

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Neue Sichtweisen auf die Beratung von Studierenden

- Professionalisierungsprobleme Allgemeiner Studienberatung
- Beratung in lebensbegleitender Perspektive
- Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung
 - Beratung braucht eine starke Lobby
- Studienfinanzierungsberatung im Wandel

1 | 2007

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

Gerhard Rott, Dr., Akad. Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique
Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin
Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

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

Hinweise für die Autoren

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

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschulthemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)

33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12

Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

Kathleen Gerber

E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten.

Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

23.02.2007

Grafik:

Ute Weber Grafik Design, München

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten

Einzelpreis 12,50 Euro/ 19,50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/faxformular.pdf“.

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

Druck:

Sirius Direktmarketing

Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler

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

Ausblick auf Heft 2/2007:

Gerhart Rott: Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollen Anforderungen

Michael Katzensteiner: Auswirkung von Studiengebühren auf Studierende in Österreich

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn: Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern – Evaluation eines Trainingskonzepts

Constanze Keiderling: Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerks Berlin

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

II

Beratungsentwicklung/-politik

Klaus Scholle
Professionalisierungsprobleme Allgemeiner
Studienberatung

1

Annika Sixt & Peter C. Weber
Beratung in lebensbegleitender Perspektive
Neue Herausforderungen und neue Qualifizierungs-
möglichkeiten für die Beratung an Hochschulen

7

Bernhard Schmidt & Rudolf Tippelt
Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen:
Herausforderungen für Hochschule und Beratung

13

Karen Schober
Beratung braucht eine starke Lobby
Das neu gegründete „Nationale Forum Beratung in
Bildung, Beruf und Beschäftigung“ setzt auf eine er-
folgreiche Vernetzung der Anbieter und Akteure in
diesem Arbeitsfeld

19

Praxisbericht

Melitta Saß
Studienfinanzierungsberatung im Wandel
Das Studentenwerk stellt sich den neuen Anforde-
rungen der Studierenden

22

Tagungsbericht

Helga Knigge-Illner
Bericht über die Tagung „Entwicklungslinien der
Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn“,
Universität Tübingen, vom 29.11. – 1.12.2006

27

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte P-OE, HM und HSW

IV

Die erste Ausgabe der ZSB im Jahr 2007 hat das Thema „Neue Sichtweisen auf die Beratung von Studierenden“ zum Schwerpunkt und stellt insbesondere die Frage nach der Professionalisierung von Beratung und Beratungskräften.

Klaus Scholle, Studienberater an der Freien Universität Berlin und seit mehreren Jahren im Arbeitskreis „Masterstudiengang“ der „Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie im Hochschulbereich“ (GIBeT) tätig, thematisiert die **Professionalisierungsprobleme Allgemeiner Studienberatung**. Seine provozierende These ist, dass es gerade die generalistische (manchmal in die Beliebigkeit führende) Orientierung in diesem Sektor der Studierendenberatung ist, die die Professionalisierung dieser Berufsgruppe verhindert. Damit wichtige Traditionen der Arbeit Allgemeiner Studienberatung nicht verloren gehen, schlägt er eine stärkere Ausdifferenzierung der unterschiedlichen Berufsfelder vor, die sich derzeit unter der Überschrift „Allgemeine Studienberatung“ versammeln.

Seite 1

Den jüngst an der Heidelberger-Universität angelaufenen Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ stellen **Annika Sixt und Peter C. Weber** in ihrem Beitrag **Beratung in lebensbegleitender Perspektive** vor. Beide sind als Wissenschaftliche Mitarbeiter im Institut für Bildungswissenschaften am Lehrstuhl von Frau Prof. Schiersmann tätig. Mit dem Heidelberger Studiengang wird ein Anfang in der universitären Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern für Bildung, Beruf und Beschäftigung markiert. Das Beratungskonzept sieht sowohl Personen wie auch Organisationen als Adressaten von Beratung vor.

Seite 7

In ihrem Artikel **Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung** stellen **Dr. Bernhard Schmidt und Prof. Rudolf Tippelt**, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität in München, innovative hochschuldidaktische Ansätze vor, die einer auch vom Bologna-Prozess geforderten Lernerzentrierung universitären Lernens gerecht werden. Sie benennen zentrale Aspekte „guter Lehre“ und gehen insbesondere auf das problemorientierte Lernen ein, das Wissensvermittlung mit praktischer Anwendung verknüpft. Vorzug des Konzepts ist die geforderte Selbststeuerung der Studierenden, die zwar deren Motivation erhöht, aber auch eine unterstützende Lernberatung erfordert. Sie empfehlen, aktivierende Lernmethoden auch in Großveranstaltungen wie z.B. Vorlesungen einzusetzen. Die vorgestellten Ansätze schreiben der Beratung eine große Bedeutung zu: Sie tritt in Form von personbezogener Lernberatung, Förderung von Kompe-



Helga Knigge-Illner

tenzentwicklung und auch von kollegialer Beratung zwischen Lehrenden als Element hochschuldidaktischer Fortbildung auf.

