

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Beratung zum MINT-Studium

- tasteMINT: ein Potenzial-Assessment-Verfahren für Abiturientinnen im Übergang Schule – Hochschule
- Die Auswirkungen der MINT-Aktivitäten auf die Beratung in der Zentralen Studienberatung – eine Einschätzung
- Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen 2006/2007- Regionale und geschlechtsspezifische Muster
Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie
- Das Studienzentrum für Sehgeschädigte (SZS) des Karlsruher Instituts für Technologie: Förderung von Schlüsselqualifikationen für Studium und Beruf
- Das Learning Skills Center der University of Texas in Austin. Aufbau, Organisation und Arbeitsweise
- Die Aufbauphase der Informationskampagne „Gscheit studiert“

1 | 2010

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, stellv. 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 Hochschule Darmstadt

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

Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. 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

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte 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).

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,
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Satz: UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen:

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 24.03.2010

Grafik:

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 15 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

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

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Beratungsentwicklung/-politik

Annemarie Cordes
taste/MINT: ein Potenzial-Assessment-Verfahren für
Abiturientinnen im Übergang Schule – Hochschule

2

Wolfgang Loggen
Die Auswirkungen der MINT-Aktivitäten auf die Beratung
in der Zentralen Studienberatung – eine Einschätzung

7

Gunvald Herdin
Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen 2006/2007
- Regionale und geschlechtsspezifische Muster.
Eine Sekundäranalyse der amtlichen Statistik unter
besonderer Berücksichtigung der MINT-Fächer
Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie

10

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Joachim Klaus
Das Studienzentrum für Sehgeschädigte (SZS) des
Karlsruher Instituts für Technologie: Förderung von
Schlüsselqualifikationen für Studium und Beruf

16

Jessica Kleinhelftewes
Das Learning Skills Center der
University of Texas in Austin.
Aufbau, Organisation und Arbeitsweise

18

Petra Gerlach
Die Aufbauphase der Informationskampagne
„Gscheit studiert“

24

Tagungsberichte/-ankündigungen

CHE-Forum am 5. November 2009
„Bachelor-Karriere: Übergang vom Master in den Beruf“
(Reinhard Böhm)

27

Mehr Studierende – aber wie? Tagung zum
Übergang Schule-Hochschule diskutiert neue Wege
und praktische Erfahrungen
(Ulrich Hinz)

28

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

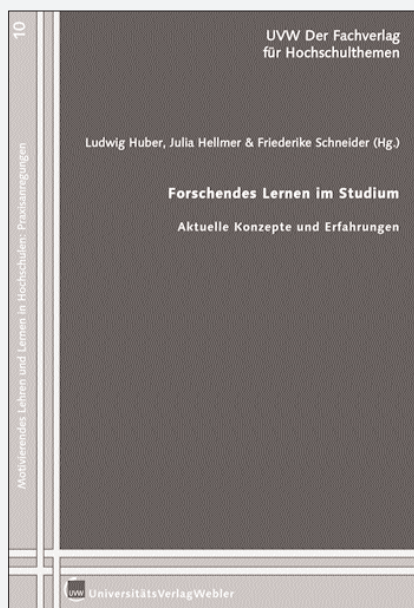
Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009,
227 Seiten, 29.60 Euro

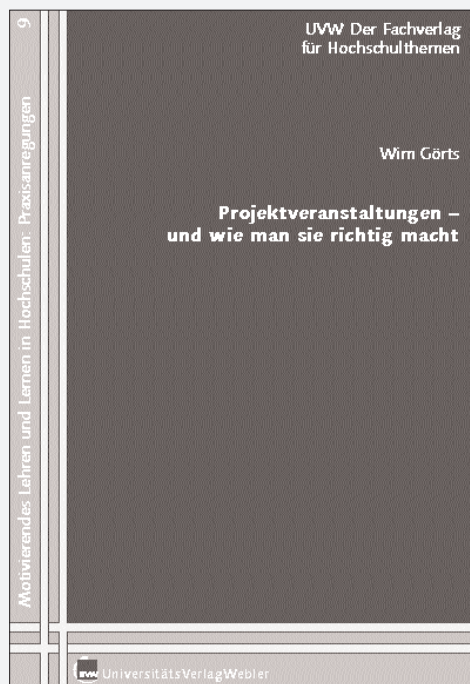
Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt. Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

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

Wim Görts Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Wim Görts hat hier seinen bisherigen beiden Bänden zu Studienprojekten in diesem Verlag eine weitere Anleitung von Projekten hinzugefügt. Ein variationsreiches Spektrum von Beispielen ermutigt zu deren Durchführung. Das Buch bietet Lehrenden und Studierenden zahlreiche Anregungen in einem höchst befriedigenden Bereich ihrer Tätigkeit. Die Verstärkung des Praxisbezuges der Lehre bzw. der Handlungskompetenz bei Studierenden ist eine häufig erhobene Forderung. Projekte gehören - wenn sie gut gewählt sind - zu den praxisnächsten Studienformen. Mit ihrer ganzheitlichen Anlage kommen sie der großen Mehrheit der Studierenden, den holistischen Lernern, sehr entgegen. Die Realisierung von Projekten fördert Motivation, Lernen und Handlungsfähigkeit der Studierenden erheblich und vermittelt dadurch auch besondere Erfolgserlebnisse für die Lehrenden bei der Realisierung der einer Hochschule angemessenen, anspruchsvollen Lehrziele. Die Frage zum Studienabschluss, in welcher Veranstaltung Studierende am meisten über ihr Fach gelernt haben, wurde in der Vergangenheit häufig mit einem Projekt (z.B. einer Lehrforschung) beantwortet, viel seltener mit einer konventionellen Fachveranstaltung. Insofern sollten Studienprojekte gefördert werden, wo immer es geht. Die Didaktik der Anleitung von Projekten stellt eine „Königsdisziplin“ der Hochschuldidaktik dar. Projekte gehören zum anspruchsvollsten Bereich von Lehre und Studium. Nur eine begrenzte Zeit steht für einen offenen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess zur Verfügung. Insofern ist auf die Wahl sowie den Zuschnitt des Themas und die Projektplanung besondere Sorgfalt zu verwenden. Auch soll es der Grundidee nach ein Projekt der Studierenden sein, bei dem die Lehrperson den Studierenden über die Schulter schaut. Die Organisationsfähigkeit und Selbstdisziplin der Studierenden sollen gerade im Projekt weiter entwickelt werden. Der vorliegende Band bietet auch hierzu zahlreiche Anregungen.



ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009,
138 Seiten, 19.80 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen
in Hochschulen: Praxisanregungen

Liebe Leserinnen und Leser,

die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger in Mathematik, Ingenieur- und Natur- und Technikwissenschaften an den deutschen Hochschulen ist nach Auffassung vieler bildungspolitischer Akteure zu niedrig. Die Steigerung dieser Zahlen wird z.T. auch von den Beratungseinrichtungen erwartet, die im Kontext der Hochschulausbildung tätig sind. Damit sind jedoch eine Reihe von Problemen verbunden, die von den Autorinnen und Autoren zum Schwerpunktthema „Beratung zu Mint-Fächern“ dieser Ausgabe der ZBS aufgegriffen werden.

Annemarie Cordes berichtet in ihrem Beitrag **„tasteMINT: ein Potenzial-Assessment-Verfahren für Abiturientinnen im Übergang Schule – Hochschule“** über ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes gemeinsames Programm von RWTH Aachen, FU Berlin, HAW Hamburg und TU Dresden. Die Autorin macht darauf aufmerksam, dass MINT-Aktivitäten im Spannungsfeld zwischen „Steuerung und Unterstützung“ stehen, weist aber auch auf häufig in der Beratung von Studieninteressierten anzutreffende veraltete Bilder von technikaffinen sowie technikfernen Fächern hin. Die ersten Ergebnisse des tasteMINT-Projekts hält sie deshalb insbesondere für Beratungskräfte im Hochschulbereich für interessant. **Seite 2**

„Die Auswirkungen der MINT-Beratung auf die Beratung in der Zentralen Studienberatung“ untersucht **Wolfgang Loggen** von der RWTH Aachen in seinem Beitrag. Er weist darauf hin, dass die Mathematik im Rahmen der MINT-Arbeit die Rolle eines „Schlüsselfachs“ spielt und deshalb zentrale Bedeutung für die Studienfachwahl hat. Darüber hinaus plädiert Wolfgang Loggen für ein sauber zwischen Marketing und Beratung trennendes Arbeitsverständnis. Im Rahmen von Beratung stehen die Interessen der Ratsuchenden im Mittelpunkt; „Lenkung“ kann also nicht das Ziel von Beratung sein. **Seite 7**

Gunvald Herdin von CHE-Consult fasst eine jüngst veröffentlichte ausführliche empirische Untersuchung speziell für die ZBS zusammen. Der Beitrag **„Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen 2006/2007 – Regionale und geschlechtsspezifische Muster. Eine Sekundäranalyse der amtlichen Statistik unter besonderer Berücksichtigung der**



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle

MINT-Fächer“ liefert instruktives Material bezüglich der Reichweite von MINT-Aktivitäten: So wird u.a. festgestellt, dass auf Basis der Datenlage die einschlägigen Maßnahmen insgesamt keine Steigerung der entsprechenden Studierleistungen hervorgerufen haben, sondern nur für Verschiebungen innerhalb des MINT-Spektrums verantwortlich gemacht werden können. **Seite 10**

Außerhalb des Themenschwerpunkts finden sich in dieser Ausgabe der ZBS drei Praxisberichte: **Joachim Klaus** stellt das Studienzentrum für Sehgeschädigte am KIT Karlsruhe vor; **Jessica Kleinhelftewes** berichtet von einem Besuch am „Learning Skills Center“ der Universität Austin/Texas (USA). Die Informationskampagne „Gscheit studiert“ im Land Baden-Württemberg wird von **Petra Gerlach** vorgestellt. **Seiten 16, 18 und 24**

Zum Schluss dieses Editorials eine Anmerkung in eigener Sache: Zur Ausgabe 2/2010 (Schwerpunktthema: Beratung ausländischer Studierender) werden Herausgeberkreis und geschäftsführende Redaktion der ZBS erweitert. Neu in den Herausgeberkreis eintreten werden **Manfred Kaluza** (Studienkolleg der Freien Universität Berlin), **Franz-Rudolf Menne** (Studienberatung der Universität Köln) und **Peter Schott** (Studienberatung der Universität Münster). Alle neuen Herausgeber werden sich in der nächsten ZBS-Ausgabe kurz vorstellen.

Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle

Annemarie Cordes

tasteMINT: ein Potenzial-Assessment-Verfahren für Abiturientinnen im Übergang Schule – Hochschule*



Annemarie Cordes

2009 haben erstmals 92 Abiturientinnen und Zwölfklässlerinnen an vier deutschen Hochschulen – der RWTH Aachen, der FU Berlin, der TU Dresden und der HAW Hamburg – an dem dreitägigen Potenzial-Assessment-Verfahren tasteMINT (www.tastemint.de) teilgenommen. Die Entwicklung dieses personalen Assessment-Verfahrens unter der Federführung von LIFE e.V. in Berlin wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Nach dem erfolgreichen Start wird tasteMINT an weitere Hochschulen transferiert. Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen wurden evaluiert, das Verfahren selbst wurde validiert – Zeit, um den Ansatz von tasteMINT einer größeren Öffentlichkeit vorzustellen und einen neuen Blickwinkel einzunehmen zu der alten Frage nach den großen Geschlechterunterschieden in der Wahl von Berufsfeldern und Studienfächern.

1. Alle machen jetzt MI(N)T: Förderung von Abiturientinnen zwischen Steuerung und Unterstützung

Mehr MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik): Angesichts des Mangels an Ingenieurinnen und Naturwissenschaftlern für die Weiterentwicklung des Forschungs- und Wirtschaftsstandorts Deutschland sind die Werbekampagnen kaum noch zu übersehen: ein Beispiel dafür ist der 2008 gegründete Nationale Pakt „Komm mach MINT – für mehr Frauen in MINT Berufen“, an dem sich inzwischen mehr als 120 Unternehmen und Institutionen beteiligen. Der Bedarf an naturwissenschaftlich-technisch ausgebildeten Akademikerinnen (Acatech/VDI 2009) und die grundlegend gleiche Befähigung von Mädchen und Jungen für diese Fächer sind unbestritten. Trotzdem meiden immer noch viele mathematisch-naturwissenschaftlich begabte junge Frauen die MINT-Kernfächer, insbesondere die Physik, aber auch in der Informatik und im Maschinenbau waren in den letzten Jahren bei ohnehin niedrigem Niveau sinkende Anteile von Frauen zu beobachten.

Hier ist also tiefer zu schürfen bzw. an der richtigen Stelle zu graben. Was die Genderforschung schon lange weiß,

wurde jetzt eindrucksvoll von ganz anderer Seite bestätigt: Für das „Nachwuchsbarometer Technik“ der Deutschen Akademie für Technikwissenschaften und dem Verband Deutscher Ingenieure (acatech/VDI) wurden 13.000 Schüler und Schülerinnen zu individuellen und gesellschaftlichen Ursachen von Technikdistanz befragt. Die Mädchen äußern bei objektiv gleichen Leistungen ganz andere Ängste und Selbstzweifel zu ihren naturwissenschaftlich-mathematischen Fähigkeiten als die jungen Männer. Um es auf eine Formel zu bringen: Eine Durchschnittsnote in Mathematik hat noch nie einen jungen Mann davon abgehalten, sich an einer Technischen Universität zu bewerben – für eine junge Frau ist das in der Regel ein (Selbst-)Ausschlussargument. Genau an dieser Stelle setzt tasteMINT bei den Abiturientinnen und Schülerinnen aus zwölften Klassen an. Es eröffnet ihnen eine Möglichkeit, sich selbst und die eigenen Kompetenzen im Spiegel der universitären MINT-Anforderungen in einem Potenzial-Assessmentverfahren in fachbezogenen Arbeitsaufträgen zu überprüfen. Anschließend erhalten sie ein ausführliches, individuelles Feedback über die von ihnen gezeigten MINT-Kompetenzen. In diesem Prozess von *Ausprobieren – Sich selbst bewähren – Wahrgenommen und Gesehen zu werden – Resonanz erfahren* geht es damit auch um die tiefer liegenden emotionalen Prozesse von Identitätsbewahrung, Geschlechterrollenmustern und Selbstkonzepten (Ertelt u.a 2002, S. 224), denen allein auf der kognitiven Ebene von Informationsvermittlung und Beratung nicht begegnet werden kann. Es gehört zu den Aufgaben der Studienberatung, zu informieren und vorhandene Studienwünsche aufzugreifen und nicht eingreifend weg- oder umzusteuern. In der Frage der MINT-Fächerwahl bleiben in dem Spannungsfeld von Wünschen und Möglichkeiten, von Beratung und Orientierung Fragen offen: Wie ist ein innerer Orientierungsprozess bei jungen Frauen einzuschätzen, die in der Schule in der Regel nichts mit Technik und oft kaum mit Informatik zu tun hatten? Wie sind die MINT-Fächer in den Köpfen der Berater

* tasteMINT wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.

und Beraterinnen repräsentiert, wenn klassische Testverfahren immer noch die Dichotomie reproduzieren: „Personen mit technischer Interessenausrichtung ziehen die Beschäftigung mit Maschinen, Geräten und Werkzeugen der Beschäftigung mit Menschen vor“; „Personen mit sozialer Interessenausrichtung streben nach Tätigkeiten, bei denen der Kontakt mit anderen Menschen im Vordergrund steht“ (vgl. die Grundannahmen des Selbsttests zur Studienorientierung auf Basis des sog. Holland-Modells, Hell u.a. 2009, S. 10). Welche veralteten Berufsbilder aus Technik/Informatik, aber auch aus den sozialen Berufen liegen dem zugrunde? Es gibt kaum noch einen sozialwissenschaftlichen Bereich ohne Informatikanwendungen, und es gibt kaum noch ein technisches oder Informatikberufsfeld, in dem nicht in engem Kontakt mit Nutzerinnen und Nutzern technische Anwendungen entwickelt würden.

Fragile und durch Geschlechterklischees beeinflusste Selbstkonzepte von Abiturientinnen zu ihrer naturwissenschaftlichen und Technikkompetenz und falsche oder nicht vorhandene Bilder von Berufen und Studiengängen waren und sind Grund genug, tasteMINT als einen neuen Ansatz im Übergang Schule-Berufe zu entwickeln und Hochschulen als neues Orientierungsinstrument zur Verfügung zu stellen. Dazu kommt die gesellschaftliche Verantwortung für die Einlösung von Chancengleichheit und die Entwicklung der Wissensgesellschaft im 21. Jahrhundert.

Persönlichkeitsentwicklung und Studienfachwahl

Von der Schule „ins Leben entlassen“ zu werden bedeutet für eine Abiturientin nicht nur das endgültige Ende der Kindheit, es bedeutet auch den Verlust von Gruppenzusammenhängen wie der Schulklasse und geordneter Schullaufbahnen und die radikale Übernahme von Eigenverantwortung. In dieser Statuspassage findet die Suche nach der eigenen Identität in der Auseinandersetzung zwischen Lebensentwürfen und realen Möglichkeiten statt. Der Entwicklungspsychologe Erikson kennzeichnet die Identitätsbildung als Prozess, sich selbst in Deckung zu bringen mit einem fremden Bild (Erikson 1966). Die Sprache verrät etwas davon: Die Person (vom Wortstamm per-sonare: „hindurch klingen“) erfährt über sich selbst nur etwas über andere, in der Resonanz, die wir erzeugen bei den Mitmenschen (re-sonare „wiederklingen“). Dieses menschliche Urbedürfnis, wahrgenommen zu werden und Resonanz zu erfahren, wird schon in der Schulzeit im Rahmen der Defizit- statt der Potenzialorientierung vernachlässigt und erfährt oft in der Anonymität der Massenuniversitäten keinerlei Beachtung mehr. Dabei wäre Wahrnehmung, Resonanz und Ermutigung die Grundlage für die Verstärkung intrinsischer Motivationsprozesse im Entscheidungsprozess für ein Studienfach, das über gewohnte kulturelle (Peer-)Normen hinaus reicht.

Zum Unterschied von Potenzial- und Auswahl-Assessmentverfahren

Da Assessment-Verfahren zunächst bekannt geworden sind als die elaborierteste Form der Personalauswahl („Selektion“) für hochdotierte Wirtschaftspositionen, verbinden viele damit unangenehme Vorstellungen. Der Begriff „Assessment“ bedeutet erst einmal nur „Einschätzung/Bewertung“. Die von Psychologen in den zwanziger Jahren des

20. Jahrhunderts ausgearbeiteten Assessmentverfahren zur verbesserten Einschätzung von Menschen haben gezeigt, dass Menschen bei simulierten, schwierigen Handlungsauforderungen ihre Schlüsselqualifikationen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten und auch ihre Wertvorstellungen viel deutlicher zeigen, als wenn sie darüber nur verbal Auskunft geben sollen. Dazu kommt, dass Menschen neben den dokumentierten und zertifizierten Fähigkeiten (z.B. durch Schulnoten, Führerschein o.ä.) viele andere Fähigkeiten besitzen, die ihnen oft nicht bewusst sind, die sie selbst unterschätzen oder nicht für erwähnenswert halten. Wir beziehen uns dabei auf den Kompetenzbegriff von Erpenbeck/Heyse (2007, S. 159) als „innerpsychische Selbstorganisationsdisposition“, die dem Individuum im Unterschied zu kontextunabhängigem Wissen nicht permanent abrufbar zur Verfügung steht, sondern Anforderungssituationen braucht, um sichtbar und erlebbar zu werden. Dazu gehören nach Erpenbeck/Heyse (1) geistige Handlungen, wie z.B. Problemlösungsprozesse, kreative Denkprozesse, Wertungsprozesse, (2) physische Handlungen, wie z.B. manuelle Verrichtungen, Arbeitstätigkeiten, Produktionsaufgaben, (3) kommunikative Handlungen, wie z.B. Gespräche, sowie (4) reflexive Handlungen, wie z.B. Selbsteinschätzungen oder -veränderungen. Die Niederländer waren die ersten, die die enormen Möglichkeiten von Potenzial-Assessmentverfahren für Jugendliche am Ende der Schulzeit zur erweiterten Kompetenzfeststellung und Orientierung in großem Umfang angewendet haben (Frommberger u.a. 2005).

Auch in Deutschland wird seit Mitte der 90er Jahre das Potenzial-Assessment mit dem Ziel eingesetzt, zur verbesserten beruflichen Orientierung von Schulabgängern und -gängerinnen beizutragen. Das Assessment-Center dient hier nicht der Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber, sondern wird als unterstützendes und förderndes Instrument genutzt. Grundlegendes Ziel eines Potenzial-Assessments ist es, gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Kompetenzprofil zu ermitteln, das an den individuellen Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen orientiert ist. Diese Anforderungen, die im Assessment-Center erhoben werden sollen, müssen vor der Durchführung festgelegt werden. Beobachtet und schriftlich festgehalten werden nur tatsächlich wahrnehmbare Handlungen. Der Handlungsablauf wird in allen Einzelheiten möglichst genau protokolliert. Dabei muss auch die Mehrfachbeobachtung zu jeder Zeit gewährleistet sein, d.h. dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer von mindestens zwei Assessment-Fachkräften beobachtet werden. Zudem basiert das Assessment-Center-Verfahren auf einer strikten Trennung von Beobachtung und Bewertung. Die Ergebnisse des Assessment-Centers werden dokumentiert und den Teilnehmerinnen in einem persönlichen Feedbackgespräch mitgeteilt. Danach werden individuell gemeinsam mit der Kandidatin die Konsequenzen, die sich persönlich für sie aus dem Assessment-Center ergeben, reflektiert und erarbeitet.

2. Zur Entwicklung von tasteMINT

2008 wurden mit den beteiligten Partnerhochschulen die notwendigen Inhalte und Rahmenbedingungen für taste-

MINT festgelegt: tasteMINT soll die MINT-Kernkompetenzen sowie die für die Bewältigung eines MINT-Studienfachs in einem männlich dominierten Umfeld erforderlichen sozialen Kompetenzen sowie Genderkompetenzen erfassen. Dass allein die fachlichen Leistungen nicht ausschlaggebend sind, hat die Acatech-Studie auch noch im Jahr 2009 bestätigt. Schülerinnen erwarten zunächst keine Nachteile aus ihrem Minderheitenstatus, aber später erleb(t)en 2/3 der Studentinnen und erwerbstätigen Ingenieurinnen diskriminierende Erfahrungen in Studium und Beruf. Technisch interessierte Jungen stimmen auch im 21. Jahrhundert noch in überdurchschnittlichem Maße der Auffassung zu: „Technik ist nichts für Mädchen“ (Renn 2009).

