig werden die gesellschaftlichen Machtverhältnisse einbezogen, indem bei der Positionsanalyse das Verhältnis der Ratsuchenden zu den machtvollsten Positionen im betrachteten Feld hergestellt wird. Die Besitzer*innen der Definitionsmacht geben durch ihr Handeln vor, was im betrachteten Feld erlaubt ist. Dabei entstehen Symbole (z.B. der NC) oder Lebensstile (z.B. ein versierter Umgang mit digitalen Angeboten), die mit dem Habitus korrespondieren und zu sozialen Grenz wächtern werden. Soziale Unterscheidungen werden über die Sprache oder Lebensstile spür- und sichtbar. Dieses verschleierte Wirken von Macht wird als symbolische Gewalt bezeichnet (Bourdieu 1983, 1997a, 2005; Krais 2001).

In der Studienberatung bietet sich eine Sozioanalyse aufgrund ihrer Komplexität nicht grundsätzlich an. Vielmehr kommt sie zur Anwendung, sobald im Zuge des Studienwahlprozesses, bei Prüfungsproblemen oder in Studienkrisen soziale Selbstausschlüsse drohen oder massive Selbstzweifel bestehen. Hier könnte ein Habitus-Struktur-Konflikt wirken, dessen Klärung zumindest die Entlastung von individuellen Schuldzuschreibungen und Selbstvorwürfen ermöglicht – beides relevante Stressoren. Der Konflikt entsteht, wenn das Individuum auf eine Struktur trifft, die nicht zu den im Habitus enthaltenen Denk-, Deutungs- und Handlungsmustern passt. Betroffene spüren diesen Konflikt eher, als dass Sie ihn benennen könnten. Sie sprechen dann von „nicht am richtigen Platz zu sein“ oder „sich unsicher im Handeln zu fühlen“, oft begleitet von der Angst vor Fehlern, Ohnmachtsgefühlen, Gewissenskonflikten oder Scham bzgl. eigener Handlungs- bzw. Denkweisen. Das Wirken

symbolischer Gewalt erfolgt unsichtbar über Kommunikation und stillschweigende Akzeptanz der Situation (vgl. Bourdieu 2005, S. 71; Gröning 2006, S. 61; Schmitt 2010, S. 46ff.). Einige Zielgruppen sind aufgrund ihrer Herkunft, Ethnie oder ihres Geschlechtes davon eher betroffen als andere. Sie bedürfen aufgrund ihrer Vulnerabilität einer erhöhten Aufmerksamkeit. Zu diesen Gruppen gehören etwa nicht-traditionell-Studierende, Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, Internationale und geflüchtete Studierende oder Studierende mit Sorgeaufgaben. Beispielhaft wird in diesem Beitrag die Anwendung einer Sozioanalyse anhand des Falles von Frau Krämer dargestellt. Eine Studierende aus einem nicht-akademischen Elternhaus mit Migrationshintergrund, die in der Beratung u.a. das Thema „Fremd fühlen“ anspricht.

2. Sozioanalyse von Frau Krämer

Die Identifikation eines Habitus-Struktur-Konfliktes erfolgt im Erstgespräch, indem lebensweltbezogene Aussagen sozioanalytisch gedeutet werden. Dazu braucht es neben Einfühlungsvermögen der/des Beratenden bezüglich der Einzigartigkeit der Biografie der/des Ratsuchenden auch umfassendes Wissen über die Strukturen des sozialen Raums, die Habitus verschiedener Milieus und die Reaktionen auf symbolische Gewalt (vgl. Bourdieu 1997, S. 782). Gibt es Hinweise auf einen derartigen Konflikt, werden in Absprache mit den Ratsuchenden in einem Analysegespräch zusätzliche Daten zur Herkunftsfamilie erhoben, um eine vertiefte Sozioanalyse mit Positionierung im Raum ausführen und den Konflikt in all seinen Facetten identifizieren zu können. Die Besprechung der Positionierung erfolgt in einem Reflexionsgespräch, welches im Sinne der „gewaltfreien Kommunikation“ Bourdieus erfolgt (vgl. Bourdieu 1997b, S. 782ff.).

Fallbeispiel Frau Krämer: Erstgespräch

Frau Krämer (42 J.) kommt in die Beratung, weil Sie Schwierigkeiten beim Verfassen der Master-Thesis hat. Sie sagt: „Mir fehlt das Zutrauen in die eigenen wissenschaftlichen Kompetenzen und immer wieder beschleicht mich das Gefühl, ich gehöre nicht an die Hochschule.“ Frau Krämer befindet sich in der Studienendphase ihres Masterstudiums Sozialwissenschaftliche Transformationsstudien an der FH Bielefeld. Zum Abschluss fehlt ihr lediglich die Master-Thesis zum Thema Habitusensibilität und Bildungsprozesse. Bourdieus Theorien sind ihr bekannt und sie will dessen Forschungsansatz in der eigenen Thesis anwenden.

Frau Krämer stammt aus Indonesien und ist mit 9 Jahren nach Deutschland gekommen. Aufgrund der anfänglich sprachlichen Defizite besucht sie eine Hauptschule, die sie erfolgreich abschließt. Nach einer Ausbildung zur Kinderpflegerin erhält sie in Zusammenhang mit der folgenden Erzieherinnenausbildung die fachgebundene Hochschulreife. Sie ist viele Jahre in ihrem Beruf tätig und lernt ihren heutigen Mann kennen, der Informatik studiert. Sie erzählt, dass sie mit ihrer Berufstätigkeit als Erzieherin und vielen Nebenjobs das gemeinsame Leben im teuren Mainz finanziert habe. „Mit dreißig hatte ich immer noch keinen Abschluss, mit dem ich genug Geld

zum Leben hatte“, sagt sie. Gleichzeitig erlebt sie aufgrund ihrer Herkunft häufiger Diskriminierungen im Beruf. Sie kämpft immer wieder um Anerkennung ihrer Profession und gegen das Bild, sie sei „nicht viel besser als ein Kindermädchen“ im Vergleich zu anderen Erzieher*innen. Ihr Partner beginnt nach erfolgreichem Studienabschluss beruflich zuerst im technischen Bereich und arbeitet heute im kaufmännischen IT-Bereich. Das Paar zieht nach Bielefeld in eine kleine Eigentumswohnung. Dort beginnt Frau Krämer das Vollzeitstudium Soziale Arbeit an der FH Bielefeld. Gerne hätte Sie Jura an der Universität studiert, aber dazu fehlt ihr das Vollabitur. Im Studium fühlt sie sich nach einer Zeit der Fremde wohl und seltener diskriminiert als im Berufsleben. Ziel-sicher berichtet sie: „Ich studiere, um später eine gewisse Stabilität im Leben zu haben“. Aufgrund ihr zugewandter Mentor*innen und aufgrund einer sehr guten Bachelor-Thesis wechselt Sie in den Masterstudiengang Sozialwissenschaftliche Transformationsstudien. Sie sagt: „Andere haben definiert, dass ich gut genug dafür bin. Ich fühle mich aber nicht so.“ Gleichzeitig will sie beweisen: „Ich bin nicht länger die Babysitterin der Nation“. Manchmal denkt sie sogar an eine Promotion. Das Thema Familiengründung spielt für das Paar keine Rolle – vielmehr entscheiden sie sich immer wieder bewusst dagegen, sobald diese Frage auftaucht.

2.1 Sozioanalytische Betrachtung des Erstgespräches

Im Erstgespräch von Frau Krämer finden sich einige Aussagen, die auf einen Habitus-Struktur-Konflikt hindeuten. Das Fremdheitsgefühl und die Schreibprobleme können als sozialer Selbstausschluss („hier gehöre ich nicht hin“) betrachtet werden und sind eine Reaktion auf die symbolische Gewalt. Ethnie, Milieu und Geschlecht kumulieren in diesem Fall als sozialstrukturelle Barrieren und konfrontieren Frau Krämer mit Distinktionserfahrungen im Feld der Berufe (Schule/Hochschule) sowie dem Feld der Berufe. Im Beruf fühlt sie sich „nicht viel besser als ein Kindermädchen“ und führt das u.a. auf ihre sichtbare ethnische Zugehörigkeit zurück, die sie in den Augen der Eltern und anderen Erzieher*innen weniger professionell erscheinen lässt als die Kolleg*innen.

In der Hochschule stellt ihre Milieuzugehörigkeit eine Barriere dar, erkennbar am Gefühl der Fremde. Es ist die Folge eines angespannten Verhältnisses zur Bildung und einer Unkenntnis der Regeln im Feld, typisch für eher bildungsferne Milieus (Bourdieu 1982, S. 513f.). Frau Krämer traut sich ein MA-Studium nicht selbstverständlich zu „ich fühle mich nicht so“ – sondern erst die Zuschreibungen der Dozent*innen veranlassen sie zu weiteren Investitionen. Sie setzt weiter auf kulturelles Kapital, um mit dem erworbenen Titel das Bild der „Babysitterin der Nation“ hinter sich zu lassen. Es ist ein Kampf um Anerkennung der eigenen Profession, der vor allem im „Jede-Frau-Arbeitssegment“ zu finden ist, definiert durch dessen Nähe zur Reproduktionssphäre (Rabe-Kleberg 1987, S. 102f.; Heimann 2009, S. 132). Gleichzeitig will sie den finanziellen Folgen geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt entgehen (Krüger 1995, S. 138), mit der sie als Erzieherin konfrontiert war. Ein akademischer Abschluss verstärkt die Professionalisierung Frau Krämers und garantiert einen existenzsi-

chernden Beruf. Im Folgenden schafft die Positionierung der Herkunftsfamilie von Frau Krämer im sozialen Raum die Basis für eine Klärung des Milieus und der habituellen Barrieren, die im Feld der Hochschule als Auslöser für das Gefühl der Fremde fungieren könnten.

2.2 Konstruktion der Positionen im sozialen Raum

Im Analysegespräch mit Frau Krämer werden die Berufsabschlüsse der Familienmitglieder bis in die Großeltern-generation sowie weitere lebensweltliche Aussagen und biografische Informationen erhoben (Heimann 2009, S. 280f.; Heimann 2016a, S. 95). Im vorliegenden Fall werden ergänzende Informationen zu den Lebensbedingungen der Familie im Herkunftsland erfasst, um damit die habituelle Prägung nachvollziehen zu können.

Der soziale Raum ist homolog dreidimensional aufgebaut und setzt sich aus verschiedenen Feldern zusammen. Im Rahmen der Studienberatung wird vor allem mit den Feldern der beruflichen Positionen im Erwerbsystem (zur theoretischen empirischen Herleitung der Berufsbereichsräume vgl. Vester et al. 2001, S. 413ff.), des Habitus in verschiedenen Milieus (vgl. ebd. 1995, S. 165f.; 2001, S. 415ff.) oder dem studentischen/akademischen Feld (vgl. Engler 1993, S. 51) gearbeitet. Die Personen werden in Abhängigkeit von ihrem Besitz an kulturellem und ökonomischem Kapital in Relation zueinander positioniert, wobei die Höhe und Struktur des Kapitalvolumens von Herkunftsfamilie und beruflichem Werdegang abhängen. Das Ergebnis wird in einem Koordinatenkreuz dargestellt: Die x-Achse umfasst das gesamte Kapitalvolumen, die y-Achse zeigt die Kapitalstruktur, d.h. das Verteilungsverhältnis der Kapitalsorten (Bourdieu 1982, S. 197). Für die Sozioanalyse werden die aktuellen Positionen der/des Ratsuchenden und der Herkunftsfamilie im Feld der beruflichen Positionen im Zeitverlauf konstruiert (Heimann 2009, S. 248ff.). Eine zukünftige Studierendenposition erfolgt in Anlehnung an das studentische Feld (Engler 1993, S. 51; Alheit 2009, S. 8f.).