Seite 13

Karen Schober von der Bundesagentur für Arbeit in Nürnberg stellt das neu gegründete „Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“, dessen Vorsitzende sie ist, vor. **Beratung braucht eine starke Lobby** lautet die Überschrift ihres Beitrags. Ausgehend von der EU-Ratsforderung lebensbegleitender Beratung hat sich der Verein zum Ziel gesetzt, Ausbau, Weiterentwicklung und Professionalisierung von Beratung in Deutschland voranzubringen. Mitglieder sind Organisationen und Fachleute aus dem Bereich Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung sowie Experten aus Forschung und Lehre verschiedener Hochschulen und auch einige Studienberatungen. Bisher stand die Vernetzung relevanter Akteure im Vordergrund. Auf einer Fachtagung im Jahr 2004 wurden Leitlinien und Aufgabenstellungen entwickelt.

Seite 19

Melitta Saß, Referentin für Studienfinanzierung im größten Studentenwerk Deutschlands in Berlin, beschäftigt sich in ihrem Beitrag **Studienfinanzierungsberatung im Wandel** mit einem neuen Beratungsfeld: Durch die Einführung von Studiengebühren in einer Reihe von Bundesländern und neu entwickelte Kreditangebote für Studierende hat sich die Unüberschaubarkeit der zur Auswahl stehenden Optionen für die Finanzierung eines Studiums deutlich gesteigert. Die Studentenwerke, bereits seit Jahrzehnten mit Studienfinanzierungsproblemen vertraut, sind bestrebt, diesen neuen Arbeitsbereich in ihr Tätigkeitsprofil zu integrieren, um Studierenden das Gelingen ihres Studiums zu erleichtern.

Seite 22

Ein Bericht über die **Tagung „Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn“**, die Ende November 2006 in Tübingen stattfand, geht ausführlich auf die dort gehaltenen Vorträge ein.

Seite 27

Helga Knigge-Illner

Klaus Scholle



Klaus Scholle

Professionalisierungsprobleme Allgemeiner Studienberatung

Die Praxis der Allgemeinen Studienberatung ist durch z.T. unterschiedliche Arbeitsweisen in den einzelnen Beratungsstellen gekennzeichnet. Dieser Pluralität der Arbeitsstile, die als Signal für besondere Probleme der Professionalisierung interpretiert werden kann, wird im Rahmen eines kurzen Vergleichs mit der Sozialarbeit nachgegangen. Daran anknüpfend wird Beratung als ein Kommunikationsschema mit unterschiedlichen funktionssystemspezifischen Ausprägungen beschrieben und eine klarere berufliche Ausdifferenzierung des Arbeitsfeldes vorgeschlagen.

1. Pluralisierung der Studienberatung

Allgemeine Studienberatung ist im expandierenden bundesdeutschen Hochschulsystem der siebziger Jahre institutionalisiert worden. Ursächlich dafür waren neben spezifischen Orientierungsdefiziten bildungsfern sozialisierter Studierender im akademischen Raum auch explizit ausformulierte staatliche Steuerungsinteressen. Nach 1989 wurden Studienberatungsstellen auch an den Hochschulen der neuen Bundesländer etabliert.¹ Kaum eine staatliche Universität verzichtet heute auf eine entsprechende Einrichtung, und auch viele Fachhochschulen verfügen über eine Allgemeine Studienberatung. Die während der Gründungsphase veranschlagten Betreuungsrelationen von Beratungskräften zu Studierenden wurden aber nie erreicht.² Nach vorsichtiger Schätzung ist davon auszugehen, dass die deutschen Hochschulen derzeit Stellen im Umfang von ca. 350 Vollzeitäquivalenten eingerichtet haben; die Zahl der beschäftigten Personen ist jedoch deutlich höher anzusetzen.³ Eine präzise Bezifferung des Personalbestands ist schwierig, weil eine arbeitsplatzbezogene Differenzierung zwischen den Aufgaben der Allgemeinen Studienberatung und denen der Psychologisch-Psychotherapeutischen Beratung nicht immer institutionell vollzogen ist. In einigen Fällen sind die Karriereberatung oder die Beratung ausländischer Studierender, bei sehr kleinen Hochschulen auch reine Verwaltungstätigkeiten (Redaktion von Vorlesungsverzeichnissen, Immatrikulationswesen), mit dem Aufgabenfeld der Allgemeinen Studienberatung verknüpft. Da der Mitarbeiterbestand der Beratungsstellen zumeist in Relation zu den Studierendenzahlen der Hochschulen steht, differiert deren personelle Ausstattung stark: Nur wenige Einrichtungen verfügen über mehr als ein halbes Dutzend Fachkräfte; für Universitäten durchschnittlicher Größe können drei- bis fünfköpfige Teams als typisch gelten. Beratungsstellen kleiner Hochschulen sind dagegen häufig nur mit teilzeitbeschäftigten Einzelpersonen besetzt. Der durch die nicht hochschulspezifische Nachfrage von Studieninteressierten entstehende *Regionalbezug* der Studienberatungsstellen

bleibt so systematisch ausgeblendet; soweit einzelne Hochschulen abnehmende Studierendenzahlen verzeichnen, wird lokalen hochschulpolitischen Entscheidungsträgern ein reduzierter Beratungsbedarf suggeriert.

