

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Studierende im Blickpunkt – neue Anforderungen, neue Probleme

- Zur Geschichte der allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945
- Einflussfaktoren der Studienentscheidung – erste Ergebnisse einer empirischen Studie von CHE und EINSTIEG
- Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung zur Situation von Studienbewerbern
- Sind Studierende heute ausgebrannt? Ein Interview mit dem Präsidenten des DSW
- Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der Studienberatung – Ein persönlicher Erfahrungsbericht
- Kollegiales Coaching als neues Beratungsformat für Promovenden

3 | 2007

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

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

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

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

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

Kathleen Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

geschäftsführende Herausgeber:

Helga Knigge-Illner
E-Mail: knigge.illner@gmail.com
Klaus Scholle
E-Mail: klaus.scholle@studieren-in-bb.de

Anzeigen:

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

17.08.2007

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/ 19.50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftkonzept.html. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

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

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

57

Beratungsentwicklung/-politik

Franz Rudolf Menne
Zur Geschichte der allgemeinen Studienberatung an
deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945

58

*Cort-Denis Hachmeister, Maria E. Harde,
Markus F. Langer & Christian Langkafel*
Einflussfaktoren der Studienentscheidung –
erste Ergebnisse einer empirischen Studie
von CHE und EINSTIEG

65

Helga Knigge-Illner & Nikolaj Sprenger
Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung
zur Situation von Studienbewerbern

72

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium
Sind Studierende heute ausgebrannt?
Ein Interview mit Professor Rolf Dobischat, dem
Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW)

75

Praxisberichte

Baris Ünal
Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der
Studienberatung – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

77

Jana Knott
Kollegiales Coaching als neues
Beratungsformat für Promovenden

79

Tagungsbericht

„Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik“ -
Tagung der Dortmund Spring School for Academic
Staff Developers (DOSS) vom 5. – 7. März 2007
(*Brigitte Reysen-Kostudis*)

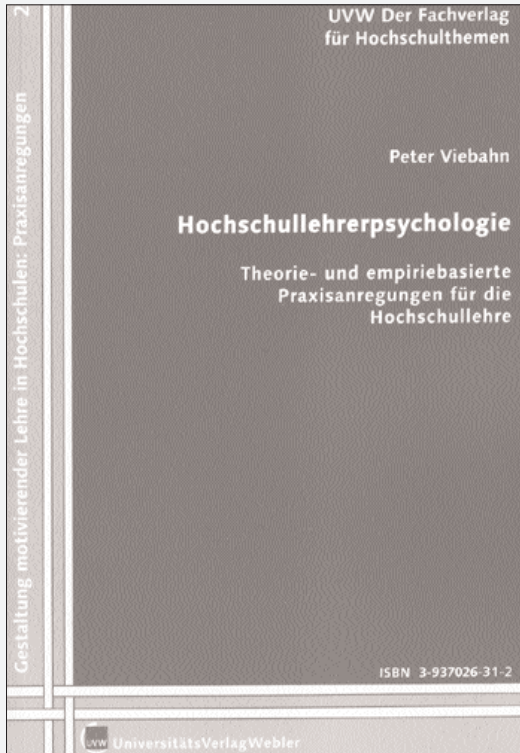
84

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte IVI, P-OE, QiW,
HM und HSW

IV

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
 Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

*ISBN 3-937026-31-2,
 Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro*

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

Wolff-Dietrich Webler
Lehrkompetenz - über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung

„Qualität der Lehre“, „Aufwertung von Lehrleistungen“, „Pädagogische Eignung“, „Lehrkompetenz“ sind Schlagworte der bildungspolitischen Debatte der Gegenwart. Aber es gibt keinen ausreichenden Diskurs, geschweige denn Konsens darüber, was einen zeitgemäßen Hochschullehrer (als Gesamtberufsbild aus Forschung, Lehre, Selbstverwaltung und Wissenschaftsmanagement) heute ausmacht. Der Mangel besteht - auch als Orientierungsproblem für den Nachwuchs - insbesondere für den Teilbereich der Aufgaben in Lehre, Studium, Beratung und Prüfungen, also die Lehrkompetenz.

Das vorliegende Heft dient daher der Orientierung des Nachwuchses darüber, wie die individuelle Qualifikation für diese Seite des Berufes als Hochschullehrer gestaltet werden muß. Es entwickelt ein differenziertes Bild von den Anforderungen, denen sich akademische Lehrer heute gegenüber sehen. Daraus wird ein angemessenes Kompetenzspektrum aus Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen für den lehrbezogenen Teil der Gesamtaufgaben entwickelt. Hinweise folgen, wie dieses anspruchsvolle Profil erworben werden kann.

Aber auch für Berufungskommissionen und gestandene Hochschullehrer/-innen ist es hilfreich, sich differenziert über die Inhalte und das Profil der „Pädagogischen Eignung“, der „Lehrkompetenz“ zu informieren und Stoff für deren Weiterentwicklung zu gewinnen. Im Anhang runden ein Modell des modularisierten Erwerbs einer Basiskompetenz in der Lehre sowie ein Verzeichnis der Weiterbildungsveranstaltungen des Verfassers dieses Heft ab.

ISBN 3-937026-27-4, Bielefeld 2004, 45 Seiten, 9.95 Euro



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

Nach einem Rückblick auf die bisher vernachlässigte Geschichte der Studienberatung in der Zeit von 1905 bis 1945 wenden sich die Beiträge dieses Heftes der heutigen Situation der Studierenden zu. Im Brennpunkt stehen die Anforderungen und Probleme, die Studierende gegenwärtig bewältigen müssen – zum Teil aufgrund veränderter Studienbedingungen, aber auch als normale Aufgabe ihrer Lebensphase.

Mit der Entscheidung zur Studienwahl beschäftigen sich zwei Beiträge dieses Heftes: der eine berichtet über eine umfangreiche empirische Studie zum Entscheidungsverhalten von Schülern der Abschlussklassen; der andere – ein Interviewbericht – schildert die Situation von Studienbewerbern, die kurz vor Ablauf der Bewerbungsfrist noch mit den Schwierigkeiten der endgültigen Entscheidung zu kämpfen haben. Ein Interview mit dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks macht auf das Burn-out-Syndrom bei Studierenden aufmerksam. Ein Bericht aus der Perspektive eines studentischen Mitarbeiters in der Studienberatung beleuchtet die Probleme und Erwartungen der Rat suchenden Studierenden.

Der Beitrag von *Franz Rudolf Menne*, Studienberater an der Universität Köln und von Hause aus Historiker, führt **Zur Geschichte der Allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945** deren Anfänge und weitere Entwicklung vor Augen. Man stellt erstaunt fest, dass „alles schon mal da gewesen ist“, nämlich eine qualifizierte und differenzierte Beratungsarbeit mit regelmäßigen Tagungen, einer Publikationsreihe und einer Zeitschrift zu Studium und Beruf – eine Entwicklung, die erst durch die Gleichschaltung im so genannten Dritten Reich beeinträchtigt wurde. **Seite 58**

Die Autorengruppe *Cort-Denis Hachmeister, Maria E. Harde, Markus F. Langer und Christian Langkafel* stellt **erste Ergebnisse ihrer empirischen Studie** vor, die auf die **Einflussfaktoren der Studienentscheidung** hinweisen. Durchgeführt wurde diese umfangreiche Studie in Zusammenarbeit von CHE, dem Centrum für Hochschulentwicklung, und der EINSTIEG-GmbH. Erfasst wurden 3.581 Fälle, etwa zu gleichen Hälften in einer Online-Befragung und in einer schriftlichen Befragung ausgewählter Oberstufenklassen. Die Autoren stellen ein Modell des Studienwahlprozesses vor, das neben den (internen und externen) Einflussfaktoren auch den Phasenablauf der Entscheidung berücksichtigt. Die gewonnenen Ergebnisse geben Aufschluss über die zeitliche Verortung des Prozesses, Gründe für die Fachwahl wie auch für die Wahl der Hochschule und des Hochschulortes, über die Personen, die den Entscheidungsprozess beeinflussen, und über das Informationsverhalten der Befragten. Aufgrund einer Faktorenanalyse werden schließlich Dimensionen der Studien- und Hochschulwahl beschrieben. Abschließend werden Schlussfolgerungen für Studienberatungen und Informationsanbieter gezogen. **Seite 65**

Der von *Helga Knigge-Illner und Nikolaj Sprenger* verfasste Artikel **Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung zur Situation von Studienbewerbern** spiegelt insbesondere die Entscheidungssituation der „Spätentscheider“ wider, die sich in den letzten Wochen vor dem Ablauf der Bewer-



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle

bungsfrist für das Wintersemester in der Studienberatung der Freien Universität Berlin einfanden. Bemerkenswert erscheint ihre Bereitwilligkeit, auch ein Studium aufzunehmen, das nicht gerade ihrer Wunschvorstellung entspricht. Deutlich werden auch die Wünsche, die an die Studienberatung herangetragen werden. **Seite 72**

Professor *Rolf Dobischat*, der Präsident des Deutschen Studentenwerks, weist in einem Interview, das die ZBS mit ihm zu der Frage **Sind Studierende heute ausgebrannt?** führte, auf den infolge der Bachelor- und Master-Studiengänge angestiegenen Leistungs- und Zeitdruck hin, der bei den Studierenden zu Stress- und Burn-out-Syndromen geführt habe. Diese Entwicklung findet ihren Niederschlag in deutlich erhöhter Nachfrage an psychologischen Beratungsgesprächen – wie die Daten der Sozialerhebung nachweisen. Dobischat hält die Verstärkung der psychologischen Beratungskapazität ebenso wie einen massiven Ausbau der Allgemeinen Studienberatung für dringend erforderlich. Außerdem fordert er, die Organisation der Studiengänge auf ihre Anforderungen hin zu überdenken. **Seite 75**

Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der Studienberatung der Freien Universität Berlin hat *Baris Ünal* seine Erfahrungen mit Rat suchenden Studierenden gesammelt, die er in einem lebendigen und **persönlichen Erfahrungsbericht** mit eben diesem Titel verarbeitet hat. Er beschreibt seine Tätigkeiten, wie auch die Rolle, die er im Prozess des Clearings und bei der Informationsvermittlung übernimmt und regt weitere Möglichkeiten studentischer Beratung für Oberstufenschüler an. **Seite 77**

Jana Knott, an der Universität Mainz im Bereich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses tätig, stellt das **Kollegiale Coaching als neues Beratungsformat für Promovenden** vor und beschreibt ihre positiven Erfahrungen mit diesem Konzept. Ihr Praxisbericht gibt detaillierten Einblick in die Vorgehensweise und schildert die Reaktionen der Teilnehmer. **Seite 79**

Brigitte Reysen-Kostudis berichtet über die Tagung der **Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS)**, die unter dem Titel „Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik“, vom 5. bis 7. März in Dortmund stattfand. **Seite 84**

Helga Knigge-Illner
Klaus Scholle

Franz Rudolf Menne



Franz Rudolf Menne

Zur Geschichte der allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen zwischen 1905 und 1945

Eine erste Einrichtung zur allgemeinen Studienberatung an einer deutschen Hochschule wurde bereits vor über einhundert Jahren gegründet! Dies ist das sicherlich überraschendste Ergebnis jüngster Nachforschungen in den Archiven der Universität zu Köln sowie der Humboldt-Universität zu Berlin. Auch die weitere historische Entwicklung lässt sich bereits in Phasen unterteilen. Nach dem 1. Weltkrieg durchlief geradezu eine Gründungswelle die deutsche Universitätslandschaft. Einem raschen organisatorischen und programmatischen Ausbau folgte eine erste Blütezeit in den letzten Jahren der Weimarer Republik in den ‚Akademischen Auskunftssämtern für Studien- und Berufsfragen‘. Nach deren fast gänzlicher Auflösung kam es zwischen 1938 und 1945 zu einem vollständig nationalsozialistisch ausgerichteten Beratungsdienst durch das Reichsstudentenwerk.

1. Die Anfänge im späten Kaiserreich

Im Jahre 1905 errichtete erstmals eine Hochschule im Deutschen Reich eine allgemeine Studienberatungsstelle mit der Bezeichnung ‚Akademische Auskunftsstelle an der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin‘. Wenige Jahre später erweiterte man die offizielle Benennung in ‚Amtliche Akademische Auskunftsstelle an der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin‘. Zum ersten Leiter ernannt wurde Prof. Dr. Wilhelm Paszkowski. Geboren im Jahre 1867 in Gumbinnen in Ostpreußen, hatte dieser erste Studienberater 1890 in Halle mit einer Dissertation über Adam Smith als Moralphilosoph zum Dr. phil. promoviert. Vor seiner Ernennung war er in Berlin bereits als Bibliothekar an der Königlichen Bibliothek tätig gewesen.

Der genaue Beginn der Arbeit dieser neuen Auskunftsstelle kann bislang nur aus dem bezeugten Beginn des Dienstverhältnisses eines langjährigen Mitarbeiters Paszkowskis, des „wissenschaftlichen Hilfsarbeiters“ Arthur Schaub, angenommen werden. Dieser begann seine Tätigkeit in der Auskunftsstelle zu Anfang des Sommersemesters am 1. April 1905. Eine Art Stellenbeschreibung, zehn Jahre später verfasst, mag nicht nur dessen Tätigkeiten belegen, sondern auch ein Licht auf die generelle Arbeit der neuen Einrichtung werfen: „Seine Tätigkeit erstreckt sich auf die mündliche und schriftliche Auskunfterteilung auf die an die Auskunftsstelle von Privaten und Behörden gestellten Anfragen wissenschaftlicher Art. Diese Auskunfterteilung hat die auf Grund eines wissenschaftlichen Studiums gewonnene Vertrautheit mit allen für den Hochschulunterricht geschaffe-

nen Hilfsmitteln und Einrichtungen zur Voraussetzung. Sie lässt sich insofern auch als eine Tätigkeit selbständiger Art ansehen, als die Auskünfte zum Teil Untersuchungen und Zusammenstellungen wissenschaftlicher Art auf Grund des in der Auskunftsstelle zusammengetragenen wissenschaftlichen Materials erforderlich machen. Neben der Auskunfterteilung geht die Mitwirkung an den von der Auskunftsstelle herausgegebenen Veröffentlichungen wissenschaftlicher Art einher, wie Jahresberichten, Zeitschrift, akademischer Führer, akademisches Auskunftsbuch u.a. Auch diese Tätigkeit muss zum Teil als eine selbständige angesehen werden. „Betriebsleitung, Aufsichtsführung und Anordnungsrecht stehen dem Leiter der Auskunftsstelle zu. Ist dieser aber durch Urlaub oder andere Umstände daran verhindert, wird Herr Schaub mit der Stellvertretung beauftragt.“ (Universitäts-Kuratorium an Rentenausschuss Berlin der Angestelltenversicherung, 24. 7. 1915; UA HUB, UK 34).

Für eine qualifizierte Tätigkeit sah man folglich von Anfang an ein wissenschaftliches Studium als unabdingbare Voraussetzung. Und neben der alltäglichen Beratungsarbeit stand für die neue Einrichtung schon früh die Erstellung eigener Publikationen im Vordergrund. So fungierte im Rahmen seiner neuen Tätigkeit Wilhelm Paszkowski schon bald als Herausgeber der Zeitschrift ‚Berliner Akademische Nachrichten‘. Und – neben anderen kulturwissenschaftlichen Veröffentlichungen – erschien im Jahre 1914 auch der von ihm erstellte Band ‚Berlin und seine Universität. Ein Führer für Studierende unter besonderer Berücksichtigung der Ausländer‘. Während des ersten Weltkrieges fand Wilhelm Paszkowski in der Zivilverwaltung im vom Deutschen Reich besetzten Warschau Verwendung. Kurz vor Kriegsende, am 1. Oktober 1918, verstarb er in Berlin. In diesen Kriegsjahren ruhte die Arbeit der Auskunftsstelle wohl ganz auf den Schultern seines wenige Jahre älteren – 1863 in Berlin geborenen – Mitarbeiters Arthur Schaub.

Nur wenige Jahre nach dem Aufbau der Berliner Auskunftsstelle war im Sommer 1912 an der Universität Leipzig eine weitere ‚Akademische Auskunftsstelle‘ errichtet worden. Über die Frühzeit dieser Einrichtung ist bislang nur wenig bekannt. Allerdings standen dort ein hauptamtlich tätiger Leiter, ein hauptamtlicher Oberregierungssekretär sowie drei sogenannte „Hilfsarbeiterinnen“ zur Betreuung der Studierenden bzw. Ratsuchenden zur Verfügung. Die Einrichtung war täglich für Besucher geöffnet, und zwar zwischen 10 und 13 Uhr, in den „akademischen Ferien“ zwischen 10 und 12 Uhr (vgl. Köhler, o.O. o.J., S. 13f.).

2. Eine frühe Blüte in der Zeit der Weimarer Republik

2.1 Die Entwicklung des „Akademischen Auskunftsamtes“ in Berlin

In der Nachfolge Paszkowskis mit der Leitung der Akademischen Auskunftsstelle in Berlin beauftragt wurde am 15. November 1918 Dr. Remme. Dieser war zuvor als ‚Oberlehrer am Städtischen Gymnasium‘ in Bonn, Arndtstraße 16 tätig gewesen. Im Zuge seiner förmlichen Ernennung mit Wirkung vom 1. April 1919 hieß es von Seiten des zuständigen preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: „Zugleich genehmige ich, dass die Ihnen unterstellte Anstalt hinfort als „Akademisches Auskunftsamt“ bezeichnet werde und Sie die Amtsbezeichnung „Direktor“ führen“ (Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Dr. Remme, 10. 5. 1919; UA HUB, UK 34).

Und wenige Jahre später, im März 1926, genehmigte ihm das Ministerium auf Grund seiner Funktion sogar die Bezeichnung „Direktor und Professor“.

Seit Anfang der 1920er Jahre verfügte auch das Berliner „Auskunftsamt“ über zwei „Hilfsarbeiterinnen“. Eine der beiden jungen Damen war die 1898 in Düsseldorf geborene Helene Plegge, als Bibliothekarin zuständig für einen umfassenden und gut geführten Lesesaal bzw. - in heutiger Diktion – einer ‚Infothek‘. Unter der Führung von Dr. Remme erfuhr der Arbeitsbereich des ‚Auskunftsamtes‘ rasch eine erhebliche Erweiterung. Auch das Ministerium anerkannte bald dessen wichtige Funktion für ganz Preußen: „Es hat die Aufgabe, allen, die sich wissenschaftlich ausbilden oder weiter bilden wollen, Auskunft über die für ihre Studien wichtigen Einrichtungen zu erteilen. Bei dem Mangel an ausgebauten Institutionen ähnlicher Art beabsichtige ich, das Auskunftsamt mehr als bisher auch den Angehörigen anderer Hochschulen zugänglich zu machen. (Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an die Herren Universitätskuratoren, den Herrn Oberpräsidenten in Königsberg (für die Akademie Braunsberg), die Herrn Rektoren und die Senate der Universitäten Berlin, Frankfurt a.M. (d.d. Herrn Oberpräsidenten in Cassel) und Köln“ (d.d. Herrn Regierungspräsidenten in Köln), die Herren Rektoren der Technischen Hochschulen, 29. 1. 1921; UA HUB, UK 34).

Um diesem allgemeinen Auftrag gerecht werden zu können, wies das Ministerium die preußischen Hochschulen an, „von nun an regelmäßig und sogleich nach Erscheinen folgende Druckschriften bzw. Mitteilungen dem Auskunftsamt zugehen zu lassen: Vorlesungsverzeichnisse; Personalverzeichnisse; Jahresberichte bzw. Chroniken; Studienpläne; Satzungen, Benutzungsordnungen, Programme und Jahresberichte der Institute, Seminare, Laboratorien, Archive, Bibliotheken und Museen; Veränderungen in den vorhandenen Prüfungs-, Promotions- und Habilitationsordnungen; Preisaufgaben; Ankündigungen von Ferien- und Sonderkursen; laufende Mitteilungen über Veränderungen im Bestande des Lehrkörpers; sonstige für die Zwecke des Auskunftsamtes wichtige Mitteilungen. Hochschulkalender“ (ebd.). Gedruckte Veröffentlichungen sollten dabei in fünf, nicht gedruckte Mitteilungen in zwei Exemplaren nach Berlin gesandt werden. Ausgestattet mit so umfangreichem Material erhob man dann auch den Anspruch umfassends-

ter Information. Selbst auf eigenen Plakaten suchte man die möglichen Dienstleistungen publik zu machen und warb mit unentgeltlicher Auskunft über die für Studien wichtigen Einrichtungen, insbesondere:

1. „das Hochschulwesen in Deutschland und im Auslande, seine Geschichte, Organisation und Statistik;
2. die einzelnen staatlichen, städtischen und privaten Anstalten zur Pflege von Wissenschaft, Kunst und Technik (Universitäten, technische, tierärztliche, landwirtschaftliche und Handelshochschulen, Kunst-, Berg- und Forstakademien, Forschungs- und Beobachtungsinstitute, Seminare, Laboratorien und Kliniken, Archive, Bibliotheken und Museen, mittlere technische und andere Fachschulen), ihre Aufgaben und Einrichtungen, Benutzungsordnungen, Programme und Jahresberichte;
3. die Zulassungsbedingungen zu den akademischen Studien;
4. Studienverhältnisse an den verschiedenen Hochschulen;
5. Verlauf des Studiums, Studienpläne, Promotions- und Habilitationsordnungen;
6. Abbiegung der Berufsprüfungen und praktischen Ausbildungszeit;
7. Stiftungen, Stipendien und Wohlfahrtseinrichtungen für Studierende, junge Gelehrte und solche, die sich in der Berufsausbildung befinden;
8. Preisaufgaben, Studienreisen, Ferienkurse, Vorlesungen und Einzelvorträge zur allgemeinen und spezialwissenschaftlichen Fortbildung;
9. gelehrte Gesellschaften, wissenschaftliche Vereinigungen und deren Veranstaltungen;
10. die deutschen Hochschullehrer und ihre Lehrgebiete, biographische Nachrichten über deutsche und ausländische Gelehrte“ (Plakat „Akademisches Auskunftsamt“, Anfang der 1920er Jahre, HU-Berlin Archiv UK 34).

Für Besucher zeigte sich das ‚Akademische Auskunftsamt‘ dabei an allen Wochentagen von 10 bis 13:30 Uhr geöffnet. Schriftliche Anfragen beantwortete man wohl nur bei beigefügtem Porto, wobei man Auskünfte für alle Ratsuchenden aus dem Großraum Berlin aus Kostengründen wiederum nur mündlich erteilen wollte. Des Weiteren wurde im Jahre 1923 im ‚Akademischen Auskunftsamt‘ eine „Zentralstelle für studentischen Wohnungsaustausch“ eingerichtet. Um die Mitte der 1920er Jahre kümmerte man sich ferner noch um den internationalen Studentenaustausch und arbeitete hierzu auch mit dem gerade entstandenen Akademischen Austauschdienst in Heidelberg zusammen. Zur Förderung des Austausches mit amerikanischen Studierenden hatte Dr. Remme im Jahr 1924 sogar eine Dienstreise in die Vereinigten Staaten unternommen. Neben Studienberatung übernahm man also auch Sozialberatung und Internationales. Aus heutiger Sicht lässt sich resümieren, dass die Berliner Einrichtung zu dieser Zeit bereits Züge eines Studierenden-Service-Centers trug.

