

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Peer-to-Peer in der Allgemeinen Studienberatung

- Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte
- Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen
- "Student to Student": The application of a web-based peer support program in academic settings
- Studienberatung zwischen Projektorientierung und Grundversorgung
 - Das Anker-Peer-Programm – Studierende beraten Studierende

4 | 2013

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

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

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

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

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

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

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

Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

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

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 das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden 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.de

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

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 10.12.2013

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

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

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare 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

97

Beratungsentwicklung/-politik

Dirk Rohr

Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation
der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte

98

Daniel Wilhelm

Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten
in der Studieneingangsphase – Herausforderungen
der studentischen Lebensphase und Reaktionen
der Beratungsinstitutionen an Hochschulen

104

*Foteini Lekka, Georgios Efstathiou &
Anastasia Kalantzi-Azizi*

"Student to Student": The application of a web-based
peer support program in academic settings

109

Martin Scholz

Studienberatung zwischen Projektorientierung
und Grundversorgung

114

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Martin Scholz, Anna-Elise Weiß & Julia Bertuleit

Das Anker-Peer-Programm –
Studierende beraten Studierende

118

Tagungsbericht

NACADA International Conference 2013 in Maastricht
Amerikanische Verbandstagung erstmals in Europa
(Barbara Nickels)

122

Meldungen

124

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): GLK-Tagungsband Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".

Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.

Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

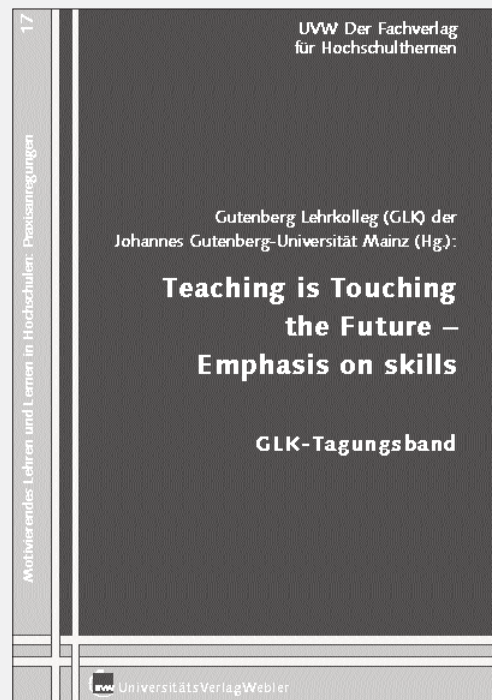
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.

Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten

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

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



Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU

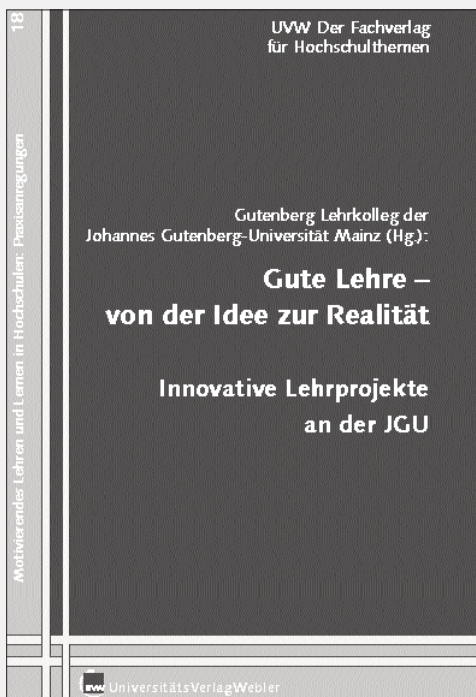
Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.

In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2, 205 Seiten

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

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



Liebe Leserinnen und Leser,

die vorliegende Ausgabe der ZBS widmet sich dem Themenschwerpunkt **„Peer-to-Peer in der Allgemeinen Studienberatung“**. Nun, dass Studierende Studierende beraten bzw. Studieninteressierte, ist an sich keine neue Erscheinung in der Hochschulwelt. Fachschaften tun dies – auch mit Unterstützung vieler Institutsleitungen – seit Jahrzehnten. Auch sind in den letzten Jahren studentische Initiativen außerhalb der Hochschulen gegründet und überregional aktiv geworden (und wurden vereinzelt bereits in dieser Zeitschrift vorgestellt). Und ja, selbst einige Anfänge Allgemeiner Studien- und Studienberatungen vor nahezu hundert Jahren, beispielsweise in Göttingen und Köln, starteten bereits als studentische Beratungsinitiativen und -angebote. Neu allerdings ist die seit einigen Jahren zu beobachtende fachliche Einbindung und Anleitung studentischer Beratung in die vielfältigen Beratungsangebote Allgemeiner Studienberatungsstellen. Grundlegende Gedanken hierzu sowie einige bislang gemachte Erfahrungen sollen in dieser Ausgabe vorgestellt werden.

Dirk Rohr, Geschäftsführer der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sowie Leiter des Studierenden-Service-Centers dieser Fakultät, führt mit seinem Beitrag **„Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte“** in die generelle aktuelle Debatte um die Peer-Beratung ein. Nach Erläuterung der theoretischen Grundlagen skizziert er eine Umsetzung an der Universität zu Köln sowie die Ergebnisse einer gerade abgeschlossenen Evaluation.

Seite 98

Einen anderen Zugangsweg zum Thema eröffnet *Daniel Wilhelm*, Studienberater in der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld. Sein Artikel **„Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen“** fokussiert das Thema auf die spezielle Lebenssituation vieler Erstsemester zu Studienbeginn. Spezifisches Lebensgefühl wie Umgang mit Anforderungen zur Lösung von Fragestellungen können Peer-Beratung sowohl favorisieren wie auch deren Grenzen bedeuten. Hier werden die nicht allzu weiten Rahmenbedingungen der Peer-Beratung schnell deutlich.

Seite 104

Eine Athener Forschungsgruppe klinischer Psychologen, *Fontein Lekka und Georgios Efstathiou* von der Arbeitsstelle psychologischer Studierendenberatung der Universität Athen sowie *Anastasia Kalantzi-Azizi*, em. Prof. für klinische Psychologie und ehemalige Leiterin dieser Arbeitsstelle, befasst sich mit ihrem Beitrag **„Student to Student: The application of a web-based peer support program in academic settings“** mit den Möglichkeiten einer durch das Internet gestützten Form der Peer-Beratung. Ihre in einer eigenen Untersuchung empirisch gewonnenen Erkenntnisse machen deutlich, dass selbstverständlich die fachliche persönliche Hilfe nicht ersetzt



Franz Rudolf
Menne



Martin Scholz

werden kann. Allerdings erscheinen ihnen sowohl Akzeptanz der webbasierten Interventionsform und nicht zuletzt die enorme Erhöhung der Verbreitung durchaus erfolgversprechend.

Seite 109

Einen anderen wichtigen Aspekt, der die gegenwärtige Situation vieler Zentraler Studienberatungsstellen kennzeichnet, umreißt *Martin Scholz*, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, in seinem Beitrag **„Studienberatung zwischen Projektorientierung und Grundversorgung“**. So interessant und wichtig – nicht zuletzt auch zur Gewinnung personeller Ressourcen – Projekte für viele Studienberatungsstellen auch geworden sind, sie sollten nicht das Bewusstsein über sowie die Erfüllung der Kernaufgaben in den Hintergrund drängen. Zur generellen Sicherstellung dieser traditionellen Kernfunktionen wünscht sich der Autor zu recht wieder überall eindeutige gesetzliche Grundlagen für die Arbeit der Allgemeinen Studienberatung.

Seite 114

Ein aus mehrfachen Blickwinkeln gespeister Erfahrungsbericht nimmt sodann wieder Bezug zum Themenschwerpunkt der Ausgabe und präsentiert **„Das Anker-Peer-Programm – Studierende beraten Studierende“**, welches an der Universität Hildesheim entwickelt wurde. Die Autorengruppe, um *Martin Scholz* erweitert durch *Anna-Elise Weiß*, Studienberaterin an der ZSB in Hildesheim, und *Julia Bertuleit*, studentische Mitarbeiterin im Team der Anker-Peers, beschreibt das Projekt von der grundlegenden Idee und der Strukturierung der Arbeit über das Beratungsverständnis bis hin zum Ausblick auf zukünftige Entwicklungschancen.

Seite 118

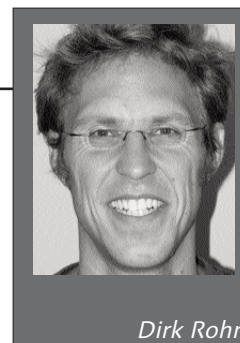
Einen höchst interessanten Blick auf die Arbeit amerikanischer Studienberatungen erlaubt der Konferenzbericht von *Barbara Nickels* über die **„NACADA International Conference 2013 in Maastricht“**. Erstmals fand diese amerikanische Verbandstagung außerhalb der USA statt und ermöglichte auch europäischen Teilnehmern einen kleinen Vergleich der thematischen Fragestellungen, Entwicklungen innerhalb der Arbeitsbereiche und nicht zuletzt der verschiedenen Präsentationsformen. Dass internationale Tagungen immer auch wertvolle Kontaktmöglichkeiten bieten und Kooperationen eröffnen können, wurde auch hier wieder bestätigt.

Seite 122

Franz Rudolf Menne in Zusammenarbeit mit Martin Scholz

Dirk Rohr

Beratung durch Peers: Theorie, Praxis und Evaluation der Studienberatung durch Studentische Hilfskräfte



Dirk Rohr

Dieser Artikel befasst sich mit Theorie, Praxis und Evaluation des Peer-Ansatzes in der Studienberatung. Aufgrund eigener Erfahrungen in der Konzeptionierung, Durchführung und Evaluation von sechs Peer-Projekten, der jahrelangen Leitung der Studienberatung erst an der Heilpädagogischen, dann an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln sowie der eigenen Erfahrung in Theorie, Lehre und Praxis der Beratung und Supervision kann der Autor diese drei ‚roten Fäden‘ hier miteinander verbinden. Anhand zweier Studien wird hier die Effektivität des Peer-Ansatzes auch im Feld der Studienberatung nachgewiesen. Die Weiterbildung und Supervision der studentischen Hilfskräfte wird als Voraussetzung für gute Qualität angesehen.

1. Einleitung

Schon immer ist die Beratung von (angehenden) Studierenden ein wesentlicher Bestandteil verschiedener Personen und Personengruppen in verschiedenen Einrichtungen an Universitäten.

Unsere zentrale Forschungsfrage lautet in dem Zusammenhang dieses Artikels: Unter welchen Umständen ist eine Peer-Beratung, also eine Beratung von Studierenden für Studierende, geeigneter als eine Beratung durch Lehrende oder durch (Verwaltungs-) Mitarbeiter/innen?

2. Theoretische Grundlagen des Peer-Ansatzes

Um sich dem Thema „Studienberatung durch Peers“ zu nähern, soll erst einmal ein genauerer Blick auf *den* Peer-Ansatz geworfen werden. Beginnend mit einer Konkretisierung dessen, was ‚Peer-Ansatz‘ eigentlich genau bedeutet, hin zu Forschungsergebnissen des Peer-Ansatzes in unterschiedlichen Kontexten.

2.1 Definitionen: Peer-Education, Peer-Counseling, Peer-Mentoring

Der Begriff ‚Peer‘ entwickelte sich aus dem altfranzösischen ‚per‘, heutzutage ‚pair‘, und beschreibt ein ‚gleich sein‘ oder ‚gleichgesinnt sein‘ bzw. ‚von gleichem Rang‘ oder ‚von gleichem Status sein‘ (vgl. Rohr/Strauß 2010, S. 4). Ein **Peer** ist eine Person, die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist. Dies kann beispielsweise das Studieren an der Universität zu Köln sein. Der Begriff der **Peer-Group** ist in diesem Kontext der bekannteste. Er

definiert sich auf den ersten Blick über das Kriterium der Gleichaltrigkeit, sollte jedoch nicht hierauf beschränkt werden, da weitere Kriterien wie gleichgesinnt, Status oder Rolle innerhalb der Gesellschaft ebenfalls eine konstitutive Rolle spielen.

Der Terminus **Peer-Ansatz** vereint Maßnahmen, in denen Gleichgesinnte (Peer-Educator oder Peer-Leader) andere Gleichgesinnte unterstützen. In der Regel werden die Peer-Educator von Professionellen hierzu ‚ausgebildet‘. Theoretische Begründungen für den Peer-Ansatz als solchen finden sich in entwicklungspsychologischen Aspekten (über die gesamte Lebensspanne), der Two-Step-Flow-Of-Communication-Theory, der Diffusionstheorie, der Theorie der sozialen Impfung, des Modelllernens (vgl. Strauß 2012) und letztlich übergreifend: dem Empowerment-Ansatz. Leider kann dies hier nur erwähnt und nicht ausführlich erläutert werden.

Innerhalb des Oberbegriffs des Peer-Ansatzes wird unterschieden in Peer-Education, Peer-Counseling, Peer-Mentoring, Peer-Involvement, Peer-Mediation, Peer-Tutoring und Peer-Support. Für den Fokus dieses Artikels sind die ersteren drei von Bedeutung:

In **Peer-Education**-Projekten werden einzelne Multiplikator/innen (meist Peer-Educator genannt) tätig, die sich an eine größere Gruppe von Adressat/innen richten und ihr durch Schulungen erworbenes Wissen in Form von Schulungen weitergeben. Der Fokus liegt also auf Bildung und Selbstbildung.

Unter **Peer-Counseling** ist ein Ansatz zu verstehen, der in einer realen, also face-to-face Situation versucht, bei den zu Beratenden Wissensrückstände aufzuarbeiten, alternative Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und unterstützend Entscheidungshilfe anzubieten. Hierbei arbeiten einzelne, ausgebildete Peers als Multiplikator/innen mit jeweils auch einzelnen Adressat/innen zusammen. Die meisten Studienberatungen durch Studentische Hilfskräfte (SHK) dürften also dem Peer-Counseling zugerechnet werden; das bedeutet aber auch, dass die SHKs geschult werden und zwar in Bezug zu den Inhalten als auch in Bezug zu Beratungskompetenzen. Arbeiten diese Studentischen Hilfskräfte jedoch auch z.B. mit Erstsemestergruppen – was sehr zu empfehlen ist – gibt es Überschneidungen zum Peer-Education-Ansatz. Hier sollten die SHKs in Bezug zu Präsentations- und Moderationsmethoden geschult werden.

Die im Folgenden genannte Auswertung von Beratungssituationen im Rahmen des „Campus im Dialog“-Programms (4.2) arbeitet mit dem Begriff des **Peer-Mentor-**

ring. Dies ist definiert als eine spezifische Form des Mentoring, also der Wissens- und Kompetenzvermittlung von Personen, die eine spezifische Erfahrung gemacht oder Situation durchlebt haben, an solche, denen dies noch bevorsteht. Bei dem Begriff Mentoring ist eher eine längerfristige Beziehung gemeint – also kein einmaliges Treffen wie es in Peer-Education- und Peer-Counseling-Ansätzen oft der Fall ist. Der Terminus des Peer-Mentoring ist m.E. jedoch eher unspezifisch, ungeeignet und auch missverständlich. Anhand der Studienergebnisse (siehe 4.2) werde ich dies noch begründen.

2.2 Bisherige Forschung des Peer-Ansatzes

Um einen kurzen Überblick über die grundlegende Forschungs- und Erkenntnislage bezüglich der Funktionen und der Effektivität von Peer-Education und -Counseling zu schaffen, sollen im Folgenden einige empirische (Meta-)Studien und deren Schlussfolgerungen dargestellt werden. Einige der hier aufgeführten Aussagen beziehen sich auf das Aufgabenfeld Suchtprävention, andere legen ihren Fokus eher auf die Arbeit mit Jugendlichen. Eine maßgebliche und noch zu klärende Frage bleibt, ob sich diese Erkenntnisse auf Peer-Ansätze in anderen Kontexten übertragen lassen (vgl. Deutsch/Rohr 2014).

„Peer group education ist keine Wunderwaffe, und doch mehr als nur die neueste Methode in der suchtpreventiven Gesundheitsförderung. Sie kann kein Garant dafür sein, dass auf wirksamere Art und Weise eine Zukunft ohne Sucht geschaffen wird. Diese Methode ist jedoch ein Weg, um sich der Welt der Jugendlichen zu nähern und einen Lernprozess bei Präventionsfachleuten einzuleiten, in dem es darum geht, jugendliche als Partner – und nicht nur als Zielgruppe pädagogischer Konzepte – zu achten. Wenn peer group education qualitativ reflektiert und durchgeführt wird, stellt sie eine Möglichkeit zur Mitbestimmung Jugendlicher dar“ (Koller 1999, S. 2).

Hier und in den folgenden Aussagen wird schon deutlich, dass sich Peer-Ansätze v.a. dann bewähren, wenn es nicht um eine reine Wissensvermittlung handelt, sondern vor allem auch um ‚soft skills‘, um Einstellungen und Haltungen – und damit verbunden – um Erfahrungen.

„Despite popular suspicions about the dangers that „peer pressure“ poses for youth, scientific studies have left little doubt that peer relations can greatly benefit children's social and intellectual development. The case for children's peer relations has been made repeatedly and conclusively in developmental theory and research ... Repeated studies have shown that peer interaction is conducive, perhaps even essential, to a host of important early achievements: children's understanding of fairness, their self-esteem, their proclivities toward sharing and kindness, their mastery of symbolic expression, their acquisition of role-taking and communication skills, and their development of creative and critical thinking“ (Damon/Phelps 1989 S. 135).

In einem systematischen Review fast Cuijpers zusammen: „... the use of peer leaders is better; and adding life skills to programs may strengthen effects“ (Cuijpers 2002); in einem anderen systematischen Review schreiben Wicki und Stübi: „Es zeigt sich, dass die meisten evaluierten sekundären Suchtpräventionsprogramme in den USA durchgeführt wurden und bisher nur wenige generalisierbare Schlüsse zulassen. Beeindruckend positiv sind die Resultate von Programmen, z.B. Mentorenprogramme, welche die Bedeutung und den Einfluss persönlicher Beziehungen erkennen und umsetzen“ (Wicki/Stübi 2001).

Mellanby, Rees und Tripp liefern eine Zusammenfassung von 13 randomisierten Studien. Demnach sind Peers laut 85,7% der Untersuchungen in Bezug auf die Vermittlung von Wissen als auch auf die Einstellungsveränderung erfolgreicher (Mellanby/Rees/Tripp 2002). In 63,6% der Studien, die sich auf Verhaltensänderungen bezogen, waren die Peers in beratender Funktion auch hier effektiver. An anderer Stelle wiederum wird aus einer Meta-Analyse geschlussfolgert, dass Peers scheinbar nur auf kurze Sicht erfolgreicher sind (Cuijpers 2002). Insgesamt muss aber für die empirische Forschung des Peer-Ansatzes Folgendes festgehalten werden: „In peer education even more than in others health and education, there is an immense gap between research, theory and practice. The fact of the matter is that there is very little sound research on peer education“ (Deutsch/Swartz 2002, S. 21).

3. Umsetzung an der Universität zu Köln

Im Wintersemesters 2003/04 habe ich mit Beginn des modularisierten Neuen Lehramtes das Studierenden-Service-Center (im Folgenden: SSC) als Zentrale Einrichtung der (damaligen) Heilpädagogischen Fakultät aufgebaut und geleitet. Dieses übernahm die Aufgaben des zentralen sonderpädagogischen Praktikumsbüros und der sonderpädagogischen Studienberatung. Angeboten wird eine Beratung zu unterschiedlichsten studienbezogenen Fragen, zur Anerkennung von Studienleistungen, sowie Fragen zum BAföG und zu Praktika. Die Studienberatung richtet sich hierbei hauptsächlich an Studierende im Lehramt Sonderpädagogik und wird durch entsprechend geschulte studentische Hilfskräfte durchgeführt. Dieses Konzept war zu diesem Zeitpunkt ein „Novum“ an der Universität. So wurde die Beratung an der (ehemaligen) ‚Schwesterfakultät‘, der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, in erster Linie durch die Dozierende sowie Seminarbüros, aber auch durch Fachschaften (nicht weitergebildete, ehrenamtliche Studierende) durchgeführt. Diese Unterschiedlichkeit zwischen Peer-Beratung und Professionellen-Beratung wurde 2008 untersucht (4.1).

Seit 2008 sind die beiden Fakultäten zusammengelegt. Inzwischen leite ich das SSC der neuen Humanwissenschaftlichen Fakultät, in dem wir über 10.000 Studierende beraten – selbstverständlich in erster Linie mit ausgebildeten SHKs in der Beratung – sowie den Arbeitsbereich Beratungsforschung.