Laut den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz sollen Studienberater über den Abschluss eines Studiums an einer wissenschaftlichen Hochschule verfügen (vgl. HRK 1994). Insbesondere an den Fachhochschulen sind aber Abweichungen von den HRK-Empfehlungen zu beobachten. An sehr kleinen Hochschulen wird in Einzelfällen auch nicht akademisch ausgebildetes Personal mit der Aufgabe betraut.⁴ Die Mitarbeiterschaft der Beratungsstellen stammt aus einem breiten Spektrum von Disziplinen: Während ein Teil der Hochschulen die Positionen analog zum Fächerspektrum besetzt und damit an technisch-naturwissenschaftlich ausgerichteten Institutionen das Arbeitsgebiet von Ingenieur- und Naturwissenschaftlern dominiert werden kann, rekrutieren weitere Hochschulen vorzugsweise Absolventen sozialwissenschaftlicher Fächer oder setzen auf eine Personalunion für die Aufgaben der Allgemeinen Studienberatung und der Psychologischen Beratung und beschäftigen deshalb Fachkräfte mit psychologischem Ausbildungshintergrund und psychotherapeutischen Zusatzqualifikationen. In diesen auf konkurrierende Beratungskonzeptionen verweisenden Einstellungspraxen spiegeln

¹ Zu den Entwicklungsphasen der Allgemeinen Studienberatung vgl. Studentische Politik (1973), Augenstein (1983), Klaus (1991) sowie Chur (2002), der ein detailliertes Phasenmodell vorlegt sowie die mit den staatlichen Steuerungsinteressen konkurrierenden antiinstitutionellen Tendenzen des Personals thematisiert. Vorläuferinstitutionen, die nicht mit Akademischen Auskunftsämtern verwechselt werden dürfen, entstanden aber bereits als Folge des Ersten Weltkriegs. Deren Gründungsgeschichte gibt Hinweise auf die Ausdifferenzierung Allgemeiner Studienberatung aus der Hochschullehre (vgl. Fischer 1921). Zum Aufbau der Studienberatung in den neuen Bundesländern vgl. Aulerich/Döbbeling (1992), BMBW (1992).

² Angedacht waren Betreuungsrelationen von bis zu einer Beraterstelle auf jeweils 500 Studierende. Auf heutige Studierendenzahlen hochgerechnet würden demnach ca. 4.000 Studienberatungskräfte an den deutschen Hochschulen tätig sein müssen (vgl. Augenstein/Beyer 1983, S. 17).

³ Zu Beginn der achtziger Jahre wurden ca. 220 Stellen gezählt (vgl. Augenstein/Beyer 1983, S. 12f). Rott (2002, S. 86) kommt in einer ebenfalls auf Schätzwerten beruhenden Studie zu einem vergleichbaren Ergebnis.

⁴ Die tarifliche Eingruppierung ist deshalb uneinheitlich und bewegt sich von der traditionellen Akademikerbesoldung im höheren Dienst bis (in seltenen Extremfällen) zu der von Sekretariatskräften im mittleren Dienst. Relevant ist dabei die organisatorische Einbindung der Beratungsstellen: Wo die Allgemeine Studienberatung als zentrale Betriebseinheit einer Hochschule eingerichtet ist und sich damit im Umfeld von Forschung und Lehre positioniert hat, sind Abwertungen der Tätigkeit kaum durchsetzbar; wo aber eine Integration in die Hochschulverwaltung erfolgt ist, erweisen sich tarifliche Experimente offenbar als praktikabel. Auf der anderen Seite scheint die Einbindung in die Verwaltungshierarchie aber Optionen auf einen Wechsel in andere Administrationsbereiche und damit bessere individuelle Aufstiegschancen zu eröffnen. Professionssoziologisch formuliert: Für die Mitarbeiter der Beratungsstellen entstehen *betriebliche* Arbeitsmärkte (vgl. Heidenreich 1999).

sich lokal unterschiedliche Entstehungs- und Entwicklungslinien der Allgemeinen Studienberatung, die als Ausdifferenzierungen von Hochschullehre *oder* von Hochschulgesundheitsdiensten beschrieben werden können. Der nach wie vor registrierbare Gebrauch von zwei unterschiedlichen Terminologien für das Tätigkeitsfeld (*Studien-* oder *Studentenberatung*) wird vor diesem Hintergrund verständlich (vgl. Stiehler 2004).