Nicht zuletzt diese Ausweitung der Tätigkeiten erforderten immer größere Finanzmittel. Dabei zeigte sich Dr. Remme durchaus ideenreich und auch überzeugend gegenüber Universitätsleitung und zuständigem Ministerium. Da seine Dienststelle Leistungen für die Studierenden erbrachte, sollten diese auch zur Finanzierung beitragen. So gelang es

ihm, vom Sommersemester 1924 an einen Anteil der Semestergebühren für seine Dienststelle zu sichern. In der von ihm erwirkten Anordnung des Ministeriums hieß es: „Als Gebühr für das Akademische Auskunftsamt wird mit Wirkung vom Sommersemester 1924 als ein von allen Studierenden und Hörern zu erhebender Semesterbeitrag von 0,50 Goldmark festgesetzt. Ausländische Studierende haben den gleichen Beitrag zu entrichten“ (Der Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Verwaltungsdirektor der Universität, 22.4.1924; UA HUB, UK 34). Neben diesen zusätzlichen Finanzmitteln sind – allerdings aus späteren Jahren (1937/38) – noch weitere gesonderte Einnahmen aus dem Verkauf der von der Einrichtung erstellten Schriften bezeugt. Es darf sicherlich vermutet werden, dass dies bereits seit Errichtung der Dienststelle so üblich war. Rund 15.000 Besucher im Jahr sollen den Weg ins ‚Akademische Auskunftsamt‘ genommen haben. Nach Darstellung Dr. Remmes hatte sich seine Dienststelle in wenigen Jahren tatsächlich „zu einem Zentralinstitut für die preußischen Hochschulen entwickelt“. Nicht unbescheiden verwies er zudem auf die wissenschaftlichen Seiten der Tätigkeiten seines Amtes, indem er betonte: „Dass ausserdem das Akademische Auskunftsamt Forschungsaufgaben zu erfüllen hat, ist vom Ministerium ausdrücklich anerkannt“. In all dem sah er „das Recht auf einen bevorzugten Platz im Hauptgebäude der Universität“ begründet, weshalb er im Februar 1927 bei der Verwaltungsleitung der Berliner Universität den Umzug seiner Dienststelle in ein frei werdendes Haus in der Dorotheenstraße (Nr. 3) beantragte (Dr. Remme an Verwaltungsdirektor der Universität, 23. 2. 1927; UA HUB, UK 34).

2.2 Weitere Institutionalisierung

Die bereits erwähnte ‚Akademische Auskunftsstelle‘ der Universität Leipzig wurde – unter der Leitung Dr. Köhlers – in den 1920er Jahren ausgebaut zum „Sächsischen Akademischen Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen“ (Quelle: Briefkopf eines Schreibens von Dr. Köhler vom Dezember 1926, UA Köln Zug. 28/84). Aber auch an anderen Hochschulorten begann man nach dem Ende des ersten Weltkrieges mit der Errichtung zentraler akademischer Beratungsstellen. Die Anfänge des – dort so bezeichneten – ‚Akademischen Berufsamtes‘ in Tübingen etwa liegen im Jahre 1918. In den 1920er Jahren ging dann eine regelrechte Gründungswelle durch die deutschen Hochschulen. An der im Mai 1919 neugegründeten Universität Köln etwa entstand – sozusagen bereits in der Anlaufphase des akademischen Betriebes – in den Reihen der verfassten Studentenschaft der Gedanke zur Errichtung einer derartigen Stelle. Tatsächlich als Einrichtung der Universität institutionalisiert wurde sie allerdings erst zum Beginn des Sommersemesters 1923. Im Jahre 1932 existierten ‚Akademische Auskunftsstellen‘ in Deutschland bereits an insgesamt 15 Hochschulen. Die folgende Auflistung findet sich in einer Art Beratungsführer (vgl. „Wer gibt Auskunft? Auskunftstellen für Schüler höherer Lehranstalten, Abiturienten, Studenten und Akademiker“, bearb. v. Josef Diel und D. Karl Dunckmann, Sonderreihe: Merkblätter für Berufsberatung, Verlag Trowitsch&Sohn, Berlin 1932) des gleichen Jahres und berücksichtigt dabei auch die schon zu dieser Zeit vorhandenen örtlich unterschiedlichen Benennungen:

1. Akademisches Auskunftsamt an der Universität Berlin
2. Sächsisches Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Leipzig
3. Akademisches Berufsamt, Tübingen
4. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Breslau
5. Akademische Studien- und Berufsberatung, Darmstadt
6. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsberatung, Frankfurt a.M.
7. Akademische Auskunftsstelle für Studienberatung, Göttingen
8. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Halle
9. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Kiel
10. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Köln
11. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Königsberg
12. Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen, Marburg
13. Akademische Berufs- und Studienberatung, München
14. Akademisches Berufsamt der Studentenhilfe, Münster
15. Akademische Berufsberatung, Würzburg

Wie die Namensgebung bereits verdeutlicht, wurde die Einrichtung an der Universität Leipzig bald zuständig für ganz Sachsen. Die weitestgehende Vereinheitlichung der Benennungen der einzelnen Einrichtungen in Preußen geht zurück auf eine Initiative des zuständigen Ministeriums zu Anfang der 1930er Jahre. Vorgegeben wurde dabei die Formulierung „Akademisches Auskunftsamt für Studien- und Berufsfragen an der Universität X“; in Köln etwa wurde dieser Weisung mit einem entsprechenden Beschluss des Senats im Mai 1931 Rechnung getragen. Als Besonderheit erwähnenswert ist sicherlich auch, dass die Beratungsstelle in Würzburg eingerichtet war im dortigen Psychologischen Institut.

2.3 Programmatische Grundlegung der allgemeinen Studienberatung durch Arthur Köhler

Wahrscheinlich Anfang der 1920er Jahre verfasste der bereits erwähnte Dr. A. Köhler, Leiter der an der Universität Leipzig eingerichteten Auskunftsstelle, eine frühe programmatische Schrift mit dem Titel „Wesen und Aufgaben der Akademischen Auskunftsstellen“. Definitiv hieß es zur Frage, was eine „Akademische Auskunftsstelle“ eigentlich sei: „Eine amtliche, vom akademischen Senat mit Genehmigung des Ministeriums geschaffene Einrichtung für die akademische Studien- und Berufsberatung.“ (Köhler a.a.O., S. 13) Zu den Aufgaben und Zuständigkeiten dieser ‚Akademischen Auskunftsstellen‘ formulierte Köhler folgende generelle Festlegungen: Der Bereich der allgemeinen Studienberatung umfasste seiner Meinung nach keineswegs nur den Bereich der eigenen Hochschule, sondern erstreckte sich auf: „Auskünfte über alle Hochschulen und an diesen bestehende akademische Einrichtungen: deren Organisation, deren Zulassungs- und Benutzungsbedingungen (Universitäten, Technische Hochschulen, Tierärztliche Hochschulen, Handelshochschulen, Forst- und Bergakademien, Hochschulen für Frauen, für kommunale und soziale Verwaltung im In- und Auslande)“ (Köhler a.a.O., S. 14).

Mit dieser Auffassung stand er den bereits vorgestellten, im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vorherrschenden Ansichten recht nahe. Den Bereich der Berufsberatung sah er hingegen eingegrenzter als „Auskünfte über die verschiedenen Wege zu allen akademischen Berufen“ (ebd.). Zur inhaltlichen Praxis des beruflichen Lebens sollten somit keinerlei Aussagen gemacht werden! Interessant sind auch seine anschließenden Ausführungen zu Bereichen bzw. Fragestellungen, für die die ‚Akademischen Auskunftstellen‘ seiner Meinung nach wohl keine Kompetenz oder Zuständigkeit besaßen. Generell sollten Auskünfte nicht erteilt werden „...über alle Fragen, die sich auf den Inhalt der Wissenschaft, die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung oder die inneren, nur dem Berufsträger bekannten Angelegenheiten des Berufslebens beziehen“ (Köhler a.a.O., S. 15). Und explizit nicht beantwortet werden sollten „Fragen nach der Bedeutung der einzelnen Vertreter der Wissenschaft ... sowie „Fragen nach dem internen Studienbetrieb, soweit es sich um mehr als allgemeine in Studienführern oder Anleitungen festgelegte Richtlinien handelt“ und „Fragen, für die die bestimmte Antwort verlangt wird, welcher Beruf für den Fragenden der Richtige ist“ (ebd.).

2.4 Die Zeitschrift „Academicus“

Von Januar 1921 bis Juli 1929 erschien im Leipziger Verlag Lorentz die monatliche Zeitschrift „Academicus“, deren Inhalte ebenfalls im Sächsischen Akademischen Auskunftsamt erstellt bzw. bearbeitet wurden. Die verschiedenen Untertitel belegen deutlich den wachsenden Anspruch wie inhaltliche Verbreiterung dieser Publikation. Zunächst bescheiden sich die ersten 16 Ausgaben von Januar 1921 bis April 1922 im Titelzusatz noch als „Leipziger Hochschulführer und amtliches Auskunftsbuch für die Sächsischen Hochschulen und sonstigen Institute für Wissenschaft und Kunst“. Zwischen Mai 1924 und Juni 1926 offenbart der Zusatz schon den Anspruch „Deutscher Hochschulführer und amtliches Auskunftsbuch für Hochschulstudienfragen und akademische Berufsberatung“ zu sein. In der Folgezeit bis zur Einstellung des Erscheinens Mitte 1929 ist der Anspruch (fast) auf den gesamten deutschsprachigen Raum ausgedehnt, wenn es heißt: „Deutscher, Österreichischer, Sudetendeutscher und Schweizer Hochschulführer und amtliches Auskunftsbuch für Hochschulstudienfragen und akademische Berufsberatung“.

2.5 Eine erste „Arbeitsgemeinschaft“

Bei dieser regen Institutionalisierung der allgemeinen Studienberatung in der Zeit der Weimarer Republik ist es gar nicht so verwunderlich, dass sich einzelne Vordenker und engagierte Protagonisten des neuen akademischen Tätigkeitsfeldes bald zusammenfanden und einen engeren organisierten Austausch begründeten. So trafen sich im Oktober 1929 in Leipzig mehrere Vertreter bislang bestehender ‚Akademischer Auskunftstellen‘ und beschlossen die Gründung einer „Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufsberatung“. Teilnehmer dieser Runde und somit Gründungsväter der Arbeitsgemeinschaft waren: Prof. Dr. Remme (Akademisches Auskunftsamt Berlin), Dr. Wienert (Berufskundliche Abteilung Berlin), Reg.-Rat Dr. Köhler (Sächsisches Akademisches Auskunftsamt Leipzig), Dr.

Breitinger (Akademisches Berufsamt Tübingen), Dr. Cremer (Akademische Studien- und Berufsberatung Köln). Erster Vorsitzender dieser ersten Arbeitsgemeinschaft für Fragen einer allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen wurde Prof. Dr. Remme vom Akademischen Auskunftsamt der Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin; die Arbeitsgemeinschaft als solche fand ihren Sitz ebenfalls an der Universität Berlin.

Für das Jahr 1932 sind in einer Aufzählung (s. UA Köln Zug. 28/84) als Mitglieder der ‚Arbeitsgemeinschaft‘ bereits die entsprechenden Hochschulen in folgenden Städten genannt: Berlin, Tübingen, Köln, München, Kiel, Darmstadt, Königsberg, Halle, Breslau. (Auffallend ist allerdings, dass – obwohl der Leiter Dr. Köhler bei der erwähnten Gründungsversammlung zugegen war – das an der Universität Leipzig angesiedelte Sächsische Akademische Auskunftsamt in dieser Liste nicht erscheint.) Wie für akademische Vereinigungen charakteristisch sah es die neugegründete ‚Arbeitsgemeinschaft‘ auch gleich als ihre vorrangige Aufgabe an, für ihre Mitglieder – und Gäste – Tagungen zu veranstalten. Die erste Tagung der neuen Arbeitsgemeinschaft fand – nur zweitägig – am 6./7. Januar 1930 ebenfalls in Berlin statt; später waren diese Tagungen generell eher viertägig. Allgemeiner Informationsaustausch und Publikationsvorbereitungen haben wohl einen großen Teil der Tagungsinhalte ausgemacht, doch spielten auch Fortbildungen und Vorträge bereits eine wichtige Rolle. So berichtet Dr. Wienert über eine Tagung im Juni 1932: „Die übrigen Verhandlungstage füllten Besprechungen über eine vertiefte psychologische Gestaltung der praktischen Berufsberatung aus. Im Zusammenhang damit referierte Prof. Dr. Rieffert, der Organisator der psychologischen Eignungsuntersuchungen bei der Reichwehr, über psychologische und charakterologische Untersuchungen von Abiturienten als Unterstützung der akademischen Berufsberatung“ (Dr. Wienert in: „Studium und Beruf“, 2. Jg. H.6, Juni 1932, S. 173). Und es scheint nicht allein bei diesem Vortrag geliebt zu sein, da eine weitergehende Zusammenarbeit der ‚Arbeitsgemeinschaft‘ mit Prof. Rieffert¹ beschlossen wurde.

Neben vielen auf der ersten Tagung zu klärenden Formalia interessant ist aus heutiger Sicht vielleicht Punkt 8 der Tagesordnung: „Verhältnis der Arbeitsgemeinschaft zu den in der Berufsberatung tätigen und mit ihr in Verbindung stehenden Reichsstellen“. Und tatsächlich veröffentlichte im Laufe des Jahres 1930 die Arbeitsgemeinschaft in einer eigenen ins Leben gerufenen Publikationsreihe, „Schriften der Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufs-

¹ Johann Baptist Rieffert entwickelte in den 1920er Jahren ein erstes „heerespsychotechnisches“ Auswahlverfahren für Offiziere und etablierte es als systematisches Verfahren bei der Reichswehr. Nicht zuletzt aufgrund dessen wird er auch als eine Art Urvater des Assessment-Centers angesehen. 1934 als Ordinarius für „Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der Charakterkunde“ an das Psychologische Institut der Berliner Universität berufen, übernahm er im Sommer 1935 bereits dessen Leitung in der Nachfolge des auf eigenen Wunsch zurückgetretenen Leiters – von 1922-1935 – Wolfgang Köhler. Wegen seiner in der Biographie verschwiegenen SPD-Mitgliedschaft soll er ein Jahr später allerdings wieder seines Amtes enthoben und aus dem Staatsdienst entlassen worden sein. Die von ihm entwickelte diagnostische Methode zur Offiziersauswahl soll nach 1942 nur noch bei der Marine zur Anwendung gekommen sein.

Quellen: www.jubi.de/assessmentcenter, 23.8.2005;
www.psychologie.hu-berlin.de/geschichte, 23.8.2005;
www.bewerbung.denkhalle-consulting.de/assessment-center, 23.8.2005

beratung", eine 68 Seiten umfassende Broschüre „Wege zum Akademischen Beruf“. Als Bearbeiter zeichnete der ebenfalls bei der Gründungsversammlung anwesende Dr. Wienert vom Akademischen Auskunftsamt Berlin. Bald gab die ‚Arbeitsgemeinschaft‘ zu diesem Bereich auch eine monatlich (!) erscheinende Zeitschrift „Studium und Beruf. Nachrichtenblatt zur akademischen Berufskunde und Berufsberatung“ heraus. Dies war allerdings nur möglich in Verbindung mit der ‚Volkswirtschaftlichen Zentralstelle für Hochschulstudium und akademisches Berufswesen‘, da man sich über diese Stelle das benötigte statistische Material beschaffen konnte (vgl. UA Köln Zug. 28/84). Zusammenfassend lässt sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt bereits sagen, dass in den Jahren der Weimarer Republik – zumal in der Zeit zwischen 1925 und 1932 – die allgemeine Studienberatung an deutschen Hochschulen ein beachtlich hohes Niveau gewinnt. Ausbau und Festigung auf institutioneller Ebene werden erreicht. Die überregionale Zusammenarbeit in einer eigens gegründeten ‚Arbeitsgemeinschaft‘ ermöglicht kollegialen Austausch sowie Weiterbildung. Nicht zuletzt mit einer Reihe eigener Publikationen erreicht die allgemeine Information zu Studienfragen gezielt eine breitere interessierte Öffentlichkeit; und die neuen Einrichtungen an den Hochschulen können ihren Informations- und Beratungsanspruch festigen.

3. Gleichschaltung im Dritten Reich

3.1 Errichtung eines Beratungsdienstes des Reichsstudentenwerkes

Zur Darstellung der Entwicklung der ‚Akademischen Beratungsstellen‘ im Dritten Reich konnte bislang nur wenig Material gefunden und ausgewertet werden. Konkrete Aussagen können z.Zt. nur bezogen auf die Universitäten in Berlin und Köln gemacht werden. Es scheint, dass in den ersten Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft der Betrieb der ‚Akademischen Auskunftstellen‘ zunächst im gewohnten Rahmen weiterlaufen konnte. Um 1937/1938 herum verstärkten sich dann aber die Pressionen und führten zu Auflösungen. So erfuhr etwa Dr. Cremer, seit 1923 als Leiter des ‚Akademischen Auskunftsamtes für Studien- und Berufsfragen‘ an der Universität Köln tätig, im Juli des Jahres 1937 erste massive Einschränkungen seiner Arbeit. Seitens des Rektorates beauftragte man ihn gegen seinen Willen mit der Erledigung von Fakultätsgeschäften. Mitte August 1938 verfasste er für das Rektorat ein ausführliches Memorandum zur Arbeit seiner Dienststelle und beantragte die völlige Fortführung seiner früheren Aufgaben. Sein Vorstoß blieb nicht nur ohne Erfolg, sondern zeitigte nur Wochen später das genaue Gegenteil seiner Intention. Denn Mitte Oktober 1938 teilte das Studentenwerk Köln – als Dienststelle des Reichsstudentenwerkes – dem Rektor kurz und bündig mit: „Mit Wirkung vom 28.9.1938 hat das Reichsstudentenwerk Berlin als neue Abteilung des Studentenwerkes Köln den Beratungsdienst, Bezirksstelle Rheinland-Saar, eingeführt...Wir...teilen gleichzeitig mit, dass der Tätigkeitsbereich der früheren Akademischen Berufsberatung ebenfalls von dem Beratungsdienst erfasst wird“. (Studentenwerk Köln an Rektor, 17.10.1938, UA Köln Zug. 28/86).

Was war geschehen? Durch ein Gesetz vom 6. Juli 1938 wurden die Studentenwerke in der neuen Form des Reichsstudentenwerkes im nationalsozialistischen Sinne „in der Bewegung und im Staat verankert“, mithin endgültig gleichgeschaltet. Eine Publikation zum zwanzigjährigen Bestehen des Reichsstudentenwerkes gibt hierzu hinreichend Aufschluss. So heißt es hinsichtlich der allgemeinen Einbindung u.a.: „Die deutschen Studenten sind die Vorkämpfer des Nationalsozialismus an den deutschen Hochschulen gewesen. Sie wollen im Reichsstudentenwerk auch die Mitkämpfer des Führers für die Verwirklichung des deutschen Sozialismus auf den hohen Schulen sein. ... Die leitenden Mitarbeiter des Reichsstudentenwerkes und die Leiter der örtlichen Dienststellen sind Amtsträger des NSDStB und Mitglieder des studentischen Führerkorps“ (Reise 1941, S. 9). Und auch die neu eingerichtete Beratungsarbeit des Reichsstudentenwerkes sollte dementsprechend zweckgerichtet ausgeübt werden. Bezüglich der örtlichen Dienststellen hieß es hierzu: „Im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht die planmäßige Nachwuchslenkung für die akademischen Berufe durch den Beratungsdienst und die Auslese und Förderung tüchtiger junger Nationalsozialisten ohne Rücksicht auf ihr Herkommen und ihre wirtschaftliche Kraft durch die Studienförderung des Reichsstudentenwerkes mit der Zielsetzung der Unentgeltlichkeit des Studiums als „Endziel im Wirtschaftsplan einer deutschen Studentenschaft“..... Der Beratungsdienst übt durch sachkundige Auskunftserteilung und Beratung wachsenden Einfluss auf den Zugang zum Studium aus“ (ebd., S. 10).

Doch auch dieser neue, völlig dem nationalsozialistischen Einfluss unterliegende Beratungsdienst des Reichsstudentenwerkes scheint an bereits existierenden und bewährten Arbeitsweisen der alten Auskunftsämter (etwa Schriftentausch, Schulvorträge) festgehalten zu haben. Die Gliederung der Bezirke des neuen Beratungsdienstes lehnte sich dabei an die Gliederung der Bezirke der Arbeitsverwaltung an; für den Bereich eines jeden Landesarbeitsamtes wurde auch eine Bezirksstelle des Beratungsdienstes errichtet. Eine ähnliche Entwicklung wie an der Universität zu Köln kann aber aufgrund des gegenwärtigen Kenntnisstandes für die anderen ‚Akademischen Auskunftstellen‘ nur vermutet werden. Generell könnte für die Geschichte der allgemeinen Studienberatung zunächst festgehalten werden, dass die Beratung nach institutionellen Anfängen in wilhelminischer Zeit und einer frühen Blüte in der Weimarer Republik in den Hochschulen im Verlaufe der nationalsozialistischen Herrschaft in die Organisation und Ausgestaltung des Reichsstudentenwerkes überging – ein Wechsel, der vermutlich als ein maßgeblicher Grund für das Ausbleiben einer sofortigen neuen Institutionalisierung innerhalb der Hochschulen nach dem Krieg angesehen werden kann.

Doch waren nicht sämtliche ‚Akademischen Auskunftsstellen‘ in diese Entwicklung einbezogen. Eine Ausnahmerolle blieb der ursprünglichen Gründungsinstitution an der Berliner Universität vorbehalten. Sie konnte offensichtlich weiterhin ohne Einbindung oder umfassende Gängelung durch das Reichsstudentenwerk weiterarbeiten. So verweist das Veranstaltungsheft der Berliner Hochschulwoche vom November 1938 mit einer Art Anzeige auf die Dienststelle. Ausdrücklich werden die weiterhin existierenden Glieder-

rungen aufgezählt: Abteilung für Studienberatung, Abteilung für Berufskunde und Berufsberatung, Hochschulkundliche Abteilung und Auslandsabteilung. Noch für die Jahre 1939 und selbst das Kriegsjahr 1941 ist das Berliner Auskunftsamt weiterhin als Herausgeber einer – wohl jährlichen – Publikation mit dem Titel „Die Akademischen Berufe“ nachweisbar. Dass die Berliner Auskunftsstelle ihre institutionelle Ausnahmeposition wohl bis zum Ende des Dritten Reiches wahren konnte, belegt ein Gesuch des Reichsstudentenwerks an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Dr. Rust, vom 2. November 1944. Noch ein halbes Jahr vor Kriegsende zielte das Reichsstudentenwerk auf die vollständige Übernahme aller Beratungsstellen durch die Genehmigung einer „Übertragung der Einrichtung des Akademischen Auskunftsamtes an der Universität Berlin auf den Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks“! In der Begründung hieß es hierzu: „Während nach der Beauftragung des Reichsstudentenwerks mit der Studienberatung durch Erlaß WJ 3721 vom 7.9.38 die Akademischen Auskunftsämter in München, Dresden, Leipzig, Halle und an anderen Hochschulen aufgehört und ihre Einrichtungen in den neugegründeten Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks überführt wurden, machte das Akademische Auskunftsamt an der Universität Berlin wegen seiner Sonderstellung zunächst eine Ausnahme“ (Reichsstudentenwerk an Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 2.11. 1944; UA HUB, UK 34). Ob es indes in den letzten Monaten des Dritten Reiches noch zu dieser beabsichtigten Auflösung der Berliner Auskunftsstelle gekommen ist, blieb bislang zwar ungeklärt, darf wegen der Zeitereignisse aber sicherlich bezweifelt werden.