Ich biete für die studentischen als auch wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen (die die jeweiligen Abteilungen

leiten) – regelmäßig interne Schulungen an, z.B. zu den Themenbereichen „Feedback geben und nehmen“, „Studierende beraten“, Einführung in die Humanistische Psychologie als Beratungsgrundhaltung“, „Einführung in die systemische Beratung“, „Rollenklärung“ etc. Ebenso werden bei diesen zertifizierten internen Weiterbildungen auch Fallsupervisionen durchgeführt.

4. Evaluation der Umsetzung

An der Universität zu Köln wurden seit dem Beginn der Peer-Studienberatung zwei größere Studien durchgeführt. 2008 von Wiens/den Ouden und 2013 von Herzog. In ihrer Bedeutung für den Peer-Ansatz in der Studienberatung sollen sie hier kurz dargestellt werden.

4.1 Vergleichende Evaluation der Studienberatung (SSC)

Die Universität zu Köln ist die größte Ausbildungsstätte für Lehramtsstudierende in Deutschland. Im Folgenden werden Erfahrungen von Studierenden aus unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen in Bezug auf die Nutzung und die empfundene Qualität von unterschiedlichen Beratungsangeboten dargestellt. Die untersuchten Studiengänge gliedern sich in das Lehramt für Grund-, Haupt- und Realschulen im dem Schwerpunkt Grundschule (im Folgenden: GHR-Grund) oder Sekundarstufe 1 (im Folgenden: GHR-Sek1) und das Lehramt Sonderpädagogik (im Folgenden: Sopäd). Nur die letztgenannte Gruppe hat also eine Peer-Beratung durch ausgebildete Studentische Hilfskräfte im SSC erhalten.

Was wurde wen gefragt?

Studienanfänger/innen haben nur selten bereits Erfahrung mit der Institution Universität. Dementsprechend ist ihr Verhalten häufig geprägt durch Unsicherheit und zeugt oft von Überforderung. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso interessanter, wer die Studieninteressierten bei der Wahl ihrer Fächer beraten hat, auf welche Probleme die Studienanfänger/innen gestoßen sind und insbesondere wer ihnen bei der Lösung dieser Probleme geholfen hat. Im Rahmen der durchgeführten Studie sollten Studienanfänger/innen zu ihren Erfahrungen mit unterschiedlichen universitären und außeruniversitären Beratungsangeboten befragt werden.

An der Studie nahmen insgesamt 619 Studierende teil. 46,6% der Befragten studierten an der (ehemaligen) Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln und 54,4% an der (ehemaligen) Heilpädagogischen Fakultät. Das Durchschnittsalter der Proband/innen betrug etwa 23 Jahre. Ihnen wurde ein Fragebogen vorgelegt, der zum einen den Ausprägungsgrad unterschiedlicher studienbezogener Probleme abfragte. Dies waren beispielsweise Schwierigkeiten bei der Fächerwahl, der Erstellung von Stundenplänen oder der Kommunikation mit Dozierenden.

Interessante Ergebnisse lieferte weiterhin die Frage nach Merkmalen einer gelungenen Studienberatung: Am häufigsten genannt wurden hier die Lösung des Problems, das Eingehen auf Fragen, generelle Kompetenz, das Gefühl, ernst genommen zu werden und das Anbieten unterstützender Materialien. Weiterhin wurden die Proband/innen gebeten, die Qualität der erhaltenen Bera-

tung auf einer Skala von sehr gut, eher gut, eher schlecht und sehr schlecht zu beurteilen.

Beratung bei der Studiengangswahl vor dem Studium

Zur Wahl der Studienfächer griffen die Befragten am ehesten auf den Rat ihrer Peer Group zurück – also interessant für einen allgemeinen Peer-Fokus, jedoch nicht für eine Peer-Studienberatung. So haben 37,3% der Befragten angegeben, durch Freunde beraten worden zu sein (GHR 46,5%, Sopäd 29,7%). Außerdem gaben 33,3% an, sich Rat bei den Verwandten eingeholt zu haben (GHR 37,9%, Sopäd 29,4%). Mehr als ein Viertel der Studierenden gab an, sich selbständig für die Fächer entschieden zu haben (insgesamt 27,1%, GHR 24,1%, Sopäd 29,7%). Lehrer/innen wurden von 15,7% der Befragten konsultiert (GHR 15,6%, Sopäd 15,7%).

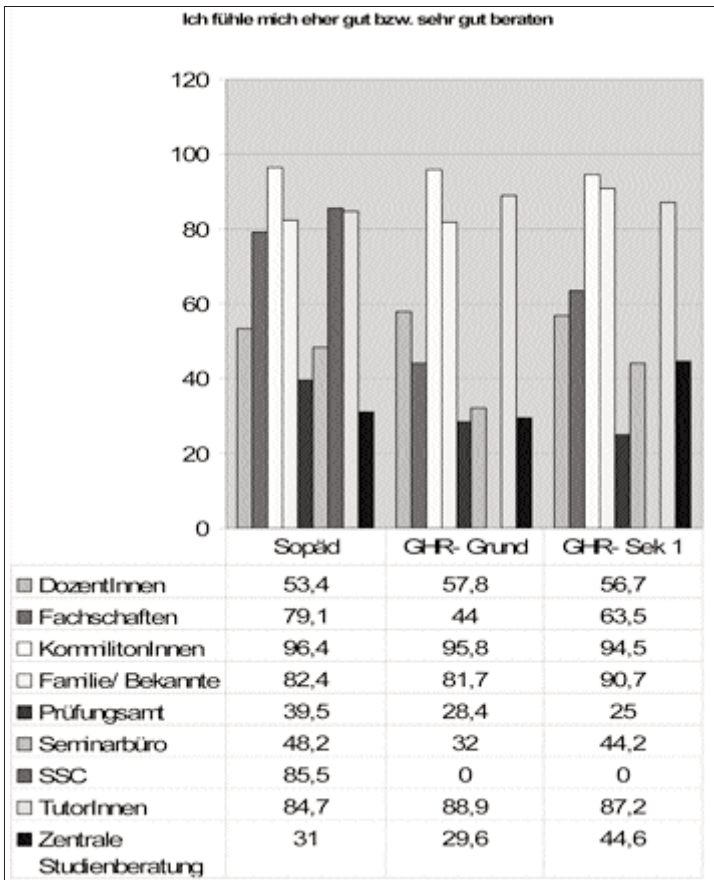
Von den mit der Universität verbundenen Personen wurden am ehesten bereits studierende Freunde/angehende Kommiliton/innen, also Peers um Rat gefragt (insgesamt 9,5%, GHR 7,4%, Sopäd 11,3%). Dozierende und Seminarbüros (beide jeweils insgesamt 1,6%) spielen in diesem Zusammenhang nur eine marginale Rolle. Eine gewisse Ausnahme ist allerdings beim Studierenden-Service-Center zu erkennen: 10,1% der Studienanfänger/innen im Lehramt Sonderpädagogik gaben an, vor Studienbeginn bereits im SSC (also durch Studentische Hilfskräfte) beraten worden zu sein (vgl. auch 4.2). Durch die psychosoziale Beratungsstelle des Studentenwerks hat sich fast niemand der Befragten beraten lassen. Nur 23 der insgesamt 621 Befragten gaben an, hier eine Beratung erhalten zu haben. Somit lassen sich hier auch keine repräsentativen Aussagen über die Zufriedenheit mit der Qualität des Beratungsangebots ableiten. Daher werden die psychologischen Beratungsstellen im Folgenden nicht weiter berücksichtigt.

Zufriedenheit mit den unterschiedlichen Beratungsangeboten während des Studiums

Die Beurteilung der Qualität der Beratungsangebote liefert einige interessante Erkenntnisse. Diese werden hier der Übersicht halber grob zusammengefasst. So wird deutlich, dass die Beratung durch Peers (also einerseits durch Kommiliton/innen oder durch die Studentischen Hilfskräfte im SSC) als wesentlich besser beurteilt wird: Zwar wird die Beratung in den Seminarbüros, die hier durch hauptamtliche Mitarbeiter/innen der Universität durchgeführt wird, von teilweise über 40% der Befragten als „eher gut“ bewertet, die größte Häufung findet sich allerdings bei der Beurteilung „eher schlecht“. Mit ähnlich negativer Tendenz wird die Beratung durch Dozierende bewertet. Noch deutlicher wird dies bei der Beurteilung der Beratungsangebote bei den Prüfungsämtern: Hier bewerten weit über 60% aller Studierenden im Lehramt GHR-Sek1 das Beratungsangebot als „eher schlecht“, bis zu 20% der Befragten sogar als „sehr schlecht“.

Demgegenüber wird die Beratung durch Kommiliton/innen von über 90% der Befragten als „sehr gut“ oder „eher gut“ bewertet. Studierende im Lehramt Sonderpädagogik bewerteten außerdem in über 85% der Fälle die Beratung im SSC als „sehr gut“ oder „eher gut“. Hier

Abbildung 1: Prozentuale Angaben zur Zufriedenheit mit unterschiedlichen Beratungsangeboten (Wiens/den Ouden 2008, S. 63)



lässt sich der mögliche Schluss ziehen, dass die Beurteilung der Beratung nicht zwangsläufig davon beeinflusst wird, ob diese in einem universitären Kontext oder außerhalb dessen stattfindet. Vielmehr scheint die Peer-Gruppenzugehörigkeit der beratenden Person einen maßgeblichen Einfluss zu haben, was dazu führt, dass das SSC im Rahmen der universitären Beratungsangebote eine gewisse Sonderrolle einnimmt. Die entsprechenden Aussagen der Studierenden sind in Abbildung 1 noch einmal zusammengefasst.

4.2 Die Studie „Campus im Dialog“

Etwas allgemeinere Ergebnisse liefert die quantitative und qualitative Studie „Campus im Dialog“ (Herzig 2013), die anders als die Erhebung von Wiens und den Ouden nicht nur Daten von Studierenden zweier Fakultäten, sondern von Studierenden der gesamten Universität zu Köln erhob. Die hier zitierte Ende 2012 durchgeführte quantitative Erhebung befragte Studierende ebenfalls zu ihrer Nutzung von und Erfahrung mit unterschiedlichen Beratungsangeboten. Ein wichtiger Aspekt für die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium scheint demnach die Gestal-

tung der Studieneingangsphase zu sein, die auch Wiens und den Ouden vorrangig im Blick hatten. Weiterhin wird betont, dass eine schlechte oder mangelnde Betreuung und Beratung von Studierenden maßgeblich mit dem Abbruch des Studiums zusammenhängt. Studierende erachten eine vielfältige und umfassende Beratung größtenteils als sinnvoll, wie Abbildung 2 zeigt.

Allerdings macht diese Erhebung auch deutlich, dass nicht nur die Beratung (bzw. Mentoring) durch Peers, sondern sogar in stärkerem Maße auch das Mentoring durch Lehrende als sinnvoll erachtet wird.

Ausgerechnet in einer quantitativen Studie den Begriff des Peer-Mentorings zu benutzen, ist m.E. aber sehr kritisch zu sehen, da wir davon ausgehen müssen, dass er den Studierenden nicht klar und geläufig ist – und wahrscheinlich von den Studierenden am ehesten mit Tutorien gleichgesetzt wird. Denn wenn wir nun etwas tiefer einsteigen in die Analyse, als es bis jetzt veröffentlicht ist (Herzig 2013), sehen wir sogar, dass das Peer-Mentoring durch Studierende der Humanwissenschaftlichen Fakultät (HF) zwar als nahezu gleich sinnvoll eingeschätzt wird, in der tatsächlichen Nutzung des Peer-Mentoring aber weniger Studierende der HF dies bejahen. Die Verteilung der Variable in der Gruppe „HF“ unterscheidet sich signifikant von der Verteilung der Variable in „CiD ohne HF“ (Cramer's V: 0,064; 5 %-Niveau). Das tatsächliche Angebot an den verschiedenen Fakultäten unterscheidet sich jedoch vehement: Alle anderen Fakultäten haben ein wesentlich größeres Angebot an Tutorien; jedoch wesentlich weniger Peer-Studienberatung als die HF. Dies lässt nur die Interpretation zu, dass die Studierenden der HF die Beratung durch das SSC nicht als Peer-Mentoring aufgefasst haben. Insofern ist dieses Teil-Ergebnis der Studie eher ein Beleg für die Sinnhaftigkeit von Tutorien – was für die Forschung zum Peer-Ansatz interessant ist; für den Kontext der Studienberatung (Peer versus Professionelle) jedoch wenig aussagekräftig ist.

Auf der anderen Seite erachten die Studierenden der HF – als die unwissentlichen Kenner und Nutzer von Peer-Beratung – die Sinnhaftigkeit von insgesamt vier der ge-

Abbildung 2: Sinnhaftigkeit verschiedener Angebote (Ergebnisse aller Uni-Köln-Studierender)

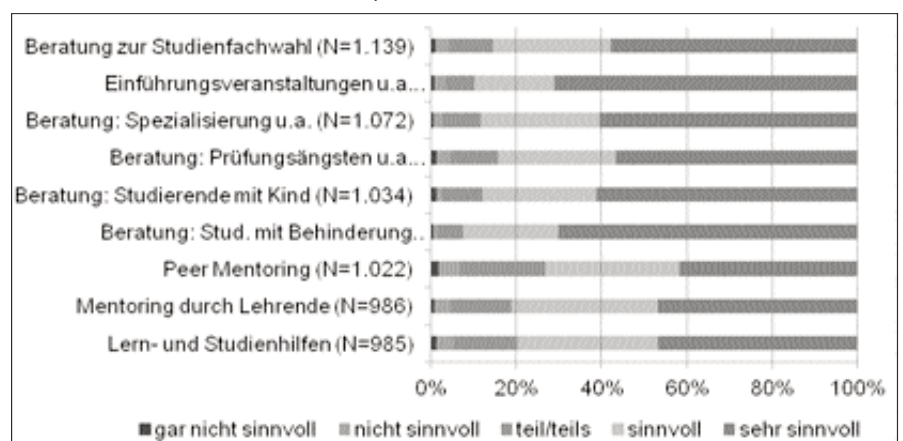
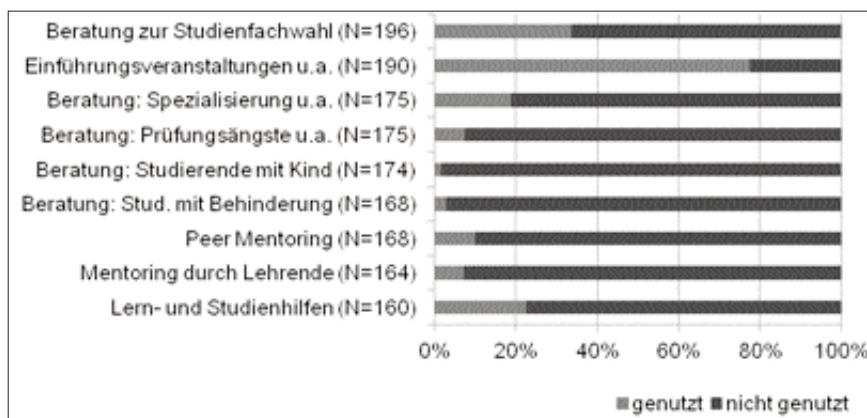


Abbildung 3: Nutzung verschiedener Angebote (Ergebnisse der Studierenden der HF)



nannten Beratungsangebote als signifikant höher ein: z.B. Beratungsangebote bei Prüfungsängsten, Lernschwierigkeiten, persönlichen Problemen (Mann-Whitney-U 66235,000; 1 %-Niveau) sowie Beratungsangebote zur Studienfachwahl (Mann-Whitney-U 81551,000; 1 %-Niveau).

Gerade letztgenanntes Ergebnis spiegelt die größere Bedeutung der Peer-Studienberatung bei der Studienfachwahl, die wir bei Wiens/den Ouden schon feststellen konnten, wider.

Gleichzeitig macht die Erhebung aber auch deutlich, dass die Beratungsangebote nur durch einen geringen Teil der Studierenden tatsächlich bisher genutzt wurden, wobei sich einige Angebote auch nur an einen kleinen Teil der Studierenden richten.

Kritisch anzumerken ist, dass die Erhebung nicht nach den Kriterien fragt, nach welchen eine Beratung letztendlich als gut bewertet wird.

5. Fazit und Übertragbarkeit auf andere Hochschulstandorte

Grundsätzlich zeigen die durchgeführten Untersuchungen, dass die Studieneingangsphase als beratungsintensivste Phase und damit für unsere Fragestellung als die wichtigste Studienphase zu betrachten ist. Gerade hier wird Studienberatung von Studierenden durch Studierende stärker frequentiert als „reguläre“ universitäre Beratungsangebote. Darüber hinaus wird diese Form der Beratung als hochwertiger und gewinnbringender angesehen. Als Ansatzpunkt für eine Qualitätssicherung der Beratung durch die Universität erscheint m.E. eine kontinuierliche Schulung und Fortbildung der beratenden studentischen Hilfskräfte und eine regelmäßige Supervision sinnvoll und notwendig.

Ein bis hierhin noch nicht genannter Aspekt ist die Rechtsverbindlichkeit von Beratungsinformationen. Durch studentische Hilfskräfte dürfen keine rechtsverbindlichen Auskünfte erteilt werden. Hierzu sind lediglich die hauptamtlichen Mitarbeiter/innen der entsprechenden Studienberatungen oder Prüfungsämter befugt. Dies muss in ausreichendem Maße den zu Beratenden bekannt gegeben werden.

Gerade im Hinblick auf die fortschreitende Modularisierung der Studiengänge und die Prüfungsrelevanz von modulimmanenten Teilleistungen erscheint also eine tatsächlich rechtsverbindliche Studienberatung durch die Prüfungsämter in vielen Fällen sinnvoll und geradezu alternativlos.

Die Ergebnisse beider Studien machen also deutlich, dass gerade in der Studieneingangsphase eine Kombination aus Peer-Counseling und Peer-Education (Erstsemestergruppen) sowie Prüfungsamtsberatung sehr sinnvoll ist.

Dies zeigt sich auch durch einen weiteren, hier nur in aller Kürze erwähnten Aspekt, der bisher von vielen Studienberatungen nicht in ausreichendem Maße bedacht wird: Die Bedeutung und Wirkmächtigkeit von sozialen Netzwerken. Auf diesen digitalen Kommunikationswegen findet – beispielsweise in zahlreichen Nutzergruppen bei Facebook – de facto eine Peer-Beratung von Studierenden durch Studierende statt. Hier könnten geschulte (Peer-) Berater/innen ebenfalls aktiv werden, da auf diesen Kanälen erwartungsgemäß sehr viele Studierende erreicht werden können.

Aus meiner Sicht ist es bei den hier dargestellten Ergebnissen nicht von Bedeutung, ob es sich um zentrale Studienberatungsstellen, Fakultäts- oder Instituts-Studienberatungsstellen handelt. Aus anderen Peer-Projekten wissen wir, dass es oftmals eine Korrelation gibt: je ähnlicher sich Peer-Educator und Peer sind, desto erfolgreicher das Projekt (vgl. Deutsch/ Rohr 2014). Dies würde dafür sprechen, eben solche Studierende als SHKs einzusetzen, die z.B. ähnliche Studiengänge studieren.

Für die Implementierung des Peer-Ansatzes in die Studienberatung ist es hilfreich die von Charles Deutsch an der Harvard University entwickelten und inzwischen angepassten Standards für Peer-Projekte, den sogenannten ‚S.T.E.P.P.s‘ („Standards Towards Excellent Peer Programms“), zu beachten. Peer-Ansätze benötigen eine besondere und eine besonders gute Organisation (vgl. Deutsch/Swartz 2002, Deutsch/ Rohr 2014).

Dass eine Implementierung des Peer-Ansatzes sich in naher Zukunft an vielen Hochschulen vollziehen wird, liegt aus den genannten Gründen ‚auf der Hand‘: Die Effektivität des Peer-Ansatzes konnte belegt werden. Für mich nicht das zentrale Argument, jedoch ein gewichtiges, ist selbstverständlich auch die Effizienz, d.h. die Kosten-Nutzen-Relation.

Studentische Hilfskräfte sind für die Hochschulen billiger als Verwaltungsangestellte und allemal als wissenschaftliche Angestellte oder Professor/innen. Unser ehemaliger Dekan Prof. Kaul wurde nicht müde, immer wieder zu betonen, dass seine Sprechstunden seit der Einführung des SSC um 50% weniger besucht waren und nun fast 100% auf inhaltliche Aspekte fokussiert werden können.