Ein Problemfeld stellt die Aus- und Weiterbildung des Studienberatungspersonals dar. Die Differenzen bezüglich der fachlichen Herkunft der Mitarbeiterschaft und damit einhergehende divergierende Ansprüche an Aus- und Fortbildungsinhalte erschweren die Entwicklung von standardisierten Programmen. Gründungsgeschichtlich bedingt ergab sich zudem nur ein überschaubarer personeller Ersatzbedarf, der spezialisierte Ausbildungsangebote über Jahrzehnte als entbehrlich erscheinen ließ. Präzise auf das Aufgabenfeld zugeschnittene *formale* Qualifikationen werden im Hochschulbereich nicht angeboten.⁵ Berufsanfänger erwerben die für die Praxis relevanten Kenntnisse deshalb meist im Rahmen strukturierter Einarbeitungsphasen; hinzu treten in günstigen Fällen interne oder externe Fortbildungsprogramme sowie Supervisionsangebote, in deren Kontext klientenzentrierte Beratungskonzepte in unterschiedlicher Art und Tiefe adaptiert und den Erfordernissen der Tätigkeit angepasst werden. Umfangreiche Aus- und Fortbildungsangebote, die ihren Schwerpunkt nicht auf die Methodendimension, sondern auf die Sachdimension des Arbeitsfelds legen (Geschichte und Struktur des Hochschulwesens, Soziologie der Erziehung und Bildung, Hochschulrecht), sind unbekannt. Auch deshalb wird zur Selbstbeschreibung der Tätigkeit sowie zur Herstellung einer beruflichen Identität stiftenden Minimalkonsenses innerhalb der heterogen zusammengesetzten Mitarbeiterschaften bevorzugt auf den Begriff der „*psychosozialen Beratung*“ rekurriert.

Inzwischen erreicht die Gründungsgeneration der Allgemeinen Studienberatung die Ruhestandsgrenze; der personelle Ersatzbedarf zeigt daher eine ansteigende Tendenz. Die Wege in das Aufgabenfeld sind aber nur selten als Ergebnisse zielgerichteter Berufsplanungen, sondern überwiegend als Resultate berufsgeschichtlicher Zufälle zu betrachten. Einige Eindrücke deuten darauf hin, dass jüngere Nachfolger das zu erheblichen Teilen biografisch generierte berufliche Ethos der Gründungsgeneration häufig nicht teilen und stattdessen pragmatische Arbeitsorientierungen zeigen. Damit entwickelt sich der Generationenumbruch zu einem zusätzlichen Faktor für die beobachtbare *Pluralisierung der Arbeitskonzepte* in der Allgemeinen Studienberatung. Neben einem Kernbestand informationsorientierter Angebote bieten die Beratungsstellen bei identischen Etikettierungen unterschiedlich akzentuierte Leistungsspektren an: Während hier psychotherapeutisch inspirierte Angebote dominieren, sind dort die Studienberatungen mit der Organisation von Servicecentern für Studierende befasst und verfügen damit über einen (für Beratungsstellen nicht trivialen) Zugriff auf Studierendendaten. An weiteren Studienorten besitzt dagegen die aktive Beteiligung an der Studienreform inhaltliche Priorität und lässt unmittelbar klientenbezogene Tätigkeiten hinter diese Aufgabe zurücktreten. In weiteren Fällen widmet sich das Beratungsteam schwerpunktmäßig der Rekrutierung von Studienanfängern für wenig nachgefragte Fächer und vertritt seine Hochschu-

le bei kommerziellen Bildungsmessen. Hier steht die „konventionelle“ Einzelberatung im Mittelpunkt der Tätigkeit, dort wird versucht, diese Arbeitsform durch den Einsatz moderner Informationstechnik zu substituieren.

Es spricht einiges dafür, diese Pluralisierung als Ausdruck eines Professionalisierungsdefizits zu interpretieren. Dieses darf aber nicht mit einem *Qualifikationsdefizit* verwechselt werden: Rott (2002, S. 134) weist begründet darauf hin, dass die einzelnen „Berater (...) für ihre Aufgaben gut qualifiziert“ sind. Als weiteres Indiz für Professionalisierungsprobleme kann der Legitimitätsdruck angesehen werden, dem sich die Allgemeine Studienberatung seit Jahrzehnten ausgesetzt sieht. Bestrebungen zur Verschlankung der Hochschulgesetzgebungen könnten bewirken, dass die Allgemeine Studienberatung zukünftig nicht mehr flächendeckend als Pflichtaufgabe der Hochschulen definiert sein wird. Für diesen Fall wäre mit einer Erhöhung des Legitimitätsdrucks zu rechnen: Stimmen aus Hochschulleitungen, die unter der Ägide von straff durchorganisierten Bachelorstudiengängen keinen zentralen Beratungsbedarf mehr erkennen können, sind bereits zu vernehmen.