3.2 Zum Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks in den Kriegsjahren

Auch während der Kriegsjahre arbeitete der Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks weiter, wie eine umfangreichere Publikation von Dr. Otto Reise, dem komm. Leiter des Reichsstudentenwerks sowie gleichzeitig Geschäftsführendem Leiter des Sozialpolitischen Amtes der Reichstudentenführung, aus dem Jahre 1941 belegt (Reise a.a.O.). Ein eigenes Kapitel widmet sich hier dem „Beratungsdienst“ und beinhaltet Ausführungen zu Unterpunkten wie ‚Aufbau der Beratung‘, ‚Lenkung und Auslese‘ oder ‚Studien- und berufskundliches Material‘. Ein weiteres eigenes Kapitel thematisiert eine besondere „Abiturientinnen- und Studentinnenberatung“ (!), auch hier mit Unterpunkten wie ‚Aufgabe‘, ‚Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten‘ sowie ‚Mitarbeit bei der Auslese‘. An dieser Stelle kann auf all diese Darlegungen leider nicht ausführlicher eingegangen werden. Zur Frage der Entwicklung der allgemeinen Studienberatung im Dritten Reich ist sicherlich eine gesonderte umfangreiche Untersuchung lange überfällig und äußerst wünschenswert. Daher soll in diesem ersten Überblick nur kurz auf den sich bietenden aufschlussreichen Zeitabschnitt dieser Publikation hingewiesen werden.

Die Organisationsgliederung des Reichsstudentenwerks von 1941 bezeugt eine direkte Abteilung Beratungsdienst unter der komm. Leitung von Dr. Hans-Joachim Theil, allerdings

nur nominell, da dieser sich im Wehrdienst befand. Während seiner Abwesenheit faktisch geleitet wurde der Beratungsdienst von Dr. Walter Sondergeld. Gegliedert war der gesamte Beratungsdienst dabei in 18 Bezirke. Da von den Studienberatern die Mehrzahl zum Wehrdienst eingezogen war, wurden ihre Aufgaben häufig von Beratern benachbarter Dienststellen bzw. den Leitern der Studentenwerke übernommen. Aufgrund der Kriegssituation kam es aber auch bald zum Einsatz hauptamtlicher Mitarbeiterinnen. Nebenamtlich standen diese – bislang ersten nachgewiesenen Studienberaterinnen – bereits seit 1939 im zu dieser Zeit üblichen Beratungsdienst; und bald wurden sie im Aufgaben- und Stellenplan auch fest eingeplant, wenn es hieß: „Für die normale Arbeitsbesetzung im Frieden ist für jede Bezirksstelle die haupt- oder nebenamtliche Mitarbeit einer Referentin für das besondere Arbeitsgebiet der weiblichen Studienberatung vorgesehen“ (Reise, a.a.O., S. 13). Der Grund hierfür lag im rapide steigenden Anteil weiblicher Studierender in den ersten Kriegsjahren von 11,5% im Sommersemester 1938 auf 27% im ersten Trimester 1941. Hinsichtlich ihrer Aufgaben sollten generell zwei Tätigkeitsfelder den Beratungsdienst der Bezirksstellen ausfüllen:

„1. Die Mitwirkung an der Auslese und der Lenkung des gesamten Nachwuchses für die Hoch- und Fachschulen nach staats- und volkspolitischen Notwendigkeiten. 2. Die Erstellung studien- und berufskundlichen Materials“ (ebd.). Die Arbeit der Beratungsstellen des Reichsstudentenwerks zeigte sich somit ganz eindeutig im nationalsozialistischen Sinne ausgerichtet und hatte sich weit entfernt von der vorhergehenden (welt-)offenen Form in der Zeit der Weimarer Republik. Doch wurde die Zeitschrift „Studium und Beruf“ auch in den Kriegsjahren weitergeführt und seit September 1940 gemeinsam vom Beratungsdienst des Reichsstudentenwerks und dem Berliner Akademischen Auskunftsamt herausgegeben. Selbst die in den Jahren der Weimarer Republik begründete Tradition von gemeinsamen mehrtägigen Arbeitstagungen für die nunmehr Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Beratungsstellen fand ihre Fortführung. Belegt sind bislang für die Jahre 1940/41 Tagungen in München (Anfang April 1940), Prag (Ende September 1940) und Wien (Ende März/Anfang April 1941) (ebd., S. 18).

4. Ausblick

Mit diesen Ausführungen möchte ich den vorliegenden Beitrag schließen und noch einmal darauf hinweisen, dass keineswegs eine detailliert erarbeitete Studie zur Frühzeit der allgemeinen Studienberatung an deutschen Hochschulen vorgelegt werden sollte. Dies wäre mit der bisherigen Auswertung von so geringem Material auch sehr vermessend. Erst nach weiteren umfangreichen Recherchen und Mitarbeit vieler Interessierter wird dies möglich sein. Hiermit soll lediglich auf eine bislang unbekannt gebliebene oder vergessene Geschichte hingewiesen werden. Nur auf der Basis einer Reihe örtlicher Detailuntersuchungen wird ein sicher belegtes Gesamtbild zur allgemeinen Studienberatung an den deutschen Hochschulen in jenen Jahrzehnten erstellt werden können. Der hier vorliegende Beitrag kann nur ein Anfang sein – und eine Einladung zur Mitarbeit.

Literaturverzeichnis

- Reise, O. (1941): Reichsstudentenwerk. Bericht über die Arbeit im Kriege – Zum zwanzigjährigen Bestehen des Reichsstudentenwerks im Auftrag des Reichsstudentenführers SS Brigadeführers Dr. G.A. Scheel herausgegeben, Berlin.
- Diel, J./Dunckmann, D. K. (1932): Wer gibt Auskunft? Auskunftstellen für Schüler höherer Lehranstalten, Abiturienten, Studenten und Akademiker, Berlin.
- Köhler, A.: Wesen und Aufgaben der Akademischen Auskunftstellen (vermutlich Leipzig um 1920).

Benutztes Archivmaterial

- Universitätsarchiv Humboldt-Universität zu Berlin, UK 34 sowie Konvolut 'Akademisches Auskunftsamt', Nr. 1-35
- Universitätsarchiv Universität zu Köln, Zugänge 28/84 und 28/86

■ **Franz Rudolf Menne, M.A.**, Zentrale Studienberatung, Universität zu Köln,
E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de



Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

Der vorliegende Band bietet mit 11 Veranstaltungskonzepten/mustern einen Überblick über Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften. Diese Fächer kennen Projektveranstaltungen i.d.R. nur im Hauptstudium. Solche Veranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionellen Hochschuldidaktikern.

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003,
142 Seiten, 18.70 Euro

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

Projektveranstaltungen bieten mehr als andere Veranstaltungsformen die Chance, über den Wissenserwerb hinaus die Studierenden zahlreiche handlungsbezogene Kernkompetenzen erwerben zu lassen. Die TU Darmstadt hat solche Veranstaltungen mittlerweile in vielen Fachrichtungen erfolgreich eingeführt. Der vorliegende Band über Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften vereint 9 verschiedene Konzepte, angesiedelt in der Betriebswirtschaft, der Pädagogik und dem interdisziplinären Raum zwischen Pädagogik, Architektur und Informatik. Er demonstriert damit, in welcher Vielfalt die didaktischen Ideen von Studienprojekten verwirklicht werden können. Eine Fundgrube für Ideen tut sich auf. Der Band bietet Anregungen zur Realisierung solcher Konzepte in der eigenen Lehre und kann als Argumentations- und Modellbasis in Studienreformdebatten dienen.

Besonders interessant für alle Lehrenden der Sozialwissenschaften, Studiendekane, Projektmanager/innen in Modellversuchen und Studienreformprojekten, Mitglieder von Studien- und Curriculumkommissionen, Evaluations- und Akkreditierungsagenturen sowie professionelle Hochschuldidaktiker.

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

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

*Cort-Denis Hachmeister, Maria E. Harde,
Markus F. Langer, & Christian Langkafel*

Einflussfaktoren der Studienentscheidung – erste Ergebnisse einer empirischen Studie von CHE und EINSTIEG

1. Hintergrund der Studie

In diesem Beitrag werden erste Erkenntnisse einer in Kooperation der EINSTIEG GmbH (Köln) und des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) (Gütersloh) entstandenen Studie zur Studien- und Hochschulwahl von Oberstufenschülerinnen und -schülern aus dem Jahr 2006 vorgestellt. Teile dieser Befunde wurden bereits im Rahmen der GIBeT-Tagung im Frühjahr 2007 in Bochum präsentiert. Ein vollständiger Bericht der Ergebnisse wird in Kürze erscheinen. Obwohl bereits eine Vielzahl von Studien vorliegt, die sich mit dem Thema der Studienentscheidung beschäftigen, erschien uns eine weitere Studie notwendig, um die folgenden Ziele zu erreichen:

- eine Verbesserung der Informationsbasis für die professionelle Studienberatung von Schüler/innen,
- die Entwicklung neuer Instrumente für das (Studierenden-) Marketing der Hochschulen und
- das Ableiten von Erkenntnissen für die Gestaltung von Informationsangeboten für Studienanfänger/innen (Magazine, Messen, Rankings u.ä.).

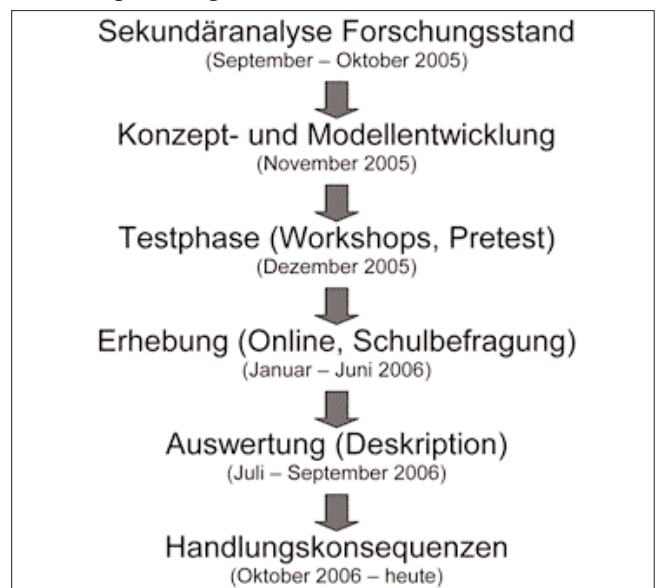
Inhaltlich verlangen diese Ziele die Entwicklung und Überprüfung eines allgemeinen Modells der Studienentscheidung, die Erhebung des Wissensstandes von Schüler/innen zum Studium sowie eine Schwerpunktanalyse ausgewählter Informationsmedien.

Die vorliegende Untersuchung grenzt sich in folgenden Punkten von vorherigen Studien ab: Es werden zwei Distributionswege genutzt (Online- sowie schriftliche Befragung von Oberstufenschülern/innen) und außerdem die zeitliche Dimension des Entscheidungsprozesses berücksichtigt. Durch dieses Vorgehen wie auch durch die Berücksichtigung bewährter psychometrischer Instrumente zur Messung von Aspekten des Selbstkonzeptes und der Motivation wird die Identifizierung unterschiedlicher Typen von Entscheidern/innen im Studienwahlprozess möglich. Ein weiterer Schwerpunkt dieser Studie liegt auf der Analyse der individuellen Nutzung ausgewählter Informationsmedien (z.B. Rankings, Messen, Magazine) durch die Schüler/innen. Das folgende Schema gibt den zeitlichen Verlauf der Untersuchung wieder.

Dieser Beitrag skizziert den Hintergrund der Studie, liefert erste deskriptiv-statistische Ergebnisse, identifiziert Dimensionen der Studienwahl, zeigt auf, wie eine Typisierung der Studienanfänger mithilfe der Ergebnisse erreicht werden kann und macht erste Vorschläge für Maßnahmen für Beratung und Information sowie Hochschulmarketing.



Abbildung 1: Design der Studie



2. Forschungsstand, Modell der Studienentscheidung und Design der Studie

2.1 Forschungsdesiderate zur Studienwahlentscheidung

Es liegen zahlreiche Studien zur Studien- und Berufswahl vor, die das Entscheidungsverhalten von Schüler/innen demographisch beschreiben (z.B. Heine, Scheller/Willich 2005; Heine, Spangenberg, Sommer/Schreiber 2005). Diese Befunde machen es möglich, sich für bestimmte Jahrgänge ein relativ detailliertes Bild der Studienentscheidung der Schüler/innen zu machen. Man erhält beispielsweise umfassende Informationen darüber, welcher Anteil der Schüler/innen sich für ein bestimmtes Studienfach entscheidet (z.B. Heine, Spangenberg, Sommer/Schreiber 2005). Diesem Wissen liegt jedoch kein umfassendes Modell zu-

grunde, das auf der einen Seite den Studienwahlentscheidungsprozess beschreibt und auf der anderen Seite Vorhersagen des Entscheidungsverhaltens wie auch Vorhersagen von Effekten potenzieller Interventionen möglich macht. Zu den Einflussfaktoren der Studienwahl liegen theoretische und damit auch über einzelne Kohorten hinweg anwendbare Ergebnisse vor. So gibt es Studien, die auf psychologischen und soziologischen Theorien aufbauen. Häufig betrachten diese jedoch nur einzelne Einflussfaktoren wie beispielsweise das akademische Selbstkonzept der Schüler/innen (z.B. Abel 2002; Dahrendorf 1965; Jahn 1997; Kiel, Geider/Jünger 2004; Köller 2003; Köller et al. 2004; Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann/Köller 2004; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller/Baumert 2005). Demzufolge wäre ein umfassendes Modell der Studienwahlentscheidung wünschenswert, das die verschiedenen Einflussfaktoren benennt und deren Einfluss auf die Entscheidung beschreibt. Der tatsächliche Wissensstand der Entscheidenen sollte dabei besondere Beachtung finden, da dieser eine der Grundvoraussetzungen für den Verlauf des Entscheidungsprozesses darstellt.

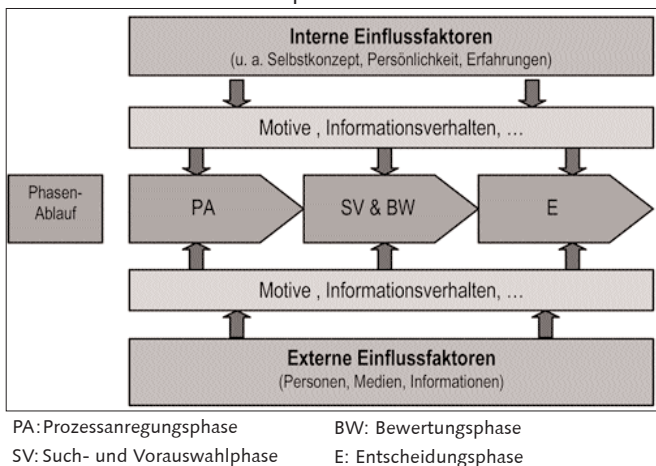
2.2 Modellannahmen zur Studienwahlentscheidung

Bei der Modellierung der Studienwahlentscheidung wird in diesem Beitrag in zwei Schritten vorgegangen. Im ersten Schritt wird ein Modell verschiedener Einflussfaktoren aufgestellt. Im zweiten Schritt werden dann verschiedene Typen von Entscheidern/innen unterschieden und in Beziehung zum zeitlichen Ablauf der Entscheidung gesetzt. Die zugrunde liegende Annahme ist, dass bei verschiedenen Personen die Phasen der Entscheidungsfindung zwar in der gleichen Reihenfolge ablaufen, sich jedoch Varianzen in der zeitlichen Verortung dieser Prozesse wie auch in deren Dauer und Intensität zeigen.

2.3 Einflussfaktoren der Studienwahlentscheidung

Dem ersten Schritt der Modellierung liegen Annahmen aus dem Marketing zugrunde, die sich mit Kaufentscheidungen beschäftigen (Böcker 1991). Tutt (1997) hat dieses Konzept auf den Verlauf der Studienwahl übertragen. Im Folgenden werden diese Annahmen aufgegriffen und weiter konkretisiert.

Abbildung 2: Allgemeines Modell des Studienwahlprozesses



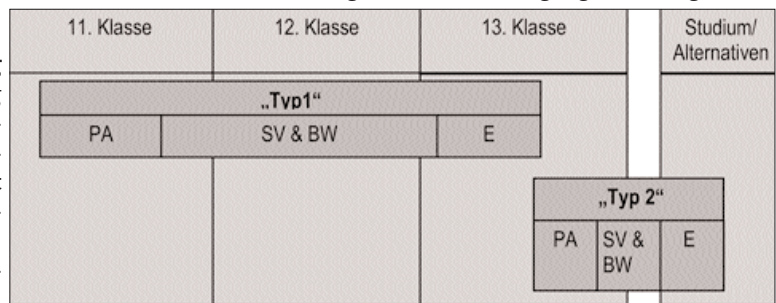
Es werden zwei Arten von Einflussfaktoren angenommen: Faktoren, die sich eher auf Gegenstand und Verlauf des Entscheidungsprozesses auswirken (wie soziale Herkunft, Milieuzugehörigkeit, Persönlichkeitseigenschaften), und Faktoren, die sich direkt inhaltlich auf die zu treffende Studienwahl auswirken (wie Interessen, Fähigkeiten, Ergebnisse von Berufsberatung).

2.4 Phasenabläufe und Bildung von Entscheidungstypen

Der in Abbildung 2 dargestellte Phasenablauf wird als allgemein gültig für den Verlauf der Studienwahlentscheidung bei Schüler/innen angenommen. Im zweiten Schritt wird angenommen, dass beobachtbare Unterschiede zwischen Personen durch eine veränderte zeitliche Verortung dieses Prozesses sowie durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bedingt sind.

Im Folgenden werden zwei mögliche Phasenverläufe für die Studienwahl im Bezug zum zeitlichen Rahmen gezeichnet.

Abbildung 3: Zeitliche Verortung des Prozesses und Typisierung für Hochschulzugangsberechtigte



PA: Prozessanregungsphase BW: Bewertungsphase
 SV: Such- und Vorauswahlphase E: Entscheidungsphase

Bei den in Abbildung 3 dargestellten exemplarischen Entscheidungstypen zeigen sich Unterschiede in der zeitlichen Dauer des Entscheidungsprozesses. Für Typ 1 wird eine lange Such-, Vorauswahl- und Bewertungsphase dargestellt, wohingegen bei Typ 2 die zeitliche Ausdehnung dieser Prozesse deutlich kürzer ist. Es wird hier angenommen, dass die reine Dauer der Beschäftigung wenig Zusammenhänge mit der Qualität der späteren Entscheidung aufweist: Ein langer Entscheidungsprozess lässt noch kein Urteil über die Tiefe und Breite der Informationssuche und -verarbeitung zu.

2.5 Befragung von Schülern/innen der Abschlussklassen

Um diesem Modell zum Entscheidungsprozess der Studienwahl nachzugehen, wurden in einer Studie Schüler/innen der Abschlussklassen auf zwei Distributionswegen befragt. Über eine Online-Befragung sollte eine möglichst große Stichprobe von Schüler/innen erreicht werden. Bei dieser Befragungsform wurden die Items mithilfe von vier Fragebogenversionen variiert. Mit diesem Verfahren sollte durch die Begrenzung der zu beantwortenden Itemanzahl die Abbruchquote bei der Befragung minimiert werden. Zeitgleich fand eine Befragung von Schülern/innen an Schulen statt, bei der aus der Grundgesamtheit aller Schulen mit gymnasialer Oberstufe in Deutschland eine Stichprobe gezogen wurde. An diesen Schulen nahm jeweils die gesamte Abschlussstufe an der Befragung teil, wobei wiederum eine Zufallsstichprobe dieser Schüler/innen einer Stufe gezogen

wurde, um sehr große Abschlusstufen nicht überzupräsentieren. Insgesamt wurden 42 Schulen in den deutschen Bundesländern befragt, hiervon 39 Gymnasien und drei Gesamtschulen. Für die Schulen gab es nur eine Version des Fragebogens, die acht Seiten umfasste und sämtliche Items der Onlinebefragung beinhaltet.

Der eingesetzte Fragebogen zur Studienwahlentscheidung wurde in explorativen Workshops gemeinsam mit Schüler/innen und anhand von modelltheoretischen Annahmen entwickelt.

Die Befragung beinhaltet Items zu Motiven der Studienwahl, wobei zwischen extrinsischen und intrinsischen Motiven unterschieden wird. Die verwendeten Fragen lehnen sich formal und inhaltlich stark an die der Untersuchung des Hochschulinformationssystems (z.B. Heine, Scheller/Willich 2005) an. Weiter wird in dem Fragebogen der Einfluss verschiedener Personengruppen (wie Berater/innen, Lehrer/innen, Eltern oder Peers) auf die Studienwahl erfasst. Der Informationsstand und die Verwendung verschiedener Informationsmedien wie auch die zeitliche Verortung des Entscheidungsprozesses stellen einen weiteren Schwerpunkt der Befragung der Schüler/innen dar. Zudem werden selbstbezogene Fähigkeitskognitionen der Schüler/innen (akademisches Selbstkonzept) (z.B. Hannover 1997; Streb- low 2004) wie auch ihr Bildungshintergrund erfasst. Da angenommen wird, dass die Studienentscheidung neben dem Bildungshintergrund auch vom Lebensstil der Schüler/innen beeinflusst wird, wird dieser mithilfe von Items zu Einstellungen zu Politik, Freizeit, Bildung, dem Elternhaus und zu Konsum erfasst (Die Sinus-Milieus in Deutschland 2001). Der Fragebogen wurde inhaltlich mithilfe eines Pretests mit Oberstufenschülern/innen überprüft. Das Online-Verfahren wurde zusätzlich bezüglich des Layouts, der Verständlichkeit und der Praktikabilität an einer Schüler/innengruppe geprüft.

3. Erste Ergebnisse

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Nach einer notwendigen Stichprobenbereinigung um ungültige Fälle ergab sich folgende Anzahl von Untersuchungsteilnehmer/innen: Aus der Online-Stichprobe wurden 1.783 Fälle in die weitere Auswertung einbezogen, die sich beinahe gleichgewichtig auf die vier Fragebogenversionen verteilten. Aus der Schulstichprobe wurden 1.798 Fälle (für den Gesamtfragebogen) einbezogen. Damit sind die beiden Teilstichproben fast gleich groß. In den folgenden Auswertungen werden diese zunächst und so nicht anders angeben gemeinsam betrachtet. Die Auswertungen beziehen sich damit in der Regel auf insgesamt 3.581 Fälle.

Die in die Auswertung einbezogenen Antworten stammen je zur Hälfte aus der Online- und der Schulstichprobe. 60% der befragten Schüler/innen sind weiblich. Die Befragten stammen zu ca. 80% aus den Geburtsjahrgängen 1986 und 1987. Die Staatsangehörigkeit war in 98% der Fälle deutsch. Bei den Teilnehmern/innen dominierte die Gruppe der Gymnasiasten/innen mit 95% die Stichprobe. Bei den Befragten zeigt sich eine Ungleichverteilung über die Bundesländer, die zu einem späteren Zeitpunkt genauer zu beschreiben und erforderlichenfalls durch Gewichtung zu beheben ist. Bezogen auf die Ortsgröße, in der sich die Schulen befinden, ist eine gleichmäßige Verteilung über alle

Größenklassen zu verzeichnen. Eine uneingeschränkte Repräsentativität kann der Befragung damit zwar nicht bescheinigt werden, gleichwohl können die Ergebnisse für die Ableitung von Handlungskonsequenzen und Schlussfolgerungen verwendet werden.

3.2 Studien- und Hochschulwahl

Bezüglich der Frage, was die Schülerinnen und Schüler im Herbst nach ihrem Schulabschluss tun wollen, gibt es große geschlechtsspezifische Unterschiede. Knapp die Hälfte der weiblichen Befragten möchte im Herbst nach dem Studienabschluss direkt ein Studium aufnehmen. Rund 20% streben eine Berufsausbildung an, über ein Viertel möchte im Herbst erst einmal „etwas anderes“ (z.B. Jobben, soziales Jahr) machen. Von den Schülern streben lediglich 26% direkt ein Studium an, knapp 60% möchten erst „etwas anderes“ (wohl im Wesentlichen Wehr- oder Zivildienst) machen.