Zur Erhebung der Anforderungsprofile für die MINT-Fächer wurden mit mehr als 30 Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus den MINT-Fächern von 19 Universitäten und Fachhochschulen Expertengespräche geführt und vier Expertenworkshops durchgeführt. Im Ergebnis dieser Vorarbeiten standen dann folgende Basiskompetenzen für die MINT-Fächer fest, die von vielfachen Auffächerungen in Einzelbeobachtungssitemen unterlegt worden sind:

- Abstraktionsfähigkeit,
- Durchsetzungsfähigkeit,
- Eigenverantwortung und Leistungsbereitschaft,
- Frustrationstoleranz,
- Problemlösefähigkeit,
- Team- und Kommunikationsfähigkeit.

Einige dieser Kompetenzen verweisen in die Richtung der „allgemeinen Studierfähigkeit“, während die „Abstraktionsfähigkeit“ für tasteMINT sehr genau für die einzelnen MINT-Fächer durchbuchstabiert worden ist. Zusätzlich zu den fachbezogenen Aufgabenstellungen, die in Teams gelöst werden, haben wir einen Auftrag entwickelt, der allein absolviert werden muss und in dem es um die sozialen Aspekte der Durchsetzungs- und Kommunikationsfähigkeit in einer Minderheitssituation geht.

Entwicklung der Arbeitsaufträge

Im Anschluss an die Klärung der Anforderungen und Kompetenzen wurden mit einzelnen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen die eigentlichen Arbeitsaufträge in den vier MINT-Kategorien für die Abiturientinnen entwickelt. Geleitet wurden wir dabei von den Fragestellungen:

- Bildet der Auftrag die wichtigsten Anforderungen ab?
- Enthält der Auftrag „leichte Überforderungen“, ist aber von den Jahrgangsstufen 12 bzw. 13 in einem drei- oder vier-Personen-Team zu bewältigen?
- Passt er vom Zeitlimit in ca. 1 Stunde?
- Ist er zudem noch kreativ und Interesse erzeugend und motivierend für das Fach?

Auf diese Weise sind die folgenden fünf Arbeitsaufträge entstanden, die in Tabelle 1 aufgelistet sind.

Sicherung der Personalressourcen zur Anwendung des Potenzial-Assessment-Verfahrens an den Hochschulen

Für die Anwendung von tasteMINT werden bei den beteiligten Hochschulmitarbeitern bzw. –mitarbeiterinnen Kompetenzen gefordert, die in dieser Kombination in der Regel nicht vorausgesetzt werden können:

- das Verständnis für handlungsorientierte Lernprozesse,
- die erforderlichen MINT-Grundkenntnisse und das Verständnis der Aufträge,
- die Doppelbeobachtung durch zwei Personen mit der Trennung von Beobachtung und Bewertung,
- die Auswertung von Denk- und Handlungsprozessen (anders als die reine Ergebnisbewertung) anhand vorab definierter Kriterien,
- die Fähigkeit zum individuellen, kompetenzbasierten Feedbackgespräch.

Zum Erwerb der Kompetenz für die Durchführung von Potential-Assessment-Centern ist eine Weiterbildung entsprechend der Qualitätsstandards des wirtschaftsorientierten Arbeitskreises AssessmentCenter (www.arbeitskreis-ac.de) und der bildungsorientierten Standards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang von Schule und Beruf (www.komptenzen-foerdern.de) notwendig. In zwei Gruppen wurden Ende 2008 in viertägigen Kursen 28 sog. „Assessoren und Assessorinnen“ von vier Universitäten und einer Fachhochschule für die Durchführung und Begleitung der tasteMINT-Veranstaltungen weitergebildet.

Erste Durchführungen mit 92 Teilnehmerinnen von März bis Juni 2009

Im Frühjahr 2009 wurde tasteMINT in Aachen, Berlin, Dresden und Hamburg acht mal mit insgesamt 92 Abiturientinnen bzw. Zwölfthklasslerinnen durchgeführt, im Rahmen der geforderten Durchführungsobjektivität mit den je

Tabelle 1

Auftrag	Inhalt
Mathematik	Bearbeitung und Präsentation von Aufgabenstellungen aus der universitären Mathematik und von kreativen Knobelaufgaben
Informatik	Konstruktion eines Algorithmus für die Suchfunktion des Computers, mit dem am effizientesten ein Wort aus einem englischen Text herausgefunden werden kann
Naturwissenschaften (Physik)	Erklärung eines bekannten Naturphänomens und Anwendung physikalischer Gesetzmäßigkeiten (Gravitation, Fliehkräfte etc.) Bau eines Modells zur Darstellung und Erklärung
Technik	Bewertung und systematischer Belastungstest (Messen der Durchbiegung bei Belastung mit Gewichten, Diagrammerstellung) für den Bau einer Brückenkonstruktion
Soziale Kompetenzen & Genderaspekte	Die Probandin soll die Situation vor einem als schwierig bekannten Seminar nutzen zum Aufbau von Kontakten und zur AG-Bildung

gleichen Aufgabenstellungen und Arbeitsbedingungen. Trotz des Aufwands von drei Tagen und der anspruchsvollen Form eines Assessment-Centers war es nicht schwer, genügend interessierte Teilnehmerinnen zu finden. An einigen Hochschulen wurden Wartelisten geführt, es gab einen tasteMINT-Tourismus quer durch die Republik zu noch vorhandenen freien Plätzen. Unterschiedlich war das inhaltliche Rahmenprogramm, das von den einzelnen Hochschulen in Eigenregie gestaltet wurde – aber überall kamen interessante Rollenmodelle zum Einsatz. Besonders wichtig ist dabei für die Teilnehmerinnen der Kontakt mit Studentinnen aus dem dritten und vierten Semester, die ihnen vom Alter her noch sehr nahe sind und die von ihren ersten Studienerfahrungen und den erlebten Höhen und Tiefen sehr plastisch erzählen und gute Einstiegstipps geben können.

3. Ergebnisse und erste Einschätzungen

Die ersten Durchläufe wurden von LIFE-Expertinnen supervidiert, die zweiten Durchläufe durch externe Gutachterinnen evaluiert und das Verfahren selbst validiert (Marfels/Ostermann 2009). Die Ergebnisse zur prognostischen Qualität (d.h. wie viele der tasteMINT-Teilnehmerinnen tatsächlich ein MINT-Studienfach gewählt haben) werden erst nach der Befragung zum Ende des ersten Semesters bis Herbst 2010 vorliegen.

Das für uns wichtigste Kriterium für die Bewertung ist der Erfolg bei den Teilnehmerinnen: Die Aufträge stimmen in dem Grad der Herausforderung, ohne zu schwer zu sein, sie sind motivierend, Ehrgeiz fördernd und interessieren für das Fach. Zu dem Reiz, handlungsorientiert im Team eine interessante Aufgabe zu lösen, kommt die Begeisterung über die individuelle, stärkenorientierte Rückmeldung: „Mein ganzes Leben lang wurden mir nur meine Fehler gesagt, und hier sagen mir gleich mehrere Leute nacheinander, was ich gut mache“, so formulierte es eine Teilnehmerin. Das Wissen der Neuropsychologie um die Bedeutung von Spiegelungen für die Entwicklung intrinsischer Motivationen wird hier immer wieder neu bestätigt. Wir wissen heute sicher, was wir zu Beginn des Projekts vermutet haben: Das Verfahren trifft den Nerv, das Lebensgefühl und den Orientierungsbedarf der Teilnehmerinnen in einer schwierigen biografischen Passagensituation, am Ende der Schulzeit und der Qual der Wahl des richtigen Studienfachs. Das gilt insbesondere für das Studium eines MINT-Fachs, wenn mathematisch-naturwissenschaftlich begabte Abiturientinnen ihre Selbstzweifel und Unsicherheiten erst überwinden müssen. tasteMINT bezieht in richtiger Weise den Brückenkopf am anderen Ufer der Transitbrücke mit ein: nach dem abgebenden System Schule auf der einen Seite die Universität als aufnehmendes System auf der anderen Seite. Übergänge sind nie einfach, aber anders als der inzwischen relativ gut begleitete Übergang Schule – Beruf ist der Übergang Schule – Hochschule deswegen so brisant, weil er ein Niemandsland zu sein scheint, für das sich bisher weder die Schulen noch die Hochschulen wirklich zuständig fühlen.

Tabelle 2 zeigt den Selbstvergewisserungsprozess der tasteMINT-Teilnehmerinnen in Zahlen. Auf die Frage, ob die Teilnehmerin ein MINT-Fach studieren will, kamen die folgenden Antworten:

Tabelle 2

	vorher	nachher
nein	1 1%	3 4%
eventuell	32 37%	21 24%
ja	53 62%	62 72%
total	86	86

Quelle: Marfels/Ostermann 2009 (der Fragebogen wurde nur von 86 der 92 TN ausgefüllt)

Aus der „Eventuell-Gruppe“ haben zwei Teilnehmerinnen für sich geklärt, dass ein MINT-Studium nicht das richtige für sie ist, neun sind aus der Gruppe der unsicheren Kandidatinnen zur „Ja-Gruppe“ gewechselt. Dazu kommen die Ausdifferenzierungen innerhalb der Ja-Gruppe, die im qualitativen Befragungsteil sichtbar werden, z.B. Umorientierungen von der Mathematik zur Informatik und umgekehrt, das Wahrnehmen und Entscheidungen für bisher unbekannte Fächer wie die Bioinformatik u.a.

Self-Assessment-Angebote und/oder Schnupperkurse: Eine Alternative zu tasteMINT?

Immer mehr Hochschulen bieten im Internet Self-Assessment-Tools an, um Interessierten eine Möglichkeit zur Information über die Inhalte und Anforderungen von Studienfächern und zur Selbsteinschätzung zu geben. Diese Instrumente haben ihre positive Bedeutung für die Erstinformation künftiger Studierender. Angesichts der hartnäckigen Distanz vieler junger Frauen gegenüber den MINT-Fächern haben wir jedoch für die Zielgruppe der Abiturientinnen gewichtige Einwände:

- In der sozialwissenschaftlichen Forschung ist unbestritten, dass Selbstselektionsprozesse stärkere negative Wirkungen nach sich ziehen als Fremdselektionsprozesse (Scholle 2009, S. 27).
- Die Genderforschung hat vielfach gezeigt, dass Frauen stärker zur Selbstunterschätzung neigen und Männer tendenziell eher zur Selbstüberschätzung (vgl. Sekretariat KMK 2000, S. 223).
- Frauen beziehen ihr Selbstwertgefühl stärker als Männer über direkte Bezugspersonen (eecs.tu-berlin 2008).

In diesem Kontext haben wir die berechtigte Befürchtung, dass in der Einsamkeit und Anonymität vor dem Computer unsichere junge Frauen durch eine standardisierte Rückmeldung nicht ermutigt werden, ein eher männlich konnotiertes MINT-Fach zu wählen.

Eine Teilnehmerin an tasteMINT (FU 2009) schreibt im Nachhinein zu dem von ihr erlebten Unterschied: „Ich habe das Self-Assessment des ‚Verbunds Norddeutscher Universitäten‘ in dem Bereich ‚Naturwissenschaften‘ gemacht und

war ziemlich enttäuscht. Es gab sehr viele Fragen zur Selbsteinschätzung und ein paar Aufgaben z.B. zum logischen Denken (Zahlenreihen, Figuren ergänzen) und zum Textverständnis. Die Rückmeldung, die man bekommt, ist sehr oberflächlich gehalten. Man erfährt, wie viel Prozent der Aufgaben richtig bearbeitet wurden und wie man damit im Durchschnitt liegt. Außerdem wird aus der Interessens-Selbsteinschätzung geschlossen, in welchem Berufsfeld man arbeiten soll. Es wird aber überhaupt nicht auf die individuellen Fähigkeiten eingegangen. Logisch, da es nur ein Computerprogramm ist. Es ist aber überhaupt nicht zu vergleichen mit einem Assessment-Verfahren wie bei tasteMINT, weil man keine Interaktion mit anderen hat und das Feedback von geschulten Beobachtern viel konkreter und passender auf den Einzelfall ausgerichtet ist..."

Und die Schnupperkurse?

Schnupperkurse sind ein erfolgreiches und motivierendes Einstiegsmodell, insbesondere, wenn sie geschlechtergerecht und anwendungsorientiert angeboten werden. Was bei Schnupperkursen zu kurz kommt, ist die Individualisierung und die Kompetenzorientierung: Die Einzelteilnehmerin bekommt keine Rückmeldung zu den gezeigten subjektiven Kompetenzen und in welchem Verhältnis sie zu den Anforderungen eines Studienfachs stehen.

Die drei Bildungsforscher Hartmut Ditton (LMU München), Peter Fauser (FSU Jena) und Manfred Pretzel (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Uni Kiel) haben 2008 in der von der Robert-Bosch-Stiftung in Auftrag gegebenen Studie zu notwendigen Reformen im deutschen Bildungssystem für eine wesentlich stärkere Individualisierung von Bildungspfaden plädiert. Über die gesamte Bildungslaufbahn bedarf es nach ihrer Auffassung „angereicherter individueller Kompetenzportfolios und an den Übergängen eines begleitenden Case-Managements, das eine ‚Feedbackkultur‘ zwischen den verschiedenen Stationen einer Bildungskarriere erlaubt. Auch auf dem Bildungsweg sollte jeder mit einem differenzierten Curriculum vitae ausgerüstet sein, das Auskunft gibt über Stärken und Schwächen, um Misserfolge vorzubeugen und Lernwege zu optimieren... Hier können und müssen wir eine nachhaltige Optimierung der Leistungsbilanz anstreben, um uns teure Nachsorgemaßnahmen künftig zu ersparen" (Robert-Bosch-Stiftung 2008, S. 36f.).

Beratung und Geschlechterstereotypen

Helga Ostendorf hat in einer umfangreichen Studie untersucht, wie die Berufsberatung und Berufsbeschreibungen der Arbeitsämter Einfluss ausüben auf die Berufswahl junger Menschen (Ostendorf 2005). Sowohl die Materialien zur Berufsorientierung als auch die Praxis der Beratung be-

wegen sich nach wie vor stark innerhalb der traditionellen Geschlechterstereotypen. Bisher gibt es m.W. keine derartige Untersuchung über die Muster innerhalb der Studienberatung. Die Resultate der Studienfachwahl und die Annahmen über Berufs- und Menschenbilder (Hell u.a.) lassen aber vermuten, dass dieser Prozess im Übergang Schule-Hochschule nicht viel anders aussieht als drei Jahre davor beim Übergang Schule-Beruf. Die Genderforscherin Waltraud Cornelißen hat angemerkt, dass Geschlechterstereotype und Berufsimagen oftmals einem unreflektierten Alltagswissen entspringen, was sich auch in popularisiertem Expertenwissen wiederfindet (Cornelißen 2008). Die in tasteMINT enthaltenen Ansatzpunkte der verbesserten Begleitung des Übergangs Schule – Hochschule sind gerade auch für die Studienberater und –beraterinnen interessant, die in der Debatte um die Self-Assessment-Tools ebenfalls um den Ansatz einer persönlichen, individuellen Face-to-Face-Beratung kämpfen. In fast allen mit tasteMINT kooperierenden Hochschulen war die Studienberatung an der Ausbildung und Durchführung beteiligt.

Literaturverzeichnis

- Renn, O. (Hg.) (2009): Acatech Nachwuchsbarometer Technikwissenschaften. acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften/Verband Deutscher Ingenieure e.V., München, Düsseldorf.
- Cornelißen, W. (2008): Die Relevanz von Geschlechterstereotypen für Berufsentscheidungen. Gender Lecture des GenderkompetenzZentrums der Humboldt-Universität am 23.06.2008 (www.genderkompetenz.info), URL: www.eecs.tu-berlin.de/schulportal/Maechchenfoerderung_in_den_MINT-Fachern_Berlin.
- Erikson, E. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie, Münster.
- Ertelt, B.J./Schulz, W.E. (2002): Handbuch Beratungskompetenz, Leonberg.
- Frommberger, D./Klöpper, M./Büsing, H. (2005): Modernisierung der beruflichen Bildung durch Internationalisierung. Oldenburg.
- Hell, B./Päßler, K./Schuler, H. (2009): „Was-studiere-ich.de“ – Konzept, Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 4/H. 1, S. 9-14.
- Marfels, B./Ostermann, H. (2009): Validierungsbericht tasteMINT. Unveröff. Manuskript Gelsenkirchen/Köln.
- Ostendorf, H. (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung, Opladen.
- Renn, O. (2009): Folienvortrag Ergebnispräsentation Nachwuchsbarometer vom 10.7.2009, www.acatech.de/nachwuchsbarometer.
- Robert-Bosch-Stiftung (Hg.) (2008): Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert. Stuttgart, S. 36ff.
- Scholle, K. (2009): Kommentar 2 zu Self-Assessment und Studienberatung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, Jg. 4/H. 1, S. 27.
- Sekretariat der KMK (2000): Aktivitäten der Länder zur Weiterentwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Bericht des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000, S. 223.

■ Annemarie Cordes, Dipl.-Soziologin, Projektleitung tasteMINT, Mitarbeiterin von LIFE e.V. Bildung – Umwelt – Chancengleichheit, Berlin, E-Mail: cordes@life-online.de

im Verlagsprogramm:

Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik

ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008, 239 S., 29.80 Euro

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

Wolfgang Loggen



Wolfgang Loggen

Die Auswirkungen der MINT-Aktivitäten auf die Beratung in der Zentralen Studienberatung – eine Einschätzung

1. Wie kam es zu den MINT-Aktivitäten?

Andreas Franz schreibt in seinem Kriminalroman „Tödliches Lachen“: „Außerdem hatte Mike ein konkretes Ziel vor Augen – er wollte Mathematiker oder Physiker werden. Schon jetzt war er in diesen Fächern seinen Mitschülern um Lichtjahre voraus... Und es war erst ein halbes Jahr her, als er einen internationalen Mathematik-Wettbewerb für Schüler und Studenten gewann...“ In Mathematik, Physik oder in anderen naturwissenschaftlichen Fächern Begabte wie Mike, die dann auch eine entsprechende Studienentscheidung fällen, gibt es nicht genug in Deutschland. Für das Jahr 2013 werden 330.000 fehlende Akademiker prognostiziert, davon 70.000 im Bereich der Naturwissenschaften und 85.000 in den Ingenieurwissenschaften. MINT wurde nicht nur eine Abkürzung für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik; es wurde zu einem Schlüsselwort, das umfängliche Initiativen freigesetzt hat.

Und so erleben wir in Deutschland seit der Jahrtausendwende geradezu einen Boom an Initiativen und Aktivitäten an der Schnittstelle zwischen Schule und Hochschule – und das vor allem im naturwissenschaftlich/technischen Bereich. Alle MINT-Aktivitäten haben im Bereich des Studierendenmarketings das Ziel, begabte Schülerinnen und Schüler für den MINT-Bereich vorrangig zu interessieren und letztlich die Studienanfängerzahlen in den Bereichen der Mathematik, der Informatik, der Natur- und der Ingenieurwissenschaften zu erhöhen.

Die derzeitige schulische Ausbildung schafft es auf weiten Strecken nicht, Schüler verstärkt für den MINT-Bereich zu interessieren. So ist Kern aller Aktivitäten zu zeigen, dass Begeisterung für den MINT-Bereich mehr ist als ödes Pauken von Formeln und Fakten. Dabei ist Grundgedanke, was Henry Ford so ausgedrückt hat: „Begeisterung ist die Grundlage allen Fortschritts. Mit ihr gelingen Leistungen, ohne sie höchstens Ausreden.“ Der Kontakt zwischen den Schülerinnen und Schülern mit Vertretern der entsprechenden Fachwissenschaften und Berufsgruppen soll diese Begeisterung und Neugierde erwirken und so bei der Studienentscheidung deutlicher den Blick für den naturwissenschaftlich/technischen Bereich öffnen (intrinsic Gründe). Gleichmaßen wird darauf verwiesen, dass Absolventen von MINT-Studiengängen im gesamten akademischen Bereich zu den zufriedensten gehören und fünf Jahre nach dem Studium zu den Spitzenverdienern unter den Akademikern zählen (extrinsic Gründe).

Ist es aber wirklich gelungen, Interesse an Technik und Naturwissenschaft auf diesem Wege vermehrt und nachhaltig zu wecken?

Eine Evaluierung der NaT-working Aktivitäten (ein MINT-Programm der Robert Bosch Stiftung) im Jahre 2006 durch Prof. Manfred Prenzel, Direktor des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) in Kiel hat den Erfolg des Ansatzes bestätigt. Im November 2009 veröffentlichte das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) eine Studie, die belegt, dass im Zeitraum 2006-2007 keine grundlegende Präferenzveränderung (hin zu MINT-Fächern) zu beobachten war. Es wurde mehr ein Austausch zwischen den einzelnen Fächern im MINT-Bereich festgestellt, als dass „von außen“ (vom Nicht-MINT-Bereich) neue Kräfte in den MINT-Bereich gewechselt hätten. Eine kritische Sicht, wie über Präferenzverschiebung eine „Anreicherung“ des MINT-Bereichs zu erreichen ist, bleibt – so CHE – eine Aufgabe von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft.

2. Wie bindet sich die Zentrale Studienberatung der RWTH Aachen in die MINT-Aktivitäten ein?

MINT-Aktivitäten (z.B. Summer und Winter Schools, Science Nights, Mentoring-Programme) als offene Marketing- und Orientierungsangebote sind fester Bestandteil der RWTH Aachen in der Arbeit mit Studieninteressierten. Dabei steht es auch für die Zentrale Studienberatung außer Frage, dass in einer modernen Industrie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft auf eine anspruchsvolle mathematisch-naturwissenschaftliche Ausbildung nicht verzichtet werden kann und bereits früh in den Schulen das Interesse von Kindern und Jugendlichen für diesen Bereich – ggf. über außerschulische Lernorte – geweckt werden muss. So wird z.B. aktuell durch die Zentrale Studienberatung eine neue Veranstaltungsreihe zu Zukunftstechnologien vorbereitet, deren technisch-naturwissenschaftliche Bereiche verschiedenen Studiengängen zuzuordnen sind, z.B. Lasertechnologie, Optische Technologien, Regenerative Energien, Bionik. Das ist der öffentlich mit initiierte, gestützte Bereich der Thematisierung von MINT.