Fallbeispiel Frau Krämer: Analysegespräch

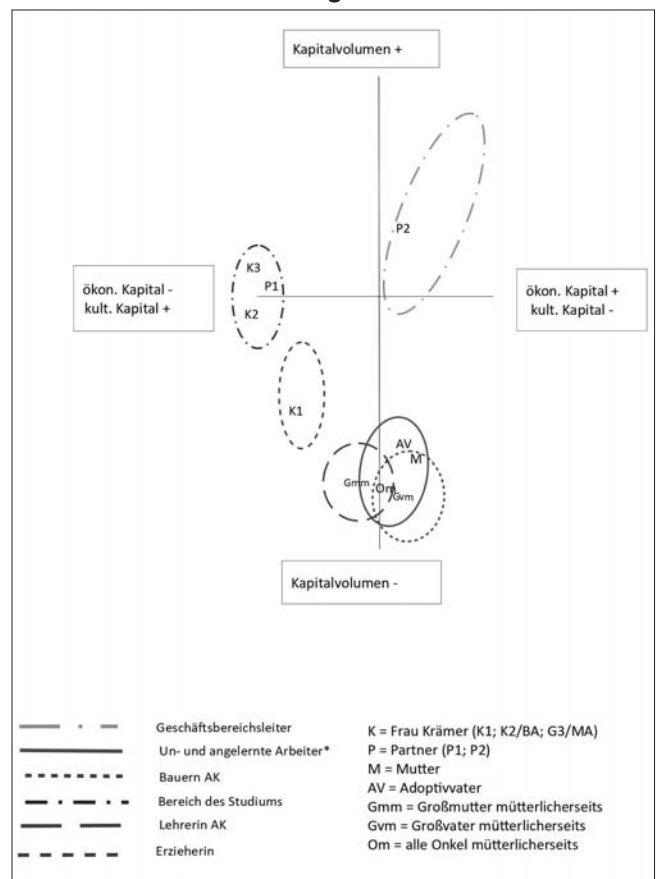
Die Herkunftsfamilie von Frau Krämer stammt aus Indonesien. Die Großeltern mütterlicherseits waren kleine Bauern und lebten weitestgehend von den eigenen Erträgen. Auf Nachfrage beschreibt Frau Krämer die Lebenssituation: Es ist eine harte körperliche Arbeit, das Wetter unbeständig und Wasser ist nicht immer vorhanden. Die gesamte Familie muss mitarbeiten. Die Großmutter ist Mutter von acht Kindern, stammt aus einer wohlhabenden Familie und hat Erfahrungen als Lehrerin. Die Brüder der Mutter verbleiben in der Familie und werden ebenfalls Bauern, die Schwester zieht mit der Heirat weg. Die Mutter hat drei Töchter mit dem Vater, der die Familie früh verlässt. Über seinen Beruf und seine Herkunftsfamilie ist nichts bekannt. Die Mutter geht als TKI (Tenaga Kerja Indonesia, Indonasian migrant worker) nach Deutschland und arbeitet ungelernt als Kindermädchen und Haushaltshilfe. Mit einem Teil ihres Lohnes unterstützt sie ihre Verwandten in Indonesien. Frau Krämer folgt ihrer Mutter zusammen mit den Schwestern als sie 9 Jahre alt ist, die Zeit davor lebt sie bei der Großmutter. Die Mutter heiratet den deutschen

Adoptivvater von Frau Krämer, der Straßenbauer ist und gemeinsam mit der Mutter ein Haus in Mainz kauft. Es kommen zwei Halbschwwestern dazu. Für ihre Töchter wünscht sie sich, dass diese einmal eigenes Geld durch eigene Arbeit verdienen und eine Familie gründen. Zur Herkunftsfamilie des Adoptivvaters gibt es keinen Kontakt. Über die Schwestern und den weiteren Werdegang ihrer Herkunftsfamilie ist ihr nichts bekannt.

2.3 Positionierung in Anlehnung an Berufsbereichsräume

Die Personen werden ihrem beruflichen Werdegang zufolge verortet und in ihrem Berufsbereichsraum dargestellt. Zur Identifikation des Herkunftshabitus erfolgt ein Abgleich der Positionierungen mit den Milieulandkarten Deutschlands (Vester et al. 2001, S. 49f.). Das Herkunftsmilieu und die Bewegungen der Familie im sozialen Raum lassen sich so im Zeitverlauf ablesen.

Abb. 1: Positionale Verortung Frau Krämer und Teilfamilie



2.4 Sozioanalyse der Herkunftsfamilie von Frau Krämer

Da Frau Krämers Familie aus Indonesien stammt, kann eine Verortung nur sehr grob in Anlehnung an den Raum der Berufe von Vester et al. (2001) geschehen. Die Kernfamilie mit Mutter und Adoptivvater ist beruflich in Deutschland verortet, sodass ab dieser Generation eine entsprechende Raummatrix erstellt werden kann (die Zeitschiene wurde in diesem Fall nicht berücksichtigt). Generell unterliegt die Verortung der Großeltern-generation aufgrund historisch veränderter Berufsstrukturen einer leichten Verzerrung. Vom leiblichen Vater und den Familien beider Väter ist nichts bekannt. Eine Rekon-

struktion der Milieuzugehörigkeit erfolgt deshalb auch aus den habituellen Eindrücken des Erstgesprächs.

Als Bauern liegen die Vertreter der Großelterngeneration mittig-rechts und auf der unteren Höhe des sozialen Raums, der Beruf des Großvaters (Gvm) wurde in den deutschen Berufsbereichsraum übertragen, um eine Familienentwicklung zu verdeutlichen. Aufgrund der Schilderungen von Frau Krämer zum Arbeitsalltag der indonesischen Bauern erfolgte die Verortung zwischen dem Raum der Un- und Angelernten und dem Raum der Landarbeitskräfte. Die harte körperliche Arbeit und die Fokussierung auf das Lebensnotwendigste fördern einen Habitus der Orientierung am Notwendigen, Sparsamkeit und enge Familienbindung – Kinder helfen bei der Arbeit und stützen damit den Lebensunterhalt. Diese Gemeinschaft bestimmt das Leben und hier liegt auch der Lebenssinn. Die Großmutter (Gmm) wurde als Lehrerin etwas weiter links positioniert als die restliche Familie, um ihr kulturelles Kapital zu berücksichtigen, eigentlich ist sie in der sozialen Lage ihres Mannes verortet. Die Brüder (Om) der Mutter wurden in einer Position erfasst, da sie alle den Beruf des Bauern gewählt haben. Die Tante lässt sich sozial nicht verorten, da der Beruf ihres Mannes nicht bekannt ist. Das Herkunftsmilieu der Mutter läge in Deutschland auf der Ebene des traditionslosen Arbeitermilieus (Vester et al. 2001) oder im Milieu der Notwendigkeit (Bourdieu 1982). Zum Habitus dieses Milieus gehört: das Verlassen auf die eigene Körperkraft, wenig Zeit und Energie für Unvernünftiges vergeuden, sparsam haushalten und dem eigenen Körper wenig Selbstachtung entgegenbringen. Die deutliche Ausrichtung an der Konformität innerhalb des Milieus wird gefordert, indem distinktive Praktiken in Form eines besonderen Geschmacks als anmaßend gelten. Geschmack soll eher der Vernunft folgen – eine Identifikation mit anderen gesellschaftlichen Gruppen und deren Geschmack wird als „aus der Reihe tanzen“ empfunden, wovor gewarnt wird (Bourdieu 1982, S. 587ff.).

Die Mutter (M) ist allein als TKI nach Deutschland gekommen und gehört in das Feld der un- und angelernten Arbeiter*innen. Ihre Verortung erfolgt in diesem Bereich eher rechts, da aus den Erzählungen Frau Krämers deutlich wird, dass es der Mutter insbesondere um ökonomisches Kapital geht, um die Sicherung der eigenen Existenz und um eine gewisse Unabhängigkeit vom Partner – ihre Arbeitskraft ist alles, was sie hat und einsetzt. Sie hat fünf Kinder und folgt damit ihrem Herkunftshabitus, der Familie als wichtigsten Wert im Leben und stetige Arbeit als normal betrachtet. Trotz räumlicher und evtl. auch emotionaler Distanz unterstützt sie die eigene Familie in Indonesien und folgt damit dem Habitus enger Familienbindung und dem Einfinden in die Familienhierarchie. Der Adoptivvater (AV) gehört als Straßenbauer in den Bereich der Facharbeiter mit qualifizierter Ausbildung, aufgrund der Berufserfahrung auf mittlere Höhe und wegen der Körperlichkeit der Arbeit weiter rechts. Die soziale Lage der Familie scheint von körperlicher Arbeit und Sparsamkeit geprägt, vernünftig erscheint der Mutter vor allem die ökonomische Absicherung der Familienexistenz. Für die Bildung der Kinder ist Geld da, weil der Adoptivvater das nicht ablehnt bzw. den Wert von Bildung aufgrund des eigenen Wer-

deganges kennt. Die Mutter geht davon aus, dass die Kinder immer für den eigenen Lebensunterhalt und die Familie körperlich arbeiten müssen. Frau Krämer erzählt, dass die Mutter auf das Erlernen von Arbeitsdispositionen setzt (Durchhaltevermögen, Anpacken können, eigene Befindlichkeiten zurückstellen), die sie mit körperlicher Strenge und Härte vermittelt. Da sie in Jobs im Niedriglohnssektor arbeitet, muss sie viel arbeiten. Die „deutsche“ Herkunftsfamilie von Frau Krämer lässt sich aufgrund der sozialen Lage dem traditionellen kleinbürgerlichen Arbeitermilieu zuordnen (Vester et al. 2001, S. 520; Bourdieu 1982, S. 530f.; Heimann 2009, S. 197). Gleichwohl bringt die Mutter eine habituelle Herkunftsprägung aus dem traditionslosen Arbeitermilieu ein, wie die Notwendigkeit der harten Arbeit, enge Familienbindung und körperliche Strenge.

3. Sozioanalyse des Werdeganges von Frau Krämer im Reflexionsgespräch

In einem anschließenden Reflexionsgespräch erfolgt der Nachvollzug von Habitus-Struktur-Konflikten und deren Genese, indem das Herkunftsmilieu und dessen Habitus in Bezug zur aktuellen Position und dem im Feld angefragten Habitus gesetzt wird. Dieser wird bestimmt durch den vorgelebten Habitus der Akteure auf den legitimen Positionen im Feld.

Interessant ist die beharrliche Investition von Frau Krämer in kulturelles Kapital und die damit verbundene Aufstiegsbewegung im sozialen Raum. Ihren Start nimmt diese über die Ausbildungen zur Sozialassistent*in und im Anschluss zur Erzieher*in (K1). Im Auswertungsgespräch wird deutlich, dass sie sich dort aufgrund ihrer sichtbaren ethnischen Zugehörigkeit eher fremd gefühlt hat. Obwohl die anderen Mitschüler*innen ebenfalls dem kleinbürgerlichen oder traditionslosen Arbeitermilieu entstammt sein könnten, gibt es Distinktionserfahrungen. Sie fühlt sich ausgegrenzt und allein und muss sich durchkämpfen/durchhalten. Die abgeschlossene Erzieher*innenausbildung (K1) führt im Vergleich zur Herkunftsfamilie zu einer Verortung weiter links im Raum. Frau Krämer arbeitet nebenbei, um das Studium ihres Partners und das gemeinsame Leben zu finanzieren. Das ist für sie eine Selbstverständlichkeit und passt zum Habitus der Mutter.

Wäre Frau Krämer auf dieser beruflichen Position geblieben, hätte sie einen typisch weiblichen Aufstieg durchaus im Sinne des deutschen kleinbürgerlichen Milieus gemacht. Ihre aus der indonesischen Kultur stammende familiäre Hierarchiegläubigkeit – den eigenen Platz im sozialen Gefüge hinzunehmen – passt zum deutschen kleinbürgerlichen Habitus. Die Wahl des Berufs der Erzieherin stellt dabei eine legitime Ausweitung des häuslichen Sektors auf die Erwerbsphäre dar und ist mit Familientätigkeiten vereinbar – passend zur weiblichen Ausprägung des kleinbürgerlichen Habitus und dem dort zugewiesenen Ort als Frau. Indem Frau Krämer selbst keine Kinder möchte, wendet sie sich gegen den Herkunftshabitus der Mutter und den eigenen modernisierten Habitus des Kleinbürgers. Hier schafft sie es, der habituellen Prägung nicht zu folgen, sondern sich bewusst dagegen zu entscheiden. Gleichwohl stellt sie sich diese

Frage immer wieder und muss eine Neuentscheidung bewusst herbeiführen.

Mit dem kleinbürgerlichen Habitus ist auch der Wunsch des Aufstiegs der Nachfolgeneration verknüpft und damit der Bruch mit der Herkunftsfamilie vorgesehen (vgl. Bourdieu 1982, S. 529). Die anschließende Aufnahme des Studiums in einem weiblich konnotierten Feld wird so durchaus nachvollziehbar, widerspricht also nicht der habituellen Ausprägung qua Geschlecht und Milieu. Dem Wunsch nach einem Ausbruch aus der beherrschten Position und dem Gefühl der Diskriminierung möchte Frau Krämer durch die Investition in kulturelles Kapital begegnen. Das Studium der Sozialen Arbeit BA (K2) und MA (K3) führt sie in den ganz linken Raumbereich, ins Feld des Studiums, in welchem ihr Studiengang ebenfalls links positioniert ist. Damit befindet sie sich vorübergehend in der sozialen Lage der Hedonisten – die etwa von ökonomischen Zwängen befreite Zeit erhalten, um kulturelles Kapital zu akkumulieren (Vester et al. 2001, S. 521). Sie fühlt sich nach eigener Aussage trotz gelegentlicher Fremdheitserfahrungen in diesem Feld wohl, da es „[...] mehr Akzeptanz und Sensibilität für Vielfalt gibt als in ihrem Herkunftsberuf“. Zudem inspirieren sie im Feld zahlreiche Mentor*innen. Mit dem Studium verbindet sie die Eröffnung existenzsichernder Arbeitsfelder und mehr Anerkennung im Beruf. Die zunehmende wissenschaftliche Professionalisierung fördert auch die Hoffnung, den erlebten Diskriminierungen „als Babysitterin der Nation“ aus der beruflichen Sphäre zu entkommen.

Der Partner von Frau Krämer ist aufgrund der technischen Studienausrichtung (P1) im Feld des Studiums weiter rechts verortet. Als Geschäftsbereichsleiter eines Telefonanbieters (P2) besetzt er im Raum der leitenden kaufmännischen Positionen den rechten oberen Raumbereich. Im Auswertungsgespräch wird deutlich, dass auch die Familie des Partners aus dem kaufmännischen Bereich stammt und seine berufliche Tätigkeit in der ökonomischen Sphäre wahrscheinlich dessen Herkunftshabitus entspricht. Er bestimmt durch seinen Verdienst die soziale Lage des Paares und ermöglicht Frau Krämer heute das Studium mit einem eher hedonistischen Lebensstil.