Literaturverzeichnis

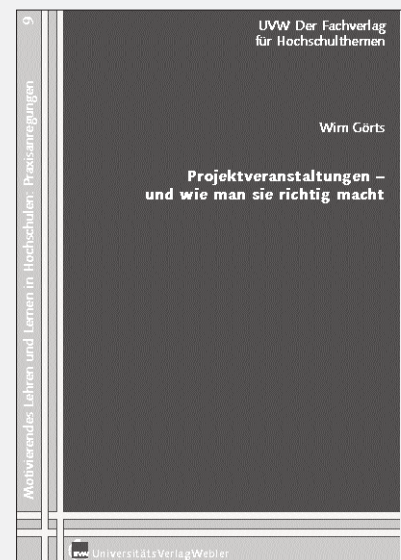
- Cuijpers, P. (2002): Effective ingredients of school-based drug prevention programs: A systematic review. In: *Addictive Behaviours*, Vol. 27/No. 6, pp. 1009-1023.
- Deutsch C./Swartz, S. (2002): *Rutanang: Standards of Practice for Peer Education on HIV/AIDS in South Africa*. Five volumes. Pretoria: South Africa Department of Health.
- Deutsch, C./Rohr, D. (2014): *Standards Towards Excellent Peer Programms*. Cambridge: Harvard University Press (in Vorbereitung).
- Herzig, S. (Hg.) (2013): *Campus im Dialog. Eine Studierendenbefragung im quantitativ-qualitativen Forschungsdesign zur Verbesserung der Studiensituation an der Universität zu Köln*. Zwischenbericht. Abrufbar unter: http://www.portal.uni-koeln.de/fileadmin/templates/uni/images/Studium/Lehrevaluation/20130711_CiD_gesamtbericht_DinA5.pdf (Abgerufen am 23.10.13)
- Kempen, D. (2007): *Aufklärung von Gleich zu Gleich. Peer-Education in der Suchtprävention*. Marburg.
- Koller, G. (1999): *Meet the need. Curriculum zur suchtpreventiven peer-group-education on der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: LWL.
- Rohr, D. (2012): „Wer hat hier was zugesagt?“ In: *Thema Jugend* 1/2012. Münster.
- Rohr, D./Strauß, S. (2010): *Der Peer-Ansatz in der Gewaltprävention*. In: *Pro-Jugend*. Heft 2/2010, S. 4f. München.
- Strauß, S. (2012): *Peer Education & Gewaltprävention. Theorie und Praxis dargestellt am Projekt Schlag.fertig*. Freiburg.
- Mellany, A.R./Rees, J.B./Tripp, J.H. (2000): Peer-led and adult-led school health education. A critical review of available comparative research. In: *Health Education Research*, Vol. 15/No. 5, pp. 533-545.
- Wicki, W./Stübi, B. (2001): Präventionsforschung im Bereich substanzgebundener Abhängigkeiten bei Jugendlichen: State of the Art. In: *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, Vol. 93/No. 3, pp. 205-228.
- Wiens, M./Den Ouden, H. (2008): *Peer-Education. Studienberatung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln*. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik.

■ **Dr. Dirk Rohr**, Geschäftsführer Humanwissenschaftliche Fakultät (HF), Universität zu Köln, Leiter des Studierenden-Service-Centers (HF), des Arbeitsbereiches Beratungsforschung und des Zentrums für Hochschuldidaktik, Supervisor (DGSv/ DGSF), Weiterbildungsleiter Systemische Beratung im koelnerinstitut.de, E-Mail: dirk.rohr@uni-koeln.de

Wim Görts Projektveranstaltungen – und wie man sie richtig macht

Reihe Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

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

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

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

Daniel Wilhelm



Daniel Wilhelm

Möglichkeiten und Grenzen von Peer-Angeboten in der Studieneingangsphase – Herausforderungen der studentischen Lebensphase und Reaktionen der Beratungsinstitutionen an Hochschulen

Studentinnen und Studenten sind beim Übergang von der Schule ins Studium zum einen mit der Universität und all ihren intellektuellen, institutionellen und sozialen Herausforderungen konfrontiert, zum anderen befinden sie sich gleichzeitig in einer Lebensphase des Übergangs und müssen individuelle Entwicklungsaufgaben bewältigen. Im ersten Teil dieser Arbeit werden die Anforderungen und Aufgaben beschrieben, die aus dem Zusammenwirken beider Übergänge entstehen. Der zweite Teil beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag Peer-Involvement-Ansätze genau in dieser Phase leisten können. Neben der Beschreibung der Vorteile und Grenzen solcher Angebote, werden vier wesentliche Voraussetzungen definiert, die für den Einsatz institutionell initiiertes Peer-Angebote unabdingbar sind.

Studieren bedeutet neben der Erfüllung akademischer Pflichten auch die Bewältigung von Aufgaben, die die Lebenswelt Universität sowie die individuelle biographisch gegebene Entwicklung stellen. Wird im hochschulpolitischen Kontext über Studieren gesprochen, stehen überwiegend akademische Inhalte und Fertigkeiten im Fokus, die Lebenswelt der Studierenden und ihre psychosoziale Entwicklung werden dabei vergleichsweise wenig berücksichtigt. Diese einseitige Schwerpunktsetzung findet sich häufig auch in den Beratungsangeboten der Hochschulen wieder, was umso kritischer zu bewerten ist, bedarf es doch gerade hier eines adäquaten Angebots. Dieser Verantwortung entzieht sich sicherlich keine Hochschule willentlich, gehört die soziale Förderung der Studierenden doch laut der meisten Hochschulgesetze zu deren zentralen Aufgaben. Die Veränderungen der Hochschullandschaft in den letzten 15 Jahren erschweren es den Studienberatungen aber zunehmend, sich den Gegebenheiten anzupassen. So haben zum Beispiel die Verkürzung der Schulzeit in vielen Bundesländern und die daraus resultierenden doppelten Abiturjahrgänge einen grundsätzlichen Anstieg an Beratungsanfragen mit sich gebracht. Weiterhin führte die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte zu einer deutlich heterogeneren Studierendenschaft, die eine ganz neue Akzentuierung der Beratungsangebote zur Folge hatte. Parallel ist die Finanzierung der Beratungsstellen jedoch nicht im gleichen Umfang mit gewachsen, wenn sie sich vielerorts nicht sogar verschlechtert hat. In diesem Dilemma (steigender Beratungsbedarf bei chronischer Unterfinanzierung) steck-

end, scheint die deutlich günstigere Beratungsform durch Peers – also Studierende – eine verlockende Alternative zu sein. Offen bleibt die Frage, ob Peer-Ansätze geeignet sind, um die scheinbar immer größer werdende Lücke zwischen Beratungsangeboten und bedarfen im Kontext der psychosozialen Entwicklung von Studierenden schließen zu können.

Die Lebenswelt junger Studierender und ihre Entwicklungsaufgaben

In Beratungsgesprächen mit Studierenden zeigt sich häufig genug, dass die Gründe dafür, hinter den curricularen Vorgaben des Faches zurückzubleiben, an der Wahl des Studiengangs zu zweifeln oder gar die Idee, zu studieren' in Frage zu stellen, deutlich vielschichtiger sind, als sie in den Erhebungen von HIS (z.B. Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010) und anderen Studien angeführt werden.

Das Alter zwischen 18 und 27, in dem die meisten heute studieren (Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczynsky 2010), beinhaltet das Ende der Adoleszenz sowie das frühe Erwachsenenalter. Arnett (1994) beschreibt diese Phase als "emerging adulthood", eine Zeit in der sich die jungen Menschen nicht mehr als Jugendliche fühlen, sich aber immer noch nicht als Erwachsene sehen.

Die Phase der "emerging adulthood" ist schon per se mit einer Reihe von Anforderungen verbunden, die von Seiten der jungen Menschen ("emerging adults") gemeistert werden müssen. Bereits Havighurst (1948) entwickelte hierzu ein Konzept der Entwicklungsaufgaben, in dem er annahm, dass in jedem Lebensabschnitt eine Reihe von speziellen altersentsprechenden Aufgaben zu bewältigen sind. Für die Zeitspanne zwischen dem 18. und dem 30. Lebensjahr formulierte er folgende zentrale Bereiche: die Suche nach und das Zusammenleben mit einem Partner bzw. einer Partnerin, die Suche nach einer passenden sozialen Gruppe, die Übernahme staatsbürgerlicher Verantwortung, der Einstieg in das Berufsleben, die Gründung eines eigenen Haushalts sowie, dies sicherlich heute, im Jahr 2013, und hierzu-lande nicht mehr durchgängig für diesen Lebensabschnitt geltend, die Gründung und Versorgung einer eigenen Familie. Dies sind Aufgaben, denen sich nach Havighurst jeder Mensch, unabhängig von seiner Bildungsbiographie, in der Zeit der „emerging adulthood“ stellen muss und deren Bewältigung Einfluss auf die Entwick-

lungsaufgaben in der nächsten Lebensphase nehmen. Aktuelle Studien zeigen, dass drei der genannten Entwicklungsaufgaben für junge Erwachsene besonders relevant sind, nämlich der Aufbau einer Partnerschaft, die Gründung eines eigenen Haushalts und der Berufseinstieg (Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006).

Neben den von Havighurst postulierten Entwicklungsaufgaben, denen sich jeder „emerging adult“ ausgesetzt sieht, stehen Studierende noch vor weiteren Aufgaben, die ganz spezifisch an den Studierendenstatus gekoppelt sind. So ist die Hochschule für viele ein unbekanntes Milieu, dessen Regeln und Gepflogenheiten sie erst noch erlernen müssen. Eine besondere Herausforderung, sich der neuen Umgebung und ihrer Gewohnheiten anzupassen, ist es für Studierende, deren soziale Herkunft wenig Bezug zum Hochschulkontext aufweist und somit geeignete Vorbilder und Bezugspersonen fehlen.

Hinzu kommt, dass nicht nur die Hochschule als Gesamtinstitution ihre eigenen Gebräuche und Rituale hat, sondern in jeder Fakultät eine eigene Fachkultur herrscht, die man erst erlernen und verinnerlichen muss. So gibt es beispielsweise gravierende Unterschiede in der Art und Häufigkeit der Kommunikation, sowohl zwischen den Kommilitoninnen und Kommilitonen als auch zu den Professorinnen und Hochschullehrern. Der fachspezifische Habitus spiegelt sich, auch heute noch, gut sichtbar in der jeweiligen Kleidung der Fakultätsangehörigen wieder. Wo in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern Jeans und T-Shirts unter den Studierenden weit verbreitet sind, sind in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften oder der Medizin häufiger Stoffhosen und (Polo-)Hemden vertreten (Liebau/Huber 1985).

Neben der Aufgabe, sich mit einem bestimmten akademischen Habitus auseinanderzusetzen, existiert an der Hochschule eine völlig andere Lernkultur, die ebenso wie der akademische Habitus besonders für Studierende aus bildungsfernen Schichten eine massive Herausforderung darstellt. Selbstgesteuertes Lernen und ein hohes Maß an Eigeninitiative werden vorausgesetzt. Die Entscheidung, ob und wie gelernt wird, wird nicht länger durch die Lehrer/innen mittels Hausarbeiten gesteuert und eine Lernkontrolle und Motivation durch persönliche Rückmeldung des Lehrenden fällt an der Hochschule eher gering aus (Großmaß/Hofmann 2007). Um die emotionalen, intellektuellen und sozialen Anforderungen, die mit den von Havighurst postulierten Entwicklungsaufgaben – aber auch denen, die durch den Status als Studierende hinzukommen – verbundenen sind, verstehen zu können, hilft es, die Differenzen zwischen dem Studierenden-Status und dem schulischen näher zu betrachten.

Großmaß und Hofmann (2007, S. 800) beschreiben die Schulzeit als „eine Zeit der geteilten Verantwortung“. Entscheidungen werden nicht alleine getroffen, sondern meistens mit Eltern oder Lehrkräften abgestimmt, sofern die Entscheidungen nicht in Gänze von diesen getroffen werden. Bedeutsam für Wahlalternativen, die während der Schulzeit autark getroffen werden können, ist, dass sie von keiner immensen Tragweite sind. Hier können die Jugendlichen wenig falsch machen, ob sie sich nun für Englisch als Leistungskurs entscheiden oder doch lieber den Fokus auf die Biologie legen. Der einmal getrof-

fene Entschluss nimmt nur begrenzt oder keinen Einfluss auf die weitere Berufslaufbahn.

Mit dem Erwerb des Abiturs steht nun erstmals eine Entscheidung von tragender Bedeutung an. In Entscheidungsfindungsworkshops für Abiturientinnen und Abiturienten ist immer wieder die Sorge zu vernehmen, dass die Wahl eines bestimmten Studienfachs unwiderflichen Einfluss auf das ganze Berufsleben haben wird. Es handelt sich bei der Studienwahl in der Tat um eine Entscheidung mit besonderer Bedeutung für die weitere Berufslaufbahn. Zu dem vergleichsweise hohen Schwierigkeitsgrad bei gleichzeitig geringer Erfahrung in Entscheidungsfragen kommt erschwerend die individuelle Relevanz der Entscheidung hinzu. Für die „emerging adults“ ist die erfolgreiche Bewältigung der Studien- und Berufswahl von immenser Bedeutung und ein Scheitern wird mit sozialen und emotionalen Konsequenzen assoziiert. Die jungen Erwachsenen werden somit nicht langsam an diesen Entscheidungsprozess herangeführt, sondern gleich beim ersten Mal mit einer sehr bedeutungsvollen Aufgabe konfrontiert (Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006).

Eine weitere Entwicklungsaufgabe, die als sehr wichtig empfunden wird, ist die Gründung eines eigenen Haushalts. Auch in Lebensunterhalt und Wohnsituation bietet der Schüler-Status einen „Schonraum“. Nur die Wenigsten müssen für ihr Einkommen selbst sorgen und in der Regel haben sie zu Schulzeiten nur geringe Erfahrungen mit der Planung ihres Lebensunterhalts sammeln können.

Der Studienbeginn ist für viele mit dem Auszug aus dem Elternhaus verbunden. Sollte daran noch ein Wohnortwechsel geknüpft sein, bedeutet dies häufig nicht nur Abstriche bei dem bisher gewohnten Lebensstandard machen zu müssen, sondern auch Abschied aus dem bekannten sozialen Umfeld zu nehmen. Wo sich während der Schulzeit die Nah-Beziehungen durch die Peer-Group in der Schulklasse oder durch die Familie noch quasi natürlich ergeben haben, müssen sich Studierende nun einen neuen Freundeskreis selbständig aufbauen. Großmaß und Hofmann (2007) weisen hier zurecht darauf hin, dass der Wechsel in ein neues Umfeld, die Notwendigkeit, sich am Hochschulstandort zu orientieren und den Alltag selbst zu gestalten, viel Kraft kostet und dadurch ein großes Stück emotionale Sicherheit verloren geht.

Darüber hinaus kann ein Umzug auch Einfluss auf bestehende Paarbeziehungen haben, denn nicht immer lässt es sich realisieren, dass beide Partner am selben Ort studieren können. Während es sich zu Schulzeiten noch wesentlich um Liebesbeziehungen handelte, nehmen diese nun immer mehr die Form von Partnerschaften an, die mit gemeinsamen Zukunftsentwürfen verbunden sind. Eine Fernbeziehung greift hier empfindlich in die Entwicklung der Partnerschaft ein und ist nicht gerade hilfreich für die Festigung einer Beziehung. Daher führt ein getrennter Studienweg auch häufig genug zu einem getrennten Lebensweg. Da die Etablierung einer festen Paarbeziehung nun aber immer bedeutender wird, ist eine Trennung daher nicht mehr nur mit Liebeskummer verbunden, sondern wird als persönliche Enttäuschung erlebt. Die jungen Erwachsenen ma-

chen teilweise zum ersten Mal die Erfahrung, dass ihre Zukunftsvorstellungen brüchig werden und sich nicht immer realisieren lassen (Seiffge-Krenke/Gelhaar 2006; Großmaß/Hofmann 2007).

Die Schwierigkeiten im Umgang mit den Anforderungen

Die an sie gestellten Anforderungen lernen Studierende erst nach und nach kennen, teils als Herausforderungen oder Irritation, teils aber auch in Form von Problemen, zu deren Lösung sie Unterstützung benötigen. Hier von Seiten der Hochschulen Unterstützungsangebote parat zu haben ist besonders wichtig, da diese Phase der persönlichen Weiterentwicklung oftmals nicht mehr von der Familie begleitet wird und besonders in der Studieneingangsphase Beistand durch ein brüchiges oder sich noch im Aufbau befindliches soziales Netz nicht zu erwarten ist. Fehlen ausreichende Coping-Strategien, kann dies zu Isolation und Vereinsamung oder bei besonders gravierendem Ausmaß auch zu psychischen Problemen wie Depressionen führen. Andere Studierende sehen den Ausweg im übermäßigen Drogenkonsum. All diese Problemlöseversuche zeigen jedoch eins, nämlich dass diese Studierenden nicht über adäquate Handlungsmöglichkeiten verfügen, die zu einem erfolgreichen Umgang mit den neuen Situationen und Lebensbedingungen nötig wären (Großmaß/Hofmann 2007; Keupp 2011).

Um die beschriebenen Entwicklungsaufgaben, die mit dem Eintritt in das Studium verbunden sind, meistern zu können, bedarf es insbesondere sozialer Kompetenzen sowie eines ausreichenden Maßes an sozialem Kapital. Wo diese Voraussetzungen fehlen, werden gezielte Beratungs- und Unterstützungsangebote benötigt, die genau die Anforderungen, denen junge Erwachsene in der umrissenen Übergangsphase ausgesetzt sind, in den Fokus nehmen.

Durch die stetig steigende Zahl an Studierenden und den damit verbundenen Anstieg an Beratungsbedarf, geraten die an den Hochschulen etablierten Angebote an ihre Grenzen, wenn diese an einigen Standorten nicht schon längst überschritten sind. Betrachtet man dabei die finanzpolitische Situation, so ist nicht zu erwarten, dass die professionelle Beratung an Hochschulen in dem Maße ausgebaut wird, wie es vielerorts nötig wäre. Als einen möglichen Lösungsansatz könnte man den Vorschlag von Stiehler (2007, S. 884) aufgreifen, die anmerkt, dass „Studienberatung, die immer an ihre Grenzen gerät, wenn jedem Beratungsbedarf nachgegangen wird, [...] ihre Funktion als Zentraleinrichtung besser wahrnehmen [könnte], wenn sie Lehrkräfte und Studierende ausbildet und befähigt, erste Kontakte mit Ratsuchenden herzustellen und Informationen weiterzugeben.“ Da sich viele Lehrende der zusätzlichen Belastung von Studienberatung nur ungern aussetzen wollen, sind es insbesondere die Peer-Involvement-Ansätze, die durch „Zusprechungen“ wie ‚Beratung auf Augenhöhe‘ oder die ‚gleiche Sprache zu sprechen‘, aber vor allem durch niedrigere Kosten als eine attraktive Alternative erscheinen.

Peer-Beratung als Unterstützungsangebot

Mit dem Übergang von der Schule zur Hochschule ist ein Statuswechsel verbunden, dessen Konsequenz es ist, seine Rolle neu definieren zu müssen. Bei diesem Pro-

zess sind Rollenvorbilder, die unter anderem den an der Hochschule gängigen Habitus vorleben, von entscheidender Bedeutung. Studienberater/innen können diese Funktion nur schwer übernehmen und lediglich eine grobe Orientierung geben, wohingegen Lehrende und besonders Peers gut als Vorbilder fungieren können.

Geschulte Peers¹ haben bei diesen Unterstützungsangeboten aufgrund ihrer größeren „Ähnlichkeit“ zu den Ratsuchenden klare Vorteile gegenüber Lehrenden und professionellen Berater/innen. Zahlreiche Studierende haben alleine mit der Vorstellung, Hilfe zu benötigen, ihre Schwierigkeiten; professionelle Beratung aufzusuchen kann die Hürde noch einmal weiter nach oben setzen. Bei Lehrenden kann deren Doppelfunktion (Hilfe und Unterstützung auf der einen Seite, Bewertung der Studienleistung auf der anderen) sowie das daraus resultierende Abhängigkeitsverhältnis eine Rolle spielen, warum Studierende oft zögern, Beratung bei Lehrenden aufzusuchen. Einen Hinweis hierauf liefern Beratungsgespräche, in denen der Gedanke, kompetent und fehlerfrei wirken zu müssen und gegenüber Lehrenden keine Schwäche zeigen zu dürfen, immer wieder formuliert wird.