Die RWTH stützt MINT, weil die vielfältigen Vorbehalte in der deutschen Gesellschaft gegen Mathematik & Co „geweitet“ werden müssen. Mathematik muss als das Schlüsselfach im gesamten Bereich angesehen werden. Erst wer

hier hinreichende Kenntnisse und Interessen bei sich entdeckt, ist bereit, sich überhaupt mit dem gesamten MINT-Bereich näher auseinander zu setzen.

Über neun Jahre wurde von der Zentralen Studienberatung der RWTH Aachen der bundesweite Einsatz des RWTH ScienceTrucks sehr erfolgreich organisiert und durchgeführt. Hier zeigte sich überdeutlich: Der Einsatz des ScienceTrucks – vorwiegend an Schulen – hatte Marketingeffekte und bot den besuchten Schulen umfangreiche Informationen über die RWTH. Der Einsatz konnte aber nie ein Ort der Studienberatung im engen Sinne sein.

Unerlässlich ist, dass Marketingaktivitäten von Studienberatern strikt von der neutralen Beraterischen Aktivität getrennt werden. Es wäre ohne Zweifel wünschenswert, dass die Hochschulen in der Außendarstellung die Bereiche Studierendenmarketing und Studienberatung organisatorisch stärker voneinander trennen (wie dies erfolgreich an der Universität Groningen praktiziert wird).

3. Welche Auswirkungen haben MINT-Aktivitäten auf die Einzelberatung?

Mit den Aktivitäten der Studienberater bei öffentlichen MINT-Aktionen ändert sich im Forum internum der Einzelberatung nichts. Interessensweckung für MINT über öffentliche Veranstaltungen heißt für die Einzelberatung nicht, dass daraus Zuraten zu diesem Bereich erfolgt oder Abraten von – im Vergleich beruflich weniger attraktiven – geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich.

Hintergrund der Studienberatung bei jungen Leuten ist, dass sie um die Vielzahl der Informationsmöglichkeiten zum Teil wissen, die Fülle der – meist elektronisch aufbereiteten – Informationen aber in die anstehende Entscheidung keine Struktur bringt. Zudem haben junge Leute oft wenige Möglichkeiten, ihre Interessen zu artikulieren und zu kommunizieren. Das führt bei einem (zu) hohen Prozentsatz der zukünftigen Studierenden zur Tendenz des Hinauszögerns, Verschiebens, Ausweichens. Die neueste HIS-Studie zur Entscheidungsfindung bei der Studienwahl (1/2010) belegt, dass die Anzahl der Schüler, die ½ Jahr vor dem Verlassen der Schule noch nicht mit der Informationssuche begonnen hat, sich innerhalb der letzten drei Jahre auf 16% verdoppelt hat. Es gibt keine entscheidungslogischen Muster; die Entscheidung wird oft abhängig gemacht von Emotionen und Zufällen.

In der Zentralen Studienberatung bleibt Raum, Interessen, Wünsche, Träume, Ängste und Entscheidungskonflikte zu kommunizieren. Die Zentrale Studienberatung der RWTH wird weiterhin bei öffentlichen Veranstaltungen die Attraktivität bestimmter Studienrichtungen verdeutlichen und im Einzelgespräch trotzdem auf das Ziel hinarbeiten, Entscheidungen bei den Ratsuchenden zu erwirken, die ausschließlich den eigenen Neigungen entsprechen. Dabei hilft ein offenes Formulierungsangebot, kombiniert mit Sachinformation. Studienberatung an Universitäten wie der RWTH Aachen, die mit ihrem Studienfächerangebot stark im MINT-Bereich angesiedelt sind, kann das Thema MINT nicht aus der Beratung ausschließen. Schüler, die an der RWTH Aachen z.B. an einer Sommeruniversität, dem Schülerstudium, dem Schnupperstudium teilnehmen, thematisieren ihre dort gemachten Erfahrungen in der Einzelberatung. Wie bereits oben ausgeführt, ist es unerlässlich, dass es bei einer

klaren Trennung zwischen Marketing und Beratung bleibt – diese Dichotomie bleibt Garant für die Professionalität von Studienberatung.

Die Zentrale Studienberatung wird in ihrer Beratung konfrontiert mit einem komplexen Bündel an intrinsischen Elementen wie Neigung, fachlichem Interesse und persönlicher Eignung – und extrinsischen Elementen wie Ansehen eines Berufes, Einkommens- und Aufstiegsriterien. Ziel von Beratung ist, Wege zu zeigen, wie Unsicherheit in der intrinsischen Motivation und Oberflächlichkeit in der extrinsischen Motivation aufgehoben werden können und Studierwillige ein Studium aufnehmen, das allein ihren Interessen und Neigungen entspricht. M.a.W.: So viele befähigte Studieninteressierte wie möglich sollten auf einem individuellen Weg zu einer selbst gefällten Studienentscheidung begleitet werden.

MINT-Initiativen aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft begeistern nach unserer Alltagserfahrung in der Zentralen Studienberatung junge Leute, wenn bereits eine „Vorprägung“ für den MINT-Bereich gegeben ist, d.h. junge Leute, die sich für den technisch-naturwissenschaftlichen Bereich interessieren, vertiefen bzw. verdeutlichen ihre Interessen und sondieren innerhalb der MINT-Palette. So bestätigt es auch die CHE-Studie (11/2009). Wenn, was selten vorkommt, Schüler gleichermaßen Interesse z.B. für den technisch/naturwissenschaftlichen wie für den geisteswissenschaftlichen Bereich zeigen, weil sie in beiden Bereichen gut oder sehr gut sind, müssen die Interessensgründe beleuchtet werden. Da mag die extrinsische Einsicht in den (sehr) guten Arbeitsmarkt der MINT-Absolventen entscheidungsleitend sein.

Wie gesagt: MINT-Aktivitäten ändern nicht das eigene Beratungsverständnis! Beratung als individuelle Begegnung kann keine lenkende Funktion übernehmen. Dreh- und Angelpunkt bleibt das Herausarbeiten der je eigenen Interessen, die dann durch ein passendes Studium aufgefangen und entfaltet werden. Individuelle Beratung hat immer das Ziel, die Bedingung der Möglichkeit für ein gelingendes Studium zu schaffen. Das schließt nicht aus, dass die positiven Wirkmöglichkeiten von MINT in der Beratung genannt werden.

Problematisch für die Einzelberatung ist, wenn Eltern ihre Kinder drängen, ein MINT-Fach wegen der guten Arbeitsmarktchancen zu studieren, der MINT-Bereich aber von den zukünftigen Studierenden intrinsisch nicht angenommen wird. Problematisch ist auch, wenn Studieninteressierte, extrinsisch geleitet, von der Illusion ausgehen, z.B. nach einem Jura-Studium beste Berufsmöglichkeiten in ein hohes Image einbetten zu können, nach einem BWL-Studium ins Management einsteigen zu können oder nach einem Germanistikstudium sofort von einem Verlag als Lektor übernommen zu werden – und vor diesem Hintergrund der als schwer empfundene MINT-Bereich nicht näher in den Blick rückt.

MINT schafft ein neues Bewusstsein – und dafür ist ein Beobachtungszeitraum bezüglich der Effekte von einem Jahr – wie in der CHE-Studie – zu gering. MINT-Aktivitäten im Sinne des Studierendenmarketings sollen nicht als reine Werbung verstanden werden (weil Schüler erfahrungsgemäß nicht geworben, sondern bestenfalls umworben werden wollen). Wenn Studienberatung professionell betrieben wird und so Studiengangwechsel oder Studienab-

bruch verhindert werden, dann wird Studienberatung keine lenkende Funktion übernehmen.

Es bleibt dabei:

- Die Anforderungen eines Studienfachs können beschrieben werden und werden durch den Ratsuchenden „reflektiert“ an den eigenen Interessen und Fähigkeiten und führen dann – idealiter – selbst zu Einsichten.
- Ratsuchende sollten nach einer Studienberatung aus eigener Erkenntnis und Verantwortung die Studienentscheidung treffen, die den eigenen Neigungen entspricht. Dabei wird von Beraterseite weder eindeutig zu- noch abgeraten; es geht vielmehr um ein offenes Formulierungsangebot. Der Ratsuchende selbst kommt zur Einsicht.
- Beratung ist professionell, wenn sie zu einer kommunikativen Begleitung des Verarbeitungsprozesses von Informationen wird.
- Studienberatung arbeitet entsprechend mehr prozess- und produktorientiert.
- Eine Trennung zwischen Marketing und Beratung ist unverzichtbar.

4. Sollten MINT-Aktivitäten fortgesetzt werden?

„Nichts steigert so sehr die Freude an einer Wissenschaft, wie die Genugtuung, dass sich das erlernte Zeugnis im wirklichen Leben sinnvoll anwenden lässt“ (Küstenmacher u.a. 2003). Und genau das bleibt Aufgabe primär der Hochschulen und der Wirtschaft: Jungen Leute zu zeigen, wie spannend und auf wie viele Lebensbereiche ausgerichtet die Mathematik, die Physik, die Mechanik u. ä. sein können.

Schülerinnen und Schüler, die bis zum Abitur nicht wissen, warum sie immer wieder die Steigung einer Gerade an einer Kurve berechnen sollen, können nicht die Bedeutung der Mathematik einschätzen. Erst wer die inneren Hürden zur Mathematik überwindet und hinreichende Kenntnisse bei sich entdeckt, ist bereit, sich überhaupt mit dem MINT-Bereich insgesamt auseinander zu setzen. Die vielfältigen seit 2001 gestarteten Aktivitäten und die Fülle an Projekten, die u.a. durch die Arbeitgeberverbände initiiert worden sind, leisten einen wertvollen Beitrag, hier Neugier und Begeisterung zu wecken.

Befragungen von Studienanfängern (vgl. Heine 2005) zeigen, dass der Informationsstand bei Fächern mit klarem Berufsbild (z.B. Ingenieurwissenschaften) um ca. 20% höher liegt als im geisteswissenschaftlichen Bereich. Entsprechend niedriger sind auch die Abbruchquoten im technisch/naturwissenschaftlichen Bereich. Dieses „Einfallstor“ bezüglich eines klaren Berufsfeldes nutzt MINT mit unterschiedlichen Aktivitäten der Interessensweckung.

Die neueste CHE-Untersuchung (1/2010) zeigt wieder überdeutlich, wie sehr das weite Feld der Interessensklärung, der Zukunftsplanung, der Studienorientierung immer weiter Richtung Abitur und darüber hinaus verschoben wird. Auch gerade vor diesem Hintergrund ist es unerlässlich, Jugendliche auf mögliche Studien- und Berufsfelder möglichst früh hinzuweisen. Es ist nie etwas verloren, wenn ein Jugendlicher nach einem Institutsbesuch, der Teilname an einer Sommeruniversität oder einer Science-Night erkennt: Mathematik, in der Schule etwas intensiver als durchschnittlich betrieben, kann immer nur ein Gewinn sein!

Was Blaise Pascal zur Mathematik sagt, gilt für den gesamten MINT-Bereich: „Die Mathematik ist als Fachgebiet so ernst, dass man keine Gelegenheit versäumen sollte, dieses Fachgebiet unterhaltsamer zu gestalten.“ Wenn dies im schulischen Kontext nur ungenügend gelingt, sollten Wirtschaft und Hochschulen ihre vielen Mosaiksteine der Begeisterung, die bisher kreierte wurden, nicht resigniert zusammenkehren, weil bisher noch kein vollkommen neues Bild des Mathematikers, Informatikers, Naturwissenschaftlers, Technikers im Bewusstsein der jungen Leute entstanden ist – wie das CHE festgestellt hat.

MINT-Aktivitäten bieten die Möglichkeit, Studium und Beruf in den MINT-Fächern näher kennen zu lernen, so dass die Studieninteressenten besser wissen, was sie im Studium an geforderter Leistungsfähigkeit erwartet. Dies ist Prophylaxe gegen das, was gewöhnlich Studienabbruch begünstigt: Verlust des Interesses am Studienfach und Verlust des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit. Nach (Fellenberg u.a. 2006) ist der Verlust des Vertrauens in die eigenen berufsbezogene Fähigkeiten bei Frauen in MINT-Studiengängen besonders ausgeprägt. Trotzdem stimmen einige Zahlen des Statistischen Bundesamtes ermutigend: Die Zahl der Hochschulprofessoren in den MINT-Fächern ist von 2003 bis 2008 um 5% bei den Männern zurückgegangen, gleichzeitig aber übernahmen knapp 50% mehr Frauen eine Professur im MINT-Bereich. Noch ist allerdings der Frauenanteil an allen MINT-Professuren mit knapp 10% sehr gering.

65% der Schülerinnen und Schüler möchten sich für ein Studienfach nach ihren individuellen Neigungen und Begabungen (vgl. Hachmeister 2007) entscheiden. Hier gilt es, auf diesem Entscheidungsweg zu begleiten. Im Feld der restlichen 35% bleiben viele Steine durch die Studienberaterinnen und -berater beiseite zu räumen. Die vielfältigen Entwicklungsperspektiven, Zukunftsgestaltungen und Praxisbezüge der MINT-Bildung sollten den jungen Leuten weiter nahe gebracht und mit Leben und Alltagsrealität gefüllt werden. Es bleibt genug zu tun ...

Literaturverzeichnis

- Fellenberg, F. u.a. (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl. Hannover.
- Franz, A. (2006): Tödliches Lachen. München.
- Heine, C. u.a. (2010): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl, Hochschul-Informationssystem (HIS). Hannover.
- Heine, C. u.a. (2006): Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Ausbildungswahl, Hochschul-Informationssystem (HIS). Hannover.
- Herdin, G. u.a. (2009): Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen 2006/2007, Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh.
- Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (2010): 36. Jg. Köln.
- Küstenmacher, W. u.a. (2003): Mathe Macchiato. München.
- Robert-Bosch-Stiftung (2006): NaT-working. Stuttgart.

■ **Wolfgang Loggen**, Dipl.-Ing., Dipl.-Theol., Leiter der Zentralen Studienberatung, RWTH Aachen; Geschäftsführer Verwaltungs- und WirtschaftsAkademie (VWA) Aachen, E-Mail: Wolfgang.Loggen@zhv.rwth-aachen.de

Gunvald Herdin



Gunvald Herdin

Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen 2006/2007 - Regionale und geschlechtsspezifische Muster. Eine Sekundäranalyse der amtlichen Statistik unter besonderer Berücksichtigung der MINT-Fächer

Zusammenfassung der Ergebnisse der Studie

1. Hintergrund und Zielstellung der Auswertung

Wissenschaft, Politik und Wirtschaft arbeiten aufgrund des drohenden Fachkräftemangels, welcher besonders stark in den naturwissenschaftlichen und technischen Berufsfeldern zu erwarten ist, gemeinsam daran, Hochschulzugangsberechtigte für ein Studium in dem Bereich der MINT-Fächer zu begeistern. Mit dem Ziel, vermehrt Studienanfänger/innen für diese Fächer zu gewinnen, wurden verschiedenste Initiativen ins Leben gerufen.¹ Um bewerten zu können, ob dieses Ziel erreicht wurde, ist daher nicht nur die Frage zu beantworten, ob die MINT-Fächergruppen absolut mehr Studienanfänger/innen verzeichnen können. Ein Anstieg ist bei insgesamt steigender Zahl der Studienanfänger/innen, wie er vom Studienjahr 2006 nach 2007 um ca. 5,6% zu beobachten war, ohnehin zu erwarten. Vielmehr muss ebenfalls die Frage gestellt werden, ob sich die Präferenzen von Studienanfänger/innen verändert haben, also der Anteil an Studienanfänger/innen, die ein Studium in bestimmten Fächern oder Fächergruppen aufnehmen, sich dem „MINT-Impuls“ entsprechend verändert haben. Nur so kann erhellert werden, ob es gelungen ist, eine Veränderung der Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen in Richtung der MINT-Fächer - also faktisch zu Lasten anderer Fächer - zu bewirken.

Die vorliegenden Auswertungen verdeutlichen die regional unterschiedlichen Fachpräferenzmuster innerhalb Deutschlands. Sie können damit als Basis für beispielsweise fachbezogene Länderinitiativen (MINT-Förderung) hilfreich sein. Durch einen Vergleich der Fächerpräferenzen der Studienjahre 2006 und 2007 ist es möglich, zu prüfen, ob Fächerpräferenzverschiebungen bei Studienanfänger/innen im vorstehend beschriebenen Sinne eingetreten sind. Darüber hinaus wird unter Verwendung der Daten des Studienjahrs 2007 eine geschlechtsspezifische Analyse der Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen durchgeführt.

2. Gegenstand, Datenstand und Datenquelle

Gegenstand der Auswertungen ist eine bundesweite Darstellung der Anteile von Studienanfänger/innen in den

Fächergruppen der amtlichen Statistik nach Herkunftsregion. Herkunftsregionen sind die Kreise und kreisfreien Städte, in denen die Studienanfänger/innen ihre Studienberechtigung erworben haben. Die Fächerpräferenz der Studienanfänger/innen definiert sich als der Anteil der Studienanfänger/innen einer Fächergruppe an allen Studienanfänger/innen. Sie bildet also das Studienfachwahlverhalten der Studienanfänger/innen ab. Dargestellt werden nur die Fächerpräferenzen von deutschen Studienanfänger/innen und Bildungsinländer/innen.

Berücksichtigt wurden nur Studierende im 1. Hochschulse-mester, und zwar nach Art der Studienberechtigung, nach Kreis bzw. kreisfreier Stadt des Erwerbs der Studienberechtigung und gewählter Fächergruppe (Erststudium) im Studienjahr 2006 und 2007. Für das Studienjahr 2007 wurde darüber hinaus eine geschlechtsspezifische Analyse der Fächerpräferenzen vorgenommen. Das Studienjahr ist (in diesem Fall) die Zusammenfassung des Sommersemesters 2006 (2007) und des nachfolgenden Wintersemesters 2006/07 (2007/08). Die Art der ausgewerteten Studienberechtigung umfasst drei Gruppen (Allgemeine Hochschulreife, Fachgebundene Hochschulreife und Fachhochschulreife), wobei diese hier gemeinsam dargestellt werden. Die Verteilung der Studienfächer in den Fächergruppen folgt derjenigen der amtlichen Statistik. Gebietsstand der Auswertungen ist der 31.12.2007. Die durchgeführten Berechnungen, Darstellungen und Analysen fußen auf einer Sonderauswertung aus der Studierendenstatistik des Statistischen Bundesamtes.

Bei der Interpretation der zuvor definierten Fächerpräferenz bzw. des Studienfachwahlverhaltens sind einige Faktoren zu beachten, die Einfluss auf eben diese Größe nehmen können. CHE Consult konnte in einer früheren Studie belegen, dass die Fächerstruktur der Hochschulen ebenso wie die Wirtschaftsstruktur einer Region Einfluss auf das Studienfachwahlverhalten der Studienanfänger/innen in eben dieser Region nehmen. Diese beiden Faktoren wirken zudem aufeinander. Hochschulangebote, welche in einer Region

¹ Beispiele für MINT-Initiativen: z.B. „komm-mach-mint“, www.technikum.de (Praktikum in technischen Berufen), <http://www.komm-mach-mint.de/index.php/Startseite/Daten-Fakten/MINT-Studium>.

verfügbar sind, orientieren sich häufig an der Wirtschaftsstruktur der Region ebenso wie die Wirtschaftsstruktur einer Region durch die Qualifikation der Absolvent/innen der Hochschulen einer Region beeinflusst wird. Studienanfänger/innen, denen es nicht möglich ist, für ein Studium eine hohe Mobilität in Kauf zu nehmen, werden auf diese Weise in ihrer Studienfachwahl eingeschränkt, da sie sich an dem regionalen Angebot orientieren müssen. Ein weiterer Faktor, der die Studienfachwahl der Studienanfänger/innen lenkt bzw. einschränkt, ist in Zulassungsbeschränkungen in verschiedenen Fächern zu sehen, wie sie beispielsweise in der Medizin oder der Psychologie existieren. Diese schränken die Kapazitäten für Studienanfänger/innen ein, so dass trotz Wunsches, ein bestimmtes Studienfach zu studieren, ebendies für einige Studienanfänger/innen nicht möglich ist. Kapazitätsbeschränkungen können durch die oben definierte Präferenz nicht abgebildet werden. Ein weiterer Faktor, der bei der Interpretation berücksichtigt werden sollte, ist, dass die Kapazitäten der Hochschulen nicht zuletzt durch die Beschlüsse des Hochschulpaktes weiterhin ausgebaut werden, wobei dies nicht immer gleichmäßig geschieht. So werden auch bei Kapazitätserweiterungen verschiedene Fächer verstärkt berücksichtigt. Auf diese Weise können auch hier Kapazitätsgrenzen die Studienfachwahl einschränken.