4. Akademischer Habitus und „gendered capital“ im Feld der Hochschule

Im Masterstudium erlebt Frau Krämer die Hochschule nicht nur als Lern- sondern auch als potenzielles Berufsfeld, für das Sie sich begeistern kann. Das Feld der Hochschule wird als weniger sozial ausschließend erlebt und das Gefühl der Fremde erscheint dort besser aushaltbar. Die These der Beraterin für diese Begeisterung, die trotz der gelegentlichen Fremdheitserfahrungen anhält, ist die Körperablehnung, die im akademischen Habitus zu finden ist. Es soll nur der Geist beurteilt werden und auch nur dieser solle relevant sein (Beaufays 2003), das ist zumindest das theoretische Versprechen und Streben der Akademie. An der Hochschule findet die Spaltung zwischen Körper und Geist in ihrer höchsten Form statt, wobei der Habitus der Körperabwehr im Bild des idealen Akademikers gezeichnet wird, welcher vor allem dem Geist verpflichtet und alltagsentbunden ist (ebd., S. 133).

„Nicht der stolpernde, ungelenke Körper des Wissenschaftlers, sondern sein hochfliegender Geist machen ihn zu dem, der er ist“ (Beaufays 2003, S. 134).

Dieses Bild des Wissenschaftlers in Reinform beinhaltet eine Trennung zwischen sozialer Bedingung und wissenschaftlicher Arbeit. Gleichzeitig produziert dieses Bild eine vom Menschlichen losgelöste Wissenschaft (ebd., S. 135). Obwohl Studierende als „Lehrlinge“ diesem Ideal in der Lehre selten ausgesetzt sind, herrscht doch an der Ausbildungsstätte dieses Bild atmosphärisch vor und wirkt auf die Adepten ein. Die Atmosphäre der Hochschule setzt somit einen Gegenhorizont zur sonstigen körperbezogenen Erfahrungssituation von Frau Krämer und verspricht eine Bildung, die fern der Alltagspraxis „der Babysitterin“ liegt und dadurch eine höhere Wertigkeit erfährt. Hier wirkt der Glaube an das Bild des „homo academicus“ (Bourdieu/Passeron 1973), eines freischwebenden Intellektuellen, der durch die Befreiung von irdischen Sorgen sich dem (symbolischen) Ausüben intellektueller Tätigkeiten widmen kann und dadurch den vermeintlich ganzen Menschen zum Vorschein bringt (ebd., S. 60f.; Heimann 2009, S. 332). Dieser Mensch ist männlich, indem die libido dominandi als soziale Libido in der libido sciendi ihre reinste Form findet (Bourdieu 2005, S. 100). Frauen auf diesem Weg verlassen zumindest zeitweise ihre dominierte Position, bleiben können sie zum Preis der Kinderlosigkeit oder der weitestgehenden Freistellung von der Reproduktionsarbeit (Lind 2004, S. 25). Die Wirksamkeit sozialer Schließungen in Form internalisierter, symbolisch geschlechtsspezifischer Klassifikationssysteme, wie z.B. die Wahrnehmung, fehlende Vereinbarkeitsstrukturen von Familie und Wissenschaft seien vor allem ein weibliches Problem, bezeichnet man als „gendered capital“. Sie funktionieren ohne Einschüchterung und Einnegung, da sie dem doxischen Erfahrungsbereich angehören, der nicht hinterfragt, sondern als „natürlich gegeben“ in einer Gesellschaft empfunden wird (Schaeper 1997, S. 87ff.). Für Frau Krämer mit ihrer bewusst entschiedenen Kinderlosigkeit würde diese Facette des „gendered capital“ ausnahmsweise keine Barriere darstellen, sondern eine passende Feldstruktur, die ihre Emanzipation von den stetigen Anfragen an den Habitus unterstützt. Da Kinderlosigkeit zum doxischen Erfahrungsbereich der Hochschule gehört, bleiben die Anfragen an eine Familiengründung dort eher aus. Gleichzeitig liefert die Hochschultätigkeit eine nachvollziehbare Begründung für eine solche Entscheidung, die in der Regel auch von Außenstehenden akzeptiert wird.

5. Möglichkeiten und Grenzen der Sozioanalyse für die Studienberatung

Es gibt verschiedene Abstufungsmöglichkeiten, um die komplexe Thematik des Habitus in Beratungssettings zu berücksichtigen. Da es sich um ein umfassendes Erklärungs- und Forschungsmodell zur Analyse von Alltagspraxis handelt, finden sich zum einen handlungspraktische Anwendungsmöglichkeiten in Form der biografischen Positionierung eines Einzelfalles, wie am Fall Frau Krämer vorgestellt wurde. Zum anderen sind eher methodologisch fundierte Arbeitsweisen möglich, wie

die reflexive Gestaltung der Beratungsbeziehung oder das Absenken struktureller Barrieren im Zuge einer habitussensiblen Beratungshaltung (Heimann 2020a, S. 134; Heimann 2020b, S. 22f.).

Die Gesprächshaltung ist der Gestaltung von Interviewbeziehungen entlehnt, welche Bourdieu als Beziehungen eines aktiven und methodischen Zuhörens bezeichnet, mit dem Ziel der „gewaltfreien Kommunikation“. Es ist ein rückhaltloses „Zur-Verfügung-Stellen“ des/der Beratenden, um die Einzigartigkeit der Geschichte des Subjekts herauszuarbeiten und gleichzeitig das Wissen um die objektiven Bedingungen, die einer ganzen gesellschaftlichen Kategorie entsprechen, einzubringen (Bourdieu 1997, S. 782ff.). Letzteres wird als Deutungshypothese ins Gespräch eingebracht, um die Verifikation oder Falsifikation gemeinsam mit dem/der Ratsuchenden zu erarbeiten – eine provozierte und „sokratisch“ unterstützte Selbstanalyse (Bourdieu 1997, S. 792f.). Gleichzeitig setzt diese Form der Gesprächsgestaltung voraus, dass der/die Beratende die eigene Position sowie den herkunftsbedingten Weg dorthin kennt, um die Wirkweise des Habitus bei sich und den Ratsuchenden identifizieren und distinktive Effekte in Ansätzen kontrollieren zu können, zum Beispiel durch ein gemeinsames Benennen des eigenen Befremdens oder Nicht-Verstehens der Herkunft bestimmter Denk- und Handlungsweisen des/der Ratsuchenden und den Hinweis auf das Gefühl der Unsicherheit, welches durch das fehlende Verständnis bei dem/der Berater*in selbst ausgelöst wird. Bei Frau Krämer hat die Beraterin im Auswertungsgespräch die Fremde thematisiert, die mit der Herkunft und der Ethnie aufgrund unterschiedlicher Raumpositionen verbunden ist. Das beinhaltet auch die Unsicherheit über den Verlust der sonst „wissenden“ Berater*innenposition und die Sorge vor einem Missverstehen.

Trotz der erlebten Fremde wurde im Fall Frau Krämer eine Nähe über die Kategorie Geschlecht möglich, über das Verstehen der beherrschten Position im sozialen Raum. Machtkritische Betrachtungsweisen bzgl. des Zusammenspiels gesellschaftlicher Strukturen und der habituellen Praxis bilden den Inhalt der Psychoedukation im Beratungsprozess. Als Grundlage des gemeinsamen Verstehensprozesses wird die Sozioanalyse als hypothetischer Ausgangspunkt genommen, um beharrende oder fördernde Struktureinflüsse auf das eigene Handeln gemeinsam mit den Ratsuchenden zu diagnostizieren und zu reflektieren. An diesem Punkt erfolgt meist schon eine Entlastung der Ratsuchenden vom Druck der Selbstoptimierung und individuellen Schuldzuschreibung. Der Bewußtwerdungsprozess offenbart die Deutungshoheiten und Spielregeln im betrachteten Feld sowie das positionale Beziehungsverhältnis. Auf dieser Basis werden Möglichkeiten der Veränderung eröffnet. Das können neue Entscheidungen mit Blick auf die eigenen habituellen Begrenzungen sein oder auch ein bewusster Ausstieg aus dem Feld (Bourdieu/Wacquand 1996, S. 167; Bourdieu 1997b, S. 782; Heimann 2012, S. 150). Gleichwohl ist eine völlige Auflösung habituel-ler Begrenzungen, die in einem bestimmten Feld auftreten, nicht ohne therapeutische Prozesse möglich. Bourdieu spricht von einer Art Gegendressur, um die relative Geschlossenheit des konstitutiven Dispositionssystems

des Habitus aufzubrechen (Bourdieu/Wacquand 1996, S. 168). Ein Umgang mit den auftretenden Scham- und Schuldgefühlen ist dagegen gut erlernbar, beispielsweise mithilfe verhaltenstherapeutischer Techniken (Batra/Wassmann/Buchkremer 2013) oder körperzentrierter Übungen (Croos-Müller 2019).

Im gemeinsamen sozioanalytischen Verstehen der Fallgeschichte der Ratsuchenden öffnet sich beim Beraten der Blick für sozial bedingte, biografische Entwicklungsgrenzen und die individuelle Lebensgestaltung im Rahmen dieser Begrenzungen. Gleichzeitig erfährt auch der/die Beratende mit jedem Fall einen Erkenntniszuwachs hinsichtlich der eigenen habituellen Begrenzungen sowie seiner/ihrer Eingebundenheit in Strukturen symbolischer Gewalt und dem Erleben derselben. Es ist eine stetige Suche nach den blinden Flecken in den gelebten Selbstverständlichkeiten des Alltags und den Inkorporationen sozialer Zuschreibungen, die zwar jeden Menschen handlungsfähig machen, ihn aber auch sozial begrenzen. Gelangen diese ins Bewusstsein, wird Emanzipation in Form von Neuentscheidung, aber auch in Form einer bewussten Annahme gelebter Begrenzungen, möglich. Das schließt sowohl die Beratenden als auch die Ratsuchenden ein.

Literaturverzeichnis

- Alheit, P. (2009): Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3, S. 215-226.
- Batra, A./Wassmann, R./Buchkremer, G. (Hg.) (2013): Verhaltenstherapie. Grundlagen-Methoden-Anwendungsgebiete. 4. vollständig überarbeitete Auflage, Stuttgart.
- Beaufays, S. (2003): Wie werden Wissenschaftler gemacht? Beobachtungen zur wechselseitigen Konstitution von Geschlecht und Wissenschaft. Bielefeld.
- Bourdieu, P./Passeron, J. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1982) Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1997a): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg
- Bourdieu, P. (1997b): Verstehen. In: Bourdieu, P./Wacquand, L. et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 773-802.
- Bourdieu, P. (1997c): Widersprüche des Erbes. In: Bourdieu, P./Wacquand, L. et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 651-658.
- Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P./Wacquand, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.
- Croos-Müller, C. (2019): Möglichkeiten der Selbsthilfe. In: Zwanziger, P. (Hg.): Angst. Medizin, Psychologie, Gesellschaft. Berlin, S. 405-412
- Engler, S. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim. Band 92.
- Gröning, K. (2015): Theorien des Verstehens in Wissenschaft, Beratung, Supervision, Sozialer Arbeit und Psychoanalyse. In: FoRuM Supervision. Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, 23 (46), S. 103-114. Online: <https://www.beratungundsupervision.de/index.php/fs/article/view/2286>
- Heimann, R. (2009): Barrieren in der Weiterbildung - Habitus als Grundlage von Karriereentscheidungen. Dissertation Bielefeld University. Marburg.
- Heimann, R. (2016a): Habitussensibilität und -analyse in Beratungskontexten sozialer Arbeit. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 41 (11-12), S. 91-97.

- Heimann, R. (2016b): Habitusanalyse als Diagnoseinstrument in Supervision und Beratung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), 23 (4), S. 357-370.
- Heimann, R. (2020a): Studienentscheidungen habitussensibel begleiten – ein Praxisbericht. In: Lange-Vester, A./Schmidt, M. (Hg.): Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitus-sensibilität und Qualitätssicherung. Weinheim, S. 122-140.
- Heimann, R. (2020b): Habitus-sensibilität in Supervision, In: FoRuM Supervision – Onlinezeitschrift für Beratungswissenschaft und Supervision, 28 (55), S. 21-41.
- Krais, B. (2001): Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieu. Eine Wahlverwandtschaft. In: Knapp, G./Wetterer, A. (Hg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster, S. 317-338.
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld.
- Keupp, H. (2018): Die soziale Amnesie der Psychotherapie und von der Notwendigkeit der Gesellschaftsdiagnostik. In: Rietmann, S./Sawatzki, M. (Hg.): Zukunft der Beratung. Von der Verhaltens- zur Verhältnisorientierung? Wiesbaden, S. 21-44.
- Krüger, H. (1995): Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionen-verknüpfung im Lebenslauf. In: Berger, P./Sopp, P. (Hg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Opladen, S. 133-153.
- Lind, I. (2004). Balancierung von Wissenschaft und Elternschaft im Spiegel der Forschung. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst SoFid. Frauen- und Geschlechterforschung, S. 23-37. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-202024>
- Rabe-Kleberg, U. (1987): Frauenberufe. Zur Segmentierung der Arbeitswelt. Hannover.
- Rogers, C. (1995): Die nicht-direktive Beratung. Counseling und Psychotherapie. Frankfurt a.M.
- Schaefer, H. (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- Schmitt, L. (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden.
- Schmitt, L. (2014): Habitus-Struktur-Reflexivität – Anforderungen an helfende Professionen im Spiegel sozialer Ungleichheitsbeschreibungen. In: Sander, T. (Hg.): Habitus-sensibilität. Eine neue Anforderung an professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 67-84.
- Schultheis, F. (1997): Deutsche Zustände im Spiegel französischer Verhältnisse. Nachwort zur deutschsprachigen Ausgabe. In: Bourdieu, P./Wacquant, L. et al. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz, S. 827-338.
- Vester, M. (1995): Deutschlands feine Unterschiede. Mentalitäten und Modernisierung in Ost- und Westdeutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 20, S. 16-30.
- Vester, M./Oertzen, P./von Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt a.M.
- Zeit (2015): Ein Studium schützt vor Arbeitslosigkeit. In: Zeit Studienführer, S. 40f.