Bei Peers hingegen existiert dieses Machtgefälle nicht, da sich bei dieser Form der Beratung die Beteiligten auf einer Ebene begegnen. Zusätzlich wird erwartet, dass sie aufgrund des ähnlichen Entwicklungsstands und der Altersnähe eher Zugang zu den Problemen der Studierenden haben, wodurch die Konversation unkomplizierter und tiefgründiger verlaufen kann. Darüber hinaus können Peers das notwendige Wissen über die Probleme beim Statuswechsel mit den eigenen Erfahrungen als Student/in verbinden. Diese persönlichen „Geschichten“ ermöglichen es ihnen, Campusleben und -kultur an lebendigen Beispielen zu illustrieren und den fachlichen Habitus zu transportieren. Peers können hier bewusst auf die mit den Ratsuchenden gemeinsame Lebenserfahrung im Kontext Hochschule zurückgreifen. Die Erfahrungen, die Studierende teilen, ermöglichen einen Austausch in offener und vertrauter Atmosphäre, in der Ratsuchende sich gut aufgehoben fühlen können und nicht befürchten müssen, vom Berater nicht verstanden zu werden (Ganser/Kennedy 2012).

Die immense Bedeutung von Peer-Angeboten zeigt sich, wenn man berücksichtigt, dass „die meisten Anforderungen und Probleme [...] im sozialen Netzwerk der Betroffenen bewältigt“ (Nestmann 2007, S. 549) werden und professionelle Hilfsangebote nur als letzter Ausweg gesehen werden, wenn die alltäglichen Unterstützungsangebote nicht mehr funktionieren oder völlig fehlen (Nestmann 2007). Neben den individuellen Bewältigungsressourcen sind es zunächst die allgegenwärtigen Hilfsangebote, die genutzt werden, um Belastungen zu vermeiden, Stress zu bewältigen und Probleme zu lösen (Nestmann/Bamler 1999).

Unterstützungsangebote, die unmittelbar im sozialen Umfeld der Studierenden angesiedelt sind, bieten somit die Chance, dass viel schneller auf Hilfsangebote zurückgegriffen wird, sodass zahlreiche Probleme sich gar nicht

¹ Gemeint sind hier professionell angeleitete und initiierte Peer-Angebote, die klar von selbstinitiierten Unterstützungsangeboten zu unterscheiden sind.

erst manifestieren. Im Ergebnis können eine Vielzahl individueller Problemlagen bewältigt werden, ohne professionelle Hilfe in Anspruch nehmen zu müssen.

Die Grenzen von Peer-Beratung – Wann sind Fachleute gefragt?

Durch massive Veränderungen im Bildungssystem – Verkürzung der Schulzeit auf zwölf Jahre, Studiengänge, die nach drei Jahren zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, um nur ein paar Beispiele zu nennen – ist es zu einer extremen Beschleunigung der Phase des „emerging adulthood“, also der Übergangsphase vom Jugendlichen zum Erwachsenen, gekommen. Die Freiheitsgrade beim experimentellen Erproben von Identitäten sind dadurch stark zurückgegangen. Den als „emerging adults“ bezeichneten Studierenden fehlt es in dieser Phase des Übergangs und des Studienbeginns allerdings nicht nur an Informationen und Rollenvorbildern. Sie erleben bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, der intensiven Auseinandersetzung mit den Selbstbildern und Lebenskonzepten als Studentin oder Student sowie mit den jeweiligen Anforderungen des gewählten Studiengangs und der Institution selbst, auch ein Spannungsfeld zwischen „individuellem Wollen“ auf der einen und „gesellschaftlichem Sollen“ auf der anderen Seite. Neben den einzelnen Themen muss gerade diese Diskrepanz im Beratungsprozess herausgearbeitet werden und sind Lösungsansätze zur Minderung dieser Spannung zu entwickeln (Keupp 2011). Hier reichen Unterstützungsangebote, die lediglich der Informationsaufbereitung und -vermittlung dienen, oftmals nicht mehr aus und es bedarf einer Beratungskommunikation, wie sie im Kontext von psychosozialer Beratung in den Studentenwerken und den Zentralen Studienberatungen der Hochschulen angeboten wird. Hierfür benötigen Beraterin und Berater ein umfangreiches feldspezifisches Wissen, welches Faktenwissen über die psychosoziale Entwicklung junger Menschen sowie die Lebenswelt Hochschule umfasst und theoretische Konzeptionen der Entstehung von Studienproblemen sowie über den Hintergrund des Beratungsanlasses mit einschließt. Darüber hinaus sind auch Kenntnisse über Beratung und Methoden von entscheidender Bedeutung. Die erlernten Kommunikations- und Interventionsformen richten sich dabei nach der Zielsetzung der Beratung und finden ihre Anwendung aus einer theoriegeleiteten Orientierung heraus (Großmaß/Püschel 2006).

Eine weitere Schwierigkeit bei Peer-Beratung kann die Einhaltung von Beratungsstandards und ethischen Richtlinien darstellen, wie sie zum Beispiel im Rahmen der American Counseling Association (2005) definiert werden und in ähnlicher Form auch an immer mehr universitären Beratungsstellen zu finden sind. So orientiert sich Studienberatung unter anderem an den Grundsätzen von Vertraulichkeit und Neutralität. Neutralität bedeutet das „Freimachen“ von eigenen Werten und Bewertungen. Ein kognitiver Prozess, der nicht immer leicht zu vollziehen ist und – teilweise mühevoll – erlernt werden muss. Ebenso muss der Umgang mit Informationen gelernt werden, denn die Informationen, die im Beratungsgespräch ausgetauscht werden, sind streng vertraulich und dürfen das Beratungssetting nicht verlassen (Stiehler

2007). Auch wenn Peer-Berater/innen die Vertraulichkeit einhalten, so bietet das Besprechen von Sorgen und Problemen mit Kommiliton/innen, die man anschließend in Lehrveranstaltungen wiedertreffen könnte, einige Schwierigkeiten. Hier bringt man beide Seiten in eine schwierige Situation, die besonders von den Ratsuchenden nur schwer auszuhalten sein dürfte. Darüber hinaus „verlässt“ das besprochene Thema in Form der Peer-Berater/in den geschützten Raum der Beratung und wird den Ratsuchenden auf diesem Weg im Hochschulalltag wieder präsent. So ist es für die besondere Beziehung in der Beratung wichtig, dass es keine persönlichen Beziehungen außerhalb der Beratung zwischen Ratsuchenden und Beratern gibt. Professionelle Beratung sollte einen geschützten Raum bieten, der sich nicht mit der Lebenswelt der Ratsuchenden vermischt.

Ein anderer Punkt, der Peer-Berater/innen vor eine große Aufgabe stellt, ist der von Großmaß & Püschel (2006) beschriebene Doppelakzent von Beratung. So soll Beratung zum einen für individuelle Probleme und Krisen Alternativen und Konfliktlösungen erarbeiten, zum anderen soll Studienberatung aber auch in die Hochschule hinein wirken. Hierbei sollen auftretende Schwierigkeiten systematisch zusammengetragen werden und nach Gründen innerhalb der Hochschule gesucht werden, die dann an verantwortliche Stellen weitergereicht werden. Ob das von Peers geleistet werden kann, ist sehr fraglich.

Professionelle Beratung umfasst noch weit mehr als die hier skizzierten Bereiche. Will man die Studierenden mit ihren Anliegen ernst nehmen und ihnen eine adäquate Hilfe anbieten, bedarf es einer Beratung, für die eine umfassende Ausbildung notwendig ist. Diesen Anspruch kann man an Peer-Berater/innen nicht stellen, da sie primär die Rolle als Studierende bekleiden, eine Rolle, die ihre volle Konzentration fordert, um die Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen, die ihr eigener Hochschulalltag an sie stellt.

Notwendige Rahmenbedingungen für Peer-Angebote

Während der gesamten Studienzeit, aber besonders in den ersten Semestern, können immer wieder unvorhersehbare Dinge passieren oder nicht planbare Identitäts- und Umwelterfahrungen gesammelt werden, mit dem Resultat, dass Erwartungen und Lebenskonzepte überdacht oder völlig neu gestaltet werden müssen. Dass Studierende die an sie gestellten Aufgaben nicht immer alleine bewältigen müssen, ist vielen von ihnen allerdings ebenso wenig bewusst wie ihnen die einzelnen Beratungsangebote der Hochschulen bekannt sind. Einem anderen Teil hingegen widerstrebt vielleicht die Vorstellung, Hilfe in Anspruch zu nehmen. Genau dieser Bereich bietet einen Ansatzpunkt für Peer-Involvement-Programme, denn geschulte Peers, die um diese Schwierigkeiten wissen, die Beratungsangebote der Hochschule kennen und mit den Prozessen vertraut sind, können Ratsuchenden dabei behilflich sein, Orientierung zu finden, Vorurteile gegen Beratungsangebote abzubauen, bestehende Hürden zu überwinden und den ersten Kontakt zu initiieren.

Eine weitere Einsatzmöglichkeit bietet sich bei fachspezifischen Aufgaben, wie dem Erlernen der Fachkultur, des

wissenschaftlichen Arbeitens in der jeweiligen Disziplin sowie bei der Sozialisation in den akademischen Habitus. Um authentisch Traditionen des jeweiligen Studiengangs vermitteln zu können oder jede Besonderheit der spezifischen Fachkultur zu kennen, bedarf es Personen aus der jeweiligen Disziplin. Neben Beratung und Workshops zu bestimmten Themen helfen hierbei unter anderem auch Einführungsveranstaltungen, Partys und Arbeitsgruppen. Aber auch die Arbeitsatmosphäre in der Fachbibliothek und der Vortragsstil der Professoren sind von Bedeutung. Greifen studentische Hilfsangebote sowie die Unterstützung des sozialen Netzwerks nicht mehr und geraten einzelne Studierende in Krisen, ist geschultes Personal und professionelle Beratung unabdingbar.

Peer-Involvement-Ansätze bieten im Rahmen der Hochschule an geeigneter Stelle sinnvolle Unterstützungsmöglichkeiten. Damit der Einsatz von institutionell initiierten Peer-Angeboten gelingt, müssen aber eine Reihe von Rahmenbedingungen beachtet werden:

Professionelle Anleitung: Werden Peer-Angebote von der Hochschule ins Leben gerufen, ist es wichtig, dass es Schulungsprogramme gibt, in denen Standards sowie die Basics der Beratungskommunikation vermittelt, die Beratungsangebote und Ansprechpartner bekannt gemacht und die Grenzen der Peer-Beratung aufgezeigt werden (Daddona 2011).

Notwendigkeit eines integrierten Konzepts: Entscheidend für das Gelingen und die Akzeptanz innerhalb der Hochschule ist zum einen, dass das neue Angebot auf die bestehenden Dienste abgestimmt ist und Doppelstrukturen vermieden werden. Hierbei sind nicht nur die professionellen, sondern auch selbstinitiierte Peer-Angebote zu berücksichtigen. Zum anderen ist darauf zu achten, dass sie in die bestehende Angebotsstruktur integriert werden, um eine Vernetzung zu gewährleisten. Beide Formate können in einem Austausch voneinander lernen und profitieren und professionelle Angebote erhalten leichter die Möglichkeit, die Schwächen der Peer-Beratung zu kompensieren.

Professionelle Begleitung: Ein wesentlicher Punkt bei Peer-Angeboten – ebenso wie bei Professionellen – ist, dass sich die Helfenden beim Umgang mit Anfragen und Problemen niemals alleine gelassen fühlen. Daher sollte eine Anleiterin oder ein Supervisor zur Verfügung stehen, um sich mit ihnen abstimmen zu können. Sollten sich Ratsuchende mit schwerwiegenden Problemen an die Peer-Beraterin mittragen kann, dies also ihre Fähigkeiten übersteigt, ist es Zeit zur professionellen Hilfe überzuleiten (Daddona 2011).

Realistischer Anspruch: Was alltägliche von professionellen Beratern unterscheidet, sind die geringere Eingrenzung und Standardisiertheit, die unter anderem das Setting, Situation und die Problembearbeitung betreffen, wie auch die zur Anwendung gelangenden Handlungs- und Kommunikationsstrategien (Nestmann 2007). Dieser Unterschied macht Peer-Beratung nicht zu einer „Billig-Lösung“ von Beratung, zeigt aber deutlich auf, welchen Anspruch man an Peer-Angebote richten darf.

Literaturverzeichnis

- American Counseling Association (2005):* ACA Code of Ethics. Verfügbar unter: <http://www.counseling.org/Resources/aca-code-of-ethics.pdf> [08.11.2013]
- Arnett, J.J. (1994):* Are College Students Adults? Their Conceptions of the Transition to Adulthood. *Journal of Adult Development*, Vol. 1/No. 4, pp. 213-224.
- Daddona, M.F. (2011):* Peer Educators Responding to Students with Mental Health Issues. *New Directions for Student Services*, 133, pp. 29-39
- Ganser, S.R./Kennedy, T.L. (2012):* Where It All Began: Peer Education and Leadership in Student Services. *New Directions for Higher Education*, 157, pp. 17-29.
- Großmaß, R./Hofmann, R. (2007):* Übergang ins Studium – Entwicklungsaufgabe und Statuspassage im Spiegel von Beratungserfahrungen. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, H. 4, S. 799-805.
- Großmaß, R./Püschel, E. (2006):* Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld. *Feldspezifik – Merkmale – Besonderheiten*. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, H. 4, S. 113-118.
- Havighurst, R.J. (1948):* Developmental task and education. New York.
- Heublein, U./Hutzsch/C. Schreiber/J. Sommer, D./Besuch, G. (2010):* Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Forum Hochschule.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/ Berlin.
- Keupp, H. (2011):* Von der (Un-)Möglichkeit erwachsen zu werden. *Verwirklichungschancen für Heranwachsende*. Vortrag bei der Fachtagung der eaf „Heranwachsende in Familien“, S. 3-19. Verfügbar unter: http://www.eaf-bund.de/fileadmin/user_upload/Dokumentationen/2011_Doku_Heranwachsende_in_Familien.pdf. [01.08.2012].
- Liebau, E./Huber, L. (1985):* Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, vol. 25/No. 3, S. 314-339.
- Nestmann, F. (2007):* Beratung zwischen alltäglicher Hilfe und Profession. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 1, Tübingen. 547-558.
- Nestmann, F./Bamler, V. (1999):* Alltägliche HelferInnen in der Universität. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, Vol. 23, No. 4, S. 69-93.
- Seiffge-Krenke, I./Gelhaar, T. (2006):* Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter. Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, Vol. 38/No. 1, S. 18-31.
- Stiehler, S. (2007):* Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.): *Das Handbuch der Beratung*. Band 2, Tübingen, S. 877-889.

■ Daniel Wilhelm, Dipl.-Psych., Dipl.-Soz.Päd., Dipl.-Soz.Arb., Studienberater Universität Bielefeld, E-Mail: dwilhelm@uni-bielefeld.de

Reihe Gestaltung
motivierender
Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

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

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

Foteini Lekka, Georgios Efstathiou & Anastasia Kalantzi-Azizi

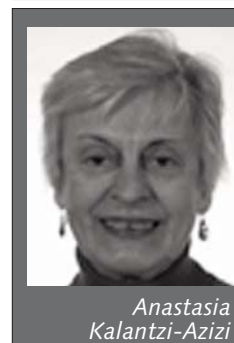
"Student to Student": The application of a web-based peer support program in academic settings



Foteini Lekka



Georgios Efstathiou



*Anastasia
Kalantzi-Azizi*

Internet technology offers new possibilities to the long-standing practices of bringing people together in peer-led social support interactions. Research shows that young people use internet to offer and receive support on academic and personal issues. This kind of communication increases feelings of intimacy and connectedness and may explain the reason why young people are most likely to form and participate in online groups. "Student to Student" is a web-based discussion forum at University of Athens. Its main aim is to maximize the possibility for communication between students in order to promote the mutual exchange of help and support. The main phases and results of this intervention are presented.

1. Introduction

Peer support represents the naturally occurring human tendency to search for emotional and practical help and guidance in available social networks without the mediation of experts. According to Lampropoulos and Spengler (2005) people do not seek professional help for every difficulty in their lives, but often turn first to their social recourses in their immediate environment for support and advice.

Peers are individuals who share some characteristics in common with the person in need for help. These characteristics include: previous experience with the same problem or situation, age, socio-cultural background, education, lifestyle etc. (D'Andrea/Salovey 1983; Mead/Hilton/Curtis 2001; Zakaria 2007). These characteristics are thought to be especially important for the development of a relationship that differs in many ways from the relationship with a professional.

Peer support is a phenomenon that seems to activate spontaneously in the context of human interactions. As a consequence, the interaction between peers is characterized by a less formal structure and a significant degree of flexibility (Hardiman/Segal 2003; Holter et al. 2004; Salzer 2002). Additionally, the expert's opinion about a problem, based mainly on some theoretical background, is absent. Instead, the help provided is based mainly on the knowledge gained by the experience with the same situation. This kind of knowledge facilitates the development of a more experiential empathy that is qualitatively different from the empathy expressed in the context of interacting with a professional (Barak/Boniel/Nissim/Suler 2008).

All the above lead to a form of help and support that is characterized by: (1) sharing of knowledge and experience that facilitates a sense of mutual understanding and a sense of community (Ussher et al. 2006), (2) qualitative and quantitative enhancement of available social resources (Hinbest 2001; McGowan 2002), (3) emphasis on personal empowerment and self-help (Campbell 2004; Campell/Leaver 2003).

2. Online peer support groups

Internet technology offers new possibilities to the long-standing practices of bringing people together in peer-led social support interactions. The last decades, the increasing use of computer technology facilitated the communication between people who share similar life circumstances and personal challenges (Lehdonvirta/Räsänen 2010; Madara 1997) via the creation of virtual communities through online groups. It is calculated that about one-fourth of Internet users seeking health information become members of some online support group (Cline/Haynes 2001). Nowadays, online support groups are widespread, and can address a wide range of psychological and physical concerns (Barak/Boniel/Nissim/Suler 2008; Oravec 2000). So, it has been suggested that computer-mediated communication can be used to offer a new delivery mechanism for psychological services (Winzelberg 1997).

Other than providing information, the main function of such groups is the enhancement of social support by peers and the development of strong interpersonal ties (Bane/Haymaker/Zinchuk 2005; Barrera/Glasgow/McKay/Boles/Feil 2002; Williams/Ducheneaut/Xiong/Zhang/Yee/Nickell 2006). Internet affords individuals to meet and interact with people who have similar interests (McKenna/Bargh 2000; Salem et al. 1997). Rela-

tionships formed online allow individuals with mutual interests or experiences to receive information and encouragement from others who are like-minded.

This characteristic enhances feelings of social connectedness and emotional support, as has frequently been observed in research concerning traditional support groups (Caplan/Turner 2007; Lehdonvirta/Wilksa/Johnson 2005). Internet seems to maximize the effect of similarity that contributes to friendship formation. Researchers have determined that it is common for individuals to form friendships with others online and to consider those relationships to be as close as face-to-face relationships (Salem/Bogar/Reid 1997).

In addition, there are various advantages of online support groups, due to the unique characteristics of online communication, such as (a) access through transcendence of time and space and (b) anonymity (King/Poulos 1998; Mehra 2004; Suler 2004). The first is extremely important for individuals who don't have immediate accesses to health services of their choice due to mobile disabilities or space limitations (e.g. international students, residents of rural areas). The second is especially important for individuals who have a "concealable stigmatized identity" which leads them to experience a disproportionate degree of anxiety when seeking social support (McKenna/Bargh 2000; Mehra 2004). Such individuals will have strong motivations for belonging in a group of similar others, but are unable to do so because of their special limitations and needs.

3. Young people and online communication

Research findings show that computer – mediated communication is an important part of contemporary lifestyle especially concerning young people who seem more open to use new technologies and services than older ones (Lehdonvirta/Räsänen 2010; Livingstone 2008). Young people and students are a population especially proficient in the use of computers and particularly comfortable with online communication (Lehdonvirta/Räsänen 2010; Proudfoot 2004; Räsänen 2006).

Consequently, they use internet to offer and receive support on academic and personal issues (McCormick/McCormick 1992). This kind of communication seems to facilitate honesty and self-disclosure of personal difficulties (Madara 1997; McKenna/Bargh 2000; Subrahmanyam/Greenfield/Tynes 2004; Suzuki/Calzo 2004). This tendency increases feelings of intimacy and connectedness and may explain the reason why young people are most likely to form and participate in online groups (Lehdonvirta/Räsänen 2010).