2. Professionen und Semiprofessionen

Wenn ein Professionalisierungsdefizit behauptet wird, ist zu klären, was unter Professionen zu verstehen ist und wie sich diese von Berufen unterscheiden: „Der Begriff der Professionalisierung bezeichnet den Prozess, in dem die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert (...) und bestimmte Tätigkeitsfelder für die Angehörigen eines Berufs reserviert werden.“ (Heidenreich 1999, S. 38) Aber Professionen werden nicht nur mit klaren Regeln bezüglich des Wissens- und Qualifikationserwerbs sowie mit Limitierungen des Berufszugangs assoziiert, sondern auch mit der Existenz berufsverbandlicher Strukturen, einer besonderen beruflichen Identität („*Professionellenethos*“) sowie einem Professionellenhabitus. Die Differenzen zwischen Berufen und Professionen sind in diesem Blickwinkel gradueller Art: Je stärker die referierten Merkmale ausgeprägt sind, desto eher kann von einem fortgeschrittenen Professionalisierungsprozess ausgegangen werden, wobei der Akademisierungsgrad eines Berufs ein weiteres relevantes Indiz beisteuert.

Auch für Stichweh (1996, S. 51) definieren sich Professionen dadurch, „daß sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und das Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen.“ Die Genese eines besonderen Typs moderner Professionen, der „in einer strukturell privilegierten Position“ (ebd., S. 59) operiert, wird dagegen ursächlich mit der Umstellung von stratifikatorischer auf funktionale Differenzierung und der Entstehung gesellschaftlicher Funktionssysteme (u.a. Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Erziehung) in Verbindung gebracht. „Professionalisierung (ist, K.S.) nur ein *bestimmtes* Lösungsmuster für *spezifische* Probleme in *einigen* Funk-

⁵ Die in Baden-Württemberg und Niedersachsen praktizierten Weiterbildungsprogramme kommen formalen Qualifikationen relativ nahe (vgl. Brandt 1983, Mahler 1991, Berufsverband 1993). Weiterführende Studiengänge, die die Allgemeine Studienberatung als eine mögliche Berufseinmündung nennen, befinden sich an den Universitäten Kassel, Dresden und Heidelberg in der Konzeptions- bzw. Erprobungsphase.

tionssystemen“ (ebd., S. 57f); in anderen Funktionssystemen setzen sich dagegen berufliche Pluralisierungen durch. Die Entstehung moderner Professionen ist nach Stichweh nur in den Funktionssystemen Gesundheit, Erziehung, Religion und Recht möglich gewesen. Diese Funktionssysteme zeichnen sich durch die Entwicklung einer Leitprofession aus, der weitere Berufe und Professionen im gleichen „professionellen Komplex“ subordiniert sind und die „in einer strategischen Stellung (...) die Arbeit der anderen Berufe im System kontrolliert.“ (ebd., S. 61) Die Leitprofessionen konstituieren sich „durch eine spezifische Synthese von Bearbeitung komplexer personaler Probleme, Ausbildungslänge und Vermittlung ethischer Codes (...) und diese Synthese (wird, K.S.) entscheidend gestützt durch ihre Institutionalisierung in der und Ratifizierung durch die Universität.“ (Stichweh 1994, S. 285) Den Leitprofessionen ist gemeinsam, dass sie die in allen gesellschaftlichen Funktionssystemen vorhandene Asymmetrie zwischen komplementären Leistungs- und Publikumsrollen in einer spezifischen Weise organisieren, nämlich als ein Professionellen/Klienten-Verhältnis. Da die an die Professionellen herangetragenen Themen nichtprofanen Charakter annehmen können, müssen „Leistungsrollenträger auch unter dem Gesichtspunkt ihrer Eignung für dieses strukturelle Moment (interaktiver Dichte und sprachlicher Vermittlung) selektiert werden.“ (Stichweh 1996, S. 62f) Die Leitprofessionen sind aber darauf angewiesen, „dass bei zunehmender Komplexität professioneller Arbeit die Arbeitsvollzüge des Professionellen durch *neue Berufsgruppen* unterstützt werden, die sowohl die relativ problemlos technisierbaren Handlungen wie auch die dem Imperativ der ‚professionellen Reinheit‘ zum Opfer fallenden diffusen Problembezüge arbeitsmäßig übernehmen.“ (Stichweh 1994, S. 320) Als Beispiel lässt sich das Gesundheitssystem anführen, in dem die Leitprofession des Mediziners gegenüber weiteren Berufen sowie vermittelnden Professionen für untergeordnete Tätigkeiten (Medizinisch-Technische Assistenz, Krankenpflege, aber auch Pharmazie und Psychologie/Psychotherapie) den Primat besitzt. Die vermittelnden (Semi-)Professionen unterscheiden sich nicht nur durch einen geringeren Grad von Autonomie sowie eine kürzere Ausbildungsdauer, sondern auch hinsichtlich des erzielbaren Status- und Einkommensniveaus von den Leitprofessionen. Interesse verdient in diesem Zusammenhang eine Semiprofession, die traditionell mit besonderen Anerkennungsschwierigkeiten konfrontiert ist: die Sozialarbeit.⁶ Müller (1996, S. 811) weist darauf hin, dass die Tätigkeitsfelder der Sozialarbeit sich in administrativ-kontrollierenden, sozialtherapeutischen und pädagogischen Bereichen bewegen, wobei „(...) die Grenzen zwischen diesen Bereichen häufig verwischt (werden, K.S.), was ein entscheidendes Hindernis auf dem Weg zur Professionalisierung der Sozialpädagogik/Sozialarbeit ist.“ Stichweh (1996, S. 63f) reformuliert dieses Problem in systemtheoretischer Wendung: „Der Beruf ‚Sozialarbeit‘ operiert in mehreren verschiedenen Funktionssystemen (Gesundheitssystem, Rechtssystem, Erziehungssystem). Entsprechend diffus ist der diesem Beruf zugeordnete Problembezug (...). Außerdem ist die Sozialarbeit in jedem der Systeme, in dem sie tätig ist, in einer Hierarchie professioneller Arbeit einer anderen Profession subordiniert (...)“ Dabei erscheint fast als Ironie, dass die Aufgaben sozialer Hilfe gerade in der Folgenbearbeitung funktionaler Differenzierung