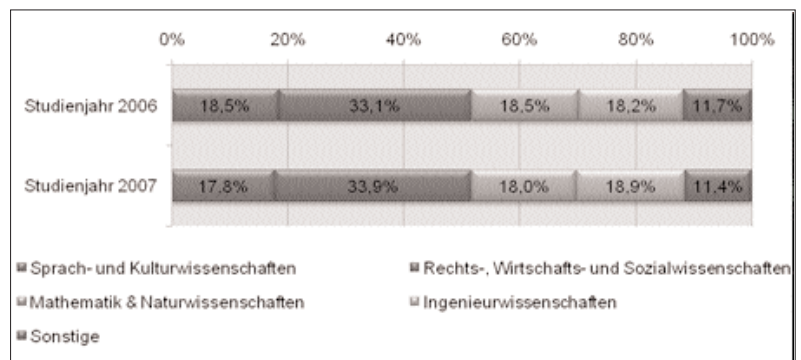
3. Ausgewählte Ergebnisse der Studie

3.1 Veränderung der Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen

Die Zahl der Studienanfänger/innen im ersten Hochschulsemester, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Inland erworben haben, stieg von 290.144 im Studienjahr 2006 auf 306.411 im Studienjahr 2007 an. Dies entspricht einem Anstieg um 5,6%.²

Eben dieser Anstieg war verantwortlich dafür, dass auch die Zahlen der Studienanfänger/innen in nahezu allen Fächergruppen der amtlichen Statistik anstiegen. Einzige Ausnahme stellt die Fächergruppe Sport dar, welche im Studienjahr 2007 in Vergleich zum Vorjahr einen Rückgang um 92 Studienanfänger/innen verzeichnete. Aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes belegen auch für das Studienjahr 2008 erneut einen Anstieg der Studienanfängerzahlen (vgl. Statistisches Bundesamt 2009, Pressemitteilung Nr. 104).³ Eine Betrachtung dieser Studienanfängerzahlen in den einzelnen Fächergruppen führt zu der Feststellung, dass für diese vier Fächergruppen mehr Studienanfänger/innen gewonnen werden konnten. Die absoluten Zahlen besitzen jedoch bezüglich des Verhaltens von Studienanfänger/innen bei der Studienfachwahl lediglich nachrangige Aussagekraft und stellen somit alleine keine tragfähige Basis dar, um belastbare Aussagen über eben dieses Studienfachwahlverhalten treffen zu können. Aus diesem Grund muss betrachtet werden, wie sich die Präferenzen bzw. das Studienfachwahlverhalten der Studienanfänger/innen für die einzelnen Fächergruppen relativ zueinander verändert haben (Abbildung 1). Die Verteilungen der Studienanfänger/innen auf die Fächergruppen in den Jahren 2006 und 2007 lassen

Abbildung 1: Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen in den Studienjahren 2006 und 2007 (BRD)



zunächst einmal erkennen, dass im betrachteten Zeitraum keine grundlegende Präferenzveränderung im Sinne einer Verschiebung von Studienanfänger/innen von einer Fächergruppe in eine andere in Deutschland zu beobachten war. Studienanfänger/innen wiesen also kein grundsätzlich verändertes Studienfachwahlverhalten auf. Insgesamt konnten die „großen“ vier Fächergruppen im Studienjahr 2007 gegenüber 2006 ein wenig gegenüber den anderen gewinnen. Der Anteil der Studienanfänger/innen, der ein Studium in den sonstigen Fächergruppen aufnahm, sank um 0,3 Prozentpunkte. Bei 306.411 Studienanfänger/innen im Jahr 2007 machen diese 0,3 Prozentpunkte einen Unterschied von 889 Studienanfänger/innen aus. Zwischen den „großen“ vier Fächergruppen ist ein Austausch festzustellen. So sanken die Präferenzen der Studienanfänger/innen für die Fächergruppen Sprach- und Kulturwissenschaften (-0,7 Prozentpunkte) und Mathematik & Naturwissenschaften (-0,5 Prozentpunkte), wohingegen die Präferenzen von Studienanfänger/innen für die Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (+0,7 Prozentpunkte) und Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (+0,8 Prozentpunkte) anstiegen. Im Bereich der MINT-Fächergruppen kann folglich eine Steigerung der Präferenz um 0,7-0,5=0,2 Prozentpunkte beobachtet werden.

Auf Länderebene ist eine ähnliche Tendenz zu erkennen. In den meisten Ländern stieg die Präferenz der Studienanfänger/innen für die *Ingenieurwissenschaften* an. Ausnahmen stellen lediglich die drei Länder Hessen, das Saarland und Mecklenburg-Vorpommern dar. In diesen Ländern sank die Präferenz der Studienanfänger/innen für diese Fächergruppe. In der Fächergruppe *Mathematik & Naturwissenschaften* zeigt sich ein umgekehrtes Bild. Die Präferenz der Studienanfänger/innen für diese Fächergruppe sank in nahezu allen Ländern. Mit einer Steigerung der Präferenz stellen drei Länder, das Saarland, Brandenburg und Sachsen-Anhalt die Ausnahmen dar (siehe Abbildung 2 und 3).

3.2 Geschlechtsspezifische Muster

Insgesamt lag die Präferenz der Studienanfänger/innen für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften im Studienjahr

² Betrachtet wurden an dieser Stelle Bildungsinländer im ersten Hochschulsemester. Quelle: Statistisches Bundesamt, CHE-Datenatlas 2009.

³ Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 104, http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2009/03/PD09_104_213_zuletzt_abgerufen_27.10.2009.

Abbildung 2: Fächerpräferenz Ingenieurwissenschaften 2006 und 2007 nach Ländern

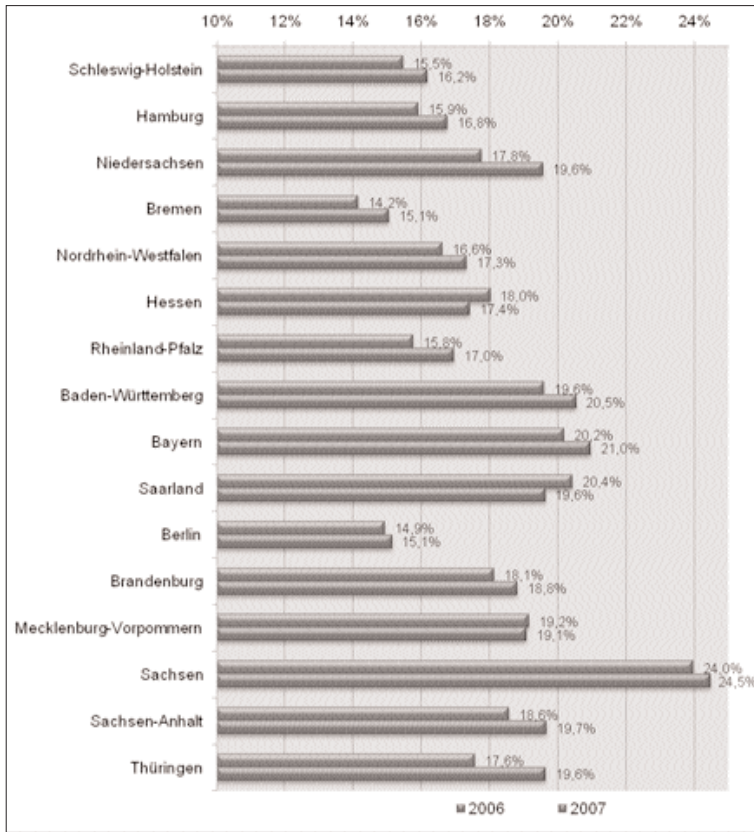
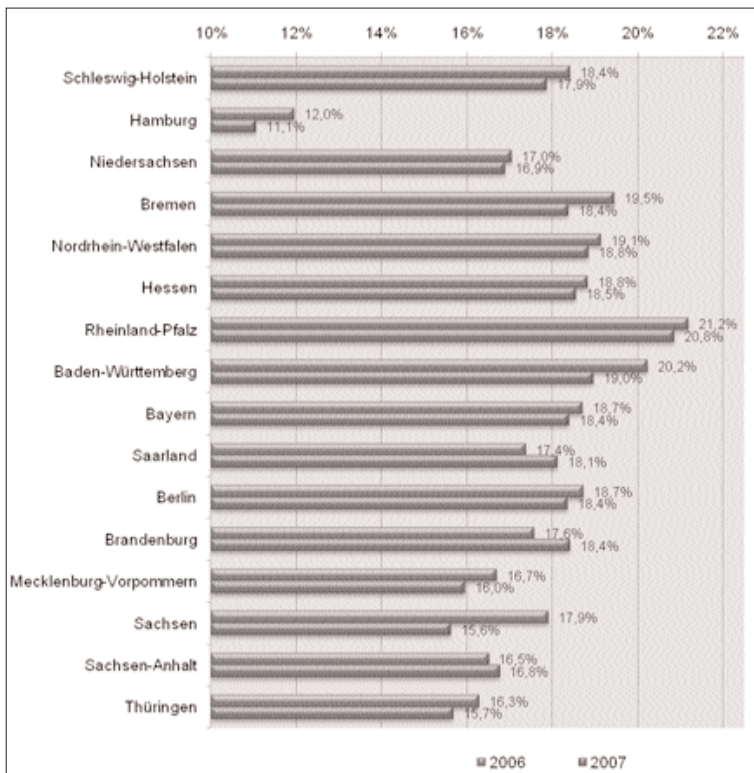


Abbildung 3: Fächerpräferenz Mathematik & Naturwissenschaften 2006 und 2007 nach Ländern



2007 bei ca. 19% . Bei Männern ist mit ca. 30% eine weitaus höhere Präferenz für diese Fächergruppe zu beobachten als bei Frauen (8%). Der Frauenanteil bei Studienanfänger/innen in den Ingenieurwissenschaften lag im Studienjahr 2007 bei ca. 20% . In der Fächergruppe Mathematik & Naturwissenschaften war eine Präferenz bei Betrachtung aller Studienanfänger/innen in Höhe von 18% zu beobachten. Auch für diese Fächergruppe ist die Präferenz der Männer (21%) höher als die Präferenz der Frauen (15%). Der Frauenanteil bei Studienanfänger/innen in dieser Fächergruppe lag bei ca. 40% .

In den Ländern Sachsen (25%), Bayern (21%) und Baden-Württemberg (21%) weisen Studienanfänger/innen die höchste Präferenz für die Fächergruppe Ingenieurwissenschaften auf. Eine sehr niedrige Präferenz der Studienanfänger/innen für diese Fächergruppe ist in den Ländern Bremen (15%), Berlin (15%) und Schleswig-Holstein (16%) zu beobachten. Die geschlechtsspezifische Analyse zeigt, dass diese Reihenfolge nicht zwangsläufig für Männer und Frauen gleichsam gilt. Zwar liegen bei der Präferenz der Männer die Länder Sachsen (39%) und Bayern (33%) ebenfalls unter den drei Ländern, in denen die höchste Präferenz zu beobachten ist, jedoch liegt statt Baden-Württemberg (32%) Sachsen-Anhalt (33%) unter den „Top-3“. Bei der Präferenz der Frauen für diese Fächergruppe weisen Studienanfängerinnen aus Sachsen mit ca. 11% die höchste Präferenz auf, danach folgen das Saarland (10%) und Sachsen-Anhalt (9%).

Die höchste Präferenz für die Fächergruppe *Mathematik & Naturwissenschaften* weisen Studienanfänger/innen aus den Ländern Rheinland-Pfalz (20%), Baden-Württemberg (19%) und Nordrhein-Westfalen (19%) auf. Bei geschlechtsspezifischer Betrachtung ergeben sich jedoch auch in dieser Fächergruppe unterschiedliche „Top-3“. Bei den Männern liegt ebenfalls Rheinland-Pfalz (24%), jedoch gefolgt von Brandenburg (23%) und Schleswig-Holstein (22%). Bei den Frauen ist eine sehr hohe Präferenz für diese Fächergruppe in Rheinland-Pfalz (18%), Nordrhein-Westfalen (17%) und Baden-Württemberg (16%) festzustellen.

4. Handlungsoptionen der Länder

4.1 Demographischer Wandel und Bedeutung von MINT-Fächern

Vor dem Hintergrund des diagnostizierten Arbeitskräftemangels und der Nachwuchsprobleme in den MINT-Fächern für Wirtschaft und Wissenschaft stehen die Länder vor der Herausforderung, Hochschulzugangsberechtigte vermehrt zu einem akademischen Abschluss innerhalb dieses Qualifikationspektrums zu bewegen. Ein systematisches Problem bei der Planung und Bewertung entsprechender Initiativen besteht darin, dass der konkrete Fachkräftebedarf sich regional und sektoral differenziert entwickelt und zusätzlich von kaum verlässlich zu pro-

gnostizierenden konjunkturellen Faktoren abhängt. Allerdings besteht ein relativ belastbar anzunehmender struktureller Bedarf an Hochschulabsolvent/innen mit MINT-Qualifikationen durch das bevorstehende Ausscheiden von starken und gut ausgebildeten Alterskohorten aus dem Berufsleben. Für diesen konjunkturell kaum sensiblen Akademikerersatzbedarf sowie einen darüber hinausgehenden wachstumsbedingten Fachkräftemangel in Berufsfeldern mit MINT-Anforderungen muss dabei auch versucht werden, junge Frauen für ein Studium im entsprechenden Fächerspektrum zu begeistern. Diese Forderung folgt nicht nur einer volkswirtschaftlichen Rationalität. Vielmehr bestätigen die in den vorangegangenen Kapiteln diskutierten empirischen Befunde, dass ein geschlechtergerechter Zugang zu Studiengängen mit vor allem technikwissenschaftlichem Profil weiterhin eine zentrale bildungs-, aber auch gesellschaftspolitische Aufgabe bleibt. Insgesamt können die vorstehend diskutierten Analysen einen substantiellen Beitrag dazu leisten, hochschul- und wirtschaftspolitischen Akteuren auf unterschiedlichen Ebenen (Bund, Länder, Kommunen, Hochschulen etc.) empirisch abgeleitete strategische Ansatzpunkte zu liefern, um strukturellem wie wachstumsbedingtem Fachkräftemangel zu begegnen.

Die in diesem Papier versammelten Analysen enthalten bereits erste Hinweise darauf, welche Schritte und Maßnahmen verstärkt unternommen werden könnten, um die jeweiligen Herausforderungen in Zukunft noch gezielter und verlässlicher beschreiben und strategische Lösungsansätze entwickeln zu können. Gleichwohl müssen einzelne Maßnahmen bspw. zur Förderung der Präferenz für die MINT-Fächer vor dem Hintergrund regionaler Gegebenheiten intensiver und breiter analysiert werden, als dies im Rahmen der für dieses Beitrags leitenden Fragestellungen möglich ist. Insofern werden in diesem Abschnitt eher abstrakt-übergreifende strategische Ansatzpunkte identifiziert und diskutiert. Diese werden wiederum vor dem Hintergrund einiger, aus den empirischen Befunden der vorstehenden Kapitel abgeleiteter Thesen entwickelt.

Die Autoren kommen aufgrund der durchgeführten Analysen zu folgenden Thesen, die im Hinblick auf regionale, zeitliche usw. Differenzierungen bzw. weitere Fragestellungen weiter geprüft werden müssen:

- Die vielfältigen regionalen und überregionalen Initiativen zur Steigerung der Präferenz junger Menschen für ein Studium in den MINT-Fächern zeigen im betrachteten Zeitraum in der Gesamtschau keinen durchschlagenden Erfolg. Vielmehr legen die vorstehenden Analysen nahe, dass es eine leichte Präferenzverschiebung innerhalb der MINT-Fächer gibt. Dies bedeutet, dass der Anteil der jungen Studienberechtigten, die ein Studium in der Fächergruppe Mathematik & Naturwissenschaften aufnehmen, zugunsten des Anteils von Studienanfänger/innen in den Ingenieurwissenschaften sinkt. Das übergreifende wirtschafts- und bildungspolitische Ziel, strukturell mehr junge Menschen für die Aufnahme eines Studiums in den MINT-Fächern zu begeistern, wird bisher nicht bzw. lediglich in Form einer Stabilisierung erreicht.
- Viele Maßnahmen zur Förderung der MINT-Präferenz setzen zu einem Zeitpunkt an, an dem die Interessen der Zielgruppen schon sehr ausgeprägt und schwer zu beeinflussen sind. Dies könnte dazu führen, dass ein Austausch

zwischen den einzelnen Studienfächern innerhalb der MINT-Fächergruppen vollzogen wird. Ein grundsätzliches individuelles Technikinteresse könnte zu diesem Zeitpunkt jedoch bereits entweder in ausgeprägter Form zu beobachten sein, oder nicht, kann aber wahrscheinlich nur noch sehr schwer erzeugt werden. Andere MINT-Initiativen setzen indes deutlich früher und systematischer an individuelle Kompetenz- und Interessensentwicklungen an. Die strukturellen Auswirkungen dieser Maßnahmen können jedoch im hier zugrundegelegten Beobachtungszeitraum nicht analysiert werden.

- Die höheren Präferenzen in einigen Ländern und Regionen sind offenkundig nicht nur auf eine höhere Bereitschaft bzw. ein strukturell höheres Interesse an einem Studium in den MINT-Fächern zurückzuführen. Ein regional höherer Anteil der Studienanfänger/innen in den MINT-Fächern kann auch auf ein innerhalb dieses Spektrums fachlich breiteres Studienangebot oder eine größere Zahl von Studienplätzen in diesen Regionen und Ländern zurückzuführen sein. Fachliche Neigungen werden auch durch ein wahrnehmbares Angebot in der Region konditioniert.
- Die regionale Verteilung der Präferenzen lässt zudem auch einen motivierenden Einfluss regionaler Wirtschaftsstrukturen auf die Studienfachentscheidung erkennen. Wenn es weiterhin tatsächlich so ist, dass das regionale Studienangebot an Hochschulen auch Präferenzen mitformt, ist eine Option also auch eine Veränderung des wirtschaftlichen, hochschulischen und gesellschaftlichen Umfeldes hin zu einer positiveren Grundhaltung bezogen auf MINT-Fächer.
- Wenn weiterhin die Mobilität von Studienanfänger/innen so gering ist, wie sich das aus anderen Analysen von CHE Consult ableiten lässt, und offenkundig regionale Angebote auch Präferenzen formen, ist jenseits aller Beratungsangebote und Imagekampagnen bezogen auf MINT-Fächer eine Ausweitung der Angebote in den MINT-Fächern in der „Fläche“ anzustreben. Hier sind allerdings auf Hochschultypen und spezifische Studienorganisationsmodelle bezogene Differenzierungen bei der Planung zu beachten. Das Land Nordrhein-Westfalen verfolgt bspw. bereits eine solche Breiten-Strategie, legt aber einen besonderen Schwerpunkt auf den Ausbau dualer (zumeist berufsintegrierender) Studienangebote an Fachhochschulen.

4.2 Strategische Ansatzpunkte (auf Basis vorstehenden Befundes)

Die Analysen konnten zeigen, dass die Präferenzen junger Studienanfänger/innen für Studiengänge in den MINT-Fächern regional sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Da sich strategische Ansatzpunkte auf diese differenzierten regionalen Gegebenheiten systematisch beziehen müssen, ist eine erste Konsequenz in Hinblick auf Planungsprozesse der Länder und einzelner Hochschulen, dass diese ein belastbares empirisches Fundament benötigen. Gleichzeitig müssen sie Strategien der Länder berücksichtigen, an welcher Stelle sie sich derzeit im Vergleich zu anderen Ländern befinden: die empirischen Ergebnisse dieses Papiers spiegeln Auswirkungen von Maßnahmen wider, deren Analyse im Einzelnen an dieser Stelle überkomplex wäre, die aber gleichzeitig

notwendig ist, um einen erforderlichen Lernprozess zwischen den Akteuren zu initiieren. Maßnahmen sollten vor dem Hintergrund der hier diskutierten Analyseergebnisse kritisch evaluiert werden und je nach bisherigem Erfolg ausgebaut, angepasst oder grundlegend umstrukturiert werden.

Abhängig vom Abstraktionsniveau dieser Untersuchung liefern deren Ergebnisse mehrere Orientierungspunkte für die Weiterentwicklung strategischer Maßnahmen für die Beratung und Gewinnung von Studierenden im Allgemeinen wie im Speziellen für die MINT-Fächer. Folgende strategische Eckpunkte sollten die Länder und einzelne Hochschulen bei der Ausrichtung ihrer Maßnahmen berücksichtigen:

- Unterschiedliche Präferenzniveaus geben u.a. Hinweise darauf, inwieweit noch präferenzsteigernde Maßnahmen angesetzt werden können.
- Geschlechterdifferenzen in den Präferenzen können Hinweise ergeben, inwieweit bspw. mit Strategien, mehr Frauen für die MINT-Fächer begeistert bzw. die erhofften quantitativen und qualitativen Erfolge erzielt werden können. Gleichzeitig kann aus der intensiven Analyse von Regionen mit einer hohen Präferenz bei Frauen in der fraglichen Fächergruppe gelernt werden, welches Erfolgsfaktoren in Hinsicht auf Förderinitiativen bzw. auf die Gestaltung des Angebots- oder Studienorganisationsportfolios (bspw. duale Studienangebote) sind. Die Breite des Studienangebots und dessen differierende Auslastung geben noch einmal einen deutlichen Hinweis darauf, wo der Engpass liegt: Ist die Präferenz zu stimulieren oder sind die Präferenzen zwar hinreichend stark, es mangelt aber an Studienangeboten, so dass die Region für ein Studium verlassen werden muss?
- Unterschiedliche Arbeitsmarktlagen und Arbeitsplatzangebote geben zum einen den Rahmen dafür ab, wie bedeutsam die Arbeitskräfte in den MINT-Bereichen für die regionale Wirtschaft und damit den wirtschaftlichen Erfolg der Region überhaupt sind. Sie sind gleichsam die Gradmesser des Problemdrucks mit Bezug auf den Fachkräftemangel einer Region. Zum anderen lassen sich aus diesen Rahmenbedingungen aber auch motivationale Effekte für potenzielle Studierende ableiten, die einer weiteren Untersuchung bedürften. Die Struktur und Tradition regionaler Arbeitsmärkte kann bspw. in den ostdeutschen Ländern zu einem höheren Frauenanteil in MINT-Studiengängen führen, da Ingenieurinnen dort bereits systematisch eingestellt wurden.

Ausgehend von diesen Basisinformationen können alternative strategische Ansatzpunkte formuliert werden:

1. **Präferenzstrategie:** In allen Ländern und Regionen in denen eine geringe Präferenz für die MINT-Fächer vorliegt, muss es vordergründig darum gehen, eben diese zu verändern und dabei junge Menschen speziell und in Hinsicht auf deren Bildungsbiographie systematisch mit Blick auf ein Studium in den MINT-Fächern zu informieren, motivieren und beraten. Es ist jeweils zu prüfen, wie hier mit geschlechtsdifferenzierten Strategien vor allem die ungenutzten Potenziale bei Frauen besser ausgeschöpft werden können. Neben einer Präferenzänderung ist aber auch für ein adäquates und qualitativ hoch stehendes Angebot an Studienmöglichkeiten in den jewei-

gen Regionen und Ländern Sorge zu tragen. Das heißt, es muss in allen Fällen geprüft werden, ob es entsprechende Studienkapazitäten gibt und in welchem Umfang diese ausgelastet sind. Exemplarisch könnte eine derartige Situation in Bayern sowie Teilen Hessens vermutet werden.