■ **Regina Heimann, Dr.**, freiberufliche Studienberaterin, Coachin und Supervisorin. Dozentin und Autorin zum Thema Habitus-sensibilität in Beratung und Bildung, Rheda-Wiedenbrück, E-Mail: beratung@regina-heimann.de

NEUERSCHEINUNG

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

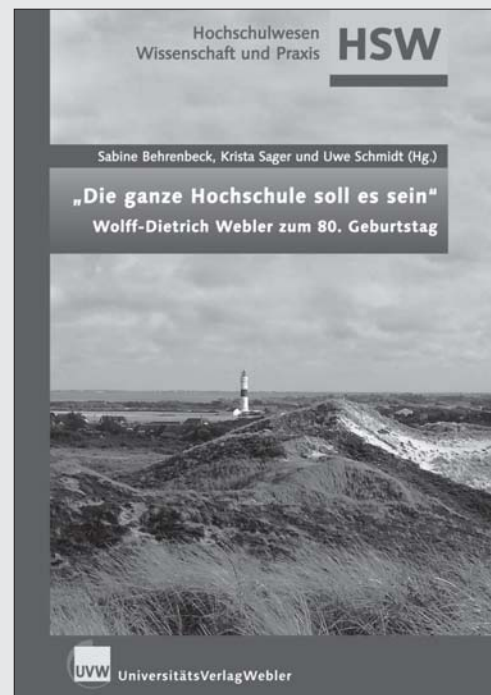
Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt (Hg.) „Die ganze Hochschule soll es sein“ Wolff-Dietrich Webler zum 80. Geburtstag

„Die ganze Hochschule soll es sein“ zitiert als Titel ein Thema des Hochschulforums, das seit 2007 alljährlich in der letzten Augustwoche auf Sylt stattfindet. Hier treffen sich Personen aus Wissenschaft und Hochschulforschung, Hochschulleitung und -administration, Förderorganisationen und Politik und diskutieren miteinander Themen rund um die Hochschulentwicklung. Konzentration und Entschleunigung, Vertrauen und Perspektivenvielfalt prägen den Austausch auf der Insel. Spiritus Rector und Gastgeber ist Wolff-Dietrich Webler, Verleger und Berater, Anbieter von Evaluationen und Weiterbildung in Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik, der 2020 seinen 80. Geburtstag begeht. Zu diesem Anlass widmen ihm Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Hochschulforums diesen Sammelband und danken ihm damit für sein unermüdliches Engagement.

Bielefeld 2020, 392 Seiten

E-Book: ISBN 978-3-946017-20-2, 49,- Euro

Print: ISBN 978-3-946017-17-2, 69,- Euro (zzgl. Versand)

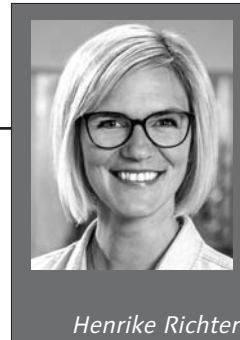


Auch als
E-Book

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

Henrike Richter, Valerie Kiel & Ronald Burian

Veränderung erzeugen im Erstgespräch: FACT-basierte Beratung von Studierenden



Henrike Richter



Valerie Kiel



Ronald Burian

Focused acceptance and commitment therapy (FACT) is a brief therapy model introduced by Kirk Strosahl, Patricia Robinson, and Thomas Gustavsson. This pragmatic and evidence-based approach to human behaviour change allows counsellors to apply a small set of treatment principles across a broad range of problems. This article provides an overview of the core principles of FACT: how people develop psychological flexibility that is needed for behaviour change. Tools and interventions for student counselling are presented by using a case report.

Wie können Studierende auch in kurzen Beratungsprozessen wirksam dabei unterstützt werden, ihr Verhalten in hilfreicher Weise zu ändern? Ein Verfahren, das sich für eher kurze Beratungskontakte vor allem im englischsprachigen Raum bewährt hat, ist die „Fokussierte Akzeptanz- und Commitmenttherapie (FACT)“. Basierend auf der Akzeptanz- und Commitmenttherapie (ACT) haben Kirk Strosahl, Patricia Robinson und Thomas Gustavsson FACT für die Anwendung in medizinischen und psychosozialen Kontexten entwickelt, wo Beratung in der Regel nur ein oder zwei Kontakte umfasst und zum Teil unter 30 Minuten Dauer stattfindet. Um auch unter diesen Rahmenbedingungen entscheidende Perspektivwechsel und Verhaltensänderungen zu erarbeiten, wird pragmatisch und in kurzer Zeit vor allem wertegeleitetes Handeln gezielt angeregt. In diesem Artikel wird ein Überblick über die zentralen theoretischen Grundlagen der Fokussierten Akzeptanz- und Commitmenttherapie gegeben. Anwendungsmöglichkeiten und Beispielinterventionen für die psychologische Beratung von Studierenden werden anhand eines Fallbeispiels dargestellt.

1. Das Erstgespräch für die Initiierung von Veränderungen nutzen

Im November 2019 fand der Workshop „Veränderung erzeugen im Erstgespräch: Fokussierte Akzeptanz- und Commitmenttherapie in der Beratung Studierender“ im Rahmen der Tagung „Heterogene Studierende als Herausforderung für die Studienverlaufsberatung“ an der Hochschule Hannover statt. Zu Beginn des Workshops bearbeiteten die teilnehmenden Berater*innen die Frage, welche Bedeutung für sie das Erstgespräch hat. Die präsentierten Ergebnisse zeigten, dass die Befragten zu sehr ähnlichen Antworten kamen: Das Erstgespräch

dient für die meisten Berater*innen dem Beziehungsaufbau und der Auftragsklärung. Diese Schwerpunkte werden zurecht von vielen Berater*innen als die zentralen Bestandteile eines Erstgesprächs angesehen. Eher selten wurde jedoch benannt, dass bereits zu diesem frühen Zeitpunkt der Zusammenarbeit mit Ratsuchenden die Initiierung von Veränderungen im Fokus der Berater*innen steht. Doch gerade über die Veränderung von Verhaltensweisen können Studierende ihren Studienerfolg und ihre Studienzufriedenheit aktiv gestalten. Wie können nun Studierende auch in kurzen Beratungsprozessen oder sogar bereits im Erstgespräch wirksam dabei unterstützt werden, eine für ihr Problem hilfreiche Verhaltensänderung selbstständig einzuleiten? Das kurzzeittherapeutische Vorgehen und die zielorientierten Interventionen der FACT bieten hierfür einen hilfreichen Ansatz. In einer Beratung, die auf FACT basiert, gilt das Erstgespräch als das wichtigste Gespräch. Die Ratsuchenden sollen selbst nach nur einem einzigen Gespräch mit einem selbstgefassten Plan die Beratung verlassen, der das Potenzial hat, die Lebensqualität der Ratsuchenden radikal zu verändern (Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012). Ein solcher Ansatz ist hilfreich, da sich in vielen Einrichtungen der psychosozialen Versorgung feststellen lässt, dass ein Großteil der Ratsuchenden nur wenige Termine in Anspruch nimmt (z.B. Hansen/Lambert/Forman 2002). Auch an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften ist im Rahmen des Lerncoachings, einem psychologisch-pädagogischen Beratungsangebot für Studierende, zu beobachten, dass die Hälfte aller Studierenden nur ein bis zwei Gespräche pro Kalenderjahr wahrnimmt (Richter 2018, S. 597). Wenn es also oft nur bei ein bis zwei Gesprächen bleibt, fällt demnach dem Erstgespräch eine hohe Bedeutung zu. Die Gestaltung dieses Gesprächs beein-

flusst den weiteren Prozess sowie das Ergebnis der Beratung – und somit auch, in welcher Weise sich Ratsuchende nach der Beratung befähigt fühlen, durch individuelle Verhaltensänderungen Lösungen für ihre Probleme selbstständig einzuleiten.

2. Verhaltensänderung im Rahmen der Akzeptanz- und Commitmenttherapie

2.1 Akzeptanz- und Commitmenttherapie

Die Akzeptanz- und Commitmenttherapie (ACT; gesprochen wie das englische Wort „act“ für handeln), auf der FACT fußt, wird der sogenannten Dritten Welle der verhaltenstherapeutischen Verfahren zugeordnet. ACT basiert auf der Wissenschaftsphilosophie des funktionalen Kontextualismus (Hayes/Strosahl/Wilson 2011) und bezieht sich auf die verhaltensanalytischen Grundlagen der Bezugsrahmen-theorie (englisch: relational frame theory (RFT), Hayes/Barnes-Holmes/Roche 2001). Das vorrangige Ziel von ACT besteht darin, Menschen dabei zu unterstützen, ein sinnerfülltes Leben nach ihren jeweils sehr persönlichen Werten zu führen. Ausgangspunkt dafür ist die Annahme, dass ein sinnerfülltes Leben in jeder Lebenssituation und ganz unabhängig von spezifischen Problemen oder diagnostischen Labels möglich ist, wenn Menschen Klarheit darüber besitzen, was sie sich für sich selbst und ihr Leben erhoffen und worauf sie in ihrem Leben Wert legen (Hayes et al. 2006; Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012, S. 53; Pleger et al. 2014). ACT kann transdiagnostisch angewandt werden (Hayes et al. 2004). In der Zusammenarbeit mit Klient*innen steht bei ACT nicht die Linderung eines speziellen Leids im Vordergrund, sondern die Förderung von Fähigkeiten, durch die sich psychische Flexibilität ausdrückt. Das Modell der psychischen Flexibilität umfasst sechs Kernprozesse, die voneinander unterschieden werden, aber miteinander im Zusammenhang stehen (Hayes et al. 2004). Diese Kernprozesse sind in der therapeutischen Anwendung auch als Fertigkeiten zu verstehen und werden in der Literatur oft auch als „Hexaflex“-Modell (siehe Abbildung 1) dargestellt.

1. **Werteklarheit:** das Wissen darum, welche Dinge im eigenen Leben wichtig sind, wie ein Mensch sein möchte und welche Handlungsqualitäten er oder sie leben möchte (statt Orientierungslosigkeit)
2. **Commitment:** eigene Werte trotz innerer oder äußerlicher Barrieren mit dem eigenen Verhalten ausdrücken (statt Untätigkeit, Impulsivität oder Beharrlichkeit im Vermeiden)
3. **Akzeptanz:** die Bereitschaft, dem eigenen inneren Erleben, Gefühlen, Emotionen und Körperwahrnehmungen Raum zu geben und sie zuzulassen (statt Erlebnisvermeidung)
4. **Defusion:** das eigene Denken beobachten und Produkte des eigenen Verstandes mit einer sanften Skepsis betrachten (statt mit den eigenen Gedanken zu verschmelzen)
5. **Selbst als Kontext:** unterscheiden zwischen „ich“ und dem, was das „ich“ denkt, fühlt und erlebt (statt an Selbstkonzepten festzuhalten)
6. **Präsenz im gegenwärtigen Moment:** achtsam und nicht-bewertend die Aufmerksamkeit bewusst auf

verschiedene Aspekte der inneren und äußeren Wahrnehmung richten (statt sich gedanklich in der Vergangenheit oder Zukunft aufzuhalten)

Prozess- und Ergebnisevidenz deuten darauf hin, dass das der ACT zugrundeliegende Modell der psychischen Flexibilität ein einheitliches Modell der Verhaltensänderung und persönlichen Entwicklung bietet. Dies passt, wie auch das Lösen von diagnostischen Kriterien und der berichteten Problemschilderung, zum Vorgehen einer ressourcen- und lösungsorientierten Beratung von Studierenden und den Kernannahmen der Beratungspsychologie (Hayes/Pistorello/Levin 2012).