liegen: Im Zentrum der Sozialarbeit stehen die sich kaskadierend verstärkenden Effekte der Exklusion aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen. Auffällig ist, dass die Ausbildung der Fachkräfte für die soziale Arbeit wenig spezialisiert angelegt ist und zwar viel fachliche Breite, aber relativ geringe inhaltliche Tiefe bietet. Die multifachliche Ausbildung mit Studieninhalten aus fast einem Dutzend Disziplinen erweist sich aber als aufgabenadäquat: Absolventen der Studiengänge stellen als Generalisten *Spezialisten für das Allgemeine* dar und sind auf „diffuse Problembezüge“ vorbereitet, sind geradezu „Diffusionsexperten“. Wo die „Reinheit der Leitprofessionen“ leiden würde, greift die Sozialarbeit als *Querschnittssemiprofession* ein. Nun kann Allgemeine Studienberatung nicht mit „Hochschulsozialarbeit“ gleichgesetzt werden, denn sie ist nicht mit Exklusionslagen befasst, sondern richtet sich an ein überdurchschnittlich erfolgreich inkludiertes Klientel.⁷ Dennoch sind mindestens zwei Parallelen identifizierbar: (1) Wie Sozialarbeit ist Allgemeine Studienberatung auf ein breites Spektrum von Problemlagen mit *unterschiedlichen Systemreferenzen* ausgerichtet: Studierende mit Prüfungsangst gehören ebenso zum Klientel wie Examenskandidaten mit Schwierigkeiten bei der Abfassung wissenschaftlicher Texte. Studieninteressierte mit Verständnisfragen zu den Bewerbungsverfahren nehmen die Angebote so selbstverständlich wahr wie Aspiranten für einen Fachwechsel. Probleme mit dem Semesterticket oder Verfahrensfragen bezüglich der Exmatrikulation können zum Gesprächsgegenstand werden, aber auch Studienabbruchambitionen, die Vereinbarkeit des Studiums mit einer Berufstätigkeit, gesundheitliche Beeinträchtigungen und ihre Rückwirkungen auf das Studium, vertrackte versicherungstechnische Fragen oder von Studienbewerbern angestrengte Studienplatzklagen. Dabei ist es nicht explizit Programm der Beratungsstellen, für diese Themen sämtlich zuständig sein zu *wollen*. Vielmehr wird die Nachfrage durch die *Nichtzuständigkeit* anderer Einrichtungen generiert: In der Allgemeinen Studienberatung konzentriert sich ein Klientel mit hochschulbezogenen Problemstellungen, die sich an anderen Orten als nicht verhandlungsfähig erweisen. Zu diesen Orten ist auch die Hochschullehrerschaft zu rechnen: In der Organisation Universität ist das Erziehungssystem mit einem zweiten gesellschaftlichen Funktionssystem, dem Wissenschaftssystem, strukturell verkoppelt (vgl. Luhmann 1997, S. 784f). Die Kernrolle des Hochschullehrers wird aber primär nicht über den Lehr-, sondern über den Forschungsbezug definiert: „Starkes Engagement in der Lehre auf Kosten von Publikationstätigkeit wirkt reputationschädlich.“ (Luhmann 1992, S. 353). Zudem sorgt die in Deutschland immer noch vorherrschende *disziplinäre* Organisation der Hochschulausbildung nicht nur für ein Zurücktreten erzieherischer Elemente im Studium, sondern auch dafür, „dass Hochschullehrer sich (...) das Scheitern von Studenten vergleichsweise

⁶ Parsons/Platt (1990, S. 467) bringen das geringe Prestige von *professional schools* für Soziale Arbeit noch mit der Neuartigkeit der Disziplin in Verbindung. Ob sich soziale Hilfe bereits als separates gesellschaftliches Funktionssystem ausdifferenziert hat, ist Gegenstand einer Debatte. Luhmann (1997, S. 633) rechnete damit, „dass sich ein neues, sekundäres Funktionssystem bildet, das sich mit den Exklusionsfolgen funktionaler Differenzierung befasst (...)“ Vgl. dazu auch Baecker (1994).