2. **Angebotsstrategie:** Überall dort, wo die Präferenzen für MINT-Fächer bereits deutlich ausgeprägt sind, ist zu prüfen, ob diese Nachfrage innerhalb der jeweiligen Region befriedigt wird oder aber ob Studieninteressierte in andere Regionen für ein Studium abwandern. Im Ergebnis könnte auch hier der Schluss stehen, dass gleichermaßen Präferenzen vor Ort entsprochen werden muss und neue Angebote der einzige Weg sind, um die notwendigen Fachkräfte für eine Region zu binden. Gerade in Mecklenburg-Vorpommern ist dies für einzelne Fächer berichtet. Andere Regionen sind beispielsweise Teile Baden-Württembergs, wo ein deutlicher Ausbau des entsprechenden dualen Studienangebots betrieben wird.
3. **Hochschulbindungsstrategie:** Wenn bereits eine hohe Präferenz für MINT-Fächer gegeben ist und das einschlägige Studienangebot vorhanden, aber die Auslastung nicht gegeben ist, muss geprüft werden, wie es gelingen kann, zunächst Studierende an die Hochschule vor Ort zu binden bzw. die Übertrittsneigung junger Menschen in das Hochschulsystem zu stimulieren. Dazu ist zu hinterfragen, aus welchen Gründen vorhandene Kapazitäten leer stehen. Ein Grund kann in fehlenden Qualitäten gesehen werden, ein anderer Grund dürfte in demographisch bedingten Nachfrageengpässen oder in der starken Konkurrenz dualer Ausbildungsangebote der Industrie in den Regionen liegen. Beispiele demographisch bedingter Auslastungsprobleme finden sich in Einzelfällen in den ostdeutschen Ländern.
4. **Arbeitskräftebindungsstrategie:** In vielen Fällen wird sich die Situation auch so darstellen, dass gleichzeitig eine hohe Präferenz, ein breites Angebot sowie eine hohe Auslastung der vorhandenen Kapazitäten festgestellt werden. Hier ist in der mittleren Frist mit einer hinreichenden Zahl von Absolvent/innen zu rechnen, die dann aber wiederum an die Region als Nachwuchsarbeitskräfte zu binden wären. Hier wären unter anderem Sachsen und Regionen in Baden-Württemberg zu nennen.

Welchen Weg ein Land oder eine Region beschreitet, hängt also von einer Vielzahl von Faktoren ab. Ein Teil davon kann mit diesem Papier abgedeckt und beschrieben werden, ein weiterer Teil ist jeweils vor dem Hintergrund der konkreten Region zu erheben und auszuwerten. Hier können nur erste idealtypische Ansatzpunkte benannt werden.

Generell wird vor allem deutlich, dass der Erfolg von MINT-Initiativen nicht alleine durch gelingende Beratungsangebote und Kommunikationsstrategien erreicht und gemessen werden kann. Vielmehr müssen auch die jeweiligen Studienangebote in hinreichender Qualität und Quantität vorgehalten werden, um zum einen vorhandenen Fächerneigungen in der Region zu entsprechen, diese zusätzlich mit zu gestalten und strukturell in der Region zu verankern und zum anderen damit langfristig qualifizierte Menschen für die Region zu gewinnen.

Die vorgestellten Überlegungen machen weiterhin deutlich, dass die zu ergreifenden Maßnahmen auch immer von den regional differierenden Zielstellungen abhängig sein werden. Diese spezifischen Zielstellungen müssen jeweils auf einer intensiven empirischen Analyse der jeweiligen Problemlagen beruhen. Einen übergreifenden, in Hinsicht auf die Methodik aber paradigmatischen Beitrag dazu leistet diese Untersuchung.

Gesamte Studie:

Herdin, G./Langer, M./von Stuckrad, T. (2009): Fächerpräferenzen von Studienanfänger/innen 2006/2007 - Regionale und geschlechtsspezifische Muster. Eine Sekundäranalyse der amtlichen Statistik unter besonderer Berücksichtigung der MINT-Fächer, Gütersloh, http://www.che.de/downloads/AP126_C HE_Datenatlas_Faecherpraeferenzen.pdf

■ Gunvald Herdin, Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
E-Mail: Gunvald.Herdin@che-consult.de

**Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen
Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008**

**Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?**

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftsministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



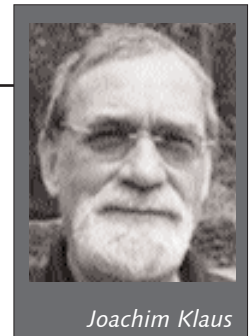
ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehgtgens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.

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

Joachim Klaus



Das Studienzentrum für Sehgeschädigte (SZS) des Karlsruher Instituts für Technologie: Förderung von Schlüsselqualifikationen für Studium und Beruf

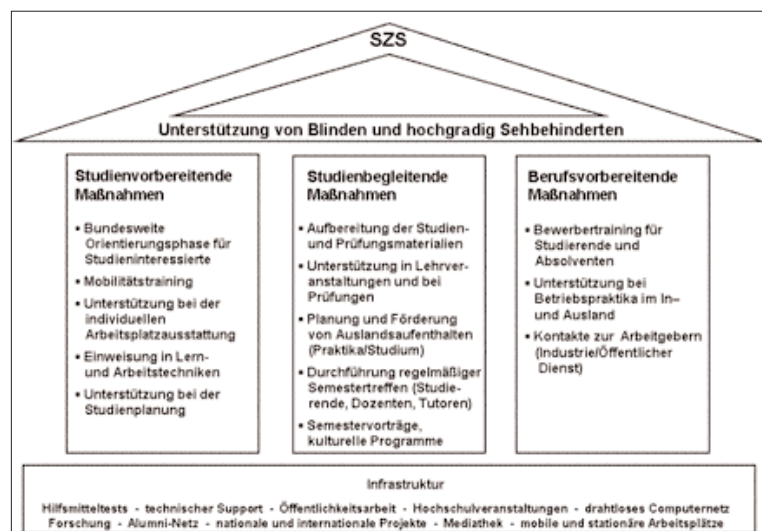
Der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ durchzieht heute jede Verlautbarung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitikern, nimmt in den Reformvorschlägen zur Hochschule und Arbeitsmarkt zentrale Positionen ein und ist aus den Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien zu Schule, Hochschule und berufliche Bildung nicht mehr wegzudenken. Überfachliche Qualifikationen werden im Rahmen der Bologna-Erklärung und der nachfolgenden Konkretisierung eines gemeinsamen europäischen Hochschulsystems zu Bestandteilen neu zu schaffender Bachelor- und Master-Studiengänge. Als Credit Points sind sie Bestandteil des Fach-Curriculums. Die Deutsche Hochschulrektorenkonferenz, die Kultusminister-Konferenz wie auch die Deutschen Industrieverbände sehen in ihnen die entscheidenden Merkmale verbesserter Berufsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen, aber desgleichen notwendige Qualifikationsmerkmale für die internationale Wettbewerbsfähigkeit eines Landes ohne Rohstoffe. So spricht die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeber von 49% Schlüsselqualifikationen und 51% fachlichen Qualifikationen, die der ideale Hochschulabsolvent mitbringen sollte.

Menschen mit Behinderungen haben auch heute - in unserem offenen und demokratischen Gesellschaftssystem - zum Teil existentielle Hürden zu überwinden, um den Bildungs- und Berufsweg zu verfolgen, der ihren Neigungen, Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht wird und ihnen Glück und persönliche Erfüllung, aber auch aktive, verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht. So weisen z.B. „wohlwollende“ Eltern, Berater und Lehrer auf Tätigkeitsebenen hin, die aus Erfahrungen anderer realistischer umsetzbar sind, weniger in unbekanntes Neuland stoßen, die Gefahr des Scheiterns nicht oder weniger folgeschwer enthalten und auf diese Weise immer wieder unterschwellig eine „innewohnende“ Abhängigkeit ihres „Kindes“ implementieren. Damit ist diese Gruppe unserer Gesellschaft in doppelter Hinsicht blockiert: in der Entwicklung

ihrer eigenen intellektuellen Fähigkeiten und in der Förderung von fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen, die zusammen überhaupt erst Chancengleichheit und Wettbewerbsfähigkeit mit nicht behinderten Hochschulabsolventen eröffnen.

Das Studienzentrum für Sehgeschädigte (SZS) des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) - ehemals: Universität Karlsruhe (TH) - hat seine Wurzeln in einem Modellversuch „Informatik für Blinde“. Dieser trat 1987 mit dem Ziel an, Blinden und hochgradig Sehbehinderten neue Studien- und Berufsmöglichkeiten in den Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften zu eröffnen und zwar durch eine konsequente Nutzung der modernen Informationstechnologien. 1992 wurde dieser Modellversuch als fakultätsübergreifende Dienstleistungs- und Forschungseinrichtung SZS der Fakultät für Informatik institutionalisiert. Seitdem unterstützt das SZS Studierende aller Studienrichtungen des KIT.

Die Aktivitäten des SZS lassen sich im folgenden Schaubild verdeutlichen:



Zentrale Aufgabenstellung des SZS ist es dabei, die durch die Behinderung bedingten Einschränkungen in den unmittelbaren Alltags-, Studien- und Prüfungsanforderungen zu kompensieren. So tritt das SZS in einen direkten Kontakt mit jedem einzelnen Studieninteressierten, Studierenden und Hochschulabsolventen. Es beeinflusst seine persönlichen und interpersonalen Fähigkeiten und Fertigkeiten – immer fokussiert auf ein erfolgreiches Studium, aber auch auf die Förderung sozialer Kompetenzen und gesellschaftlicher Formen, um sie auf einem globalisierten Arbeitsmarkt und im internationalen Wettbewerb einsetzen zu können. Damit hat das SZS einen unmittelbaren Anteil an der Förderung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen der mit ihr in Verbindung stehenden Klientel, ohne dass diese jedoch Eingang in die Curricula erfahren. Noch mehr: die Arbeit des SZS strahlt gleichzeitig auf Lehrende, Kommilitoninnen und Kommilitonen aus und verändert merklich das soziale Verhalten auch administrativer Einrichtungen der Hochschule.

In den nahezu 20 Jahren Präsenz des SZS auf dem Universitätscampus ist nachweislich die gegenseitige Aufmerksamkeit, die Neugierde an der Andersartigkeit bis zu einer wissenschaftlich umsetzbaren Auseinandersetzung mit Handlungs-, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen sehgeschädigter Menschen gewachsen.

Was sind nun die einzelnen Schwerpunkte des SZS, welche die Schlüsselqualifikationen oder Soft Skills der sehgeschädigten Studieninteressierten, Studierenden und Hochschulabsolventen fördern?

Im Rahmen der das Studium vorbereitenden Maßnahmen:

- Die jährliche bundesweite Orientierungsphase konfrontiert die Teilnehmenden sehgeschädigten Studieninteressierten mit einem neuen Lebens- und Entwicklungsabschnitt und mit den damit auf sie zukommenden studienfachlichen, kommunikativen, sozialen und technologischen Anforderungen. Die älteren sehgeschädigten Studierenden, die als Referenten und Mentoren eingebunden werden, können dabei ihre rhetorischen und kommunikativen Fähigkeiten trainieren. Für die zukünftigen Studierenden bedeutet dies nicht selten ein Heraustreten aus einer familiären Isolation und die Konfrontation mit einer ungewohnten Offenheit.
- Ein Begleitprogramm für die anwesenden Eltern liefert diesen einerseits Vertrauen und Beruhigung über dieses Heraustreten und Selbstständigwerden ihres „Kindes“, macht ihnen – gerade in der Gemeinschaft mit anderen Eltern – andererseits ihr zuweilen schillerndes Verhältnis zwischen Eltern und behindertem Kind bewusst.
- Mobilitätstraining und eventuelle Einweisungen in neue Hilfsmitteltechnologien des individuellen Arbeitsplatzes sind weitere wichtige übergreifende Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Studienbeginn.

Im Rahmen der das Studium begleitenden Maßnahmen:

- Sehgeschädigten Studierenden wird angeraten, zu Beginn

jedes Semesters mit den Dozentinnen und Dozenten, bei denen sie eine Lehrveranstaltung besuchen werden, direkt Kontakt aufzunehmen, ihre besondere Situation darzulegen und gemeinsam die Umsetzung eines „Lehr- und Lernkontraktes“ abzusprechen. Damit stärken sie ihre Persönlichkeit, eigenständiges Auftreten und die Fähigkeit, unterschiedlichsten Anforderungen gewachsen zu sein.

- Das Intranet des SZS, das sowohl das Kommunikationsnetz für die gesamte übertragene Studienliteratur bietet, aber auch gleichzeitig Informationen zu Vorträgen, Abendveranstaltungen wie die verschiedenen Mailing-Listen etc. enthält, unterstreichen im Studienverlauf die Bedeutung elektronischer Netzwerke und ihre Nutzung.
- Auslandsstudium oder ein Praktikum im Ausland fördern natürlich nicht nur Fremdsprachenkenntnisse, sondern vor allem sind sie unschätzbare Dokumente für Offenheit, Mobilität und Flexibilität im Rahmen des späteren Berufseinstiegs. Die Anwesenheit von sehgeschädigten ausländischen Studierenden hat dabei Modellcharakter, motivierende und Horizont öffnende Wirkung bei den deutschen Studierenden.
- Seminare des SZS zu „Powerpoint-Präsentationen für Blinde“ oder „LaTeX für Blinde“, „Einführung in Excel“, aber auch die offenen „Austauschnachmittage“ dienen der überfachlichen Kompetenzaneignung.

Im Rahmen der auf den Beruf vorbereitenden Maßnahmen:

- Hier sind die Praktika in der Industrie nach Einstieg ins Hauptstudium, mögliche Studien- und Diplomarbeiten mit dem Unternehmen von Bedeutung. Nicht selten führt diese Verbindung mit dem Unternehmen auch zu gezielten Stellenangeboten, konnten doch im gemeinsamen Arbeiten Unwissen und Missverständnisse abgebaut werden.
- Das zusammen mit dem DVBS bundesweit durchgeführte Programm „Fit für den Job“ bietet Seminarblöcke zu „Berwerbertrainings“, „Rechtsinformationen“, „Berufcoaching“, „Fernstudium und Weiterbildung“ etc. an und fördert die übergreifende Berufsqualifikation.
- Die „Disability Mentoring Days“ bei nationalen und internationalen Unternehmen wie Siemens AG, HP, Bosch AG, SAP u.a. schließen den Kreis der Integrationsangebote.

Mit diesem Beitrag will der Autor ein holistisches Programm zum Abbau von Barrieren im Studium und Beruf von Sehgeschädigten präsentieren. Weitere Informationen und ein Film zur Gesamtkonzeption des SZS sind unter www.szs.kit.edu verfügbar.

■ **Joachim Klaus**, Gründer und Geschäftsführer des Studienzentrums für Sehgeschädigte (SZS), KIT - Karlsruher Institut für Technologie,
E-Mail: joachim.klaus@kit.edu

Jessica Kleinhelftwes



Jessica
Kleinhelftwes

Das Learning Skills Center der University of Texas in Austin.

Aufbau, Organisation und Arbeitsweise

Mit 49.738 Studierenden ist die University of Texas (U.T.) in Austin die viertgrößte Universität der Vereinigten Staaten und mit dem Motto: *„What starts here changes the world.“* - „Was hier beginnt verändert die Welt.“ haben sich die Verantwortlichen in Texas hohe Ziele gesteckt. Ein eigenes Lernzentrum auf dem Universitätsgelände soll die Studierenden daher während ihres Studiums an der U.T. begleiten und sie sowohl bei der akademischen und beruflichen als auch bei der persönlichen Entwicklung unterstützen. Die Mission der 15 festen Mitarbeiter des „Learning Skills Center“ (LSC) ist daher ebenso eindeutig formuliert: *„To empower students in their pursuit of lifelong learning“*. Das Angebot des LSC reicht dabei von Handzetteln über Tutorien bis hin zu Seminaren, Workshops und Beratungsgesprächen. Im Studienjahr 2007/2008 nahmen mehr als 15.000 Studierende dieses umfangreiche Angebot im Jester Center – dem Sitz des Lernzentrums – in Anspruch. Insgesamt war das Learning Skills Center im gleichen Jahr an über 93.000 Interaktionen auf dem gesamten Campusgelände beteiligt. Die Nachfrage nach den Angeboten ist dabei über die Jahre hinweg konstant hoch geblieben.

1. Einleitung

Im Rahmen der anhaltenden Diskussion um optimale und qualitativ hochwertige Betreuung von Studierenden haben auch die deutschen Hochschulen damit begonnen ihr Serviceangebot zu überdenken und zu optimieren. Dadurch sind an den Hochschulen zwar neue Angebote entstanden, doch noch immer ist es gang und gäbe, dass sie von den jeweiligen Fakultäten/Einrichtungen angeboten werden. So obliegt die Betreuung der Sprachlabore und somit der Sprachkurse den Linguisten, Studienberatungen bieten Workshops und Gespräche rund um das Studium, der Career Service betreut die Studierenden, wenn es um berufliche Fragen geht, und Schreiblabore fördern das „Schreiben lernen“. Natürlich ist es positiv zu bewerten, dass die Angebote vorhanden sind, doch liegt es nun an den Studierenden, diese auch rechtzeitig zu finden und sie wahrzunehmen. Dies stellt oftmals nicht nur Studienanfänger vor große Probleme, denn nicht immer bieten die deutschen Hochschulen eine übersichtliche Auflistung all ihrer Angebote. Wie es anders funktionieren kann, demonstriert die University of Texas in Austin. Sie geht mit einem eigenen „Learning Skills Center“ in dieser Hinsicht einen ganz anderen Weg.

Seit der Gründung des Lernzentrums versucht man in Texas die Angebote zu bündeln, um den Studierenden so eine möglichst gute Übersicht über alle Programme zu bieten. Die zentrale Anlaufstelle für Hilfesuchende ist dabei das „Jester Center“ auf dem Campusgelände der Universität. Die Angebote hier reichen von Informationsmaterial über Workshops, Sprachkurse, Beratungsgespräche, Lerngruppen etc. Doch nicht nur die umfangreichen und dennoch übersichtlichen Programme machen das LSC zu einer Institution mit Vorbildcharakter. Auch die innere Struktur des Lernzentrums ist überaus erfolgreich.

Daher soll das „Learning Skills Center“ in diesem Artikel in seinen Einzelheiten vorgestellt werden, um dadurch vielleicht sogar einen Anreiz zu schaffen, dieses Projekt auch an deutschen Universitäten zu verwirklichen.

2. Geschichtlicher Rückblick

Das Learning Skills Center an der University of Texas kann auf eine lange und erfolgreiche Tradition zurückblicken. Die Gründung des Zentrums erfolgte bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg, um die heimkehrenden GIs an der Universität in Austin bestmöglich im Universitätsalltag zu unterstützen. So bemühte sich das LSC in den ersten 25 Jahren nach seiner Gründung vor allem darum, die Lese-, Schreib- und Lernfähigkeiten der Studenten zu fördern und zu verbessern. Das Angebot umfasste zu dieser Zeit daher vorrangig Materialien zum Selbststudium sowie einige Kurse zur Thematik „Schnelllesen“, „Leseverständnis“ und „Studierfähigkeit“. Erste Tutorien und Programme aus dem Bereich der Mathematik folgten dann Mitte der 70er Jahre. In diesen Zeitraum fallen auch die ersten Kooperationen des LSC mit den einzelnen Fakultäten und Einrichtungen der Universität, um diese gezielt zu unterstützen und um den Bekanntheitsgrad des Lernzentrums noch zu erhöhen. Dieses kollegiale Verhältnis zu den Fakultäten und Organisationen der University of Texas hält bis heute an und war nicht zuletzt das Fundament, auf dem das heutige Lernzentrum aufgebaut ist. Nach den organisatorischen Veränderungen und der Neuorientierung des Zentrums in den 70er Jahren blieb auch das LSC von den Sparmaßnahmen und Kürzungen in der amerikanischen Hochschullehre, Anfang der 80er Jahre, nicht verschont. Doch trotz diverser finanzieller Einschränkungen wurde im Jahr 1986 ein neues Programm für Studierende gestartet.

Die Einführung des „Supplemental Instruction Program“ war erneut von Erfolg gekrönt und wurde daher über die Jahre weiter ausgebaut. So wurde das Pilotprojekt zu einem festen Bestandteil der LSC-Angebote und verzeichnet mittlerweile mehr als 5.000 Teilnehmer pro Jahr.

Einen weiteren Wendepunkt markiert in den 80er Jahren darüber hinaus die Einführung des „Texas Academic Skills Program“, eines standardisierten Tests für Studienbewerber, der darauf abzielt, die Vorkenntnisse in bestimmten Fächern, wie zum Beispiel Mathematik, vor Antritt des Studiums zu testen. So können Studierende, die bei diesem Test schlecht abschneiden, gleich von Beginn an gezielt gefördert und unterstützt werden.

Diesen neuen Programmentwicklungen des Zentrums folgten in den 90er Jahren umfangreiche personelle und finanzielle Neuerungen. Das altersbedingte Ausscheiden der bisherigen Führungsspitze des Lernzentrums, sowie weiterer langjähriger Mitarbeiter, führte zu einer personellen Neuorientierung. Neue Positionen innerhalb des LSC wurden geschaffen, und es wurde so dazu beigetragen, die Angebote im Bereich Mathematik und Wissenschaft weiter auszubauen. Gleichzeitig verbesserte sich die finanzielle Situation des Lernzentrums. 1994 erhielt das LSC erstmals eine Förderungssumme, welche durch die eingenommenen Studienbeiträge finanziert wurde. Des Weiteren beschloss man, die Tutorienprogramme des Zentrums und die des „Office of the Dean of students“ zusammenzulegen, was wiederum weitere Förderungsgelder mit sich brachte.