Weltweit wird ACT erfolgreich sowohl in der Therapie als auch in der Beratung und im Coaching eingesetzt (Hayes et al. 2004; Hayes et al. 2006). In einer Vielzahl kontrollierter Studien ist ACT auf seine Wirksamkeit untersucht worden (Hayes et al. 2006). Die positiven Effekte von ACT auf die psychische Flexibilität und damit einhergehend auf unterschiedliche Aspekte psychischer Gesundheit (z.B. Bewältigung von Angst, depressiver Symptomatik, chronische Schmerzen, Stress) und gesundheitsbezogenem Verhalten wurden in den letzten Jahren in mehreren Überblicksartikeln dargelegt (z.B. A-Tjak et al. 2015; Levin et al. 2012; Smout et al. 2012; Dreßel/Burian/Diefenbacher 2019) und für die Beratung und Behandlung von Studierenden bestätigt. So konnten signifikante positive Effekte auf das Wohlbefinden und das Studienengagement sowie eine geringere Wahrnehmung von Stress, ein verbesserter Umgang mit Ängsten und depressiven Verstimmungen nachgewiesen werden (Grégoire et al. 2018). Sogar für ACT-basierte Online-Selbsthilfe-Ansätze konnten positive Veränderungen in Bezug auf psychische Gesundheit, wahrgenommenen Stress, generalisierte Angst, soziale Angst, Depression und akademische Sorgen von Studierenden erzielt werden (Levin et al. 2015). Auch das unter Studierenden häufig auftretende Prokrastinationsverhalten wies nach ACT-Interventionen eine positive Veränderung auf (Wang et al. 2017; Scent/Boes 2014).

2.2 Fokussierte Akzeptanz- und Commitmenttherapie (FACT)

FACT ist eine kurzzeittherapeutische Form der ACT. Vor allem Kirk Strosahl und Patricia Robinson haben die Entwicklung dieses Ansatzes maßgeblich vorangetrieben. Ihre Beobachtung war, dass im aktuellen Gesundheitssystem der Bedarf an einfach umsetzbaren, fundierten und evidenzbasierten Ansätzen wächst, die eine wirksame Verhaltensänderung in Bezug auf ein breites Spektrum an Problemen bei Klient*innen erzeugen können (Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012). Studien geben Hinweise darauf, dass kurzzeittherapeutische Ansätze mit nur vier bis sechs Gesprächen ähnlich wirksame Ergebnisse erzielen können wie Behandlungen mit deutlich mehr Sitzungen (Robinson/Delgadillo/Kellet 2020), denn relevante Veränderungen zeigen sich meist bereits in den ersten Behandlungssitzungen (Tang/DeRubeis 1999; Doane/Feeny/Zoellner 2010; Aderka et al. 2012). Für Studierende, die unter depressiven Symptomen leiden, konnte gezeigt werden, dass sie bereits eine signifikante positive Veränderung ihrer Symptomatik nach

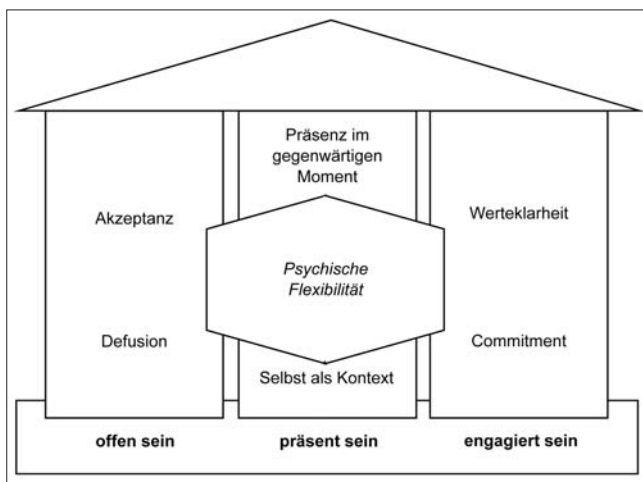
einer ACT-basierten kurzzeittherapeutischen Behandlung im Umfang von vier Sitzungen zeigen (Kohtala et al. 2015) und die Linderung der Symptome auch nach fünf Jahren für einen Großteil der Teilnehmenden anhält (Kohtala/Muotka/Lappalainen 2017). Auch für FACT-Gruppenangebote in einem Umfang von vier Terminen können positive Veränderungen in Bezug auf die wahrgenommene Lebensqualität, die Wahrnehmung der eigenen mentalen Leistungsfähigkeit und des wahrgenommenen Stresses aufseiten der Teilnehmenden belegt werden (Glover/Sylvers/Shearer 2016). Sogar eine einzelne 60-minütige ACT-basierte Sitzung kann einen erfolgreichen Ausgangspunkt für Veränderungsprozesse in Bezug auf gesundheitsbezogenes Verhalten ermöglichen (Barreto/Gaynor 2019).

2.3 Die Grundannahmen von FACT

FACT als strukturierte Anwendungsform für Kurzzeinterventionen legt dem Konzept ein 3-Säulen-Modell zugrunde und vereinfacht damit das „Hexaflex“. Im 3-Säulen-Modell werden je 2 ACT-Kernprozesse zu einer Säule zusammengefasst, so dass es vor allem drei Fertigkeiten sind, die Menschen zu psychischer Flexibilität verhelfen (Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012, S. 45):

1. *Offen sein* – umfasst die ACT-Kernprozesse Akzeptanz und Defusion.
2. *Präsent sein* – umfasst die ACT-Kernprozesse Präsenz im gegenwärtigen Moment und Selbst als Kontext.
3. *Engagiert sein* – umfasst die ACT-Kernprozesse Werteklarheit und Commitment.

Abb. 1: Das 3-Säulen/Hexaflex-Modell der psychischen Flexibilität (in Anlehnung an Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012, S. 45).



Mit „*offen sein*“ ist die Bereitschaft gemeint, dem eigenen inneren Erleben, den eigenen Gefühlen, Gedanken und Körperwahrnehmungen Raum zu geben und sie zuzulassen, auch wenn dieses Erleben unangenehm ist. Das beinhaltet, nicht hilfreiche Versuche aufzugeben, schmerzhaft Gedanken und Gefühle kontrollieren zu wollen (z.B. durch überhöhte Anstrengung im Beruf, den Kauf von Konsumartikeln oder den Verzehr von Alkohol). Und es bedeutet, sich trotz eines möglicherweise schmerzhaften Erlebens bewusst für wertebasierte Handlungen zu entscheiden. Dahinter steckt der Gedan-

ke, dass Menschen ihr Leben noch mehr auf das ausrichten können, was ihnen wichtig erscheint, wenn sie akzeptieren, dass ihr Handeln auch durch Scham, Ärger, Enttäuschung, Schmerz, unangenehmes Erleben oder negativ gefärbte Gedanken begleitet sein kann.

Wenn Menschen ihrem Erleben Aufmerksamkeit schenken und sich dafür öffnen, wahrzunehmen, was ihr Handeln in ihnen bewirkt, wird dies als „*präsent sein*“ bezeichnet. Die Fähigkeit, achtsam im Kontakt mit dem gegenwärtigen Moment, im Hier und Jetzt bewusst anwesend zu sein und die Aufmerksamkeit in nützlicher Weise flexibel auf verschiedene Aspekte der inneren und äußeren Wahrnehmung richten zu können, hilft dabei, gedanklich weniger in die Vergangenheit oder die Zukunft abzuschweifen (Kabat-Zinn 2015). Diese Beschäftigung mit den bereits versäumten Handlungsergebnissen in der Vergangenheit oder möglichen Folgen des eigenen Handelns in der Zukunft ist bei allen Menschen zu beobachten. Wird hingegen die Fertigkeit zur Achtsamkeit trainiert, dann ist es möglich, das eigene Erleben eher aus einer Beobachter-Perspektive wahrzunehmen. Dies ist oft eine Grundlage dafür, einen hilfreichen Umgang mit dem eigenen Erleben zu entwickeln und bewusst neue Handlungsoptionen und Lösungsideen zu erkennen.

Eine große Bedeutung wird darüber hinaus dem Bewusstsein für die eigenen Überzeugungen und Werte beigemessen. Dabei geht es um das Wissen darum, welche Personen, Dinge und Zustände im eigenen Leben wichtig sind. Haben Menschen dieses Wissen und Vorstellungen von ihren eigenen Werten, dann können sie ihr Leben durch das eigene Handeln absichtsvoll in einer bestimmten Weise und Qualität gestalten und auf ein bestimmtes Ziel hin ausrichten. Die eigenen Werte trotz innerer oder äußerlicher Barrieren mit dem eigenen Verhalten auszudrücken und jeden Moment des Lebens bewusst und auf den eigenen Werten basierend zu gestalten, wird als „*engagiert sein*“ bezeichnet (Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012).

3. FACT in der Beratung von Studierenden

3.1 Lerncoaching an der Ostfalia Hochschule

Seit über zehn Jahren gibt es an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften ein Beratungsangebot für Studierende mit dem Titel „Lerncoaching“. In jeder Fakultät der Hochschule unterstützen Lerncoachs in Form von strukturierten Beratungsgesprächen und themenvertiefenden Workshops Studierende darin, die Anforderungen ihres Studiums besser zu bewältigen, persönliche Krisen zu überwinden und ihre Lernprozesse selbstorganisiert erfolgreich zu gestalten. Ausgehend von studienbezogenen sowie persönlichen Anlässen erarbeiten die Lerncoachs mit den Studierenden individuell, welche emotionalen, kognitiven und arbeitsorganisatorischen Bedingungen den Erfolg ihres Studiums fördern, und sie begleiten sie bei der Umsetzung neuer Herangehensweisen. An der Ostfalia Hochschule wird Lerncoaching als ein psychologisch-pädagogisches Beratungsangebot verstanden, welches von Psycholog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen oder Sozialpädagog*innen angeboten wird und der Unterstützung der

Studierenden in ihrem Studium dient. Für viele Studierende ist das Lerncoaching ihre erste Beratungserfahrung. Es gibt keine Vorgaben bezüglich der Anzahl an Beratungsstunden oder bezüglich der Frequenz, in der die Gespräche angeboten werden. Beides wird von den Lerncoachs unter Berücksichtigung der Anliegen mit den Studierenden individuell gestaltet. In den meisten Fällen liegt der Auftrag der Studierenden darin, eine Initiierung von Veränderungen in Bezug auf das eigene Studienverhalten zu erreichen und Impulse zu bekommen, mit welchen Verhaltensweisen sie positive Veränderungen hinsichtlich ihrer Arbeitsorganisation und ihres Selbstmanagements erzielen können (Richter 2018, S. 598). Der Einsatz von FACT hat sich in der praktischen Zusammenarbeit mit Studierenden bewährt und soll hier anhand eines Fallbeispiels skizziert werden.

3.2 FACT-basierte Beratung im Fallbeispiel

Der 23-jährige Studierende Herr T. des Studiengangs Betriebswirtschaftslehre meldet sich beim Lerncoaching per E-Mail und benennt vorab als Anliegen, dass er Unterstützung bei seinem Zeit- bzw. Selbstmanagement brauche. Er habe von Semester zu Semester später mit dem Lernen begonnen und sich sogar wenige Tage vor einer anstehenden Prüfung noch ständig vom Lernen abgelenkt. Das habe zu dem Ergebnis geführt, dass er keine Prüfung des dritten Semesters bestanden habe.

3.2.1 Strukturierter Gesprächsbeginn

In der Arbeit mit FACT wird empfohlen, das Gespräch damit zu beginnen, die Rahmenbedingungen des Beratungssettings kurz zu umreißen und damit eine klare Gesprächsstruktur zu schaffen. Außerdem wird bereits zu Beginn des Gesprächs verdeutlicht, dass es darum geht, eine Veränderung einzuleiten.

Beraterin: Ich bin sehr froh, dass Sie Kontakt zu mir aufgenommen haben. Ich habe jetzt 45 Minuten Zeit für Sie und Ihr Anliegen. Ich werde Ihnen einige Fragen zu Ihrem Anliegen stellen, das Sie ja freundlicherweise schon per E-Mail umrissen haben. Zum Abschluss dieses Termins möchte ich mit Ihnen zusammen gern festhalten, was Sie aufbauend auf unserem Gespräch tun können, um Ihre Situation zu verändern. Sind Sie mit diesem Vorgehen einverstanden?

Klient: Ja, sehr. Vielen Dank schon mal.

3.2.2 Den Kontext erkunden mit Fragen zu vier Lebensbereichen

Darauf aufbauend ist es hilfreich, sich mittels einer strukturierten Zusammenstellung von Fragen zu den vier Lebensbereichen Studium/Arbeit, Beziehungen, Freizeit und Gesundheit einen kurzen Überblick über die individuelle Lebenssituation des Ratsuchenden zu verschaffen. In FACT wird dieses Frage-Set als „Love, Work, Health & Play Questions“ bezeichnet (Robinson/Gould/Strosahl 2011, S. 69). Im Folgenden sind Fragen zu diesen vier Lebensbereichen aufgeführt, wie sie in der Beratung von Studierenden eingesetzt werden können.

Abb. 2: Fragen zu den vier Lebensbereichen (in Anlehnung an die „Love, Work, Health & Play Questions“ nach Robinson/Gould/Strosahl 2010, S. 69).

