

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Auftrag erfüllt? Studienberatung heute

- 20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen, Herausforderungen
- Interviews zur Situation der Studienberatung an den Hochschulen mit Hans-Werner Rückert und Stefan Hatz
 - Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung
 - Was ist neu am „New Style“ der Beratung? Eine kritische Betrachtung des „Sozialen Modells der Beratung“
- Quo vadis (Studien-)Beratung an deutschen Hochschulen?
- Interkulturelle Kompetenz im Kontext der universitären Beratung
 - Bericht über die Tagung der European Association for International Education (EAIE) 2013

1 | 2014

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: 21.03.2014

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

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

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten

Einzelpreis: 18,25 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 Herausgeberin

1

Beratungsentwicklung/-politik

Stefanie Busch
20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz
zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen,
Herausforderungen

2

Interviews zur Situation der Studienberatung
an den Hochschulen mit Hans-Werner Rückert
und Stefan Hatz

5

Wiltrud Gieseke
Studienberatung zwischen Bildungsberatung,
Lernberatung und psychologischer Beratung

10

Helga Knigge-Illner
Was ist neu am „New Style“ der Beratung?
Eine kritische Betrachtung des „Sozialen Modells
der Beratung“

15

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Sabine Stiehler
Quo vadis (Studien-)Beratung an
deutschen Hochschulen?

21

Nadine Stahlberg
Interkulturelle Kompetenz im Kontext
der universitären Beratung

26

Tagungsbericht

Bericht über die Tagung der European Association for In-
ternational Education (EAIE) 2013
(*Wilfried Schumann*)

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

1 | 2014

NEUERSCHEINUNG im UniversitätsVerlagWebler:

Gefährdungssituationen in der Beratungspraxis

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

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

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

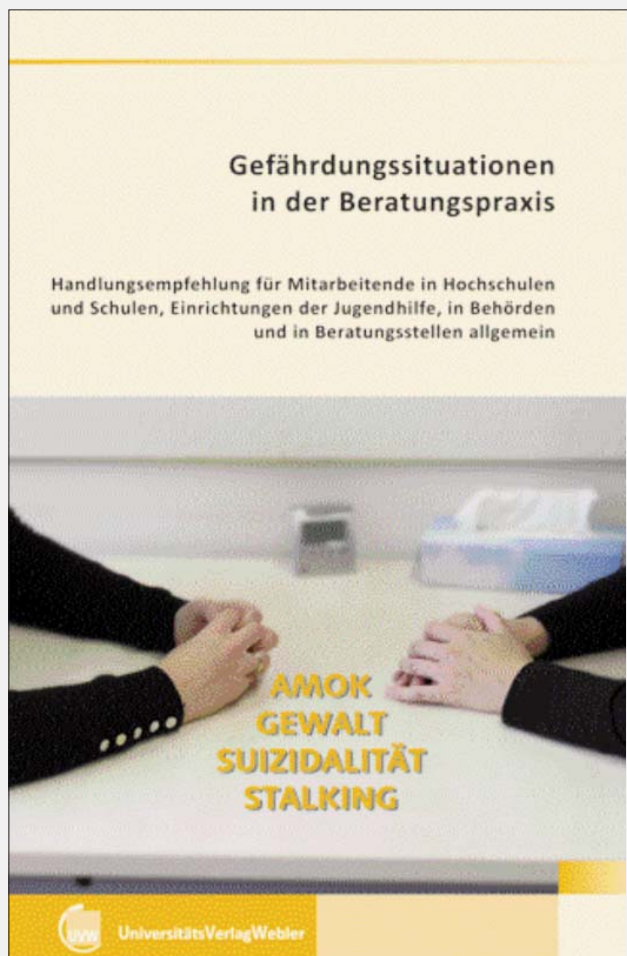
So oder so ähnlich können sich Gefährdungssituationen in Beratungsgesprächen ankündigen. Wie ist auf diese Aussage zu reagieren, ohne sich selbst oder Kollegen zu gefährden?

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

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

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

Diese umfassende und praxisorientierte Broschüre sollte in keinem Beratungsbüro fehlen.



ISBN-10: 3-937026-89-3,
ISBN-13: 978 3-937026-89-4, Bielefeld 2014,
80 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

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

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

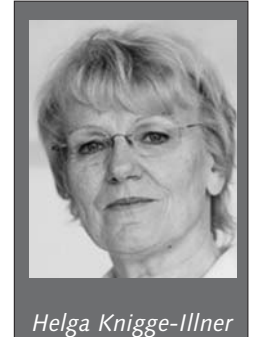
Liebe Leserinnen und Leser der ZBS,

Heft 1 des Jahrgangs 2014 stellt sich die Frage **„Auftrag erfüllt? Studienberatung heute“** und prüft aus verschiedenen Blickwinkeln, inwieweit die Studienberatung an den Hochschulen die ursprünglich intendierten Ziele erreicht hat. Da eine empirisch fundierte Studie dazu gegenwärtig noch aussteht, haben wir Experten aus verschiedenen Bereichen um Einschätzungen gebeten.

Stefanie Busch, Referatsleiterin für Zulassung, Kapazitätsrecht, Ausbildungsförderung und studentische Angelegenheiten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) geht der Frage vor dem Hintergrund der Empfehlungen ihres Hauses nach: **„20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen, Herausforderungen“**. Sie hebt hervor, dass auf die wachsende Heterogenität der Studierenden und deren zunehmenden Beratungsbedarf mit einem zunehmend differenzierten Beratungsangebot reagiert worden ist. Jedoch werde der Allgemeinen Studienberatung nicht die finanzielle Förderung zuteil, die für eine adäquate personelle Ausstattung und die Erfüllung ihrer Aufgaben erforderlich ist. **Seite 2**

Zu unserem Titelthema wurden auch zwei Experten aus der Praxis der Studienberatung befragt, die zugleich als Vertreter der wichtigsten Verbände, die sich mit Studienberatung und deren Professionalisierung befassen, angesprochen wurden: **Hans-Werner Rückert**, leitendes Mitglied der European Association for International Education (EAIE) und **Stefan Hatz**, Vorstandsvorsitzender der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) beziehen in ihren **„Interviews zur Situation der Studienberatung an den Hochschulen“** Stellung. **Seite 5**

Wiltrud Gieseke, Professorin für Erziehungswissenschaften, insbesondere Erwachsenenbildung/Weiterbildung, sieht **„Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung“**. Als wesentliche Probleme der Studierenden sieht sie Entscheidung und Orientierung, konkrete Lern- und Studienprobleme sowie persönliche Probleme. Diese erforderten zwar unterschiedliche Interventionsformen, flössen aber auch in den genannten drei Beratungsbereichen ineinander und erforderten Kooperation und Vernetzung der Berater und Beraterinnen. Ihr Interesse gilt besonders dem Entscheidungsprozess zu Studienwahl und Bildungsentwicklung und dem darin wirksamen Einfluss von Emotionen. Diese „sprachfähig“ zu machen, führe zu gelungener Beratung. **Seite 10**



Helga Knigge-Illner

In dem Beitrag **„Was ist neu am „New Style“ der Beratung? Eine kritische Betrachtung des „Sozialen Modells der Beratung“** setzt sich **Helga Knigge-Illner** mit zwei Artikeln des 2013 erschienenen dritten Bandes des Handbuchs der Beratung, hrsg. von Nestmann, Engel und Sickendiek, mit dem verheißungsvollen Titel „Neue Beratungswelten“ auseinander. Sie fragt danach, ob auch die (psychologische) Studienberatung dem sozialen Modell der Beratung zuzuordnen ist. **Seite 15**

Unter dem denkwürdigen Titel **„Quo vadis (Studien-) Beratung an deutschen Hochschulen?“** gibt uns **Sabine Stiehler**, Leiterin der Psychosozialen Beratungsstelle, Studentenwerk Dresden, einen lebendigen Erfahrungsbericht aus ihrer persönlichen Sicht. Sie schildert die speziellen Probleme und Beratungsbedürfnisse der Studierenden in den verschiedenen Studienphasen, geht auf institutionelle Bedingungen der Beratungsstellen ein und setzt sich mit der Abgrenzung von psychosozialer vs. psychologischer Beratung auseinander, bevor sie eine Antwort auf die aufgeworfene Frage wagt. **Seite 21**

Mit einem speziellen Ausschnitt von Beratung befasst sich der Artikel von **Nadine Stahlberg** **„Interkulturelle Kompetenz im Kontext der universitären Beratung“**. Wofür man kulturelle Kompetenz braucht und warum sie für Beratung wichtig ist, macht die Autorin anhand von anschaulichen Fallbeispielen deutlich. Ihre konkreten Empfehlungen verhelfen dazu, diese Kompetenz zu entwickeln und damit Kommunikationsbarrieren zu überwinden. **Seite 26**

Wilfried Schumann, Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg, berichtet über die „Tagung der European Association for International Education (EAIE)“ 2013 in Istanbul. **Seite III**

Helga Knigge-Illner
(Ein herzliches Dankeschön für Beratung und Unterstützung an Klaus Scholle und Wilfried Schumann!)

Stefanie Busch



Stefanie Busch

20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen, Herausforderungen

Im Jahr 1994 – vor nunmehr genau 20 Jahren – hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) ihre Empfehlung zur Studienberatung verabschiedet. In dieser plädierte die HRK für eine bessere Vernetzung und Kooperation der Beratungsstellen innerhalb und außerhalb der Hochschule, für eine Profilierung der Allgemeinen Studienberatung und für die Einführung von koordinierten Beratungsangeboten in den erfahrungsgemäß kritischen Studienphasen. Weiterhin sollte die Allgemeine Studienberatung die Lehrenden über die Erfahrungen aus der Beratungstätigkeit informieren und damit quasi eine „Rückmeldefunktion“ erhalten (HRK 1994). Liest man die Empfehlung heute, so findet man viele Punkte, die auch weiterhin aktuell sind – trotz zahlreicher Reformen im Schul- und Hochschulsystem. Der folgende Beitrag befasst sich mit den Entwicklungen im Hochschulsystem seit der Verabschiedung der HRK-Empfehlung in 1994 und ihren Auswirkungen auf die Herausforderungen an eine zeitgemäße Studienberatung.

1. Entwicklungen im deutschen Hochschulwesen – Heterogene Studierendenschaft, zunehmender Bedarf an diversifizierten Beratungsangeboten

Mit der Europäischen Studienreform wurden die Studiengänge sowohl in ihrer Struktur als auch in den Inhalten neu gefasst. Die vormals einstufigen Diplom- und Magister-Studiengänge wurden durch die gestuften Bachelor- und Master-Studiengänge ersetzt. Zugleich begann in Deutschland mit der Umstellung auf G8 eine der größten Schulreformen. In fast allen Bundesländern¹ wurde die Schulzeit bis zum Abitur auf zwölf Jahre verkürzt. Die Studien- und Schulreformen führen dazu, dass mittelfristig sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Eltern die Beratung der Studieninteressierten nicht mehr aus eigener Erfahrung werden leisten können. Zudem sind in Folge der verkürzten Schulzeit die Studienanfängerinnen und -anfänger beim Übergang in die Hochschule deutlich jünger, manchmal sogar noch minderjährig. Diese jüngeren Studieninteressierten stehen beim Wechsel von der Schule zu einer weiteren Bildungseinrichtung vor einer besonderen Herausforderung (Salmhofer 2012, S. 13) und bedürfen daher entsprechender Unterstützungsangebote – seitens der Schulen und der Hochschulen. Zudem hat die Öffnung der Hochschulen für beruf-

lich Qualifizierte, die Ausdifferenzierung der Studienprogramme, der Ausbau von Teilzeit- oder berufsbegleitenden Studiengängen und die stetige Zunahme der Übergangsquote von den weiterführenden Schulen die Studierendenschaft zunehmend diverser werden lassen.

Traditionelle wie nicht-traditionelle Studieninteressierte sind mithin mehr als früher auf eine professionelle Unterstützung und Beratung angewiesen, um das ihren Neigungen und Eignungen entsprechende Studienprogramm auszuwählen, zumal in Folge der Studienreform auch die Anzahl der Studienprogramme enorm angestiegen ist. Der Hochschulkompass der HRK listet alleine über 9.500 grundständige Studienangebote auf (wobei natürlich anzumerken ist, dass die Studienangebote nicht alle unterschiedlich zueinander sind und sich in bestimmte Disziplinen clustern lassen). Eine frühzeitige Beratung der Studieninteressierten verringert das Risiko falscher Erwartungen (Willich et al. 2011, S. 103) und ist damit Garant für die „Stabilität der Studien- und Berufswahl“ (Salmhofer 2012, S. 14).

Bis vor wenigen Jahren waren die Systeme der Beratung an den Hochschulen darauf zugeschnitten, dass Studieninteressierte mit annähernd vergleichbaren Leistungsvoraussetzungen an die Hochschulen gelangen. Mit der Zunahme der Heterogenität müssen die Hochschulen nunmehr der zielgruppengerechten Ausrichtung der Studieneingangsphase mehr Aufmerksamkeit widmen (Hanft et al. 2013, S. 113f.). Die Beratungsangebote sollten aus diesem Grunde idealerweise vor Beginn eines Studiums einsetzen, in Kooperation mit anderen Institutionen wie beispielsweise (Berufs-)Schulen erfolgen und die Studieninteressierten bereits bei der Wahl des Studienprogramms unterstützen.

2. Entwicklungen im Beratungsangebot

Mit der Zunahme der Heterogenität ist auch das Bewusstsein in den Beratungsstellen für die unterschiedlichen Biographien der Studierenden in den letzten Jahren gewachsen. Für alle Gruppen, angefangen von den Studierenden mit traditioneller Hochschulzugangsberechtigung über die Studierenden mit einer beruflichen Qualifikation bis hin zu Studierenden mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung halten die Hochschulen – teilweise aufgrund gesetzlicher Verankerung – Be-

¹ Einzig Rheinland-Pfalz blieb beim neunjährigen Gymnasium.

ratungsangebote vor oder kooperieren mit entsprechenden Stellen außerhalb der Hochschule. Werden – wie beispielsweise bei der psychologischen Beratung – die Dienste oft außerhalb der Hochschule erbracht (z.B. bei den Studentenwerken), werden die unterschiedlichen Beratungsleistungen verknüpft und durch Kooperation indirekt in das Portfolio der Hochschulen übernommen. Entsprechend vielfältig sind inzwischen die Kooperationen der unterschiedlichen Beratungsstellen innerhalb und außerhalb der Hochschule. Zugleich organisieren sich die Studienberatungen seit 1994 länderübergreifend in der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) und tauschen sich regelmäßig in Arbeitskreisen und auf Tagungen aus.

Neben der Kooperation der verschiedenen Beratungsdienste hat auch der Ausbau derselben in den letzten Jahren zugenommen. Seit 2011 stellt das Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre“ Mittel für eine bessere Personalausstattung an Hochschulen, für die Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung des wissenschaftlichen Personals sowie die Sicherung und Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre zur Verfügung. Insgesamt zwei Milliarden Euro investiert der Bund zwischen 2011 und 2020 in die Verbesserung der Qualität der Lehre und der Beratung und Betreuung der Studierenden. Im Rahmen des Qualitätspakts Lehre werden derzeit Projekte an 186 Hochschulen gefördert – darunter auch zahlreiche Projekte in den Bereichen Beratung und Betreuung. In der Projektdatenbank finden sich alleine 102 Projekte an Hochschulen im Bereich Studienberatung und -betreuung.² Vielfach greifen die Projekte die zunehmende Heterogenität der Studierendenschaft auf und kommen mit den von ihnen angestrebten Maßnahmen der weiter steigenden Vielfalt in Herkunft und Bedürfnissen der Studierenden durch die Intensivierung von Betreuung, Beratung und Begleitung der Studierenden nach. 81 Hochschulen haben zum Beispiel Programme im Bereich Studienberatung und -betreuung zu den Themen Übergang Schule – Hochschule, Diversität/Heterogenität oder Durchlässigkeit aufgelegt. Es werden vor allem Propädeutika, Tutorien- und Mentoringprogramme eingerichtet sowie Unterstützungsangebote für Studieninteressierte und Studierende bei der Studienwahl und in der Studieneingangsphase vorgehalten. Viele Programme befassen sich zudem mit der Qualifizierung der Lehrenden und der Intensivierung der fachlichen Betreuung.

3. Effiziente Studienberatung – Transparenz und Profilierung

Der Ausbau der Beratungsangebote führt allerdings auch dazu, dass es sowohl innerhalb wie außerhalb der Hochschulen die unterschiedlichsten Anlaufstellen für Studierende gibt – seien es beispielsweise Fachstudienberatungen, Allgemeine Studienberatungen oder studentische Beratungsstellen. Das Nebeneinander von verschiedenen Beratungsstellen hat sich in den Hochschulen über einen langen Zeitraum etabliert. Wie effizient ein solches Nebeneinander ist – oder ob nicht vielmehr eine „Beratung aus einer Hand“ (Hanft et al. 2013,

S. 114) eher den Bedürfnissen der Studierenden (traditionell wie nicht-traditionell) entgegenkommt –, kann hier nicht abschließend bewertet werden. Allerdings zeigen Befragungen von Studienanfängerinnen und -anfängern, dass institutionalisierte Beratungsangebote – die Studienberatungsangebote inbegriffen – zunehmend seltener zu Rate gezogen werden (Willich et al. 2011, S. 111). Dies dürfte auch damit zusammenhängen, dass die verschiedenen Beratungsangebote der Hochschulen nicht ausreichend sichtbar und transparent sind, obwohl die Hochschulen mit unterschiedlichen Formaten (Online, Print etc.) auf ihre Beratungsangebote aufmerksam machen. Transparenz erleichtert mithin den Zugang zu den Beratungsangeboten (Westhauser 2012, S. 44). Voraussetzung hierfür ist eine klare Abgrenzung der einzelnen Beratungsdienste voneinander, eine klare Definition der jeweiligen Aufgaben und eine eindeutige Schwerpunktsetzung, um Überschneidungen zu vermeiden. Eine solche Profilierung gelingt nur, wenn die Studienberatung die Ziele und Strategien der Hochschulleitung in das Beratungsangebot und Beratungsverständnis miteinbezieht (Westhauser 2012, S. 51). Im Übrigen kann die Studienberatung ihre Stellung innerhalb der Hochschule erheblich stärken, wenn sie ihre „Scharnierfunktion“ zwischen Studierenden und Lehrenden nutzt und ihre Erfahrungen bezüglich der Probleme in Lehre und Studium an die zuständigen Stellen in der Hochschule rückmeldet.

4. Ausbau der Beratungsstellen – quantitative und qualitative Anforderungen

Trotz der oben genannten Fortschritte im Bereich des Ausbaus der Beratungsleistungen – nicht zuletzt durch den Qualitätspakt Lehre – und der Kooperationen wird vor allem den Allgemeinen Studienberatungen vielfach noch immer nicht die Förderung zuteil, die ihrer Bedeutung entspricht (so bereits HRK 1994). Gerade die Allgemeinen Studienberatungen, die, orientiert am student lifecycle, Studieninteressierte bei der Wahl der Hochschule und des Studienprogramms unterstützen, zu Auslandsaufenthalten und Prüfungen ebenso beraten wie zum Übergang von der Hochschule in den Beruf, bedürfen entsprechender Ressourcen – sachlicher und personeller Art. Der Qualitätspakt Lehre stellt den Hochschulen zwar entsprechende Mittel zur Verfügung, um die Beratungsangebote in den Fächern zu verbessern, Lehrende zu qualifizieren oder die Betreuung in den Fächern zu intensivieren. Die Allgemeinen Studienberatungen profitieren jedoch kaum von diesen Mitteln. Die Hochschulen sind aufgrund ihrer strukturellen Unterfinanzierung jedoch oftmals nicht in der Lage, die Beratungsstellen so auszubauen, dass sie den an sie herangetragenen Erwartungen gerecht werden. Daher ist es erforderlich, die gewachsenen Anforderungen an die Allgemeinen Studienberatungsstellen und den damit verbundenen Ressourcenbedarf der Beratungseinrichtungen immer wieder zu betonen und zu kommunizieren.

² <http://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/3013.php>; zuletzt aufgerufen am 19.2.14

HRK und KMK hatten bereits vor über 30 Jahren eine Relation (Studienberater/Innen zu Studierenden) von 1:3.000 gefordert (vgl. HRK 1994). Die Verwirklichung dieser Zielvorgabe muss weiter angestrebt werden.

Neben dem quantitativen Ausbau der Beratungsstellen spielt die Qualifikation der Beraterinnen und Berater eine entscheidende Rolle. Die HRK führte in ihrer Empfehlung 1994 bereits Mindeststandards für die Tätigkeit in der Allgemeinen Studienberatung ein. Diese Mindestqualifikation umfasst ein abgeschlossenes Hochschulstudium, gründliche Kenntnisse des Hochschulsystems und der verschiedenen Studienmöglichkeiten sowie Beratungskompetenz. Die Berufsbezeichnung „Berater“ oder „Beraterin“ ist in Deutschland nicht geschützt, einschlägige Ausbildungen existieren nicht – sieht man von einzelnen Aufbaustudiengängen³ ab. Das Profil der Beratungstätigkeit bleibt daher in der Praxis unscharf und erschwert die Beschreibung eines einheitlichen Berufsbildes (HRK 1994).

Da sich die Anforderungen an die Studienberatung stetig erhöhen, wird man künftig nicht umhinkommen, Standards bezüglich der Kompetenzen und Kenntnisse der in der Studienberatung Tätigen genauer festzuschreiben und entsprechende Qualifikationsmaßnahmen zu etablieren. Im Rahmen des „Offenen Koordinierungsprozesses zur Qualitätsentwicklung für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ wurde ein Kompetenzprofil für Beratende entwickelt (nfb 2012), welches sich für die Professionalisierung und Weiterentwicklung der Beratung an Hochschulen eignet. Aufgrund der vielfältigen Biographien der Studierenden müssen die Beraterinnen und Berater – neben dem exakten Wissen über die Organisation Hochschule – heute unter anderem pädagogische, psychologische und sozialrechtliche Kenntnisse mitbringen sowie über Kompetenzen in personenbezogener Gesprächsführung verfügen (Salmhofer 2012, S. 20). Gerade die psychologische Beratung setzt einen hohen Personalaufwand voraus und erfordert eine entsprechende Qualifikation der Beratenden.

5. Fazit und Ausblick

Seit der Verabschiedung der HRK-Empfehlung im Jahre 1994 hat sich im deutschen Bildungs- und Hochschulsystem viel getan. Die Europäische Studienreform, die Ausdifferenzierung der Studienprogramme, der Ausbau des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte und die

Verkürzung der Gymnasialzeit sind nur einige Beispiele. Durch die genannten Reformen sind die Anforderungen an die Beratungsleistungen der Hochschulen gewachsen. Bund und Länder schaffen mit dem Qualitätspakt Lehre Abhilfe, indem Programme zur Verbesserung der Beratung und Betreuung in den Fächern an vielen Hochschulen gefördert werden. Zugleich ist jedoch erforderlich, den Hochschulen die notwendigen Grundmittel zur Verfügung zu stellen, um die Allgemeinen Studienberatungen adäquat auszustatten. Eine qualifizierte Beratung bereits bei der Studienwahl verringert das Risiko eines Studienwechsels bzw. -abbruchs und verbessert mithin den Studienerfolg. Nicht zuletzt der drohende Mangel an Fachkräften in den besonders von Studienwechsel und -abbruch betroffenen MINT-Fächern sollte Ansporn sein, die Allgemeinen Studienberatungen an den Hochschulen entsprechend auszubauen.

Literaturverzeichnis

- Hanft, A./Maschwitz, A./Hartmann-Bischoff, M. (2013): Beratung und Betreuung von berufstätigen Studieninteressierten und Studierenden zur Verbesserung des Studienerfolgs. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster.
- HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland.
- Entschießung des 173. Plenums vom 4. Juli 1994: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/>
- nfb Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2012): Kompetenzprofil für Beratende. http://www.forum-beratung.de/cms/upload/Veroeffentlichungen/Eigene_Veroeffentlichungen/broschuere_kompetenz.pdf
- Salmhofer, G. (2012): „Was soll ich nur studieren?“. In: Deman, K./Salmhofer, G. (Hg.): orientiert studieren. Graz.
- Westhauser, C. (2012): Qualitätsstandards in der Studienberatung an Hochschulen – eine Chance? In: Deman, K./Salmhofer, G. (Hg.): orientiert studieren. Graz.
- Willich, J./Buck, D./Heine, C./Sommer, D. (2011): In: HIS : Forum Hochschule 6/2011: Studienanfänger im Wintersemester 2009/2010.

³ So z.B. der Master-Studiengang „Beratung“ an der Hochschule Neubrandenburg oder der weiterbildende Master-Studiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ an der Universität Heidelberg.