Dies erlaubte den Verantwortlichen zum einen, das „Supplemental Instruction Program“ weiter auszubauen, und zum anderen, kostenfreie Tutorien für Studierende mit geringen finanziellen Mitteln anzubieten. Auch die technischen Neuheiten der 90er Jahre wurden von den Verantwortlichen des Lernzentrums voll ausgeschöpft und in den Arbeitsalltag integriert. So entstand unter anderem ein neues System, das es Tutoren und Studenten zugleich ermöglichte, auf schnelle und unkomplizierte Art und Weise Termine zu planen. Gleichzeitig wurde eine Internetseite online gestellt, um den Bekanntheitsgrad des LSC und seiner Angebote zu erhöhen. Diese Seite wird seitdem laufend aktualisiert, um Studenten und andere Interessenten mit allen wichtigen Informationen zu versorgen. Um auch in Zukunft effektiv zu arbeiten, wurde zwischen 2000 und 2001 die Organisationsstruktur des Learning Skills Center noch einmal optimiert. Der Mitarbeiterstab wurde erweitert. Zudem wurden gemeinsam „Erfolgsstrategien“ verabschiedet, an denen sich alle Mitarbeiter/innen bei ihrer täglichen Arbeit orientieren. Darüber hinaus entstanden weitere Programme für Studierende sowie diverse Großveranstaltungen wie die „Student Educator's Conference“ und das „Winter Institute for Learning Assistance Professionals“. Insgesamt kann das LSC in Austin also auf eine sehr bewegte 56jährige Geschichte zurückblicken. Um den sich wandelnden Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden, wurden Ziele immer wieder neu definiert und bestehende Programme angepasst oder gegebenenfalls erweitert.

3. Die Organisationsstruktur „Learning Skills Center“

Als besonders interessant erweist sich eine nähere Betrachtung der Organisationsstruktur des Lernzentrums, denn ge-

rade in diesem Bereich hat sich in den letzten Jahren einiges verändert. Zuletzt fand im Jahre 2000/2001 eine umfassende Neugliederung der bestehenden Organisationsstruktur statt, was zu einer Optimierung des Zentrums führen sollte. Das Ergebnis dieser strukturellen Veränderungen ist ein vollkommen eigenständiges und unabhängiges Lernzentrum mit einem handlungsfähigen Direktor. Nur so ist es dem LSC möglich, sein umfangreiches Angebot bestmöglich zu präsentieren, zu verwalten und immer wieder zu erweitern. Die Position des leitenden Direktors und damit die Verantwortung für alle administrativen Fragen und Entscheidungen hat seit einigen Jahren Alan Constant inne.

In dieser Funktion wurde er im Mai 2007 mit dem Titel „Outstanding Supervisor 2007“ ausgezeichnet. Ihm unterstehen derzeit 15 feste Mitarbeiter sowie an die 200 Studentinnen und Studenten, wissenschaftliche Mitarbeiter und andere Mitglieder der Universität, die sich auf Teilzeitbasis in den verschiedenen Programmen des LSC engagieren. Das „Learning Skills Center“ ist seit der Neuorganisation 2000/2001 nach einem „Program-Team-Concept“ gegliedert. Teamarbeit wird dabei, wie der Name schon vermuten lässt, groß geschrieben.

Jedes der vier „Teams“ (Instructional Outreach Team, Tutorial Services Team, Academic Counseling Services Team und Finance and Administration Team) wird jeweils von einem Programmdirektor geleitet. Diese Programmdirektoren sind so zunächst einmal für die Koordination und Planung ihres Zuständigkeitsbereichs verantwortlich. Unterstützt werden sie dabei von den Programmkoordinatoren, die wiederum einen Bereich des kompletten Programms betreuen.

Das „Finance and Administration Team“ verwaltet das Budget des Lernzentrums und ist für die Buchhaltung, die Gehaltszahlungen und die Abwicklung aller anfallenden Ausgaben zuständig. Auch die Verwaltung der Ausrüstung und des Inventars des LSC liegt in den Händen dieses Teams. Für alle Aktivitäten, die außerhalb des Jester Center stattfinden, ist das „Instructional Outreach Team“ verantwortlich. Dazu zählen das Supplemental Instruction Program, der Campus Service sowie die Multiplikatoren Programme (Teaching Teams). Das „Academic Counseling Services Team“ betreut sämtliche Coaching Programme sowie die Beratungsangebote des Zentrums. Die Verwaltung und Organisation aller Tutorien, die das LSC anbietet, obliegt dem „Tutorial Services Team“. In ihrem Arbeitsbereich liegt zudem die Betreuung der diversen Lerngruppen des Zentrums. Unter den Mitarbeitern befindet sich zudem ein eigener „Network Analyst“, der für die Verwaltung und Pflege des Netzwerkes, der Datenbanken, sowie für alle internetbasierten Dienste des LSC verantwortlich ist. In seinem Zuständigkeitsbereich liegen zudem die Gewährleistung der Sicherheit sowie die Durchführung aller technischen Updates. Die 15 festen Mitarbeiter allein könnten das umfangreiche Angebot des Lernzentrums jedoch nicht alleine bewältigen. Allein im Bereich der Mathematik ist die Nachfrage der Studierenden nach Kursen und Workshops so groß, dass man sich vor einigen Jahren dazu entschlossen hat, mit Mitgliedern der mathematischen Fakultät der U.T. zusammen zu arbeiten. Diese übernehmen dann eigene Kurse und Workshops und ermöglichen es dem Zentrum, so sein Kursangebot weiter auszubauen.

Doch auch mit Hilfe der wissenschaftlichen Mitarbeiter ließe sich die hohe Nachfrage nicht bewältigen. Daher

kommt auch der Ausbildung von Multiplikatoren ein besonders hoher Stellenwert zu. Die Multiplikatoren kommen vor allem in den Programmen außerhalb des Jester Center zum Einsatz, wie zum Beispiel in den Informationsveranstaltungen für Studienanfänger.

In diesem Zusammenhang ist das LSC seit 2002 Veranstalter der jährlich stattfindenden „Student Educator’s Conference“ an der University of Texas. Diese Konferenz bietet all denen eine Austausch-, Diskussions- und Weiterbildungsplattform, die mit den Studierenden arbeiten – seien es Tutoren, Mentoren, Berater/innen oder Leiter der so genannten „Supplemental Instruction“ Programme.

Aber nicht nur die Multiplikatoren sollen geschult werden. Innerhalb der Teams finden immer wieder so genannte „Cross-Training-Sessions“ statt. Die Mitarbeiter schulen sich in diesen Sitzungen gegenseitig und versuchen, den Kollegen ihren jeweiligen Arbeitsbereich näher zu bringen.

3.1 Zieldefinierung und Strategie des „Learning Skills Center“

„Create lasting partnerships within the U.T. community to enhance the student academic experience.“

Klare Worte, die verdeutlichen, worauf es dem Learning Skills Center ankommt. Großen Wert wird darauf gelegt, dass die Teams untereinander kommunizieren und sich über ihre Arbeit austauschen. Der Informationsaustausch bleibt dabei nicht auf die Räumlichkeiten des LSC beschränkt, sondern soll auch andere Universitätsmitarbeiter auf dem gesamten Campusgelände erreichen.

Darüber hinaus berichten die jeweiligen Programmdirektoren dem Leiter des Zentrums in wöchentlichen Treffen von der Arbeit ihres Bereichs/Teams, was ihm einen Einblick in die eigenständige Arbeit der Teams ermöglicht. Zudem finden immer wieder Treffen aller fest angestellten LSC-Mitarbeiter statt, die neben dem Austausch an Informationen auch dazu dienen, über neue Ziele und Strategien zu diskutieren. Diese Strategien sollen die Effektivität und den Fortschritt des Lernzentrums sichern. So wurden zuletzt vier allgemeingültige Leitsätze verabschiedet:

1. Wir teilen Gelder und Ressourcen verantwortungsbewusst zu und suchen nach Möglichkeiten, weitere Quellen zu erschließen.
2. Wir stellen sicher, dass unsere „Kunden“ innerhalb der U.T. Gemeinschaft und darüber hinaus zufrieden sind.
3. Wir entwickeln interne Prozesse, die sowohl die Kommunikation als auch die Produktivität verbessern.
4. Wir akquirieren Wissen und Fähigkeiten, um unseren Führungsanspruch im Bereich der Studentenbetreuung zu behaupten.

Zudem setzt sich jedes Team immer wieder eigene Strategien, die gemeinsam mit den allgemeingültigen Strategien verwirklicht werden sollen.

3.2 Budget des „Learning Skills Center“

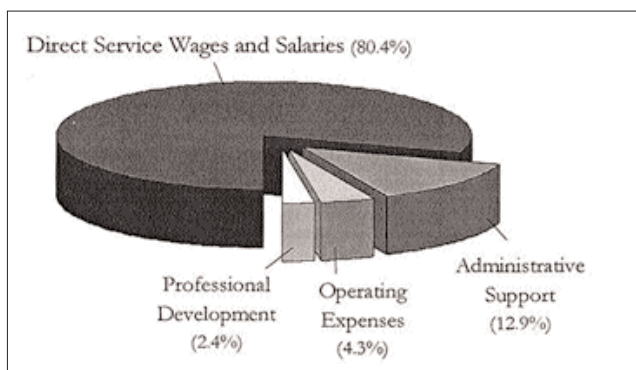
Neben den Geldern, die dem Zentrum von staatlicher Seite zur Verfügung gestellt werden, erhält das LSC auch Gelder von der University of Texas selbst. Diese Fördermittel werden zum größten Teil durch die Studiengebühren finanziert. Dazu verfügt die U.T. in Austin über einen so genannten „Student Fee Account“ auf den die jährlichen Gebühren eingezahlt werden, ehe sie unter den verschiedenen Ein-

richtungen verteilt werden. Seit 2005/2006 ist es dem Lernzentrum gestattet, das jährliche Budget aus diesem Topf selbstständig zu verwalten. Dies verlangt vom Leiter des Zentrums zunächst jedoch, dass er jährlich eine Budgetanfrage bei der Abteilung stellt, die das Gesamtbudget der Universität verwaltet. Hierzu arbeitet er mit der Leiterin des „Finance and Administration Teams“ zusammen, die die benötigten Dokumente zusammenstellt, die der Direktor anschließend vorstellt. Zusätzliche Mittel erhält das LSC zudem durch den angebotenen, kostenpflichtigen Einzelunterricht („Appointment Tutoring“), den die Studenten zusätzlich zu den kostenfreien Tutorenprogrammen buchen können. Insgesamt kann das Learning Skills Center in Austin so auf ein Jahresbudget von rund 1.300.000 Dollar zugreifen.

Dieses Geld wird zwischen den vier Programmbereichen/Teams sowie dem Büro des Direktors aufgeteilt, wobei die Teams ihre Gelder wiederum selbstständig verwalten.

Der Mammutanteil des Geldes (rund 80,4 %) fließt dabei in die Programme des Zentrums und wird für die Löhne und Gehälter derer verwendet, die für die Studenten arbeiten (z.B. Tutoren, Berater, Workshop- und Gruppenleiter etc.). Die verbleibenden Mittel fließen in Weiterbildungsmaßnahmen, Betriebsaufwendungen und in die Verwaltung.

Abbildung 1: Budgetzuordnung des Lernzentrums (2007)



Quelle: LSC Annual Report 2006-2007

Wie alle universitären Einrichtungen an der U.T. musste und muss auch das Lernzentrum im Jahr 2007/2008 mit einer Kürzung des Budgets rechnen. Dies wird daher auch eine Reduzierung der Angebote für Studenten mit sich bringen. Das LSC versucht jedoch, die Studenten dies so wenig wie möglich spüren zu lassen. Zudem wird versucht, neue Mittel zu beschaffen um die Kürzungen von Seiten der Universität auszugleichen.

4. Die Angebote des „LSC“

Das Ziel des „Learning Skills Center“ ist bereits seit vielen Jahren klar definiert:

„To empower students in their pursuit of lifelong learning“. Durch dieses Ziel ließen sich auch im Jahr 2006/ 2007 wieder zahlreiche Studierende der University of Texas motivieren. Zwar ist ihre Zahl in den vergangenen Jahren leicht gesunken, doch mit insgesamt 15.850 Teilnehmern ist sie nach wie vor beeindruckend hoch. Das wirklich umfangreiche Angebot des LSC ist in drei Programmbereiche unterteilt, die sich ausschließlich mit der Unterstützung und

Tabelle 1: Programme des LSC und die Entwicklung der Teilnehmerzahl von 2004 bis 2007

Programs	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Instructional Programs	3,985	3,367	3,226
Supplemental Instruction	5,436	5,270	5,206
Teaching Teams	719	565	539
Drop-In Tutorials	1,985	2,897	2,735
Appointment Tutoring	1,406	1,306	1,387
Classes/ Workshops	556	630	521
Individual Counselling	556	630	521
Peer Academic Coaching	97	95	102
TOTAL	16,056	16,033	15,850

Quelle: LSC Annual Report 2006-2007

Weiterbildung der Studierenden beschäftigen. Hierzu zählen die Angebote des „Instructional Outreach Teams“, des „Tutorial Services Teams“ und des „Academic Counseling Services Teams“. Jedem Team sind eigene Programmpunkte und Aktivitäten unterstellt, die an dieser Stelle näher vorgestellt werden sollen.

4.1 „Instructional Outreach Team“

Der Aufgabenbereich der Mitarbeiter des „Instructional Outreach Teams“ umfasst drei Programmpunkte - Campus Services, Supplemental Instructions und Teaching Teams -, welche alle außerhalb des Jester Center stattfinden. So versucht das Lernzentrum, über seine Räumlichkeiten hinaus, Studierende zu erreichen und für sich und seine Arbeit zu werben. Die Campus-Programme können schnell und unkompliziert mit Hilfe eines „UTLC Campus Program Request Form“ online beim LSC gebucht werden. Im Falle einer Buchung entsendet das Zentrum dann seine Multiplikatoren, die ihr Wissen in den gebuchten Veranstaltungen an andere Studierende weitergeben.

4.1.1 „Campus Service and Publicity“

Um möglichst viele Studierenden zu erreichen, verstärkt das LSC sein Auftreten außerhalb seines angestammten Gebäudekomplexes. Die Angebote auf dem Gelände der Universität of Texas reichen dabei von Präsentationen und Ausstellungen über Workshops und Podiumsdiskussionen bis hin zu speziell entwickelten Programmen, die den Wünschen und Bedürfnissen des jeweiligen Auftraggebers entsprechen. Zu den Standardprogrammen, die außerhalb des Jester Center angeboten werden, gehören:

- **Zeitmanagement:** Die Studierenden lernen, wie sie ihre Zeit effektiv einteilen und wie sich Studium, Job und Freizeit richtig kombinieren lassen.
- **Informationsveranstaltungen für Studienanfänger/innen:** Studienanfänger/innen soll hiermit der Einstieg ins Leben an der Universität erleichtert werden. Der Übergang von der Schule zur Universität soll dadurch leichter zu bewältigen sein. Dazu erhalten die Teilnehmer dieses Workshops alle relevanten Informationen über das Leben an einer Uni sowie wichtige Telefonnummern und Ansprechpartner.

- **Gedächtnistraining:** Vermittlung von Arbeitstechniken zur Verbesserung des Gedächtnisses.
- **Lernverhalten:** Auch zuhören und mitschreiben will gelernt sein. Diese Kurse zielen darauf ab, Studierenden Techniken zu vermitteln, die sie dann in ihren Kursen und Seminaren anwenden können.
- **Studienstrategien:** Vermittlung von Strategien, die dabei helfen sollen, effektiv und erfolgreich zu studieren.
- **Motivation:** Dieser Kurs erklärt interessierten Studierenden den Unterschied zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation und soll dadurch dazu beitragen, dass die Teilnehmer/innen eigenständig Techniken erarbeiten, die ihnen bei der Motivation helfen.
- **Prüfungsvorbereitung:** Für viele Studierende sind Prüfungen ein Alptraum. Dieser Kurs soll ihnen die Angst nehmen, indem er Techniken zur richtigen Vorbereitung vermittelt.

Rund 156 Seminare und Workshops wurden im Jahr 2005/2006 angeboten. Die Zahl der Studierenden, die daran teilgenommen haben, beträgt 3.226. Eine besonders hohe Nachfrage bestand dabei nach Veranstaltungen zu den Themen Zeitmanagement und Studienstrategien. Des Weiteren nahmen rund 3.010 Mitglieder der University of Texas an den angebotenen Gesprächsrunden und Ausstellungen teil. Insgesamt verzeichnete das LSC eine Teilnehmerzahl von 6.236 Universitätsmitgliedern.

4.1.2 „Supplemental Instruction Program“

Das Supplemental Instruction (SI) Programm des LSC existiert bereits seit den 80er Jahren und erfreut sich mit mehr als 5.100 Teilnehmern nach wie vor großer Beliebtheit. Mittlerweile wird dieses Programm auch über die Grenzen der U.T. hinaus wahrgenommen und von anderen Universitäten des Landes adaptiert. Die Idee, die hinter diesem Angebot steht, ist einfach. Da einige Einführungskurse der Universität besonders hohe Anforderungen an die Studierenden stellen, ist die Quote derer, die den Kurs gar nicht oder nur mit schlechten Noten bestehen, sehr hoch. Um diesem Trend entgegen zu wirken, wurde eine Art Diskussionsplattform für die Teilnehmer solcher „schwierigen“ Kurse geschaffen. Unter kompetenter und geschulter Leitung finden, während des gesamten Semesters, regelmäßige Diskussionsrunden zu den jeweiligen Kursen (insgesamt 28)

Tabelle 2: Campus Programme und die Entwicklung der Teilnehmerzahl von 2004-2007; N = Anzahl der Präsentationen, P = Anzahl der Teilnehmer

Program	2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	N	P	N	P	N	P
Direct Instructional Services	175	3,985	180	3,367	156	3,226
Public Relation Talks and Exhibits	53	3,348	33	4,305	47	3,010
Total	228	7,333	213	7,672	203	6,236

Quelle: LSC Annual Report 2006-2007

statt. Die Themeninhalte der Veranstaltungen werden dabei reflektiert. Dabei lernen die Studierenden gleichzeitig Lernstrategien zu entwickeln, die ihnen dabei helfen können, die Anforderungen eines akademischen Kurses zu bewältigen. Gleichzeitig lernen sie, sich in den diversen Diskussionen zu präsentieren und zu artikulieren. Der Großteil der angebotenen SI-Veranstaltungen sind freiwillige Veranstaltungen. Aufgrund des großen Erfolgs zählen jedoch einige dieser Kurse aus dem mathematischen und biologischen Bereich bereits zu den Pflichtveranstaltungen.

4.1.3 „Teaching Team Program“

Vorlesungen, Seminare und Kurse an Universitäten sind mit dem Schulunterricht nicht zu vergleichen. Die Anforderungen an die Studierenden sind hoch und so steigt gleichzeitig die Gefahr, dass Einzelne mit diesen Anforderungen nicht zurechtkommen. Auch mit der Größe der Kurse kommen viele Studierende nicht zurecht, gehen sie darin doch oftmals wortwörtlich unter. Darauf hat das LSC mit einem eigenen Angebot reagiert. Auf freiwilliger Basis werden Studierende, denen die Thematik der Kurse liegt, geschult, um anschließend die Leitung von Lerngruppen zu übernehmen. In diesen Lerngruppen treffen sich dann regelmäßig die Studierenden, die in solchen großen Klassen eingeschrieben sind und sich sowohl von der Größe als auch von den Themen überfordert fühlen. Bei ihrer Arbeit werden die Studenten, die die Gruppen betreuen, zusätzlich durch das Personal der Universität unterstützt. Sie treffen sich einmal wöchentlich mit Betreuern dieses Programm um ein Feedback zu ihrer Arbeit zu erhalten, sich über Lehrmethoden auszutauschen oder den Lehrstoff der kommenden Sitzungen zu besprechen.

4.2 „Tutorial Services Program“

Mehr als 140 Mitarbeiter auf Teilzeitbasis engagieren sich in den Tutorenprogrammen des Lernzentrums und bieten den Studierenden verschiedene Angebote an. Studenten mit dringenden Fragen zu den Kursen oder den dort gestellten Aufgaben haben die Möglichkeit, in den offenen Sprechstunden mit einem Tutor zu sprechen (Drop-In Tutoring). Angeboten werden Tutorien für Mathematik, Chemie und Physik. Die Aufgabe der Tutoren besteht darin, die Studenten bei der Lösung ihrer Fragen zu unterstützen, nicht ihnen die Antwort vorzugeben. An den offenen Sprechstunden nehmen immer mehrere Studenten teil, so dass die Möglichkeit besteht, gemeinsam an einem Problem zu arbeiten. Für alle, die eine intensivere Betreuung unter vier Augen wünschen, gibt es zusätzlich noch die Möglichkeit zu Einzelgesprächen (Appointment Tutoring). Im Gegensatz zu den offenen Sprechstunden wird für diesen Service eine Gebühr von 12.50 Dollar pro Stunde erhoben. Die Studierenden haben die Möglichkeit, dieses Angebot direkt online zu buchen und zu bezahlen. Für Studenten, die bestimmte Richtlinien erfüllen, ist jedoch auch dieser Service kostenfrei. Das Tutorial Service Team betreibt zudem ein Schreiblabor sowie Kurse zur Kompetenzförderung in den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben. Auch ausländische Studenten der University of Texas finden hier Hilfe - sie haben die Möglichkeit, im Sprachlabor des LSC an ihrer Sprachkompetenz zu arbeiten.

4.3 „Academic Counseling Services“

Um den Studierenden in Austin eine noch bessere Beratung zu gewährleisten, kümmert sich seit Juni 2006 ein eigenes Team um den Bereich des „Academic Counseling“, welches zuvor zur „Teaching and Counseling Area“ gehörte.

In diesem Jahr besuchten 8.324 Studierende die Studienberatung, deren Sitz sich ebenfalls im Jester Center befindet. Auf der Suche nach Beratung wenden sich die Studierenden zunächst an die Mitarbeiter des „Front Offices“, die dafür Sorge tragen, dass der Student/die Studentin die für ihn/sie geeignete Beratung erhält bzw. an einen geeigneten Kurs/Workshop weitergeleitet wird. Oftmals hilft den Studierenden schon einer der informativ gestalteten Handzettel, die offen im Jester Center ausliegen und bei Bedarf mitgenommen werden können.