Obwohl die überwiegende Anzahl der Schüler/innen nicht direkt nach der Schule einen Übergang auf die Hochschule anstrebt, beginnen diese verhältnismäßig früh, sich mit der Frage der Studienwahl zu beschäftigen. Etwa 25% der Befragten der Schulstichprobe¹ geben an, sich erst in der Abschlussklasse mit dieser Frage beschäftigt zu haben bzw. zum Zeitpunkt der Befragung (1. Quartal 2006) noch nicht damit angefangen zu haben. Die Entscheidung für ein Studienfach fällt nach Angaben der Schüler/innen der Schulstichprobe größtenteils spätestens in der Abschlussklasse. Nur knapp 20% gaben an, sich zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht für ein Fach entschieden zu haben.

Als wichtigsten Grund für die Fachwahl führte ein Großteil der Befragten (65%) an, sich nach Neigungen und Begabungen entschieden zu haben bzw. entscheiden zu wollen. Aber auch die „persönliche Entfaltung“ und „günstige Arbeitsmarktchancen“ spielen eine gewichtige Rolle (siehe Tab. 1). Zum Befragungszeitpunkt konnten 37% der Befragten noch nicht angeben, welchen Studienabschluss sie anstreben. Von denen, die dies schon wussten, möchte die Mehrheit (44%) zunächst einen Bachelor- und dann einen Master-Abschluss ablegen. Lediglich 4% der befragten Schülerinnen und Schüler gaben an, einen Bachelor-Abschluss als einzigen Abschluss anzustreben. Die verbleibenden Schüler/innen geben an, die „klassischen“ universitären Abschlüsse anzustreben (30% Diplom, 19% Staatsexamen, 3% Magister).

Von den Befragten, die sich schon für einen Hochschultyp entschieden haben, möchten 69% ein Studium an einer Universität beginnen, weitere 19% planen ein Studium an einer Fachhochschule. Rund 42% der Befragten geben an, eine bestimmte „Wunschhochschule“ zu favorisieren. Einem Großteil der Schülerinnen und Schüler (74%) sind maximal fünf Hochschulen genauer bekannt.

¹ An dieser Stelle gibt es einen der wenigen Unterschiede zwischen Schul- und Online-Stichprobe. Die Personen in der Online-Stichprobe beschäftigen sich tendenziell früher mit dem Thema Studien- und Hochschulwahl, nur rund 15% dieser Befragten haben erst in der Abschlussklasse angefangen, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Dies hängt wahrscheinlich mit der Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmer/innen über die EINSTIEG-Website und das Magazin zusammen. Schüler/innen, die sich bis dahin noch nicht mit dem Thema beschäftigt hatten, haben auch die EINSTIEG-Informationsangebote noch nicht genutzt. Aus diesem Grund werden bei dieser Teilfrage nur die Ergebnisse aus der – in dieser Hinsicht repräsentativen – Schulstichprobe berichtet.

Tabelle 1: Wichtigster Fachwahlgrund der Schüler/innen der Schulstichprobe

	Prozent (%)
entsprechend Neigungen und Begabungen	64,6%
persönliche Entfaltung	14,3%
günstige Chancen auf dem Arbeitsmarkt	10,7%
gute Verdienstmöglichkeiten	7,0%
helfen / soziale Veränderungen	3,2%
was Eltern, Verwandte oder Freunde tun	0,1%

Bei der Wahl ihrer Hochschule legen die Befragten insbesondere auf gute Ausstattung und Infrastruktur der Einrichtung wert (vgl. Tab. 2). Der Mittelwert dieses Faktors auf einer vierstufigen Skala (1= sehr wichtig bis 4= sehr unwichtig) liegt bei 1,65. Mit Mittelwerten zwischen 1,9 und 2,0 folgen danach „Services für Studienanfänger/innen und Studierende“, „Höhe der Studiengebühren“, „gute Betreuungsverhältnisse“, „guter Ruf der Hochschule“, „vielfältiges Lehrangebot“ und „Angebote Drumherum“ wie z.B. die Mensa, Wohnheime und Sport. Dass die „Hochschule nicht zu groß“ ist, ist offensichtlich für die befragten Schüler/innen von weniger Belang (Mittelwert von 2,8). Auch wenn nicht jeder der aufgeführten Mittelwertunterschiede auch tatsächlich signifikant ist, lassen sich hieraus erste Hinweise ableiten.

Tabelle 2: Wichtigkeit verschiedener Aspekte der Einrichtung für die Hochschulwahl der Schüler/innen

	Mittelwert*
gute Ausstattung, Infrastruktur	1,65
Services für Studienanfänger/innen und Studierende	1,89
Höhe der Studiengebühren	1,90
gute Betreuungsverhältnisse	1,94
guter Ruf der Hochschule	1,96
vielfältiges Lehrangebot	2,02
Angebote "drumherum" (Mensa, Wohnheim, Sport)	2,03
Chancengleichheit für Männer und Frauen	2,27
Hochschule nicht zu groß	2,82

*Auf einer Skala von 1 („trifft genau zu“) bis 4 („trifft gar nicht zu“)

Gefragt nach den Gründen für die Wahl des Hochschulortes (vgl. Tab. 3) geben die Schüler/innen insbesondere die „Atmosphäre am Hochschulort“ sowie „finanziell günstige Lebensbedingungen“ an. Auch „Freizeitangebote am Hochschulort“ scheinen bei dieser Entscheidung für die Schüler/innen eine Rolle zu spielen. Verhältnismäßig wenig wichtig (zwischen 2,6 und 3,2 auf einer vierstufigen Skala) sind dagegen die „Nähe zum Heimatort“ (2,6), „dass einem der Hochschulort vertraut ist“ (3,2) und „dass man schon jemand am Hochschulort kennt“ (3,2). Das „Hotel Mama“ als

Ortswahlmotiv spielt bei den befragten Schüler/innen eine untergeordnete Rolle. Ein heimatnahes Studium scheint eher aus finanziellen Gründen erwogen zu werden als aus dem Motiv heraus, den Heimatort nicht verlassen zu wollen.

Tabelle 3: Ortswahlgründe der befragten Schüler/innen

	Mittelwert*
Atmosphäre am Hochschulort	1,68
(finanziell) günstige Lebensbedingungen am Hochschulort	1,95
Freizeitangebote am Hochschulort	2,41
Nähe zum Heimatort	2,64
...dass mir der Ort vertraut ist	3,20
...dass ich schon jemanden am Ort kenne	3,22

*Auf einer Skala von 1 („trifft genau zu“) bis 4 („trifft gar nicht zu“)

Die Schülerinnen und Schüler wurden nach der Reihenfolge gefragt, in der sie über Fach-, Hochschulorts- und Hochschultypwahl nachdenken. Hierbei zeigt sich, dass für die überwiegende Zahl der Befragten (87%) das Nachdenken über das Studienfach die erste Priorität darstellt. Etwa zu gleichen Teilen wird anschließend über den Hochschultyp und -ort nachgedacht.

Die Studien- und Hochschulwahl wird durch eine Vielzahl von Personen beeinflusst. Fast alle Befragten berichteten, bereits mit Eltern, Verwandten, Bekannten, Freunden und Mitschüler/innen über ihre Studienwahl gesprochen zu haben. Über 70% der Schülerinnen und Schüler beschreibt ihre Eltern als „sehr einflussreich“ (27%) bzw. „eher einflussreich“ (44%) in diesem Prozess. Auch Freunde und Mitschüler/innen werden von 53% der befragten Schüler/innen als sehr bzw. eher einflussreich geschildert. Für rund 40% der Befragten ist der Einfluss von Verwandten und Bekannten „sehr einflussreich“ oder „eher einflussreich“ für ihre Studienwahl. Mit ihren Lehrern/innen haben 27% der Schüler/innen noch gar nicht über ihre Studienwahlentscheidung gesprochen. Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch bezogen auf die Berater/innen der Arbeitsagenturen (42% der Befragten haben hier noch keinen Kontakt aufgenommen) und die Studienberater/innen der Hochschulen. 61% der Schüler/innen geben an, noch keine Gespräche über ihre Studienwahlentscheidung mit Studienberatern/innen von Hochschulen geführt zu haben. 76% der Schüler/innen, die mit ihren Lehrern/innen über dieses Thema gesprochen haben, erlebten die Lehrer/innen als „eher wenig einflussreich“ bzw. „wenig einflussreich“. Immerhin 37% der Befragten erlebten die Berufsberater/innen der Arbeitsagentur als „eher einflussreich“ bzw. „sehr einflussreich“. Von denjenigen, die schon eine Studienberatung der Hochschulen aufgesucht haben, geben 52% an, dass diese „eher einflussreich“ oder „sehr einflussreich“ gewesen seien.

3.3 Informationsstand und -verhalten

Der Informationsstand der befragten Schüler/innen hinsichtlich verschiedener Aspekte von Hochschule und Studium ist zum Zeitpunkt der Befragung – einige Monate vor Abschluss der Oberstufe – eher gering einzuschätzen. Es zeigen sich hier Unterschiede je nach Inhaltsbereich: So geben die Schüler/innen an, am besten über die verschiedenen

Studienfächer, den Unterschied zwischen Universitäten und Fachhochschulen und die Bewerbungsverfahren informiert zu sein. Der berichtete Informationsstand der Schüler/innen über den Bachelor-Abschluss ist mit einem Wert von 2,9 im Vergleich zu den anderen Aspekten als gering zu beurteilen. Nur wenig besser fühlen sich die Schüler/innen über Studiengebühren sowie Finanzierungsmöglichkeiten eines möglichen Studiums informiert (jeweils 2,7).

Woher die befragten Schüler/innen ihre Informationen zur Studien- und Berufswahl beziehen, auf welchen Wegen dies geschieht und welche Medien sie dabei bevorzugen, war ebenfalls Teil der Befragung. So wurden die Schüler/innen nach bisher genutzten Informationseinrichtungen, -kanälen und -medien befragt.

Als Informationseinrichtungen wurden die Schulen in rund der Hälfte der Fälle (55%) als „eher wenig hilfreich“ oder „wenig hilfreich“ erlebt. Die Arbeitsagentur war von rund 60% der Befragten bereits als Informationseinrichtung genutzt worden, diese beurteilten jedoch 58% der Nutzer/innen als „wenig hilfreich“ bzw. „eher wenig hilfreich“. Hochschulen als Informationsquelle wurden ebenfalls von rund 60% der Befragten frequentiert, der Nutzen dieser Informationsquelle wurde dagegen von 72% der Nutzer/innen als „eher hilfreich“ bzw. „sehr hilfreich“ eingeschätzt. Das Internet wird als Informationskanal von 66% der befragten Schüler/innen als „sehr wichtig“ eingeschätzt. Auch die „Beratung vor Ort“ ist nach wie vor für 42% der Befragten „sehr wichtig“ für ihre Studienwahlentscheidung. Das Telefon als Informationskanal wird dagegen vom überwiegenden Teil der Schüler/innen als mittelmäßig wichtig für ihre Studienentscheidung beurteilt (80% „eher wichtig“ bzw. „eher unwichtig“).

Die Informationsmedien, die ein Großteil der Schüler/innen mit „sehr wichtig“ bewerteten, sind Internetseiten (67%) sowie Bücher, Broschüren und Hefte (45%). Bildungsmessen waren zum Befragungszeitpunkt schon von rund 70% der Befragten besucht worden, 24% der Befragten bezeichneten diese als „sehr wichtig“, weitere 36% als „eher wichtig“ für ihre Studien- und Berufsentscheidung. Jugendzeitschriften werden von 35% der Schüler/innen als „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ eingeschätzt und scheinen so ebenfalls eine Rolle bei der Entscheidung zu spielen. Dies trifft auch auf das Fernsehen zu, das 31% der Befragten als „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ im Informationsprozess bezeichnen. Von untergeordneter Bedeutung für die Studieninformation ist aus Sicht der Schülerinnen und Schüler das Radio: 18% der Befragten geben an, dass es „sehr wichtig“ bzw. „eher wichtig“ für ihren Entscheidungsprozess sei.

3.4 Dimensionen der Studienwahlentscheidung

Auf Basis der erhobenen Studien- und Hochschulwahlgründe wurden mithilfe einer Faktorenanalyse verschiedene Dimensionen der zugrunde liegenden Entscheidungsprozesse identifiziert. Die so ermittelten Dimensionen lassen sich wie folgt charakterisieren:

- Heimat- und Elternnähe: Heimatnähe und Vertrautheit des Hochschulortes; das zu tun, was Eltern und Verwandte auch tun,
- Freizeit und Atmosphäre: Freizeitangebote und Atmosphäre am Hochschulort, „Drum-herum“ der Hochschule,
- (soziale) Gerechtigkeit: keine oder niedrige Studiengebühren, günstige Lebenshaltungskosten; Gleichstellung;

- zu sozialen Veränderungen beitragen,
- Betreuung und Service: gute Betreuung und guter Service; kleinere Hochschule,
- Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung: eine „gute Hochschule“ mit gutem Angebot, gutem Ruf und guter Ausstattung, wo man sich persönlich entfalten kann und zu sozialen Veränderungen beitragen kann,
- Berufschancen: einen gut bezahlten und sicheren Job bekommen; soziale Veränderung zu bewirken und anderen zu helfen, ist dagegen eher unwichtig,
- eigene Neigungen und Begabungen: seine eigenen Neigungen und Begabungen zu verwirklichen; zu sozialen Veränderungen beizutragen oder das, was Verwandte oder Bekannte tun, nachzumachen, ist weniger wichtig.

Den Dimensionen sind folgende Items zugeordnet: siehe Abbildung 4.

Ausgehend von diesen Dimensionen kann für jeden Befragten eine unterschiedliche Relevanz der dargestellten Dimensionen und Items abgeleitet werden. Für den Abschlussbericht des Projektes soll mithilfe weiterer Analysen auf der Basis dieser Dimensionen eine Typisierung der Studierenden vorgenommen werden. Diese soll die Ableitung und individuelle Zuordnung von Informations- und Beratungsmaßnahmen ermöglichen.

3.5 Diskussion der Methode und der Ergebnisse

Mit dieser Befragung liegt eine umfassende Erhebung von Einflussfaktoren auf die Studienwahl von Schülern/innen, deren Informationsverhalten und der zeitlichen Verortung des Entscheidungsprozesses vor. Aufgrund der Ungleichverteilung der Befragten ist die Einschätzung der Repräsentativität der Daten bisher nicht abschließend möglich. Gleichwohl bieten die Ergebnisse der Befragung die Möglichkeit, Handlungskonsequenzen und Schlussfolgerungen für die Beratung von Schulen und Hochschulen zu ziehen und daraus neue Konzepte für Interventionen zu entwickeln. Eine ausführliche Reflektion des methodischen Vorgehens dieser Untersuchung wird im abschließenden Bericht stattfinden, der in Kürze erscheinen wird.

4. Erste Schlussfolgerungen für Studienberatungen, Informationsanbieter und Hochschulmarketing

Der Zeitpunkt der Studienentscheidung liegt für die befragten Schüler/innen kaum mehr als ein Jahr vor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung. Die hier deutlich werdenden Unterschiede zwischen Schul- und Onlinestichprobe deuten auf ein Segment von Studienanfänger/innen mit ausgeprägtem (lang andauerndem) Entscheidungsprozess hin. Gerade diese Gruppe kann von frühzeitigen Informations- und Beratungsangeboten profitieren.

Mit Blick auf die Reihenfolge bei der Entscheidungsfindung zeigt sich, dass die Fachwahl bei den befragten Schüler/innen an erster Stelle steht. Die Ortswahl folgt „auf den weiteren Plätzen“. Bei den Fachwahlgründen stellen die eigenen Begabungen und Neigungen den Ausgangspunkt für die Entscheidung der Schüler/innen dar. Weitere Aspekte werden erst nachfolgend bedacht. Im Vergleich zu tatsäch-

Abbildung 4: Dimensionen der Studien- und Hochschulwahl sowie zugeordnete Items

Dimension	Items (sortiert nach Höhe der Ladungen auf dem jeweiligen Faktor)
1. Heimat- und Elternnähe	<ul style="list-style-type: none"> • Ortswahl – dass mir der Ort vertraut ist • Ortswahl – dass ich schon jemanden am Ort kenne • Ortswahl – Nähe zum Heimatort • Fachwahl – was Eltern, Verwandte oder Freunde auch tun
2. Freizeit und Atmosphäre	<ul style="list-style-type: none"> • Ortswahl – Freizeitangebote am Hochschulort • Hochschulwahl – Angebote „drumherum“ (Mensa, Wohnheim, Sport) • Ortswahl – Atmosphäre am Hochschulort
3. (soziale) Gerechtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Ortswahl – (finanziell) günstige Lebensbedingungen am Hochschulort • Hochschulwahl – Höhe der Studiengebühren • Hochschulwahl – Chancengleichheit für Männer und Frauen • Fachwahl – helfen / soziale Veränderungen
4. Betreuung und Service	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulwahl – gute Betreuungsverhältnisse • Hochschulwahl – Hochschule nicht zu groß • Hochschulwahl – Services für Studienanfänger/innen und Studierende
5. Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulwahl – vielfältiges Lehrangebot • Hochschulwahl – guter Ruf der Hochschule • Hochschulwahl – gute Ausstattung, Infrastruktur • Fachwahl – persönliche Entfaltung • Fachwahl – helfen / soziale Veränderungen
6. Berufschancen, einen gut bezahlten und sicheren Job bekommen, soziale Veränderung und anderen zu helfen, ist eher unwichtig	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwahl – gute Verdienstmöglichkeiten • Fachwahl – günstige Arbeitsmarktchancen • Fachwahl – helfen / soziale Veränderungen (negativ gepolt)
7. eigene Neigungen und Begabungen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwahl – entsprechend Neigungen und Begabungen • Fachwahl – helfen / soziale Veränderungen (negativ gepolt) • Fachwahl – was Eltern, Verwandte oder Freunde auch tun (negativ gepolt)

tenziellen Hochschule zu. Auch das Vorhandensein und die Höhe der Studiengebühren spielt für die befragten Schüler/innen eine Rolle. Aus diesen Präferenzen der Befragten ergeben sich Anforderungen an entsprechende Akzentuierungen in der Kommunikation und im Marketing von Hochschulen.

Hinsichtlich der Dimensionen der Studienwahl ist festzustellen, dass sich tatsächlich unterschiedliche Typen von Entscheidern/innen entlang von Präferenzen identifizieren lassen. Deren besondere Bedürfnisse und Perspektiven sind zukünftig in Kommunikation und Beratung individuell zu berücksichtigen.

Der Informationsstand der Schüler/innen in dieser Befragung ist insgesamt als eher mäßig zu charakterisieren. Dies bedeutet, dass „Kerninformationen“ durchaus vorhanden sind, es aber einen großen Bedarf an individualisierten und vertiefenden Informationen im Entscheidungsprozess der Schüler/innen gibt.

Die Befragten beschreiben ihre Eltern als im Entscheidungsprozess besonders wichtig. Diese Beeinflussung der Schüler/innen sollte bei der Konzeptualisierung von Informations- und Beratungsangeboten bedacht

lichen Einschreibungen erscheinen die Interessenbekundungen an natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern in dieser Befragung deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt zu sein.

Mit Blick auf die Studienabschlüsse dominieren die „Klassiker“; anscheinend ist der Bachelor als eigenständiger Abschluss noch nicht in das Bewusstsein der Schüler/innen vorgedrungen. Die Befragten berichten eindeutige Präferenzen für ein Studium an einer Universität, dies korrespondiert mit den tatsächlichen Zahlen der Einschreibungen an den verschiedenen Hochschultypen.

Mit mehrheitlich lediglich drei bis vier bekannten Hochschulen ist die Anzahl der bekannten Alternativen für die Wahl der Schüler/innen begrenzt; zudem haben über 40% der Befragten schon eine eindeutige Präferenz für eine Wunschhochschule. Die Erwägung einer heimatnahen Hochschule liegt offenbar in der finanziellen Situation der Schüler/innen begründet; es scheint sich dahinter weniger der Wunsch nach einer komfortablen Unterbringung im „Hotel Mama“ zu verbergen. Mit Blick auf die Hochschulwahlgründe kommt eine hohe Bedeutung vor allem der Infrastruktur und Ausstattung sowie den Services einer po-

werden. Eltern stellen so eine mögliche Zielgruppe der Angebote von Hochschulen und anderen Institutionen dar, deren spezifische Informationsbedürfnisse (z.B. über die Kosten des Studiums) mit einzubeziehen und zu befriedigen sind.

Die Schüler/innen berichten eine hohe Bedeutung der Hochschulen als Beratungsanbieter, sodass diese als Informationsquelle im Entscheidungsprozess bereits wahrgenommen werden. Ein weiterer Ausbau dieser Aktivitäten ist insbesondere vor der positiven Bewertung dieser Informationsangebote durch die befragten Schüler/innen wünschenswert.

Für die Informationssuche sind viele Kommunikationskanäle für die Befragten wichtig, zentral sind jedoch die Beratung „vor Ort“ wie auch das Internet. Dies zeigt, dass nicht allein eine adäquate Internetpräsenz für ein umfassendes Informationsangebot wichtig ist, sondern dass auch Veranstaltungen und Angebote vor Ort (wie Informationstage für Schüler/innen und eine qualifizierte Studienberatung) die Zielgruppe der potenziellen Studierenden durchaus erreicht.

5. Fazit und Ausblick

Durch die gemeinsam von CHE und EINSTIEG erstellte Studie konnten die Erkenntnisse anderer Studien in weiten Teilen bestätigt werden. Darüber hinaus ist es allerdings auch gelungen, etwas mehr Licht in die Entscheidungsprozesse der Schüler/innen zu bringen – dies gilt insbesondere für die Reihenfolge der verschiedenen Entscheidungsmomente wie Fachwahl, Hochschulwahl und Ortswahl. Zudem ist es mithilfe der Ergebnisse der Untersuchung möglich, die Komplexität des Entscheidungsprozesses und die Individualität desselben zu beschreiben.

Zentrale Erkenntnisse der bisherigen Auswertungen sind:

- Die Informationsbedürfnisse und das Informationsverhalten von Schüler/innen sind sehr heterogen.
- Erste Ansätze einer Typisierung sind vielversprechend und notwendig; letztlich wird jedoch eine vorwiegend individualisierte Beratung von Schüler/innen nicht möglich sein.
- Marketing und Studienberatung zusammen können die Reichweite, d.h. die Wirksamkeit von Informations- und Beratungsangeboten, steigern.
- Beratung und Marketing haben noch Optimierungspotenzial, um Schüler/innen optimal zu erreichen.

Weitere Auswertungen der Daten werden an diesen Punkten ansetzen, um noch klarer unterschiedliche Typen von Entscheidern/innen analysieren und beschreiben zu können. Diese Erkenntnisse bieten Ansatzpunkte für Marketingmaßnahmen von Hochschulen und anderen Anbietern von Beratungsangeboten. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf den Zusammenhängen zwischen Selbstkonzept, Fähigkeiten und Fertigkeiten potenzieller Studienanfänger/innen sowie deren Bildungshintergrund und Lebensumständen liegen.

Die vollständigen Ergebnisse der Studie werden im Sommer dieses Jahres als Arbeitspapier des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) veröffentlicht werden und damit im Internet zugänglich sein. In diesem Bericht wird es umfassende Informationen zu den verwendeten Skalen und Items sowie dem Vorgehen bei der Fragebogenentwicklung und Durchführung der Studie geben. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der Studie wie auch mögliche Implikationen für Hochschulen und Beratungsinstitutionen Gegenstand einer Fachtagung der EINSTIEG GmbH in Berlin sein, die im September dieses Jahres stattfinden wird.