■ **Stefanie Busch**, Referatsleiterin Zulassung und Kapazitätsrecht, Ausbildungsförderung, Studentische Angelegenheiten, Hochschulrektorenkonferenz (HRK)/German Rectors' Conference, E-Mail: busch@hrk.de

in Kürze im Verlagsprogramm erhältlich:

Tino Bargel & Holger Bargel: Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium – Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen

ISBN 978-3-937026-90-9, Bielefeld 2014, 258 Seiten, 39,80 €

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

Interviews zur Situation der Studienberatung an den Hochschulen mit Hans-Werner Rückert und Stefan Hatz



Hans-Werner Rückert



Stefan Hatz

Unsere Interviewpartner verfügen nicht nur über langjährige Praxiserfahrungen mit der Studienberatung an deutschen Hochschulen, sie haben sich auch in Verbänden engagiert, die mit Studienberatung und deren Professionalisierung befasst sind. Hans-Werner Rückert leitet die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, er war Präsident von FEDORA und ist leitendes Mitglied des Boards der European Association für International Education (EAIE). Stefan Hatz ist mit der Leitung der Zentralen Studienberatung der Ernst-Moritz-Arndt-Universität in Greifswald betraut und ist Vorstandsvorsitzender der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT).

ZBS: *Manche Soziologen kritisieren den in unserer Gesellschaft anzutreffenden Beratungsboom, Beratung als flächendeckendes Phänomen, dem man kaum noch ausweichen kann. Beratung gibt es für alle möglichen Situationen, Themen und Lebenslagen. Der Coach für Sport, Freizeit, Stellensuche oder Diätproblemen scheint zum leicht erreichbaren Lebensbegleiter geworden zu sein. Lässt sich die zunehmende Verbreitung und Spezialisierung von Beratung auch in der Hochschule feststellen? Nach dem Motto Studienberater als Lebensbegleiter?*

H.-W. Rückert: Mir ist an Hochschulen bislang kein Überangebot an Beratung aufgefallen. Im Gegenteil, qualifizierte Beratung ist nach wie vor eine Mangelware, ein kostbares Gut.

St. Hatz: Ja, es kommt in der Tat vor, dass Studentinnen und Studenten regelmäßig bei der Studienberatung aufschlagen, um in der einen oder anderen Lebenslage sich

Rat zu holen. Insofern ist der Studienberater auch Lebensbegleiter. Natürlich kommt es auch vor, dass Studentinnen und Studenten sich sozusagen coachen lassen – aber soweit ich das überblicken kann, sind das auf das Gros der Studierenden gesehen doch eher immer noch die Ausnahmen. Etwas anderes ist die Spezialisierung der Beratung. Vor zwanzig Jahren war der Studienberater vielfach noch der Allrounder: Informationsvermittler, Coach, Psychologe. Heute lässt sich beobachten, dass in der Tat stärker ausdifferenziert wird: Da sind die Kollegen, die das Feld des Übergangs Schule-Hochschule bearbeiten, die Career Services, die Fachstudienberater werden an etlichen Hochschulen zunehmend auch hauptamtlich angestellt, die psychologische Beratung ist in den Studentenwerken weiter ausgebaut. Wenn man dieses ganze Feld als Studienberatung zusammenfassen will, dann kann man wohl sagen, dass Studienberatung auch Lebensbegleitung ist.

ZBS: *Ausgehend von der Studienberatung haben sich in der Hochschule viele weitere Beratungseinrichtungen herausgebildet wie Career Service, psychosoziale Beratung, Beratung ausländischer Studierender, Beratung von Arbeiterkindern etc. Welcher Grad von Spezialisierung erscheint tatsächlich notwendig und wann gerät er zum Nachteil einer qualifizierten Beratung für die Studierenden?*

H.-W. Rückert: Spezialisierung liegt in der Natur der Sache zunehmend differenzierter werdender Teilsysteme. Solange die unterschiedlichen Beratungsangebote hinreichend differenziert erkennbar sind und transparente Informationen über das Beratungsangebot vorhanden sind, dürften keine Nachteile entstehen.

St. Hatz: Ich sehe das Problem zuerst für die Studentinnen und Studenten: Das Feld der Studienberatung wird immer stärker segmentiert, so dass man in der Vielfalt der Beratungsangebote auch den Überblick verlieren kann: Wenn ich überlege, ob ich mein Studium abbreche – gehe ich dann zur psychologischen Beratung, weil ich u.U. Motivationshemmnisse habe, gehe ich zum Fachstudienberater, weil ich das falsche Fach gewählt habe, oder gehe ich mit dieser Frage besser zur Zentralen Studienberatung oder zum Career Service, weil ich mich informieren will, wie es nach dem (abgebrochenen) Studium weitergehen könnte? So richtig es ist, dass der Studienberater nicht mehr der Allrounder sein kann, so schwierig kann u.U. eine allzu starke Segmentierung des Feldes Studienberatung sein, wenn letztendlich eine Hand nicht mehr weiß, was die andere tut.

ZBS: *Kann man nicht auch befürchten, dass die Lehrenden durch zunehmende spezialisierte Beratungsangebote in der Hochschule nicht lediglich entlastet werden, sondern dass ihnen auch Funktionen entzogen werden, die ihre Rolle als Lehrende und Betreuende beschneiden?*

H.-W. Rückert: Das ruft bei mir Heiterkeit hervor. Angesichts der Dominanz von Publikationen für eine Hochschulkarriere (und Drittmittelinwerbung, sobald die Professur erreicht ist) zahlt es sich für Lehrende nach wie vor nicht aus, viel Zeit in Betreuung und nachgehende Vertiefung der Lehre zu investieren.

ZBS: *1973 wurde laut KMK-Beschluss¹ – angesichts der Differenzierung der Ausbildungsgänge – die Beratung von Studierenden als genuine und notwendige Aufgabe der Hochschule angesehen. Definiert wurden detaillierte Aufgaben zur Information über Studienmöglichkeiten, Studienbedingungen und die Klärung der Studieneignung und erklärtermaßen auch eine „individuelle pädagogische und psychologische Beratung und Beratungsvermittlung bei Störungen und Krisen im Studienverlauf“ (ebd. S. 9). Beratung bzgl. der Studieninhalte und -verläufe wurde schwerpunktmäßig den Fachbereichen zugeordnet, ebenso die Studiengestaltung, die z.B. Arbeitstechnik und Prüfungsvorbereitung mit einbezog. Kann man feststellen, dass die heutigen Studienberatungsstellen wie auch die Studienfachberatung die Aufgaben dieses Katalogs wahrgenommen haben? Bzw. welche Abweichungen und andere Entwicklungslinien sehen Sie?*

H.-W. Rückert: Ja, im Großen und Ganzen sind die Aufgaben nach wie vor so verteilt, und das halte ich auch für sinnvoll. Vielfach sind die zentralen Beratungsstellen auch eingesprungen, wenn es in Fachbereichen Defizite gab, die Vermittlung von Study-Skills betreffend. Und es gab und gibt immer wieder auch Schnittstellen, an denen gemeinsame Projekte von Fachbereichen und der ZSB verfolgt wurden und werden, beispielsweise beim Thema Studienabschluss.

ZBS: *Für die vielfältigen Aufgaben der Studienberatung wurde als erforderliche personelle Kapazität eine Quote von einem Studienberater auf 3.000 Studierende angesehen, eine Zielmarke, die gerade an den größten Universitäten auch nicht ansatzweise realisiert worden ist! Umso erstaunlicher ist das umfangreiche und differenzierte Beratungsangebot, das die Studienberatung trotzdem im Verlauf der Jahre entwickelt hat. Würden Sie sagen, dass die Allgemeine Studienberatung in der Institution Hochschule eine Rolle gespielt hat und noch spielt, die ihren Aufgaben gemäß ist?*

H.-W. Rückert: Die Allgemeine Studienberatung ist zwar überall formal vorgesehen, verankert und aktiv. Ihre Rolle in der Hochschule ist jedoch angesichts des Primats von Forschung und Lehre, der in den letzten 30

St. Hatz: Was die Hochschullehrer und Dozenten angeht – so denke ich, da kann man sicherlich nicht verallgemeinern: Ich erlebe an meiner Hochschule Dozenten und Dozentinnen mit hervorragender Beratungskompetenz, und das spüren die Studentinnen und Studenten auch, und diese Dozenten werden ihrer Rolle als Lehrer und Betreuer voll gerecht. Und dann erlebe ich das genaue Gegenteil: Dozenten, die kein Gespür für die Frage hinter der Frage haben – auch das spüren die Studierenden und wenden sich dann eben anderswohin.

St. Hatz: Außer 1973 gab es ja auch noch die Empfehlungen der HRK aus dem Jahr 1994.² Die sind inzwischen auch schon bald 20 Jahre alt, aber doch ein bisschen näher als die damaligen KMK-Beschlüsse. Als gegenwärtige Entwicklung beobachte ich, wie schon gesagt, eine stärkere Segmentierung des Feldes Studienberatung. Das ist einerseits wünschenswert: Eine Professionalisierung der Studienfachberatung z.B. kann den Studentinnen und Studenten nur helfen, wenn eben nicht nur Sachfragen abgehandelt werden, sondern auch Krisen frühzeitig erkannt werden können, oder wenn der Blick auch über den Tellerrand des eigenen Faches geht, so dass Studenten in Mehr-Fach-Studiengängen nicht vom jeweiligen Fachstudienberater gedrängt werden, auf jeden Fall diese und nicht die andere Lehrveranstaltung im anderen Fach zu besuchen. Auch den Blick auf einen vielfältiger werdenden Arbeitsmarkt können Career Services heute sicherlich besser leisten als die Studienberatung von vor 20 Jahren. Spannend ist allerdings, wie sich Zentrale Studienberatung in diesem Feld positionieren kann. Gerne wird ja das Bild von der Spinne im Netz gebraucht. Auch wenn dieses Bild für mich eine etwas negative Konnotation hat – es fällt mir auch kein besseres ein. Also: Ist Zentrale Studienberatung der Partner, der die Segmente des Feldes Studienberatung zu einem sinnvollen Ganzen zusammenführt oder eben nur ein Mitspieler unter vielen auf dem Feld?

Jahren eher noch zugenommen hat, randständig geblieben. Anders als in den angelsächsischen Systemen, wo die Hochschule in loco parentis handelt und damit Beratungs- und Betreuungsaufgaben einen anderen Stellenwert einnehmen, stehen in Deutschland „die Studierenden nicht im Mittelpunkt des universitären Geschehens“, wie ein ehemaliger HRK-Präsident nach langjähriger Mitwirkung im Board der European University Association erkannte. Und damit auch nicht diejenigen Einrichtungen, die sich per definitionem mit ihnen beschäftigen. Die vielfältigen Bekundungen zur Wichtigkeit von Studienberatung und Studienunterstützung sind leider zumeist Lippenbekenntnisse geblieben. Passiert ist immer nur etwas, wenn es zusätzliche Finanzierung vom BMBF gab, wie zuletzt im Programm Qualitätspakt Lehre.

St. Hatz: Wenn ich Zentrale Studienberatung gemäß dem Beratungsverständnis der GIBeT verstehe als Teil der Hochschule: „sie stellt ihre Beratungskompetenz im Rahmen des Netzwerks der Informations- und Beratungseinrichtungen für Studieninteressierte und Studierende zur Verfügung; sie berät die Hochschule nach innen in Fragen der Auswahl- und Zulassungsverfahren, der Gestaltung der Übergänge im Studium, der Gestaltung von Studiengängen und im Rahmen der Hoch-

schulreformen; sie kommuniziert ihre Erkenntnisse über Studium und Lehre in die Hochschule hinein“, dann kann ich feststellen, dass Studienberatung diese Rolle zunehmend spielt. Denn bei der Akkreditierung von Studiengängen, insbesondere aber bei der Systemakkreditierung wird darauf geachtet, dass Hochschule auch ein Beratungsangebot mit entsprechender Qualität vorhält. Das sensibilisiert umgekehrt auch die Hochschule für diese Rolle der Beratung.

ZBS: *An die Aufgaben der Studienberatung wurde von der KMK schon 1973 und 1994 dann explizit in den Empfehlungen der HRK eine „Rückkoppelungsfunktion“ geknüpft: Ergebnisse und Erfahrungen aus der Beratung im Hochschulbereich sollten auch „für Studienplanung und Studienreform fruchtbar werden“. Deshalb wurde eine enge Zusammenarbeit mit Fachbereichen, Studienreformkommissionen usw. empfohlen. Ist diese Funktion tatsächlich in befriedigendem Maße wahrgenommen worden? Wurde die Studienberatung von Seiten der Hochschulen tatsächlich genutzt als Hauptinformationsquelle über Schwierigkeiten und Bedürfnisse der Studierenden im Studienverlauf und als Anstoß zu wesentlichen Änderungsmaßnahmen?*

H.-W. Rückert: Es gab sicher an verschiedenen Hochschulen über die Jahre seit Gründung der meisten ZSBn

in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts viele Einzelbeispiele für geglückte und berücksichtigte Rückmeldefunktionen. Aber systematisch, wie seinezeit in den Verlautbarungen gefordert, ist das nicht geschehen. Um diese Forderung zu realisieren, müsste das Beratungssystem eben tatsächlich als gleichrangig mit Lehre und Forschung wahrgenommen werden, statt es als untergeordnete Komponente zu betrachten. Das ist die Auswirkung der nach wie vor vorhandenen Randständigkeit.

St. Hatz: Liebe Frau Knigge-Ilner, ich höre aus der Frage die Antwort, die Sie hören wollen: Nein, diese Funktion ist nicht in befriedigendem Maß wahrgenommen worden. Darf ich zurückfragen: Hätte sich nach heutigem Erkenntnisstand Studienberatung nicht auch gewaltig erhoben, wenn sie diese Funktion tatsächlich hätte wahrnehmen wollen?

ZBS: *Laut Empfehlung der HRK sollten „Allgemeine Studienberatungsstellen als Teil eines dezentralen und subsidiären Beratungsnetzes am Hochschulort arbeiten“. Im Gegensatz dazu wurden jedoch an einigen Hochschulen – so in Oldenburg und Göttingen, aber insbesondere in den neuen Bundesländern – die Beratungsstellen in die Verwaltung integriert. Manche Kritiker sehen darin eine Einschränkung der Autonomie der Studienberatung und die Gefahr, dass die Studienberatung von der Hochschulleitung für beratungsfremde Ziele wie z.B. Rekrutierung von Studierenden genutzt wird. Ist in dieser kritisierten Tendenz eine Entwicklung zu sehen, die in den Hochschulen bereits stattgefunden hat? Gibt es konkrete Beispiele dafür?*

H.-W. Rückert: Ja.

ZBS: *Gibt es konkrete Beispiele dafür?*

H.-W. Rückert: Sie haben sie ja genannt. Tatsächlich sind Studienberatungsstellen als zentrale Einrichtungen eher die Ausnahme, die Regel ist die Integration in die Verwaltung. Das wird von vielen Kolleginnen und Kollegen durchaus positiv gesehen, weil sich über zentrale Budgets manche Finanzierung leichter erreichen lässt als aus der dezentralen Position heraus. Ja, und auch mit zusätzlichen Aufgaben wie Recruitment oder Marketing sind die Akteure vor Ort mal mehr, mal weniger glücklich. Die Vertreter einer gewissen Autonomie, wie ich, bevorzugen natürlich die Ansiedlung der Studienberatung im akademischen Bereich. Nun kann es aber passieren, dass diese relative Eigenständigkeit die Beratungseinrichtung

bei der Verwaltung suspekt macht und sie – da sie nicht Lehre betreibt – im Kern des akademischen Bereichs eben auch nicht ankommt. Das führt uns wieder zurück zu dieser Kernfrage: Beratung wird immer wichtiger und notwendiger, da sind sich alle einig, aber die Integration des Beratungssystems in die Hochschule wird systematisch seit langem nicht thematisiert. Seit der HRK-Plenarempfehlung von 1994 sind bald 20 Jahre vergangen, ohne dass sich die HRK plenar wieder mit diesem Thema befasst hätte. Es gab eine Tagung „Zusammenarbeit von Beratungseinrichtungen für Studierende“ 1996 (Beiträge zur Hochschulpolitik 2/1997), das war's.³

St. Hatz: Nun ja, ich bin ja selbst Mitarbeiter einer Studienberatungsstelle, die Teil der Verwaltung ist. Aber einem studierten Menschen sollte es doch durchaus auch möglich sein, im Interesse seiner Klienten seine Unabhängigkeit zu wahren. Ich sehe mich zuerst und vor allem den Ratsuchenden verpflichtet, und ich kann mir auch keine Hochschulleitung vorstellen, die Beratung nur dann als erfolgreich anerkennt, wenn am Ende der Imma-Antrag unterschrieben wird. Problematisch wird der Fall allerdings dann, wenn der Studienberater auch andere Funktionen in der Verwaltung wahrnimmt, z.B. auch Sachbearbeiter in der Prüfungsverwaltung ist – auch das kommt leider vor. Ich wäre als Studienberater in diesem Falle ja schön blöd, wenn ich Studenten auf Widerspruchsmöglichkeiten hinwiese, denn das ist ja die zusätzliche Arbeit, die ich dann als Prüfungsverwaltung an anderer Stelle wieder auf den Tisch bekomme. Das sind in der Tat Fehlentwicklungen, die sind aber, soweit ich das überblicken kann, eher die Ausnahmen.

ZBS: Die Organisation der „psychologisch fundierten Beratung“ wurde in der Folge in sehr unterschiedlicher Form institutionalisiert. Entweder wurde die Aufgabe innerhalb der Studienberatung wahrgenommen oder es gab eine formale Aufgabenteilung zwischen einem Psychologenteam und dem Studienberatersteam, wie z.B. an der Freien Universität Berlin. An vielen Hochschulen wird die psychologische Beratung in Trägerschaft des Deutschen Studentenwerks wahrgenommen und findet dann meist extern statt. Nur rund ein Viertel aller Allgemeinen Studienberatungsstellen bietet auch spezielle psychologische Beratung bzw. Psychotherapie an. An Fachhochschulen ist nur selten psychologische Beratung anzutreffen und ebenso an den Hochschulen der neuen Bundesländer. An den Hochschulen, die Studienberatung inklusive psychologische Beratung anbieten, scheint zudem eine Tendenz wirksam, die psychologische Beratung auszudünnen statt aufzustocken. Ist darin ein allgemeiner Trend zu sehen? Psychologische Beratung out – stattdessen Primat der Information und bestenfalls Beratung zur besseren Orientierung im Informationsangebot?

H.-W. Rückert: Ich überblicke nicht die gesamte Hochschullandschaft in der BRD. In Berlin haben – anders als in Ihrer Frage als Tendenz formuliert – drei Fachhochschulen inzwischen Psychologische Beratung institutionalisiert. Ich denke, der Bedarf lässt sich einfach nicht übersehen, und es gibt auch zunehmend von Seiten der Lehrenden aus den Sprechstunden heraus die Forderung, dass qualifizierte psychologische Beratung vor Ort angeboten werden muss, da der Problemdruck der Studierenden zunimmt. Durch die Bachelor-Master-Strukturen ist der Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden ja doch intensiver geworden, so dass in den Sprechstunden viel mehr auch psychische Belastungen, die ohnehin zunehmen, thematisiert werden. Die Leh-

renden sind froh, wenn sie wissen, dass es in der Hochschule kompetente psychologische Beratung gibt.

St. Hatz: Nein, psychologische Beratung ist nicht out. Aber es kamen da zwei Herausforderungen auch auf die Hochschulleitungen zu, mit denen erst einmal umzugehen war. Die eine Herausforderung waren die Finanzen. Wir können insbesondere an der Lage der Hochschulen in den neuen Bundesländern nach der Wende wie in einem Brennglas beobachten, was passiert, wenn die Finanzmittel knapp werden. Das ist für die Hochschulen wie Winterschlaf, es werden nur noch die lebenswichtigsten Funktionen bedient, alles andere wird runtergefahren. Für Studienberatung bedeutet das, dass Kolleginnen und Kollegen zuerst einmal für ordentliche Arbeit nicht mehr ordentlich bezahlt werden. (Ich kann mich erinnern, auch mal eine Ausschreibung für BAT-O V gesehen zu haben ...). Das bedeutet natürlich auch, dass Zentrale Studienberatung nur noch das leistet, was sie in jedem Fall leisten muss: Information und Orientierung. Die andere Herausforderung kam gleichzeitig mit Bologna, obwohl es mit Bologna gar nichts zu tun hat. Vielleicht ist es deshalb in der teilweise doch recht hysterischen Diskussion um die Einführung gestufter Studiengänge gar nicht so beachtet worden: Die Hochschulen stehen jetzt wirklich in Konkurrenz zueinander. Spätestens seit dem Fall der Rahmenprüfungsordnungen ist Anglistik in Hamburg nicht das Gleiche wie Anglistik in Göttingen, ist nicht das gleiche wie in Berlin und nicht das Gleiche wie in Greifswald, Jena, Regensburg, Chemnitz und Oldenburg. Das heißt, die Hochschulleitungen müssen den Studieninteressierten jetzt erklären, warum es sich lohnt, in Chemnitz Anglistik zu studieren und nicht in Köln. Da brauche ich keine Psychologen, da brauche ich Leute, die Ahnung vom Marketing haben – warum sind wohl in den letzten zehn, fünfzehn Jahren die Marketingabteilungen an den Hochschulen wie Pilze aus dem Boden geschossen?

ZBS: Manche Hochschulleitungen präferieren die Lösung, die Psychologische Beratung von der Allgemeinen Studienberatung zu trennen und sie generell den Einrichtungen des Studentenwerks zu übertragen. Eine solche institutionelle Aufgabenteilung kann sich auf die Art der Beratungsangebote auswirken: Eine in die Studienberatung integrierte psychologische Beratung ist näher dran an den Studienproblemen und Nöten der Studierenden und entwickelt vielleicht eher passende und leichter zugängliche Angebote. Welche institutionelle Regelung bevorzugen Sie? Welche unterschiedlichen Auswirkungen sind Ihrer Meinung nach festzustellen?

H.-W. Rückert: Ich finde ein subsidiäres System gut, wenn die Ressourcen es hergeben. Die Integration der Allgemeinen Studienberatung mit der Psychologischen Beratung kann Synergieeffekte ergeben, beispielsweise in der Beratungsstelle der Freien Universität bezüglich der Entwicklung eines ausgedehnten Angebots an E-Learning-Modulen zur Lernunterstützung oder bei der Entwicklung eines Prototypen für Online-Studienfach-

wahl-Assistenten, bei dem studienberaterisches und psychologisches Know-how erforderlich sind. Das fehlt natürlich bei einer Beratungsstelle off Campus, die sich ausschließlich psychologisch-psychotherapeutisch versteht.

St. Hatz: Ich würde es in der Tat bevorzugen, wenn die psychologische Beratung Teil der Zentralen Studienberatung bliebe, aus den von Ihnen schon genannten Gründen – tempi passati. Es ist jetzt, so sieht es zumindest aus, Aufgabe von Zentraler Studienberatung, Formen der Kooperation zwischen der Zentralen Studienberatung und der Psycho-Sozialen Beratung der Studentenwerke zu finden, die dem Wohl der Ratsuchenden dienen. Über die Auswirkungen kann man sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt mit guten Argumenten für und wider trefflich streiten – es liegt noch kein wirklich verlässliches Datenmaterial zu diesem Thema vor. Ich könnte nur Beispiele in die eine oder andere Richtung mit bloß anekdotischer Evidenz beifügen. Vielleicht ist das ja mal eine eigene Studie in der ZBS wert?

ZBS: Die Wahrnehmung von Beratungsaufgaben hängt ganz wesentlich von der Qualifikation der Berater ab. Die Frage der adäquaten Professionalisierung der Studienberater ist schon seit langem in der Diskussion. Bis heute gibt es noch keinen Studiengang für die Ausbildung zum Berater, aber die GIBeT hat Maßnahmen zur qualifizierten Fortbildung der Studienberater gestartet. Wie setzt sich die gegenwärtige Gruppe (Generation?) der Studienberater und Studienberaterinnen zusammen? Haben heutzutage wesentlich mehr Berater/innen als früher Studienfächer absolviert, die beratungsaffin sind? Reicht Ihrer Meinung nach das Angebot der GIBeT, ein Zertifikat für ein in eigener Regie absolviertes Fortbildungscurriculum zu erwerben, für die bessere Qualifizierung der Studienberater aus?

H.-W. Rückert: Die Frage nach der gegenwärtigen Zusammensetzung der „Zunft“ der Studienberater und -beraterinnen kann ich nicht beantworten, ich kenne auch keine Daten über deren Herkunftstudienfächer. Die Frage der Qualifizierung von „Counsellors“ leidet in Deutschland daran, dass es entsprechende Studiengänge außerhalb des Psychologiestudiums nicht gab, also auch kein Berufsbild, keine Lobby. Da ist ein Fortbildungscurriculum, das von einem Verband der Fachkräfte entwickelt wurde, besser als gar nichts. Die HRK hat 1994 in der Plenarempfehlung zur Studienberatung gefordert, dass die jeweiligen Landeskonferenzen der Rektoren und Präsidenten die Fort- und Weiterbildung der Beraterinnen und Berater „gegebenenfalls“ organisatorisch verantworten sollten. Die Hochschulen sollten sie beaufsichtigen. Wozu nichts gesagt wurde: Wer sollte die Fort- und Weiterbildung bezahlen? Und, wieder mal die Randständigkeit: Wenn man als Hochschule vor der Wahl steht, Geld, das man eh nicht hat, in Forschung und Lehre zu stecken oder in die Qualifizierung von Beratungspersonal, dann kann man sich nach 20 Jahren rein empirisch angucken, wie die Lösung bisher aussah. Vielleicht ändert sich etwas, wenn die Qualität der Beratung Eingang findet in die Systemakkreditierung.