Studium/Arbeit
<ul style="list-style-type: none"> - Was studieren Sie und in welchem Semester? - Wie viele Stunden arbeiten Sie neben dem Studium? In welcher Tätigkeit? - Wie finanzieren Sie noch Ihren Lebensunterhalt? - Wie zufrieden sind Sie aktuell mit Ihrem Studium/Ihrer Arbeit?
Beziehungen
<ul style="list-style-type: none"> - Wie und wo leben Sie? Mit wem? Seit wann? - Welche engen Beziehungen haben Sie (zu Freunden/Verwandten)? - Welche Worte beschreiben die Qualität der Beziehungen am besten? - Wie zufrieden sind Sie in Ihren engen Beziehungen?
Freizeit
<ul style="list-style-type: none"> - Womit verbringen Sie Ihre freie Zeit? - Womit entspannen Sie sich? - Was machen Sie nur aus Spaß und Freude? - Was tun Sie, um mit anderen Menschen in Verbindung zu stehen? - Wie zufrieden sind Sie aktuell mit Ihrer Freizeitgestaltung?
Gesundheit
<ul style="list-style-type: none"> - Welche gesundheitlichen Einschränkungen haben Sie? - Welche Medikamente nehmen Sie ein? - Wie regelmäßig bewegen Sie sich? Was tun Sie dann? - Worauf achten Sie bei Ihrer Ernährung? - Wie regelmäßig konsumieren Sie Alkohol, Nikotin, Drogen? Was und wie viel? - Wie zufrieden sind Sie aktuell mit Ihrem Gesundheitszustand?

3.2.3 Das problembezogene Verhalten und dessen Auswirkungen auf den Lebens-Kontext analysieren (Funktionsanalyse)

In Anlehnung an den Vorschlag von Strosahl, Robinson und Gustavsson (2012) wird das weitere Gespräch mit Herrn T. durch wenige fokussierende Fragen gestaltet, welche geeignet sind, relevante Informationen für eine Funktionsanalyse zu gewinnen und die Offenheit für neue Lösungsansätze zu schaffen. Im Rahmen der Funktionsanalyse wird festgehalten, was von der ratsuchenden Person als Problem beschrieben wird, welche Lösungsversuche sie bereits umgesetzt oder initiiert hat und wie die Funktionalität und entstandenen Kosten dieser Lösungsversuche bewertet werden. Die Gesprächsführung lässt sich an den folgenden Fragen orientieren (Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012, S. 69):

1. Wonach suchen Sie? (Was soll sich „verbessern“?)
2. Was haben Sie bisher probiert?
3. Wie hilfreich waren diese Versuche?
4. Welche Folgen sind daraus entstanden?

Strosahl et al. fassen diese Fragen auf einem als „Life Path and Turnaround Worksheet“ betitelten Arbeitsblatt zusammen und setzen die Fragen mit dem Ziel ein, den Klient*innen darauf aufbauend ein wertschätzendes Feedback zu geben, das motivieren soll, sich für andere Veränderungsansätze als die bisherigen zu öffnen. Im Folgenden wird geschildert, wie diese Fragen in der Beratung von Herrn T. umgesetzt wurden.

1. Wonach suchen Sie?

Beraterin: Können Sie mir nochmal in eigenen Worten ein wenig darüber erzählen, wobei Sie Unterstützung suchen.

Klient: Naja, irgendwie hätte ich gern Hinweise dazu,

wie ich wieder erfolgreich im Studium werde. So ist das ja einfach nur frustrierend. Ich schaue mir ja quasi selbst dabei zu, wie ich mein Studium in den Sand setze. Und mit meinen aktuellen Misserfolgen kann ich vermutlich das Auslandssemester vergessen, das ich eigentlich fest vorgesehen hatte und das mir sehr wichtig ist.

Beraterin: Mal angenommen, wir schaffen es heute, erfolgreich etwas für Sie zu erarbeiten. Woran werden Sie das nachher, wenn Sie wieder aus meinem Büro gehen, merken?

Klient: Dass ich motivierter bin, tatsächlich was für die Uni zu tun. Irgendwie auch daran, dass ich mich nicht mehr so träge fühle. Momentan bin ich oft so lustlos, dass ich einfach im Bett bleibe und stundenlang Serien gucke.

2. Was haben Sie schon probiert? Wie gehen Sie aktuell damit um?

Beraterin: Es klingt danach, als ob Sie der Demotivation, die Sie beim Lernen spüren, durch das Schauen von Serien versuchen zu entkommen. Haben Sie noch andere Strategien probiert, um Ihre Situation zu verbessern?

Klient: Naja, ich habe mir Wochenpläne geschrieben, aber habe mich dann nicht wirklich daran gehalten. Ich nehme mir immer wieder vor, dass ich diese Woche aber jetzt wirklich mit dem Lernen anfangen. Aber dann lande ich doch nur am Ende auf Netflix statt vor meinen Vorlesungsfolien. Die Chance auf ein Auslandssemester wollte ich aber nicht einfach so hergeben. Das hat mich genervt, als ich vor zwei Wochen eine Ablehnung wegen meiner schlechten Noten bekam. Da habe ich dann nochmal mit dem zuständigen Prof diskutiert und fest versprochen, dass ich dieses Semester die relevanten Prüfungen alle bestehe. Ich glaube, den konnte ich sogar überzeugen.

3. Wie hilfreich waren diese Versuche?

Beraterin: Es klingt danach, als wenn Sie sehr stolz darüber sind, in Bezug auf das Auslandssemester die Ablehnung nicht einfach akzeptiert, sondern dafür gekämpft zu haben. Was war dabei hilfreich?

Klient: Das Auslandssemester ist mir einfach sehr wichtig. Da habe ich dann einfach alles gegeben, weil ich ja nichts zu verlieren hatte.

Beraterin: Allerdings habe ich auch gehört, dass sich Ihre Strategie, Wochenpläne zu schreiben und sich immer wieder das Lernen innerlich vorzunehmen, Ihre Lage nicht verbessert hat.

Klient: Das stimmt. Bislang bin ich nicht ins Arbeiten gekommen. Also würde ich sagen, was ich in Bezug auf das Lernen probiert habe, war nicht erfolgreich.

Beraterin: Habe ich das also richtig verstanden, dass Sie sich einerseits nicht mehr so träge fühlen wollen und sich gute Noten in der Uni erarbeiten wollen, aber momentan vermeiden sie die Lernsituation, in dem Sie im Bett bleiben und Serien schauen?

Klient: Ja, so verrückt das klingt, so ist es.

Beraterin: Dann stimmen Sie mir sicherlich zu, dass es ziemlich wahrscheinlich ist, dass Sie auch in Zukunft keine Prüfungen bestehen, wenn Sie weiterhin im Bett bleiben und Serien schauen?

Klient: Wenn Sie das so sagen, klingt es so, als wäre ich absolut bescheuert.

Beraterin: Ich denke nicht, Sie sind bescheuert. Ich glaube Ihnen passiert gerade etwas sehr Menschliches. Sie haben sich angewöhnt, mit einer bestimmten Strategie auf ein Gefühl, nämlich Ihre Demotivation, zu reagieren. Und ich glaube, dass diese bisherige Strategie nicht besonders hilfreich dafür ist, das zu erreichen, was Ihnen gerade eigentlich wichtig ist, nämlich gute Noten im Studium.

4. Welche Folgen sind daraus entstanden?

Beraterin: Was erleben Sie in Ihrem Inneren, wenn Sie sich bewusst machen, dass Sie bislang Strategien anwenden, die Sie eher von Ihrem Lebensziel abbringen, statt dass sie Sie näher heranführen?

Klient: Ich fühle mich voll wie ein Versager. Ich hätte die Zeit für das Lernen gehabt, aber ich habe sie einfach nicht genutzt und die Klausuren in den Sand gesetzt. Und ich kann vielleicht nicht ins Auslandssemester. Das würde mich richtig nerven. Weil ich selbst daran schuld bin.

Beraterin: Dieser Gedanke macht Sie gerade sehr traurig.

Klient: Ja, ich bin sehr enttäuscht von mir.

5. Welches Leben würden Sie wählen, wenn Sie könnten?

Beraterin: Herr T., stellen wir uns vor, Sie bekämen heute von mir einen Zauberstab überreicht. Sie nehmen den Zauberstab mit nach Hause und vor dem Schlafengehen schwingen Sie den Zauberstab. Das bewirkt, dass Sie ab morgen früh das Leben führen, das Sie leben wollen. Ohne irgendwelche Hindernisse. Wie sieht ihr Leben aus, wenn dieser Zauber eintritt?

Klient: Boah, puh. Gute Frage. Im Studium hätte ich auf jeden Fall gute Noten.

Beraterin: Was ermöglichen Ihnen die guten Noten?

Klient: Ich will einfach gute Noten, damit ich erstmal ins Ausland kann und später die Freiheit habe, mir einen Beruf zu wählen, der mir wirklich zusagt.

Beraterin: Was würde so einen Beruf ausmachen, der Ihnen wirklich zusagt?

Klient: Mein Traumjob wäre auf alle Fälle abwechslungsreich und vielfältig.

Beraterin: Wie sähe Ihr Leben noch aus?

Klient: Naja, ich hätte auch Freunde, mit denen ich ehrlich über das sprechen könnte, was mich bewegt, statt nur über Oberflächliches.

Beraterin: Wie kann ich mir das vorstellen?

Klient: Momentan treffe ich mich eigentlich immer nur in Gruppen mit Freunden. Und ganz ehrlich, wenn mal jemand persönlichere Gedanken anspricht, lache ich sogar manchmal. Und wenn ich mal Feedback bekomme, dann dass ich eher distanziert bin. Dabei will ich ganz anders sein.

Beraterin: Wie genau wollen Sie von Freunden wahrgenommen werden?

Klient: Als jemand, mit dem man über wichtige Themen sprechen kann. Dem man vertrauen kann.

6. Wie können Sie diese Idee mit Leben füllen?

Beraterin: Darf ich kurz zusammenfassen, was ich verstanden habe? Wenn Sie Ihr Leben nach Ihren Vorstellungen gestalten, dann erarbeiten Sie sich gute Noten im Studium, um ein Semester im Ausland verbringen zu können. In Ihrer beruflichen Tätigkeit suchen Sie nach Abwechslung und Vielfalt. Freundschaften sind geprägt von Vertrauen und Gesprächen über intime Themen.

Klient: Ja, das stimmt.

Beraterin: Mal angenommen, ich könnte dabei sein, wie Sie ab morgen Ihr Leben so gestalten wie Sie es sich vorstellen. Wobei kann ich Sie konkret beobachten?

Klient: Ich glaube in Bezug auf die Freundschaften, muss ich halt einfach vorlegen. Also intimere Themen ansprechen und einfach mal schauen, wer wie darauf reagiert.

Beraterin: Das klingt nach einer vielversprechenden Idee. Mit wem konkret könnten Sie sich das vorstellen?

Klient: Mit dem Kommilitonen, mit dem ich auch zusammen lerne. Eigentlich sehe ich ihn ja regelmäßig allein.

Beraterin: Ja, hervorragend, Sie sind ja schon dabei eine konkrete Umsetzung dieser Idee zu planen!

Klient: In Bezug auf das Studium bräuchte ich aber wohl nochmal Unterstützung. Da weiß ich leider gerade nicht so richtig, wo ich anfangen kann.

Beraterin: Sehr gern. Ich vermittele Ihnen gern Techniken, die Sie beim Lernen unterstützen können. Manchmal besitzen wir schon die Fähigkeiten, die wir brauchen, um uns dem Leben anzunähern, das wir gern führen würden. Und manchmal lohnt es sich, die Fähigkeiten auszubauen, die einem behilflich sein können, um seine Ziele zu erreichen.

Abb. 3: Das „Four Square Tool“ für das Fallbeispiel Herr T. (in Anlehnung an Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012, S. 271).

		Funktionsfähigkeit	
		nicht hilfreich (weniger machen)	hilfreich (häufiger machen)
Verhalten	Sichtbar	<ul style="list-style-type: none"> im Bett bleiben Serien schauen 	<ul style="list-style-type: none"> intime Themen in Freundschaften ansprechen → vertrauensvollere Gespräche lernen → gute Noten Lerncoaching nutzen zum Ausbau von Lernstrategien
	Emotional-gedanklich	<ul style="list-style-type: none"> aufgestellte Pläne missachten wenig Bewusstsein über den Sinn des eigenen Studiums 	<ul style="list-style-type: none"> sich gute Noten als Voraussetzung für das Auslandssemester bewusst machen intime Gespräche als Wert in Freundschaften bewusst machen

In der praktischen Arbeit mit Ratsuchenden konnten wir feststellen, dass auch der Einsatz einer vielseitig einsetzbaren Anwendungsform von ACT, der sogenannten ACT-Matrix (Polk/Schoendorff 2014) gut zur Fallkonzeptualisierung genutzt werden kann. Das strukturierte Vorgehen nach FACT beinhaltet üblicherweise nicht den Einsatz der ACT-Matrix. Da die Ergänzung um die ACT-Matrix in der Praxis einen großen Mehrwert dar, stellen wir einen möglichen Einsatz hier vor.