Literaturverzeichnis

Abel, J. (2002): Kurswahl aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl. In: Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 1994/Nr 2, S. 192-204.

Böcker, F. (1991): Marketing. Stuttgart.

Dahrendorf, R. (1965): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.

Die Sinus Milieus in Deutschland (2001): Offenburg.

Hannover, B. (1991): Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Pädagogische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5, S. 169-186.

Heine, C./Scheller, P./Willich, J. (2005): Studienberechtigte 2005. Studienbereitschaft, Berufsausbildung und Bedeutung der Hochschulreife. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2005 ein halbes Jahr vor Schulabgang – Pilotstudie – Vol. A16/2005.

Heine, C./Spangenberg, H./Sommer, D./Schreiber, H. (2005): Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/04 und 2004/05: Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.

Jahn, H. (1997): Erwartungen von Studienanfängern. Motive für die Studien- und Hochschulwahl. In: Die neue Hochschule, 2/97, S. 11-14.

Kiel, E./Geider, F.J./Jünger, W. (2004): Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. In: Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, J. 96, N. 2, S. 223-233.

Köller, O. (2003): Schulische Leistungen als wichtige Ressourcen für den Übergang ins Studium und in den Beruf. In: Deutsche Forschungsgemeinschaft (Ed.) Jahresbericht 2003. Bonn.

Köller, O./Trautwein, U./Lüdtke, O./Nagy, G./Maaz, K./Husemann, N./Chang, P.-H./Becker, M./Oppong, M./Watermann, R. (2004): Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (BIJU). Unveröffentlichtes Manuskript.

Maaz, K./Nagy, G./Trautwein, U./Watermann, R./Köller, O. (2004): Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 24 (2), S. 146-165.

Marsh, H-W./Trautwein, U./Lüdtke, O./Köller, O./Baumert, J. (2005): Academic Self-Concept, Interest, Grades and Standardized Test Scores: Reciprocal Effects Models of Causal Ordering. In: Child Development, 2, pp. 297-416.

Pohlmann, B. (2005): Konsequenzen dimensionaler Vergleiche. Münster.

Streblov, L. (2004): Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese. Münster.

Tutt, L. (1997): Der Studienwahlprozess. Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschule (Vol. 243). Duisburg: Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Gerhard-Mercator-Universität.

■ **Cort-Denis Hachmeister**, Diplom-Psychologe, Projektmanager, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE),

E-Mail: cort-denis.hachmeister@che-ranking.de

■ **Maria E. Harde**, Diplom-Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung für Psychologie,

E-Mail: maria.harde@uni-bielefeld.de

■ **Markus F. Langer**, Diplom-Ökonom, Projektleiter, CHE Consult,

E-Mail: markus.langer@che-consult.de

■ **Christian Langkafel**, Diplom-Kaufmann, Inhaber und Geschäftsführer EINSTIEG GmbH, E-Mail: c.langkafel@einstieg.com

Helga Knigge-Illner & Nikolaj Sprenger

Deadline 15. Juli – Eine kleine Interviewbefragung zur Situation von Studienbewerbern



Helga
Knigge-Illner



Nikolaj Sprenger

Der 15. Juli ist für Studienbewerber ein hoch wichtiger Termin. Bis dahin müssen ihre Bewerbungen um einen Studienplatz im Wintersemester eingereicht sein. Für manche, deren Studienwahl noch unklar ist, ein bedrohlicher Termin! Für die Studienberater bedeutet er verstärkte Beratungsaktivitäten. Wir wollten mit unseren Interviews erkunden, wie die Ratsuchenden ihre Situation vor dem Schritt ins Studium erleben und wie sie sich angesichts der Barrieren, die sich durch Zulassungsbeschränkungen, Numerus clausus (NC) und Bewerbungsmodalitäten vor ihnen auftürmen, verhalten. Wir haben insgesamt 17 Personen befragt, die die Studienberatung der Freien Universität Berlin aufsuchten. Im Folgenden ein Bericht über unsere Eindrücke, die wir mit Originalzitaten aus den Interviewaufzeichnungen angereichert haben.

Eine kleine Schlange auffallend junger Leute steht vor dem Info-Counter der Studienberatung. Dort werden sie von studentischen Hilfskräften in Empfang genommen, gegebenenfalls mit Informationen versorgt und nach einiger Wartezeit zur persönlichen Beratung an die Studienberater weitergeleitet. Die meisten sind Studienbewerber, die erst vor kurzem ihr Abitur absolviert haben. Heute, am 28. Juni, ist die Stimmung gut. Es sind ja auch noch gute zwei Wochen bis zum Ende der Bewerbungsfrist! Auf unseren Interviewwunsch reagieren sie freundlich und aufgeschlossen. Eine Woche später ist eine stärkere Unruhe spürbar: Einige haben Angst, wegen des Interviews ihren Platz in der Warteschlange zu verlieren und nicht mehr „dran zu kommen“. Es haben sich insbesondere diejenigen eingefunden, die noch nicht so genau wissen, was sie studieren wollen oder denen die Auswahl aus dem Riesenangebot von Studiengängen schwer fällt. Aber fast alle haben im Hinterkopf einen Studienwunsch oder einen Traumberuf, auf den sie gern hin studieren würden. Ihre Wunschvorstellungen scheitern jedoch in vielen Fällen an der schnöden Realität des NC.

Mit der Entscheidung über die realistische Studienfachwahl haben sie sich meist erst sehr spät beschäftigt, genauer gesagt, nach den bestandenen Abiturprüfungen, die nur wenige Wochen zurückliegen. Dementsprechend spärlich ist ihr Informationsstand. Das Ende der Bewerbungsfrist setzt sie unter Druck, denn sie wollen auf jeden Fall zum nächstmöglichen Termin ihr Studium beginnen. Das zeigen die folgenden Schilderungen.

Den Freundinnen Seraphina und Henriette reichte die kurze Zeit nach dem Abitur nur dazu aus, um die Richtung ihres

Studienwunsches festzulegen. Bei beiden „soll es auf Journalismus hinauslaufen“, welches Grundstudium dazu passt und in Frage kommt, ist noch zu klären. Die eine „tendiert zu Jura“, die andere zu Englisch. Von der Studienberatung erhoffen sie zu erfahren, was „man im Studiengang Publizistik macht“. Mit den Bewerbungsmodalitäten sind sie noch nicht vertraut. Ihre Chancen für den Studienplatz schätzen sie mit 50:50 gering ein, hoffen aber auf eine glückliche Wendung. Sie wollen sich „für mehrere Sachen bewerben“, denn „auf jeden Fall (wollen sie) erst mal studieren“. Henriette hängt ihr Herz nicht an das favorisierte Studienfach. Sie würde auch in einem anderen angebotenen Fach weiterstudieren: „Ich bin froh, wenn ich überhaupt einen Studienplatz bekomme“.

Auch Mona hat sich erstmal nur auf die Richtung Geisteswissenschaften festgelegt. Sie bedauert, dass es ihr an der Zeit fehlt, um „in die Seminare reinzuschauen“. Es gibt so viele für sie interessante Studiengänge wie z.B. Vergleichende und Allgemeine Literaturwissenschaft, Publizistik und Kommunikationswissenschaft. Deshalb fällt es ihr schwer, sich auf ein Fach festzulegen. Sie fürchtet, dass ihr die Publizistik aufgrund des NCs versagt bleibt, reagiert darauf aber optimistisch, sie will „halt mal schauen, ob sie doch reinkommt“. Über die für sie interessanten Studienfächer – insgesamt zehn – hat sie sich schon per Internet informiert, aber sie „weiß nicht, ob und wie man sie kombinieren kann“. Sie kommt mit Fragen zur Bewerbung in die Studienberatung, wünscht sich aber auch ein gutes Gespräch, das ihr hilft, sich auf einen Studiengang festzulegen. Duygen und Emine, ebenfalls Freundinnen, wollen auch in die geisteswissenschaftliche Richtung: Duygens Herzenswunsch wäre zwar die Psychologie, sie meint aber „da müsstest du schon großes Glück haben, wenn sie angenommen würde“. Emine fürchtet, dass ihre Abi-Note nicht ausreicht für den NC in Erziehungswissenschaft; sie kann sich aber auch „Sprachen auf Lehramt“ vorstellen oder auch eine Dolmetscher-Ausbildung. Über die Bewerbungsmodalitäten wissen beide nur „ein wenig Bescheid“, ihre Fragen an die Studienberatung richten sich ebenfalls auf die Kombinationsmöglichkeiten von Fächern.

Der Informationsstand der Studienbewerber scheint sehr unterschiedlich. Man weiß zwar, dass im Internet auf den Homepages der Universitäten viele Informationen über Studienfächer und den Weg ins Studium zu finden sind, aber offensichtlich machen einige keinen Gebrauch davon. Vielleicht überwiegt bei ihnen der Wunsch, bei ihrer noch ganz offenen Recherche an die Hand genommen zu werden.

Anscheinend haben sich die Bewerberinnen auch schon an die Bedingungen der eingeschränkten Möglichkeiten angepasst und sind eher flexibel und pragmatisch eingestellt. Sie hoffen darauf, den favorisierten Studienplatz doch noch zu erreichen, sind aber auch offen für andere Studienfächer. Die Anzahl derer, die mehrere Wartesemester in Kauf nehmen würden, ist erstaunlich gering. Nur Ninon hält an ihrem Studienfach fest: „dann geh ich halt jobben und spare schon fürs Studium.“

Sandra, eine Abiturientin aus Nordrhein-Westfalen, weicht von dem Muster der noch offenen Studienwahl ab. Sie ist - wie sie sagt - „klar entschieden“ für ihr Studium und das seit etwa einem Jahr. Sie hat intensiv im Internet recherchiert und auch ihre Wunschuniversität gewählt. Ihr guter Notenschnitt macht ihre Studienwahl ‚Deutsch und Mathematik auf Lehramt‘ realistisch. Lehrerin zu sein, sei „ihr Traumberuf“. „Deutsch liebe ich abgöttisch“ - stellt sie überschwänglich fest -; in Mathe sei sie nicht ganz so gut, baut aber auf ihre Motivation, nämlich besser zu werden als ihr Mathelehrer, der ihr zufolge „keine Ahnung von Pädagogik hat“. Für Mathematik sprach auch, dass „es ja gesucht ist“. In ihrer nüchtern pragmatischen Art hat sie bereits die räumlichen Studienbedingungen an der Wunschuniversität überprüft und will zu der für sie günstigeren Berliner Universität überwechseln. Bei der Studienberatung hat sie sich lediglich nach der Anrechnung von Modulen erkundigt.

Hundertprozentig sicher scheint sich Sandra jedoch auch nicht zu sein. Sie hat auch eine Alternative zu Mathematik in Erwägung gezogen und diese auch noch nicht ganz verworfen. Es scheint eher typisch für sie, von sich schnelle und klare Entscheidungen zu verlangen und diese mit Bestimmtheit zu vertreten.

Lena hat schon vor einem Jahr negative Erfahrungen mit ihrer Bewerbung für Politologie/Medien und Geschichte gemacht. Sie hatte sich „an allen Universitäten beworben, aber ihre Abi-Note war „nicht so gut“. So habe sie viel Zeit zum Nachdenken gehabt. Ihre Wahl ist nun auf Französische Philologie und Sozialkunde für das Lehramt gefallen. Im Kernfach Französisch rechnet sie sich gute Chancen aus. Von der Studienberatung erhofft sie sich Tipps, welche Fächerkombination am aussichtsreichsten ist. Da man sich ja für die Modulfächer getrennt bewerben müsse, könnte es sein, „dass der ganze Antrag umsonst ist“. Sie ist inzwischen ganz bescheiden geworden und hofft, „dass irgendeine Uni sie mit ihrem Durchschnitt studieren lässt“. Dabei kommt es ihr auch nicht so primär auf das Fach an.

Lena hat sich notgedrungen von ihren „Träumen“ verabschiedet, aber den Wunsch zu studieren nicht aufgegeben. Sie ist anpassungsbereit und sucht nach pragmatischen Lösungen.

Arne verspürt überhaupt keinen Zeitdruck, er weiß noch gar nicht, was er studieren will. Er nimmt sich die Freiheit, zunächst für ein Jahr ins Ausland zu gehen. Aber er möchte sich erst einmal für irgendein Studium einschreiben, um das Kindergeld in Anspruch nehmen zu können. Er weiß noch gar nichts über Bewerbung und Einschreibung und erhofft

sich von der Studienberatung darüber Aufklärung. Er hat einen Job in einem Bio-Markt und könnte dort auch voll arbeiten - was vielleicht in Frage kommt, wenn er gar keinen Studienplatz bekommt. Er würde am liebsten Schauspiel studieren, traut sich da aber nicht so heran. Was ihm auch sehr gefallen würde, wäre der Job eines Sportschau-Modérateurs. Dazu haben ihn die schlechten Beispiele im Fernsehen motiviert. Dieser Wunsch ist allerdings erst zwei Wochen alt. Er schätzt jedoch seine Chancen für Journalismus bzw. Publizistik aufgrund seines Abiturschnitts nicht sehr hoch ein. Im Institut für Publizistik, wo er sich einen Tag zuvor erkundigt hat, hat man ihn zur Allgemeinen Studienberatung geschickt, damit er sich dort „erst mal grundlegend informiert“.

Arnes „Entscheidungssituation“ scheint eher ein „überholtes Modell“ zu sein. Anders als in früheren Zeiten gestehen sich die wenigsten Studieninteressenten Zeit für die eigene gründliche Orientierung - z.B. in Form eines Orientierungssemesters - zu. Die Regulierung der Studienstrukturen und ihre zeitliche Limitierung drängen die meisten anscheinend auch zu schnellem Handeln.

Zum Entscheidungsprozess der Studienwahl

Unter Studienberatern ist es nur allzu bekannt, dass in den letzten Wochen vor dem 15. Juli mit einem stattlichen Andrang der Ratsuchenden zu rechnen ist. In der Beratung finden sich dann besonders diejenigen ein, die noch unentschieden bzw. entscheidungsunsicher und meist auch wenig informiert sind. Deren Erwartungen zu erfüllen - und das möglichst umgehend - ist keine leichte Aufgabe.

Von unseren siebzehn Befragten haben sich dreizehn nur kurzfristig - erst „nach dem Abitur“ - mit der Studienwahl beschäftigt. Über dem Hauptziel „Abitur“ haben sie die weitere Perspektive in den Hintergrund gedrängt. Die Erkenntnis, mit den erzielten Leistungen nicht das Wunschstudium aufnehmen zu können, kam für einige aber auch erst spät. So muss sich z.B. Lena, die erst seit wenigen Wochen ihr Zeugnis in Händen hält, nach einem neuen Studium umschauchen, da ihr Abschluss nun doch nicht für das erhoffte Psychologiestudium reicht.

Auffällig an unserer kleinen Stichprobe ist der hohe Frauenanteil - nur zwei männliche Studieninteressenten sind darin vertreten. Das Ausmaß der weiblichen Überzahl mag dabei zufällig sein, jedoch entspricht die Tendenz auch dem Ergebnis der HIS-Studie, dass Frauen häufiger als Männer den Rat im direkten Gespräch suchen und sich zu einem höheren Prozentsatz bei der Studienberatung der Universitäten und der Beratung der Arbeitsagentur einfinden (Heine, Kerst/Sommer 2007).

Die geäußerten Wunschfächer gehen bei allen unseren Befragten auf persönliche Neigungen und Interessen zurück. Selten oder nie ist aber die Studienwahl so gut durchdacht worden, wie es einem rationalen Entscheidungsmodell entspricht, das dem Anforderungsprofil des Studienfachs das Profil der eigenen persönlichen Fähigkeiten gegenüberstellt. Vielmehr scheinen lediglich eine Art Wunsch- oder Leitbild von einer besonders eindrucksvollen Tätigkeit und eine mehr oder weniger emotionale Neigung den Ausschlag gegeben zu haben. Diese Neigung kann manchmal gar nicht begründet werden, so gibt z.B. Seraphina an, dass ihr Interesse an Jura „ganz spontan“ kam, es „passte“ ihrer

Meinung nach „gut zu Publizistik“. Das mag oberflächlich erscheinen. Aber manchmal gilt es auch, den so genannten Bauchentscheidungen zu vertrauen.

Einige unserer Interviewten fühlten sich unzureichend in ihrer Schulzeit auf die bevorstehende Studienwahl vorbereitet. Während Lena schimpft: „13 Jahre zur Schule gegangen, um jetzt doch nicht Psychologie studieren zu können“, fragt sich Anna besorgt, „ob die Studienwahl auch wirklich ihren schulischen Stärken entspricht.“

Auch wenn persönliche Neigungen im Vordergrund stehen, spielt die Frage nach den beruflichen Perspektiven weiterhin eine wichtige Rolle in der Studienwahl. Günstige Berufsaussichten erscheinen verlockend. So hat sich beispielsweise Martina gegen ihr Wunschfach Theologie entschieden und kommt mit der Frage in die Beratung, wie denn die Berufschancen für Japanologie eingeschätzt werden.

Der Einfluss der Eltern spielt bei kaum jemandem die bestimmende Rolle. Das Gespräch mit ihnen und besonders auch mit älteren Geschwistern wird als hilfreich, aber nicht als ausschlaggebend bewertet.

Bemerkenswert erscheint auch, wie an den Schilderungen der Befragten deutlich wurde, ihre Offenheit für ganz verschiedene Studiengänge und ihre Bereitwilligkeit, mit der sie die eingeschränkten Wahlmöglichkeiten hinnehmen. Julian nutzt z.B. die Studienberatung, um sich einen Alternativenplan zu machen: „Es wird zwar nicht mein Traumfach, ich bin aber durch den NC sehr eingeschränkt“. Man mag bedauern, dass eine solche Haltung die Leidenschaft vermissen lässt. Jedoch erscheint die Flexibilität auch sinnvoll angesichts der Erkenntnis, dass es die eindeutig passende Zuordnung von Studienfach und Fähigkeitsprofil gar nicht gibt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass man durchaus mit verschiedenen Studienfächern „glücklich werden kann“. Das impliziert auch das rationale Modell BORAKEL von Wottawa zur Studien- und Berufswahl, das aufgrund der Einschätzung eigener Fähigkeiten und Interessen und der berücksichtigten Studienanforderungen immer mehrere und auch ganz verschiedenartige Empfehlungen ausspricht. Festzustellen ist weiterhin, dass die gegenwärtigen Zulassungsbeschränkungen, die die Realisierung mancher Studienwünsche vereiteln, nicht passiv hingenommen werden. Man bemüht sich wiederholt und sucht trotzdem nach einem Zugang – wenn nicht zum Wunschfach, dann zu einem ganz ähnlichen Fach. Um doch noch das erstrebte Studium zu erhalten, „wagen“ einige auch Bewerbungen an entfernten Hochschulorten – allerdings mit Bedenken wie z.B. Nora, die sich fragt „wo liegen überhaupt diese Orte“ – und – „halte ich es als Berlinerin in einer Kleinstadt aus?“

Informationsmedien bei der Studienwahl

Zur Informationsgewinnung wurde festgestellt, dass fast alle das Internet als erstes Medium nutzten und darüber die Homepages der Universitäten ausforschten – allerdings mit sehr unterschiedlicher Intensität, wie schon bei den Fallschilderungen deutlich wurde. Darüber wurden sie meist auch auf die Studienberatung aufmerksam, bei der sie dann weitere Informationen einholten – über E-Mail und Telefon – und Broschüren, Merkblätter etc. bestellten. Diese Art der Recherche wurde als ganz selbstverständlicher Weg beurteilt. So z.B. von Sandra, die meint: „Man hat doch schließlich Abitur, da muss man sich halt einen Nachmittag lang vor den Computer setzen“. Sie bemängelt übrigens, dass „die Homepages mancher Universitäten qualitativ schlecht“ sind. Demgegenüber zeigt sich Julian „begeistert von der guten Studienbeschreibung auf den Internetseiten der FU“ – wie wir stolz festhalten wollen.

Auf die persönliche Studienberatung möchte man jedoch nicht verzichten. Man erhofft sich nicht nur Antwort auf spezielle Fragen – wie z.B. nach der Kombination von Fächern –, sondern auch Tipps, wie man seine Chancen auf einen Studienplatz verbessert und außerdem ein gutes Gespräch, das einem bei der Entscheidung über das Studienfach weiterhilft. Sehr geschätzt sind außerdem die Erfahrungsberichte von älteren Studierenden, die einem ihre Eindrücke und Erfahrungen schildern können.

Literaturverzeichnis

- Heine, Ch./Kerbst, Ch./Sommer, D. (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/06 – Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. HIS: Forum Hochschule 1/ 2007, http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200701.pdf; S. 115 ff)
- Wottawa, H. (2006): Borakel: Das Online-Tool der Ruhr-Universität Bochum zur Beratung von Abiturienten bei der Wahl des Studienganges. In: ZBS – Zeitschrift für Beratung und Studium Jg. 1/H. 2, S. 59.

- **Helga Knigge-Illner**, freie Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
- **Nikolaj Sprenger**, Dipl.-Psychologe, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: nsprenge@zedat.fu-berlin.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz/Don F. Westerheijden/Meike Rehborg (Hg.):
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

ISBN 3-937026-36-3, Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

Bestellung

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

ZBS - Zeitschrift für Beratung und Studium

Sind Studierende heute ausgebrannt? Ein Interview mit Professor Rolf Dobischat, dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW)



Rolf Dobischat

Professor Dr. Rolf Dobischat ist seit Juni letzten Jahres Präsident des Deutschen Studentenwerks. Er vertritt an der Universität Duisburg-Essen das Fach Wirtschaftspädagogik und ist dort auch als Geschäftsführender Direktor des Instituts für Berufs- und Weiterbildung im Fachbereich Bildungswissenschaften sowie als Wissenschaftlicher Direktor der Ruhr Campus Academy tätig.

ZBS: Herr Professor Dobischat, Sie haben unlängst beklagt, dass nach Wahrnehmung der Studentenwerke immer mehr Studierende insbesondere in den neuen Bachelor-Studiengängen an einem Burn-out-Syndrom leiden. Wie äußert sich dieses Syndrom bei den Studierenden und welche Zahlen liegen Ihnen hierzu vor?

Prof. Dobischat: Burn-out bei Studierenden ist ein relativ neues Phänomen. Es kann sich individuell unterschiedlich manifestieren, zum Beispiel in Depressionen, Schuldgefühlen, Versagensängsten, Angstattacken, aber auch in physiologischen Beschwerden wie Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Magenkrämpfen oder anderen körperlichen Dysfunktionen. Unsere Psychologischen Beratungsstellen, die 43 der insgesamt 58 Studentenwerke in Deutschland betreiben, haben in den vergangenen Jahren eine deutliche Zunahme dieser Syndrome bei den Studierenden feststellen müssen. Offenbar führt das gesellschaftlich kaum mehr in Frage gestellte Ideal – ich spreche lieber von einem Zerrbild! – möglichst rasch und möglichst erfolgreich studieren zu müssen, bei vielen Studierenden dazu, sich über ihre Grenzen hinaus zu verausgaben. Misserfolge oder Rückschläge erleben sie dann als Katastrophen, die sie nicht mehr glauben bewältigen zu können.

Ich bin überzeugt, dass die Studierenden heute stark unter Druck stehen, und zwar unter Leistungs-, Zeit- und insbesondere auch unter Finanzierungsdruck. Die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge bringen eine deutliche zeitliche Intensivierung des Studiums und permanente Leistungskontrollen mit sich, gleichzeitig verteuern Studiengebühren das Studium.

Ein Beispiel: Im Jahr 2004 haben die Psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke in 64.822 Beratungsgesprächen Studierende unterstützt; 2005 waren es bereits 73.434 Beratungsgespräche, das ist ein Anstieg um 13%. Laut unserer neuen Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage haben rund zwei Drittel der zwei Millio-

nen Studierenden generellen Beratungs- und Informationsbedarf, jeder Siebte von ihnen aber zu depressiven Verstimmungen.