St. Hatz: Über die Herkunft der jetzigen Generation Studienberater vermag ich nicht allzu viel zu sagen. Es sind

schließlich längst nicht alle Studienberater in der GIBeT organisiert. Wenn ich mir aber die Stellenausschreibungen der letzten Jahre anschau, dann sehe ich, dass der überwiegende Teil doch den Empfehlungen der GIBeT* folgt, so dass davon auszugehen ist, dass der überwiegende Teil der neuen Kollegen mindestens einen beratungsaffinen Studiengang absolviert hat, wenn nicht sogar einen der Beratungsstudiengänge in Heidelberg, Dresden, Neubrandenburg, Münster, Darmstadt, Frankfurt/Main und bestimmt noch einigen anderen mehr, die ich aus Versehen übersehen habe, und die mir bitte nicht übel nehmen, dass ich sie hier nicht erwähnt habe. Und, ja, die Zertifizierung durch die GIBeT ist ein gangbarer Weg, die Qualität in der Beratung zu sichern. Davon bin ich überzeugt. Sonst hätte sich die GIBeT und insbesondere in den ersten Jahren der Vorstand und danach die Fortbildungskommission die Mühe, ein anspruchsvolles Fortbildungscurriculum zu definieren, nach dem dann auch tatsächlich zertifiziert werden kann, sparen können. Wichtig ist mir hierbei, dass bei diesem Prozess auch und gerade die Erfahrungen vieler älterer Kollegen, die selber Standards gesetzt haben, die auch nicht unterschritten werden sollten, mit in dieses Curriculum eingeflossen sind. Das macht denen, die sich zertifizieren lassen wollen, teilweise große Mühe, und wir werden sicher noch einmal an der einen oder anderen Stellschraube drehen müssen – an einigen Stellen ist die Zertifizierung vielleicht zu anspruchsvoll, an einigen wurde der Standard vielleicht zu niedrig veranschlagt. Aber die Mühe lohnt sich nicht nur für die Zertifizierten, sondern auch für die Ratsuchenden. Die GIBeT hofft darum, dass sich das Zertifikat als eine Art Qualitätssiegel etabliert.

ZBS: Wir danken Ihnen für das Gespräch.

Die Interviews der ZBS führte Helga Knigge-Illner.

¹ Veröffentlichung der Beschlüsse der KMK, Dokumentation (1997): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_/1997/1997_03_07-Dokumentation-Bd-1.pdf

² Ebenda.

³ <http://www.gibet.de/index.php?id=211>

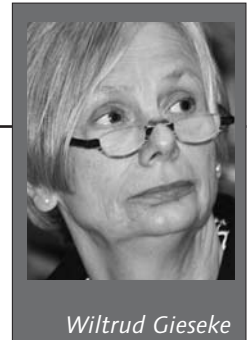
Liebe Leserinnen und Leser,

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.

Wiltrud Gieseke



Wiltrud Gieseke

Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung

In Zeiten der Verdichtung der Arbeitsplätze scheint es nicht mehr zu verwundern, dass von der Studienberatung bis zur psychologischen Beratung mit therapeutischem Anspruch alles zu leisten sein muss. Die Anforderungen, die sich für Studienberater/innen fallbezogen auftun, scheinen sehr vielfältig und breit zu sein, obwohl es an den meisten Universitäten neben der Studienberatung einen psychologischen Dienst oder psychotherapeutische Beratungsstellen, zusätzliche psycho-soziale Angebote und Unterstützung durch Kurse zu Themen wie Zeitmanagement, Prüfungsvorbereitungen, Präsentationen etc. gibt. Häufig werden diese Ausdifferenzierung und zusätzliche Netzwerkaktivitäten, um Studierende zu unterstützen, auf die rasante Zunahme der Studierendenzahlen, eine veränderte soziale Zusammensetzung der Studierenden und ihre fast gleiche geschlechtliche Verteilung zurückgeführt. Diese Diagnose zieht die Anforderung nach weiterer Ausdifferenzierung von Beratungsmöglichkeiten in der Universität nach sich, worauf bis Ende der 1990er Jahre noch entsprechend geantwortet wurde.

Die Optimierungs- und Rationalisierungsprozesse, die über Vernetzungsanforderungen sowie Nutzungs- und Wirkungsstatistiken Effizienz und Effektivität einfordern, verweisen auf neue Bedingungen, die auch Konflikte zwischen Universitätsleitung und Beratungsstellen nach sich ziehen, die wiederum Zeit und psychische Kapazitäten als Verwaltungsanforderungen verbrauchen. Weiterbildung, um auf die verschiedenen Problemlagen weiterhin gut reagieren zu können, gehört selten zu den bedachten Optimierungsfaktoren. Vielmehr wird mit neuen bürokratischen, betriebswirtschaftlichen Rastern reagiert sowie mit den Formeln „Beratung ist überall“ und „Beratung muss von allen Stellen übernommen werden“. Das, was eine Tätigkeit – hier die Beratung – besser machen könnte, nämlich die kompetente Beratung selbst, bleibt dabei jedoch nicht ausreichend ein Vordergrundsthema.

Berater und Beraterinnen als professionelle Vertreter sind zu wenig als Akteure für die Studierenden und für das Ansehen der Universität sichtbar. Bemerkenswert ist aber, dass sie selbst im Heidelberger Projekt „Offener Koordinierungsprozess zur Qualitätsentwicklung der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ (2011) Bottom-up an der Gewinnung von Qualitätsmerkmalen, die auch den inneren Prozess betrachten, und an der Kompetenzformulierung mit anderen Beratern und Beraterinnen beteiligt waren, um Professionalität im Sinne von Kompetenzsicherung zu stärken.

Sabine Stiehler weist darauf hin, dass Studienwechsler und -abbrecher das klassische Klientel der Studienberatung sind. „Ein Studienabbruch steht häufig erst am Ende eines längeren Weges leistungsmäßiger und psychosozialer Beeinträchtigungen“ (Stiehler 2004, S. 881). Statistische Daten belegen entsprechende Entwicklungen (ebd., S. 881). Dem geht voraus, dass immer wieder auf ein großes Orientierungsproblem nach dem Abitur, was die Studienwahl betrifft, hingewiesen wird. Stiehler betont, die „Studienwahl ist ein Entscheidungsproblem von weitreichender Wirkung und es ist leicht nachzuvollziehen, dass sie angesichts eines kräftezehrenden Abiturs dieser Entscheidung ausgewichen, dass sie abgewehrt, verharmlost oder blockiert wird“ (ebd., S. 881). Sie verweist darauf, dass es keine Räume für Jugendliche gibt, sich weitergehend mit der eigenen Perspektive zu beschäftigen. Emotionen, Zufälligkeiten, Begegnungen, Widerstände sind dann am Werk, so die Autorin. Beratung hat im Prozess des Gesprächs diese sensiblen Punkte zu erkennen und Bedingungen zu schaffen, damit sie für die Ratsuchenden kommunizierbar, erkennbar und für Entscheidungen auswertbar zur Verfügung stehen (siehe Beispiel einer Fallanalyse Gieseke/Stimm/Putensen 2013). Wenn Implizites thematisierbar wird, was die Bildungsentwicklung betrifft, gewinnt das Individuum wieder Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Stiehler setzt auf entscheidungslogische Muster, sie wünscht sich ein Konzept „biographischer Strukturierung“ nach Schilling (2000). Dieses sei notwendig, weil die familiären, geschlechts- und milieuspezifischen Muster nicht mehr greifen. Demnach müssen „fremde Felder und neue Orientierungen“ (Stiehler 2004, S. 881) gesucht werden. Besondere Probleme macht offensichtlich das Alleinsein beim Studieren, die Selbstaktivierung greift nicht, weil Beziehungen, neue Bindungen nicht entstehen (siehe auch Gieseke 2009).¹

Wenn wir dieses Szenarium als Ausgangspunkt nehmen, dann wird klar, dass alle drei Bereiche von Beratung – Studienberatung, Lernberatung und psychologische Beratung – ineinander zu fließen scheinen und in der Tat Entgrenzungen nicht übersehen werden sollten, die zumindest verlässliche Zusammenarbeit notwendig machen. Gleichwohl empfiehlt es sich, noch einmal zumindest begriffliche Unterscheidungen vorzunehmen, um dann Wechselwirkungen zwischen den Anforder-

¹ Stiehler (2004) hat eine strukturierte Übersicht vorgelegt, mit der diese Herausforderungen anzugehen sind.

Abbildung 1: „Entwicklungsbereiche im Studium“ (Stiehler 2004, S. 882)

Entwicklungs-Bereich	Orientierung	Desorientierung	Förderung von Orientierung und Entscheidung durch (z.B.):
1. sozialer Raum	Integration & Partizipation	Desintegration	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstinformation • Multiplikatorentraining • Vernetzung der Dienste • Schnupperstudium • Hochschultage • Sommeruniversität etc.
2. Beziehung	{Entscheidungs-} Autonomie	Unsicherheit	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfen bei der Studienwahlentscheidung • Gruppenarbeit zu emotionalen Themen • Einzelgespräche und Gesprächsreihen etc.
3. Studium (= Arbeit)	Qualifizierung	Überforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitmanagement • Prüfungsvorbereitung • Wissenschaftliches Arbeiten • Moderation & Präsentation etc.

rungen, die bisher angesprochen wurden, weitergehend zu erklären:

Die Studienberatung hilft bei der Studienwahl und/oder einem Studiengangwechsel und arbeitet gemeinsam mit den Studierenden die Orientierungsanforderungen heraus, damit diese ihre Entscheidung treffen können. Die Entscheidungsfindung stellt bereits eine besondere Anforderung für Berater und Beraterinnen dar, zumal die Entscheidung nicht von und mit ihnen, sondern vom Individuum selbst zu treffen ist.

Die Lernberatung beschäftigt sich mit konkreten Lernproblemen im Prozess des Studiums (siehe auch Ludwig 2012). Inhalte solcher Beratung betreffen zum Beispiel das Halten von Referaten, die Präsentation, die Prüfung, aber auch die Interpretationsfähigkeit, sich Meinungen im studentischen Diskurs zu bilden und dieses öffentlich zu leisten. In der Lernberatung geht es um aktive Aneignungs- und Verarbeitungsstrategien sowie Diskursfähigkeit in den Seminaren und in der Gruppenarbeit. Wir haben es also mit einer komplett anderen Beratungsstrategie zu tun, die mehr in Richtung Beobachtung und Vermittlung, ja auch Üben geht. Vielleicht können auch hier Berater und Erwachsenenbildner zusammenarbeiten. Aber auch wenn man alles durchstrukturiert und Kleinstangaben an die Studierenden als Richtlinien, so wie bereits jetzt in der Lehre, weitergibt, gibt es keine entsprechende Wirkung, wenn der Aktivposten Student und Studentin sich selbst nicht als Akteur im Studiengeschehen betrachtet, der sich mit den Fragen des Studiums inhaltlich persönlich auseinandersetzt, sie sich aneignet, sich zu eigen macht. Fehler, Missverständnisse, Umwege sind dabei mit eingerechnet. Flexibilität, Kreativität und sich entwickelndes differenziertes Wissen hängen von dieser Lebendigkeit ab. Es herrscht jedoch, so der Zeitgeist, die Angst, nicht perfekt genug zu sein, nicht den Anforderungen zu genügen. Hier geht es also weniger um psychologische Probleme im Grundsätzlichen, also Therapeutisches, sondern vielmehr um Mut, Aktivität, Auseinandersetzung mit dem Inhalt und den Fragen, die sich aus dem Studienstoff ergeben. Lernberatung scheint eine neue Herausforderung in den Masse-

nuniversitäten zu sein, die ergänzende Angebote notwendig macht. Es ist schwer für die Studienberatung, hier passgenau reagieren zu können. Wenn kein Personal dafür vorgesehen ist, helfen Kooperationen hier weiter. Aber das begrenzt natürlich die Wirkungsreichweite. Sicher sind die erwähnten Lernunterstützungen im Zusammenhang mit Studienentscheidungen deshalb nicht überflüssig.

Anders sieht es mit den therapeutischen Herausforderungen aus, die können ganz sicher nicht von den Studienberatern und Studienberaterinnen gelöst werden. Man hat es mit weitreichenden persönlichen Problemen zu tun, die einer besonderen Beachtung und Bearbeitung bedürfen: Traumata, Wiederholungszwänge, massive Lebens-, nicht nur Studienängste sind hier wirksam. Aber diese binden sich natürlich sowohl an aktuelle, jeweils alltägliche Forderungen und Ansprüche als auch an Studierherausforderungen sowie Studierprobleme. Hier stellen sich andere Beratungsanforderungen, als sie einer Studienberatung von ihren faktischen Kapazitäten zur Verfügung stehen. So ist es für Berater und Beraterinnen notwendig, Grenzen zu ziehen und diese Klientel durch gute Vernetzungen vertrauensvoll weiterempfehlen zu können. Eine Zwischenstabilisierung kann aber natürlich dadurch erreicht werden, dass die Studierfähigkeit erhalten wird und bleibt. Selbstwirksamkeitsunterstützungen spielen dabei eine entscheidende Rolle (Jerusalem 2011, 2002). Auch hierfür gibt es in den internen Kompetenzzentren der Universitäten wichtige studienbegleitende Weiterbildungsangebote.

Trotz der Entgrenzungen und Überschneidungen in den Problemlagen differieren auch die Bearbeitungsformen und die räumlich-örtlichen, kommunikativen Settings, das notwendige Wissen und die Beratungsformen. Vor dem Hintergrund vorliegenden wissenschaftlichen Wissens ist es nicht nur hilfreich, sondern notwendig, die Differenzen zwischen den verschiedenen Interventionsformen zu kennen, das Vorgehen zu trennen, obwohl die angesprochenen Problemlagen beim Individuum ganzheitlich zusammenhängen können.

Für die Präzisierung und Markierung von Differenz zwischen den Beratungsformen ist die Unterscheidung, die Wilhelm Mader (1991) vornimmt, nützlich. Er sieht die Grenzziehung der hier beschriebenen Interventionsformen auch vor dem Hintergrund, dass sich die Gesellschaft jeweils in die Individuen mit ihren kulturellen Mustern einschreibt und sie sich dadurch praktisch verleibt (siehe Diskurse von Bourdieu 1982, 1987, Reckwitz 2006, Fuchs 2012). Das Individuum verfügt nicht ohne tiefere Reflexion über alle seine Handlungsmuster, entsprechend können die Zugänge nicht alle gleichzeitig bedient und angegangen werden: Wir haben es bei Lernprozessen und Beratungsprozessen zur Studienwahl erst einmal, wenn sie nicht unter dem Diktat anderer persönlicher Problemlagen stehen, immer mit einer Oberflächensituation zu tun (Ebene A in Mader 1991, S. 11). Wir setzen uns mit Wissen auseinander, sehen uns bei Entscheidungen erst einmal unterschiedliche Alternativen an oder folgen bestimmten Vorbildern oder/und reagieren auf Auslegungen unter dem jeweiligen Zeitgeist und den Milieukonstellationen, unter denen man lebt.

Bei entscheidungswirksamen Beratungsprozessen ist aber ebenso die Metakommunikation anwesend, die auf entsprechende Techniken und Theorien von Themenzentrierter Interaktion (TZI) und anderen Beratungstheorien zurückgreifen kann (vgl. Mader 1991, S. 11-13). Entscheidungsprobleme verweisen auf Ambivalenzen, persönliches Informationsbedürfnis und/oder damit zusammenhängendem Austausch- und Reflexionsbedürfnis (vgl. Mader 1991, S. 11-12). An anderer Stelle weist Mader darauf hin, dass die Klienten überschnell mit ihren Anliegen sind. Berater und Beraterin haben Zeit einzufordern, da sich erst im Prozess weitere Motive zeigen. Sie haben, egal welcher Theorie sie folgen, besonders vermeintliche Kleinigkeiten ernst zu nehmen und ihre Routine immer wieder infrage zu stellen, damit keine Übergriffe stattfinden. Dies geschieht besonders, wenn es Nötigungen zur Entscheidung gibt. Beratung lebt jedoch nicht, so Mader, von der Erklärung eines Problems, „sondern von der Hilfe an eine Annäherung“ (Mader 1999, S. 325).

Diese in der Beratung wirksamen Entgrenzungen, die Schnittflächen² sind in ihrer Komplexität in fallbezogenen Fortbildungen zu thematisieren, denn nur so kann sich eine differenzierte Beratungspraxis legitimieren.

Konzentrieren wir uns nun aber auf die Entscheidungsfähigkeit als wesentliche Aufgabe der Studienberatung im engeren Sinne, die sich wiederum durch die Grundlagenforschung neu zu orientieren hat.

Unter Entscheidung wird auf der Oberflächenebene die Wahl einer Handlung aus einer Menge möglicher Alternativen verstanden (Entschluss) und zum anderen ein Prozess von Entscheidungsakten, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt (vgl. Staehle 1989, S. 485, zit. In: Gieseke/Opelt 2004, S. 55). Entscheidungen haben lange Wege.

Die Wirksamkeit, was die Entscheidungsfähigkeit betrifft, kann nicht sofort und nicht abgegrenzt ohne weiteres benannt werden. Korrekterweise müsste man nach dem Unterstützungswert für die Ratsuchenden fragen, wenn man den aktuellen Effizienzanforderungen in seiner Auskunftspflicht nachkommen muss. So wie Schiersmann (2011) formuliert, geht es auch bei den Beratern um Entscheidungen „für deren Bewältigung mehr

als noch so viel Sach- und Methodenwissen erforderlich ist, denn es handelt sich um Situationen, in denen die Professionellen im vornherein nicht wissen – und auch nicht wissen können –, welche Handlungsstrategie optimal ist“ (Schiersmann 2011, S. 160).

In der Beratung geht es demnach darum, die Entscheidungsfähigkeit des Individuums für die subjektive Bildungs- und Berufsentwicklung zu unterstützen. Dabei ist die ganze Spannweite der individuellen Entscheidungsherausforderungen zu bedenken. Es geht dann praktisch nur um so etwas wie Passgenauigkeit. Entscheidungen schillern also zwischen Akzeptanz eines zukünftigen Weges, dem „Sich-verlieren“ und „Finden“ eines Weges, also nach allgemeinen Orientierungshilfen und der Suche nach der letzten Perfektionierung für eine grundsätzliche Entscheidung. Den Ausschlag bei der Entscheidung gibt dann aber die Zustimmung des Individuums zu sich selbst, alle weiteren Aktivitäten stehen damit im Zusammenhang.

Dieses führt uns zu der grundsätzlichen Frage, wie kommen eigentlich individuelle, subjektive Entscheidungen letztendlich zustande? Entscheidungen werden, wie häufig angenommen, im Rational Choice-Kontext beantwortet, der davon ausgeht, dass Entscheidungen einer logischen Abfolge folgen. Dieses spielt, was die Entscheidungsoption und die Passgenauigkeit betrifft, sicher bei subjektiv bereits getroffenen Richtungsentscheidungen eine wesentliche Rolle.³ Unsere Wirklichkeiten geben uns indessen andere Antworten darauf, wie wir letztlich Entscheidungen, z.B. die Studienwahl, fällen, ob zu unserem Vor- oder Nachteil.

Was man immer schon implizit weiß, wurde über bildgebende Verfahren bei der Analyse der Vernetzungszusammenhänge im Gehirn, die besonders anschaulich bei Kandel (2006, 1999), aber auch Roth (2001) beschrieben werden, in ersten Anfängen sichtbar. Aber nicht, wie man sich warum wie entscheidet, wird dabei beantwortet, sondern nur, wie die Gehirnzentren bei bestimmten Anforderungen miteinander kommunizieren. Besonders erkenntnisfördernd ist dabei, bezogen auf die Vernetzungen im Gehirn, dass es in seinen kommunikativen Prozessen nicht einer hierarchisch, rationalen Folge-Wirkungskonstruktion folgt. Ebenso bedeutsam ist, dass die Emotionszentren mit allen Zentren im Gehirn stärker verbunden sind als unterstellt.⁴

Das heißt, Emotionen, so wie sie jeweils differenziert bei den Individuen strukturiert sind, nehmen Einfluss auf Entscheidungsprozesse. Wenn zur Beratung auch Lernprozesse gehören, geht es neben Wissen über Studiengänge, Anforderungen sowie Kompetenzen, die man voraussetzt, ebenso um emotionale Lernprozesse. Entscheidungen sind also,

Abbildung 2: Lange Wege der Entscheidung (Gieseke 2013)

1. Phase	2. Phase	3. Phase (Beratungssituation selbst)	4. Phase	5. Phase
Überlegung eine Beratung aufzusuchen	Eine Beratung aufsuchen, oder durch allgemeine Orientierungsberatung an eine spezifische Beratung verwiesen werden	<p>a) Biographische Einflussfaktoren</p> <p>↓</p> <p>Beratungsatmosphäre, Beratungspraktiken</p> <p>←</p> <p>b) Beratungssituation, Interessen, Kompetenzen</p> <p>↑</p> <p>c) Professionelle Grundlegung (Theorien, Selbstausslegung, Qualitätsmerkmale, Kompetenzen)</p>	Selbstreflexion, Gespräche mit Freunden und Familie, professioneller Austausch unter Berater/innen	Entscheidungsfindung des Klienten
				Rückkopplung und Frage nach der Wirksamkeit
				(Gieseke 2013)

² Es wäre schön, wenn man diese Schnittflächen besser durch qualitative Forschung dokumentieren könnte, um die aktuellen Beratungskulturen (siehe für Lernkulturen Fleige 2011) besser zu verstehen.

³ Siehe als Beispiel dafür eine Arbeit an unserem Lehrstuhl zur Entscheidung von Unternehmen, Weiterbildungsabteilungen bzw. Organisationen einzurichten (Heuer 2010, Käpplinger/Klein/Haberzeth 2013).

⁴ Siehe zur neurobiologischen Verortung von Emotionen LeDoux 2001, Gieseke 2009.

schärfer formuliert, stärker emotionsgebunden als bisher diskutiert. Obwohl wir darüber ausreichend Alltagswissen haben, ist dieses in phänomenologischen Betrachtungen nicht deutlich genug herausgearbeitet worden. Im präfrontalen Cortex und Gyrus, die beide mit Verhaltensplanung und Fehlerkorrekturen sowie Überwindung starker Gewohnheiten vertraut sind, und wo Entscheidungen getroffen werden, fließen Emotionen, Emotionsmuster als Folge biographischer Entwicklungen sowie abrufbares Wissen und neue Informationen zusammen und bereiten Entscheidungen vor, die in diesem Wechselspiel erarbeitet werden, wobei der Amygdala eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Roth 2001, S. 263, LeDoux 2001, S. 75 zit. in: Gieseke 2007, S. 79). Kognitionen erhalten eine Chance in den „als ob Schleifen“. Sie unterliegen aber einer emotionalen Prüfung, wobei Emotionen ebenso lernfähig sind. Der orbitofrontale Cortex befasst sich mit der emotional-motivationalen Verhaltensplanung, positive und negative Konsequenzen werden durchdacht.

Beratung, die auf Entscheidungsfähigkeit zielt, hat diese emotionsgebundenen Grundlagen in ihrer Theorie zu berücksichtigen. Die Verbindung von kognitiv analytischen Entscheidungsüberlegungen und Wissen über den Verhandlungsgegenstand gelingt nur, wenn man als Berater und Beraterin von einer emotionstheoretischen Grundlegung ausgeht und das Individuum auf kognitive Möglichkeiten zurückgreifen will und solche Potentiale überhaupt vorhanden sind.

Selbststeuerung und Modellierung klären diese Anforderungen zwar, die an Beratung zu stellen sind, genügen hier aber nicht. Sie unterschätzen zum einen die Abhängigkeit des Individuums von der Umwelt und zum anderen die Fähigkeit zur Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, die als Widerstand sichtbar wird. Um Balancierungen im Entscheidungsprozess zu erreichen, bedürfen Paradoxien, Abhängigkeiten, Widerstände, Ambivalenzen, festgefahrene Muster des Denkens und Handelns Beachtung. Neben der Ressourcenauswertung scheint hier die Beratung wieder stärker gefordert, wenn wir das Individuum als selbstverantwortliches Individuum und nicht als gesteuertes, modelliertes Individuum im Blick haben. Neben Wissen, um sich zwischen verschiedenen Studiengängen und ihren Anforderungen und den Berufsperspektiven sowie den vorausgesetzten Anforderungen einen eigenen Weg zu bahnen (siehe dazu genauer Enoch 2011), ist es danach im Beratungsprozess von hohem Wert für gelungene Beratung, die Emotionen sprachfähig zu machen (siehe dazu Schreyögg 2013) und durch eine entsprechende Atmosphäre die Tür für sie in der Metakommunikation zu öffnen.