Studierende, die unter vier Augen mit einem Berater sprechen möchten, werden von den Mitarbeitern des „Front Offices“ an die offenen Beratungssprechstunden verwiesen. Geschultes Personal kümmert sich hier in zeitlich begrenzten Sitzungen von ca. 20 Minuten um die Fragen der Studierenden. Reicht diese Zeit nicht aus, um alle Fragen und Unklarheiten zu beseitigen, besteht die Möglichkeit weitere private Sprechstunden zu vereinbaren. Diese Sprechstunden dauern dann in der Regel zwischen 60 und 90 Minuten und behandeln Fragen von Lernstrategien über Zeitmanagement bis hin zur Angstbewältigung in Prüfungssituationen.

In Zusammenarbeit mit dem Fachbereich für pädagogische Psychologie und dem Zentrum für Beratung und psychische Gesundheit können die Studierenden sich hier auch auf Lernbehinderungen und ADHD (Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit Hyperaktivität) untersuchen lassen.

Peer Coaching gehört ebenfalls zum umfangreichen Angebot des Beratungsservice des LSC. Die Peer Coaches betreuen die Studierenden einmal wöchentlich über das ganze Semester und helfen ihnen bei den unterschiedlichsten Problemen, die das Studium betreffen.

5. Evaluation

Einmal im Jahr zieht das Learning Skills Center ein Resümee und arbeitet die Geschehnisse des vergangenen Jahres auf. Die Ergebnisse dieser Evaluation veröffentlicht das LSC in einem ausführlichen Jahresbericht, der umfassend und übersichtlich über die Aktivitäten des Zentrums informiert. Der Jahresbericht gliedert sich dabei in die Vorstellung der Organisationsstruktur, des Mitarbeiterstabs und der gemeinsamen Ziele sowie in die Vorstellung der einzelnen Arbeitsbereiche mit einer Analyse der laufenden Programme und einer Zieldefinition für das kommende Jahr. Auch die Meinungen der Studierenden, die die Angebote des LSC in Anspruch genommen haben, spielen für das Lernzentrum eine große Rolle. Sie helfen den Programmdirektoren dabei, ihre Programme und Angebote zu optimieren und an die Bedürfnisse der Studierenden anzupassen. Dazu liegen im Jester Center Evaluationsbögen aus, die schnell und unkompliziert auszufüllen sind.

Ohne großen Zeitaufwand können die Studierenden dem Zentrum anonym ihre Meinung sagen. So erhofft sich das Team des LSC möglichst viele eingereichte Fragebögen, und letztendlich sind es die Studenten, die davon profitieren.

Abbildung 2: Fragebogen

Evaluation: Tutoring Assistance Program
Learning Skills Center

The Learning Skills Center needs your help in evaluating our tutoring program. Please complete this form after you have met with your tutor once or twice during the semester. Return the completed form to the LSC office, Jester A332.

Semester: _____

Tutor's name: _____ Approximate number of hours tutored: _____

Course tutored in: _____ Student's classification: _____

Below is a list of statements describing tutoring skills. Please respond to each item by circling your rating from 1 to 5.

	definitely not	usually not	somewhat	usually yes	definitely yes
1. My tutor helped me to become an independent learner in this course.	1	2	3	4	5
2. My tutor was patient and personable.	1	2	3	4	5
3. My tutor was knowledgeable about the subject area.	1	2	3	4	5
4. My tutor clearly explained the concepts.	1	2	3	4	5
5. My tutor helped me do the work myself.	1	2	3	4	5
6. My tutor showed me how to improve the way I studied for this course and how to take tests.	1	2	3	4	5
7. My tutor was on time to our tutoring sessions.	1	2	3	4	5
8. I was satisfied with the overall quality of the tutoring I received.	1	2	3	4	5
9. Before tutoring what did you expect your grade in this course to be? _____ Expected grade after tutoring? _____					
10. Please make any suggestions you have for improving the LSC's tutoring program. (Use the back of this sheet, if necessary.)					

Quelle: LSC University of Texas

6. Studentenmeinungen

„I feel this lab was very helpful ...not only to help me finish my project but it also offered some very good advice about overcoming procrastination.“

„The LSC has been helpful to me for the past three years. Through study techniques and their knowledgeable tutors, they have helped me survive the academic course load at the University of Texas.“

„The counselors were very nice and friendly. All the resources I needed and/or requested were available.“

„I was glad they didn't just gave me answer. They helped me work through step by step.“

„Without this program I believe I would still be attempting to find myself and to figure out the best way to approach studying for college.“

„This program has helped me tremendously! I lost sight of my goals and how to achieve them. My mentor was there to guide me back and I am very thankful.“

„My mentor helped me apply better study methods that

helped to improve my situation greatly ... She always came in with a wonderful attitude, too, and I feel like that helped to boost my confidence and made it very easy for me to ask her questions if I had any.“

7. Zukünftige Pläne des „Learning Skills Center“

Das übergeordnete Ziel des Zentrums ist es, die Budgetkürzungen zu bewältigen und darüber hinaus neue Mittel für die Arbeit zu akquirieren. In diesem Zusammenhang sollen alle Mitarbeiter des Lernzentrums durch die Mitglieder des „Finance and Administration“ Teams geschult werden und innerhalb dieser Schulungen sollen sie einen Einblick in die administrativen und finanziellen Vorgänge des Zentrums erhalten. Diese Maßnahmen sollen auf Dauer vermeiden, dass die Studenten die Kürzungen innerhalb der Universität und des Zentrums zu spüren bekommen.

Eine weitere große Rolle für alle Mitarbeiter spielen die Weiterbildungsmaßnahmen für die studentischen Hilfskräfte und die Multiplikatoren, da die meisten Angebote des LSC ohne sie nicht möglich wären.

Wie in jedem Jahr haben sich auch die vier Arbeitsbereiche des Centers für das kommende Jahr wieder einiges vorgenommen. Innerhalb der Teams werden dazu die vorangegangenen Veranstaltungen evaluiert und neue Ziele werden gesteckt. Im Vordergrund der Bemühungen aller Teams steht dabei die Optimierung der Programme.

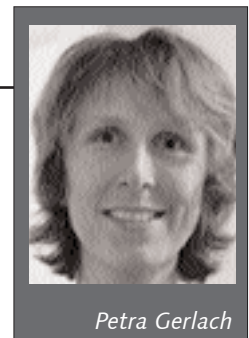
Darüber hinaus gibt es noch weitere Pläne, die 2008 verwirklicht werden sollen. Dazu zählt unter anderem, dass

- die SI-Veranstaltungen besser an die wandelnden Anforderungen der universitären Kurse angepasst werden,
- mehr Studenten für die Lerngruppen gewonnen werden,
- das elektronische System des Zentrums, vor allem im Bereich der Beratungsbuchung, weiter optimiert wird,
- neue Mitarbeiter im Verwaltungs- und Programmplanungsbereich der Studienberatung eingearbeitet werden,
- Programmdirektoren ein umfassendes Budget-Training erhalten.

Eine geplante Neuerung konnte das LSC bereits erfolgreich präsentieren. Der Internetauftritt des Zentrums wurde vollkommen neu gestaltet und soll für Informationssuchende nun noch übersichtlicher und einfach zu bedienen sein als zuvor: <http://www.utexas.edu/student/utlc>.

■ **Jessica Kleinhelftwes**, B.A. Politikwissenschaft, Uni Bielefeld; MSc Policy Studies, University of Edinburgh, E-Mail: jessica.tewes@hotmail.com

Petra Gerlach



Petra Gerlach

Die Aufbauphase der Informationskampagne „Gscheit studiert“

2011 werden in Baden-Württemberg voraussichtlich 48.600 Abiturientinnen und Abiturienten mit allgemeiner und fachgebundener Hochschulreife die Schule verlassen. 2012 wird der doppelte Abiturjahrgang diese Zahl sprunghaft auf über 71.000 Schulabgänger/innen ansteigen lassen. Viele von ihnen werden ein Studium in Betracht ziehen und bei ihrer Entscheidung und Studienfachwahl Information und Unterstützung suchen – und dies schon lange vor dem Abitur.

Wie aber müssen Angebote zur Studieninformationen ausgestaltet sein, damit sie für Oberstufenschülerinnen und -schüler auch wirklich attraktiv und informativ sind? Welche Angebote können die Jugendlichen in diesem für ihren weiteren Werdegang so wichtigen Entscheidungsprozess wirksam unterstützen? Diese drängenden Fragen stellen sich Schulen wie Hochschulen seit langem.

Seit 2007 hat es sich das Referat Studieninformation, -orientierung und -beratung (SIOB) im Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (MWK) zur Aufgabe gemacht, mit Hilfe der Informationskampagne „Gscheit studiert“ Antworten anzubieten und zugleich für ein Studium in Baden-Württemberg zu werben. Mit Unterstützung einer von evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) koordinierten formativen Evaluation hat sich die auf Dauer angelegte Kampagne inzwischen erfolgreich etabliert. Hier ein kurzer Bericht aus der Aufbauphase des Projekts.

Elemente und Maßnahmen von „Gscheit studiert“

Hauptanliegen von „Gscheit studiert“ ist es, Jugendlichen durch gezielte Information eine fundierte, individuell sinnvolle Studienfachwahl zu ermöglichen und so das Risiko eines durch Informationsdefizite vor Studienbeginn bedingten späteren Studienabbruchs zu verringern. Die Kampagne setzt dazu auf ein niedrighschwelliges, leicht und kostengünstig erreichbares Informationsangebot mit einem breiten Spektrum miteinander kombinierbarer bzw. komplementärer Elemente und Maßnahmen, die über unterschiedliche Zugänge erschlossen werden können. Dazu zählen

- das Internetportal www.studieninfo-bw.de: Die Website bietet auf der Basis einer umfangreichen Datenbank detaillierte Informationen zu allen Studiengängen bzw. Stu-

dienmöglichkeiten in Baden-Württemberg sowie allgemeine und aktuelle Informationen rund um das Thema Studienwahl und Studium.

- die Broschüre „Studieren in Baden-Württemberg. Kursbuch: Studium, Ausbildung, Beruf“ (in Kooperation mit der Regionaldirektion Baden-Württemberg der Bundesagentur für Arbeit). Die Erstauflage erschien zum Schuljahresbeginn 2007/2008 noch unter dem Titel „Das neue Kursbuch. Studium, Ausbildung, Beruf“ in einer Auflage von 135.000 Exemplaren; die dritte, aktualisierte Neuauflage wurde zum Schuljahresbeginn im Herbst 2009 bereits mit 170.000 Exemplaren aufgelegt. Die Druckauflage für das Schuljahr 2010/2011 soll mindestens 200.000 Exemplare betragen.
- Schulveranstaltungen mit Studienbotschafterinnen und Studienbotschaftern: Speziell geschulte Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen sowie Hochschultypen informieren im Team (mindestens zu zweit, meistens zu dritt oder viert) Schülerinnen und Schüler über ihre Studienwahl und geben Auskunft über die Hochschullandschaft in Baden-Württemberg. Seit Oktober 2007 wurden bereits rund 550 dieser Veranstaltungen durchgeführt, 2009 waren es allein 253.
- die Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für „Multiplikatoren“: In diesem Bereich werden seit Herbst 2008 vor allem Weiterbildungen für Studienorientierungslehrerinnen und -lehrer an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, die zur (Fach-)Hochschulreife führen, angeboten. Hinzu kommen aber auch Fortbildungen für Studienberaterinnen und -berater im Rahmen des Programms „Exzellente Beratung für exzellente Hochschulen“ seit Herbst 2009.

Ziel dieser Angebotsvielfalt ist es, mediale und personale Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen zu verknüpfen und der Zielgruppe damit verschiedene „Informations-Zugänge“ zu eröffnen. „Gscheit studiert“ will so den gruppenspezifischen Besonderheiten der Zielgruppe bei der Informationsbeschaffung möglichst weit entgegen kommen. Denn ein Teil der Jugendlichen favorisiert ganz klar das Internet, ein Teil zieht Printmedien vor, ein weiterer ist nur durch persönliche Ansprache zu gewinnen. In jedem Fall

sind ihre Erwartungen an Inhalt und Aufbereitung der dargebotenen Informationen hoch.

Oberstufenschülerinnen und -schüler: eine sperrige Zielgruppe

Der Übergang von der Schule zur Hochschule bzw. in die weitere Ausbildung ist ein komplexer, höchst individueller Prozess, der sich verallgemeinerbaren Analysen weitgehend entzieht. Festlegungen werden getroffen und dann wieder verworfen, die Unsicherheit, was die eigenen Talente und Fähigkeiten betrifft, ist bei vielen Jugendlichen groß. Neben Sachinformationen bestimmen in dieser schwierigen Phase daher viele weitere Faktoren die Entscheidungsfindung mit, Freunde und Familie spielen eine wichtige Rolle (u.a. Hachmeister 2007). So beeinflusst beispielsweise nicht selten der Wunsch nach räumlicher Nähe zu vertrauten persönlichen Netzwerken die Wahl des Studienortes und damit auch die Wahl des Hochschultyps und Fächerspektrums. Überdies gibt es (so die Ergebnisse zweier im Rahmen der Evaluation von „Gscheit studiert“ durchgeführter Schülerbefragungen) geschlechtsspezifische Unterschiede, die die Dauer der Entscheidungsphase betreffen: Bei Mädchen erstreckt sich diese häufig über eine vergleichsweise lange Zeitspanne, bei Jungen verläuft sie hingegen oft sehr komprimiert. Oberstufenschülerinnen und -schüler als Zielgruppe einer Kampagne zur Studieninformation stellen somit eine besondere Herausforderung dar. Darüber hinaus ist die Zielgruppe inkonsistent, denn jede Oberstufenschülerin und jeder Oberstufenschüler gehört ihr nur für zwei Schuljahre an; rechnet man die Klasse 11 noch hinzu, sind es gerade einmal drei. Die Bereitstellung geeigneter Informationsangebote gerade für diese vergleichsweise kurze Zeitspanne ist daher von entscheidender Bedeutung.

Formative Evaluation als Optimierungsinstrument

Bei den für „Gscheit studiert“ Verantwortlichen bestand unter anderem mit Blick auf den schwer fassbaren Adressatenkreis der Wunsch, Akzeptanz, Bekanntheitsgrad und Wirkung der Kampagne bei der Zielgruppe schon während ihrer Aufbauphase zu überprüfen. evalag schlug hierfür das Konzept einer begleitenden, formativen Evaluation vor: Diese Form der Begutachtung zeichnet sich durch prinzipielle Offenheit für neue Problem- und Fragestellungen auch im laufenden Verfahren aus. Sie eröffnet nicht nur die Möglichkeit eines veränderbaren methodischen Vorgehens, sondern auch die Option, neue Bewertungskriterien einzubeziehen.

Für die Evaluation von „Gscheit studiert“ wurde zusätzlich ein multiperspektivischer Untersuchungsansatz gewählt. Er spiegelt sich u.a. in der Zusammenstellung der insgesamt siebenköpfigen, unabhängigen Gutachtergruppe, die für das von November 2007 bis Mai 2009 laufende Verfahren berufen wurde, wider: Hier trafen Fachexpertinnen und Fachexperten für Informations- und Kommunikationsdesign, Public Relations bzw. Online-Journalismus, Berufspädagogik und Studienberatung aufeinander, hinzu kamen Vertreterinnen und Vertreter der Zielgruppe sowie Lehrerinnen und Lehrer. Sie alle brachten neben ihrer fachlichen Expertise unterschiedliche Bewertungsperspektiven in die Evaluation mit ein. Dies befruchtete den Diskussionsprozess: Stärken und Schwächen der Kampagne wurden ge-

meinsam identifiziert und analysiert und Empfehlungen zur Optimierung und Weiterentwicklung ausgesprochen. So wurde auf Anraten der Gutachtergruppe beispielsweise eine partielle Neugestaltung der Website vorgenommen.

Flankierende Erhebungen

Der Ist-Stand der Kampagne insgesamt sowie ihrer einzelnen Elemente und Maßnahmen (wie z.B. der Website) wurden während der formativen Evaluation zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder neu bzw. aus neuer Perspektive in den Blick genommen. Zur Verbreiterung der Bewertungsgrundlagen für die Gutachtergruppe wurden dazu ergänzende Untersuchungen durchgeführt. Sie trugen durch den dabei angewandten „Methodenmix“ ebenfalls zu einer multiperspektivischen Begutachtung bei.

Den Anfang machte eine freiwillige Erhebung unter Oberstufenschülerinnen und -schülern der Klassenstufen 12 und 13 an 25 ausgewählten allgemeinbildenden und beruflichen Gymnasien sowie Berufsoberschulen in städtischen und ländlichen Regionen Baden-Württembergs Ende 2007. Diese Fragebogenaktion lieferte wichtige Anhaltspunkte zum Stand und Verlauf der Studien- oder Berufswahl der Jugendlichen, zu den von ihnen genutzten Informationsquellen und insbesondere zur Bekanntheit und Bewertung der zum Schuljahresbeginn erstmals gestarteten Homepage www.studieninfo-bw.de sowie der Broschüre „Studieren in Baden-Württemberg“.

Im Frühjahr 2008 folgte dann eine von der Hochschule der Medien Stuttgart mit Schülerinnen und Schülern der Zielgruppe durchgeführte sog. Usability-Untersuchung dieser beiden Hauptmedien der Kampagne: Mit Hilfe von eigens entwickelten Testaufgaben wurden die Bereiche Texte (u.a. Informationsgehalt, Länge, Verständlichkeit, Wortwahl), Struktur und Informationssuche (Website: Navigation, Suchfunktion; Broschüre: Inhaltsverzeichnis, Glossar, Tabellen) sowie graphische Gestaltung (Bilder, Farben, Symbole; Website: Animation) untersucht. Die Testergebnisse führten zu einer ganzen Reihe konkreter Optimierungsempfehlungen.

Im Mai 2008 rückten schließlich die „Multiplikatoren“ der Kampagne (Studienbotschafterinnen und Studienbotschafter, Lehrerinnen und Lehrer sowie Studienberaterinnen und -berater) in den Mittelpunkt: In einem gemeinsamen Workshop wurden ihre Einschätzungen hinsichtlich der Akzeptanz, der Inhalte und Nutzerfreundlichkeit der einzelnen Elemente bzw. Maßnahmen der Informationskampagne erhoben.

Ende 2008 schloss sich dann erneut eine freiwillige Befragung der Zielgruppe an, dieses Mal an insgesamt 40 Schulen. Ziel dieser zweiten Schulerhebung war es, die Bekanntheit der Informationskampagne sowie ihre Bewertung nach Ablauf des ersten Projektjahres – und damit auch nach der ersten großen Fluktuation innerhalb der Zielgruppe – zu erfassen (Mangold 2009). Die dabei ermittelten Bekanntheitswerte der beiden Medien Broschüre und Website lagen auf einem guten Niveau: Die Werte der Vorjahresbefragung konnten wieder erreicht und sogar übertroffen werden – aus Sicht der Gutachtergruppe ein Beleg dafür, dass sich „Gscheit studiert“ wie erhofft als „Marke“ für gute Studienwahlinformation zu etablieren begann.

Positive Bilanz der formativen Evaluation

Eine allumfassende Begutachtung auf Grundlage möglichst vollständiger Informationen war der Gutachtergruppe bei der Evaluation von „Gscheit studiert“ nicht möglich. Die Gutachterinnen und Gutachter konnten vielmehr stets nur Teilaspekte und Zusammenhänge der sich bereits in der Aufbauphase permanent verändernden und erweiternden Kampagne zu bestimmten Zeitpunkten erfassen und bewerten.

Dies war im Hinblick auf die Zielsetzung ihrer Optimierung jedoch letztlich von Vorteil: Die aus den punktuellen Analysen und Bewertungen der Gutachtergruppe resultierenden Handlungsempfehlungen waren stets aktuell und anlassbezogen und schlugen entsprechend konkrete, teils pragmatische, teils spezifische und detaillierte Lösungen vor, beispielsweise bis hin zur Neugestaltung des Adressenregisters der Broschüre. Dadurch gelang es, nicht nur Schwachpunkte und Stärken der Informationskampagne präzise zu identifizieren, sondern auch handlungsorientierte Impulse für die kurz-, mittel- und langfristige Weiterentwicklung der Kampagne und auch für geeignete Follow-up-Maßnahmen zu erarbeiten.

Zudem hat der beständige Informationsaustausch mit den Projektverantwortlichen die Basis für einen auch auf deren eigenen Erkenntniszugewinn und auf deren eigene Initiative basierenden Optimierungsprozess der Kampagne geliefert. Wie es für die Umsetzung eines Projekts dieser Art und Größenordnung wenig verwunderlich ist, gab es aber natürlich auch Schwierigkeiten. Die Aufbauphase von „Gscheit studiert“ verlief nicht linear und reibungslos: Kompromisslösungen waren notwendig, es gab Überlagerungen von Empfehlungen und Umsetzungen, teils auch längere Verzögerungen und auch Entscheidungen der Verantwortlichen gegen die Umsetzung einzelner Ratschläge der Gutachtergruppe. Manche Empfehlungen zur Optimierung der Website scheiterten beispielsweise auch an technischen Gegebenheiten.

Insgesamt gesehen konnten jedoch viele positive Veränderungen der Informationskampagne angestoßen werden, die ohne die formative Evaluation noch gar nicht oder erst zu spät als notwendig hätten identifiziert werden können.

Zudem hatte das Evaluationsverfahren eine positive Wirkung auf die Kommunikation zwischen dem zuständigen Referat SIOB, den Hochschulen und Schulen in Baden-Württemberg. Die auf eigene Initiative von SIOB hin gestartete Evaluation und die damit öffentlich bekundete Bereitschaft, sich der fachlichen Kritik unabhängiger Dritter zu stellen, machte das Interesse an einer kooperativen Weiterentwicklung der Kampagne glaubwürdig. Dies trug zum konstruktiven und intensiven Gedankenaustausch über die von den jeweiligen „Multiplikatoren“ an die Kampagnemedien gestellten Anforderungen maßgeblich bei.