Die ACT-Matrix erlaubt anhand eines graphischen Rasters die visualisierte Unterscheidung des inneren Erlebens („innen“) und der sichtbar gezeigten Verhaltensweisen („außen“) nach Annäherungsverhalten („hin zu“) und Vermeidungsverhalten („weg von“) (Wengenroth 2017, S. 159):

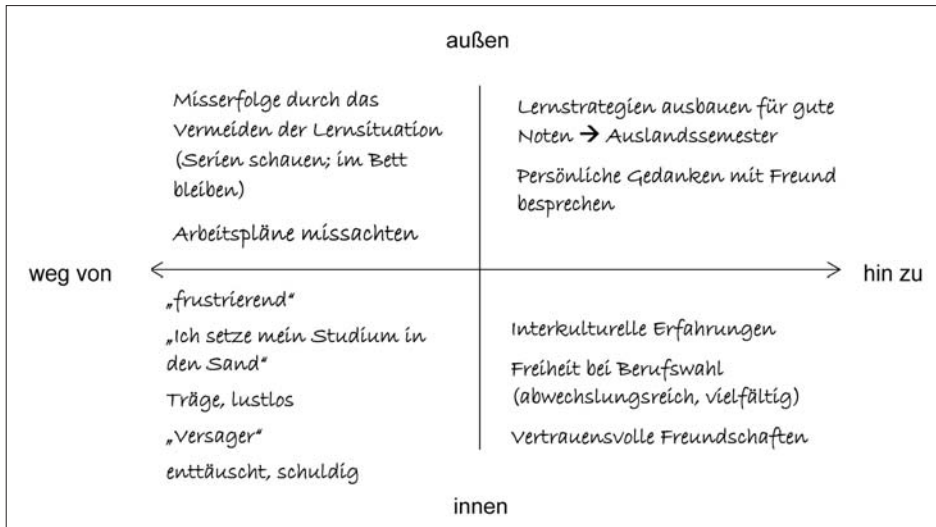
1. Werte (Quadrant unten rechts): Was liegt Ihnen am Herzen? Wer oder was ist Ihnen wichtig in Ihrem Leben? Was für ein Leben würden Sie wählen, wenn Sie es sich aussuchen könnten?
2. Innere Barrieren (Quadrant unten links): Welchen Gedanken und „Lebensregeln“ würden Sie gern loswerden? Welche Gedanken, Gefühle, Empfindungen hindern Sie in Einklang mit Ihren Vorstellungen von einem guten Leben zu leben?
3. Vermeidungsverhalten (Quadrant oben links): Was machen Sie, um unangenehme Gedanken und Gefühle zu vermeiden, loszuwerden oder zu kontrollieren? Auf welche Weise versuchen Sie zu verhindern, dass es Ihnen schlecht geht?
4. Commitment (Quadrant oben rechts): Auf welche Weise können Sie das, was Ihnen unter einem gut gelebten Leben vorschwebt, in die Tat umsetzen? Was machen Sie bereits in Richtung Ihrer Werte? Welche weiteren (kleinen) Schritte sind Sie bereit zu tun, um Ihre Werte im Alltag mit Leben zu füllen?

Der Einsatz der ACT-Matrix führt in der Regel bei Ratsuchenden zu einem klareren Blick auf ihre aktuelle Situation. Die Arbeit mit der ACT-Matrix erleichtert oft die Erkenntnis, dass eine intensive und energiezehrende Auseinandersetzung mit den inneren Barrieren („weg

3.3.4 Fallkonzeptualisierung

Zur Zusammenfassung dieser ersten Gesprächssequenz eignet sich der Einsatz eines Vier-Felder-Schemas (Strosahl et al. nennen dies „Four Square Tool“, S. 100). Das Besprochene und Verstandene wird dabei schlagwortartig in einem Diagramm mit vier Feldern visualisiert. Die vier Felder ergeben sich durch die Differenzierung von sichtbarem Verhalten und emotional-gedanklichem Umgang mit dem geschilderten Problem und der Differenzierung von hilfreichem und nicht hilfreichem Verhalten.

Abb. 4: Die ACT-Matrix für das Fallbeispiel Herr T. (nach Wengenroth 2017, S. 159).



von „/„innen“) stattfindet, indem nicht hilfreiche Strategien zum Umgang mit schmerzhaften Gefühlen und Gedanken gezeigt werden („weg von“/„außen“). Zudem ist es für die studentischen Klient*innen häufig berührend, wenn der oder die Beratende stellvertretend für sie in Worte fasst, was er oder sie an Werten herausgehört hat („hin zu“/„innen“). Darüber hinaus wird in der ACT-Matrix sichtbar, wenn Ratsuchende ihr Leben bislang wenig sinnerfüllend gestalten und damit der Ausbau des engagierten Handelns für die eigenen Werte hilfreich wäre. Bei Menschen steigt durch die Formulierung von Werten die Entschlossenheit, ihre Ziele engagiert in Angriff zu nehmen, was als annäherungsmotiviertes Handeln (bei ACT: Commitment) dem oberen rechten Quadranten der ACT-Matrix entspricht. Selbstkongruente Ziele, die in Übereinstimmung mit den eigenen Werten sind, führen dazu, dass Menschen eine erhöhte Selbstbestimmung erleben, was sie wiederum zu intrinsisch motiviertem Handeln bewegt (Mühlberger/Büche/Jonas 2018). Beim Einsatz der ACT-Matrix werden mögliche Barrieren deutlich und ein hilfreicher Umgang damit kann im weiteren Verlauf der Beratung besprochen werden. Beim Einsatz des „Four Square Tools“ oder der ACT-Matrix wird bereits im Erstgespräch eine Intervention eingeführt, um die aktuelle Situation mit Struktur zu betrachten. Zum anderen handelt es sich bei beiden Interventionen um Hilfsmittel, welche auch zukünftig selbstständig von Studierenden eingesetzt werden können, um sich aktuellen Gedanken, Gefühlen, Körperempfindungen und Verhaltensweisen bewusst zu werden. Durch diese Interventionen wird auch die Fähigkeit zur Achtsamkeit gefördert (Wengenroth 2017, S. 159).

4. Flexibler Einsatz von FACT in der Beratung von Studierenden

Die Fokussierte Akzeptanz- und Commitmenttherapie (FACT) ist ein strukturierter kurzzeittherapeutischer Ansatz, der sich gut in der Beratung von Studierenden einsetzen lässt, um wertegeleitete Verhaltensänderungen in wenigen Gesprächen zu fördern. Neben diesem strukturierten Vorgehen im Erstgespräch lässt sich in weiteren

Gesprächen der Einsatz unterschiedlicher Interventionen flexibel variieren. Grundlage für die Entscheidung, welche Interventionen gewählt werden, bietet in der Regel die Beurteilung der psychischen Flexibilität. Hierfür bewerten Beratende, wie offen, präsent und engagiert die ratsuchende Person ihrer aktuellen Lebenssituation begegnet und welche Aspekte der psychischen Flexibilität demnach primär gefördert werden sollten (Strosahl/Robinson/Gustavsson 2012). Etablierte Behandlungsmethoden der kognitiven Verhaltenstherapie oder systemisch-konstruktivistischer Ansätze lassen sich mit FACT

kombinieren, solange sie den Ausbau der Fertigkeit offen, präsent und engagiert zu sein als Aspekte der psychischen Flexibilität begünstigen (Hayes et al. 2004; Hayes et al. 2006).

Literaturverzeichnis

- Aderka, I. M./Nickerson, A./Bøe, H. J./Hofmann, S. G. (2012): Sudden Gains during Psychological Treatments of Anxiety and Depression: A Meta-Analysis. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80 (1), pp. 93-101.
- A-Tjak, J. G./Davis, M. L./Morina, N./Powers, M. B./Smits, J. A./Emmelkamp, P. M. (2015): A Meta-Analysis of the Efficacy of Acceptance and Commitment Therapy for Clinically Relevant Mental and Physical Health Problems. In: *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84 (1), pp. 30-36.
- Barreto, M./Gaynor, S. T. (2019): A Single-Session of Acceptance and Commitment Therapy for Health-Related Behavior Change: Protocol Description and Initial Case Examples. In: *Behaviour Analysis: Research and Practice*, 19 (1), pp. 47-59.
- Doane, L. S./Feeny, N. C./Zoellner, L. A. (2010): A Preliminary Investigation of Sudden Gains in Exposure Therapy for PTSD. In: *Behaviour Research and Therapy*, 48 (6), pp. 555-560.
- Dreßel, S./Burian, R./Diefenbacher, A. (2019): Akzeptanz- und Commitmenttherapie bei chronischen Schmerzen. *Neuro Aktuell*, 33; S. 34-41.
- Glover, N. G./Sylvers, P. D./Shearer, E. M./Kane, M.-C./Clasen, P. C./Epler, A. J./Plumb-Villardaga, J. C./Bonow, J. T./Jakupcak, M. (2016): The Efficacy of Focused Acceptance and Commitment Therapy in VA Primary Care. In: *Psychological Services*, 13 (2), pp. 156-161.
- Grégoire, S./Lachance, L./Bouffard, T./Dionne, F. (2018): The Use of Acceptance and Commitment Therapy to Promote Mental Health and School Engagement in University Students: A Multisite Randomized Controlled Trial. In: *Behavior Therapy*, 49 (3), pp. 360-372.
- Hansen, N. B./Lambert, M. J./Forman, E. M. (2002): The Psychotherapy Dose Response Effect and its Implications for Treatment Delivery Services. In: *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9 (3), pp. 329-343.
- Hayes, S. C./Barnes-Holmes, D./Roche, B. (eds.) (2001): *Relational frame theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. New York: Springer Science & Business Media.
- Hayes, S. C./Luoma, J./Bond, F./Masuda, A./Lillis, J. (2006): *Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes, and Outcomes*. In: *Behaviour Research and Therapy*, 44, pp. 1-25.
- Hayes, S. C./Pistorello, J./Levin, M. A. (2012): Acceptance and Commitment Therapy as a Unified Model of Behavior Change. In: *The Counseling Psychologist*, 40, pp. 976-1002.
- Hayes, S. C./Strosahl, K. D./Wilson, K. G. (2011): *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change*. New York/London: Guilford Press.
- Hayes, S. C./Strosahl, K. D./Wilson, K. G./Bissett, R. T./Pistorello, J./Toarmino, D./Stewart, S. H. (2004): Measuring Experiential Avoidance: A Preliminary Test of a Working Model. In: *The psychological record*, 54 (4), pp. 553-578.
- Kabat-Zinn, J. (2015): *Im Alltag Ruhe finden*. München.

- Kohtala, A./Lappalainen, R./Savonen, L./Timo, E./Tolvanen, A. (2015): A Four-Session Acceptance and Commitment Therapy Based Intervention for Depressive Symptoms Delivered by Masters' Degree Level Psychology Students: A Preliminary Study. In: Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 43 (3), pp. 360-373.
- Kohtala, A./Muotka, J./Lappalainen, R. (2017): What happens after five years? The Long-Term Effects of a Four-Session Acceptance and Commitment Therapy Delivered by Student Therapists for Depressive Symptoms. In: Journal of Contextual Behavioral Science, 6 (2), pp. 230-238.
- Levin, M. E./Hildebrandt, M. J./Lillis, J./Hayes, S. C. (2012): The Impact of Treatment Components Suggested by the Psychological Flexibility Model: A Meta-Analysis of Laboratory-based Component Studies. In: Behavior Therapy, 43 (4), pp. 741-756.
- Levin, M. E./Pistorello, J./Hayes, S. C./Seeley, J. R./Levin, C. (2015): Feasibility of an Acceptance and Commitment Therapy Adjunctive Web-based Program for Counseling Centres. In: Journal of Counseling Psychology, 62 (3), pp. 529-536.
- Mühlberger, C./Büche, A./Jonas, E. (2018): SMART oder MOTTO? Von der Hemmung in die Handlungsfähigkeit durch passende Zielformulierung. In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching, 25(2), S. 147-160.
- Pleger, M./Schade, C./Diefenbacher, A./Burian, R. (2014): Akzeptanz- und Commitment Therapie (ACT). Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 43, S. 241-250.
- Polk, K. L./Schoendorff, B. (eds.) (2014): The ACT Matrix. A New Approach to Building Psychological Flexibility across Settings and Populations. Oakland, California: New Harbinger Publications.
- Richter, H. (2018): Lerncoaching: Beratung und Kompetenzentwicklung für Studierende. In: Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis, 3, S. 593-600.
- Robinson, P./Gould, D./Strosahl, K. (2011): Real Behavior Change in Primary Care: Improving Patient Outcomes and Increasing Job Satisfaction. Oakland, California: New Harbinger Publications.
- Robinson, L./Delgadillo, J./Kellett, S. (2020): The Dose-response Effect in Routinely Delivered Psychological Therapies: A Systematic Review. In: Psychotherapy Research, 30 (1), pp. 79-96.
- Scent, C. L./Boes, S. R. (2014): Acceptance and Commitment Training: A Brief Intervention to Reduce Procrastination Among College Students. In: Journal of College Student Psychotherapy, 28 (2), pp. 144-156.
- Smout, M. F./Hayes, L./Atkins, P. W./Klausen, J./Duguid, J. E. (2012): The Empirically Supported Status of Acceptance and Commitment Therapy: An Update. In: Clinical Psychologist, 16 (3), pp. 97-109.
- Strosahl, K./Robinson, P./Gustavsson, T. (2012): Brief Interventions for Radical Change. Principles and Practice of Focused Acceptance and Commitment Therapy. Oakland, California: New Harbinger Publications.
- Tang, T. Z./DeRubeis, R. J. (1999): Sudden Gains and Critical Sessions in Cognitive-Behavioral Therapy for Depression. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67 (6), pp. 894-904.
- Wang, S./Zhou, Y./Yu, S./Ran, L. W./Liu, X. P./Chen, Y. F. (2017): Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive-Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. Research on Social Work Practice, 27 (1), pp. 48-58.
- Wengenroth, M. (2017): Therapie-Tools Akzeptanz- und Commitmenttherapie (ACT). Weinheim.