Im Bildungsberatungsprozess haben die Entscheidung die Ratsuchenden letztlich aber allein zu treffen. Die Berater und Beraterinnen müssen dem Ratsuchenden Hilfe leisten beim Erkennen ihrer Probleme, dem Suchen ihrer Ziele und der Bereitstellung von Informationen zur Erarbeitung alternativer Varianten. Zwischen den Problemlagen (Situation) der Ratsuchenden und der Zielsetzung muss es einen Zusammenhang geben, wobei sich die Zielsetzung durch Bildung im Falle der Studienberatung realisieren lassen muss (vgl. Gieseke/Opelt 2004, S. 56). Um die weitere Professionalität im Feld der Beratung zu

stärken, ist mehr Detailforschung im Feld notwendig, in der Einzelaspekte zum Wissen (siehe dazu Enoch 2011) oder zur Emotionalität fokussiert werden.⁵ Gegenwärtig arbeiten wir an der Bearbeitung einer Systematik zur üblichen Praxisroutine von Beratung und fragen nach den gängigen Praktiken von Beratung.

Erst durch empirische Befunde, die auch Grundlagenforschung aufgreift, können sich neue theoretische Entwicklungen ergeben, die das Feld Beratung neu profilieren. Solche Detailuntersuchungen liefern dafür eine entscheidende Grundlage. Sie sind natürlich sehr aufwendig, genauso schwierig ist es allerdings auch, einen entsprechenden Raum dafür in Fortbildungsangeboten zu finden. Aber von solchen Fortbildungen hängt die Reflexionsfähigkeit im Prozess der Beratung, aber auch die Fähigkeit der Selbstpräsentation nach außen ab. Die Professionalität der Beratung benötigt eine Auskunftsfähigkeit. Sie hat die Gesprächsführung auszuarbeiten, d.h.

- in der atmosphärisch gesicherten sozialen emphatischen Gesprächssituation
- in der Gesprächsführung durch den Wechsel der Fragen
- in der Auslegung eines differenzierten Wissensbegriff
- in der Auswertung des kognitiv-emotionalen Spannungsverhältnisses im Individuum und seiner/ihrer biographischen, sozialen Situation
- in der Selbstreflexion zu den gewählten Praktiken und gelebten Routinen
- in den eigenen Emotionsmustern
- sowie in dem implizit gelebten Menschenbild beschreib- und begründbar zu machen.

Literaturverzeichnis

- Enoch, C. (2011): Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung. Wiesbaden.
- Fuchs, T. (2012): Das Gehirn - ein Beziehungsorgan: Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart.
- Gieseke, W./Stimm, M./Putensen, M. (im Erscheinen): Dialogmusteranalyse am Beispiel der Studienberatung. In: Schlüter, A.: Beratungsfälle.
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld.
- Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Weiterbildungsbereitung II. Studienbrief EB2001, 2. überarb. Aufl. Kaiserslautern: TU, Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.
- Jerusalem, M. u.a. (Hg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim.
- Kandel, E. (2006): Auf der Suche nach dem Gedächtnis. Die Entstehung einer neuen Wissenschaft des Geistes. München.
- LeDoux, J. (2001): Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. München.
- Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.
- Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen.
- Mader, W. (1991): Lernbedingungen. In: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen. Kap. 5.70. Neuwied.
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (NfB) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg (Hg.) (2011):

⁵ Spezifische Arbeiten gibt es daneben zum Beispiel zu Typen von Bildungsberatung (Gieseke/Opelt 2004), zur Rolle der Frage in Beratungsgesprächen (Müller 2005), zur notwendigen Organisationsstruktur von Beratung mit der Implementierung von Bildungsberatung, auch außerhalb von großen Institutionen (Arnold/Gieseke/Zeuner 2009, Gieseke/Dietel/Ebner von Eschenbach 2012), zur Emotionsregulierung im Beratungsgespräch (Schreyögg 2013).

Qualitätsmerkmale guter Beratung. Erste Ergebnisse aus dem Verbundprojekt: Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Berlin, Heidelberg: NfB/Bielefeld.

Roth, G. (2007): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main.

Schiersmann, C. (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design. In: Eckert, T. u.a. (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden.

Schreyögg, B. (2013): Zur Bedeutung der kommunikativen Emotionsregulierung im Beratungsgespräch am Beispiel von Coaching-Dialogen. Diss. Berlin.

Stiehler, S. (2004): Studien- und Studentenberatung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Tübingen.

■ **Dr. Wiltrud Gieseke**, Professorin für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Humboldt-Universität zu Berlin,
E-Mail: wiltrud.gieseke@rz.hu-berlin.de

Peter Dyrchs:

Didaktikkunde für Juristen - Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

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!"

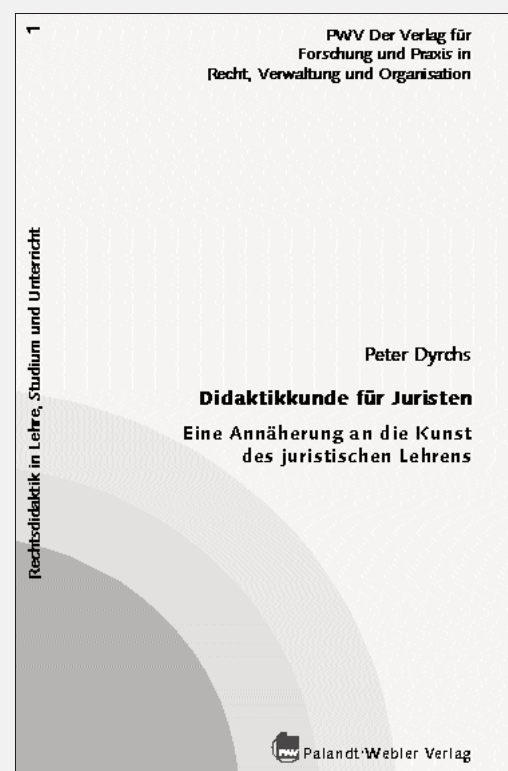
Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

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

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

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

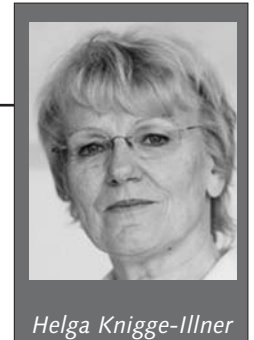
Bestellung - E-Mail: info@palandt-webler-verlag.de, Fax: 0521/ 923 610-22



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

Helga Knigge-Illner

Was ist neu am „New Style“ der Beratung? Eine kritische Betrachtung des „Sozialen Modells der Beratung“



Helga Knigge-Illner

Fast jede zentrale Studienberatungsstelle, die etwas auf sich hält, hat das „Das Handbuch der Beratung“, herausgegeben von Nestmann, Engel und Sickendiek (2004) in ihrer Hausbibliothek stehen: zwei umfangreiche Bände, der erste zu „Beratungsdisziplinen und Zugänge zu Beratung“ (Themen und Gruppen der Beratung), der zweite zu „konzeptionellen Ansätzen, Methoden und Feldern der Beratung“ – ein umfassendes Kompendium! Man meint, dass damit alle Aspekte von Beratung und der gesamten Beratungslandschaft erschöpft wären, aber nein, mit dem dritten wiederum umfangreichen Band wird der Blick erneut erweitert auf „Neue Beratungswelten“ (2013) und „Fortschritte und Kontroversen“. „Neue Sichtweisen auf Beratungswissen und Beratungshandeln“ sollen thematisiert und auch „neue Aufgaben, Funktionszusammenhänge und Bedingungen einer diversifizierten Praxis“ vorgestellt werden – so das Abstract zur Vorstellung des neuen Buchs.

Der erste Teil (XIV) des dritten Bandes beinhaltet „Innovative Zugänge“ und stellt „Neue und weiterentwickelte Konzepte“ vor wie „Beratung als narrative Praxis“ von John McLeod, „Beratung poststrukturalistisch“ (Melanie Plößler), das konstruktivistische „SocioDynamic Counseling“ von Vance Peavy und schließlich das „Soziale Modell von Beratung“, wie Nestmann es im Anschluss an die Thesen von McLeod sieht.

Schon der gemeinsame Einführungsartikel der drei Herausgeber kündigt einen Übergang von der „old school“ der Beratung zu einer geradezu neuen Entwicklungsstufe, dem „new style“ an (ebd., S. 1325-1348). Das macht neugierig und erwartungsvoll! Alles neu? Das soll im Folgenden anhand dieses Artikels sowie des Artikels von Nestmann „Ein soziales Modell von Beratung – John McLeods Vorschlag Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen“ (S. 1397-1408) geprüft werden. Und es stellt sich die Frage: Was folgt daraus für die Studienberatung?

Nestmann et al. machen eine „Gründerphase“ in den 70er und 80er Jahren aus, in der die wesentlichen konzeptionellen Ansätze, das begriffliche Vokabular der Diskussion über Beratung wie auch die beratungspraktischen Grundlagen geprägt wurden. Kritisiert werden aber deren vorwiegend klinisch-psychotherapeutische Perspektive und deren eingeeengte Orientierung an leitenden Therapieschulen. Heutzutage – fast 40 Jahre später – gehe es jedoch darum, Beratung als eine in unserer Gesellschaft weit verbreitete kulturelle Praxis zu sehen und neu zu interpretieren. Deren Erscheinungsformen

reichen von informeller Beratung durch Bezugspersonen des Alltagsnetzwerks bis hin zu professioneller Beratung in einem institutionellen Setting. Angesichts der bestehenden Breite von Beratung, der Pluralität ihrer Formen und der Breite der Diskussion über Beratung sei es notwendig, die kulturelle Einbindung als wesentliches Element von Beratung zu betrachten. Definiert wird Beratung demzufolge als „ein professionelles Handeln innerhalb sich stetig verändernder Kulturen“ (S. 1327). Beratung, so die Herausgeber, hat es zu tun mit den in den unterschiedlichsten Alltagsentstandenen Problemen und ist selbst „Teil unterschiedlichster Alltagskulturen“. In der Perspektive des „sozialen Konstruktivismus“ stellt sich den Autoren Beratung als „sozial konstruiert“ (S. 1329) dar, als von Beratern und Klientel gemeinsam im Prozess der Verständigung und Interaktion gestaltet und in Reaktion auf kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen immer neu bestimmt. Diese sehr abgehobene, allgemeine Beschreibung lässt das Bild von Beratung als schwer zu fassendes soziales Phänomen entstehen, das den vielfältigsten Einflüssen unterliegt und in immer neuen Gestalten auftritt. Hier fragt man sich, welche Konstanten oder Determinanten dann noch Beratung zu einer planbaren und realisierbaren Veranstaltung mit erwünschtem Ergebnis machen können? Die Autoren sehen die Möglichkeit, alltagskulturelle Praxis abzugrenzen und zu beschreiben, in der Verbindung mit „beratungs-strukturellen“ Schemata. Welche das sind, bleibt jedoch offen. Will man das komplexe Phänomen Beratung wissenschaftlich einordnen, so ist es nur disziplinübergreifend und transdisziplinär in der Sicht auf ein differenziertes Bedingungsgefüge zu erfassen. Das erscheint folgerichtig, aber angesichts des aufgespannten ungeheuer breiten Horizonts der Beratungslandschaft als ein sehr anspruchsvolles Unternehmen!

Das Autorenteam versucht die heutige Beratung weiterhin zu verorten, indem es eine Vielzahl von Aspekten anlegt. So scheint ihm die frühere Orientierung an Kausalannahmen von einer „lösungsorientierten Vorgehensweise“ (S. 1329) abgelöst worden zu sein. Statt der früher vorherrschenden retrospektiven Betrachtung der Biographie der Klienten richte sich die eher pragmatische Planungsperspektive auf die nahe Zukunft und verhalte sich dabei auch beratungsökonomisch. Damit ist ein typisches Merkmal einer jeden (auch psychologischen) Beratung beschrieben, deren Anliegen es schon immer war, in begrenzter Zeit zum Ansatz einer Problemlösung, zu Schritten der Veränderung oder zumin-

dest einer neuen Sicht des Problems zu gelangen. Eine solche Orientierung könnte, wie die Autoren zu Recht mahnen, einer „unreflexiven Beschleunigung“ Vorschub leisten und die Beratungsqualität gefährden. Beratung gehe immer das Risiko ein, der Priorität von Effizienz die erforderliche Ruhe und Entwicklungszeit zu opfern. Mit diesem Widerspruch hatte es Beratung allerdings von Anfang an zu tun! Ein wichtiger Aspekt, auf den die Autoren hinweisen, ist die positive „Entschleunigungswirkung“ (S. 1331) von Beratung, die der Reflexion und Entscheidung des Klienten mehr Zeit einräumt, wenn sich neue Optionen und Bewertungen andeuten.

Welchen Stellenwert nimmt der individuelle Einzelfall nach Auffassung der Autoren im sozialen Konzept von Beratung ein? Er soll weiterhin im Mittelpunkt von Beratung stehen. Beratungsbeziehung und Beratungsmethode seien individuumzentriert zu gestalten. Da sich aber die individuellen Probleme auch auf zeitlich normative Lebensereignisse beziehen – wie zum Beispiel Übergänge in neue Lebensphasen – stellen sich auch überindividuelle Herausforderungen an Beratung, die durch die bestimmte Zeit, die Kultur und die Gesellschaft geprägt sind. Infolgedessen soll Beratung sich auch zum Ziel setzen, die generellen sozialen Dimensionen von Belastung und Betroffenheit und deren soziale Folgen zu entdecken und in den Beratungsprozess einzubeziehen. Denn Aufgabe von Beratung sei es, Klienten wieder „anschlussfähig“ (S. 1333) zu machen an die sozialen Verhandlungen in ihren Alltags- und Lebensräumen: Klienten suchen letztlich dann Beratung auf, wenn sie isoliert und entfremdet und aus ihren Netzwerken herausgefallen sind. Das soziale Konzept von Beratung richtet sich neben der Förderung von Autonomie und Ressourcen der Einzelnen auch immer auf die soziale Ressourcenentwicklung durch Schaffung und Veränderung von sozialen Netzwerken und Lebensräumen. Hier zeigt sich die besondere Nähe des Konzepts zu gemeindepsychologischen und gemeinwesen-orientierten Beratungsansätzen. Tendenziell besteht aber bei dieser Sicht die Gefahr, dass das Spektrum von Beratungsanliegen sehr verengt wird: andere Zielsetzungen und Probleme, die aus dem Kontext der Anforderungen von Arbeit und Bildung oder im Bereich individueller persönlicher Entwicklung entstehen, geraten in den Hintergrund.

Mit dem Anspruch, „die generellen und sozialen Dimensionen von Belastung und Betroffenheit und deren soziale Folgen zu entdecken“ (S. 1332) scheint mir Beratung überfordert zu sein. Sie kann zwar Wissen über Einzelfälle und Situationen vermitteln, ist aber im Wesentlichen auf die Erkenntnisse der dafür relevanten wissenschaftlichen Disziplinen – wie Psychologie und Soziologie – angewiesen.

An Berater und Beraterinnen wird die Anforderung gestellt, neben ihrem speziellen Expertenwissen auch „kommunikative Anschlussfähigkeit“ mitzubringen, die „kulturelle Empathie“ für die Lebenswelt der Ratsuchenden voraussetzt – eine Anforderung, die sich seit der zunehmenden Bedeutung und Berücksichtigung von ausländischer Herkunft, fremder Kultur und Diversität der Ratsuchenden in der „klassischen“ Beratung längst gestellt hat.

Bedacht wird auch der Aspekt „Beratung zwischen Wissen und Nichtwissen“ (S. 1336): Zwischen Beratenden und Beratenen wird „... im Dialog ein sozial konstruiertes Wissen erzeugt“, das lebenswelt- und handlungsrelevant ist. Wie das erreicht wird, bleibt allerdings offen. Beratung hat es immer mit Ungewissheit und Unsicherheit zu tun; sie behandelt die Sicht auf Möglichkeiten, Wahrscheinlichkeiten, Chancen. Gewissheit ist nicht erreichbar, aber so etwas wie vorübergehende Gewissheit. Als sinnvolles Lernziel erscheint es demnach, zu lernen mit Ungewissheit positiv umzugehen.

Nestmanns et al. Analyse betrachtet eine Vielzahl weiterer Aspekte – Beratung zwischen Vergangenheit und Zukunft, zwischen Rationalität und Emotion, zwischen Macht und Ohnmacht, zwischen Ressourcen und Defiziten, zwischen Prävention und Empowerment und endet schließlich auch bei den Aspekten lokal und global, indem er den westlich geprägten Beratungsmodellen Herausforderungen durch Migrantenströme, multikulturelle Gesellschaften und die Konfrontation mit dem „Anderen“ und „Fremden“ gegenüberstellt.

Beratung ein allumfassendes soziales Agens?

Beratung durchdringt alle sozialen Bereiche, Felder und Bezüge und bietet für alle Lebenslagen und -situationen und alle möglichen Probleme Hilfe an. Sie erscheint in Nestmanns Betrachtung allumfassend. Damit verheißt sie auch, alle in der Gesellschaft vorhandenen Konflikte, Brüche, Gegensätze und Widersprüche behandeln und potentiell überwinden zu können. Der Beratung wird eine gewaltige Potenz zugeschrieben, sie hilft, „die Vergangenheit einzuschätzen, die Gegenwart zu verstehen und die Zukunft so weit möglich zu antizipieren“ und „sie bemüht sich primär um ein möglichst frühes rationales, aber vor allem auch emotionales, intuitives und handlungsbezogenes Vorbereiten auf das, was kommt, und sie rekurriert dabei auf in der Vergangenheit gewonnene Erfahrungen und das Erleben im aktuellen Moment“ (S. 1338f.). Beratung macht sogar Politik, denn sie erhebt den Anspruch, „Ausgangspunkt für ebenfalls größere gesellschaftliche Bewegungen und Widerstände zu werden“, wie dies etwa mit Community Counselling und in Empowerment-Programmen angestrebt wird (S. 1341), und sie will in ihrer Arbeit mit Gruppen, aber auch mit Individuen, soziale Gerechtigkeit fördern.

Beratung als das allumfassende soziale Agens, das auf hehre Ziele für alle Menschen gerichtet ist, wird übergroß und immer undurchsichtiger. Wird Beratung damit nicht überstrapaziert? Die idealisierende und optimistische Sicht der Autoren scheint mir auf Kosten einer klaren Beschreibung dessen zu gehen, was professionelle Beratung im Kern ausmacht und was sie tatsächlich leisten kann. Sinnvoller erscheint es mir, die verschiedenen Arten und Funktionen von Beratung genauer zu betrachten und deren unterschiedliche Ziele und Herangehensweisen in den verschiedenen Arbeitsfeldern präzise zu beschreiben. Auf dieser Grundlage lässt sich erst bestimmen, welche jeweils spezifischen Ziele erreichbar sind und welche nicht.

Woran es weiterhin fehlt, ist die Bestimmung der Grenzen von Beratung. Was kann Beratung tatsächlich unter den jeweiligen konkreten Bedingungen leisten? Soziale

Beratung im engeren Sinn ist in der Realität häufig begrenzt auf bloße punktuelle Information über in Frage kommende Unterstützungsangebote, wie z.B. Schuldnerhilfe, Behandlungsmöglichkeiten psychisch Kranker, oder sie klärt z.B. Bedingungen von Hartz IV. In wesentlich begrenzterem Umfang wird auch längerfristige sozialpädagogische Betreuung angeboten, so z.B. für Langzeitarbeitslose, die bei ihrer Wiedereingliederung in den beruflichen Arbeitsprozess unterstützt werden, und für Auszubildende mit besonderem Problemhintergrund. Auch in vielen anderen – nicht primär sozialen – Beratungsfeldern ist Beratung – entgegen den Beratungsbedürfnissen der Klienten – häufig nur begrenzt auf knappe Informationsvermittlung und einmalige Gesprächskontakte.

Aber welche Prozesse kann Beratung grundsätzlich bewirken? Sie kann bei Klienten auf Ablehnung und Resistenz stoßen; nur da, wo sie erwünscht ist und angenommen wird, kann sie wirksam werden. Streng genommen kann Beratung nur folgende Veränderungen erzielen: Sie verhilft durch Information zu besserer Orientierung über Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsalternativen und unterstützt schließlich bei Entscheidungen; sie kann Anlass dazu geben, dass Menschen ihre Meinungen, Beurteilungen und Einstellungen reflektieren und ändern; sie kann ihnen Lern- und Übungsmöglichkeiten anbieten, mithilfe derer diese ihre Kompetenzen verbessern und im besten Fall ihr Verhalten ändern können, und wenn sie sehr überzeugend und den Problemstellungen adäquat ist, kann sie neue Motivation und Handlungsbereitschaft erzeugen. Für die meisten dieser Beratungsziele bedarf es aber wesentlich mehr Zeit als eine einzige Beratungsstunde! Es hängt jedoch von den institutionellen Bedingungen ab, welche Aufgaben tatsächlich wahrgenommen werden können.

Beratung kann auch völlig fehl am Platze sein, da, wo sie lediglich eine Ersatzfunktion ausübt, indem sie für einen Aufschub von Problemen, die eigentlich auf Abhilfe drängen, sorgt und damit die Notwendigkeit struktureller oder institutioneller Änderung lediglich kaschiert.

Eine neue Sicht auf Beratung und neue Aufgaben?

In seinem Artikel „Ein soziales Modell von Beratung – John Mcleods Vorschlag, Beratung als einen „sozialen Prozess“ zu verstehen“ (S. 1397 ff.) – beschreibt Nestmann als Ausgangspunkt seiner Analyse die Ablösung der psychologischen Beratungskonzepte durch sozialpädagogische Modellvorstellungen und erklärt schließlich in einem emphatischen Fazit: „Beratung ist durch und durch sozial!“ (S. 1405) Besteht darin die neue Sicht, der „new style“, der bislang verkannt worden ist? Und trifft diese Aussage auf alle Formen von Beratung zu? Von ihrer Entstehung her sei Beratung, wie Nestmann feststellt, primär durch psychologische Modellvorstellungen geprägt. Das gilt auch für Beratungsbereiche, die nicht explizit psychologische Beratung betreiben wie z.B. Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung oder auch Beratung zur Organisationsentwicklung. Deren fachliche Fundierung und die Anwendung von genereller Beratungsmethodik, Beziehungsgestaltung und Prozesshaftigkeit führten – auch bis heute – zu einer „hohen Relevanz von psychologischen Beratungselementen“ (S. 1397). Nestmanns Kritik richtet sich insbesondere auf

die Entwicklung seit den 60er- und 70er-Jahren, als Beratung zunehmend „ins Schlepptau“ der aufkommenden und später „boomeden“ Therapieschulen“ und „ins Fahrwasser klinischer Psychologie und Psychotherapie“ geriet (S. 1398). Aus den großen und auch kleineren Therapieansätzen (Psychoanalyse, Individualpsychologie, Verhaltenstherapie, Gestalttherapie, etc.) entwickelten sich in seiner Sicht „Beratungsableger“. Beratung wurde so zu einer „quasitherapeutischen“ Form der Hilfe (S. 1399). Ausgehend von der Diagnose eines individuellen Problems, einer Störung oder Verhaltensabweichung, sei dieses Konzept auf „Behandlung“ und Veränderung von Klienten (z.B. durch Erkenntnis der Ursachen, Analyse des abweichenden Verhaltens oder Training von passenderen Verhaltensweisen) gerichtet. Nestmann lässt dabei außer Acht, dass psychologische Beratung sich schon in den 70er Jahren parallel zur Debatte über Counselling Psychology im anglo-amerikanischen Raum zu einem eigenständigen Ansatz mit Kontextbezug, Orientierung an Ressourcenstärkung, Prävention und Förderung von Entwicklungs- und Lernprozessen herausbildete (vgl. Großmaß/Püschel 2006, S. 113f.; Feltham 2006) und so eine alltagsnahe, niedrigschwellige Unterstützung bei Problemen mittleren Schwierigkeitsgrades anbot (vgl. Just-Nietfeld/Nickels 2006, S. 5). Erstaunlich erscheint seine Einschätzung, da er selbst auch in anderem Zusammenhang diese Entwicklung beschreibt (Nestmann 2004, S. 61ff.).

Die von ihm so genannten Beratungsableger entwickelten sich außerdem zu praktikablen und wirkungsvollen Beratungskonzepten, die ihre Aufgabenstellung in jeweiligen sozialen Problemkontexten definierten – das gilt besonders für die Varianten von Verhaltenstherapie und systemischer Therapie (ebd.). Nestmann übergeht auch, dass die verschiedenen Therapieansätze und ihre zugrundeliegenden Theorien einen großen Fundus an Erkenntnissen über zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation erbrachten; Erkenntnisse, die für die Ausbildung von professioneller Beratungskompetenz von großer Bedeutung sind.