Es ist auf diese Weise gelungen, Transparenz hinsichtlich der Ziele und Mittel der Kampagne herzustellen, Motivation zur Beteiligung zu schaffen und unterschiedliche Gruppen einzubinden. Das Zusammenspiel dieser vielseitigen Entwicklungsimpulse ist es letztlich, das die besondere Qualität der formativen Evaluation, ihren konkreten, handlungsorientierten Mehrwert für die Informationskampagne „Gscheit studiert“ ausmacht. Und natürlich kann die Evaluation jederzeit wieder aufgenommen werden, um zur weiteren Qualitätsentwicklung der Kampagne beizutragen, damit baden-württembergische Schülerinnen und Schüler jetzt und in Zukunft „Gscheit informiert“ studieren.

Literaturverzeichnis

- evalag (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) (2009):* Formative Evaluation der Informationskampagne „Gscheit studiert“. Evaluationsbericht. Mannheim.
- Hachmeister, C./Harde, M./Langer, M. (2007):* Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG. Gütersloh. (CHE Arbeitspapier 95).
- Mangold, R. (2009):* Eltern sind die wichtigsten Partner – Schülerbefragung bietet Hinweise für bessere Unterstützung der Studienfachwahl. In: Schule im Blick, Jg. 2008/2009, H. 5, S. 24-26.

■ **Petra Gerlach, M.A.**, wissenschaftliche Referentin, Evaluationsagentur Baden-Württemberg (evalag), E-Mail: gerlach@evalag.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Peter Viebahn: Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre**

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

**Wolff-Dietrich Webler: Lehrkompetenz - über eine komplexe
Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit**

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

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

CHE-Forum am 5. November 2009 „Bachelor-Karriere: Übergang vom Master in den Beruf“

Der Bachelor-Abschluss und die damit verbundenen Möglichkeiten sind die wesentlichen Elemente des „neuen“ Studiensystems, das auch unter dem Kürzel „Bologna-Prozess“ oder einfach (die Italiener mögen es verzeihen) „Bologna“ firmiert. Die gestuften Bachelor- bzw. Master-Abschlüsse stellen Ratsuchende vor neue Entscheidungssituationen und damit auch Studienberater vor neue Herausforderungen.

Für den Veranstalter, das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), erläuterte die Organisatorin, Dr. Jutta Fedrowitz, dass die Tagungskonzeption weniger auf hochschulpolitische Problemlagen und mehr auf „Best Practice-Beispiele“ angelegt war. Gerade diese „Beispiele“, meistens positiv gefärbte Selbstdarstellungen einzelner Hochschulen bzw. deren Studiengänge, waren aber in Bezug auf die Fragestellungen des Übergangs von Bachelor zum Master nicht überzeugend. Immerhin war die Tagungsstruktur klar gegliedert: nach der Einführung folgten am Vormittag vier Vorträge zum Thema „Berufsübergang“. Am Nachmittag ging es dann mit dem Themenkomplex „Master-Übergang“ weiter. Für Diskussion und Pausen blieb genügend Raum.

Einführend gab Ludwig Vögelin von CHE-Consult eine mit hochschulpolitischen Hintergrunddarstellungen verbundene Bestandsaufnahme des mittlerweile ca. 10 Jahre währenden Bologna-Prozesses. Er wandte sich entschieden gegen aktuelle „Verrisse“ und betonte, dass die Ziele von Bologna nach wie vor unumstritten seien. Die Fehler seien eher beim zu starr gehandhabten Umsetzungsprozess zu suchen, sie würden aber nach und nach ausgebügelt. Genannt wurden in diesem Zusammenhang die Aufgabe des Bachelor-Abschlusses als Regelabschluss, die Aufhebung der besonderen Zulassungsvoraussetzungen für die Master-Abschlüsse und die Verlängerung der Regelstudienzeiten des Bachelor-Abschlusses auf 8 Semester. In eine ähnliche Richtung gingen die den Tagungsunterlagen beigefügten und offensichtlich Ende Oktober 2009 vom CHE verfassten „Sechs Thesen zur Weiterentwicklung der Bologna-Reform in Deutschland“. Es wurde aber kaum geklärt, auf welche Punkte des Bologna-Prozesses sich die zu erwartenden neuen KMK- und HRK-Beschlüsse beziehen, wie sie sich von alten Beschlüssen sowie untereinander unterscheiden und wie sinnvoll und verbindlich die Vorgaben für die Hochschulen sind. Es sieht derzeit so aus, dass gewisse „Dogmen“ von Bologna in Frage gestellt werden, wohl auch bedingt durch Studierendenproteste.

Drei Vorträge sollen hier ausführlicher zusammengefasst werden:

Prof. Dr. Bärbel G. Renner berichtete aus der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (ehemals Berufsakademie) von den ausgezeichneten Karrierechancen ihrer Absolventen. Dieser Aspekt hat wenig mit der Übergangsproblematik zu tun, da sich an der Studienstruktur der Dualen Hochschule durch Bologna wenig änderte und praktisch nur das Etikett des Abschlusses umbenannt wurde. Die Auswahl der Studierenden obliegt Partnerfirmen, das Studium findet in

einem dualen Modell statt. Auch deshalb ist es nicht erstaunlich, dass viele Absolventen direkt in die Ausbildungsunternehmen einsteigen. Die Studiengänge sind stark auf die Unternehmen; möglicherweise entscheiden sogar dieselben Personalverantwortlichen über Studienaufnahme und Übernahme. Problematisch sind die Übergänge bei diesem Modell immer dann, wenn es um Absolventenmobilität innerhalb des Hochschulsystems oder des Arbeitsmarkts geht. Es gibt z.B. viele Anfragen von Absolventen, die gerne auch an Universitäten ihren Master erwerben würden und es ist wenig bekannt, ob und unter welchen Bedingungen solche Übergänge gelingen.

„Die Bedeutung der Bachelor-Abschlüsse in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen im Hinblick auf die Berufseinmündung“ lautete der viel versprechende Titel des Vortrags von Prof. Dr. Ing. Manfred J. Hampe von der TU Darmstadt. Referiert wurde in aller Ausführlichkeit das Bachelor-Studienmodell Maschinenbau dieser Hochschule. Spezifisch an der TU Darmstadt ist offensichtlich das neue Auswahlverfahren, welches im Zuge der Bachelor-Umstellung eingeführt wurde, aber mit dem Übergang von der Schule zur Universität und nicht mit dem Übergang zum Beruf zu tun hat. Die TU führt hauptsächlich Bewerberinterviews neu ein, mit allen Stärken und Schwächen eines solchen Verfahrens, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Zweite Säule der Studiengangneustrukturierung ist die Einführung praxisbezogener Lehrveranstaltungen und ihre Verteilung auf die gesamte Studienzeit, was ebenfalls kaum das Thema berührte. Die Frage, ob es spezifische Berufseinmündungen des TU-Bachelors in den Ingenieurwissenschaften geben könnte (auch im Hinblick auf die Vielfalt der Fachrichtungen und Berufsfelder des Maschinenbaus), wurde nicht angesprochen. Jedenfalls streben ca. 80% der TU-Studierenden den Übergang zu einem einschlägigen Master an.

Von einer empirischen Untersuchung zum Thema „Was erwartet die Praxis von Bachelor-Absolvent/innen?“, die sie 2008 zusammen mit dem Arbeitskreis Personalmarketing (DAPM) angefertigt hat, berichtete die CHE-Projektleiterin Petra Griebisch. Befragt wurden Studiengangleiter aus sechs Studiengängen von Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien nach fachübergreifenden Studienanteilen. Dies sollte Aufschlüsse über die „Employability“ der Bachelor-Absolventen geben. Gewinner waren im Studiengang- und Hochschulvergleich die Fachhochschulen und von den untersuchten Fächern die Betriebswirtschaftslehre und die Wirtschaftsinformatik. Beraterisch verwertbar sind solche „Fliegenbeinzählungen“ allerdings kaum. In der Diskussion wurde zu Recht kritisiert, dass bei vielen Hochschulen die fachübergreifenden Anteile anders zugeordnet sind, das heißt, sich teilweise unter den fachspezifischen Anteilen verbergen. Zudem, das wäre mein Einwand, ist der postulierte Zusammenhang zwischen der beruflichen Verwertbarkeit und der Quantität des „Professionalisierungsberichts“ fraglich: Methoden- und vor allem Sozialkompetenz

lässt sich nur bedingt vermitteln und Schlussfolgerungen bezüglich der beruflichen Perspektive der Absolventen sind auch aus diesem Grunde reichlich spekulativ.

Um ein kurzes Fazit der CHE-Tagung zu ziehen: Es wurde deutlich, dass viele Fragen des Übergangs derzeit kaum zu klären sind. Weil bundesweit gesehen derzeit die meisten

Absolventen noch die alten Abschlüsse machen, wird dauert es noch einige Jahre dauern, bis sich „feste“ Übergangsstrukturen herausbilden, die mit großer Wahrscheinlichkeit fach- und hochschulspezifisch unterschiedlich sein werden.

■ **Reinhard Böhm**, Allgemeine Studienberatung,
TU Braunschweig,
E-Mail: t.boehm@verwaltung.tu-bs.de

Mehr Studierende – aber wie? Tagung zum Übergang Schule-Hochschule diskutiert neue Wege und praktische Erfahrungen

Was muss geschehen, um mehr junge Menschen zur Aufnahme eines Studiums zu motivieren? Diese Frage diskutieren die Initiatoren des Förderprogramms STUDIENKOMPASS am 25. Juni 2010 gemeinsam mit Gästen aus den Bereichen Schule und Hochschule, Wissenschaft und Praxis sowie Wirtschaft und Politik auf einer Tagung in Berlin. Unter dem Titel „Von der Schule an die Hochschule: Übergänge gestalten! Neue Wege und praktische Erfahrungen“ werden vielfältige Aspekte des „Übergangsmagements Schule-Hochschule“ thematisiert und in einem breiteren gesellschaftlichen Kontext betrachtet.

Jedes Jahr entscheiden sich unzählige Abiturientinnen und Abiturienten trotz Hochschulreife gegen die Aufnahme eines Studiums. Oft beeinflussen soziale Bildungsbarrieren diesen Entschluss: Wenn zum Beispiel die Eltern nicht studiert haben, wagen Abiturientinnen und Abiturienten vergleichsweise selten den Sprung an die Hochschule. Häufig hängt die Entscheidung gegen ein Studium auch mit unzureichenden Informationen über die Welt der Hochschulen zusammen. Um mehr junge Menschen von den Vorteilen einer akademischen Bildung zu überzeugen, bedarf es daher einer vertieften Studienorientierung. Doch wie kann dies erreicht werden?

Diese Frage steht im Zentrum der Tagung „Von der Schule an die Hochschule: Übergänge gestalten! Neue Wege und praktische Erfahrungen“, zu der die Initiatoren des Förderprogramms STUDIENKOMPASS am 25. Juni 2010 in das Haus der Deutschen Wirtschaft in Berlin einladen. Gemeinsam mit den Tagungsgästen wollen die Veranstalter erörtern, wie eine höhere Studierendenquote in Deutschland erreicht werden kann und welchen Beitrag Programme wie der STUDIENKOMPASS zu einer vertieften Studienorientierung der Abiturientinnen und Abiturienten leisten können. Hierzu werden auf der Tagung auch die Ergebnisse der unabhängigen wissenschaftlichen Begleitung des STUDIENKOMPASS präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Die Tagung findet anlässlich der Verabschiedung des ersten Jahrgangs des Förderprogramms STUDIENKOMPASS statt.

Vor drei Jahren startete das von der Accenture-Stiftung, der Deutsche Bank Stiftung und der Stiftung der Deutschen Wirtschaft initiierte Programm, in dem Schülerinnen und Schüler intensiv begleitet und auf ein Studium vorbereitet werden. Der STUDIENKOMPASS richtet sich vornehmlich an junge Menschen aus nichtakademischen Elternhäusern, um somit soziale Bildungsbarrieren ganz gezielt einzureißen. Die Förderung setzt im vorletzten Schuljahr ein und begleitet die Teilnehmenden bis zum Abschluss des ersten Studienjahres. Durch die langfristige Betreuung der Teilnehmer und den frühzeitigen Aufbau einer breiten Informationsbasis soll das Programm auch dazu beitragen, Studienabbrüchen vorzubeugen. Der STUDIENKOMPASS fördert in diesem Jahr über 1.000 Schülerinnen und Schüler in 14 deutschen Städten und plant derzeit den Ausbau des Programms in weitere Regionen.

Auf der Tagung am 25.06.2010 erwarten die Gäste neben Einblicken in die praktische Arbeit des STUDIENKOMPASS Fachvorträge renommierter Wissenschaftler und Beiträge hochrangiger Vertreter aus der Politik. Im Rahmen der Veranstaltung werden Kernfragen des Übergangsmagements von der Schule an die Hochschule aus erziehungswissenschaftlicher, psychologischer und bildungsökonomischer Perspektive betrachtet. In fünf Themenforen können die Tagungsgäste, hierunter insbesondere auch die Vertreter von Schulen und Hochschulen aus der Studienorientierung und -beratung, zudem ihre Erfahrungen und Überzeugungen aktiv in die Diskussion über Herausforderungen beim Übergangsmangement Schule-Hochschule einbringen. Nähere Informationen zum Tagungsprogramm und zum Anmeldeprozedere finden Interessierte unter: www.studienkompass.de/tagung.

■ **Dr. Ulrich Hinz**, Bereichsleiter Stiftung der Deutschen Wirtschaft e.V. (sdw), Leiter des STUDIENKOMPASS, E-Mail: u.hinz@sdw.org

im Verlagsprogramm erhältlich:

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

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

Wim Görts (Hg.): Projektveranstaltungen - und wie man sie richtig macht

ISBN 3-937026-60-6, Bielefeld 2009, 138 Seiten, 19.80 Euro

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

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

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2009

Deutsch als Wissenschaftssprache -
Wissenschaft ist vielsprachig

Forschung über Forschung

Arie Rip

Towards Post-Modern Universities

Forschungsentwicklung/-politik

Tim Flink

Außenwissenschaftspolitik: ein neues
Handlungsfeld?

Wolff-Dietrich Webler

Ausbau der Promotions- und Postdoc-
Phase für vielfältige Aufgaben über For-
schung hinaus - Teil IV

Konrad Ehlich

Deutsch als Wissenschaftssprache
für das 21. Jahrhundert

Svetlina Nikolova

On the use of "Lingua Franca" and local
languages in the publications on the hu-
manities

*Ralph Mocikat, Wolfgang Haße &
Hermann H. Dieter*

Sieben Thesen zur deutschen Sprache
in der Wissenschaft

Falk Reckling & Christoph Kratky

Die Wissenschaft spricht englisch - aber
nicht nur

Christoph Kratky

Die Positionierung des Fonds zur Förde-
rung der wissenschaftlichen Forschung
(FWF) zum Thema Antragsprache

Forschungsgespräche

Gespräch mit Thomas Brunotte

Gespräch mit Prof. Dr. Ralph Mocikat

Gespräch mit Dr. Peter Gauweiler

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1/2010

Wissenschaftliches Schreiben
im Studium

Hochschulentwicklung/-politik

Tobias Sander

'Den Menschen da abholen wo er
steht' – Kompetenzkonzept und
Hochschulbildung

*Roman Banzer, Anja Zwingenberger &
Christina vom Brocke*

Schreibintensive Seminare

Ein Seminarkonzept zum wissen-
schaftlichen Schreiben im Bachelor-
Studium

Swantje Lahm

Lehrend in die Wissenschaft.

Die Qualifizierung von

Doktorand/innen für schreibintensive

Lehre am John S. Knight Institute

for Writing in the Disciplines, Cornell
University, USA

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Philipp Mayer

Wissenschaftlich schreiben heißt vor
allem denken – zwölf Techniken für
mehr Effizienz

Jörg Erik Kinner

Förderung der Sprachkompetenz
durch vorlesungsbegleitende
Schreibübungen

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2009

Hochschulmanagement nach einer
Reform-Dekade: Governance –
Finanz- und Campusmanagement –
Qualitätsentwicklung

Hochulreformen in Deutschland

Stefan Lange

Die neue Governance der Hochschu-
len: Bilanz nach einer Reform-Dekade

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Rainer Ambrosy & Martin Goch

Moderne Finanzkommunikation an
Hochschulen am Beispiel der Univer-
sität Duisburg-Essen

Markus Bick & Kathrin Börgmann

Referenzmodell zur Evaluation von
Informationssystemen für ein
integriertes Campus-Management

*Lukas Bischof, Julie Kraft, Jan Vogt &
Marcel Carasco*

Community Organizing als Instrument
der Qualitätsentwicklung an
Hochschulen? Eine erste Erfahrung
einer Freiburger Studenteninitiative

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 3+4/2009
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen (Forschung, Lehre, Transfer und Weiterbildung)

Qualitätsmaßstäbe

Wolff-Dietrich Webler
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen - Auf- und Ausbau der Lehrkompetenz - Konzeptionelle Grundlagen und Vergleichskategorien

120 Std.-Programme u.a.

Franz Waldherr & Claudia Walter
Zertifikatsprogramm Hochschullehre Bayern des DIZ

Daniela Fleuren & Tobias Seidl
Das hochschuldidaktische Angebot des Hochschulevaluierungsverbundes

200-240 Std.-Programme u.a.

Annette Glathe & Astrid Werner
Das Hochschuldidaktikzentrum der Universitäten Baden-Württemberg (HDZ)

Johannes Wildt
„Professionelle Lehrkompetenz für die Hochschule“ Hochschuldidaktisches Weiterbildungsprogramm an Universitäten in NRW

Sabine Marx & Claudia Nounla
WindH – Weiterbildung in der Hochschullehre in Niedersachsen

Umfangreichere Programme u.a.

Christa Cremer-Renz & Bettina Jansen-Schulz
Hochschuldidaktisches Zertifikatsprogramm für den Wissenschaftlichen Nachwuchs der Leuphana Universität Lüneburg

Monika Rummler
Hochschuldidaktisches Weiterbildungsangebot der Technischen Universität Berlin

Marianne Merkt
Hochschuldidaktischer Weiterbildungsstudiengang „Master of Higher Education“, Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung, Universität Hamburg

Wolff-Dietrich Webler
Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen - Vergleich der Zertifikatsprogramme

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2009
(Wie) Ist geisteswissenschaftliche Forschung bewertbar?

Gespräch mit Dr. A. Pausits über Hochschulranking

European Reference Index

Gespräch mit Dr. Peter Weingart über den Aufwertungsversuch der ESF für europäische geisteswissenschaftliche Forschung

Forschungsrating Geisteswissenschaften

Werner Plumpe
Stellungnahme zum Rating des Wissenschaftsrates aus Sicht des Historikerverbandes

Lutz Raphael
Probleme und Chancen der Forschungsbeurteilung im Fach Geschichte

Alternativen der Bewertung

Gespräch mit Dr. Mathias Pätzold über niedersächsische Erfahrungen mit der Bewertung geisteswissenschaftlicher Forschung

Gespräch mit Dr. Dagmar Simon über Pro's und Con's der Einschätzung (des Ratings) geisteswissenschaftlicher Forschungsleistungen

Gespräch mit Dr. Matthias Winterhager über methodische Möglichkeiten der Erfassung geisteswissenschaftlicher Forschungsleistungen

Wolff-Dietrich Webler
Resümee: Zum Stand der Bewertung geisteswissenschaftlicher Forschungsleistungen - zwei Konflikte im Vergleich

Qualitätsentwicklung/Qualitätspolitik

Elisabeth Milchrahm
Hochschul-Informationssysteme zur Lehr- und Prüfungsadministration – Nutzerakzeptanz von Studierenden am Beispiel der Universität Graz

Anregungen für die Qualitätspraxis/ Erfahrungsberichte

Gerald Gaberscik & Hans Michael Muhr
Maßnahmen zur Sicherstellung von Qualität und Studienerfolg beim Übergang von Bachelor- zu nicht unmittelbar konsekutiven Master-Studien

**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:

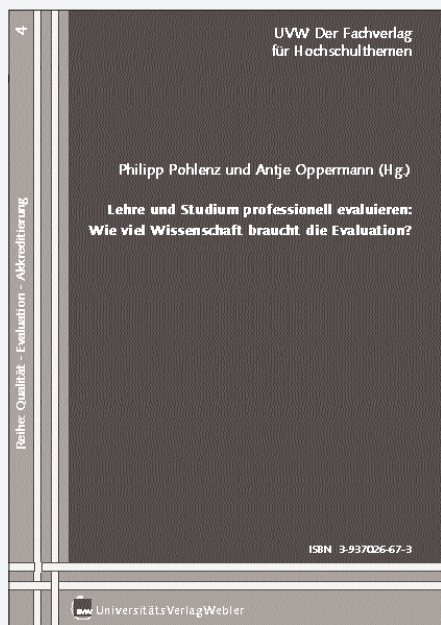
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

**Philipp Pohlenz und Antje Oppermann (Hg.):
Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?**



In den letzten Jahren ist das Aufgabenspektrum der Evaluation von Lehre und Studium deutlich breiter geworden: Sie soll Leitungsentscheidungen auf eine informierte Grundlage stellen, soll Wirkungen der Lehre im Sinne eines Wissens- und Kompetenzgewinns der Studierenden messen, soll dadurch zur Qualitätssicherung und –entwicklung und zu Innovationen in Lehre und Studium beitragen. Analog steigen die Anforderungen, die an die „Evaluatorinnen und Evaluatoren“ zu richten sind. Diese beziehen sich bspw. auf methodische Kompetenzen oder Feldkenntnisse im Bereich des Managements von Hochschulen.

Gleichzeitig ist Evaluation zumeist nicht unmittelbar im Wissenschaftsbetrieb in Forschung und Lehre angesiedelt. Vielmehr ist sie dabei, sich zu einer Leitungsaufgabe zu entwickeln, die sich ihrerseits auf die Unterstützung des Wissenschaftsbetriebes bei der akademischen Selbstreflexion bezieht.

Die 10. Jahrestagung des Arbeitskreises Qualitätsmanagement und Evaluation der Berliner und Brandenburger Hochschulen (im März 2009 an der Universität Potsdam) machte diese Entwicklungen zum Thema. Sie fragte danach, wie viel Wissenschaft die Evaluation braucht, um ein wissenschaftsadäquates Qualitätssicherungsinstrument zu sein.

ISBN 3-937026-67-3, Bielefeld 2010, 257 Seiten, 29.50 Euro

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

Heinz W. Bachmann:

**Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule
bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie**

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009, 172 Seiten, 24.90 Euro

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