Burn-out ist für mich einer von vielen Indikatoren dafür, dass der Druck auf die Studierenden zunimmt. Da müssen wir gegensteuern! Es kann nicht sein, dass die vielen und parallel laufenden Hochschulreformen dazu führen, dass ein Studium krank macht.

ZBS: Wie kann dieses Problem aus Ihrer Sicht angegangen werden? Allein eine bessere Ausstattung der Beratungsstellen der Studentenwerke und der Hochschulen wäre doch nur ein Kurieren von Symptomen und würde die Ursachen für diese Entwicklung nicht in den Blick nehmen.

Prof. Dobischat: Da haben Sie einerseits Recht, andererseits auch nicht. Es wäre schon viel gewonnen, wenn flächendeckend Psychologische Beratungsstellen für die Studierenden da wären. Wir haben zu wenige, und die, die wir haben, sind oft nicht ausreichend ausgestattet, sprich, es gibt zu wenige Berater. Ideal wäre es, wenn auf 5.000 Studierende ein Psychologischer Berater bzw. eine Beraterin kämen; von einem solchen Schlüssel sind wir weit entfernt. Die Hochschulen – und in letzter Konsequenz die Länder! – müssen aber auch ihre Studienberatung massiv ausbauen, denn eine umfassende Beratung vor dem Studium und am Beginn kann verhindern, dass sich Studierende systematisch überfordern. Das ist schon ein wenig mehr als bloße Symptombekämpfung, um in Ihrem Bild zu bleiben. Sie haben aber in dem Punkt Recht, dass sich auch in der Organisation der Studiengänge selbst etwas ändern muss. Es kann nicht sein, dass insbesondere die neuen Bachelor-Studiengänge so gestaltet werden, dass sie praktisch unstudierbar werden. Man muss sie teilweise entschlacken, damit die Studierenden überhaupt noch Zeit finden, das Gelernte zu reflektieren – und sie müssen, bei aller Arbeitsmarkt- und Praxisorientierung, Zeit finden, um sich neben dem Studium engagieren zu können, sei es hochschulpolitisch, sozial oder kulturell.

ZBS: Sind die Experten der Studentenwerke im Zuge der Studienreformen der vergangenen Jahre eigentlich gehört worden? Oder spielte sich der Prozess ohne deren Beteiligung ab?

Prof. Dobischat: Ich würde es so formulieren: Wir haben uns zu Gehör gebracht, und ich verstehe gerade mein Amt als Präsident des Deutschen Studentenwerks so, dass ich auf Missstände und Belastungen für die Studierenden immer wieder hinweise.

Wir haben aber im Moment in der Hochschulpolitik, nicht nur bei der Studienstrukturreform, auf vielen Feldern das Problem, dass die Studierenden zu oft aus dem Blick geraten. Auch bei der viel beschworenen Profilbildung der Hochschulen, in den Debatten um die Hochschulautonomie oder Elite-Unis wird viel zu selten gefragt, was das alles eigentlich für die Studierenden bedeutet.

Unsere jüngste Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden hat zum Beispiel den beunruhigenden Befund ergeben, dass für 40% der Studierenden die Studienfinanzierung nicht gesichert ist. Das sind denkbar schlechte Voraussetzungen für ein Studium. Oder nehmen Sie die weithin bekannte soziale Selektivität des deutschen Hochschulsystems. Wir haben mit unserer Sozialerhebung nachgewiesen, dass von 100 Akademikerkindern 83 studieren, aber nur 23 aus Familien ohne akademische Tradition. Wenn wir wirklich mehr Studierende und

mehr Hochqualifizierte mobilisieren wollen, müssen wir sie aus einkommensschwächeren, hochschulfernen Milieus gewinnen; da und bei den Migranten schlummern die Begabungspotenziale. Wir als Deutsches Studentenwerk haben die Pflicht, solche unangenehmen Wahrheiten der Politik und der Öffentlichkeit in Deutschland mitzuteilen.

ZBS: Wenn Sie 10 Jahre in die Zukunft blicken: Wie würde für Sie ein pessimistisches und wie ein optimistisches Szenario der Wirkungen der Hochschulreformen aussehen?

Prof. Dobischat: Ich würde es erst einmal wertneutral formulieren: Wir werden das deutsche Hochschulsystem in zehn Jahren kaum mehr wiedererkennen. Ich bin aber ein optimistischer Mensch und gehe davon aus, dass nicht alles, was wir heute befürchten, so eintreten muss. Wir müssen aber jetzt zum Teil kräftig auf die Politik und die Hochschulen einwirken, dass sie die Interessen der Studierenden sowie auch deren soziale Lage Ernst nehmen.

Das Interview führte Klaus Scholle.

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.) Coaching und Beratung an Hochschulen

Veränderungsprozesse an Hochschulen werfen Fragen nach deren professionellem Management auf. Instrumente aus der Organisations- und Personalentwicklung gewinnen an Bedeutung, immer häufiger werden externe Berater und Experten hinzugezogen.

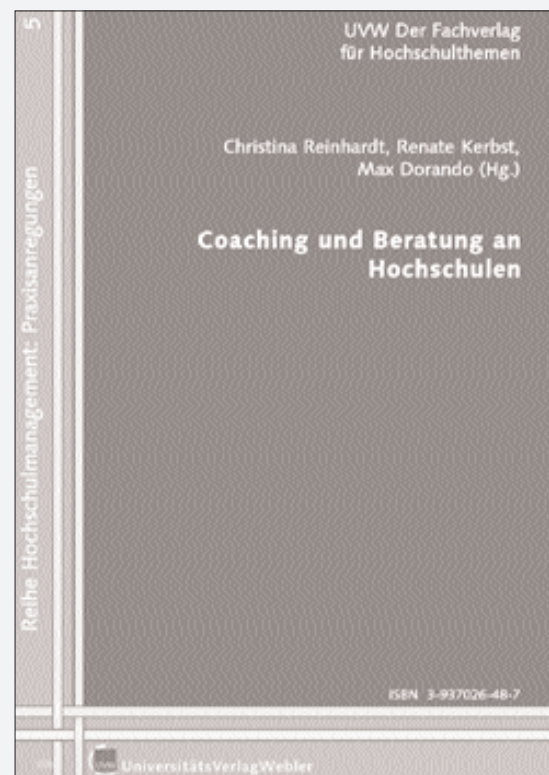
In dem Band „Coaching und Beratung an Hochschulen“ werden Erfahrungen mit verschiedenen Projekten der Personalentwicklung beschrieben. Berater, Personalentwickler und Hochschulangehörige reflektieren gemeinsam und aus ihrer jeweiligen Sicht

- die Einführung von Mitarbeitergesprächen
- die Implementierung von Kollegialer Beratung
- die Begleitung von Teamentwicklungsprozessen
- die Durchführung einer Konfliktklärung
- die Einführung von Coaching für wissenschaftliche Führungskräfte
- und die Veränderung von Berufungsverfahren.

In jedem Beitrag kommen die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten zum Tragen. Dadurch werden die Anforderungen der Organisation Hochschule an Personalentwicklung deutlich: Nur wenn die bestehende Kultur, der Wissensbestand und das vorhandene Expertentum anerkannt werden, wird Unterstützung angenommen und kann Beratung wirken.

ISBN 3-937026-48-7,

Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro



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

Baris Ünal



Baris Ünal

Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der Studienberatung – Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Als studentische Hilfskraft in der Studienberatung der FU Berlin ist man für viele Abläufe unmittelbar verantwortlich. Anders als bei den meisten Hilfskraftstellen ist man nicht in erster Linie für Ablage, Kopier- oder Rechercharbeit zuständig, sondern muss im Erstkontakt mit Ratsuchenden in kurzer Zeit Problemstellungen und Zuständigkeiten erkennen und zuordnen. Dieser Filter ermöglicht es, Studienberaterkapazitäten effektiver zu nutzen und die Erreichbarkeit nach außen zu erhöhen. Welche konkreten Aufgaben und Funktionen hat eine Hilfskraft in der Studienberatung, und wie ist das eigene Rollenverständnis?

Der erste Versuch war gründlich misslungen. Nach dem Umzug von Münster nach Freiburg und einigen Semestern unerquicklichen Studiums der Volkswirtschaftslehre durfte der nächste Schritt nicht daneben gehen. Mit 19 in ein Studium hineinzustolpern war eine Sache, ein Abbruch sowie eine Neuorientierung verlangten von mir diesmal jedoch eine bewusstere Herangehensweise. In zähen Diskussionen mit mir selbst war ich zu dem beruhigenden Ergebnis gekommen, dass das bisherige Studium schlicht nicht zu meinen Fähigkeiten und Neigungen passte und somit nicht ich, sondern mein Studium sich zu ändern hatte. Um nicht erneut einen Schnellschuss zu produzieren und auch die Verwandtschaft einigermaßen von den Vorzügen eines kompletten Neubeginns zu überzeugen, musste ich mich diesmal gründlicher informieren.

In meinen Vorstellungen war es dafür auch schon recht deutlich, dass Öffentlichkeitsarbeit sowie ein Hochschulstudium und keine Ausbildung dabei eine Rolle spielen sollten. Schnell reduzierte sich das Angebot nach kurzer Recherche auf ein paar Hochschulen, von denen lediglich die Freie Universität Berlin einen Studiengang anbot, der explizit PR in seinem Studiengang Publizistik und Kommunikationswissenschaft als Schwerpunkt enthielt. Allerdings stellten sich nunmehr noch weitere Fragen: Was sollte ich denn mit einem NC anfangen, der mich anders als in Freiburg an einem spontanen Studium hinderte? Weshalb sollte ich mir noch mindestens einen weiteren Teilstudiengang für meine Magister-Kombination ausdenken, wo doch schon die Suche nach dem einen so zermürbend war? Und funktionierte Berlin nicht überhaupt ein wenig anders als Münster und Freiburg? Dass ich auf für mich belastend komplizierte Probleme schon einen Tag später per E-Mail eine klar strukturierte Antwort der Studienberatung der Freien Universität im Posteingang hatte, war schon erleichternd. Anscheinend hatte man mein Anliegen verstanden und dies nicht einmal besonders exotisch gefunden. Zumindest klangen alle Hinweise routiniert und führten mich schnell in geordnete Bahnen. Ein paar Tagen später hielt ich außerdem das bestellte Studienhandbuch der FU in Händen, in dem wirklich fast alle weiteren möglichen Fragen beantwortet

wurden. Diese ersten Kontakte zu einer Studienberatung gaben mir die Sicherheit für einen konzentrierten Neuanfang. Die vielen weiteren Angebote der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung habe ich nicht mehr in Anspruch genommen, da sich die meisten studienorganisatorischen Fragen inzwischen alleine bewältigen ließen.

Einen Quereinstieg und einige Versionen der endgültigen Magisterkombination später befinde ich mich inzwischen auf der anderen Seite der Studienberatung. Als studentische Hilfskraft am Info-Counter der persönlichen Studienberatung, im telefonischen Info-Service, bei Anfragen per E-Mail oder Online-Chat oder bei diversen Hochschulmessen treffe ich auf alle möglichen Fragen, die sich im Zusammenhang mit einem Studium stellen können.

Vermutlich gibt es außer dem nachvollziehbaren Grund, Geld verdienen zu müssen, die unterschiedlichsten Motive, als Student einer solchen Tätigkeit nachzugehen. Der Wunsch beratend tätig zu sein, ein allgemeines Bestreben, anderen Menschen zu helfen oder die Probleme Ratsuchender zu lösen, mögen dabei nur einige Möglichkeiten sein.

In erster Linie umfasst meine Tätigkeit am Info-Counter der Studienberatung das sogenannte „Clearing“. Ratsuchende werden direkt am Tresen empfangen und unter Umständen und je nach Problemstellung und Notwendigkeit an Studienberater oder Psychologische Berater weitergeleitet. Dabei ist es wichtig, in relativ kurzer Zeit herauszufinden, ob eine Anfrage eines solchen Einzelgesprächs bedarf oder ob es mehr um die Vermittlung reiner Informationen geht. In den meisten Fällen können die Anfragen direkt am Tresen schon bearbeitet werden, wobei die „Hilfe zur Selbsthilfe“ meinem Selbstverständnis als Studentischer Berater entspricht. Aus der Fülle von Informationen gilt es dem Ratsuchenden die für ihn relevanten herauszufiltern, Fragen zu klären und die Probleme zu strukturieren. Vom Ratsuchenden wird die Bereitschaft vorausgesetzt, sich mit für ihn vielleicht neuen Inhalten aktiv auseinanderzusetzen und ihm dabei für alle Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Eine „echte“ Studienberatung findet in diesem Sinn nicht statt, sondern ist Aufgabe des „Backoffice“. Die Unterteilung in ein Frontoffice und ein Backoffice ist für die Ratsuchenden in manchen Fällen nicht sofort zu durchschauen, da meist weder ein offener Tresen, an dem die Anfragen zunächst behandelt werden, noch fast gleichaltrige Menschen dahinter erwartet werden. Die anfängliche Sorge, womöglich schnell abgewimmelt zu werden, weicht allerdings in den meisten Fällen sehr schnell, wenn deutlich wird, dass man sich ernsthaft mit jeder Anfrage auseinandersetzt.

Nahezu alle Besucher werden gesiezt, außer es wird ausdrücklich anders gewünscht. Meiner Meinung nach schafft das eine im positiven Sinne distanzierte Atmosphäre, in der es den Ratsuchenden leichter fällt, ihre Probleme zu schildern, als es

im lockeren Umgangston mit gleichaltrigen Studierenden möglich ist. Sie vermittelt darüber hinaus Verbindlichkeit und Seriosität. Sehr selten wird danach gefragt, was man selber studiert oder wie die eigenen Erfahrungen im Studium sind. Für mich ist das ein Zeichen dafür, dass man eher als Mitarbeiter der Studienberatung denn als Kommilitone gesehen wird. Die Anfragen unterscheiden sich dabei je nach Saison. Zu Bewerbungszeiten handelt es sich meist um Schüler oder Studierwillige und deren formale Fragen, die von Bewerbungsmodalitäten über Fächerkombinationen bis zu Zugangsbeschränkungen reichen und somit bei studentischen Hilfskräften durchaus gut aufgehoben sind. Später häufen sich komplexere Anfragen von Studierenden, die mit ihrem Studium unzufrieden sind, Auflagen ihrer Prüfungsbüros haben, Fächer wechseln möchten oder einen völligen Abbruch des Studiums planen. Hierbei ist es schwieriger zu unterscheiden, wer sich schlicht über die bürokratischen Regeln für einen Fachwechsel oder eine Exmatrikulation informieren möchte oder eher Beratung bei der Studien- oder gar Lebensorganisation benötigt. An dieser Stelle ergibt sich häufiger die Notwendigkeit, einen Termin für die Einzelberatung der Studienberatung oder der Psychologischen Beratung zu vereinbaren. Da ich von Beginn eines Gesprächs an nicht versuche, den Eindruck zu vermitteln, für alle möglichen Probleme Lösungen bieten zu können, sondern als eine Art Filter fungiere, um jedes Anliegen entsprechend einordnen zu können, kommt es auch von Seiten der Ratsuchenden sehr selten zu unkooperativem Verhalten. Nicht wenigen ist vor dem „Clearing“ nicht genau klar, welche Fragen sich überhaupt stellen können. Sie sind deshalb froh darüber, wenn aus einer für sie diffusen Problematik konkrete Anliegen herausgearbeitet werden. Darin liegt eine der Stärken der Einbindung studentischer Hilfskräfte in die Studienberatung. Die anfänglich zu spürende Skepsis, eventuell nur vom „Pfortner“ behandelt zu werden, weicht schnell der Bereitschaft, gemeinsam dem Problem eine Struktur zu geben. Dabei ist es für viele wohl angenehmer, zunächst mit einer dem eigenen Umfeld als näher empfundenen und kompetenten Person die Sachlage zu strukturieren, als in einem halbstündigen Gespräch mit einem professionellen Studienberater womöglich klare Fragen und Probleme artikulieren zu müssen und sich unvorbereitet in einer Art Prüfungssituation wieder zu finden. Genauso schwer fällt es Studierenden in der Regel aber auch, in ihrem unmittelbaren Umfeld zuzugeben, dass sie Hilfe benötigen und offensichtlich nicht alleine in der Lage sind, aufgetretene Schwierigkeiten zu lösen. Auch aus diesem Grund versuche ich eine Position einzunehmen, die sich zwischen Studienberater und Noch-Student befindet, so dass die Ratsuchenden sich nicht einem „Konkurrenten“ gegenüber unwohl und von einem Studienberater unter Druck gesetzt fühlen. Ähnliche Erfahrungen dürften auch die studentischen Fachstudienberater machen, die eine andere Rolle spielen als die Dozenten, die ihre obligatorischen Sprechstunden zur Studienberatung anbieten. In vielen Fällen ist ein Einzelgespräch mit dem Studienberater zunächst nicht notwendig, stattdessen wird auf das vom Info-Counter herausgegebene Informationsmaterial zurückgegriffen. So kommt es häufig vor, dass sich Ratsuchende über Stunden an der Präsenzbibliothek, an Fachordnern oder Computerterminals informieren und dabei immer wieder gemeinsam mit den Hilfskräften auftretende Unklarheiten beseitigen. Wenn man die erste Person ist, auf die der „Kunde“ trifft, entstehen natürlich hin und wieder Situationen, in denen man

sich überfordert fühlt. Ratsuchende, die unter hohem psychischen Druck stehen und aggressiv auftreten, ohne dass es aus dem formulierten Anliegen heraus unbedingt nachvollziehbar ist, oder die ihren Frust einfach bei einer greifbaren Person abladen möchten, erfordern ein gewisses Fingerspitzengefühl. Es kann auch durchaus vorkommen, dass Tränen fließen und man ein wenig hilflos versucht, mit den Emotionen der Person gegenüber fertig zu werden. Besonders in diesen Fällen ist es wichtig und notwendig, dass es die entsprechend ausgebildeten Psychologen oder Studienberater im Hintergrund gibt, die sowohl dem Ratsuchenden als auch der Hilfskraft in geeigneter Weise helfen können. Allerdings kann es auch Situationen geben, in denen man das Problem nicht lösen kann. Wenn Eltern sich über den Vorgang der Exmatrikulation für ihr gerade verstorbenes Kind erkundigen möchten, kann das schon als sehr belastend empfunden werden.

In diesem Zusammenhang ist das schon angesprochene Selbstverständnis der studentischen Hilfskräfte ein wichtiger, zu beachtender Faktor. Nicht immer ist es befriedigend, Anfragen weiterleiten zu müssen und der Person, die vor einem steht, nicht unmittelbar weiter helfen zu können. So unterschiedlich wie die Anfragen sein können, ist es aber dringend notwendig zu erkennen, wer ggf. der geeignete Ansprechpartner ist. Gemeinsames Leiden mit einem Ratsuchenden bringt nichts, wenn die Verantwortlichen im Prüfungsbüro oder der Studierendenverwaltung sitzen. Die studentische Hilfskraft ist also weder Seelsorger, noch Problemlöser oder Sachbearbeiter. Ich bin dann zufrieden mit meiner Arbeit, wenn ich ein unübersichtliches Knäuel entwirren kann, den Kern der Anfrage herausarbeite und entweder gemeinsam mit dem Ratsuchenden die relevanten Informationen bespreche oder auf die verantwortlichen Stellen verweise.

Der Vorzug, studentische Hilfskräfte im „Clearing“ der Studienberatung einzusetzen, liegt auf der Hand: Das kostbare und knappe Gut der Einzelberatung wird nicht für relativ einfach zu erklärende, aber zeitaufwendig zu vermittelnde Basisinformationen verschwendet. Der Vorteil der studentischen Hilfskräfte, näher an ihrer „peer-group“ zu sein, könnte auch über die Universitäten hinaus nützlich sein. In den seltensten Fällen haben Schüler in den Oberstufenklassen geeignete Ansprechpersonen für Fragen, die das Studium betreffen. Der Schritt, als Schüler aktiv eine Studienberatungsstelle aufzusuchen, bedarf aus meiner Sicht doch schon größerer Inspiration, besonders wenn noch keine konkreten Fragen aufgetreten sind, sondern nur ein schwammiges und diffuses Informationsbedürfnis besteht. Diese Erfahrungen konnte ich unter anderem auf Hochschulmessen wie der „Studieren in Berlin und Brandenburg“ machen, wo in einer lockeren Atmosphäre von Seiten der Schüler viele grundlegende Fragen mit ganz unterschiedlichem Tiefgang gestellt wurden. So könnte es beispielsweise sinnvoll sein, als kleines Team von studentischen Beratern regelmäßig Schulen zu besuchen oder explizit Sprechstunden für Schüler anzubieten. Dass im Allgemeinen der Bedarf an gründlicher Information und Beratung zum Hochschulstudium steigt und auch dringend notwendig ist, dürfte im Hinblick auf die Einführung von Studiengebühren sowie die neuen Studienstrukturen um Bachelor und Master außer Frage stehen.

■ **Baris Ünal**, studentische Hilfskraft, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: barisuenal@gmx.de

Jana Knott



Jana Knott

Kollegiales Coaching als neues Beratungsformat für Promovenden

Coaching ist – auch im universitären Kontext – ein gängiger Begriff und findet darin bereits Anwendung. Dagegen ist Kollegiales Coaching ein weniger bekanntes Beratungsformat, das aber vielerlei Vorteile und Chancen für Organisatoren wie auch Beteiligte bietet. Dieser Artikel beleuchtet das Thema Kollegiales Coaching von theoretischer und praktischer Seite und zeigt ein neues Anwendungsfeld – nämlich im Rahmen der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

1. Merkmale des Kollegialen Coachings

Die ursprüngliche Wortbedeutung von Coach ist „Kutsche“. Eine Kutsche ist ein Hilfsmittel, um sich auf den Weg zu machen und ein Ziel schneller und bequemer zu erreichen als zu Fuß (Fischer-Epe 2003, S. 22). Coaching kann Personen dabei unterstützen, ihre Ziele schneller zu erreichen als ohne diese Hilfe. Der Coach – ein professioneller Berater – kann eine firmeninterne oder -externe Person sein (Ryschka/Tietze 2006a, S. 87). Die Klientin/der Klient, auch Coachee genannt, soll neue Kompetenzen auf fachlicher, sozialer, methodischer oder personaler Ebene erwerben. Häufig vereinbarte Themen im Coaching sind Zielklärung und -verfolgung, Work-Life-Balance, Karriereentwicklung, Verbesserung der Kommunikation oder Stressmanagement (Ryschka/Tietze 2006a, S. 86).

Kollegiales Coaching unterscheidet sich von Coaching dahingehend, dass es keinen ausgewiesenen Experten für den Coachingprozess gibt, sondern dass alle Beteiligten gleichgestellt und gleichwertig sind (vgl. Schlee/Mutzeck 1996, S. 14) und somit jeder Teilnehmende auch gleichzeitig Kollegialer Coach ist. Tietze (2003, S. 14f) macht jedoch deutlich, dass es noch weitere Aspekte gibt, die im Rahmen des Kollegialen Coachings erfüllt werden und den Begriff der Kollegialität rechtfertigen:

- die Zusammensetzung der Gruppe in Form von Teilnehmern mit einem vergleichbaren Betätigungsfeld oder Erfahrungshintergrund,
- die wechselseitige Hilfsbereitschaft der Teilnehmer, für berufliche Praxisfragen Lösungen zu entwickeln,
- Umkehrbarkeit der Beratungsbeziehung: jeder Teilnehmer kann sowohl Coach als auch Coachee sein.