4. Web-based peer support discussion forum "Student to Student"

Since 2008 the Laboratory of psychological counseling for students at University of Athens offers a web-based peer support discussion forum ("Student to Student") (Apostolopoulou/Lekka/Efstathiou 2008; Lekka 2010). The discussion forum is part of a web-based service for students (www.mpes.uoa.gr) where they can also re-

Table 1: Attitudes towards the Service and sex

Attitudes	Male	Female	χ^2
Intention to use the Service	43.6%	65.1%	119.57*
Intention to become a peer supporter	36.4%	60.2%	143.13*
Intention to refer a fellow student to the Service	71.8%	88.2%	118.38*
Perceived usefulness of the Service	84.0%	93.6%	65.72*
Perceived innovation/novelty factor of the Service	74.6%	88.4%	88.68*

ceive online counseling from mental health professionals if needed (Efstathiou 2009; Efstathiou/Kalantzi-Azizi 2005; Leontiadou/Lekka/Primikiri/Efstathiou/Kalantzi-Azizi 2008). The main phases and the results of the implementation of this intervention are presented.

4.1 Aim

The main aim of the forum is to maximize the possibilities for communication between students, who consist of a group characterized by many similarities between them, such as age, experiences and developmental challenges. The expression of thoughts and feelings in a non judgmental context aims to reduce the emotional pressure caused by the developmental demands of adjusting to adulthood. Furthermore, the exchange of experiences and opinions on topics of mutual interest aims to highlight alternative ways of coping and decision making.

Overall, the main goal of an intervention of this type is the utilization of university's community resources in the best possible manner.

4.2 Students' need for a peer support intervention

The need for a peer intervention was based on a previous investigation regarding students' attitudes towards psychological support. The investigation was conducted during a three month period (March through May) on 2007, with the participation of 1.820 students of the University of Athens. The students' mean age was 21.18 years (S.D. = 2.25) and the majority were female (65.8%). Although students in general were favorable towards a peer support service, women reported more positive attitudes on all questions asked (see Table 1).

4.3 Function

The forum is open to all university students. The discussion is organized into several subject categories whose content is easy to grasp. These subject categories are: romantic relationships, family relationships, social relationships, adjustment difficulties, and academic difficulties.

All posed messages (questions and answers) are public. This allows a large number of students to benefit from the published information. Finally, the forum is open 24hours a day, 7 days a week so that students can participate at their own convenience. This characteristic of

Table 2: Evaluation of peer support training

	N	Min	Max	M.O.	S.D.
Overall Helpful	57	4.00	5.00	4.87	.33
Helpful for my personal life	57	3.00	5.00	4.70	.53
Helpful to support my peers	57	4.00	5.00	4.87	.33
Trainers	57	4.00	5.00	4.90	.35
Teaching style	57	3.00	5.00	4.52	.57
Language - terms	57	4.00	5.00	4.94	.22
Active participation	57	3.00	5.00	4.75	.47
Time left for discussion	57	3.00	5.00	4.38	.59
Time left for team work	57	2.00	5.00	4.31	.63
Presentation of teaching material	57	3.00	5.00	4.56	.53
Expectations	57	3.00	5.00	4.50	.57
Practical Applications	56	3.00	5.00	4.51	.53
Burden	56	1.00	5.00	2.05	1.01
Adjustment to my personal needs	57	3.00	5.00	4.50	.57

online communication allows the provision of ongoing help and support without time and space limitations.

4.4 Supervision and participation

The forum is moderated by a group of trained students (moderators - peer supporters) and supervised by mental health professionals (administrators). In addition to the supervision by mental health professionals on a weekly basis, there is a special closed section in the forum that is accessible only to moderators and administrators in order to discuss online concerns, difficulties and procedural matters.

The participation is anonymous for the users via the use of pseudonyms and eponymous for moderators and administrators.

4.5 Training

All forum moderators are students who have completed a 30hours seminar focused on basic counseling and communication skills with emphasis to skills related to the cognitive – behavioral model, such as problem solving and assertiveness training (Kalantzi-Azizi, 2008). The skills are presented in a simple and understandable manner with the use of role plays and exercises.

During one year, three seminars were completed with the participation of 57 students. In their majority they were women (54). At the end of every seminar the students evaluated their participation using a 5 point scale (1= Less favorable, 5=More favorable). The results show that students evaluated positively their overall experience (see Table 2).

4.6 Limitations and ethical concerns

In order to become members, students give their consent, accepting forum rules regarding the style of communication and the subjects that can be discussed. This means that no harassing comments are accepted. Additionally, the subjects that can be discussed concern only problems and difficulties of student's life. So, if a question concerns a serious mental health problem, it is moved and locked in a category where no comments can

be posted and a referral is made by the moderators or by the supervisors.

Finally, the selection of moderators is based on a personal interview and on results from two tests (PDQ-5 and SCL-90-R) in order to exclude some difficulty that could interfere with their participation as forum moderators.

4.7 Moderation

Forum moderators have administrative responsibilities. This means that they have the right to approve or delete postings, lock threads, move threads and edit messages (according to forum rules) in order to prevent harassment between members and the disruption of the group. In addition to these responsibilities, moderators have a peer supporter's role. This means that they participate to the discussion, especially when they

suspect a misunderstanding due to the exclusive use of written communication, when a question remains unanswered for a long period of time, or when a member states that his concerns have not been sufficiently covered. Due to their training, moderators are skillful in using their knowledge via written communication.

5. Results

Two independent raters analyzed the content of 1.382 posts that were gathered during the first year of the intervention. From the total number of posts, 636 (46.0%) were written by students who were facing some problem and asked for help and advice, 589 (42.6%) were answers made by moderators (trained peer supporters) and 157 (11.4%) were answers made by forum members (non trained peer supporters).

The subject category where the majority of questions and answers was posted is romantic relationships (47.5%) followed by the category of social relationships (15.8%) (see Table 3).

Finally, the results show that the moderators used in their written answers the skills that they learned during their training (Table 4). The most frequently used skills are open questions (71.2%), practical guidance (65.1%), closed questions (63.2%), paraphrasing (56.6%) and normalization of experience (49.9%).

Table 3: Subject categories

Category	N	%
Romantic relationships	657	47.5
Family relationships	174	12.6
Social relationships	218	15.8
Student life	156	11.3
Problems that should be referred to other services	177	12.8
Total	1382	100.0

Table 4: Basic counseling skills and interventions

Skills/interventions	(% Yes)
Identification of the main problem	8.1%
Open questions	71.2%
Empathy	20.6%
Normalization of experience	49.9%
Closed questions	63.2%
Paraphrasing	56.6%
Self-disclosure	3.2%
Problem-solving	7.7%
Acceptance	7.1%
Empowerment	21.4%
Practical guidance	65.1%
Assertiveness training	8.3%
Information	6.1%
Referral	19.9%

6. Discussion

The main aim of the online discussion forum "Student to Student" is to maximize the potential for communication between students about problems related to their developmental stage. This kind of communication, based on anonymity and voluntary participation, facilitates the exchange of support between peers. The forum functions as an active social network that is constantly available. This is especially important in the case of students that are deprived from social support due to reasons, such as: the nature of the problem they are facing which makes them reluctant to seek help, space limitations, mobile difficulties (Lekka/Efstathiou/Alexopoulou/Daliana/Patakaki/Kalantzi-Azizi 2013). The forum "Student to Student" is an example of the way that available resources in academic settings can be motivated and organized in order to develop peer support programs. The participation of students to all the phases of the development of this kind of intervention was significant. Students participated voluntarily in the training and the moderation of the forum in order to provide help and support to other fellow students. In the same time, a large number of students facing difficulties turned to their peers in order to discuss their concerns anonymously. The above results represent only the first year of the intervention. At the end of the year 2012 over 24.000 questions and answers were posted. This means that students indeed used the forum to discuss their concerns with other fellow students and to exchange support, information and guidance. The public nature of the posts makes even larger the potential number of students who read the content of posts without participating in the dialogue. Due to anonymity and high availability web-based peer support interventions can offer an alternative way to offer and receive help, information and guidance, especially when traditional mental health services are not available or needed. This kind of intervention is not suitable for all kinds of problems and certainly is not replacing the help provided by mental health specialists. On the other hand, it seems that it can address specific problems related to the demands of student's life, such as romantic, family and social relationships and academic difficulties. More importantly the research findings show that young people and students use these types of interventions (Efstathiou 2009; Efstathiou/Kalantzi-Azizi 2005; Lekka/

2010; Leontiadou/Lekka/Primikiri/Efstathiou/Kalantzi-Azizi 2008). In addition, in the light of resent socio-economic pressures, the utilization of online communication can enhance the number of people who can benefit from interventions aiming to improve psychological well-being.

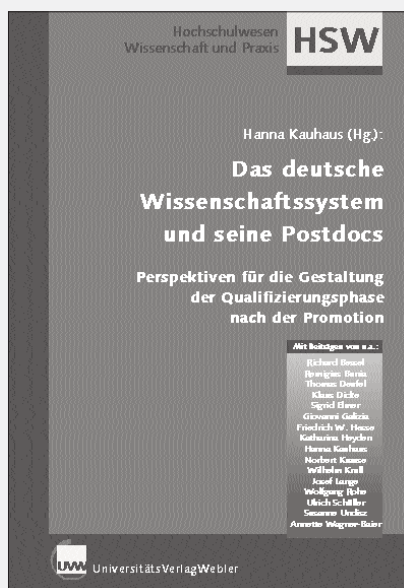
Bibliography

- Apostolopoulou, I./Lekka, F./Efstathiou, G. (2008): Web-based students' peer counselling. In: Giovazolias, T./Karademas, E./Kalantzi-Azizi, A. (Eds.): Crossing Internal and External Borders, Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education, S. 328-337, Athens.
- Bane, C.M.H./Haymaker, C.M.B./Zinchuk, J. (2005): Social support as a moderator of a big-fish-in-a-little-pond effect in online self-help support groups. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10, S. 239-261.
- Barak, A./Boniel-Nissim, M./Suler, J. (2008): Fostering empowerment in online support groups. *Computers in Human Behavior*, 24, 1867-1883.
- Barrera, M./Glasgow, R.E./McKay, H.G./Boles, S.M./Feil, E.G. (2002): Do Internet-based support interventions change perceptions of social support? An experimental trial of approaches for supporting diabetes self-management. *American Journal of Communication Psychology*, Vol. 30/No. 5, pp. 637-654.
- Campbell, J. (2004): Consumer/survivor-operated self help programs: A technical report. Washington, DC.U.S. Department of Health and Human Services and Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Cambell, J./Leaver, J. (2003): Emerging new practices in organized peer support. Report from NTAC's National Experts Meeting, March 17-18, 2003.
- Caplan, S.E./Turner, J.S. (2007): Bringing theory to research on computer-mediated comforting communication. *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 985-998.
- Cline, R.J.W./Haynes, K. M. (2001): Consumer health information seeking on the Internet: the state of the art. *Health Education Research Theory & Practice*, Vol. 16/No. 6, pp. 671-692.
- D' Andrea, V.J./Salovey, P. (1983, 1996): Peer Counseling – Skills, Ethics and Perspectives. Palo Alto, California: Science and Behavior Books, Inc.
- Efstathiou, G. (2009): Students' Psychological Web Consulting: Function and Outcome Evaluation. *British Journal of Guidance and Counselling*, Vol. 37/No. 3, pp. 243-255.
- Efstathiou, G./Kalantzi-Azizi, A. (2005): Students' Psychological Web-Counselling: A European perspective. FEDORA PSYCHE "Internationalisation within Higher Education in an expanding Europe: New Developments in Psychological Counselling", pp. 55-65, Groningen: FEDORA.
- Hardiman, E.R./Segal, S.P. (2003): Community membership and social networks in mental health self-help agencies. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 27, pp. 25-33.
- Hinbest, J. (2001): Youth Suicide Prevention in British Columbia: "Putting Best Practices into Action". Evaluation Report. Ministry of Children and Family Development.
- Holter, M.C./Mowbray, C.T./Bellamy, C.D./MacFarlane, P./Dukarski, J. (2004): Critical Ingredients of Consumer Run Services: Results of a National Survey. *Community Mental Health Journal*, Vol. 40/No. 1, pp. 47-63.
- Kalantzi-Azizi, A. (2008): Die Kognitive Verhaltenstherapie – ein Good – Practice – Modell für die Psychologische Betatung von Studientenden. *Zeitschrift für Betatung und Studium*, 1, pp. 2-8.
- King, S. A./Poulos, S.T. (1998): Using the Internet to treat generalized social phobia and avoidant personality disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1, pp. 29-36.
- Lampropoulos, G.K./Spengler, P. M. (2005): Helping and change without traditional therapy: Commonalities and opportunities. *Counseling Psychology Quarterly*, Vol. 18/No. 1, pp. 47-59.
- Lehdonvirta, V./Räsänen, P. (2010): How do young people identify with online and offline peer groups? A comparison with UK, Spain and Japan. *Journal of Youth Studies*, pp. 1-18.
- Lehdonvirta, V./Wilska, T.-A./Johnson, M. (2009): Virtual consumerism: case habbo hotel. *Information, communication and society*, Vol. 12/No. 7, pp. 1059-1079.
- Lekka, F. (2010): Development and evaluation of a peer support intervention for students ("Student to Student"). National and Kapodistrian University of Athens: Unpublished doctoral dissertation.
- Lekka, F./Efstathiou, G./Alexopoulou, A./Daliana, N./Patakaki, E./Kalantzi-Azizi, A. (2013): "Student to Student": Web-based peer support for international students at the University of Athens. *Internationalisation of Higher Education*, Vol.2, pp. 1-16.

- Leontiadou, A. Lekka/F., Primikiri/A., Efstathiou, G./Kalantzi-Azizi, A. (2008): Students' psychological web consulting at the University of Athens: Content analysis of online communication. In: Giovazolias, T./Karademas, E./Kalantzi-Azizi, A. (Eds.): Crossing Internal and External Borders, Practices for an Effective Psychological Counselling in the European Higher Education, p. 268-276, Athens: Ellinika Grammata.
- Livingstone, S. (2008): Learning the lessons of research on youth participation and the internet. *Journal of Youth Studies*, vol. 11/No. 5, pp. 561-564.
- Madara, E.J. (1997): The mutual-aid self-help online revolution. *Social Policy*, 27, pp. 20-26.
- McCormick, N./McCormick, J. (1992): Computer friends and foes: Content and undergraduates' electronic mail. *Computers in Human Behavior*, 8, pp. 379-405.
- McGowan, M. (2002): *Young People & Peer Support. How to set up a peer support programme.* Trust for the Study of Adolescence.
- McMenna, K.Y.A./Bargh, J.A. (2000): Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 4/No. 1, pp. 7-75.
- Mead, S./Hilton, D./Curtis, L. (2001): Peer support: a theoretical perspective. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 25, pp. 134-141.
- Mehra, B. (2004): The internet for empowerment of minority and marginalized users. *New media and society*, Vol. 6/No. 6, pp. 781-802.
- Oravec, J. (2000): Online counseling and the Internet: Perspectives for mental health care supervision and education. *Journal of Mental Health*, Vol. 9/No. 2, pp. 121-135.
- Proudfoot, J.G. (2004): Computer – based treatment for anxiety and depression: is it feasible? Is it effective? *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 28, pp. 353-363.
- Räsänen, P. (2006): Information society for all? Structural characteristics of internet use in 15 European countries. *Information communication & society*, Vol. 10/No. 2, pp. 219-241.
- Salem, D. A./Bogar, G.A./Reid, C. (1997): Mutual help goes on-line. *Journal of Community Psychology*, Vol. 25/2, pp. 189-207.
- Salzer, M.S./*Mental Health Association of Southeastern Pennsylvania Best Practices Team* (2002): Consumer-Delivered Services as a Best Practice in Mental Health Care and the Development of Practice Guidelines. *Psychiatric Rehabilitation Skills*, 6, pp. 355-382.
- Subrahmanyam, K./Greenfield, P.M./Tynes, B. (2004): Constructing sexuality and identity in an online teen chat room. *Applied Developmental Psychology*, 25, pp. 651-666.
- Suler, J.R. (2004): The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior*, 7, pp. 321-326.
- Suzuki, L.K./Calzo, J.P. (2004): The search for peer advice in cyberspace: An examination of online teen bulletin about health and sexuality. *Applied Developmental Psychology*, 25, pp. 685-698.
- Ussher, J./Kirsten, L./Butow, P./Sandoval, M. (2006): What do cancer support groups provide which other supportive relationships do not? The experience of peer support groups for people with cancer. *Social Science & Medicine*, 62, pp. 2565-2576.
- Zakaria, N.S. (2007): Peer Counselling Empowerment and Ethical Considerations. Online Submission, ASEAN Peers Convention II (Kuala Lumpur, Malaysia), March, 23-25.
- Williams, D./Ducheneaut, L./Xiong, Y./Zhang, N. Yee/Nickell, E. (2006): From tree house to barracks: The social life of guilds in World of Warcraft. *Games and Culture*, Vol. 1/No. 4, pp. 338-361.
- Winzelberg, A. (1997): The analysis of an electronic support group for individuals with eating disorders. *Computers in Human Behavior*, Vol. 13/No. 3, pp. 393-407.

- Foteini Lekka, MSc, PhD, Clinical Psychologist, Laboratory of psychological counselling for students, University of Athens
- Georgios Efstathiou, MSc, PhD, Clinical Psychologist, Laboratory of psychological counselling for students, University of Athens
- Anastasia Kalantzi-Azizi, Professor emeritus of Clinical Psychology, University of Athens, Former Director of Laboratory of psychological counselling for students, University of Athens

Hanna Kauhaus (Hg.): Das deutsche Wissenschaftssystem und seine Postdocs. Perspektiven für die Gestaltung der Qualifizierungsphase nach der Promotion



Bielefeld 2013,
ISBN 13: 978-3-937026-88-6,
127 Seiten, 24.80€

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

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

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Dokumentation des Symposiums der Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena 2012

Die Situation des promovierten wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland ist von gravierenden Unstimmigkeiten gekennzeichnet – darüber herrscht weitgehend Einigkeit. Doch wie sind diese Unstimmigkeiten zu beurteilen: Handelt es sich um Interessenkonflikte zwischen Universitäten und Nachwuchswissenschaftlern, oder haben sich Rahmenbedingungen entwickelt, die Nachteile für alle Beteiligten mit sich bringen? Und: Welche Handlungsoptionen haben die verschiedenen Akteure im Wissenschaftssystem, um die Rahmenbedingungen der Postdoc-Phase zu verbessern?

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des gleichnamigen Symposiums, das die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena im November 2012 veranstaltete. Vertreter der Universitäten, außeruniversitären Forschungseinrichtungen, Wissenschaftsförderer, Landes- und Bundespolitik, Wirtschaft, Hochschulforschung und Postdocs brachten ihre Sichtweisen ein und arbeiteten gemeinsam an Perspektiven zur Gestaltung der Postdoc-Phase.

Martin Scholz



Martin Scholz

Studienberatung zwischen Projektorientierung und Grundversorgung

Zentrale, bislang zu den nicht näher definierten oder gar ausdifferenzierten Aufgaben der Studienberatung zählende Arbeitsbereiche oder Zielgruppen, werden, häufig gepaart mit spezifischen Merkmalen, auf bestimmte Zielgruppen bezogen oder erweitert um einen Marketingcharakter, zunehmend in Projekten organisiert bzw. im Rahmen eines Wettbewerbes zur Förderung ausgeschrieben. Damit einher geht auch eine gewisse Beliebigkeit des Aufgaben- und Tätigkeitsspektrums von Studienberatung an den Hochschulen. Die Kernaufgaben und das Selbstverständnis der Allgemeinen Studienberatung erscheinen somit immer mehr als lediglich über die Tradition und hergebrachtes Verständnis legitimiert. Bildungs- und Projektmanagement steht in den Allgemeinen Studienberatungen in jüngerer Zeit neben der Beratungstätigkeit gleichauf.

Studienberatung zwischen Projektorientierung und Grundversorgung

Allgemeine Studienberatung ist für Studieninteressierte und Studierende Ansprechpartnerin für die Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung bei der Wahl des Studienfachs sowie der Studienschwerpunkte, bei der Studien- und Arbeitsorganisation, bei einem krisenhaften Verlauf oder beim Übergang in den Beruf. Wie im gesamten Bildungsbereich gewinnen zunehmend Transitionsphasen und Übergangssysteme an Bedeutung, die es ernst zu nehmen, zu begleiten und zu entwickeln gilt. Insbesondere auf diesem Feld von Studienorientierung, Ermöglichungsstrategien, in der Begleitung des Studieneinstiegs und der Studienphase, arbeitet und wirkt Studienberatung, und zwar überfachlich, abseits und unabhängig von fachbezogenen Angeboten, klientenzentriert und lösungsorientiert. Diese Aufgaben haben die Beratungsstellen in den vergangenen Jahren zurückgehender Ressourcen mit großem Engagement, vielen Projektinitiativen und sichtbaren Erfolgen wahrgenommen.