■ **Henrike Richter**, Dipl.-Psych., Lerncoach an der Fakultät Wirtschaft der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Coach in eigener Praxis in Braunschweig, E-Mail: h.richter@ostfalia.de

■ **Valerie Kiel**, M.Sc., Psychologin und Coach in eigener Praxis in Maastricht (NL), Dozentin für Online Aus- und Fortbildungen in der Akzeptanz- und Commitment Therapie (ACT), Mitbegründerin der ACT-Akademie, E-Mail: kiel@act-akademie.org

■ **Ronald Burian**, Dr. med., Leiter Psychosomatisch-psychiatrischer Konsiliardienst und Tagesklinik des Ev. Krankenhaus „Königin Elisabeth Herzberge“, E-Mail: r.burian@keh-berlin.de

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jana M. Gieselmann Motivation internationaler Professoren Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken. Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Berufungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.

ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020,
358 Seiten, 66,- Euro zzgl. Versand

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



Fünf Neuerscheinungen im UVW

Joachim Nettelbeck: Serendipity und Planen. Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen. Der Jurist und ehem. Sekretär des Wissenschaftskollegs zu Berlin (Dissertation zu Berufungsverfahren in Deutschland und Frankreich (1981), der auch 10 Jahre Erfahrungen als Hochschulkkanzler sammeln konnte), hat einen bemerkenswerten Band verfasst und uns zur Publikation übergeben. Er schreibt in der Einleitung:

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

2007 hat *Wolff-Dietrich Webler* damit begonnen, jährlich eine Gruppe von Expert*innen aus der Hochschul- bzw. Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsförderung, der Leitung von Hochschulen und aus der Hochschulforschung (Forschung über Hochschulen) zu einer einwöchigen Klausur über drängende Themen der Wissenschafts- und Hochschulentwicklung nach Sylt einzuladen. Dieses „Hochschulforum Sylt“ – jeweils begrenzt auf 20-25 Teilnehmer – fand 2020 zum 14. Mal statt, in aller Vorsicht als Präsenztagung. Da Webler vorher im April seinen 80. Geburtstag feiern konnte, hat ein Kreis bisheriger Teilnehmer*innen ihm unter dem Titel **„Die ganze Hochschule soll es sein!“** (dem Thema 2018) eine umfangreiche Festschrift gewidmet. Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt haben die Herausgabe des Bandes mit 27 Beiträgen auf 374 Seiten übernommen. Einzelheiten sind verfügbar unter <https://www.universitaetsverlagwebler.de/behrenbeck-et-al-2020>

Ein ausführliches, sein Leben beleuchtendes Interview mit dem Jubilar ist in der Ausgabe 1/2020 der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ erschienen.

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

Karsten König hat seine Dissertation im UVW herausgebracht: **Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule**. Er schrieb uns dazu: „Als ehemaliger Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung habe ich über 10 Jahre die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen zwischen Staat und Hochschulen untersucht. In Kürze stehen in zahlreichen Bundesländern neue Vertragsverhandlungen an und ich konnte diese Verhandlungen sehr grundlegend untersuchen und in eine neue empirische Perspektive einordnen.“

Auch **Pascale Stephanie Petri**, Psychologin an der Universität Gießen, veröffentlicht ihre Dissertation bei uns: **Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase**. Dazu schreibt sie: „Vor dem Hintergrund, dass eine Reduktion der Abbruchquote angestrebt wird, besteht Handlungsbedarf, um die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich Studienabbruch und deren Erkenntnissen einerseits und den in der institutionellen Beratungspraxis vorzufindenden Angeboten andererseits zu minimieren. Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich daher zunächst ausgewählte bestehende Modelle des Studienabbruchs theoretisch und empirisch verglichen und anschließend auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse ein neues, integratives Modell des Studienabbruch entwickelt (das EOS-Modell), welches ich umfangreich validiert habe. Es kann zukünftig als Grundlage für institutionelles Handeln im Bereich Studienabbruchprophylaxe dienen.“ Für alle in den Bereichen Curriculumentwicklung, Studienqualität, Studienberatung Engagierten ist dies eine spannende Lektüre.

Weitere Informationen zu diesen Publikationen erhalten Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de

Karin Gavin-Kramer

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

Über Allgemeine Studienberatung, obwohl schon in den 1970er Jahren in bildungspolitischen Empfehlungen von KMK und WRK als wissenschaftliche Tätigkeit beschrieben, gibt es bis heute keine ausführliche Publikation. Dieses Buch füllt daher eine langjährige Lücke. Es geht darin nicht nur um Geschichte und Entwicklung der Institution „Allgemeine Studienberatung“, sondern auch um ihre Akteure. Nach einer allgemeinen Einführung in die Geschichte der Zentralen Studienberatungsstellen, ihrer bildungspolitischen Bedeutung und ihren Kooperations- und Konkurrenzbeziehungen zu Studienfachberatung, Psychologischer Beratung und Berufsberatung geht es in den Kapiteln 7, 8 und 9 vor allem um die Beratungskräfte selbst. Während Kapitel 7 mit praktischen Beispielen das Aufgabenspektrum und die Eingruppierungsproblematik behandelt, geht es in Kapitel 8 um die Entwicklung der organisierten Studienberatung, v. a. ARGE, GIBeT und FEDORA. Kapitel 9, das letzte Kapitel des Buchteils, behandelt die „Beraterkooperation auf Länderebene“ und beschreibt, wie sich diese in den einzelnen Bundesländern entwickelt hat. Im Anhang I kommen dann u. a. Studienberaterinnen und Studienberater selbst zu Wort: 15 Kolleginnen und Kollegen aus sechs Bundesländern, überwiegend ZSB-Leiter*innen der zweiten Beratergeneration, haben in den Jahren 2009 bis 2014 auf Interviewfragen der Autorin geantwortet.

Einen besonderen Leistungsaspekt der Allgemeinen Studienberatung und ihrer Akteure dokumentiert anschließend die über 100-seitige Tagungschronik, die u. a. Tagungs- und Workshopthemen von 1971 bis 2017 umfasst. Anhang II bietet unter insgesamt etwa 90 Dokumenten auch frühe Resolutionen und Protokolle der organisierten Studienberaterschaft.

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

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

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



E-Book

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2020

Fo-Gespräch mit Dr. Rupert Pichler

Martina Röbbcke & Dagmar Simon
Die Macht des Zufalls
Neue Wege für die Förderung riskanter Forschungsideen?

Rudolf Stichweh
Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020er Jahren? Die Perspektive der Wissenschaftsforschung

Otmar D. Wiestler
Pakte, nichts als Pakte – Was braucht das deutsche Wissenschaftssystem in den 2020 Jahren? Beitrag zur Sektion 2: System-Struktur-Institution

Martin Winter
Hochschulautonomie und Beschäftigungsverhältnisse an Universitäten
Ein Diskussionsbeitrag

René Krempkow
Die Beschäftigungsbedingungen des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland: Empirische Ergebnisse

Wolfgang Meixner
„Pflanzschulen künftiger Professoren“
Der akademische Mittelbau an österreichischen Universitäten

Doris Schöberl
Dienstrechtseentwicklung in Österreich

Anna Froese
Wissenschaft ohne (disziplinäre) Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität im deutschen Wissenschaftssystem verankern lässt

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2020

Hochschulen in der Covid-19-Pandemie

Christof Arn
Digitale Lehre für eine digitalisierte Welt: Denken lernen – didaktische und technologische Implikationen

Olaf Zawacki-Richter
Halb zog sie ihn, halb sank er hin... Covid-19 als Chance für die Digitalisierung von Studium und Lehre?

Axel Faßbender et al.
Praxisschock digitales Lernen
Ergebnisse einer Studierendenbefragung zur Online-Lehre in der „Corona-Situation“

Andreas Hütig et al.
Studium off-campus
Das digitale Sommersemester 2020 an der Universität Mainz

Jürgen Focks
Krisenmanagement

Isabelle Dembach, Kristina Hahne, Bernd Heinen & Tobias Höller
5 Tage Bauzeit
Erfahrungsbericht zur coronabedingt beschleunigten Umstellung auf digitale Lehre an der Fakultät für Bauingenieurwesen und Umwelttechnik der TH Köln

Sabine Behrenbeck
Krisenmanagement an deutschen Hochschulen während der Corona-Pandemie 2020 – Beobachtungen und Einschätzungen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 2+3/2020

(Vorschau)

Herbert Grüner, Daniela Megyesi & Johannes Zederbauer
Covid-19 – Die Bewältigung einer Krise als akademische Aufgabe aus Sicht einer Universität in privater Trägerschaft

Annette Bauer-Klebl, David Kobler & Charlotte Nüesch
Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen? Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und Studierenden an einer Schweizer FH

Claudia Heilmann & Christina Rogalski
Umsetzung hybrider Lehre durch Beteiligung der Studierenden

Julia Rathke, Susan Harris-Huermann & Michael Hölscher
Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise

Sonja Sälzle, Linda Vogt & Jennifer Blank
Wie können Lehren und Lernen in geschlossenen Hochschulen gestaltet werden? Ein Erfahrungsbericht aus der Hochschule Biberach

Franca Cammann, Katharina Gottfried & Edith Hansmeier
Die Corona-Pandemie als Modernisierungsschub für eine längst überfällige Digitalisierung der Hochschullehre?

Olaf Ratzlaff & Nina Reiners
Herausforderungen für Digitales Lehren, Lernen, Leben: Erfahrungen mit dem Hochschul-Hackathon in Brandenburg

HM-Gespräch mit Dr. Roland Kischkel, dem Kanzler der Universität Wuppertal

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 1+2/2020

Die digitale Transformation in Hochschulen und Universitäten

Fred G. Becker et al.

Qualität von universitären Berufungsverfahren aus der Sicht von Personalprofessor*innen: Eine empirische Studie

Melissa Hennen et al.

Mentoring als Beitrag zur Integration Geflüchteter an deutschen Universitäten am Beispiel des P2P PLUS-Mentoring-Programms der LMU

Sonja Militz et al.

Die Wirksamkeit von Mentoring im Studium am Beispiel des Peer-to-Peer-Mentoring-Programms der LMU

Katrin Klink & Andreas Tesche

Diversity Mainstreaming – wie die Verbindung von Personalentwicklung und Diversity Management zur Organisationsentwicklung beitragen kann

Alexander Bazhin

Lernzentrische persönlichkeitsorientierte Förderung von Schlüsselkompetenzen in Studium und Personalentwicklung

Dagmar Grübler

Digitalisierung und Personalentwicklung – ein Status Quo aus der Sicht einer Personalentwicklerin

Diane Pfaff

Ein Virus als Beschleuniger der digitalen Transformation an Hochschulen

Susanne Schulz

Implikationen digitaler Transformation

P-OE-Gespräch mit Bibiana Kemner

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2020

Leistungsbewertung in der Wissenschaft

Qualitätsforschung

Felix Niggemann

Interne LOM und ZLV als Instrumente der Universitätsleitung

Axel Oberschelp

& *Stephan Stahlschmidt*
Größe als Erfolgsgarant?
Zur Bedeutung der Organisationsstruktur für die Einwerbung von Drittmitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Gerd Grözinger

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

Qualitätsentwicklung

Heinz Ahn, Marcel Clermont

& *Julia Langner*
Verfahren zur Effizienzanalyse von Hochschulen – Überblick und empirischer Vergleich

Forum

Stefan Janke et al.

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



Für weitere Informationen

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

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

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:

info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

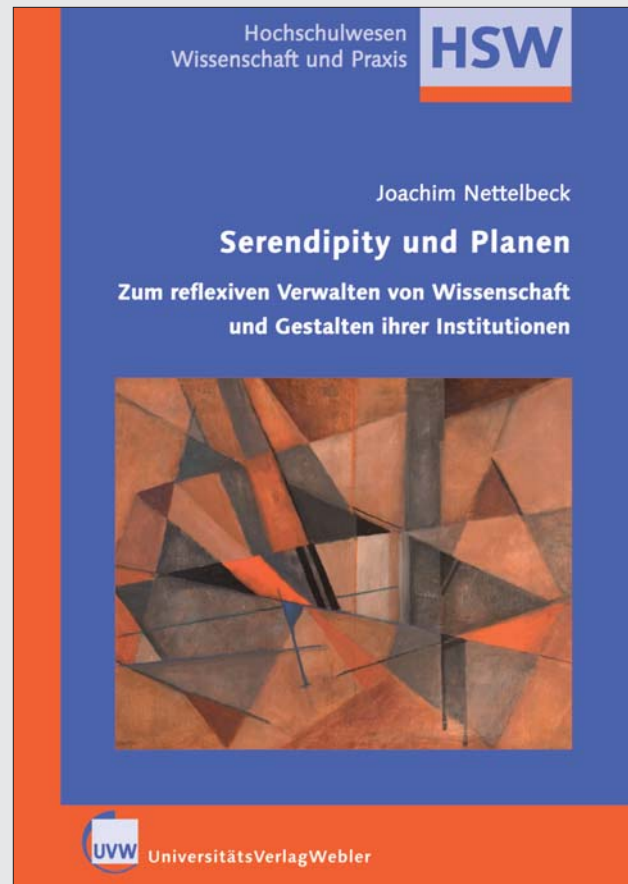
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Haben Sie mit Wissenschaftsverwaltung als Praxis oder wissenschaftlichem Gegenstand zu tun?

Joachim Nettelbeck
Serendipity und Planen

Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen

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



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



Joachim Nettelbeck

© Foto: Wissenschaftskolleg/Maurice Weiss

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

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