Beruhet sein engagiertes Plädoyer für den „New Style“ von Beratung lediglich auf einer künstlichen Frontenstellung? Vielleicht steht dahinter hauptsächlich das Motiv, Relevanz und Renommee der im engeren Sinne sozialen Beratung gegenüber der bis dato dominierenden und vermeintlich höher geschätzten psychologisch und psychotherapeutisch orientierten Beratung aufzuwerten.

Um seine Begeisterung für das soziale Modell besser zu verstehen, sollen die von ihm definierten Aufgaben sozialer Beratung näher betrachtet werden: Soziale Beratung analysiert demnach die Wechselwirkung von persönlichen und sozialen Defiziten mit gesellschaftlich-institutionellen, ökonomisch-materiellen und kulturellen Lebensbedingungen und -räumen, erforscht die Bewältigungs- und Entwicklungspotentiale der Betroffenen, fördert deren Ressourcen und bietet Hilfestrategien an (vgl. S. 1399 f.). Sie sieht ihre wesentliche Aufgabe in der Vermittlung von Aufklärung, der Förderung von Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen und der Zielsetzung eines Empowerment von Einzelnen und ihrer Netzwerke und richtet ihre Arbeit bevorzugt auf eine unterprivilegierte Klientel. Mit diesem Ansatz werden viele

soziale Dimensionen aufgegriffen, die – wie Nestmann feststellt – das vorherrschende psychologische Beratungsmodell erweitern können.

Eine besondere Aufgabe von Beratung sieht er darin, Menschen angesichts der vielfältigen Angebote für eigene Lebensentwürfe in einer sich ständig verändernden Gesellschaft bei ihrer Identitätsfindung zu unterstützen. Professionelle Berater leisten insbesondere Unterstützung bei Schwellenerfahrungen und Übergängen wie z.B. von „kultureller Einbettung zu Fremdheit“ oder „von Beschäftigung zu Arbeitslosigkeit“ oder „von Wohlbefinden zu Leiden und Krankheit“. Sie helfen dabei, Verunsicherung und Ambiguitäten zu ertragen, wenn Brüche in der Biographie oder erschreckende Erfahrungen die Zukunft bedrohen. Sie helfen Menschen dabei, in ihre soziale Welt zurückzufinden oder auch sich in neue Lebenswelten zu integrieren, die ihnen mehr Freiheit und Chancen für die eigene Lebensgestaltung eröffnen. Alles in allem wird hier ein sehr anspruchsvolles Programm für die soziale Beratung umrissen, das angesichts der gegenwärtigen institutionellen Bedingungen in den entsprechenden Praxisfeldern von einer Realisierung noch weit entfernt ist. Aber ideelle Konzepte formulieren positive Leitvorstellungen und Kriterien für eine erwünschte zukünftige Praxis. Vielleicht beabsichtigt Nestmann mit seinem Programm den politischen Entwicklungsprozess von sozialer Beratung in der Gesellschaft voranzutreiben.

Ist mit diesen Aufgaben eine neue Entwicklung von Beratungstheorie und -praxis eingeläutet?

Die eben beschriebenen sozialen Aufgaben von Beratung scheinen mir nicht allzu weit entfernt von vielen Feldern der – so genannten – psychologischen Beratung, auch wenn diese sicherlich bescheidenere Ansprüche damit verbinden, – so z.B. von psychologischer Studienberatung, Erziehungs- und Familienberatung, Drogenberatung, Schulpsychologische Beratung etc. Die spezifisch „soziale Definition von Beratung“, die „Teilhabe, Partizipation, Zugehörigkeit und Mitgliedschaft in einer sozialen Lebenswelt“ (S. 1403) ermöglichen soll, passt durchaus zu deren Aufgabenstellungen: So haben zum Beispiel Studienberatung oder auch Schulpsychologische Beratung Studierende bzw. Schüler wie Schülerinnen auch dann zu unterstützen, wenn sie sich isoliert fühlen und am Rande der Gemeinschaft in Kursen und Seminaren oder in der Klasse stehen, wenn sie die Leistungsanforderungen nicht erfüllen und als Versager dastehen, wenn ihnen der Abbruch ihres Studiums droht bzw. sie von der Schule abgehen müssen. Über die extremen Problemsituationen hinausgehend stellen sich aber auch weitere „normale“ Aufgaben wie Unterstützung bei individuellen persönlichen Schwierigkeiten und präventive Zielsetzungen. Nestmanns Beschreibung des Beraterverhaltens von McLeod seinem sozialen Klientel gegenüber entspricht darüber hinaus voll und ganz dem klientenzentrierten, empathischen Dialog der „alten Schule“ wie er auch heute noch als Grundhaltung in psychologischen Beratungsgesprächen angewendet wird, allerdings ergänzt von vielen verschiedenen psychologisch-therapeutischen Interaktionsstilen, die sich in der Praxis als fruchtbar erwiesen haben.

Studienberatung – ein Beispiel sozialer Beratung nach Nestmann?

Ein Blick auf die Aufgaben der Studienberatung, die sich als psychologische Studienberatung versteht, soll klären, inwieweit sie mit dem von Nestmann charakterisierten Modells der sozialen Beratung korrespondiert. Das Konzept der psychologischen Studienberatung an den Hochschulen hat sich insbesondere in den integrierten Beratungsstellen herausgebildet, die neben dem Schwerpunkt der Information und Orientierung zur Studienwahl und -entscheidung sowie der Betreuung im Studium auch die personenzentrierte psychologische Beratung von Studierenden umfasst (vgl. Knigge-Illner/Kruse 1994; Knigge-Illner 1994). Die letztere Aufgabe wird dabei von Psychologen mit psychotherapeutischer Kompetenz wahrgenommen. Trotz der teilweise bestehenden organisatorischen Aufgabenteilung zwischen verschiedenen Teams sind Koordination von Aufgaben sowie Kooperation zur Entwicklung gemeinsamer Beratungsangebote typisch für deren Arbeitsweise. Auch bei den Beratungsstellen, die keine eigene explizit psychologische Beratung anbieten, ist bei der Betreuung von Studierenden durchaus eine Orientierung an den grundlegenden Zielen psychologischer Studienberatung festzustellen: Studierende in ihrem Orientierungs- und Entscheidungsprozess zu unterstützen, impliziert auch, wichtige Aspekte ihres sozialen und persönlichen Hintergrunds zu erfassen und ihre seelische Verfassung daraufhin zu beurteilen, ob eine intensivere psychologische Unterstützung empfehlenswert ist. Im Bedarfsfall überweisen sie dann an psychotherapeutische Einrichtungen des Studentenwerkes.

Wenn ich im Folgenden von psychologischer Studienberatung spreche, meine ich es in dem eben erklärten allgemein-konzeptionellen Sinn und beziehe die Allgemeine Studienberatung mit ein. Die psychologische Studienberatung hat ihre Beratungsaufgaben schon immer im sozialen Kontext gesehen: Die Probleme, die zum Aufsuchen der Beratungsstelle führen, wurden stets als mitbedingt durch den institutionellen und sozialen Kontext der Hochschule und hervorgegangen aus dem psychosozialen Entwicklungsprozess der Studierenden gesehen. Infolgedessen werden auch Lebenswelt und Alltag der Studierenden in die Problembearbeitung mit einbezogen. Die Integration der Studierenden ist wie auch in Nestmanns Konzept ein zentrales Ziel. Sie richtet sich auf den institutionell geprägten Bereich der Leistungsanforderungen wie auch auf die soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und diejenige der Kommilitonen untereinander, in der es primär um sozialen Anschluss geht. Mit der Zielsetzung der Partizipation fördert Studienberatung die Überwindung von Redeängsten und den Mut zur Kommunikation im Seminar mit den Lehrenden. Ein beträchtlicher Teil ihrer Beratungsangebote – insbesondere der Gruppenangebote – widmet sich der Verbesserung von Studienkompetenzen, der Fähigkeit zur Selbstorganisation und Autonomie. Über die Vermittlung von besserer Leistungsfähigkeit hinaus will Studienberatung dazu beitragen, die persönlichen Potentiale der Individuen zu entwickeln, dabei Kreativität wie auch Emotionalität einzu beziehen und den Mut zu eigenem Denken fördern (Knigge-Illner/Kruse 1994, S. 7 ff.; Knigge-Illner 2002).

Die personenzentrierte psychologische Studienberatung – wie auch die Schulpsychologische Beratung – sah es immer auch als ihre Aufgabe, die persönliche Entwicklung der Studierenden zu fördern, sie bei ihrer Identitätssuche zu begleiten, zu eigenen Selbstentwürfen und deren Überprüfung in ihrem Alltag anzuregen und in psychotherapeutischer Weise ihr Selbstwertgefühl zu fördern. Die Problematik des Übergangs in neue Entwicklungsphasen – so besonders zu Beginn und am Ende des Studiums vor den Anforderungen des Exams und schließlich vor dem Eintritt in das gesellschaftliche Beschäftigungssystem – ist dabei ein häufiges Thema. Für derlei Aufgaben bedarf es vorwiegend längerfristige psychologische Beratungsgespräche.

Ein weiteres Aufgabenziel besteht darin, protektive Bedingungen wie soziale Netzwerke zu verbessern bzw. zu schaffen, indem sie zur Bildung von studentischen Arbeitsgruppen anregt, eine Vielzahl verschiedenartiger Gruppen anbietet, in denen gemeinsam an Problemen und Zielen (wie z.B. Zeitmanagement und Examsbewältigung) gearbeitet wird.

Beratung „alter Schule“ hat seit den Ansätzen humanistischer Psychologie und kritischer Pädagogik und mit der Orientierung an der Kritischen Theorie der Gesellschaft von Habermas und Adorno auch immer ein emanzipatorisches Ziel vor Augen. Demzufolge strebt sie an, die Autonomie der zu Beratenden zu fördern, ihre Handlungsfähigkeit als Subjekte im System der Hochschule zu verbessern, die sie gegenüber Zwängen, Einschränkungen, übermäßigen Anforderungen und Bevormundung einsetzen können. Studienberatung will Studierende dazu befähigen, sozial durchsetzungsfähiger zu werden, eigene Interessen zu vertreten und sich gegenüber den Autoritäten in der Hochschule zu behaupten, indem sie z.B. mehr Transparenz von Prüfungs- und Beurteilungsverfahren und mehr Beteiligung an Studienreformprozessen fordern.

Studienberatung hat sich stets dem öffentlichen Auftrag durch Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) verpflichtet gefühlt, Rückmeldung zu geben über Probleme der Studierenden, über Behinderungen und ungünstige Entwicklungen im Studium und ihre Erkenntnisse in Studienreformprozesse einfließen zu lassen. Sie hat selbst – wenn auch kleinere – strukturelle Veränderungsmaßnahmen zur Verbesserung von Studienbedingungen initiiert und realisiert, indem sie z.B. Angebote zur Unterstützung der Studienwahl und Modellprojekte zum Lernen mit elektronischen Medien entwickelte und neue Einrichtungen wie z.B. Lern- und Schreibzentren, gründete.

Ist damit die Beratungseinrichtung Studienberatung „durch und durch sozial“? Nach Nestmann müsste man der Frage zustimmen. Das heißt aber auch, dass sein „soziales Modell“ nichts grundlegend Neues enthält. Es werden damit lediglich die sozialen Aspekte in emphatischer Weise hervorgehoben. Ich möchte allerdings seiner Charakterisierung von Beratung nicht prinzipiell zustimmen. Die von ihm propagierte Dominanz des Sozialen scheint mir Gefahren in sich zu bergen. Es geraten dabei die anderen, nicht primär sozialen, Aspekte in den Hintergrund, die für eine verantwortungsvolle und wirkungsvolle Beratung ganz wesentliche Vorausset-

zung und deshalb auch hervorzuheben und zu unterscheiden sind.

Festzustellen ist in Bezug auf die Studienberatung, dass sie informativ-orientierend, psychologisch-pädagogisch, psychotherapeutisch und sozial-orientiert ist!

Beratung hat generell – d.h. über alle Praxisfelder hinweg – eine wichtige Informationsfunktion, die in der Regel mit dem Ziel besserer Orientierung einhergeht; sehr häufig intendiert und gestaltet sie Lernprozesse – sowohl kognitiver wie emotionaler Art – und übernimmt damit auch pädagogische Zielsetzungen –, und oft will sie individuelle, persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse durch psychologische und – in speziellen Fällen auch psychotherapeutische – Unterstützung fördern. Beratung insgesamt umfasst also ein ungemein komplexes, aber auch heterogenes Tätigkeitsfeld.

Informierende und orientierende Beratung will den Ratsuchenden Kenntnis vermitteln, die ihnen fundierte Entscheidungen ermöglichen, d.h. die zu größerer Sicherheit und innerer Zustimmung führen. Studieninteressenten wollen z.B. erfahren, welche Studiengänge für sie infrage kommen und einschätzen können, ob sie die dafür erforderlichen Fähigkeiten, Interessen und Motive mitbringen. Sie erwarten deshalb vom Berater persönlich relevante Information und Erkenntnisse, die sie ihrer persönlichen Entscheidung für ein Studium näherbringen. Die Beratenden können diesen Wunsch nur dann erfüllen, wenn sie eine förderliche Beziehung zu den Ratsuchenden herstellen, in der sie Hinweise auf die persönliche, auch emotionale Bedeutung von Informationen wahrnehmen und darauf reagieren. Dabei muss es ihr Ziel bleiben, Bevormundung zu vermeiden und Klienten dabei zu unterstützen, die eigene Entscheidung zu treffen. Dies erfordert eine qualifizierte Beraterkompetenz. In der Praxis sind diese Aufgaben – ähnlich wie bei der explizit sozialen Beratung – jedoch nicht selten aufgrund der institutionellen Bedingungen wie übergroße Nachfrage, Zeitdruck und personelle Engpässe nur sehr begrenzt wahrnehmbar.

Informationen müssen, damit sie für die Ratsuchenden gut nutzbar sind und Relevanz haben, zuvor aufbereitet und durch Medien vermittelt werden. Das setzt fundierte Kenntnisse des Informationsmanagements und der Mediengestaltung voraus. Auch darin liegt eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, nicht nur für die Studienberatung, sondern für nahezu alle Bereiche von Beratung, auch die explizit sozialen.

Beratung initiiert und gestaltet Lernprozesse, die kognitive, emotionale und soziale Lernen auf Seiten der Klienten umfassen. Studienberatung hilft Kompetenzen auszubilden, durch die Studierende den Leistungsanforderungen wie auch den sozialen Umgangsformen in der Hochschule gegenüber besser gewachsen sind. Damit nimmt sie pädagogische oder besser pädagogisch-psychologische Aufgaben wahr. Dies zeigt sich z.B. explizit in längerfristigen Gruppenangeboten, in denen Verhaltensstrategien gelernt und geübt werden wie z.B. Bewältigung von Examsanforderungen und Prüfungsängsten (Knigge-Illner 2006). Berater fördern dabei Gruppenprozesse, klären Kommunikations- und Beziehungsmuster und helfen, Störungen und destruktive Verhaltensweisen zu überwinden.

Die dafür erforderlichen professionellen Fähigkeiten werden vermutlich auch von Beratern gebraucht, die im Arbeitsfeld Community Counselling oder in Empowerment-Projekten tätig sind. Kulturelle Empathie und Anschlussfähigkeit sind sicherlich hilfreiche Voraussetzungen, führen allein aber nicht schon zu wirkungsvoller Beratung. Berater und Beraterinnen haben es immer mit Kommunikation und Interaktion mit Ratsuchenden zu tun und sollten für die Gestaltung von förderlichen Beziehungen in spezieller Weise qualifiziert sein. Als theoretischen Hintergrund dafür benötigen sie auch den reichhaltigen Fundus der Erkenntnisse von Beratungspsychologie und Psychotherapie und die Orientierung an Modellen professionellen Beraterverhaltens.

Die im engeren Sinne psychotherapeutische Aufgabe nimmt psychologische Studienberatung vorwiegend in Einzelgesprächen mit Studierenden wahr, die in einer Krise stecken oder Blockierungen ihrer Handlungs- und Erlebniszustände nicht selbständig überwinden können. Dies erfordert längerfristige Sitzungen und vom Beratenen eine therapeutische Qualifikation. Die therapeutische Kompetenz kommt darüber hinaus auch in längerfristigen Workshops und Gruppen mit problembezogener Zielsetzung – wie Bewältigung von Prüfungsängsten – zum Einsatz.

Die aufgezeigten vielfältigen Funktionen und Aufgaben von Beratung in Kombination mit dem für das jeweilige Praxisfeld erforderlichen Fachwissen verlangen eine anspruchsvolle professionelle Qualifikation. Damit stellen sich hohe Anforderungen an eine adäquate Ausbildung für Berater. Die gegenwärtige Praxis ist trotz vieler

Bemühungen um die Klärung von Essentials der Beratung und der Diskussion über Curricula zu einer besseren Qualifizierung von der Sicherung einer Professionalisierung von Beratung noch weit entfernt.

Literaturverzeichnis

- Feltham, C. (2006):* Counselling in the UK. 40 Jahre von den Anfängen bis zur Professionalisierung. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Jg. 38/H. 3.
- Großmaß, R./Püschel, E. (2006):* Hochschulberatung als eigenständiges Praxisfeld, In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS) H. 4/2006, S. 113-118.
- Just-Nietfeld/Nickels, B. (2006):* Basics der Allgemeinen Studienberatung – Eine Positionsbestimmung aus niedersächsischer Perspektive. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, H. 1/2006, S. 2-9.
- Knigge-Illner, H./Kruse, O. (Hg.) (1994):* Studieren mit Lust und Methode – Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre. Weinheim.
- Knigge-Illner, H. (1994):* Neue Aufgaben psychologischer Studienberatung. In: Knigge-Illner, H./Kruse, O.: Studieren mit Lust und Methode – Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre, S. 13-20.
- Knigge-Illner, Helga (2002):* Psychosoziale Probleme Studierender im Wandel der Zeiten aus der Sicht Psychologischer Beratung. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. 33. Jg./H. 1, S. 43-56.
- Knigge-Illner, H. (2006):* Prüfungsangst überwinden – Workshops der Psychologischen Studienberatung, Teil 1. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin, H 2.3, S. 1-18.
- Nestmann, F. (2004):* Beratungspsychologie/Counselling Psychology. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.) Das Handbuch der Beratung, Band 1, Disziplinen und Zugänge, Tübingen.
- Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (2013):* Das Handbuch der Beratung, Band 3, Neue Beratungswelten, Tübingen.

■ **Dr. Helga Knigge-Illner**, Dipl.-Psych., psych. Psychotherapeutin; Promotionscoaching, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

3-937026-75-4, Bielefeld 2012, 124 S., 18.90 Euro

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

Sabine Stiehler



Sabine Stiehler

Quo vadis (Studien-)Beratung an deutschen Hochschulen?

Aus der beruflichen Genese und Perspektive der Autorin werden Lebenslagen und Beratungsbedürfnisse von Studieninteressierten und Studierenden betrachtet und bedarfsorientierte Aspekte von Beratungsangeboten entwickelt. Zentrales Plädoyer ist eine Beratungs- und Beziehungskultur des Empowerments und der Ressourcenorientierung.

Dieser Artikel bilanziert meine Erfahrungen mit Beratung, Studienberatung und psychosozialer Beratung als „Wanderin zwischen den Welten“, wagt einen Ausblick und eine vorsichtige Antwort auf die o.g. Frage.

Die letzten 20 Jahre meines 30-jährigen Berufslebens bin ich im „Großraum TU Dresden“ tätig (die Jahre davor in einer Leipziger psychiatrischen Klinik) und zwar in folgender Reihenfolge: wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Beratung (hier u.a. die Koordination des Praxisforschungsprojekts „Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen“), Studienberaterin in der Zentralen Studienberatung der TU Dresden und seit 5 Jahren Leiterin der Psychosozialen Beratungsstelle im Studentenwerk Dresden. Mein Bemühen war immer, auch über den Tellerrand zu schauen, in deutschlandweiten Gremien mitzuarbeiten und die ostdeutsche Perspektive im Blick zu haben. Als „Wanderschaft zwischen den Welten“ beschreibe ich meine beruflichen Entwicklungen, weil ich mich immer wieder in den Spannungsfeldern „Ostdeutschland-Westdeutschland“, „Theorie-Praxis“, „Beratung-Therapie“ bewege. Diese Wege möchte ich hier skizzieren, bevor ich auf die Abstraktion der Beratungsbedürfnisse und -prozesse, Organisationsgrade und Zukunftsaspekte eingehe.

Ich fand mich 1993 bei meinem Beginn in diesem Arbeitsfeld am Lehrstuhl Beratung, Institut Sozialpädagogik, Fakultät Erziehungswissenschaften – obwohl in Dresden – an einem reinen „Westinstitut“ wieder. Solche Institute gab es im Osten nicht, sie wurden nach der gesellschaftlichen Wende von westdeutschen Wissenschaftlern aufgebaut. Ich war zwar im Osten und zu Hause, aber ich war auch „im Westen“. Frank Nestmann und Lothar Böhnisch waren die Nestoren einer „Dresdner Sozialpädagogik“, und ich war euphorisiert und mitgerissen. Protest gegen die Vereinnahmung bildete sich bei mir erst bei der Betreuung von Diplomarbeiten, deren Autoren in ihren jeweiligen „historischen Einführungen“ – egal welches Thema (Familie, Beratung, Psychiatrie, Jugendkulturen, Berufstätigkeit der Frau usw. usf.) – die ostdeutsche Geschichte einfach wegließen. Die westdeutschen Dozenten wollten sich

auch nicht damit befassen und so war DDR-Geschichte „geschluckt“, verschwunden, und das hat mich empört. Die Professoren hatten recht damit, dass es keine Quellen gab. Die Literatursuche war sehr mühsam. Aber sie kamen durch die mehrheitlich ostdeutschen Studierenden nicht umhin, sich damit auseinanderzusetzen. Ich rechne allen hoch an, dass sie es taten und ich denke, im Nachhinein kam genau dadurch eine intensive deutsch-deutsche Atmosphäre zustande. Frank Nestmann verkörpert in seinen Forschungsleistungen die „Beratung in der Moderne“ und bewegt sich deutschlandweit und durch seine internationalen Vorerfahrungen an der Spitze der Entwicklung in der Beratungsforschung. Das von ihm konzeptionell entworfene und von uns gemeinsam umgesetzte „Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen“ (DNS) zähle ich dazu (Nestmann 2002). Durch die Befristungen im Wissenschaftsbereich wechselte ich in die Zentrale Studienberatung an der TU Dresden und fand mich – meine früheren Kolleginnen mögen mir diesen Ausdruck verzeihen – im tiefsten Osten wieder. Ich meine das positiv! Irgendwie war ich jetzt wieder mehr „zu Hause“. Wir hatten alle unsere DDR-Biografie (z.B. das DDR-Studium) und es waren – kollektiv gesehen – „unsere Kinder“, die sich da an den neu strukturierten Hochschulen zurechtfinden mussten. Die damalige Leiterin der ZSB, Katarina Stein, war sehr engagiert und offen für Neues. Sie war in ARGE und GIBeT aktiv und schnell bereit, Teile des DNS zu übernehmen. In meinen ZSB-Jahren wollte ich die psychosoziale Beratung an der TU Dresden als Teil der Studienberatung etablieren und habe häufig – auch gemeinsam mit Frank Nestmann und Katarina Stein – Anträge bei der Hochschulleitung gestellt. Leider immer ohne Erfolg. Einzige Chance, die blieb, war das Dresdner Studentenwerk. Der damalige Geschäftsführer regte an, über eine Semesterbeitragsserhöhung eine Beratungsstelle aufzubauen, auf deren Leitung ich mich bewarb. Das ist fast fünf Jahre her. In diese Beratungsstelle sind konzeptionell alle meine Erfahrungen im DNS und in der ZSB eingeflossen.

Heute, 25 Jahre nach der Wende, sind aus meiner Sicht Unterschiede in den Allgemeinen bzw. Zentralen Studienberatungen weitgehend nivelliert. Es gibt vielleicht bestimmte „Auslassungen“ im Osten, wenn ich auf den Bereich der psychologischen Beratung oder Psychotherapie für Studierende schaue. In den Artikeln der „Zeitschrift für Beratung und Studium“ gibt es häufig Kritik an bestehenden Zuständen, insbesondere auch an der Organisation der Studienberatung und/oder insgesamt an der Organisation der Beratung an Hochschulen („nicht

strukturiert genug, nicht vernetzt genug, nicht bedarfsorientiert genug, einfach nur fragmentiert"...). Weitestgehend kann man sich anschließen, aber zuweilen scheint es auch so, dass über ein vorgeschlagenes „Casemanagementsystem“ (Gruselwort!) die Interessierten und die Studierenden verschreckt und auch in Teilen entmündigt werden. Wenn ich auf meine Erfahrungen zurückschaue, bin ich – paradox gesprochen – für gut ausgebauten „Wildwuchs“ und auch für den fruchtbaren „Dschungel“, um ein Klima des Empowerments für Studierende zu ermöglichen. Allerdings braucht es Transparenz, Erreichbarkeit und vielfältige Gelegenheiten für Beratung und Gemeinschaft. Für personelle und materielle Ressourcen muss – wahrscheinlich immer – gekämpft werden. Berater sollten sich als Anwälte der Studierenden verstehen, egal wo sie sind.