Wenngleich Betreuung und Beratung mitsamt der Stärkung der sog. überfachlichen Kompetenzen für ein gutes und gelingendes Studium stetig an Bedeutung gewinnen, wie es zahlreiche Fachpublikationen aber eben auch viele der Projektanträge der jüngeren Zeit nahelegen, so haben sich im gleichen Zeitraum bei der strukturellen Verankerung der Allgemeinen Studienberatungen an Hochschulen, hinsichtlich der Funktion und Rolle der

Beratung und Betreuung als eigenständige von den Hochschulen wahrzunehmende Aufgabe, Tendenzen entwickelt, die durchaus Anlass zur Sorge bieten. So wurde beispielsweise in Niedersachsen bei der Überarbeitung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) im Jahr 2002 die vorherige gesetzliche Verankerung und Aufgabenbeschreibung der Allgemeinen Studienberatung stark reduziert. In der seitdem gültigen Fassung ist es in das Benehmen der Hochschulen gestellt, in welcher Form und von welchen Personen Studienberatung angeboten wird. Das Leistungsangebot der Allgemeinen Studienberatung kann, je nach Profil, Größe und Anspruch der jeweiligen Hochschule, als Qualitätssicherungs- wie auch als Marketinginstrument „verwendet“ werden. Eine stärkere rechtliche Verankerung der Aufgaben und Zuständigkeiten sowie der Verantwortung kann hier ein Beitrag für eine nachhaltigere Entwicklung, abseits der projektgebundenen Beliebigkeit, in der Beratung und Betreuung an Hochschulen sein.

Projekttätigkeit und Risikomanagement

Die Institutionalisierung der Beratung und Betreuung als alleinige und definierte Aufgabe einer professionellen Einrichtung jeder Hochschule ist auf dem Rückzug. Viele Hochschulen haben Einrichtungen der Allgemeinen oder Zentralen Studienberatung verkleinert oder in andere Bereiche (z.B. Marketing und Akquise) verlagert bzw. mit Aufgaben solcher Arbeitsfelder angereichert. Neue Stellen wurden häufig aus Hochschulpaktmitteln sowie aus Studienbeiträgen projektbezogen ausgeschrieben. Mit dem Auslaufen der projektbezogenen Förderungen beginnen die Mechanismen des Verteilungskampfes zu wirken. Üblicherweise ist es Teil eines jeden Förderantrages, die Nachhaltigkeit der Förderprojekte darzulegen. Dies geschieht häufig durch ein Geleitwort oder eine Stellungnahme der Hochschulleitung, in welchem die Nachhaltigkeit zugesichert oder zumindest in Aussicht gestellt wird. Insbesondere diese Praxis ist es, die zunehmend deutlicher die Notwendigkeit eines Risikomanagements hinsichtlich der künftig anfallenden Personalkosten für Projekttätigkeit bedingt. Wenngleich die geförderten Projekte auch notwendige und für gut befundene Angebote bereithalten, erhöht sich bei Auslaufen der projektbezogenen Förderung und Verstetigung durch die Hochschule nicht die finanzielle Grundausrüstung der Hochschulen und ihrer Einrich-

tungen. Somit ist gewissermaßen jedes erfolgreiche Projekt im Verwaltungsbereich ein finanzielles Risiko für die Hochschulen.

Im Gegensatz zu Forschungsprojekten, die gewissermaßen mit dem Abschluss der Forschung ihren Selbstzweck verlieren, ist die Verlagerung von ehemals als Kernaufgaben der Studienberatung anzusehenden Tätigkeiten in ein Projekt von großer Brisanz: Gilt noch der erfolgreiche Projekt- oder Förderantrag als Ausweis qualitativ hochwertiger Konzepte und großen personellen wie auch zeitlichen Engagements innerhalb der Hochschule, der deshalb auch für ein entsprechendes Renommee der Einrichtung bzw. der antragstellenden Mitarbeiter/innen sorgt, so ist die Überführung des ehemaligen Projektes in Regelstrukturen und damit ein Dauerangebot nach Auslaufen der externen Förderlinie eine finanzielle Belastung, die gewissermaßen reflexartig die Frage nach der Notwendigkeit dieses Angebotes aufkommen lässt. Somit sind insbesondere Kernaufgaben, die in Projektstätigkeit verlagert werden, bedroht, wenn Beratungsstellen ihre Arbeit wieder auf ein reduziertes oder gar minimiertes Angebot nach Abschluss der externen Förderungen beschränken müssen. Viele der derzeitigen aktuellen Projekte zur Förderung von Diversität und Durchlässigkeit beim Hochschulzugang, der Bildungsintegration, zur Verstärkung des Beratungsangebotes oder zur Förderung überfachlicher Kompetenzen bei den Studierenden stünden damit vor dem Aus. Diesbezüglich wird es interessant sein, die vielfältigen, derzeit im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“)¹ geförderten Programme nach der Zwischenevaluation 2016 bis zum Ende der Förderung 2020 hinsichtlich der Nachhaltigkeit und der Maßnahmen zur Verstärkung zu beobachten.² Selbstverständlich sind die Initiativen des Bundes und der Länder grundsätzlich zu begrüßen, reagieren sie doch in Zeiten schmalere bzw. zumindest nicht hinreichend wachsender Budgets auf die gesellschaftlichen Herausforderungen mit entsprechenden Förderungen für die „besten“ Ideen und Konzepte, so z.B. zuletzt auf zwei aufeinanderfolgenden Ausschreibungen „Innovative Konzepte zur Motivation breiterer Bevölkerungsschichten zur Aufnahme eines Studiums an niedersächsischen Hochschulen“ und „Wege ins Studium öffnen – Studierende der ersten Generation gewinnen“ in Niedersachsen oder auch der Wettbewerb „Guter Studienstart“³ in Nordrhein-Westfalen im kommenden Jahr. Auch ist es durchaus einsichtig, neue Ansätze und Konzepte zuerst zu projektieren, aber viele der in diesen Wettbewerben konzipierten Ansätze waren und sind Regeltätigkeiten der Studienberatungen, die jetzt zu Projekten werden. Weder will ich hier die zurückliegende Arbeit und die damit einhergehenden Erfolge der Zentralen Studienberatungen schmälern noch die Förderbereitschaft der Politik kritisieren: Statt auf die augenscheinlich gestiegenen Bedarfe mit einer Verstärkung der Grundausstattung zu reagieren, werden notwendige Tätigkeitsfelder im Rahmen von Wettbewerben ausgeschrieben, sodass hier nur einige Hochschulen auf diese veränderten Bedarfe reagieren können.

Dies trägt zu einer strukturellen Unterfinanzierung bei. Meines Erachtens sollte daher die Grundausstattung gestärkt und Aufgaben und Tätigkeiten von Allgemeiner Studienberatung auch für die Hochschulen festgeschrieben werden. Wenngleich dies auch ein Eingriff in die Hochschulautonomie darstellt, sichert es andererseits die Existenz und den Bestand mit zumindest vergleichbaren Angeboten von Zentralen Studienberatungen mit relativ einheitlichem Aufgabenportfolio und entsprechenden Standards.

Arbeitsverdichtung und Antragsmarathon

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten „Gemengelage“ bzgl. der Motivation und des zu erwartenden interner, für die antragsstellende ZSB, sowie externer, für die Hochschule, Renommeees, entwickelt sich das Engagement hinsichtlich der Konzepteinreichung auf entsprechende Projekt- und Wettbewerbsausschreibung zu einem signifikanten „Qualitätsmerkmal“ in der Arbeit von Studienberater/innen. Gleichfalls bindet diese Tätigkeit ein hohes Maß von Arbeitszeit und führt zu eklatanter Arbeitsverdichtung, da diese eher selten expliziter Gegenstand von Tätigkeitsbeschreibungen sind und somit zum Profil des Arbeitsplatzes Studienberater/in zu zählen wären.

Neben der Ausarbeitung und Abfassung des Konzeptes stehen dann auch die Folgetätigkeiten, wie Stellenausschreibung nebst Einstellungsverfahren sowie Projektsteuerung und Koordination etc., zu beachten, stets verbunden mit der Frage: Wie viel Projekt ist genug Projekt für eine Studienberatung? Gerade letztere ist sicher nur höchst unterschiedlich und auch jeweils in Abhängigkeit von der jeweiligen Struktur zu beantworten. Gleichwohl ist es gute Tradition und hergebrachte Praxis, neue Ideen und Ansätze in Projektanträgen zu veröffentlichen.

Bildungsmanagement statt grundständiger Beratungsarbeit

Die zunehmende Verschiebung von genuin in der Studienberatung beheimateten Arbeitsfeldern in Projekten, führt gleichfalls zu einer zunehmend stärkeren Multiplikatorentätigkeit der Studienberater/innen. Wenngleich der besondere Stellenwert z.B. der Anliegenklärung stets betont wird, wird die eigentliche Arbeit mit den Klient/innen insbesondere im Erstkontakt immer weniger von Studienberater/innen ausgeführt, sondern zunehmend durch jeweils von diesen geschulten studentischen Mitarbeiter/innen, Beratungsassistent/innen o.ä. Projektmitarbeiter/innen geleistet.

Dabei besteht angesichts der gesellschaftlichen und hochschulpolitischen Entwicklungen ein erhöhter Beratungsbedarf im Bachelor-Master-Studiensystem. Auch wenn der Bologna-Prozess an den Hochschulen inzwischen weitgehend etabliert ist, ist das Wissen über Zugangsregelungen, Studien- und Prüfungsregularien in Elternhäusern und Schulen kaum vorhanden. Dieses

¹ <http://www.qualitaetspakt-lehre.de>

² http://www.qualitaetspakt-lehre.de/_media/Programm-Lehrqualitaet-BMBF-Richtlinien.pdf

³ <http://www.guterstudienstart.nrw.de/wettbewerb>

nach Effizienzkriterien ausgerichtete System der Hochschulbildung wird nunmehr mit den Anforderungen einer Bildungsgesellschaft und stetig weiter wachsenden akademisierten Berufswelt konfrontiert, die nach stetig größer werdenden akademisch gebildeten Bevölkerungsanteilen verlangt. Es entsteht ein vor- und durchstrukturiertes Studium mit eingeschränkter Wahlfreiheit und Flexibilität zu Gunsten einer gestärkten Zielfokussierung, eine Professionalisierung mit dem Postulat der Beschäftigungsbefähigung, Modularisierung zu Gunsten eines leicht konsumierbaren Baukastensystems akademischer Bildung. Es gibt für alles ein Werkzeug. Viel zu einfach wäre es, dem Bachelormodell bei seiner Einführung eine zu stark auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes ausgerichtete Architektur und bei der Einführung des Systems eine neoliberale Ausrichtung bei gleichzeitiger struktureller Unterfinanzierung zu attestieren und sich dann in der Kritik desselben zu verlieren. Der Beratungsbedarf der Studieninteressierten und Studierenden ist hier, wenn überhaupt, so doch keineswegs allein im Studiensystem begründet. Ganz im Gegenteil sind es noch immer dieselben Themen und Anliegen der Entscheidungsfindung, des Zeit- und Selbstmanagements, die bei den Beratungsgesprächen im Zentrum stehen, wenngleich es hinsichtlich bestimmter Themen wie z.B. der Prüfungsangst (siehe Multrus/Ramm/Bargel 2011, S. 15ff. und Holm-Hadulla/Hofmann/Sperth/Funke 2009) durchaus eine signifikante Verschiebung/Erhöhung gibt.

Die Diversifizierung des Hochschulzugangs beim Übergang vom Bachelor in den Master macht es zudem selbst für bereits studienereifere Bachelor-Absolvent/innen schwierig, ohne zusätzliche Beratung eine differenzierte Studienwahlentscheidung zu treffen. Gleiches gilt auch für die Liberalisierung des Hochschulzugangs, die zwar qua Gesetz installiert wurde, deren Umsetzung mitsamt den Ermöglichungsstrategien für potentiell studierfähige Menschen aber noch in den Kinderschuhen steckt. Gleichfalls begegnen Studierende den Anforderungen eines stark durchstrukturierten Studiensystems mit eingeschränkter Wahlfreiheit und Flexibilität zu Gunsten einer gestärkten Zielfokussierung mit gesteigerten Ansprüchen an sich selbst, z.B. hinsichtlich der Qualität der Noten und der dafür benötigten Studien- und Arbeitszeit. Unklare Zukunftsperspektiven und die Sorge um die späteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt lösen ebenfalls Verunsicherung und Ängste aus. Gleichzeitig versprechen sie sich durch ein solches „Leistungsethos“ höhere Erfolgchancen und begegnen dem System mit erhöhter Folgsamkeit gegenüber den Regularien (Multrus/Ramm/Bargel 2011, S. 15 ff.). Die Folge ist ein erhöhter Druck und eine Zunahme der Belastungsstörungen.⁴ Faktisch gibt es mehr Druck und dieser wird noch durch die Selbstwahrnehmung gesteigert, indem eine enge Verbindung zum Arbeitsmarkt und der Chancen auf selbigem durch ein erfolgreiches Studium nach Plan in direkter Abhängigkeit vermutet werden. Dies wird daran deutlich, dass bei der Frage nach Verbesserung der Studiensituation mit überwiegender Häufigkeit die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ge-

nannt wird, was aber nichts mit der Studiensituation zu tun hat (ebd., S. 52. ff.). Somit hat sich die Erwartungshaltung an die Gratifikation des Studiums, sogar die Ausrichtung an dieser verstärkt und ist häufig treibendes Motiv für die Studienwahl.

Die Folge ist eine deutliche Zunahme der Belastungsstörungen und eine gestiegene Wechsel- und Abbruchrate in den ersten beiden Semestern. Gerade letztere ist nicht monokausal als etwas per se Negatives anzusehen; wenn sich Zweifel am Studium frühzeitig Bahn brechen, ist dies durchaus auch eine Ressource. Damit einher geht aber eine gesteigerte Nachfrage und ein größeres Bedürfnis nach Beratungsangeboten bei den Beratungsstellen der Studienberatung und des Studentenwerkes. Wie nun Studieninteressierte an ein Studium herangeführt werden, wie sich der Übergang in die Hochschule gestaltet, wie sich Studentinnen und Studenten mit den architektonischen Bedingungen des Studiensystems arrangieren, ist individuelle Aufgabe der Hochschulen, wie sie dies Ausführen und diese Verantwortung wahrnehmen ist Ihnen und den Kräften des Marktes überlassen. Die Hochschulen haben die Bedeutung der Aufgabe klar erkannt, gleichwohl ist eine Verlagerung ins Marketing und die Akquise zu beobachten.

Insbesondere diese vorgenannten Themen finden bislang nach meiner Beobachtung wenig bis keinen Widerhall in den aktuellen Ausschreibungen und Wettbewerben und gehören daher zu den derzeit eher vernachlässigten Aufgaben der „Grundversorgung“. Eine erneute hochschulrechtliche Verankerung oder wie auch immer geartete belastbare und verlässliche Festschreibung der Aufgaben und Zuständigkeiten der Studienberatungen, würde einen Beitrag zu einer nachhaltigeren Entwicklung von Beratungsangeboten abseits der projektgebundenen Beliebigkeit leisten. Dazu gehört gleichfalls die Diskussion um Qualitäts- und Qualifizierungsanforderungen für diese Tätigkeiten.

Literaturverzeichnis

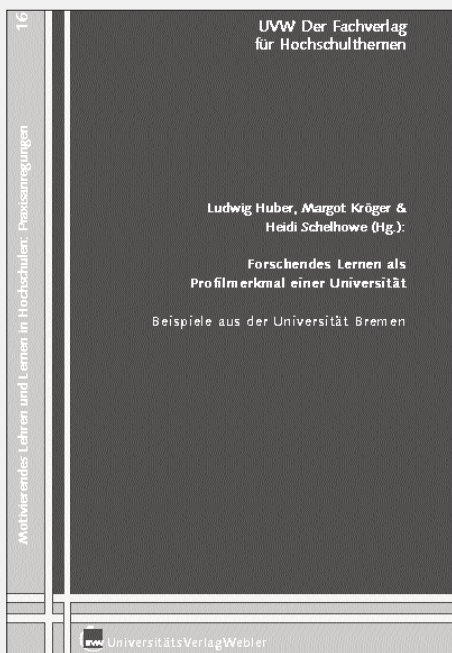
Multrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen, 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, S. 15 ff. URL: http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentische_orientierung_elf_lang.pdf

Holm-Hadulla, R.M./Hofmann, F.H./Sperth, M./Funke, J. (2009): Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Vergleich von Feldstichproben mit Klienten und Patienten einer psychotherapeutischen Beratungsstelle.

⁴ Vgl. Holm-Hadulla/Hofmann/Sperth/Funke (2009): Holm-Hadulla hat hier zuletzt eine erstaunliche Stabilität hinsichtlich der Zahlen bei den psychischen Beeinträchtigungen der Studierenden veröffentlicht, aber gleichzeitig auf die enorme Steigerung (+51%, zwischen 1993 und 2008) bei den Fällen von Prüfungsangst verwiesen.

■ **Martin Scholz**, M.A., Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, Mitglied des Vorstandes der GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen),
E-Mail: martin.scholz@uni-hildesheim.de

**Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen**



3-937026-83-5, Bielefeld 2013
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform der Reform“ im Bologna-Prozess. Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität auszuprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.

Dieser Band stellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen. Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

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

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

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

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

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

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

Martin Scholz, Anna-Elise Weiß & Julia Bertuleit

Das Anker-Peer-Programm – Studierende beraten Studierende

Der Universität Hildesheim ist es mithilfe des Anker-Peer-Projektes gelungen, ein niederschwelliges Beratungsangebot von Studierenden für Studieninteressierte, Schüler/innen und Studierende, zu etablieren. Die Anker-Peers beraten Ratsuchende in allen Phasen vor und während des Studiums und bieten außerhalb der Universität in Schulen, Freizeithäusern und auch bei der Agentur für Arbeit theaterpädagogische Workshops zu dem Thema „Studium“ an. Durch diese erste niederschwellige Erstkontaktstelle, sollen auch Personen ohne akademische Familientradition den Zugang zu Beratung und Unterstützung an der Universität und damit zum Studium finden und diese Angebote als etwas ganz Alltägliches und Selbstverständliches wahrnehmen. Das Projekt wurde ursprünglich von zwei Studienberaterinnen und acht Studierenden im Wintersemester 2012/13 aufgebaut und weiterentwickelt. Das Projekt wird durch viel Engagement und ein hohes Maß an persönlicher Motivation aller Beteiligten getragen.

Das Anker-Peer-Statement

„Das Anker-Peer-Programm ist eine Erstkontaktstelle der Universität Hildesheim von Studierenden für Schüler/innen, Studieninteressierte und Studierende. Als Projekt der Zentralen Studienberatung unterstützen wir Klienten bei der Suche nach Lösungen für Anforderungen jeglicher Art und stehen bei allen Fragen jeder Person zur Verfügung.“

Wir sind erreichbar über facebook, E-Mail, Telefon und persönlich zu unseren offenen Sprechzeiten.“

Die Idee hinter den Anker-Peers

Die Idee für das Anker-Peer-Programm ist aus den Erfahrungen der Berater/innen der ZSB hinsichtlich der unterschiedlichen Bedürfnisse einer zunehmend diversifizierten Studierendenschaft und den Entwicklungen rund um die Regelungen der sog. „offenen Hochschule“ entstanden. Besonders Studierende, die keine akademische Familientradition haben und bei denen keine oder wenig familiäre Wissensressourcen in Bezug auf Studium und Hochschule bestehen, suchen eher Unterstützung bei anderen Studierenden oder in Sekretariaten. Daher ist bereits das Aufsuchen formeller Beratungsangebote eine Herausforderung. Zudem nehmen non-traditional students das Klima an Universitäten als wenig unterstützend wahr.



Martin Scholz



Anna-Elise Weiß



Julia Bertuleit

Untersuchungen zeigen, dass Studierende Beratungsangebote von Peer-Counselors den professionellen Angeboten vorziehen. Besonders Berater/innen mit ähnlichem sozialem und sozialökonomischem Hintergrund werden bevorzugt. Durch die geringe soziale Distanz von studentischen Berater/innen und Studierenden sinken die Vorbehalte, Beratung wahrzunehmen. Basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Forschungsbereiche der Universität Hildesheim sowie Erfahrungen aus dem Beratungsalltag der Studienberater/innen, haben das Institut für Sozial- und Organisationspädagogik und die Zentrale Studienberatung das Konzept des Anker-Peer-Programms entwickelt.