⁷ Den Studienberatungsstellen sind aber auch exklusionsgefährdete Studierende mit multiplen Problemlagen bekannt; Forderungen nach Hochschulsozialarbeit sind daher nicht gegenstandslos.

selten zurechnen, sie sich anders, als dies ein handlungsorientierter Professioneller tut, nicht unbedingt fragen, ob sie auch alles mögliche versucht haben." (Stichweh 1994, S. 355) Aufgaben dieser Art werden delegiert: Sei es an die Allgemeine Studienberatung oder (neuerdings) an Studienbüros auf Fachbereichsebene. Becker (1981) und Klüver (1981) haben diesen Prozess schon vor Jahrzehnten als „Exterritorialisierung“ beschrieben.

Studienberatungsstellen können versuchen, die heterogene Anfragestruktur anzuerkennen und zu bewältigen. In vielen Fällen stößt eine solche Strategie aber an kapazitive Grenzen oder beeinträchtigt die Motivationsbasis der Mitarbeiterschaft. Zur Auflösung des Dilemmas bieten sich Selektionsleistungen an: Auf Basis der Personalbestands sowie dessen dominierenden fachlichen Orientierungen werden Arbeitsschwerpunkte definiert und Ausflaggungen der Einrichtung gegenüber dem Publikum inszeniert (vgl. Großmaß 2000, S. 92). Da die gesetzlichen wie hochschulinternen Vorgaben für die Ausgestaltung der Tätigkeit durch den Arbeitsauftrag „Beratung“ unbestimmt gefasst sind, ergeben sich dafür ausreichende Spielräume, die auch dazu genutzt werden können, den auf den Einrichtungen lastenden Legitimitätsdruck durch Anpassungen des Leistungsspektrums an temporäre bzw. lokale Konjunktoren (z.B. den Geschmack wechselnder Hochschulleitungen) zu vermindern. Die Selektionen fallen unterschiedlich aus und führen zum beschriebenen Pluralisierungsszenario. Aufgegebene Arbeitsbereiche können aber geeignet sein, ihrerseits „exterritorialisieren“ zu werden, z.B. an eine subordinierte Verwaltungsmitarbeiterschaft oder an für diesen Zweck rekrutiertes studentisches Hilfspersonal. Als Voraussetzung für diese Strategie ist aber anzusehen, dass die delegierten Arbeitsbereiche sich als profanisierbar erweisen; informationsorientierte Angebote eignen sich für dieses Vorgehen deshalb in besonderem Maße (vgl. Lührmann 2002, S. 84).

(2) Kennzeichnend für Semiprofessionen ist, „dass die professionelle Kernrolle weniger angesehen ist als (...) andere professionelle Rollen (...)“ (Stichweh 1994, S. 322) Zu den Rollen, die eine Aufwertung des beruflichen Handelns versprechen, gehören neben denen der Administration und der Ausbildung von Berufspraktikern verschiedene Spezialistenrollen. Für die Sozialarbeit weist Stichweh (ebd.) auf Spezialisierungen in Richtung *guidance* und *counseling* hin: Das Tätigkeitsfeld Beratung lässt die Distanz zu statushöheren (ebenfalls beratenden) Berufen verkürzt erscheinen und markiert zudem den Übergang von reaktiver zu präventiver sozialer Hilfe (vgl. Merten/Olk 1996, S. 600). Die wahrgenommene strukturelle Nähe zu statushöheren Professionen (insbesondere der Psychotherapie) können *Beratungs-ausbildungen* verstärken, insbesondere dann, wenn sie curriculm-kongruent auch von Angehörigen der statushöheren Berufsgruppen absolviert werden und nicht nur spezielle Applikationen für subordinierte Semiprofessionen darstellen. Allerdings sind methodengenerierte Stratifikationen nur *professionsintern* wirksam, lassen professionsexterne Differenzen unberührt und können jetzt sogar zu verschärften Ausgrenzungserfahrungen führen. Von der ehemaligen Prorektorin der Berliner Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik wird dieser Zusammenhang in einem berufspolitischen Statement illustriert: Im „Prozess der um die Handlungsmacht konkurrierenden Berufsgruppen gelingt es der Sozialarbeit bisher nicht nachhaltig, ihre

Kompetenzen und Kernaktivitäten wissenschaftlich zu begründen, zu definieren und sich verlässlich gegenüber anderen Berufsgruppen abzugrenzen. Das führt zu Verunsicherungen und wird als Abwertung des eigenen Status erlebt. Dem begegnen viele Sozialarbeiter/innen mit Weiterbildungen in den unterschiedlichsten Psychotherapie- und Beratungsmethoden, die einen beträchtlichen Anteil ihres Einkommens verschlingen“ (Geißler-Piltz 2004).