Die klassische Form des Kollegialen Coachings macht sich also die Idee zunutze, dass Menschen aus ähnlichen Arbeitsfeldern sich gegenseitig qualifiziert beraten können (Jäger 2005, S. 279).

Statt des Begriffs des Kollegialen Coachings lassen sich in der Literatur noch eine Reihe von Synonymen finden: Kollegiale Beratung und Intervision (Ryschka/Tietze 2006b, S. 96; Brinkmann 2002, S. 9), Kooperative Beratung (Mutzeck 1996, S. 56) oder Kollegiale Supervision (Rotering-Steinberg 2001, S. 379; Tietze 2003, S. 37; Zorga, Dekleva/Kobolt 2001, S. 151f).

Kollegiales Coaching braucht als Rahmenbedingung einen festen Ablauf, der allen Teilnehmern bekannt ist und an den es sich zu halten gilt. Er soll das Beratungsvorgehen strukturieren und verhindern, dass sich bestimmte Phasen, die zur Problemlösung führen sollen, vermischen.

1.1 Ziele, Nutzen und Anwendungsfelder des Kollegialen Coachings

Vorrangiges Ziel des Kollegialen Coachings ist es, die Erfahrungen und Kenntnisse aller Gruppenmitglieder zur Lösung von Problemen einzelner Personen zu nutzen (Abs et al. 1998, S. 46). Dies wird von Tietze (2003, S. 19f) als Praxisberatung near the job bezeichnet. Es schafft für die Teilnehmer einen Raum, um Kommunikations-, Interaktions- und Frustrationsprobleme des beruflichen Alltags aufzuarbeiten, für die es sonst in der Regel keinen Platz gibt. In der Gruppe findet man Unterstützung, Rückhalt und Entlastung in schwierigen Situationen und erlebt eine gute Lernumgebung (Ryschka/Tietze 2006b, S. 96).

Aber nicht nur die Teilnehmer profitieren vom Kollegialen Coaching. Ziele der Organisation sind dabei auch die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter und die Bildung von Netzwerken (Ryschka/Tietze 2006b, S. 96). Die Teilnehmer haben hier ebenfalls die Möglichkeit, ihre fachlichen, sozialen, methodischen und personalen Kompetenzen zu erweitern, wovon auch die Organisation profitiert.

Kollegiales Coaching ist somit auch eine Personalentwicklungsmaßnahme, die sowohl als eigenständiges Programm ohne Anbindung an andere Maßnahmen als auch eingebettet in Kombination mit anderen Maßnahmen der Personalqualifizierung durchgeführt werden kann (Tietze 2003, S. 27).

Einige wenige Forschungsarbeiten (Nold 1998; Rotering-Steinberg 2001; Zorga et al. 2001) belegen die angestrebten Ziele. So berichteten die Teilnehmer in der Evaluation von persönlichem Wachstum und persönlicher Entwicklung, der Klärung der beruflichen Identität oder Rolle, dem Erwerb von Beratungskompetenz und dem Lernen am Modell (Zorga et al. 2001, S. 159f). Systematische Ergebnisse zum Nutzen für die Organisation scheint es noch nicht zu geben.

1.2 Kollegiales Coaching im Kontext von Hochschulen

Die Literatur zur Anwendung von Kollegialem Coaching macht deutlich, dass sich diese Methode in der Wirtschaft erfolgreich durchgesetzt hat. In den letzten Jahren lassen sich auch vereinzelt Beispiele zum Einsatz im Kontext von Hochschulen finden: Reinhardt (2006, S. 20) berichtet vom Einsatz der kollegialen Beratung in einem Projekt mit Führungskräften mehrerer Verwaltungen, um langfristige, über die unmittelbare Fortbildung hinausgehende Strukturen zu schaffen. Ebenso wurde das Instrument eingesetzt, damit sich Hochschulangehörige über schwierige berufliche Situationen und z.B. über akademische Lehre austauschen und beraten können (Arnold 2001, S. 407). Einige Autoren empfehlen auch, diese Beratungs- und Unterstützungsform für Promovenden einzusetzen (Fiedler/Hebecker 2005, S. 16; Jäger 2005, S. 279; Szczyrba 2005, S. 287). Sie erscheint auch deshalb geeignet, weil die Zielgruppe – unabhängig vom Fach – ein gleiches Ziel verfolgt, nämlich das Schreiben der Dissertation, während es gleichzeitig eine Reihe von anderen anspruchsvollen Aufgaben zu erledigen gilt wie z.B. „[...] ein Projekt eingrenzen, Entscheidungen treffen, sich selbst organisieren, eigene Interessen und Ansprüche klären und durchsetzen, Zeit zum Schreiben finden – und das alles, während das Leben einfach weitergeht und keine Rücksicht auf die gewählte Aufgabe Dissertation nimmt“ (Jäger 2005, S. 279). Die Doktoranden müssen es außerdem schaffen, über Jahre hinweg eine hohe Motivation aufrechtzuerhalten, um die Dissertation abzuschließen. Neben dem Verfassen der Dissertation muss der wissenschaftliche Nachwuchs auch neue Arbeitsstrukturen aufbauen und Beziehungen zu verschiedenen Personenkreisen wie dem Doktorvater/der Doktormutter, Kollegen und evtl. auch Studierenden gestalten (vgl. Szczyrba/Wildt 2006, S. 56). Hinzu kommt, dass der Betreuer/die Betreuerin oft auch der/die Vorgesetzte ist und Forderungen stellt, die außerhalb der eigenen Forschungsarbeit liegen, aber auch erledigt werden müssen. Das macht es häufig schwierig, der Promotion Priorität einzuräumen.

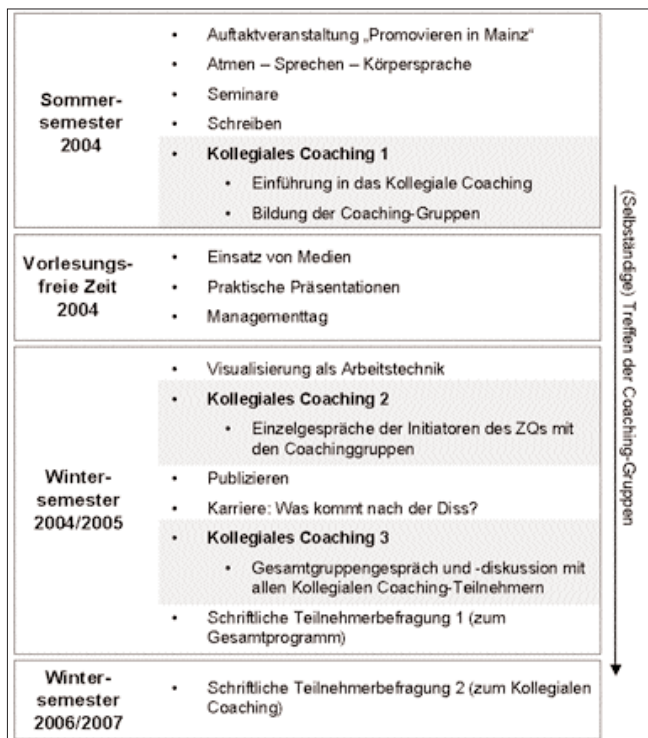
2. Kollegiales Coaching an der Universität Mainz

Das Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz lud im Sommersemester 2004 und Wintersemester 2004/2005 Promovenden der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften im Rahmen des Projekts „Promovieren in Mainz“ dazu ein, ein Kollegiales Coachingformat kennen zu lernen und umzusetzen. Im Rahmen des Gesamtprogramms konnten auch verschiedene andere Seminare belegt und ein Zertifikat erworben werden, wenn bestimmte Veranstaltungen, u.a. das Kollegiale Coaching, besucht wurden. Von insgesamt 58 Promovenden, die das Gesamtprogramm besuchten, nahmen etwa die Hälfte (n= 36) an dem Modul „Kollegiales Coaching“ teil. Eine Übersicht zum Gesamtprogramm findet sich in Abbildung 1.

2.1 Allgemeiner Rahmen

Es wurde ein Format entwickelt, das die Promovenden dazu befähigen sollte, kleinere Zwischenziele zu setzen, zu erkennen, an welchen Stellen sie sich selbst im Weg stehen und sich gegenseitig auf verschiedenen Ebenen zu unter-

Abbildung 1: Kollegiales Coaching an der Universität Mainz, Projekt: Promovieren in Mainz



stützen. Außerdem sollte erreicht werden, dass die Promovenden regelmäßig an ihrer Dissertation arbeiten.

Die Promovenden nahmen an drei Sitzungen teil:

1. Kollegiales Coaching 1: Einführung in das Kollegiale Coaching
2. Kollegiales Coaching 2: Einzelgespräche der Initiatoren mit den Coaching-Gruppen über deren Erfahrungen
3. Kollegiales Coaching 3: Erfahrungsberichte und -diskussion in der Gesamtgruppe

Während der Einführung wurde mit den Promovenden geklärt, was Kollegiales Coaching bedeutet. Weiterhin wurde erarbeitet, an welchen Stellen sie selbst Beratungsbedarf sahen und an welchen Stellen sie andere gut beraten könnten. Dabei wurde deutlich, dass es unter den Promovenden allgemein Überschneidungen bei Bedarf und Angebot gab. Schließlich wurde der Ablauf einer typischen Coachingsitzung vorgestellt und der Gruppenfindungsprozess eingeleitet; die Gruppen sollten den Ablauf zum ersten Mal unter Anleitung durchspielen. Nicht selten fanden sich hier schon Teilnehmer zu Gruppen zusammen, die untereinander Ähnlichkeiten in Inhalten und/oder Methoden entdeckten. Beim Einzelgespräch mit den Initiatoren (im darauf folgenden Semester) berichteten die Gruppen über den Fortgang ihrer Coachinggruppe und die darin aufgetretenen Probleme. Am Ende bestand die Möglichkeit, noch einmal in der Gesamtgruppe die eigenen Erfahrungen zu schildern und die der anderen Gruppen zu hören.

2.2 Leitfaden für den Ablauf

Die Teilnehmer/innen fanden sich in der ersten Veranstaltung für das Kollegiale Coaching in Kleingruppen (3 bis 5

Personen) zusammen und vereinbaren einen gemeinsamen nächsten Termin. Die Promovenden sollten sich von nun an in regelmäßigen Abständen (alle ein bis zwei Wochen), nach Möglichkeit zu einem festen Termin, kontaktieren (persönlich oder telefonisch). Dabei sollten sie sich an dem folgenden vorgegebenen Ablauf orientieren (vgl. auch Abbildung 2).

Abbildung 2: Kollegiales Coaching für Promovenden

Zielsetzung und -überprüfung
<ul style="list-style-type: none"> • Was hattest Du Dir für heute vorgenommen? Hast Du Deine Ziele erreicht? • Was nimmst Du Dir für das nächste Mal vor?
Umgang mit Hindernissen
<ul style="list-style-type: none"> • Was kann Dich davon abhalten, Dein Ziel zu erreichen? <ul style="list-style-type: none"> • Was kann in Deiner Umwelt passieren? • Wie kannst Du Dich selbst sabotieren? • Wie willst Du damit umgehen?
Unterstützung
<ul style="list-style-type: none"> • Wie können wir Dich unterstützen?

2.2.1 Zielsetzung

Zunächst soll besprochen werden, inwiefern die beim letzten Termin gesetzten Ziele erreicht wurden. Daraufhin werden neue Ziele bis zum nächsten Treffen gesetzt. Die Idee zu dieser Phase im Ablauf des Kollegialen Coachings entstammt der Zielsetzungstheorie (Locke/Latham, 1990), die empirisch sehr gut belegt ist. Ziele bestimmen die Richtung unseres Handelns durch eine Steuerung der Aufmerksamkeit, d.h. es werden solche Informationen gesucht, die für die Zielerreichung bedeutsam sind. Deshalb ist es wichtig, dass sich Promovenden während ihrer gesamten Arbeit immer wieder (Zwischen-) Ziele setzen und sich fragen, was notwendig ist, um diese Ziele zu erreichen. Die Theorie besagt außerdem, dass Personen dann besonders leistungsfähig sind, wenn sie spezifische, herausfordernde, aber erreichbare Ziele verfolgen. Wichtige Einflussfaktoren auf den Zusammenhang zwischen Zielsetzung und Leistung sind Zielbindung (Commitment) und Feedback. Der Zusammenhang ist dann besonders hoch, wenn ein Gefühl der Verpflichtung gegenüber dem gesetzten Ziel besteht. Dies ist durch die Tatsache gegeben, dass sich die Promovenden die Ziele selbst stecken und sie gegenüber anderen bei Nichterfüllung rechtfertigen müssen. Die bewusste Reflexion über die Zielsetzung und Umsetzung wirkt sich dahingehend positiv aus, dass die Teilnehmenden stets kontrollieren können, ob das aktuelle Verhalten (bei der Zielsetzung oder bei der Umsetzung) beibehalten werden kann oder geändert werden muss.

2.2.2 Umgang mit Hindernissen

Nachdem sich also die Promovenden neue Ziele gesetzt haben, befassen sie sich mit der Frage, welche Umstände und Einflüsse sie davon abhalten könnten, ihre Ziele zu erreichen und wie sie damit umgehen wollen. Dies stellt einen Wechsel von einer konkreten Arbeitsebene auf eine Metaebene dar, der dazu veranlassen soll, verstärkt über das Arbeiten selbst zu reflektieren. Zum Einen soll sich an dieser Stelle bewusst mit der Frage auseinandergesetzt werden, was sowohl aus der (scheinbar) unkontrollierbaren Umwelt als auch der eigenen Person heraus dazu führen kann, dass das Geplante nicht umgesetzt werden kann. So

gibt es immer wieder unerwartete Anforderungen aus dem beruflichen und/oder dem privaten Bereich, die bei der Planung schnell übersehen werden. Weiterhin gibt es Formen der Selbstsabotage. Darunter wird die Tendenz verstanden, sich von der Arbeit an der Dissertation dadurch abzulenken, dass bestimmte – eigentlich viel unwichtigere Dinge – zuerst erledigt werden müssen. Viele Promovenden kennen das Phänomen, dass man beispielsweise erst den Abwasch und Einkäufe erledigen muss, bevor man sich an die Arbeit setzt oder man liebend gern E-Mails abrufen und beantwortet oder im Internet surft. Bekannt ist dieses Phänomen auch unter dem Begriff Prokrastination – die Tendenz, das Ausführen von Aufgaben oder das Fällen von Entscheidungen oft ungeplant hinauszuschieben (van Eerde 2003, S. 1402). Es konnte gezeigt werden, dass Prokrastination positiv mit dem Verpassen von Abgabeterminen und negativ mit Noten von Studierenden zusammenhängt (van Eerde 2003, S. 1408).

Die Beschäftigung mit der Frage nach dem Umgang mit diesen Hindernissen bewirkt, dass im Vorfeld, in entspannter Atmosphäre statt in einer stressreichen Situation, Strategien überlegt werden, wie mit der entsprechenden Situation umgegangen werden soll. Hier besteht bei Bedarf die Möglichkeit, die Kollegen der Coachinggruppe nach deren Ideen, Strategien und Vorschlägen zu fragen. Dies wird als „selbstgesteuertes Problemlösen“ (Brinkmann 2002, S. 14) bezeichnet. Es erweitert den persönlichen Pool der Handlungsmöglichkeiten, aus dem eine betroffene Person zukünftig schöpfen kann. So könnten die gemeinsamen Vorüberlegungen z.B. so aussehen, dass – sollte der Vorgesetzte mal wieder unvorhergesehen mit einer größeren Aufgabe kommen – der Promovend „nein“ sagt, mit dem Chef sein Zeitproblem diskutiert, einen anderen Termin vorschlägt oder versuchen würde, die wissenschaftliche Hilfskraft der Abteilung für die Aufgabe zu gewinnen.

2.2.3 Unterstützung

Der dritte Schritt im Ablauf des Kollegialen Coachings ist die Frage danach, wie sich die Gruppenteilnehmer gegenseitig unterstützen können. Hintergrund ist, dass sich viele Promovenden bezüglich ihres Dissertationsvorhabens als Einzelkämpfer erleben. Man stößt an Grenzen der Unterstützung, die man von der Familie und auch dem Partner erwarten kann, aber auch an Grenzen der Betreuungsperson. Durch das Kollegiale Coaching wird ein Rahmen geschaffen, in dem man von der Dissertation und der Arbeit an dieser berichten darf und soll. Ein weiterer Effekt ist, dass durch den Austausch erfahren wird, dass andere Doktoranden ähnliche Probleme haben und ähnlichen Hindernissen gegenüber stehen. Die Unterstützungskomponente soll insofern noch verstärkt werden, dass sich die Beteiligten gegenseitig fragen, wie sie sich unterstützen können. Dabei gibt es unterschiedliche Formen der sozialen Unterstützung (vgl. z.B. Nestmann 1988, S. 44). Die informationale Unterstützung meint den gegenseitigen Austausch von Informationen oder die Bereitstellung dieser für andere Personen. Entsprechende Beispiele sind der Austausch über spezifische inhaltliche oder methodische Fragen oder Abläufe, wie z.B. die Anmeldung zur Promotion oder der Ablauf der Disputation. Die zweite Form ist die emotionale Unterstützung. Hierbei handelt es sich beispielsweise um

das gegenseitige Verständnis für vorgebrachte Probleme oder krisenhafte Momente während des Schreibprozesses. Instrumentelle Unterstützung bedeutet Hilfe auf praktischer und materieller Ebene. Die vierte Form ist die Bewertungsunterstützung. Man tauscht sich mit anderen Personen darüber aus, wie sie bestimmte Erlebnisse einschätzen würden. In vielen Studien konnte gezeigt werden, dass die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung eine positive Auswirkung hat auf das Erleben und den Umgang mit Stress und auf die Gesundheit.

3. Erste Rückmeldungen

Wie bereits beim Ablauf beschrieben wurde, gab es nicht nur eine Einführung in das Kollegiale Coaching, sondern auch Einzelgespräche mit den Kleingruppen (Kollegiales Coaching 2) sowie eine abschließende Diskussion in der Gesamtgruppe aller Teilnehmenden am Kollegialen Coaching (Kollegiales Coaching 3). In diesen Gesprächen wurde deutlich, dass das vorgegebene Format zum Ablauf nur in Teilen von den Gruppen eingehalten wurde. Es gab außerdem das Problem bei größeren Gruppen, gemeinsame Termine zu finden und damit die Regelmäßigkeit der Treffen zu garantieren.

Direkt nach Abschluss des Programms im Wintersemester 2004/2005 wurden die Teilnehmenden zum Gesamtprogramm „Promovieren in Mainz“ online befragt (Schriftliche Teilnehmerbefragung 1). Insgesamt beantworteten etwa die Hälfte der Teilnehmer (n=29) unsere Fragen, 23 davon hatten am Kollegialen Coaching teilgenommen.

Dabei wurde deutlich, dass das Kollegiale Coaching als „Topveranstaltung“ (60% der Teilnehmenden des Moduls Kollegiales Coaching, 40% aller Umfrageteilnehmenden) unter den angebotenen Seminaren eingestuft und als sehr gut ($M = 1.52$; $SD = .79$) beurteilt wurde („Bitte beurteilen Sie das Modul!“, 5-stufige Antwortskala: 1 = „Sehr gut“ bis 5 = „Sehr schlecht“).

Am Ende des Wintersemesters 06/07 wurden alle Teilnehmenden noch einmal angeschrieben mit der Bitte, sich wiederum an der Onlinebefragung zum Kollegialen Coaching zu beteiligen (Schriftliche Teilnehmerbefragung 2). Hierbei sollte überprüft werden, inwiefern die von den Initiatoren des ZQs gesetzten Ziele im Rahmen des Kollegialen Coachings (z.B. Verbesserung der Fähigkeit, sich realistische Ziele zu setzen, gegenseitige Unterstützung bei Problemen etc.) erreicht wurden. Diejenigen, die kein Interesse am Kollegialen Coaching hatten, sollten beantworten, was ihr Grund für diese Entscheidung war. Der Rücklauf war sehr gering (nur 1/5 der ursprünglichen Teilnehmer beantwortete den Fragebogen), so dass keine deskriptive Auswertung vorgenommen werden kann. Lediglich zwei Punkte aus ausgewählten offenen Fragen sollen kurz dargestellt werden: (1) Beispiele für einen veränderten Ablauf des Kollegialen Coachings und (2) wahrgenommener Gewinn des Kollegialen Coachings für die Teilnehmer.

(1) Auch in dieser Befragung wurde deutlich, dass sich die Teilnehmenden nur zum Teil an die Vorgaben zum Ablauf hielten. Ein Teil nutzte die Treffen lediglich zum privaten und beruflichen Austausch, die Zielvereinbarungen oder der Abgleich mit den gesetzten Zielen wurden dann nicht fortgesetzt. Ein anderes Vorgehen bestand darin, dass schwerpunktmäßig das Thema eines Grup-

penmitglieds diskutiert wurde, während die anderen nur einen kurzen Überblick über den Stand ihrer Dissertation gaben.

(2) Auf die Frage „Was war der größte Gewinn für Sie durch das Kollegiale Coaching?“ wurden die folgenden Antworten über die Auswirkungen des Beratungsformats auf die Arbeitsweise und das Netzwerken sowie gegenseitige Unterstützen gegeben:

- Arbeitsweise
 - o Förderung der Disziplin zum Arbeiten
 - o Notwendigkeit der Zielkonkretisierung
 - o Einschätzen zu lernen, was realistische Ziele sind
 - o Zu erkennen, dass man auch mit kleinen Arbeitsschritten vorankommt
- Netzwerken und Unterstützung
 - o Möglichkeit, andere Fragestellungen kennen zu lernen
 - o Austausch mit anderen Doktoranden
 - o Möglichkeit, über die Dissertation zu sprechen
 - o Relativierung der eigenen überhöhten Erwartungshaltung an sich selbst (Feststellung, dass überall „nur mit Wasser gekocht wird“)
 - o Unterstützung durch Kollegen mit gleichen Schwierigkeiten
 - o Soziale Unterstützung, weniger fachliche oder motivationale

Inwiefern diese Antworten verallgemeinert werden können, wird sich durch weitere Erfahrungen mit diesem Beratungsformat bei Promovenden klären lassen.

4. Fazit

Die hohe Akzeptanz und gute Bewertung des Kollegialen Coachings durch die Teilnehmenden spricht dafür, dieses Beratungsformat unter Promovenden weiter zu verbreiten, wie es bereits von anderen Autoren gefordert wurde. Weitere Vorteile dieses Formats sind der geringe Beratungsaufwand und die geringen Kosten, mit denen Promovenden nachhaltig unterstützt werden können.

Ein weiterer Vorzug dieser Beratungsform ist die große Flexibilität. Zum einen lässt sie offen, wohin sich die Promovenden entwickeln (möchten) – so kann man sowohl dem Promovenden, der eine wissenschaftliche Karriere plant, als auch dem Promovenden, der sich für den außeruniversitären Bereich entscheidet, gerecht werden. Zum anderen kann die Coachingarbeit sowohl im Rahmen von persönlichen Treffen als auch telefonisch erfolgen: selbst wenn Ortswechsel einzelner Gruppenmitglieder notwendig sind, besteht weiterhin die Möglichkeit, die gemeinsame Arbeit fortzuführen.

Schließlich soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass das Format des Kollegialen Coachings allgemein an Grenzen stößt bzw. für bestimmte Fragestellungen nicht die zweckdienlichste Methode ist. Diese Beratungsform eignet sich nicht für allgemeine Organisationsfragen, die nur in Zusammenarbeit mit den entsprechenden verantwortlichen Personen gelöst werden können. Eine Kollegiale Beratung ist auch dann nicht möglich, wenn alle Teilnehmer gleichermaßen von einem Problem betroffen sind, da dann der nötige Abstand zur Beratung fehlt. Kommt es zu Konflikten und Spannungen zwischen den Teilnehmern, sollten sich diese an einen außen stehenden Klärungshelfer wenden. Ebenso

gehören für Tietze (2003, S. 34f) keine privaten Themen in die Beratung.