Ziele des Anker-Peer-Programms

Als zentrales Element hat die Universität Hildesheim ein „Anker-Zentrum“ eingerichtet, welches auf der Basis von Peer-Involvement ein niederschwelliges Beratungsangebot von Studierenden für Studieninteressierte und Studierende anbietet.

Die Ziele des Anker-Peer-Programms sind:

1. Hemmschwellen für Studieninteressierte und Studierende senken, Beratung und Unterstützung in Anspruch zu nehmen,
2. niederschweligen Zugang vor allem für Ratsuchende schaffen, deren familiäre und soziale Situation bislang eher eine geringe Nähe zur akademischen Lebenswelt aufwies,
3. ein erweitertes Beratungsangebot an der Universität anbieten,
4. Anliegenklärung und Weitergabe relevanter Informationen,
5. als Schnitt- und Erstkontaktstelle der Beratungsinstitutionen an der Universität Hildesheim fungieren und ggf. weitervermitteln,

6. Durchführung von theaterpädagogischen Workshops in allen Schulformen und anderen sozialen Räumen, um die Auseinandersetzung mit dem Thema/der Option „Studium“ zu unterstützen.

Der Universität Hildesheim ist es durch das Anker-Peer-Programm gelungen, den Übergang zwischen Schule/ Ausbildung und Universität übergreifend, ressourcenorientiert und niederschwellig zu begleiten.

Der Beginn des Projektes

Das Anker-Peer-Programm (<http://www.uni-hildesheim.de/zsb/uniapp/>) startete, angebunden an die Zentrale Studienberatung (<http://www.uni-hildesheim.de/zsb/>) der Universität Hildesheim, im Wintersemester 2012/13. Zwei Studienberaterinnen, welche das Projekt koordinierten und leiteten sowie als Schnittstelle zwischen Peers, ZSB und Verwaltung fungierten, beschäftigten zunächst acht Anker-Peers, die von Ihnen zu studentischen Berater/innen ausgebildet wurden. Die Schulungsinhalte wurden von den Studienberaterinnen entwickelt und hinsichtlich der curricularen Anrechenbarkeit in allen (!) Bachelor- und vielen Master-Studiengängen der Universität Hildesheim von den Fachbereichen geprüft und anerkannt.

In den ersten Monaten war es die Aufgabe der Anker-Peers, die Struktur des selbstverwalteten Projektes aufzubauen, wie z.B. die Gestaltung und Einrichtung des Anker-Raumes bis hin zur Bildung von speziellen Arbeitsgruppen (Ressorts). Die praktische Beratungstätigkeit in Form von offenen Sprechzeiten wurde im Sommersemester 2013 realisiert. Insbesondere die Abstimmung untereinander sowie die Koordination der verschiedenen Ressorts mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten, war für die Anker-Peers ein große Herausforderung, deren Lösung das Team der Anker-Peers, insbesondere hinsichtlich der Anforderungen an professionelle Beratung, hat wachsen lassen.

Allgemeine Arbeitsstruktur des Projektes

Kernaufgaben der Anker-Peers sind die Beratungstätigkeit sowie die Durchführung von Workshops zur Studienmotivation, -wahl und -entscheidung.

Welche Aufgaben als ständige Arbeitsressorts eingerichtet werden müssen, wurde maßgeblich durch die Peers entwickelt. Wenngleich dieses Verfahren auch zeitaufwändig war, ist es für eine zielgruppengerechte Ansprache und für ein derartiges Projekt notwendig und unerlässlich. Aufgaben, die entstehen, werden durch die Zusammenarbeit der Peers in einzelnen Ressorts selbstverantwortlich bearbeitet und kreative Lösungen entwickelt.

Jedes Ressort erarbeitet Umsetzungsvorschläge und stellt diese dem gesamten Team vor. Um dies zu gewährleisten, treffen sich die Anker-Peers und die Projektleitung der ZSB regelmäßig alle vierzehn Tage zur allgemeinen Teamsitzung. Diese bietet Raum für einen Austausch der Ressort-Berichte, wodurch ein einheitlicher Informationsstand gewährleistet wird. Die Verantwortlichkeit für die Leitung der Teamsitzung und das Verfassen des Protokolls wird in einem Rotationsprinzip vergeben.

Nach gemeinsamer Diskussion werden die entstandenen Arbeitsaufträge durch die Ressorts erarbeitet. Die Ressortarbeit entlastet das Groß-Team, dennoch können Entscheidungen, die für das gesamte Team der Anker-Peers Relevanz besitzen, durch die gemeinsame Reflexion von allen mitgetragen werden. Auf diese Weise wurde ein Regelkreislauf von der Entwicklung und Diskussion neuer Ideen über die Bearbeitung, Umsetzung und Weiterentwicklung bis hin zur Rückmeldung, Modifikation und Überarbeitung entworfen, der sich im Alltag bewährt hat. Entsteht punktuell ein besonders hoher Workload in einem der Ressorts, arbeiten die Peers ressortübergreifend und unterstützen sich gegenseitig.

Das Ressort „Öffentlichkeitsarbeit“ entwarf gemeinsam mit einer Studierenden aus dem Bereich Grafikdesign zunächst ein Logo, in welchem sich das Thema des Projektes widerspiegelt. Ebenso wurden diverse Informationsflyer für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt, welche die Marke „Anker-Peers“ an der Universität Hildesheim branden und das Peer-Beratungsangebot verdeutlichen. Eine der ersten Maßnahmen zur Bekanntmachung des Anker-Peer-Projektes in der Universität, war die mit einem „Walk-In“ verknüpfte „Hörsaal-Aktion“, im Rahmen derer die Anker-Peers von Musik begleitet mit einem stummen Auftritt für gezielte Irritation und Neugierde in einer Vielzahl von Vorlesungen sorgten. Verschiedene Fragen und typische Herausforderungen des Studienalltags, die alle Studierende betreffen können, wurden in Plakatform präsentiert. Die Beantwortung dieser typischen Fragen beinhaltete den Verweis auf das Projekt und die Peer-Beratung.

In der Erstsemester-Infowoche präsentierten sich die Anker-Peers mit verschiedenen Aktionen: Mit einem Kuchenbuffet luden die Anker-Peers die neuen Studentinnen und Studenten zum Verweilen und miteinander reden ein. Ein erster Kontakt konnte hier ganz beiläufig hergestellt und die vielen typischen Fragen der Studienstarter/innen thematisiert werden. Unterstützt wurde das Angebot durch die Aktion „Rent a Peer“. Hier konnten sich die Erstsemester einen Anker-Peer „leihen“, sei es, um sich an der Uni zurechtzufinden oder um die Stundenplanerstellung noch einmal klären zu können.

Zusätzlich fanden Studierende den Weg zu den Anker-Peers, indem sie an einem von den Peers selbst entwickelten Quiz teilnahmen. Hier wurden Fragen zum Projekt gestellt, welche unter Zuhilfenahme eines speziellen Flyers gelöst werden konnten. Insgesamt suchten viele Erstsemester die Anker-Peers im Rahmen der Erstsemester-Woche auf und konnten so auf die verschiedenen Angebote aufmerksam gemacht werden. Für diese neuen Studierenden gehört das Anker-Peer-Programm als feste Institution zum Beratungs- und Unterstützungsangebot der Universität.

Darüber hinaus kooperieren die Mitglieder des Ressorts mit einem lokalen Radiosender und konnten im Rahmen einer Sendung ihr Angebot einem breiten Publikum darlegen. Neben der Darstellung der Genese des Projektes wurden die Herausforderungen des heutigen Studienalltags thematisiert und die spezifischen Unterstützungsangebote der Anker-Peers beschrieben. Durch die Radiosendung konnten potentielle Ratsuchende

auch abseits der üblichen Lernorte und ohne die Verknüpfung zu Schule oder Ausbildung, aber auch Lehrkräfte erreicht werden.

Das Ressort „Web und Social Media“ ist für den gesamten Internetauftritt des Projektes zuständig. Dies bedeutete zunächst, sich der Zielgruppe und ihrer medialen Wahrnehmungsgewohnheiten zu versichern, eine Homepage zu konzipieren und zu erstellen, genauso wie eine facebook-Präsenz (<https://www.facebook.com/AnkerPeerProgramm>) einzurichten. Aktuell bestehen vor allem die Aufgaben der Pflege, Aktualisierung und der stetigen Weiterentwicklung des Web-Angebotes.

Das Ressort „Raum“ richtete einen Beratungsraum ein und beschaffte Mobiliar und Materialausstattung.

Das Ressort „Dokumentation“ sichert und pflegt die Daten, Berichte und Erkenntnisse des Projektes. Dadurch können wichtige Ergebnisse und Erkenntnisse für nachfolgende Team-Mitglieder sowie konzeptionelle Weiterentwicklungen im Projekt festgehalten werden.

Das Ressort „Vernetzung“ ist für die interne wie externe Vernetzung zuständig. Intern soll die Kooperation mit Fachschaften und Instituten ausgebaut werden. Im Fokus der externen Vernetzung steht derzeit der Ausbau und Aufbau von Schulkontakten. In den Schulen wird ein theaterpädagogischer Workshop zum Thema „Studienorientierung“ angeboten.

Dieser Workshop wurde „ressortübergreifend“ durch eine Zusammenarbeit mit dem theaterpädagogischen Zentrum Hildesheim von allen Peers mit entwickelt und hat das Ziel, auf eine spielerische Art und Weise über das Studieren an einer Universität ins Gespräch zu kommen und die Niederschwelligkeit zu verstärken. Dabei bedienen sich die Anker-Peers verschiedener Methoden, wie z.B. dem Improvisationstheater. Im Rahmen einer Gesprächsrunde haben die Schüler/innen die Möglichkeit, wichtige Fragen zu klären. Darüber hinaus besteht die Option, sich auch nach dem Workshop mit den Anker-Peers in Verbindung zu setzen und offen Gebliebenes zu besprechen oder ggf. zu anderen Beratungseinrichtungen Kontakt aufzunehmen. Durch einen eigens für diesen Workshop konzipierten Flyer sind die weiterführenden Kontaktmöglichkeiten auf einen Blick transparent.

Die Durchführung des ersten theaterpädagogischen Workshops unter tatsächlichen Arbeitsbedingungen wurde von allen Anker-Peers mit Spannung erwartet – kein Netz, kein doppelter Boden, nur das Vertrauen in das gemeinsam erarbeitete Konzept und die Methoden des Workshops.

Da dieser weniger eine reine Informationsveranstaltung ist, sondern vielmehr motivationale Anreize, abseits von allen individuellen Partikularinformationen für ein Studium, setzt, fiel das Feedback der Schüler/innen durchweg positiv aus. Die Lehrkraft betonte, dass der Workshop eine „Angebotslücke“ schließe und eine sinnvolle Ergänzung zu den herkömmlichen Informationsveranstaltungen sei.

Die Reflexion, insbesondere dieses ersten Workshops, half den Anker-Peers maßgeblich, die Methoden und deren Übergänge zu optimieren. Ebenso verstärkte das positive Feedback die Sinnhaftigkeit des Konzeptes sowie dessen Wirksamkeit an Schulen deutlich. Die

Weiterentwicklung und Optimierung ergibt sich aus den praktischen Erfahrungen und ist daher eine Daueraufgabe aller Peers im Projekt. In einem eigens dafür konzipierten Workshop-Leitfaden sind detaillierte Beschreibungen aller inhaltlichen Elemente wie auch die Kriterien der Vor- und Nachbereitung niedergelegt.

Beratungsverständnis/-grenze

Die Beratung der Anker-Peers findet in einer Atmosphäre statt, die auf Niederschwelligkeit und sozialer Nähe beruht. Ängste, „falsche/dumme Fragen“ zu stellen, sinken und ein Gespräch auf Augenhöhe wird möglich. Nach der Anliegenklärung werden relevante Informationen durch die von der ZSB geschulten Anker-Peers zuverlässig vermittelt und die Weiterleitung an die zuständigen Institutionen ermöglicht. Die Anker-Peers sind selbst in der Lebenswelt des Studiums beheimatet und können hier aus eigenen Erfahrungen bzw. basierend auf der Erfahrung eigener Umgangsweisen berichten und beraten. Das Bewusstsein über die Grenzen der eigenen Wirksamkeit und des Peer-Counseling-Ansatzes, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Arbeit der Peers mit den Ratsuchenden. Gleichfalls ist es auch eine Rückversicherung und Entlastung: Die Peers können und sollen nicht alle Herausforderungen der Ratsuchenden lösen. Daher widmet die Ausbildung der Anker-Peers dem Erkennen der Grenzen eigener Kompetenzen bzw. Situationen oder Anforderungen, die selbige überschreiten, besondere Aufmerksamkeit. Eine verlässliche Verweispraxis an die Institution, die professionelle Beraterische Unterstützung leisten bzw. weiterführende Informationen geben können, hat eine hohe Priorität für die Anker-Peers und die Zentrale Studienberatung. Daher finden alle zwei Wochen Supervisionstreffen zwischen dem Turnus der Teamsitzungen statt. Hier gibt es genügend Raum, Beratungssituationen und die Durchführung der Workshops ausführlich zu besprechen, zu reflektieren und eigene Grenzen in der Beratungstätigkeit zu erkennen.

Resonanz

Nach einer Laufzeit von eineinhalb Jahren lässt sich konstatieren, dass die Etablierung eines neuen Beratungsangebotes einer besonderen Form der Öffentlichkeitsarbeit bedarf. Zehn Monate flossen in den Aufbau der Strukturen, die Entwicklung eines detaillierten Konzeptes sowie die Schulung der Anker-Peers und nach wie vor müssen kreative öffentlichkeitswirksame Methoden entwickelt werden, damit sich das Annahmeverhalten des Peer-Angebotes durch Ratsuchende erweitern kann. Erste Studieninteressierte und Studierende sind zur Beratung erschienen oder haben sich telefonisch oder per Mail an die Anker-Peers gewendet. Darüber hinaus wurden die ersten Workshops an Schulen durchgeführt, die bei Lehrkräften und Schüler/innen gleichermaßen auf sehr gute Resonanz stießen, sodass für das Jahr 2014 bereits Termine mit Schulen vereinbart werden konnten.

Ausblick – nächste Schritte

Durch den bereits geschilderten Bedarf an Öffentlichkeitsarbeit ist es das Ziel für das Jahr 2014, eine Intensivierung der facebook-Präsenz voranzutreiben. So soll die

Seite der Anker-Peers alle wichtigen Informationen für Studieninteressierte und Studierende der Universität Hildesheim vereinen, die Schnittstellenarbeit auch in diesem Medium ausbauen und sich zu einem Portal entwickeln, welches für viele Zielgruppen eine Kontakt- und Informationsmöglichkeit darstellt. Aus diesem Grund wird in 2014 eine Schulung zum Thema facebook mit dem besonderen Fokus des Einsatzes zur Kontaktabahnung bzw. -aufnahme zwischen Peers und Ratsuchenden sowie zur zielgruppenspezifischen Aufbereitung von relevanten Informationen über die sozialen Medien stattfinden. Die Vernetzung an der Universität selbst muss ebenfalls weiter intensiviert werden. Noch kennen nicht alle Institutionen das Projekt und können somit auch nicht an die Anker-Peers verweisen. Darüber hinaus ist es wichtig, dass auch die Anker Peers die einzelnen Institutionen besser kennen lernen, um Klienten gut weitervermitteln zu können.

Gleichfalls wird die Akquise von Schulen und sozialen Einrichtungen, bei denen die Anker Peers die Workshops anbieten können, fortgeführt. Basierend auf der Erfahrung, dass die bisherigen Workshops nicht auf die Bedürfnisse der Schüler/innen aller Schulformen ausgelegt ist, das Projekt aber explizit alle Schulformen anspricht, werden wir in Zusammenarbeit mit dem theaterpädagogischen Zentrum Hildesheim einen neuen Workshop explizit für Haupt- und Realschulen konzipieren, um das niedersächsische Konzept der „offenen Hochschule“ weiter auszubauen. Wesentlich stärker werden hier die Lebenswelt der Studierenden und der Universität sowie Ermöglichungsstrategien fokussiert.

Nach dem Auslaufen der Förderung des Projektes durch das Ministerium für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen zum Ende des Kalenderjahres 2013, führt die Universität Hildesheim das Projekt aus eigenen Mitteln mindestens im Jahr 2014 fort und stellt die Überführung nach erfolgreicher Evaluation in ein Dauerangebot der ZSB in Aussicht.

Interesse als Anker-Peer zu arbeiten – Erfahrungsbericht von Julia Bertuleit

Mein eigenes Interesse und meine Motivation sind darin begründet, dass ich selbst nicht „Krisen-frei“ durch das Studium gegangen bin. Eine solche Anlaufstelle hätte ich als sehr angenehm empfunden. Ich hatte selbst den Gedanken, das Studium wieder abzubrechen oder an eine Fachhochschule zu wechseln. Dass es allgemeine und psychologische Beratung an der Universität gibt, habe ich gewusst, aber ich war nicht bereit diese anzunehmen, obwohl ich darüber ernsthaft nachgedacht habe. Ich habe mir selbst damals eine Grenze gesetzt, diese nicht überschritten und habe es im Alleingang bewältigt. Heute frage ich mich, ob das wirklich die bessere Entscheidung gewesen ist oder ob mir eine Beratung nicht schneller zur Lösung verholfen hätte.

Darüber hinaus hat mich der Projekt-Hintergrund angesprochen, dass erreicht werden soll, dass Studierende ohne akademische Familientradition ein Hilfsangebot vorfinden, dass es ihnen leichter macht, in das Studium zu finden. Ich habe selber keinen familiären akademischen Hintergrund und weiß wie es ist, wenn Eltern mit

der eigenen Lebenswelt wenig zu tun haben und hier kein Austausch stattfinden kann, da die Erfahrungen nicht gemacht wurden. Mir hat ein Netzwerk aus Kommilitonen und anderen Freunden, die studiert haben, geholfen. Wenn ich mir vorstelle, dass es bei anderen vielleicht keine Freunde gibt, die studieren, dann bin ich überzeugt, dass eine solche Anlaufstelle, wie die Anker-Peers, absolut notwendig ist, damit Fragen jeglicher Art gestellt und Antworten gefunden werden können.

Die Mitarbeit in dem Projekt wertet das Studium für mich in dem Punkt auf, dass neben der theoretischen Auseinandersetzung mit Inhalten praktisch gearbeitet werden kann. Eine zusätzliche Motivation ist es, dass die Möglichkeit gegeben ist, Beratungspraxis zu erfahren und entsprechende Schulungen zu erhalten. Gleichfalls ist es enorm spannend, den Prozess mit zu erleben, wie ein solches Projekt aufgebaut und weiterentwickelt wird und wie viel Arbeit und Engagement nötig ist, um vermeintlich einfache Dinge zu erschaffen.

Julia Bertuleit



Web: <http://www.uni-hildesheim.de/zsb/uniapp/>

facebook: <https://www.facebook.com/AnkerPeerProgramm>

■ **Martin Scholz**, M.A., Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, Mitglied des Vorstandes der GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen), Autor des Projektantrags des Anker-Peer-Programms, E-Mail: martin.scholz@uni-hildesheim.de

■ **Anna-Elise Weiß**, M.A., Dipl. Päd., Studienberaterin und stell. Leiterin der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, Autorin des Projektantrags des Anker-Peer-Programms und Projektleiterin, E-Mail: anna-elise.weiss@uni-hildesheim.de

■ **Julia Bertuleit**, Studentin im Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik, Universität Hildesheim, Mitarbeiterin im Team der Anker-Peers, E-Mail: bertulei@uni-hildesheim.de

NACADA International Conference 2013 in Maastricht Amerikanische Verbandstagung erstmals in Europa

„Enhancing Student Success: A Global Perspective“ lautete das Leitthema der Konferenz des amerikanischen Studien-(Fach-)Beraterverbandes NACADA, die vom 5. – 7. Juni 2013 am University College in Maastricht stattfand. NACADA als größter amerikanischer Verband der StudienfachberaterInnen mit über 10.000 Mitgliedern weltweit verfolgte mit der ersten internationalen Konferenz in Europa zum einen das Ziel, einen internationalen Austausch zur Frage zu etablieren, wie individuelle und fachliche Beratung sowie weitere Betreuungsangebote zum Studienerfolg beitragen. Eine weitere Zielrichtung war die Akquise neuer Mitglieder in Europa. (Zu diesem Zweck war der Tagungsbeitrag für Nicht-Mitglieder (475 Dollar) so kalkuliert, dass es deutlich günstiger war, NACADA-Mitglied zu werden (65 Dollar jährlich) und die reduzierte Tagungsgebühr (330 Dollar) zu zahlen. Eine Rechnung, die für die meisten niederländischen und belgischen TagungsteilnehmerInnen aufging ...)