Die Ratsuchenden

Ich möchte im Folgenden ausgehend von den Zielgruppen – oder potentiellen Ratsuchenden – und den Beratungsangeboten über die Institutionen Hochschule/Studentenwerk und Gesellschaft auf die existierende Landschaft schauen, einen IST-Stand charakterisieren sowie Exkurse einarbeiten und Empfehlungen geben.

Die Ratsuchenden im „Beratungsdschungel“ von Hochschulen sind – im biografischen Verlauf – zunächst die Studieninteressierten (neben Schülern auch solche mit Übergangsjahren, die Berufsausbildeten und Berufstätigen) und dann die Studierenden, besonders in den sensiblen Phasen Studieneingang, Übergang Bachelor-Master, Studienabschluss. Es sind außerdem studentische Multiplikatoren wie Tutoren, Fachschaftsräte, Projektbeteiligte „Studenten für Studenten“ (wie z.B. das studentische Zuhörtelefon „Nightline“) und sämtliche Angehörige der Studierenden. Dazu zählen: Freunde, Partner, Eltern, Dozenten, andere Mitarbeiter von Hochschulen und Studentenwerken (wie z.B. Prüfungsamt, Bafög-Amt), ggf. Behandler und andere „Menschen in Sorgebeziehungen“ zu den Studierenden. Da ihre Zahl wächst, plädiere ich für deren genaue Betrachtung und statistische Erfassung. Wie sind nun die Ratsuchenden verfasst, welches sind ihre Beratungsbedürfnisse und was wird ihnen wie angeboten?

Die Studieninteressierten

Studieninteressierte sind diejenigen, die quasi „von außen“ auf die Hochschule schauen und ihre – erste – Informationsbeschaffung und die Möglichkeiten der Selbsttestung per Internet betreiben. Neben den Gesprächen in Peergroups und Familien- und Bekanntenkreisen findet das mehr oder weniger „im Verborgenen“ statt, in Versuchen und Irrtümern, im Spielerischen. Einiges an offiziellen Angeboten wird von den Schulen initiiert, einiges von den Hochschulen wie: Schülerprojekte, Schüleruniversitäten, Tage der Offenen Tür, Frühstudium, Messen, Studienwahlseminare usw. Für die Einzelberatung kann der Studieninteressierte an den meisten Hochschulen einen persönlichen Termin vereinbaren. Diese Beratungen sind unentbehrlich, da sich in diesem Setting das größte Vertrauen entwickeln kann und der Studieninteressierte tatsächlich „zur Sprache“ kommt. Mir waren diese Einzelberatungen eine beson-

dere Freude. Die Herausforderung ist, den „roten Faden“ zwischen ersten Willensbekundungen hinsichtlich der Berufswahl (meist in der Kindheit geäußert) und aktuell vorhandenen Ideen (oder nicht vorhandenen Ideen, O-Ton: „keine Ahnung“) zu suchen. Manchmal eine biografisch-archäologische Entdeckungstour! Bestenfalls kann es für die Studieninteressierten mehrere Einzeltermine geben, in denen auch auf ihre spezifische Eignung und ihre familialen Prägungen (heimlichen und unheimlichen Elternbotschaften) geschaut wird. Da ich so viele Erfahrungen mit den „sekundären Berufswahlprozessen“ bei den Ratsuchenden gesammelt habe, sehe ich hier die zentrale Ressource zur Prävenierung von Studienabbrüchen. Immer wieder wurden in Deutschland Projekte angeregt oder auch teilweise durchgeführt, Studierenden die Möglichkeit der „Einschreibung ohne konkrete Fachwahl“ zu geben. Dafür sollte ein ganzes Semester vorgesehen sein, um ausreichend Eindrücke zu sammeln und Experimente zu starten, egal welcher Art. Die dabei gemachten Erfahrungen könnten in persönlichen (Studien-)beratungen reflektiert werden, nicht passende Pläne könnten korrigiert werden, bevor der Student im ersten falsch gewählten Bachelor-Studiengang „versagt“ und es auch genau so konnotiert. Durch die BA/MA-Strukturen der Studiengänge müsste außerdem „vom Beruf her“ gedacht werden. D.h. vor den Studieninteressierten steht mitunter die Aufgabe, sich zuerst mit Master-Studiengängen zu beschäftigen, die dazu passenden Bachelor-Studiengänge zu identifizieren und Zulassungskriterien zu prüfen. Wahrlich eine sehr vorausschauende und schwierige Aufgabe, die ganz persönliche beratende Unterstützung erfordert. So wie ich es aus meiner Perspektive einschätzen kann, wird das hohe Gut „Einzelberatung“ in den Allgemeinen und Zentralen Studienberatungen wichtiger und auch entsprechend hoch gehalten.

Die Studienanfänger

werden im Durchschnitt jünger, d.h. sie kommen schneller von der Schule an die Hochschule und haben in Abhängigkeit von ihrer Entwicklungsreife Orientierungsprobleme, die zunächst „normal“ sind. Für sie passiert vieles „zum ersten Mal“: neue Stadt, eigener Haushalt, finanzielle Probleme, selbstgesteuertes Lernen, Stofffülle von Anfang an, Zweierbeziehung und ggf. Trennung, Abstand von den Eltern und ihrer sozialen Kontrolle, Suche nach einem Job zum Gelderwerb usw. Das kann alles gut bewältigt werden; der sogen. „Spätadoleszente“ kann aber auch durch eine Kumulation von Schwierigkeiten ins Straucheln geraten. In dieser Phase braucht es gut erreichbare niedrigschwellige Beratung, die „einlädt“ und persönlich empfundene Hemmnisse und Sorgen als „normal“ kommuniziert. Das betrifft insbesondere auch die Schwierigkeiten mit der Fachwahl und der Studierbarkeit. Die professionellsten Angebote in diesem Bereich gibt es in den Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen und in den Psychologischen/Psychosozialen Beratungsstellen. Sich im ersten Semester dorthin zu wenden, ist für Studienanfänger ziemlich „hochschwellig“. Wichtig ist, dass die „alltäglichen Helfer“ in der Studieneingangsphase wie Fachschaftsräte, Tutoren, Prüfungsämter, Bibliotheksmitarbeiter, Sachbearbeiter in

BAFÖG-Ämtern und im Bereich Wohnen der Studentenwerke und viele andere Ansprechpartner – ich denke auch an die Sekretärinnen der Professoren – die entsprechenden Beratungseinrichtungen kennen und weiterverweisen können. Wir haben diesen Aufwand der persönlichen Bekanntmachung im „Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen“ betrieben und interessanterweise fühlten sich unsere „Alltäglichen“ – wie wir sie nannten – jenseits ihrer eigentlichen Tätigkeiten besonders wahrgenommen und gewürdigt.

Studierende ab dem 3. Semester (BA-Studium)

Studierende sind nach etwa drei Semestern zuweilen schon so erschöpft, dass sie die „Reißeine“ ziehen müssen in Form von Urlaubssemestern oder Krankschreibungen, die der Wiederherstellung der Leistungsfähigkeit und der Erholung dienen. Ich möchte an dieser Stelle auf die Untersuchung „Beratung von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag“ (HIS 2013) eingehen (mit ca. 4.000 ausgewerteten Antworten), die das für Deutschland anschaulich macht. 59% der Befragten fühlten sich „nervös und gestresst“, 39% „kommen kaum zur Ruhe, weil das Studium eigentlich immer fordert“, 23% „fragen sich oft, wie sie das Studium schaffen sollen“ und 19% geben an, „die geforderten Leistungen kaum noch zu schaffen, wenn das Studium schwieriger wird“. Zu den psychosozialen Belastungen, die angegeben werden, zählen bei 47% „Erschöpfung und Überforderungsgefühle“, bei 44% „Psychosomatische Beschwerden“, bei 42% „Ängste“, bei 36% „Lern- und Leistungsprobleme“ und bei 27% „übermäßige Internetnutzung“. Bei diesen Ausmaßen wird einem Berater angst, insbesondere auch dann, wenn man auf den Anteil „genutzter Beratung“ schaut. Es handelt sich nur um ein Fünftel bzw. ein Sechstel derer, die die Probleme im Fragebogen angeben. 45% der Befragten fanden ihre Probleme für Beratung „nicht gravierend genug“. Und tatsächlich ist ein häufiger Eingangssatz in unserer Beratung „ich weiß nicht, ob meine Probleme wirklich welche sind...“. Hier geht es zumeist um „Gehört-werden“, Anerkennung, Strukturierung und Differenzierung des Problems, Hilfestellung und „Antwort-gaben“. Bei studier- und prüfungsunfähigen Studierenden geht es auch um die Frage, ob das Studium „das Richtige“ ist. Hier können Studienberater und Psychologische Berater und auch die Berufsfeldtests der Arbeitsagentur helfen, einen evtl. Kurswechsel einzuläuten, der sein darf und sein kann, weil Brüche zum Leben gehören, egal ob beruflich oder privat. Kranken Studierenden können Ärzte und/oder Psychotherapeuten empfohlen werden. Ich sehe uns da immer wieder in der Rolle, diese Wege als „Normalität“ abzusegnen im Sinne von „wer Schwäche zeigt, hilft sich selbst und anderen“ und „sich Hilfe zu organisieren, ist erlaubt“.

Studierende in der Studienabschlussphase

Studierende am Ende ihres Studiums gehörten zumindest über lange Zeit zum Hauptklientel von psychologischen Beratungen. Von diesen Studierenden sind besonders die Kompetenzen zur Selbststeuerung gefordert. Hier gibt es eine Vielzahl von inneren und äußeren Faktoren, die dem entgegenwirken. Ganz besonders wird

das am Arbeitsmittel Computer abgebildet, der Arbeits- und Suchtmittel zugleich ist. In der Studienabschlussphase gibt es bei vielen Studierenden einen Gipfel an kritischen Lebensereignissen bis hin zu Trennungen, Tod von Angehörigen und Unfällen. Neben den intrapsychischen Schwierigkeiten, die auftreten können, kommen die „scheinbar nur von außen“ auftretenden Ereignisse hinzu und verhindern den Studienabschluss. Von der sozialen Konsequenz her betrachtet sind damit Erwachsenwerden und ökonomische Selbstständigkeit gefährdet und möglicherweise kündigt sich eine neuerliche Abhängigkeit von den Eltern an. Diese Prozesse können mit Hilfe von Beratung aufgedeckt und differenziert werden. Projekte, die es dazu an vielen Hochschulen gibt, entsprechen einer „Endspurtberatung“, die sicherlich sehr hilfreich ist, wenn sie gut gemacht sind.

Die Hochschulen und Studentenwerke

Sie sind die Institutionen, die Beratungsangebote bereitstellen und vom gesetzlichen Auftrag her bereitstellen müssen. Die HRK gibt entsprechende Empfehlungen wie die zur „Studienberatung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ von 1994. Wie sie tatsächlich umgesetzt werden, liegt im Verantwortungsbereich der Hochschulen. Die Satzungen der Studentenwerke umfassen die Psycho-Sozialen Beratungsbereiche. Auch hier liegt die Umsetzung in der Verantwortung der einzelnen Studentenwerke. So gibt es das vielzitierte und mitunter beschworene „historische Geworden-Sein“ („das ist hier historisch so gewachsen“) einzelner Einrichtungen. Die Allgemeinen/Zentralen Studienberatungen an den Hochschulen und Fachhochschulen sind deutschlandweit ähnlich strukturiert, wobei neben der klassischen Studienberatung die Säulen „Psychologische/Psychosoziale Beratung“ und „Marketing“ unterschiedlich gewichtet sind. Für eine Integration Psychosozialer Beratung benötigt man eine Lobby an der Hochschule. Bei den Studentenwerken scheint es (mir) „selbstverständlicher“ als immanenter Beratungsbereich neben Sozial-, Studienfinanzierungs- und Rechtsberatung.

Exkurs: Psychosoziale vs./und Psychologische Beratung

Die hier zur Debatte stehenden Fragen der Übereinstimmung und Abgrenzung von psychosozialer und psychologischer Beratung sind in der Literatur ein weites Feld (Sickendiek/Engel/Nestmann 2002). Häufig ist auch von „psychotherapeutischer Beratung“ die Rede oder es existieren – in den alten Bundesländern – „Psychotherapeutische Beratungsstellen“. Es gibt mittlerweile eine ganze Bandbreite von disziplinspezifischen Positionen zu Beratung. Unter „Psychologischer Beratung“ wurde lange vor allem psychologische Behandlung individueller emotionaler und Verhaltensprobleme oder psychischer Störungen verstanden. Nach aufwendiger Diagnosestellung wird eine „Behandlung“ der Störung angestrebt. International hat sich die „Psychologische Beratung“ bereits sehr von diesem engen Selbstverständnis gelöst. Von der amerikanischen Psychologinnenvereinigung wird als Ziel von Beratung definiert: „Individuen zu helfen, Hindernisse ihres persönlichen Wachstums zu überwinden, wo immer sie erfahren werden und zu einer optimalen Entwicklung persönlicher Ressourcen zu verhel-

fen" (a.a.O., S. 16). Die Lebenswelt- und Ressourcenorientierung von Beratung wird m.E. besser im Begriff der „Psychosozialen Beratung“ abgebildet. Das hier zugrundeliegende Menschenbild impliziert eine deutliche Verbindung zwischen gegenwärtigen subjektiven Befindlichkeiten, biografischen Prägungen und sozialen Lebens- und Umweltbedingungen. Ganz besonders sind die äußeren Anforderungen im Blickpunkt der Beratung. In der Lebenswelt Hochschule bietet sich diese Perspektive besonders an (überzogenes Beispiel ist die Frage: „Macht der Bachelor krank?“). Es ist in einer psychosozialen Studentenberatung zentral auf Studienbedingungen und Leistungsanforderungen einzugehen, um keine Zerr- oder Irrbilder von beruflichen Zukunftsmöglichkeiten zu entwickeln und darüber hinaus aber auch auf die mögliche Kumulation von Belastungsbereichen wie z.B. das notwendige Jobben zur Studienfinanzierung, die Kinderbetreuung, die Pflege von Angehörigen, die eigene chronische Krankheit/Behinderung u.a.m. In der o.g. Studie zu „Beratung von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag“ wird anhand der Untersuchung von 11 Lebensbereichen der Studierenden deutlich, dass der wahrgenommene Stress und die psychische Beeinträchtigung mit der Anzahl der belasteten Lebensbereiche zunehmen. Hinter dem Begriff einer Psychosozialen Beratung oder Beratungsstelle stecken notwendige Qualifikationsprofile von Beratern, die nicht ausschließlich von Psychologen dominiert sein müssen. Die Zusatzqualifikation „Psychologischer Psychotherapeut“ wird zwar mitunter verlangt, aber es stellt sich die Frage, ob eine solche störungs- und krankheitsspezifische Perspektive, die in der Therapieausbildung vorherrscht, wirklich notwendig und gut ist. Beratungsstellen, in denen Psychologen, Pädagogen u.a. Hochschulabsolventen mit einer mehrjährigen Ausbildung in psychologischer Beratung zusammenarbeiten (die „Deutsche Gesellschaft für Beratung“ hat Ausbildungsstandards in psychologischer Beratung entwickelt) werden aus meiner Sicht den Beratungsbedürfnissen der Studierenden gerecht. Dabei geht es um ein beraterisches Verständnis und Vorgehen, in dessen Mittelpunkt die Ressourcenorientierung steht. Damit wird nicht in Abrede gestellt, dass es psychisch kranke bzw. sehr beeinträchtigte Studierende gibt. Hier gilt es, mit einer geeigneten Eingangsberatung/-diagnostik zu differenzieren und an das medizinische bzw. psychiatrische/psychotherapeutische Versorgungssystem weiter zu verweisen. Was ich bei dem Terminus „psychosozial“ außerdem besser abgebildet sehe, sind die vielen möglichen beraterischen Maßnahmen und Interventionen „unter einem Dach“. Eine wesentliche Säule, die in vielen Beratungsstellen auch eingelöst ist, ist dabei die „Beratung für Berater“. Wie viele Multiplikatoren melden sich beispielsweise bei unserer „Psychosozialen Beratungsstelle“ und fragen nach Unterstützung, Schulung, Trainings, moderiertem Erfahrungsaustausch u.a.m. Diese nach außen wirksame Offenheit (als Beratungsprinzip) folgt dem Konzept einer „integrierenden“ (nicht „integrierten“) Beratungsstelle. Die „Beratung für Beratung“ spart am Ende Kosten, denn manche Studierende werden dann in ihren Alltagsbezügen von Dozenten und Mitarbeitern besser informiert und bera-

ten. Deshalb haben wir uns in Dresden entschlossen, die Beratungsstelle „Psychosoziale Beratungsstelle“ zu nennen. Einwände, die bei einem solchen Titel oder Vorgehen geäußert werden, lauten: „Warum will man eine solche Öffnung?“, „Was ist das Konzept?“, „Wird man nicht in Ermangelung von Didaktikzentren – oder in Ermangelung von was auch immer – benutzt?“ usw. Gegenwärtig ringen viele Beratungsstellen um ihr Profil, und die GIBeT- und DSW-Tagungen sind ein gutes Forum für eine „Bewegung von unten“. Viele der langjährigen Berater kennen die Lebenslagen der Studierenden bestens.

Der gesellschaftliche Hintergrund

Die gesellschaftliche Entwicklung wird vielleicht am ehesten am Arbeitsmarkt deutlich, mit dem sich viele Studierende schon vor Aufnahme ihres Studiums beschäftigt haben. In der Beratung (in Studienberatung genauso wie in psychologischer Beratung) ist die vorweggenommene Arbeitsplatzunsicherheit ein häufiges Thema. Auch deshalb kommen Kandidaten des Studienabschlusses nicht zum Ende ihres Studiums. Ich erlebe oft, dass biografische Erfahrungen von „sich-bedroht-fühlen“, „zu-Unrecht-behandelt-werden“, „vernachlässigt“ oder einfach „benutzt“ u.a. auf den Arbeitsmarkt projiziert werden (O-Ton: „mich braucht sowieso keiner“). Damit möchte ich die schwierig empfundene Einmündung in den Arbeitsmarkt auf keinen Fall in Frage stellen. Nur, die Lust auf die Suchbewegungen möchte ich dennoch vermitteln und die Differenzierung zwischen frühkindlichen Prägungen und gegenwärtigem Fühlen, Denken und Handeln gemeinsam mit den Studierenden erarbeiten. In Ostdeutschland haben wir es zudem mit einer Generation von Studierenden zu tun, die unmittelbar nach der Wende oder kurz davor geboren sind, die sog. „Wendekinder“. Ihre Eltern waren in dieser Zeit völlig mit sich und den beruflichen Neuorientierungen befasst (fast jeder Berufstätige hatte in der DDR einen beruflichen Bruch zu verzeichnen). Mir wird von den Studierenden berichtet, wie es in ihrer Kindheit zugeht: die Eltern viel unterwegs, häufig ein Elternteil in den alten Bundesländern „wegen Arbeit“ und für die Kinder war wenig Zeit. Sie wurden „irgendwie betreut“ und untergebracht. Diese gesellschaftlichen Umstände haben Spuren hinterlassen. Mir vermittelt sich in der Gegenübertragung häufig das Gefühl von „auf der Flucht sein“. Wenn ich das anspreche, sind viele Studierende betroffen und traurig. Biografisch durfte es nicht sein, dass sie Aufmerksamkeit binden. Sie hatten sich alleine zu beschäftigen und zu funktionieren. Dieses Generationenverhältnis während der gesellschaftlichen Umbrüche in der DDR trägt bei der jüngeren Generation zu einer besonderen Art von Autoritätskonflikten bei. Es wird von den Studierenden als eine „Riesenaufgabe“ empfunden, die Sprechstunde eines Professors aufzusuchen, um z.B. eine Prüfung oder schriftliche Arbeit zu besprechen („da wird man doch ganz sicher für blöd gehalten“). Prüfungs- und Autoritätsängste bei Studierenden sind sicherlich kein ausschließlich ostdeutsches Thema in Beratungen, aber sie haben auf dem familialen Hintergrund des Zeitmangels möglicherweise andere Ursachen und

Abwehrformen. Übrigens: auf diesem zwar phänomenologischen, aber doch kollektiven Hintergrund kann ich die neuerliche staatlich verordnete frühe Fremdbetreuung unserer Kinder nicht verstehen. Es werden Störungen der Identität, der Affektdifferenzierung, der Selbstwertregulierung, der Impulssteuerung u.a.m. vorprogrammiert sein.

Quo vadis (Studien-) Beratung an deutschen Hochschulen?

Ich nenne es „an“ und nicht „in“ deutschen Hochschulen, weil es um Einrichtungen in den Hochschulen und in den Studentenwerken geht. Diese beiden Träger müssen an einem Strang ziehen, und es sollte mehr Förderung von den Hochschulen in die Beratungsangebote der Studentenwerke fließen! Die fachlichen Kompetenzen sind längst vorhanden, um Zentren und Netzwerke zu entwickeln, die für Ratsuchende niedrigschwellig zu erreichen sind. Mit den Studierendenservicecentern (SSC) sind vielerorts zentrale Anlaufstellen implementiert. Hier sollten „am vordersten Tresen“ sehr kompetente Gate Keeper sitzen, die das ABC klientenzentrierter Beratung verstehen. In der Netzwerkforschung zur Gesundheitsförderung heißt es, an der Pforte eines Krankenhauses sollte ein Chefarzt sitzen. Das heißt aber, mit studentischen Hilfskräften ist es nicht getan. Man braucht ca. zwei Jahre, um eine Beratungslandschaft wirklich zu kennen und mehrere Jahre, um beraten zu können! Zu berücksichtigen ist, dass die meisten Studieninteressierten und Studierenden ihre ersten Informationsrecherchen im Internet durchführen, bevor sie eine Beratung oder ein Beratungszentrum aufsuchen, und deshalb wesentlich mehr von dieser Beratung erwarten!

Transparenz der Angebote

Im Internet wäre es sinnvoll, wenn jede Hochschule und jedes Studentenwerk auf den ersten Internetseiten über ein „Stichwortverzeichnis“ verfügt, das – man möge mir diesen Ausdruck nachsehen – idiotensicher ist. Sucht der Ratsuchende unter dem Stichwort „Beratung“, müsste sich der Fächer der Beratungsleistungen eröffnen und genaue Hinweise zu Ansprechpartnern, Adressen und Sprechzeiten enthalten. Die potentiellen Akademiker finden uns bzw. sind in der Lage, eine E-Mail zu schreiben! Uns wird häufig in der Nacht geschrieben und es wird immer weniger angerufen. Dem direkten Kontakt wird von den Studierenden lieber erstmal aus dem Weg gegangen. Das gibt der Terminvergabe aber auf der Beraterseite mehr Ruhe und Planbarkeit. Die andere Seite der Transparenz der Angebote ist unsere Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung. Die Berater sind auch gefordert, Orte und Lebenswelten der Studierenden aufzusuchen, Vorträge zu halten, in Seminaren zu sprechen, sich in Prüfungssämtern – persönlich! – vorzu-

stellen. Das setzt die Schwelle der Inanspruchnahme von professionellen Beratungseinrichtungen herunter.

Vernetzung der Beratung

Berater sollten in den Hochschulgremien und Verwaltungsräten der Studentenwerke vertreten sein. Keiner kennt die komplexen Lebenslagen der Studierenden so gut wie Studienberater und psychosoziale Berater. Die Beratungsdienste zu vernetzen, ist eine große Herausforderung, der wir uns im „Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen“ (DNS) gestellt haben. Die Konsequenz aus unseren Aktivitäten war die Forderung, dass es zur Netzwerkpflge personale Ressourcen braucht, sonst „stirbt“ ein Netzwerk und es bleibt maximal beim Erfahrungsaustausch, der situativ, fallbezogen und nicht konzeptionell stattfindet. Mein Plädoyer wäre, einen Netzwerkpfleger für Beratungsangebote einzustellen (wie auch immer man ihn nennt), der bündelt und mehrmals jährlich Netzwerktreffen mit Theorieinput organisiert. Das wäre eine hervorragende Ideenwerkstatt mit vielen Synergien! Hier werden die schon genannten Empowerment-Prozesse in Gang gesetzt. Der zentrale Aspekt einer Empowerment-Perspektive ist es, Bedingungen und Arbeitshaltungen zu entwickeln, die es ermöglichen, soziale Kräfte bei anderen zu entdecken und zu wecken. Frank Nestmann hat in der Rückschau auf das DNS in der Veröffentlichung „Beratung als Ressourcenförderung“ generelle Vernetzungsmaximen entworfen, die lauten: Gewährleisten, Balancieren, Herstellen, Passen, Verbinden, Berücksichtigen, Erproben und Evaluieren. Das sind an dieser Stelle Schlagworte, die es aber in jedem individuellen, Gruppen- und strukturell beratenden Zusammenhang zu konkretisieren lohnt. Schließlich geht es in Beratungen immer wieder um die Vermittlung von Beziehungskulturen, die den Ratsuchenden angeboten werden und die sie auf ihren Alltag übertragen können. Und wenn die Beziehungen „stimmen“, dann sind die kreativen, geistig regen Prozesse möglich, von der der soziale Organismus Hochschule lebt.