Kritisch anzusehen ist, dass ein gewisser Teil der Coaching-Gruppen den vorgegebenen Ablauf (Zielsetzung, Umgang mit Hindernissen und soziale Unterstützung) änderte, wie in den Gesprächen und der Nachbefragung deutlich wurde. Es ist denkbar, dass der Ablauf den Promovenden gewisse Freiräume offen lassen muss, um weiteren Bedürfnissen gerecht zu werden. Allerdings sollte den Teilnehmern während der Einführung in das Kollegiale Coaching deutlich gemacht werden, welche Ziele mit diesem Ablauf verfolgt werden und warum es deshalb wichtig ist, sich an diesen Ablauf zu halten.

Das Aufkommen von privaten Themen ist mit Sicherheit in den Treffen nicht auf Dauer zu vermeiden, dennoch sollte der Beratungsprozess immer auf die Promotion ausgerichtet sein. Schließen möchte ich mit einem Zitat (Schriftliche Teilnehmerbefragung 2), das einen Ausblick darauf gibt, dass Kollegiales Coaching auch über die Promotion hinaus als nützlich angesehen wird:

„Die Gruppe ist, nachdem zwei Mitglieder ihre Dissertation abgegeben haben, nicht mehr kontinuierlich weitergeführt worden. Es haben sich aber persönliche Freundschaften ergeben, so dass man sich immer noch trifft, nur nicht mehr explizit zum Coachen. Was ich etwas schade finde, da ich mir auch nach der Dissertation weiter Unterstützung bei Projekten wünsche.“

Literaturverzeichnis

- Abs H. J. et al. (1998): Methodensammlung. Weinheim.
 Arnold, E. (2001): Kollegiale Supervision - ein Instrument der Qualitätsentwicklung für die Hochschullehre? In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Jg. 32/H. 4, S. 403.
 Brinkmann, R. D. (2002): Intervention. Heidelberg.
 Fiedler, W./Hebecker, E. (2005): Promotionskrisen und ihre Bewältigung. Stuttgart.
 Fischer-Epe, M. (2003): Coaching: Miteinander Ziele erreichen (Eingeleitet von Friedemann Schulz von Thun). Reinbek bei Hamburg.
 Jäger, U. (2005): Angeleitete kollegiale Beratung - ein Beispiel, wie Promovierende sich gegenseitig unterstützen können. In: Koepernik, C., Moes, J. & Tiefel, S. (Hg.): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Bielefeld.

- Locke, E. A./Latham, G. P. (1990): A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, NJ.
 Mutzeck, W. (1996): Kooperative Beratung. In: Schlee, J./Mutzeck, W. (Hg.): Kollegiale Supervision. Heidelberg.
 Nestmann, F. (1988): Die alltäglichen Helfer. Theorien sozialer Unterstützung und eine Untersuchung alltäglicher Helfer aus vier Dienstleistungsberufen. Berlin.
 Nold, B. (1998): Kollegiale Praxisberatung in der Lehrerbildung. Tübingen.
 Reinhardt, C. (2006): "Man bekommt immer wieder überraschende Einsichten." Kollegiales Coaching von Führungskräften. In: Reinhardt, C./Dorando, M./Kerbst, R. (Hg.): Coaching und Beratung an Hochschulen. Bielefeld.
 Rotering-Steinberg, S. (2001): Kollegiale Supervision im Selbstraining: Rückblick nach zwei Jahrzehnten und Vorausschau In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, Jg. 32/H. 4, S. 379.
 Ryschka, J./Tietze, K.-O. (2006a): Coaching. In: Ryschka, J.; Solga, M./Matenklopp, A. (Hg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Wiesbaden.
 Ryschka, J./Tietze, K.-O. (2006b): Kollegiale Beratung. In: Ryschka, J.; Solga, M./Matenklopp, A. (Hg.): Praxishandbuch Personalentwicklung. Wiesbaden.
 Schlee, J./Mutzeck, W. (1996): Supervision für Lehrerinnen und Lehrer. In: J. Schlee/W. Mutzeck (Hg.) Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe für Lehrerinnen und Lehrer, Heidelberg, Programm Ed. Schindele, S. 9-22.
 Szczyrba, B. (2005): Promotionscoaching und Forschungssupervision - Beratungsangebote für die Promotionsphase, ihre Aufgabengebiete und Zielsetzungen. In: Koepernik, C.; Moes, J./Tiefel, S. (Hg.): GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive. Bielefeld.
 Szczyrba, B./Wildt, J. (2006): Strukturiert promovieren: Didaktische Konzeptionen und Modelle. In: Fiedler, W./Hebecker, E. (Hg.): Promovieren in Europa. Opladen.
 Tietze, K.-O. (2003): Kollegiale Beratung. Reinbek bei Hamburg.
 Van Eerde, W. (2003): A meta-analytically derived from nomological network of procrastination. In: Personality and Individual Differences, Jg. 35/H. 6, S. 1401-1418.
 Zorga, S., Dekleva, B./Kobolt, A. (2001): The process of internal evaluation as a tool for improving peer supervision In: International Journal for the Advancement of Counseling, Jg. 23/H. 2, S. 151.

■ **Jana Knott**, Diplom-Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
 E-Mail: jana.knott@verwaltung.uni-mainz.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 24.00 Euro

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

Bielefeld 2006, ISBN 3-937026-43-6, 120 S., 14.90 Euro

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

„Qualitätsentwicklung und Hochschuldidaktik“ - Tagung der Dortmund Spring School for Academic Staff Developers (DOSS) vom 5. – 7. März 2007

Zu dieser Tagung, die zum dritten Mal vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund veranstaltet wurde, kamen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterschiedlicher Professionen zusammen, die sich über Möglichkeiten der Verbesserung der Lehre an der Hochschule informieren und austauschen wollten.

In den Begrüßungsvorträgen wurde auf die wachsende Bedeutung des Qualitätsmanagements für die Universitäten hingewiesen und aufgezeigt, welche Konsequenzen dies für die Hochschuldidaktik mit sich bringe. So könne nach Ansicht des Rektors der Dortmunder Universität, Prof. Eberhard Becker, die Einführung von Studiengebühren durchaus die Qualität der Lehre positiv beeinflussen: Wenn die Studierenden für ihre Ausbildung bezahlen müssen, werden sie – quasi als Kunden der Universität – möglichst gute Lernbedingungen fordern. Hier liege in Zukunft für viele Hochschulen die Chance, sich neben dem auf Forschungsaktivitäten ausgerichteten Exzellenzwettbewerb durch herausragende Lehre ein eigenes Profil zu schaffen und damit die Attraktivität für zukünftige Studierende zu erhöhen.

Auch Prof. Johannes Wildt, der Leiter des Hochschuldidaktischen Zentrums in Dortmund, sah eine wachsende Bedeutung der Hochschuldidaktik: Hochschuldidaktiker werden in Zukunft neben den klassischen Aufgaben wie z.B. der Weiterbildung von Lehrkräften immer mehr die Rolle der „change agents“, als Sachverständige, Vermittler und Mitwirkende von Umstrukturierungsprozessen zur Verbesserung der Lehre wahrnehmen.

In diesem Sinne plädierte Prof. Helmut Ruppert, Vizepräsident der HRK, für eine stärkere Einbindung der Hochschuldidaktiker in universitäre Entscheidungsprozesse. Er forderte mehr Mitsprache bei der Konzeption von Studiengängen, was sich an der Universität Bayreuth schon bewährt habe. Hier arbeiten Hochschuldidaktiker gemeinsam mit Lehrenden der Fachbereiche an der Entwicklung von Zielen eines Studiengangs und stimmen die Zielrichtungen der einzelnen Module auf diese übergeordneten Ziele ab. In der anschließenden Diskussion wurde immer wieder auf Großbritannien verwiesen, wo diese Kooperation als „framework of academics“ schon seit Jahren üblich sei.

Am zweiten Tag der Konferenz folgten Vorträge über die praktische Arbeit der Hochschuldidaktiker sowie über die Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Hochschuldidaktik. Herauszuheben ist hier der Beitrag von Katrin Dumscher-Dauth von der Universität Ulm, die ihr Rahmenmodell zur Evaluation hochschuldidaktischer Weiterbildung vorstellte. Sie kritisierte herkömmliche Evaluationsverfahren, die fast ausschließlich auf Zufriedenheitsmessungen der Teilnehmer/innen basieren. Dies erlaube jedoch häufig lediglich Rückschlüsse auf die atmosphärische Stimmung im Kurs, weil die so abgefragten Lernerfahrungen noch zu sehr vom Veranstaltungsverlauf geprägt seien. Das von Dumscher-Dauth angewandte Verfahren geht weit darüber hinaus und berücksichtigt drei Ebenen des Lernprozesses: die Prüfung der theoretischen Grundannahmen, die Evaluation der praktischen Umsetzung und die Bewertung von langfristigen Effekten. Dieses 3Phasen-Modell bietet die Möglichkeit weitreichender Qualitätsmessungen, erfordert aber

auch eine im Einzelfall schwierig umzusetzende arbeitsintensive Vor- und Nachbereitung des Kurses.

Im Anschluss reflektierte der Bologna-Beauftragte der GEW Gerd Köhler die Umsetzung der Bologna-Beschlüsse in der deutschen Hochschullandschaft. Dabei stellte er die These auf, dass die in Bologna festgelegten Ziele weitaus besser seien als deren Umsetzung. Einen Grund für die aufgetretenen Probleme sieht er in der Nichteinbeziehung der Basis in Entscheidungsprozesse. Es sei versäumt worden, Studierende und Lehrende „mit ins Boot zu nehmen“, sodass vielen die neuen Richtlinien lediglich von oben verordnet erschienen, was natürlich Widerwillen bis hin zu Protesten auslöste. Als Beispiel für den mangelhaften Bezug zur Praxis nannte er die Einschränkung des Zugangs zu den Masterstudiengängen in Zeiten, in denen hochqualifizierte Fachkräfte dringend gebraucht werden. Während die OECD Deutschland davor warne, zu wenig Akademiker auszubilden, reduzieren viele Hochschulen ihre Studienplätze. Da die Umsetzung der Bologna-Beschlüsse in Zeiten besonders starker Jahrgänge falle, werde es daher in den nächsten Jahren immer weniger Studienplätze für immer mehr Studienwillige geben. Nicht berücksichtigt worden seien ferner die Erkenntnisse der letzten Pisa-Studien, die einen Umbau des gesamten Bildungssystems verlangten. Seine Forderung, Hochschuldidaktiker als Experten für Lern- und Veränderungsprozesse mehr an den Entscheidungsprozessen zur Umsetzung der Bolognabeschlüsse zu beteiligen, verschaffte ihm viel Beifall. Inwieweit diese Mitwirkung jedoch von Seiten der Hochschulleitung und der Fachbereiche gewünscht und unterstützt wird, ließ bei den meisten Zuhörern einige Zweifel aufkommen.

Die Vorträge während der ersten beiden Tage gaben zwar einen interessanten Überblick über aktuelle Diskussionspunkte innerhalb der Hochschuldidaktik; aber die häufig doch recht einfallslose Art der Präsentation sowie die Aneinanderreihung der Beiträge, die nur wenig Raum für Diskussion ließ, strapazierten die Aufnahmefähigkeit der Zuhörer in hohem Maße. Gerade von Hochschuldidaktikern hätte ich mehr Einsicht in Prozesse der Informationsvermittlung und die Fähigkeit zu motivierender Seminargestaltung erwartet. Ungünstig fand ich auch, dass es für „Neulinge“ wie mich, die zum ersten Mal auf einer hochschuldidaktischen Tagung waren, aufgrund der Organisationsstruktur zunächst kaum Möglichkeiten zum Kennenlernen anderer Teilnehmer gab. Das änderte sich dann allerdings im zweiten Teil der Veranstaltung, der zum Besuch von Workshops offen stand. Hier stellten Praktiker ihre Arbeit vor, und es gab reichlich Gelegenheit zur Diskussion und zum Austausch von Erfahrungen in Kleingruppen. Das Spektrum der Themen reichte von der Präsentation von Weiterbildungsveranstaltungen für Dozenten über unterschiedliche Evaluationskonzepte universitärer Lehre bis hin zu Erfahrungen mit der Umsetzung hochschuldidaktischer Konzepte im institutionellen Kontext. Dargestellt wurden beispielsweise Seminare für Lehrende, die sich mit dem Thema Prüfungsangst auseinandersetzen, Ansätze zur kollegialen Supervision von wissenschaftlichen Mitarbeitern oder auch Evaluationsmodelle im Weiterbildungsbereich.

Als psychologische Studienberaterin war es für mich auf der inhaltlichen Ebene sehr spannend, vertraute Themenbereiche aus einer anderen Perspektive zu betrachten, beispielsweise das Thema Prüfungsangst nicht aus der Sicht der Studierenden sondern aus der Sicht der Prüfer zu beleuchten: Wie reagiere ich, wenn ein Prüfling extrem aufgeregt ist? Welche Interventionen sind hilfreich, welche nicht? Was löst die Angst des Prüflings in mir aus? Auf der anderen Seite stießen die Schilderungen meiner Erfahrungen aus der Arbeit mit Studierenden auf großes Interesse bei den anderen Workshopteilnehmern, deren Hauptansprechpartner in erster Linie Dozenten, Fachbereichsleiter und andere Verwaltungskräfte sind. Dabei machte der kollegiale Austausch deutlich, wie weit gefächert die Tätigkeitsbereiche der Tagungsteilnehmer waren. Neben den klassischen Aufgaben der Hochschuldidaktik wie der Weiterbildung von Dozenten nimmt eine Vielzahl junger Kolleginnen und Kollegen, ein berufliches Spektrum wahr, das sich schwerpunktmäßig auf ganz andere Themen bezieht wie z.B. die Beratung der Fachbereiche - beispielsweise bei der Investition der Studiengebühren zur Verbesserung der Lehre, dem Hochschulmarketing, der Akkreditierung von Studiengängen etc. Bei der Betrachtung der weit gefächerten Aufgabenbereiche stellt sich die Frage, was Hochschuldidaktiker und Studienberater verbindet und welche Formen der Vernetzung sinnvoll sein könnten. In zahlreichen Diskussionen während der Workshops und bei inoffiziellen Gesprächen am Rande der Tagung wurde deutlich, dass wir – manchmal auf unterschiedlichen Ebenen - doch ein ähnliches Ziel verfolgen, nämlich den Aufbau eines förderlichen Lernklimas, sei es nun über die Verbesserung der Lehrqualität oder die Stärkung der Kompetenzen von Studierenden. Die personelle Ausstattung ist allerdings trotz der Bedeutung dieses Ziels für beide Bereiche recht knapp bemessen und ständig von

Kürzungen bedroht. Hochschuldidaktische Zentren mit erheblichem Einfluss auf die Lehre sind – neben Dortmund – vorzugsweise im Südwesten Deutschlands zu finden. Einige der wenigen Teilnehmer, die aus den nördlichen und östlichen Bundesländern angereist waren, beklagten den isolierten Status an ihren Hochschulen, an denen sie quasi als Einzelkämpfer den ganzen Bereich der Hochschuldidaktik abdecken sollen. Ähnliche Erfahrungsberichte konnte man auch auf vergangenen GIBet-Tagungen von Kolleginnen und Kollegen hören, die an manchen Universitäten allein für den Bereich Studienberatung zuständig sind. In Anbetracht der Tatsache, dass Themen, Ziele und Arbeitsbedingungen sich in vielen Bereichen überschneiden, könnten beide Berufsgruppen sicherlich von einem stärkeren Austausch sehr viel profitieren.

Mein ganz persönliches Fazit der Tagung: Ich habe viel erfahren und gelernt – über die Arbeit der Hochschuldidaktiker, über neue Konzepte zur Evaluation von Kursen und nicht zuletzt über den Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses. Vertraute Themen mal aus einer anderen Perspektive zu sehen und die eigene Arbeit mit Kollegen zu diskutieren, die ein Problem von einer ganz anderen Seite aus angehen, hat mir viele Anregungen für die Praxis vermittelt. Umgekehrt können sicherlich auch Hochschuldidaktiker vom Besuch einer Tagung für Studienberater profitieren.

■ **Brigitte Reysen-Kostudis**, Diplom-Psychologin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: reysen@zedat.fu-berlin.de

GEW: „Hochschulen noch nicht fit für Qualitätskontrolle“ Bildungsgewerkschaft zum Akkreditierungsbeschluss der KMK

Frankfurt a.M./Berlin - „Die Hochschulen sind noch nicht ausreichend dafür ausgestattet, die Qualität der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge eigenverantwortlich zu sichern.“ Mit diesen Worten kritisierte Andreas Keller, für Hochschule und Forschung verantwortliches Vorstandsmitglied der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), den heutigen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Einführung der Systemakkreditierung bei konsekutiven Studiengängen (Bachelor/Master).

„Die Zeit ist noch lange nicht reif für eine Abkehr von der Programmakkreditierung“, betonte Keller. Die meisten Hochschulen stünden bei der Etablierung von Verfahren zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement erst am Anfang. Die hohen Standards des geltenden Akkreditierungsverfahrens würden mit der Einführung der Systemakkreditierung leichtfertig preisgegeben. „Hierzu gehört auch die Beteiligung der Studierenden sowie der Gewerkschaften als Vertreterinnen der beruflichen Praxis“, sagte der GEW-Sprecher.

„Die Akzeptanz der neuen Bachelor- und Master-Studiengänge bei den Studierenden und auf dem Arbeitsmarkt ist in den letzten Jahren gewachsen. Alle Beteiligten konnten darauf vertrauen, dass die Qualität und Berufsbefähigung jedes einzelnen Studiengangs nachgewiesen werden muss. Mit der Einführung der Systemakkreditierung setzt die KMK dieses Vertrauen aufs Spiel“, warnte Keller.

Info: Die bisherigen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung sehen vor, dass die Qualität jedes einzelnen neuen Bachelor- und Master-Studiengangs geprüft werden muss (Programmakkreditierung). Im neuen Verfahren der Systemakkreditierung ist vorgesehen, Hochschulen insgesamt als Institutionen zu prüfen. Fällt das Ergebnis positiv aus, gelten alle von der Hochschule angebotenen Studiengänge als akkreditiert.

Quelle: http://www.gew.de/GEW_Hochschulen_noch_nicht_fit_fuer_Qualitaetskontrolle.html, 15.06.2007

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

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management,
Anti-Diskriminierung und Inklusion

Heft 1/2007

Forschung über IVI

*Steffen H. Boie, Malte R. Kutscher &
Desiree H. Ladwig*
Diversity & Inclusion -
Das Management der Integration von
Vielfalt und Unterschiedlichkeit

Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI

Maïke Andresen
Corporate Universities –
Chance für Diversity & Inclusion

Kathrin van Riesen
Gender als didaktisches Prinzip

Britta Thege & Ingelore Welp
**Über Genderfairness und
organisationale Widerstände auf dem
Weg zur geschlechtergerechten Hoch-
schule**

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 2/2007

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Hans-Jürgen Lorenz
„Von der Qualität zur Exzellenz“ –
Anforderungen an Hochschulen durch
Akkreditierungsverfahren, Evaluation,
Qualitätssicherungsmaßnahmen und
Qualitätsmanagement

Personal- und Organisationsent- wicklung/-politik

Ina Voigt & Anja von Richthofen
**Weiterentwicklung der
Berufungsverfahren an Hochschulen**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simone Gruber & Petra Pistor
**Lehrevaluation - Entscheidend ist, was
man draus macht!**
Qualitätsentwicklung durch studentische
Lehrveranstaltungsbeurteilung am
Beispiel des Lehrevaluationsverfahrens
an der Universität Duisburg-Essen

Anne Brunner
**Team Games – Schlüsselkompetenzen
spielend trainieren. Spiele für Seminar
und Training - Folge 2**

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung
in Forschung, Studium und Administration

Heft 1/2007

Qualitätsentwicklung, -politik

Hans Georg Tegethoff
**Qualitätsmanagementsysteme für
Fachbereiche an Hochschulen -**
Warum sie nötig sind und wie man sie
aufbauen kann

Annika Boentert
**DIN EN ISO 9001:2000 - Ein geeigne-
tes Instrument für das Qualitätsmana-
gement an Hochschulen?**

*Regina Bruder, Michael Deneke &
Julia Sonnberger*
Wie kommt Qualität ins E-Learning?
Qualitätsentwicklung in E-Learning -
Veranstaltungen an der TU Darmstadt

Anregungen für die Praxis/Erfah- rungsberichte

Tim Kiparski & Alexander Wörner
**Qualitätsentwicklung für Orientie-
rungstutorien -**
Erfahrungen eines Pilotprojekts der
Universität Duisburg-Essen

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 2/2007

9. Workshop Hochschulmanagement 2007 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

André Horstkötter & Aloys Prinz
Reaktionen von Studierenden auf Studiengebühren:
 Mikroökonomische Überlegungen und empirische Ergebnisse

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Katharina Spraul
Anwendungsfelder der Bildungsrendite als Zielgröße für das Hochschulmanagement

Organisations- und Managementforschung

Sonja Lück
Studentische Lehrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen

Helge Krusche, Joachim Prinz & Andreas Wiendl
Auswirkung von Lernsoftware in der universitären Lehre

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 3/2007

Praxisbezug auf unterschiedlichen Handlungsebenen

Hochschulentwicklung/-politik

Stephan Laske, Claudia Meister-Scheytt, Bernadette Loacker & David Lederbauer
Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment

Michael Ruf
Berufliches Handeln im Studium lernen - Didaktische Funktionsbestimmung betrieblicher Praxisphasen am Beispiel wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor-Studiengänge

Love Letter to Higher Education:
Wolff-Dietrich Webler
Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium

Gerd Grözinger
Studiengebühren und Familiengründung - Eine (noch) unterschätzte Problemzone

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Sandra Müller
eLearning im Europarecht - Ein Praxisbericht

In eigener Sache

Ludwig Huber zum 70. Geburtstag



Für weitere Informationen

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

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

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
 Hofgebäude
 33613 Bielefeld

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.

Im Folgenden bietet der UVW Verlag mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).

Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Helen Knauf: Tutorenhandbuch Einführung in die Tutorienarbeit

Reihe Gestaltung motivierender Lehre
in Hochschulen: Praxisanregungen

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorienarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorienqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorienarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

Was ist Tutorienarbeit?

Wie kann erfolgreiche Tutorienarbeit geleistet werden?

Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorienarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung

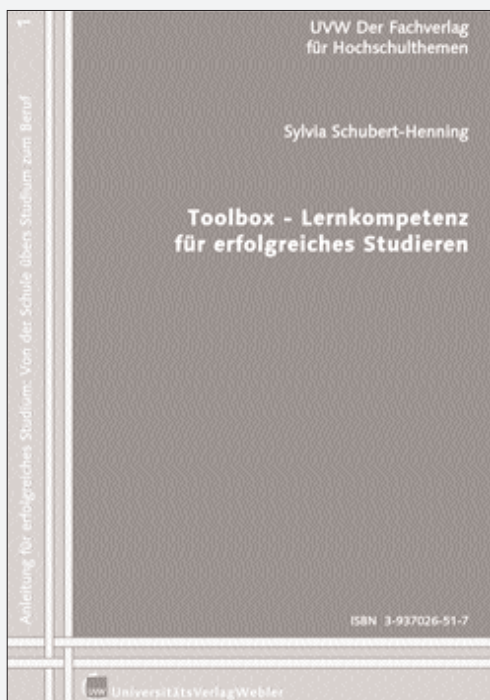
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22



Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

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