Die Tagung war mit 240 TeilnehmerInnen aus 18 Ländern gut besucht und bot durch den möglichen Austausch mit Studien-(Fach-) BeraterInnen aus U.S.A. und Kanada, Australien, Afrika, Japan, China, Dubai, Kuwait, England, Niederlande und Belgien ein spannendes Forum. Die deutsche Beratungsszene war in dieser Runde nur ganz vereinzelt vertreten.

Breites Themenspektrum

Die Konferenz bot in über 70 Workshops eine Plattform zum Austausch von Best Practice Erfahrungen und Ideen. In zweieinhalb Tagen wurde das folgende Themenspektrum umrissen:

- Kriterien für einen erfolgreichen Übergang von der Schule zur Hochschule oder vom Bachelor zum Master (z.B. „Advising prospective Students“, „First-year experience programmes“, „Mastering the Master experience“)
- Wirksamkeit von studienbegleitenden fachlichen und überfachlichen Kursangeboten (z.B. „How can we enhance student success by improving study skills?“, „The Influence of Short and Focused Marathon Help Courses on Exam Results and Student Self Efficacy“, „How can a Central Study Advice Unit Stimulate the Integration of Study Skills in the Curriculum?“)
- Erfahrungen beim Einsatz von Social Media und Web 2.0 zur Studienunterstützung (z.B. „Advising 2.0, developing online advising tools“, „Using an E-portfolio as Study Guidance Tool“)
- Erfahrungen bei der Entwicklung und dem Einsatz diagnostischer Methoden (z.B. „Measuring Cultural Awareness Profiles of Students Pre- and Post-Study Abroad Experiences“, „Using Diagnostic Assessment Results to Inform Development of Academic Support Interventions“)
- Angebote zur Reduzierung von Studienabbruch (z.B. „The Last Chance Saloon: Academic Probation as a Retention and Achievement Tool“)
- Erfahrung mit Diversity-Programmen (z.B.: „Different but the Same: Providing Academic

Support to a Diversifying Student Population“, „Cultural Convergence versus Divergence: Advising Incoming International Students“)

- Methoden und Erfahrungen zur Aus- und Fortbildung von StudienfachberaterInnen (z.B. „Designing a Competency-Based Faculty Advisor Development Program“ „Professional Development Panel“)

Die Handouts und Präsentationen der Workshops sind über die NACADA-Website zugänglich (<http://www.nacada.ksu.edu/apps/intlproposals.php/presenters/handoutslist>)

Unterschiede und Gemeinsamkeiten

In den Workshops zeigten sich länderspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung der Angebote und Programme und bei den Rahmenbedingungen. Besonders deutlich trat die unterschiedliche Aufgabenzuordnung im Academic Advising und Counselling zutage. Während in Deutschland das Academic Advising im Sinne einer Studienfachberatung und Lern-/Studienbegleitung eine Nebenaufgabe von Lehrenden ist, sind in den zumeist angloamerikanisch geprägten Hochschulsystemen gut ausgestattete Beratungseinheiten mit dieser spezifischen Aufgabe betraut. Dies ermöglicht die Entwicklung und Anwendung einer Vielzahl von Angeboten und Interventionen zur Unterstützung der Studienplanung und des Lernens, die eng am akademischen Curriculum des jeweiligen Studiengangs orientiert und häufig in fachliche Lehrveranstaltungen integriert sind. Student Counsellor dagegen bringen in der Regel einen psychologisch-therapeutischen Hintergrund mit und fokussieren ihre Beratungsangebote auf die Bearbeitung persönlicher studienbedingter Probleme. Auch in diesem Bereich sind die Ausstattung und der Stellenschlüssel im internationalen Vergleich deutlich besser als in Deutschland.

Neben diesen deutlichen Unterschieden wurden bei den Diskussionen in und am Rande der Workshops jedoch erstaunlich viele gemeinsame Themen und Herausforderungen erkennbar. Überall wächst die Einsicht, wie wichtig begleitende Beratungs-, Betreuungs- und Serviceangebote für die Attraktivität einer Hochschule und den studentischen Erfolg sind und damit die Bereitstellung von entsprechenden Ressourcen. Allgegenwärtig ist der Versuch, die Möglichkeiten der elektronischen Medien und die Verbreitung von Social Media für die Beratungsarbeit zu nutzen. Ubiquitär ist das Bemühen (und die zeitweilige Frustration) von BeraterInnen, ihre Tätigkeit als wichtige und professionelle Aufgabe neben der akademischen Lehre gewürdigt zu sehen (Jahresmotto 2013 von NACADA: „Advising is teaching!“). International verbreitet sind Zeitgeisterscheinungen wie der zunehmende psychische und finanzielle Druck bei Studierenden oder das Phänomen der Helicopter Parents.

Wünsche nach Kooperation

Am Rande der Konferenz trafen sich die VertreterInnen und Vertreter der amerikanischen, niederländischen (Landelijke Vereniging van Studieadviseurs (LVSA): lvs.nl/home.php) und deutschen Dachverbände, um zukünftige Möglichkeiten der Kooperation auszuloten. Aus Deutschland waren Achim Meyer auf der Heyde als Geschäftsführer des Deutschen Studentenwerkes und Barbara Nickels vom GIBeT-Vorstand in dieser Runde vertreten. Aufgrund der Entfernung und der Größenunterschiede sind die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen NACADA und GIBeT sehr begrenzt. Die niederländischen StudienberaterInnen zeigten sich sehr interessiert an einem möglichen Austauschtreffen in Deutschland und haben ihr Interesse daran kürzlich erneut signalisiert.

Fazit

Strahlendes Wetter in einer attraktiven Stadt, Veranstaltungen in historischen Universitätsgebäuden, eine hervorragende Organisation der Tagung mit umfangreichem und kulinarisch vielseitigem Rahmenprogramm, interessante GesprächspartnerInnen aus aller Welt und dazu der amerikanisch geprägte Spirit dieser Tagung, der die Autorin zwischen Begeisterung über die Leichtigkeit des Kontaktes und Erstaunen über den showlastigen Stil einiger Vorträge schwanken ließ: Es war eine bereichernde Erfahrung!

■ **Barbara Nickels**, Dipl.-Psych., Dipl.-Päd, Studienberatung Graduate School der Leuphana Universität Lüneburg,
E-Mail: nickels@uni.leuphana.de

Leichter Zugang für Sie zur Expertise!

Bei 6 Zeitschriften im Themenfeld Wissenschaft und Hochschulen, die der UVW herausbringt, sammelt sich in kürzester Zeit eine erhebliche Expertise an.

Wir veröffentlichen 110 bis 120 Aufsätze pro Jahr. Da verlieren Leserinnen und Leser bei der Fülle schon mal leicht den Überblick. Wer weiß noch, was der Jahrgang 2010 in der Zeitschrift Hochschulmanagement für Themen bereit hielt? Seit Gründung hat die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft (QiW)“ bisher rd. 120 Artikel publiziert – sorgfältig (i.d.R. doppelt) begutachtet. Ähnlich auch die anderen.

Daher bieten wir die Artikel aller unserer Zeitschriften, die älter als zwei Jahre sind, **kostenlos** zum Herunterladen an.

Auf unserer Homepage finden Sie sie, wie unten angegeben.

Das Hochschulwesen (HSW)

<http://hochschulwesen.info/inhaltsverzeichnisse.html>

Forschung. Politik – Strategie – Management (Fo)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/ZBS.html>

Qualität in der Wissenschaft (QiW)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/QiW.html>

Hochschulmanagement (HM)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/HM.html>

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/P-OE.html>

Unser Gesamtangebot an Heften, Büchern und Zeitschriften finden Sie unter
<http://www.universitaetsverlagwebler.de>

Gemeinsame Forschungsförderung steigt auf 8,5 Milliarden Euro

Bund und Länder stellten 2012 fast 8,5 Milliarden Euro für die gemeinsame Forschungsförderung bereit. Das ist eine halbe Milliarde Euro mehr als im Vorjahr und entspricht einer Steigerung um 6,5%. Der positive Trend der Vorjahre wurde damit fortgesetzt. Rund 69% der Gesamtmittel brachte der Bund auf, 31% stammten von den Ländern. Das ist das Ergebnis der vom Büro der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) veröffentlichten Publikation „Finanzströme im Jahr 2012“. Die Finanzierung zusätzlicher Studienanfänger nach dem Hochschulpakt, der Qualitätspakt Lehre sowie das Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ sind in der Darstellung nicht enthalten.

Bedeutendste Empfänger der gemeinsamen Forschungsförderung nach Artikel 91 b des Grundgesetzes waren die großen außeruniversitären Wissenschaftsorganisationen. Die Helmholtz-Gemeinschaft erhielt rund 2,5 Milliarden Euro, die Deutsche Forschungsgemeinschaft rund 2 Milliarden Euro. Die Max-Planck-Gesellschaft empfing rund 1,4 Milliarden Euro, die Leibniz-Gemeinschaft rund 970 Millionen Euro. An die Fraunhofer-Gesellschaft gingen rund 550 Millionen Euro. Weiterhin zeigen die „Finanzströme im Jahr 2012“, wie sich die gemeinsamen Forschungsfördermittel auf die einzelnen Länder verteilen. Hier werden Unterschiede deutlich,

die durch die regionale Verteilung von Einrichtungen, deren Finanzierungsschlüssel sowie durch die Erfolge bei organisationsinternen Wettbewerbsverfahren und den Förderprogrammen der DFG bedingt sind.

Auch der Mittelzufluss pro Einwohner variiert daher von Land zu Land erheblich. Er ist in den letzten Jahren in allen Ländern stark gestiegen.

Die Veröffentlichung informiert darüber hinaus detailliert über die Finanzierungsanteile des Bundes und der einzelnen Länder sowie über Transferleistungen unter den Ländern.

Die Publikation „Gemeinsame Forschungsförderung des Bundes und der Länder – Finanzströme im Jahre 2012“ ist online unter <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/GWK-Heft-35-Finanzstroeme2012.pdf> abrufbar.

Sie kann in Kürze als Heft 35 der „Materialien der GWK“ beim Büro der GWK angefordert werden.

Quelle:
GWK-Pressestelle, PM 17/2013, 28. November 2013
<http://www.gwk-bonn.de>

Lehrerbildung für eine nachhaltige Entwicklung (LeNa)

Zwei Tage haben sich Vertreter von 28 Hochschulen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich an der Leuphana Universität Lüneburg getroffen, um sich zu einem gemeinsamen Netzwerk zusammenzufinden.

Die Netzwerkmitglieder verfolgen das Ziel, die Lehrerbildung mit Blick auf die Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung weiterzuentwickeln. Künftige Lehrerinnen und Lehrer sollen damit in die Lage versetzt werden, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen und Wissen zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu ermöglichen.

Alle Teilnehmenden verfügten bereits über Erfahrungen mit diesem Thema. Sie berichteten von aktuellen Trends wie projektartigen Arbeitsweisen, der Einbeziehung zentraler Zukunftsfragen in den Unterricht oder der Kooperation mit regionalen Partnern. An mehreren Hochschulen findet nachhaltige Entwicklung bereits in den Leitbildern ihren Niederschlag. Nachholbedarf besteht hingegen bei der Verankerung in Studiengängen und Prüfungsordnungen.

Netzwerk-Initiatorin und -Koordinatorin Prof. Dr. Ute Stoltenberg sieht in der Hochschulzusammenarbeit ein großes Potential: „Wir tragen gute Beispiele für eine in-

novative Lehrerbildung so zusammen, dass andere Hochschulen davon profitieren können.“ So habe etwa die Leuphana das Leitmotiv Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bereits an verschiedenen Stellen zur Grundlage des Studiums gemacht. Auch in der Schweiz sei die übergreifende hochschulpolitische Diskussion bereits sehr weit gediehen. Dort haben die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen, an denen Lehrerbildung stattfindet, seit diesem Jahr Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Grundlage des Studiums verankert.

Die Netzwerkmitglieder wollen künftig auch gemeinsame Forschungsarbeiten in Angriff nehmen und sich breit dafür einsetzen, dass Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in die Lehrerbildung Eingang findet.

Das Netzwerk war im Januar 2013 während einer Tagung an der Leuphana gegründet worden.

Quelle:
<http://www.leuphana.de/news/pressemitteilungen/pressemitteilungen-ansicht/datum/2013/11/28/lehrerbildung-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung-lena.html>, 28.11.2013

Tagung Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. 6. und 7. März 2014 an der Universität Tübingen

Die Arbeitskreistagung der GIBeT findet im Frühjahr am 6. und 7. März 2014 an der Universität Tübingen statt. Die Tagung steht nicht nur den Mitgliedern der GIBeT oder der Arbeitskreise und -gruppen offen. Auch alle anderen interessierten Kolleginnen und Kollegen sind herzlich willkommen.

Es gibt wie immer die Möglichkeit, das Tagungsprogramm mitzugestalten. Bevor Birgit Grunschel in ihr Team also Mitte Januar die offizielle Einladung mit dem Tagungsprogramm verschicken können, werden die Arbeitskreise und -gruppen aufgerufen, sich an der kommenden Frühjahrstagung zu beteiligen.

Neben den bereits bestehenden Arbeitskreisen können auch weitere Workshops zu neuen Themen angeboten oder hier initiiert werden (auch möglich für jene, die nicht Mitglied bei der GIBeT sind).

Kontakt:

Birgit Grunschel,
Zentrale Studienberatung,
Eberhard-Karls-Universität Tübingen
E-Mail: birgit.grunschel@uni-tuebingen.de

Stefan Hatz,
Zentrale Studienberatung,
Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, E-Mail:
Stefan.Hatz@gibet.de

Quelle:
Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.
<http://www.gibet.de/fachtagungen.html>

im Verlagsprogramm erhältlich:

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

**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

Preisinformation:

Wir haben die Abo-Preise geringfügig um 1€/Ausgabe anheben müssen.

ZBS-Abonnement/Bezugspreis ab 2014:

- Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
- Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

Kontakt: **UniversitätsVerlagWebler**, Fachverlag für Hochschulthemen, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2013
Europäische Wissenschaftspolitik

Zum Prozess der Entwicklung und Verabschiedung von Horizon 2020
Zusammenfassung von öffentlichen Erklärungen und Presse-Erklärungen des BMBF

Fo-Gespräch mit Helga Nowotny,
Präsidentin des European Research Council (ERC)

Wolff-Dietrich Webler
200 Jahre Wissenschaftsfreiheit
umsonst? 150 Jahre Verfassungsgeschichte vergessen?
Die neue EU-Wissenschaftspolitik
nimmt partiell eine höchst seltsame
Richtung

Helga Nowotny
Shifting horizons for Europe's social
sciences and humanities

Fo-Gespräch mit Jutta Allmendinger,
Dagmar Simon und Julia Stamm

*Jutta Allmendinger, Julia Stamm &
Sally Wyatt*
Laying the Ground for True
Interdisciplinarity –
Engaging the Social
Sciences and Humanities across
Horizon 2020

Helga Nowotny
Don't just complain, take the lead!
Social Sciences and Humanities must
look to integrate into Horizon 2020
targets.

Jutta Allmendinger
Mehr Geld für Identitäten und Kultu-
ren – EU-Förderung für Geistes- und
Sozialwissenschaften

*Andreas Baumert
& Beate A. Schücking*
Strategien und Herausforderungen
der Forschungsprofilbildung aus Sicht
der Universitäten: Hochschulleitungen
im Spannungsfeld von externen
Ansprüchen und internen
Handlungsmöglichkeiten

Dietrich v. Engelhardt
Alexander von Humboldt
oder: Wissenschaft, Philosophie
und Kunst im Dialog

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2013
Hochschuldidaktische Praxis

Hochschulentwicklung

Olga Wälder
Back to the roots:
Kopfrechnen reaktivieren?

André Albrecht & Hilde Köster
„Frühe Bildung“ – Ergebnisse einer
längsschnittlichen Befragung

Hannah Dürnberger
Sozialkompetenzen an der
Hochschule fördern

Hochschulforschung

Thomas Gaens
Von einem, der auszog,
einen Leistungsindikator zu erheben
Durchfallquoten und die
Problematik ihrer Bildung

Daniela Wagner
Innovative Lehr- und Lernkulturen
an Universitäten

Rezension

Heinz Bachmann (Hg.):
Hochschullehre variantenreich
gestalten
(Roger Johner)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 4/2013

Ewald Scherm & Marcel de Schrevel
Controlling an Universitäten:
Entwicklungsstand und
Entwicklungsbedarf

Roland Königgruber
Strukturentwicklungen des
internationalen tertiären
Bildungssektors

Heinke Röbbken & Marcel Schütz
Kontinuität und Wandel:
Die Organisation der
Personalwirtschaft im
Hochschulmanagement –
Explorative Befunde einer
Dezernenten-Befragung

HM-Gespräch mit
Dr. Rainer Ambrosy,
Kanzler der Universität Duisburg-
Essen über die Zukunft der
Software-Entwicklung in
gemeinschaftlicher Trägerschaft
von Hochschulen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 4/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik*Dieter Frey, Tanja Peter & Silke Weisweiler***Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen zur Verbesserung von Forschung und Lehre am Beispiel des LMU Center for Leadership and People Management***Katharina Hörner, Sibylla Krane, Jörg Schelling, Susanne Braun & Dieter Frey***Eine fächerübergreifende Kooperation zur Führungskräfte- und Teamentwicklung an der LMU München***Cornelia Rövekamp & Anja Freifrau von Richthofen***Integration der Lehrbeauftragten in eine langfristige Personalentwicklung Teilprojekt des Verbundprojektes „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“****Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte***Marion Degenhardt, Camilla Granzin, Doris Schreck***Betreuungskultur – Qualität und Praxis der Nachwuchsförderung Konzept und Ergebnisse eines Tages zur Nachwuchsförderung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg****Personal- und Organisationsforschung***Wolff-Dietrich Webler***Methodenprobleme der empirischen Erhebung der Nachfrage nach hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung****QiW****Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2013

**Schwerpunkt:
Konzepte und Praxis des QM****QiW-Gespräch mit
Dr. Michael Craanen und
Barbara Emmerich
Kollegiale Leitung der
Abteilung Qualitätsmanagement
im Präsidialstab des KIT***Gerald Gaberscik***Auswirkung eines Quality Audits auf das universitäre Qualitätsmanagement – ein Erfahrungsbericht***Stefen Müller***Workload-Erfassung als Baustein im universitären Qualitätsmanagement***Benjamin Ditzel***Prozessqualität an der Universität Hildesheim: Erfahrungen mit dem prozessorientierten Ansatz im Bereich Studium und Lehre***Ousmane Gueye***Zur Qualitätsentwicklung in der Hochschulausbildung im westafrikanischen Senegal***Jochen Gläser***Die epistemische Diversität der Forschung als theoretisches und politisches Problem****Differenzierung des Hochschulsystems in Deutschland und im internationalen Vergleich aus Sicht der Hochschulforschung – Ein Bericht zur 8. Jahrestagung der GfHf
(Anne Mindt)****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

Im Palandt-Webler Verlag erhältlich:

Peter Dyrchs Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

Reihe: Rechtsdidaktik in Lehre, Studium und Unterricht

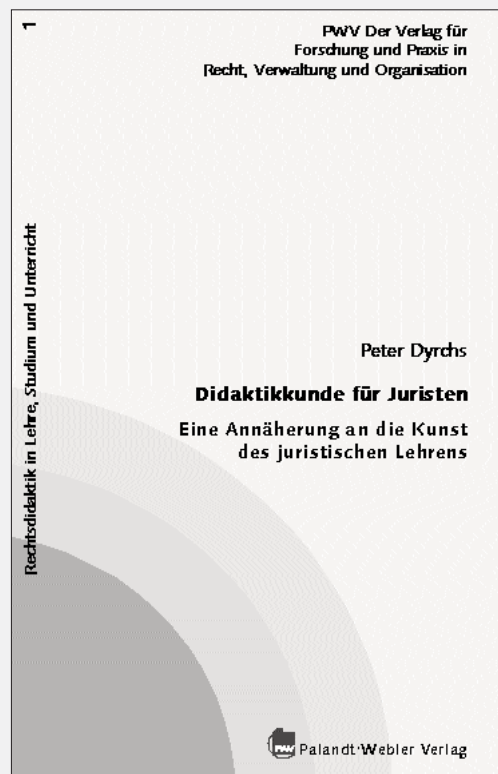
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundefahrer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehrererfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungs- werke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

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

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