Literaturverzeichnis

- Nestmann, F. (2002): Beratung als Ressourcenförderung. Weinheim.
 Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
 Sickendiek, U./Engel, F./Nestmann, F. (2002): Beratung. Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Beratungsansätze. Weinheim.
 Stark, W. (1996): Empowerment. Freiburg.

■ Dr. Sabine Stiehler, Dipl.-Soziologin, Fachsoziologin der Medizin und Psychodynamische Beraterin, Leiterin der Psychosozialen Beratungsstelle, Studentenwerk Dresden, E-Mail: Sabine.Stiehler@studentenwerk-dresden.de

Nadine Stahlberg



Nadine Stahlberg

Interkulturelle Kompetenz im Kontext der universitären Beratung

Infolge der Internationalisierung von Hochschulen begegnen Mitarbeiter¹ zentraler universitärer Einrichtungen einer immer bunter zusammengesetzten Studierendenschaft. Die Unterschiede zwischen den Studierenden betreffen nicht nur Fachrichtungen, Studiengänge oder Fachsemester sondern zunehmend auch sprachliche und kulturelle Hintergründe. Vermehrt kommt es daher in den verschiedenen Einrichtungen einer Universität zu interkulturellen Begegnungen zwischen Mitarbeitern und Studierenden. Eine interkulturelle Gesprächs- oder Beratungssituation bringt für den Mitarbeiter besondere Herausforderungen und Bedingungen sowie potenzielle Schwierigkeiten mit sich. Er muss daher über spezielle Kompetenzen verfügen, die ihn zum kompetenten Umgang mit den interkulturellen Situationen befähigen. Doch um welche Fähigkeiten handelt es sich hierbei konkret? Und was kann passieren, wenn ein Mitarbeiter nicht über jene interkulturellen Fähigkeiten verfügt?

1. Was ist interkulturelle Kompetenz und warum ist interkulturelle Kompetenz in der Beratung von Bedeutung?

Durch die Zunahme internationaler Studienprogramme sowie den wachsenden Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern werden Hochschulen und Forschungseinrichtungen immer internationaler. Der Kontakt zu internationalen Studierenden aus anderen Kulturen mit anderen Gewohnheiten, Sichtweisen, Auffassungen und Denkweisen ist Teil des universitären Lebens geworden. Dies betrifft nicht nur Dozierende in ihren Lehrveranstaltungen, Sprechstundengesprächen, Prüfungsabnahmen oder der Betreuung von Bachelor-, Master- oder Doktorarbeiten, sondern auch beratungsorientierte Einrichtungen von Hochschulen, wie u.a. Studierendensekretariat, Studienberatung, Prüfungsamt oder Career Service. Alle Studierenden, die zentrale universitäre Einrichtungen aufsuchen, wurden in einer bestimmten Kultur sozialisiert und sind durch diese Kultur entscheidend mitgeprägt. Der Einfluss anderer kultureller Systeme und Strukturen mag sich sowohl in ihrem Kommunikationsverhalten widerspiegeln als auch in ihren Ansichten, Auffassungen und Werten. Die Studierenden bringen also Denk-, Empfindungs- und Handlungsmuster sowie nach außen nicht sichtbare Wertvorstellungen ihrer eigenen Kultur(en) mit, die die Interaktion beeinflussen. Unterscheiden sich diese Muster der Studierenden von denen des Universitätsmitarbeiters,

d.h. wurden Studierende und Mitarbeiter in unterschiedlichen Kulturen sozialisiert, entsteht *eine interkulturelle Gesprächs- bzw. Beratungssituation*.

Bringen die Beteiligten nun kein Bewusstsein und Verständnis für die interkulturelle Situation mit, kann dies zu Schwierigkeiten im Interaktionsprozess führen. Denn agieren sowohl der beratende Mitarbeiter als auch der Studierende aus ihrem eigenkulturellen Verständnis und aus unterschiedlichen kulturspezifischen Erwartungshaltungen heraus und gehen beide davon aus, dass der andere gleich oder zumindest ähnlich wahrnimmt, erlebt, urteilt, fühlt und handelt wie er selbst, ergeben sich Probleme und Missverständnisse im Gesprächs- bzw. Beratungsprozess (vgl. Thomas 2003, S. 138).

Für den Umgang miteinander heißt es daher, sich der Andersartigkeit bewusst zu sein, Verständnis füreinander zu entwickeln, Probleme und Konflikte zu lösen sowie mitunter auch Nichtverstehen und Mehrdeutigkeit auszuhalten. Dies wird häufig mit dem Begriff *interkulturelle Kompetenz* beschrieben. Unter interkultureller Kompetenz wird die Kompetenz verstanden, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren. (Deardorff 2006, S. 5)

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich demnach auf das *effektive und angemessene* Handeln in interkulturellen Kontexten (ähnlich auch Fantini/Tirmizi 2006, Hiller 2011). Ein Verhalten wird als effektiv betrachtet, wenn es sich entsprechend der gewünschten Ziele und Bedürfnisse von Studierenden und Mitarbeiter bzw. Berater gestaltet. Als angemessen gilt Verhalten, wenn es Gesprächskonventionen sowie Erwartungen des Gesprächspartners berücksichtigt (vgl. Stüdlein 1997, S. 153). Um effektives und angemessenes Verhalten zu erreichen, sind wiederum bestimmte Haltungen und Einstellungen sowie bestimmte Wissensbestände und Fähigkeiten erforderlich. Aus diesem Grund wird interkulturelle Kompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt betrachtet, das sich aus ebendiesen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten zusammensetzt sowie die Fähigkeit zur Reflexion beinhaltet. Die einzelnen Komponenten wirken dabei stets eng zusammen und können sich wechselseitig ergänzen und kompensieren (vgl. Leenen u.a. 2002, S. 91).

¹ Zur besseren Übersichtlichkeit wird im Weiteren die maskuline Form verwendet, die jedoch selbstverständlich auch die feminine Form einschließen soll.

2. Was kann in der interkulturellen Beratung schief gehen?

In einer interkulturellen Beratungssituation können sich zwischen dem Mitarbeiter der Universität und dem anderskulturellen Studierenden aufgrund unterschiedlicher Denk-, Empfindungs- und Handlungsmuster sowie differierender verbaler sowie non- und paraverbaler Verhaltensweisen² Interaktionsprobleme entwickeln. Im Folgenden werden einige Fallbeispiele für das Auftreten solcher Schwierigkeiten in interkulturellen Beratungs- und Gesprächssituationen vorgestellt. Es sei darauf hingewiesen, dass die Beispiele wissentlich überspitzt konstruiert wurden. Bewusst wurde dabei auf kulturelle Zuordnungen verzichtet, um keine Stereotypen zu forcieren. Zudem ist der Übergang von einer intrakulturellen zu einer interkulturellen Beratungssituation oftmals von der Wahrnehmung der Beteiligten beeinflusst.³ Konkret bedeutet dies, dass auch in Beratungen, in denen die Beteiligten aus derselben Kultur stammen, Probleme auftreten können, wenn diese auf unterschiedliche individuelle Deutungsmuster zurückgreifen.

Die Darstellung der Fallbeispiele wird zur besseren Übersicht in die Bereiche *Werte und Auffassungen*, *verbale sowie non- und paraverbale Kommunikationsgewohnheiten* und *Hörerrückmeldungen* gegliedert. Gleichwohl besteht eine enge Verknüpfung zwischen dem Kommunikationsverhalten sowie Werten und Auffassungen.

2.1 Werte und Auffassungen

Werte und Auffassungen können einerseits universitäre Abläufe und Strukturen direkt betreffen (wie u.a. Lehr-/Lernstile, Rollenverständnisse, Organisationsstrukturen) oder sich auf andere Weise in der Interaktion bemerkbar machen (z.B. Harmoniesuche, Bescheidenheit, Gerechtigkeit oder soziale Hierarchien). Das folgende Fallbeispiel liefert einen Einblick, inwiefern unterschiedliche Werte und Auffassungen das Gespräch beeinflussen können.⁴

Fallbeispiel (A): Willkür von Entscheidungen

Ein Student kommt in die Wohnheimverwaltung der Universität, um nach einem Zimmer im Studentenwohnheim zu fragen. Die Angestellte erklärt ihm, dass es sehr viele Studierende gebe, die im Wohnheim wohnen möchten und es daher eine Warteliste gebe, auf die er sich setzen lassen könne. Der Student erwidert, er sei ein entfernter Verwandter von X, einer bedeutenden Person in seinem Heimatland, und er benötige dringend ein Zimmer. Die Angestellte sagt, dass sie nichts machen könne und dass er warten müsse, bis nach der Warteliste ein Zimmer für ihn frei werde. Dennoch drängt der Student weiterhin auf ein Zimmer. Erneut erklärt die Angestellte, dass er warten müsse. Schließlich geht der Student. Am nächsten Tag sucht er die Angestellte wieder auf, um nach einem Zimmer zu fragen. Wiederum weist ihn die Angestellte auf die Warteliste. Auch am dritten Tag erscheint der Studierende in der Wohnheimverwaltung. Er trägt sein Anliegen der Zimmersuche nun einer anderen Mitarbeiterin vor ...

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Der Student ist es aus seiner Kultur gewohnt, dass man es einfach mehrfach versuchen muss oder mal eine andere Person der Einrichtung ansprechen muss, um das Gewünschte zu erreichen, da Entscheidungen nicht selten von der Laune und der persönlichen Einstellung des Mitarbeiters abhängen und dass eigentlich immer Ausnahmen und Sonderregelungen gewährt werden können. Während in Deutschland administrative Entscheidungen meist auf der Grundlage von schriftlichen Verordnungen oder Gesetzen getroffen werden und der Grundsatz der Gleichbehandlung aller Studierenden, unabhängig ihrer Herkunft, ihres Geschlechts oder ihres sozialen Status, besteht, gibt es andere Länder, in denen Entscheidungen nach persönlichen Beziehungen und eher willkürlich getroffen werden und bestimmte Personengruppen Privilegien und Sonderbehandlungen erhalten können. Dies kann zur Folge haben, dass ein internationaler Studierender eine Nicht-Gewährung bzw. Ablehnung nicht akzeptiert und den Mitarbeiter der betreffenden Einrichtung immer wieder aufsucht und bedrängt wie im Fallbeispiel.

2.2 Verbale Kommunikationsgewohnheiten

In Informations- und Beratungsgesprächen ist zweifelsohne die verbale Kommunikation sehr bedeutend, da es u.a. um das Aushandeln und Klären von Beratungsanliegen und -schwerpunkten, das Ermitteln von Schwierigkeiten und ihren Ursachen, das Entwickeln von Ideen und Strategien sowie schlichtweg um den Austausch von Informationen geht (vgl. Brüggemann u.a. 2012, Grieshammer u.a. 2012). Dies alles kann nur über verbale Kommunikation realisiert werden.

In der interkulturellen Beratungssituation trifft nun möglicherweise differierendes verbales Kommunikationsverhalten aufeinander. Fehlt es an Sensibilität für diese Differenzen und an Strategien für den geeigneten Umgang mit ihnen, kann es zu Problemen kommen.

Fallbeispiel (B): Direktheitsgrad der Kommunikation

Eine Mitarbeiterin im Prüfungsamt erklärt einer Studentin, was diese bei der Anmeldung zur Staatsexamensprüfung beachten muss und welche Nachweise und Formulare eingereicht werden müssen. Während des Gesprächs fragt die Mitarbeiterin immer wieder nach, ob der Studentin das Vorgehen klar ist und ob sie versteht, was zu tun ist. Die Studentin nickt daraufhin stets und bestätigt lächelnd „ja, ja“. Am Ende des Gesprächs fragt die Mitarbeiterin die Studentin noch einmal, ob nun alle Fragen beantwortet seien und alle Unklarheiten beseitigt werden konnten. Die Studentin lächelt freundlich und erwidert: „Ja, ja, kein Problem, alles klar“. Die Mitarbeiterin ist zufrieden und verabschiedet die Studentin.

² Verbale Kommunikation bezieht sich auf das gesprochene Wort, während unter nonverbaler Kommunikation außersprachliche Mittel wie Gestik oder Mimik verstanden werden. Paraverbale Kommunikation bezieht sich auf die Art und Weise des Sprechens, wie u.a. Intonation, Lautstärke oder Sprechtempo (vgl. Lüsebrink 2008, S. 43).

³ Meist wird mit dem Begriff interkulturell der Kontakt zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen verbunden, während intrakulturell sich häufig auf die Interaktion zwischen Angehörigen derselben Kultur bezieht.

⁴ Eine Anregung für die Konstruktion des nachfolgenden Fallbeispiels liefern die Hinweise zu Kommunikation und Beratung von Queis (2009, S. 83f.).

Einige Tage später wendet sich die Studentin mit denselben Problemen an die Mitarbeiterin des Prüfungsamtes. Diese ist verwirrt.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Die Mitarbeiterin des Prüfungsamtes interpretiert das „Ja“ der Studentin entsprechend den ihr vertrauten Verhaltensnormen als Zeichen des Verstehens und folgert, dass die Studentin das übliche Vorgehen verstanden hat. Da die Studentin auch am Ende des Gesprächs keine Schwierigkeiten signalisiert, geht die Mitarbeiterin davon aus, dass diese nun weiß, welche Nachweise und Formulare sie für die Prüfungsanmeldung einzureichen hat. Für die Studentin dienen relativierende sprachliche Floskeln wie „ja, ja“ und „kein Problem“ sowie ein Lächeln jedoch nicht dem Ausdruck des Verstehens, sondern dazu, das eigene Gesicht zu wahren. Die ihr gewohnte indirekte Kommunikationsweise erlaubt es ihr nicht, ihre Probleme direkt anzusprechen, sie hofft vielmehr, dass die Mitarbeiterin vom Prüfungsamt sie irgendwann errät. Zuzugeben, dass ihr vieles nicht klar ist, würde für sie einen Gesichtsverlust bedeuten. Stattdessen sendet sie mit ihrer indirekten Kommunikationsweise eher non- und paraverbale Signale. Diese hätten von der Mitarbeiterin dekodiert werden müssen, um zu erkennen, dass die Studentin trotz verbalen Negierens Schwierigkeiten hat.

Fallbeispiel (C): Sach- vs. Beziehungsorientierung in der Kommunikation

Eine Studentin hat einen Termin mit einer Mitarbeiterin des Career Service der Universität vereinbart, um sich über zukünftige, berufliche Perspektiven beraten zu lassen. Nach der Begrüßung möchte die Mitarbeiterin direkt das Anliegen der Studentin besprechen. Doch diese beginnt nun, die Angestellte ausführlich nach ihrem bisherigen Tagesablauf sowie nach diversen privaten Dingen zu fragen. Die Mitarbeiterin ist irritiert. Sie bedankt sich, erwidert, dass sie bisher einen guten Tag hatte, und eröffnet sodann das Beratungsgespräch, ohne auf die privaten Fragen der Studentin direkt einzugehen. Dennoch fragt die Studentin weiter und beginnt nun davon zu erzählen, wie schön sie die Stadt findet. Die Mitarbeiterin wird langsam ungeduldig und möchte endlich damit beginnen, über die berufliche Zukunft der Studentin zu sprechen. Als diese dazu übergeht, die Vielfalt der Lehrveranstaltungen an der Universität zu loben, macht die Mitarbeiterin der Studentin entschieden deutlich, dass sie einen Termin vereinbart haben, um über berufliche Perspektiven und Möglichkeiten zu sprechen. Die Studentin lässt sich fortan zwar auf das fokussierte Gespräch ein, verbleibt aber für den Rest der Sitzung sehr zurückhaltend und sagt kaum noch etwas. Bei der betreffenden Mitarbeiterin erscheint sie nicht mehr.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Die Mitarbeiterin des Career Service ist nach den ihr bekannten Verhaltensnormen eine Kommunikationsweise gewohnt, die relativ zielorientiert den eigentlichen Gesprächsanlass verfolgt. Daher möchte sie nach der Begrüßung direkt das Beratungsgespräch zu den beruflichen Perspektiven der Studentin beginnen. Der Studie-

renden hingegen scheint es wichtig, zunächst eine Vertrauensbasis herzustellen. Sie versucht, erst eine persönliche Beziehung zur Mitarbeiterin aufzubauen und damit ein personenbezogenes Vertrauen zu entwickeln, bevor sie sich auf ein „Arbeitsbündnis“ mit der Mitarbeiterin einlässt. Entsprechend den ihr bekannten Kommunikationskonventionen geht sie davon aus, dass sich keine guten Ergebnisse erzielen lassen, wenn nicht zunächst ein gutes soziales Klima hergestellt wird. Während also die Mitarbeiterin gewohnheitsmäßig sachorientiert agiert, steht bei der Studentin eine beziehungsorientierte Kommunikation im Vordergrund, die sie erst eine Vertrauensbasis herstellen lässt, bevor sie über ihre Berufs- und Zukunftspläne sprechen möchte.

2.3 Non- und paraverbale Kommunikationsgewohnheiten

Da allerdings Wörter in der Kommunikation eine weit- aus geringere Auswirkung auf den Empfänger haben als paraverbale und nonverbale Zeichen, d.h. die Art und Weise, wie diese Worte geäußert werden und welche Mimik und Gestik dabei zum Ausdruck kommt, muss der non- und paraverbalen Kommunikation für die interkulturelle Interaktion eine enorme Bedeutung zugesprochen werden (vgl. Herbrand 2002, S. 38). Sowohl nonverbale als auch paraverbale Zeichen sind kulturell geprägt, so dass Angehörige verschiedener Kulturen das offenbar selbe Zeichen ganz unterschiedlich oder gar gegensätzlich deuten können. Aus den Fehldeutungen können sich Missverständnisse sowie möglicherweise Frustration und Ablehnung bei den Beteiligten entwickeln. Daher wird ein Bewusstsein für den kulturellen Einfluss, das das Wissen um die kulturelle Bedingtheit auch non- und paraverbalen Kommunikationsmittel einschließt, sowie die Fähigkeit, diese Mittel wahrzunehmen und in adäquater Weise zu interpretieren, unabdingbar (vgl. Yang 2007, S. 57). Dies veranschaulichen einige einfache Beispiele aus der Alltagspraxis: Ein nonverbales Kopfnicken muss beispielsweise je nach kultureller Prägung nicht immer ‚Ja‘ bedeuten, der Zeigefinger an der Stirn nicht immer ‚Du bist verrückt!‘ heißen (vgl. Yang 2007, S. 57). Ähnlich kann die paraverbale Gewohnheit, sehr laut und schnell zu sprechen, in Kulturen, in denen dies nicht üblich ist, als aggressives Verhalten missverstanden werden.

Aus diesem Grund ist es für die universitäre Beratungs- und Gesprächssituation sehr wichtig, die potentielle Gefahr des Missverstehens solcher außersprachlichen Mittel stets zu bedenken. Was passieren kann, wenn kulturell unterschiedlich geprägte non- und paraverbale Mittel von den beteiligten Personen nicht bemerkt werden, zeigt das nachfolgende fiktive Fallbeispiel.

Fallbeispiel (D): Fehlgedeutete nonverbale Kommunikation (Kopfwiegen als Ausdruck der Zustimmung)

Eine Studentin ist sich unsicher, welche Prüfungsleistungen sie noch erbringen muss und welche Leistungsnachweise aus ihrem vorherigen Studium an einer anderen Universität anerkannt werden können. Sie sucht daher das Prüfungsamt auf, um sich gezielt über die Prüfungs- und Anerkennungsbedingungen zu informieren. Der Mitarbeiter des Prüfungsamtes gibt ihr einige allgemeine Auskünfte zu ihrem Problem. Das Verhalten der Stu-

dentin bei seinen Erklärungen irritiert ihn jedoch sehr: Jedes Mal, wenn er etwas erklärt, wiegt sie bedächtig den Kopf hin und her. Der Mitarbeiter fragt sich dann, wie er das Gesagte anders beschreiben kann, damit die Studentin es besser versteht, und versucht, alles noch einfacher zu erklären. Wenn er anschließend nachfragt, ob die Studentin es jetzt verstanden hat, wiegt diese ihren Kopf wieder hin und her.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Der Mitarbeiter des Prüfungsamtes interpretiert das Wiegen des Kopfes entsprechend den ihm bekannten Verhaltensnormen als Zeichen des Nichtverstehens. Deshalb versucht er, seine Erklärungen noch verständlicher zu formulieren und das Verständnis durch Nachfragen abzusichern. Da die Studentin trotz wiederholter Erläuterung die vom Mitarbeiter als Verneinung gedeutete Kopfbewegung beibehält, zweifelt der Mitarbeiter allmählich an seiner Fähigkeit, verständlich zu erklären. Er ist ratlos. Für die Studierende signalisiert das Wiegen des Kopfes von einer Seite zur anderen aber Zustimmung. Sie möchte also mit ihrer Kopfbewegung zeigen, dass sie die Erläuterungen des Mitarbeiters verstanden hat.

2.4 Hörerrückmeldungen

Hörerrückmeldungen bilden ein wesentliches Element des Gesprächs. Während der eine Gesprächsteilnehmer spricht, signalisiert der andere durch sogenanntes ‚aktives Zuhören‘, d.h. durch verbale oder nonverbale Zeichen, dass er zuhört, versteht bzw. nicht versteht, oder erstaunt ist oder Zweifel hegt. Ein solches aktives Zuhören dient dazu, das Gespräch am Laufen zu halten sowie das Verständnis zu sichern.

Als Hörerrückmeldungen dienen beispielsweise verbale Kurzurückmeldungen wie ‚ja‘, ‚hm‘, ‚aha‘, sowie Kommentierungen wie ‚stimmt‘, ‚interessant‘ oder nonverbale Gestik (nicken, Kopf schütteln) und Mimik (lächeln, Stirn runzeln). Bei den verbalen Kurzurückmeldungen spielt die Intonation eine entscheidende Rolle. In Abhängigkeit von der Intonation können beispielsweise für ‚oh‘ die verschiedenen Bedeutungen Bewunderung, Betroffenheit oder Verblüffung unterschieden (vgl. Ehlich 1986, S. 78ff.) oder auch Zustimmung bzw. Nicht-Zustimmung vermittelt werden. Vor einem interkulturellen Kontext sind Hörerrückmeldungen in Gesprächen besonders interessant, da sie kulturell geprägt sind und sich daher sowohl in ihrer Form und Position als auch in ihrer Intensität von Sprecher zu Sprecher je nach dessen Kultur unterscheiden können. Eine von den eigenen Erwartungen abweichende Hörerrückmeldung des Gegenübers (wie z.B. eine andere Intonation) kann Irritationen sowie Missmut und Ablehnung auslösen und im schlimmsten Fall zum Abbruch der Kommunikation führen.

Fallbeispiel (E): Intonation der Hörerrückmeldung

Ein Studierender kommt zur Sprechstunde der Allgemeinen Studienberatung, da er sich nicht sicher ist, wie er sein Master-Studium ausrichten soll. Während des Beratungsgesprächs meldet der Studierende immer, wenn der Studienberater etwas sagt, ein „äh-äh“ zurück, wobei sein Stimme dabei nach oben geht. Der Berater hat das Gefühl, dass der Studierende ihn nicht versteht.

Er erklärt alles noch einmal. Der Studierende schaut nun gelangweilt drein. Nach einiger Zeit äußert er wieder ein „äh-äh“ mit steigender Intonation. Der Studienberater ist irritiert.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Der Studienberater interpretiert die Rückmeldung „äh-äh“ mit einer steigenden Intonation seinen eigenen Erfahrungen entsprechend als Zeichen der Frage und Unsicherheit bzw. des Nicht-Verstehens. Daher wiederholt er seine Äußerungen. Der Student hingegen gibt eine seinen eigenen Gewohnheiten entsprechende Hörerrückmeldung. Er sieht seine Rückmeldungen als Zeichen des Verstehens. Daher ist er gelangweilt, als der Berater alles doppelt und dreifach erklärt. Auch fühlt er sich schlecht und erniedrigt, da der Berater zu glauben scheint, er sei schwer von Begriff.

Fallbeispiel (F): Intensität der Hörerrückmeldung

Eine Studierende ist unzufrieden mit ihrem Studium und möchte ihr Studienfach wechseln. Sie sucht das Studierendensekretariat auf, um sich über die Formalitäten eines möglichen Wechsels ihres Studienfaches zu informieren. Die Mitarbeiterin des Studierendensekretariats erläutert, was es zu beachten gilt, welche Fristen gewahrt werden müssen und an welche weiteren Ansprechpartner sich die Studierende wenden kann, um sich bisherige Studienleistungen anrechnen lassen zu können. Während die Mitarbeiterin des Studierendensekretariats spricht, kommt von der Studierenden keine einzige Reaktion, weder verbal noch nonverbal. Die Mitarbeiterin fühlt sich durch die fehlende Rückmeldung nach und nach mehr irritiert. Sie erkundigt sich mehrfach, ob die Studierende ihren Erläuterungen folgen könne. Diese bekräftigt jedes Mal, dass sie keine Verständnisprobleme habe.

Was ist passiert? Wo liegt das Problem?

Die Studentin nimmt sich sehr viel Zeit, eine wohlüberlegte Antwort zu geben. Sie versteht es als Zeichen der Höflichkeit, die Mitarbeiterin des Studierendensekretariats aussprechen zu lassen und ihr nicht ins Wort zu fallen. Stille im Gespräch wird von ihr nicht als negativ empfunden, sondern als Nachdenkpause wertgeschätzt. Die Mitarbeiterin des Studierendensekretariats ist jedoch, kulturell bedingt, ein anderes Rückmeldeverhalten gewohnt: Sie erwartet Rückmeldungen die ihr das Gefühl vermitteln, vom Gegenüber verstanden zu werden, und auf Interesse zu stoßen. Die fehlende Rückmeldung signalisiert für sie Unverständnis und Desinteresse sowie eine ablehnende Haltung.

3. Welche Art der interkulturellen Kompetenz ist für die Beratung im Hochschulkontext relevant?

Ausgehend von den vorgestellten Fallbeispielen stellt sich die Frage, welche Kompetenzen einem Mitarbeiter bzw. Berater helfen, um Situationen wie die beschriebenen zu meistern. Interkulturelle Interaktion wird zwar stets zwischen den beteiligten Personen hergestellt und

daher durch alle Beteiligten mitbestimmt, jedoch kann die Fähigkeit des Mitarbeiters zum kompetenten interkulturellen Handeln die Situation positiv beeinflussen. Basierend auf dem in Abschnitt 1 präsentierten Konzept von interkultureller Kompetenz sind sowohl bestimmte affektive Elemente als auch kognitive, reflexive und verhaltensbezogene Komponenten erforderlich.

Erforderlich ist

auf affektiver Ebene

- Studierenden aus allen Kontexten offen zu begegnen
- widersprüchliche, nicht sofort deutbare Situationen aushalten zu können, bspw. wenn sich eine Person anders verhält als erwartet (Ambiguitätstoleranz)
- andere Denk- und Verhaltensweisen zu respektieren und kulturelle Vielfalt zu akzeptieren
- dazu bereit zu sein, durch die Situation zu lernen und neue Strategien auszuprobieren

auf kognitiver Ebene

- Wissen über die Unterschiede in der interkulturellen Kommunikation
- Bewusstsein für die eigen- und fremdkulturelle Prägung von Verhaltensweisen und Auffassungen
- Bewusstsein für verschiedene Rollenerwartungen und Rollenverständnisse
- Wissen über die Funktion und Gefahr von Kulturstandards⁵ und Stereotypen⁶ (Orientierungshilfe vs. vor schnelles Kategorisieren und Generalisieren)

auf reflexiver Ebene

- Selbstreflexion
- Reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fremden, Reflexion von Vorannahmen und Stereotypen

auf verhaltensbezogener Ebene

- sich in den anderen hineinzudenken und einzufühlen und zu versuchen, die Dinge aus einer anderen Perspektive zu sehen
- sich auf neue Situationen einstellen zu können und je nach Studierendem und Situation Vorgehen und Handlungsstrategien anzupassen (Flexibilität)
- Bedeutungen in der Interaktion auszuhandeln
- Strategien, um durch kulturelle Differenzen entstandene Probleme und Konflikte zu lösen
- Fähigkeit, mögliche Stereotypen zu korrigieren

Anhand der Fallbeispiele wird deutlich, dass Probleme in der Interaktion insbesondere dann entstehen, wenn den beteiligten Personen der kulturelle Einfluss auf eigene Einstellungen und Verhaltensweisen und auf Einstellungen und Verhaltensweisen ihres Gegenübers nicht bewusst ist. Ein wichtiger Aspekt ist es daher, die *kulturelle Geprägtheit* von Denk- und Handlungsweisen, von Werten und Auffassungen zu erkennen und *für kulturelle Unterschiede sensibilisiert* zu sein. Eine Sensibilisierung dafür, dass nonverbale Zeichen wie Kopfwiegen in verschiedenen Kulturen Unterschiedliches bedeuten können (vgl. Fallbeispiel (D)) oder ein Bewusstsein dafür, dass in der interkulturellen Kommunikation *verschiedene kommunikative Stile* zum Tragen kommen können, die von der jeweils anderen Person möglicherweise

falsch gedeutet werden (vgl. Fallbeispiel (B) Indirektheit und (C) Beziehungsorientierung), minimieren den negativen Verlauf der Kommunikation. Sensibilisierung für Unterschiede bedeutet jedoch nicht, dass ein universitärer Mitarbeiter die Spezifika sämtlicher Kulturen kennen muss. Vielmehr geht es darum, ein Gespür für mögliche Differenzen in Verhaltens- und Deutungsmustern zu entwickeln.

Wichtig ist es hierbei, die Dinge aus einer anderen Perspektive zu sehen. *Empathie* und *Perspektivwechsel* helfen, fremdes Erleben nachzuvollziehen und Verständnis für den fremdkulturellen Interaktionspartner und sein Handeln aufzubringen. Zugleich ermöglicht das Einnehmen anderer Sichtweisen, sich auf den anderen einzustellen und zu erkennen, dass einem als selbstverständlich erscheinende eigenkulturelle Bedeutungen für den fremdkulturellen Gesprächspartner ggf. erklärungsbedürftig sind, dieser also mehr Hintergrundinformationen benötigt, um etwas verstehen zu können. Eng verbunden ist hiermit die Fähigkeit, sich in seinem eigenen Handeln zu beobachten, über eigene Gewohnheiten, Einstellungen, Werte nachzudenken und ggf. sein eigenes Verhalten zu hinterfragen. Eine solche *Selbstreflexion* ermöglicht, eigene Einsichten zu erweitern und mögliche neue Strategien für interkulturelles Handeln zu entdecken.

Handlungsstrategien

Dennoch sind Missverständnisse und Probleme in interkulturellen Situationen häufig unvermeidlich. Es sollte daher nicht allein um die Frage gehen, wie sie vermieden werden können, vielmehr sollte auch gefragt werden, wie wirkungsvoll mit ihnen umgegangen und wie die Kommunikation sinnvoll fortgesetzt werden kann (vgl. Yang 2007, S. 67). Drei Strategien sind m.E. für das Handeln in interkulturellen Gesprächs- und Beratungssituationen besonders relevant: Bedeutungs-aushandlung, Flexibilität und Metakommunikation.

Bedeutungs-aushandlung

Um die Verständigung sicher zu stellen, müssen Mitarbeiter und Studierender die jeweiligen Bedeutungen aushandeln, d.h. sie müssen versuchen, die Bedeutungen der Zeichen und Informationen, die sie wahrnehmen, herauszufinden. Das Aushandeln kann allerdings nur gelingen, wenn sich die Beteiligten von eigenen Selbstverständlichkeiten lösen (vgl. Yang 2007, S. 69). Dies zeigt insbesondere das Fallbeispiel zur non- und paraverbalen Kommunikation: Das Wiegen des Kopfes wird vom Mitarbeiter des Prüfungsamtes wie selbstverständlich als Verneinung bzw. Ablehnung betrachtet, ein Aushandeln über die Bedeutung kann nicht stattfinden.

⁵ Kulturstandards dienen der Beschreibung von Kulturen und der Erklärung der Verhaltensweisen ihrer Angehörigen. Sie werden von Thomas (1996, S. 112) als „Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns [...]“, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden“, definiert.

⁶ Stereotype sind kulturell bedingte, nicht hinterfragte, festgefahrene Verallgemeinerungen einer Gruppe über Eigenschaften und Merkmale einer anderen Gruppe. Die komplexe Wirklichkeit wird dabei stark vereinfacht (vgl. Lüsebrink 2008, S. 88).

Flexibilität

erforderlich ist eine Fähigkeit, sich auf die verschiedenen Situationen einstellen und eigenes Verhalten situativ anzupassen zu können. Durch diese Flexibilität lassen sich Probleme bereits in ihrem Entstehen beheben. Inwiefern ein flexibles Anpassen an die situativen Bedingungen in der Gesprächssituation Störungen minimieren kann, zeigt ein Blick auf Beispiel (C): Mit einer erhöhten Sensibilität für kulturelle Differenzen hätte die Mitarbeiterin des Career Service erkennen können, dass der Studierenden der Beziehungsaufbau wichtig zu sein scheint. Sie hätte hierauf flexibel reagieren können, indem sie sich zunächst kurz auf den personenbezogenen Vertrauensaufbau einlässt.

Metakommunikation

Als sinnvolle Strategie, um Probleme in der Kommunikation aufzulösen, gilt die Metakommunikation (u.a. Schulz von Thun 2013), d.h. die Fähigkeit, über Kommunikationsprozesse und im (interkulturellen) Handeln auftretende Probleme rechtzeitig zu sprechen. Dies kann vom einfachen Nachfragen, wie jemand etwas meint, über ein Entschuldigen bis hin zu einem direkten Gespräch über die als negativ empfundene Situation reichen (vgl. Bolten 2007, S. 113). Tatsächlich kann Metakommunikation in einigen Kulturen aber auch „befremdlich“ wirken (vgl. Auernheimer 2002, S. 202) und mit einem Gesichtsverlust der Beteiligten verbunden sein. Man sollte sich bewusst sein, dass Metakommunikation in expliziter Form nicht unbedingt immer gut beim Gegenüber ankommt und deshalb auf implizite Formen ausweichen.

4. Wie können universitäre Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für interkulturelle Gesprächs- und Beratungssituationen sensibilisiert werden?

Kollegiale Fallberatung

Vor allem die kollegiale Fallberatung lässt sich gut einsetzen, um sich mit interkulturellen Gesprächs- und Beratungssituationen auseinanderzusetzen und beratende Unterstützung und Austausch über interkulturelle Beratungssituationen zu erhalten. Hier können kritische Situationen, die auf kulturbedingtes Verhalten und kulturelle Differenzen zurückzuführen sind, besprochen und reflektiert werden. Gemeinsam mit Kollegen kann nach einer Lösung für die Probleme sowie nach alternativen Handlungsstrategien gesucht werden. Für eine ausführliche Beschreibung zum möglichen Ablauf einer kollegialen Fallberatung sei auf das *Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung* (vgl. Spangler 2005) verwiesen.

Individuelle eigenkulturelle Reflexion

Um kulturelle Unterschiede und fremdkulturelle Besonderheiten überhaupt erkennen zu können, muss man sich selbst darüber klar werden, was eigentlich die eigene Kommunikationskultur ausmacht. Fragen wie die folgenden können die eigenkulturelle Reflexion anleiten:

- Welche Unterscheidungsdimensionen für kulturelle kommunikative Stile kenne ich? (z.B. aus den Fallbeispielen Direktheit/Indirektheit, Sachorientierung/Beziehungsorientierung)
- Was beschreibt meinen eigenen kommunikativen Stil?
- Welche non- und paraverbalen Verhaltensweisen verwende ich gewohnheitsmäßig?
- Worauf lege ich persönlich bei meiner Tätigkeit Wert?
- Wo zeigt sich in meinem Verhalten ein möglicher Einfluss meiner Kultur? Worauf ist dies zurückzuführen (z.B. Gesetzes- bzw. Regeltreue, Verbindlichkeiten)?

Wer in der Lage ist, diese und ähnliche Fragen für sich zu beantworten, ist auf dem Weg, die eigene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Es bietet sich an, die Reflexionsübung zusammen mit Kollegen durchzuführen und sich über die eigenkulturelle Reflexion auszutauschen.

5. Anregungen zum Weiterlesen

Interkulturelle Kompetenz, insbesondere interkulturelle Sensibilität und Bewusstsein für kulturelle Unterschiede, erweist sich als eine wichtige Schlüsselqualifikation für Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zentraler Einrichtungen an Hochschulen. Da interkulturelle Kompetenzen jedoch nicht als starres Lernziel zu betrachten sind, sondern in einem andauernden Prozess stetig weiterentwickelt werden müssen, wird es für die eigene interkulturelle Bildung erforderlich, beständig an sich selbst und seinen Kompetenzen weiterzuarbeiten.

Für die erste Sensibilisierung im Umgang mit interkulturellen Situationen wurden zwei Maßnahmen beschrieben: die Kollegiale Fallberatung sowie die individuelle eigenkulturelle Reflexion. Weiterhin können verschiedene Materialien den Weg der persönlichen interkulturellen Kompetenzentwicklung unterstützen. Für einen ersten Überblick kann Queis (2009) empfohlen werden. Auch die im Zusammenhang des Projekts *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium* (MuMiS) entwickelte Datenbank für *Critical Incidents* in der universitären Kommunikation kann Interessierten eine erste Orientierung liefern und für mögliche interkulturelle Probleme sensibilisieren. Darüber hinaus bietet die Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit beim Deutschen Akademischen Austauschdienst eine Zusammenstellung von Länderinformationen, die eine erste Orientierung für die Lösung eigener interkultureller Probleme liefern kann. Zahlreiche Übungen für die Praxis liefern zudem Hiller/Vogler-Lipp (2010). Allerdings ist insbesondere bei den ersten drei Quellen ein reflektierter Umgang mit den gelieferten Informationen anzunehmen, da sonst schnell die Gefahr der Generalisierung besteht und Stereotype geschürt werden können.

Literaturverzeichnis

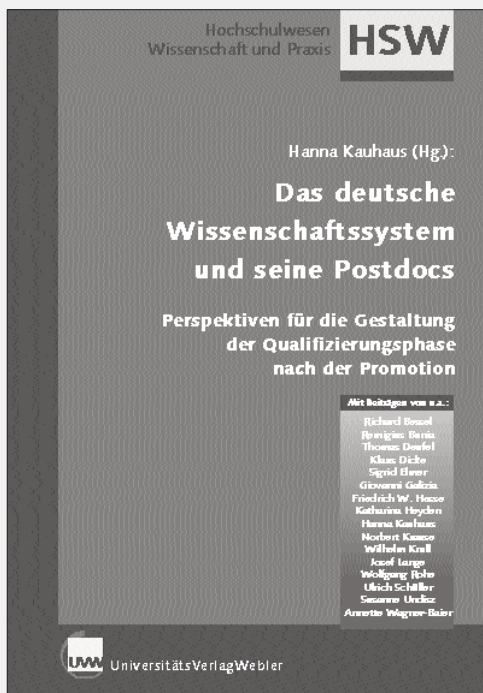
- Brüggemann, H./Ehret-Ivankovic, K./Klütmann, C. (2012): Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden. 4. Aufl. Göttingen.
- Deardorff, D.K. (2006): Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf [26.01.2014].

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2014): Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit, <http://eu-community.daad.de/index.php?id=39> [26.01.2014].
- Ehlich, K. (1986): Interjektionen. Tübingen.
- Fantini, A.E./Tirmizi, A. (2006): Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications. Paper 1. Online: http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1, [26.01.2014].
- Griesshammer, E. u.a. (2012): Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium. Baltmannsweiler.
- Herbrand, F. (2002): Fit für fremde Kulturen: Interkulturelles Training für Führungskräfte. Bern/Stuttgart/Wien.
- Hiller, G.G. (2011): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz – ein Bildungsauftrag der deutschen Hochschulen? In: Dreyer, W./ Hößler, U. (Hg.): Perspektiven interkultureller Kompetenz. Göttingen, S. 238-254.
- Hiller, G.G./Vogler-Lipp, S. (Hg.) (2010): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Methoden, Konzepte. Wiesbaden.
- Leenen, R. u.a. (2002): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, G. u.a. (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 81-102.
- Lüsebrink, H.-J. (2008): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion – Fremdwahrnehmung – Kulturtransfer. Stuttgart.
- MuMiS (Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium) (2011): <http://www.mumis.uni-siegen.de/projekt> [26.01.2014].

- Queis, D. v. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Praxisratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden. Darmstadt.
- Schulz von Thun, F. (2013): Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Orig.-Ausg. 50. Aufl. Reinbek.
- Spangler, G. (2005): Kollegiale Beratung – Das Heilsbronner Modell zur kollegialen Beratung. Nürnberg.
- Stüdlein, Y. (1997): Management von Kulturunterschieden. Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen. Wiesbaden.
- Thomas, A. (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Erwägen, Wissen, Ethik Jg. 14/H. 1, S. 137-221.
- Yang, J. (2007): Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht. München.

■ **Nadine Stahlberg**, 1. Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien, Fachreferentin für wissenschaftliches Schreiben, Zentrum für Lehre und Lernen, Technische Universität Hamburg, laufende Promotion zum Thema Interkulturelle Kompetenz,

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 – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

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.

Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Bericht über die Tagung der European Association for International Education (EAIE) 2013

Unter dem Titel „weaving the future of global partnerships“ fand vom 10.9. bis 20.9.2013 die Jahrestagung der EAIE statt. Eine Rekordzahl von 4800 Teilnehmern aus aller Welt war nach Istanbul gekommen, um die Internationalisierung von Hochschulen und Studium voranzubringen.

Die Konferenz startete mit einer Keynote von Paddy Ashton, dem britischen Vertreter bei den UN, der die Bedeutung von Bildung und internationaler Kooperation für die Lösung der Probleme einer schnell wachsenden Weltbevölkerung unterstrich.

In mehr als 200 Workshops, Sessions und Poster-Sessions bestand an den folgenden Tagen Gelegenheit, nahezu alle thematischen Aspekte der Internationalisierung von Hochschulbildung zu beleuchten und zu diskutieren. Ein wirklich gigantisches Angebot, bei dem die Auswahl schwerfiel!

Um die Vernetzung aller derjenigen zu fördern, die in ähnlichen Tätigkeitsfeldern aktiv sind, ist die EAIE in diversen Untergruppierungen (professional sections and special interest groups) organisiert. Berater und Beraterinnen sind am ehesten in den Netzwerken „Employability skills, graduate careers and international internships“ (EMPLOI), „Study abroad and foreign students advisers“ (SAFSA) und „Psychological Counseling in Higher Education“ (PSYCHE) zu finden.

Die PSYCHE-Gruppe war im Istanbul Programm mit zwei eigenen Beiträgen vertreten. Im PSYCHE Opening Event mit dem Titel: „The secrets of clever decision making: chaos theory and self assessment“ stellten Hans-Werner Rückert (FU Berlin) und Baris Ünal (TU Berlin) theoretische Konzepte mit Relevanz für Entscheidungsfindungsprozesse vor und präsentierten ein self assessment tool, mit dem Studierende ihre Studienfachwahl überprüfen können.

Im zweiten PSYCHE-Beitrag präsentierten Frank Haber (Jacobs Universität Bremen), Geoffrey Bradshaw (Madison Area Technical College, USA) und Wilfried Schumann (Studentenwerk und Uni Oldenburg) zum Thema „Case studies on mental health issues involving international students“ verschiedene Fallgeschichten aus der Beratungsarbeit mit internationalen Studierenden, die psychische Auffälligkeiten zeigen oder sich in psychischen Krisensituationen befinden.

Beide PSYCHE-Veranstaltungen waren gut besucht und fanden eine positive Resonanz bei den Teilnehmer/innen. Auf Seiten der Mitarbeiter von International Student Offices und auch bei Lehrenden, die Umgang mit internationalen Studierenden haben, besteht ein reges Interesse daran, eigene interkulturelle Kompetenzen zu stärken und dabei vermehrt die psychologische Dimension in den Blick zu nehmen. Hierbei ist die Frage, wie mit psychischen Krisen und Mental Health Problemen internationaler Studierender zu verfahren ist, von zentraler Bedeutung.

Aber natürlich ist es auch für Beraterinnen und Berater von Studierenden ausgesprochen sinnvoll, sich mit interkulturellen Aspekten und den Konsequenzen für unser Tun und unsere Angebote auseinanderzusetzen. Genauso wichtig ist es jedoch auch, über den eigenen Tellerrand zu schauen und sich mit Aspekten von Internationalisierung zu befassen, die nicht unmittelbar dem eigenen Arbeitsbereich zuzuordnen sind. Viele Hochschulen haben mittlerweile Internationalisierung zum Leitthema erklärt; die Tagungen der EAIE bieten für die verschiedensten Berufsgruppen ein gutes Forum, Kontakte zu knüpfen und sich für die in den nächsten Jahren absehbaren Entwicklungen zu präparieren.

Nächste Gelegenheit hierzu besteht vom 16.-19.9.2014 in Prag, wohin die EAIE unter der Überschrift „Stepping into a new era“ einlädt.

Darüber hinaus plant die PSYCHE-Gruppe eine kleinere Tagung speziell für Berater/innen an europäischen Hochschulen, mit der an die Tradition der Treffen angeknüpft würde, die das Vorgänger-Netzwerk FEDORA bis 2011 ausgerichtet hatte. Näheres hierzu in einer der nächsten Ausgaben dieser Zeitschrift.

Übrigens: was wir unseren Studierenden nahe legen, nämlich den eigenen Horizont durch Austausch zwischen Hochschulen und durch internationale Begegnungen zu erweitern, alles dies tut auch unserem Berufsstand außerordentlich gut. Deshalb: bei nächster Gelegenheit die Hochschulen zum Thema Internationalisierung beim Wort nehmen und einen Dienstreiseantrag stellen!

■ **Wilfried Schumann**, Dipl. Psych., Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

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 Kulturen – 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 1/2014

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Matthias Lehmann & Peggy Szymenderski
Methodenvielfalt als Herausforderung für die Qualitätsanalyse von Studiengängen an der TU Dresden

Christopher Gess, Julia Rueß & Wolfgang Deicke
Design-based Research als Ansatz zur Verbesserung der Lehre an Hochschulen – Einführung und Praxisbeispiel

Marlene Scherfer & Hannes Weber
Methoden zur Analyse von Studienabbruch und -wechsel am Beispiel der Abbrecherstudie der Universität Stuttgart

Lukas Mitterauer
Beschreibung der Karrierewege von Absolvent/innen der Universität Wien durch die Analyse von Sozialversicherungsdaten

**Für weitere Informationen**

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

oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
 0521/ 923 610-12

Fax:
 0521/ 923 610-22

Postanschrift:
 UniversitätsVerlagWebler
 Bündler Straße 1-3
 Hofgebäude
 33613 Bielefeld

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

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

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

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.

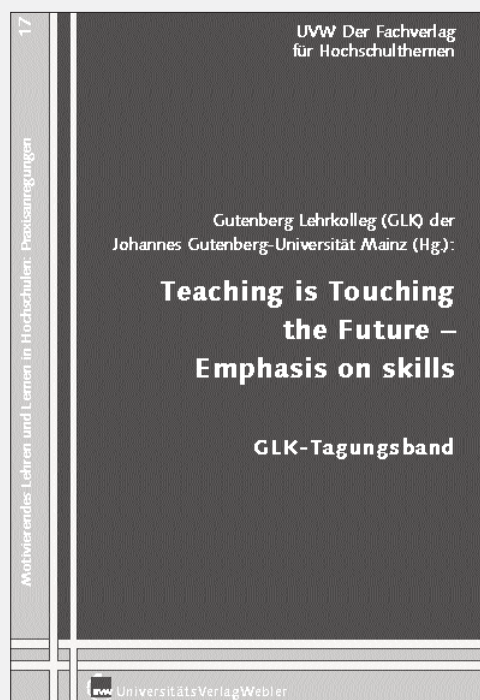
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung 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 2014, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten, 49.50 Euro

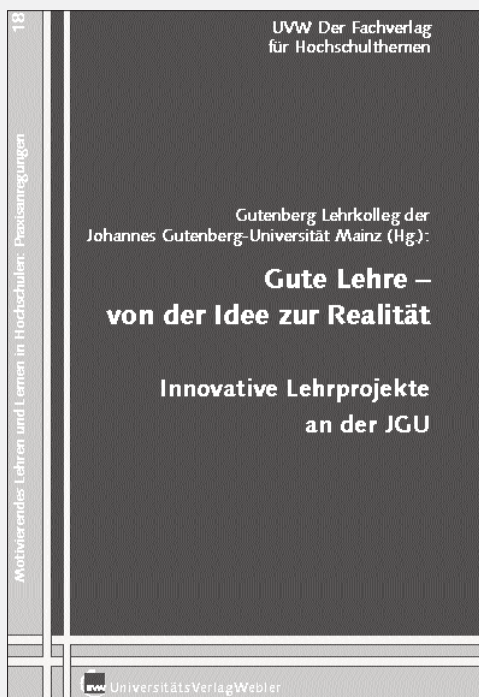
Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

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

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen



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, 38.60 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