Eine Tendenz zu Weiterbildungsschwerpunkten, die sich an den Arbeitsweisen und Methoden der statushöheren Psychologie/Psychotherapie orientieren, ist auch im Bereich der Allgemeinen Studienberatung erkennbar. Exemplarisch kann auf ein knappes Weiterbildungskonzept von Kruse (1991) für Studienberatungskräfte in den neuen Bundesländern verwiesen werden: Unter der Überschrift „Themenzentrierte Selbsterfahrung“ werden dreizehn Weiterbildungskomponenten aufgeführt, darunter z.B. „Erfassen und Verbalisieren emotionaler Gesprächskomponenten“, „Ausdruck von Gefühlen“, „Aufbau und Steuerung von Beziehungen“ und „Selbstwert und Leistung“, wobei die Ausbildung sich „an gruppenspezifischen und gestalttherapeutischen oder psychodramatischen Vorgehensweisen“ orientieren soll und die „Teilnehmer (...) das Veränderungspotential von Selbsterfahrungsgruppen erleben“ und die Gelegenheit bekommen sollen, „ihre eigene Entwicklung, Gefühle, Einstellungen etc. einzubringen.“ (ebd., S. 2) Auch die ambitionierten landesweiten Weiterbildungsprogramme für Studienberater in Baden-Württemberg und Niedersachsen geben entsprechenden Fortbildungskomponenten großen Raum.

3. Kommunikationsschema Beratung

Bourdieu (1987, S. 253) nimmt in seiner Studie „Die feinen Unterschiede“ auf Beratung Bezug, indem er sie in „das Gesamtfeld jener Berufe“ verweist, „deren gemeinsamer Nenner in der maximalen Verwertung des direkt über die Familie weitergegebenen kulturellen Kapitals (gutes Benehmen, Geschmack oder äußerer Charme)“ besteht. Zu den beratenden Berufen gezählt werden „Psychologen, Berufsberater, Logopäden, Kosmetiker, Eheberater, Ernährungswissenschaftler, etc.“ Bourdieus (beiläufig vorgenommene) Feststellung verweist auf die Schwierigkeit einer kontextunspecifischen Definition des Beratungsbegriffs: Was haben Inkontinenzberatung, ärztliche und psychologische Beratung, Verbraucherberatung, Rechtsberatung, Steuerberatung oder gar Unternehmensberatung eigentlich gemeinsam?

Nach Auffassung von Fuchs (2000, S. 8) kann Beratung als besonderes *Kommunikationsschema* begriffen werden, „das in allen gesellschaftlichen Kontexten anwählbar geworden ist.“ Beratung dient „seit der Antike als Mechanismus der Unsicherheitsabsorption“ (ebd., S. 5) und steht „quer zur Differenzierung der Gesellschaft“ in unterschiedliche Funktionssysteme und „zur Ebenenunterscheidung von Interaktion, Organisation und Gesellschaft.“ (ebd., S. 9) In Anspruch genommen werden kann Beratung sowohl von Personen wie Organisationen: „Ein zentrales Moment der Form Beratung ist (...) die Verhinderung einer riskanten Auswahl in der je laufenden Aktualität.“ (ebd., S. 6) Ihre Wirkung besteht in der Herstellung eines spezifischen *Aufschubs*: Beratung konterkariert „Hochtemporalisierung“ (vgl. Fuchs 2006) und sorgt für eine Entschleunigung der Verhältnisse:

„Beratungszeit (ist, K.S.) aktuelle Zeit des Aufschubs (...) und der Aufschub - bezogen auf die Handlungsmöglichkeiten des Beratenen - die zentrale Operation (...)“ der Beratung (ebd., S. 6). In dieser Sichtweise ist Beratung nicht zwingend an Interaktion (Kommunikation unter Anwesenheit) gekoppelt, sondern auch unter Zuhilfenahme technisch-medialer Mittel und somit auch als „Selbstberatung“ möglich: „Der Rekurs auf Interaktion dient vermutlich dazu, Motive für Beratungssuche und Beratungsansinnen zu dramatisieren, in einigen Fällen die Abtastbarkeit des Körpers zu ermöglichen oder durch die interaktive Knappheit an Kontroll- und Reflexionsmöglichkeiten eine Dichte zu erzeugen, die es fast unmöglich macht, sich noch aus der Beratungssituation zurückzuziehen.“ (Fuchs 2000, S. 8)

Dem „quer liegenden“ Kommunikationsschema Beratung können nun auf einer weniger ambitionierten Abstraktionsebene unterschiedliche funktionssystemspezifische Ausprägungen unterstellt werden. Darin unterscheidet es sich von anderen Schemata, die an Operationen bestimmter Funktionssysteme gebunden sind:⁸ So ist Therapie auf das Gesundheitssystem, Unterricht/Lehre auf das Erziehungssystem und geistliche Begleitung auf das Funktionssystem der Religion bezogen. Beratung findet aber in verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen statt: Als Politikberatung, Gesundheitsberatung (Prävention), Konsumentenberatung, Erziehungsberatung. Die Definition von Qualitäts- und Professionalitätsstandards von Beratung kann somit nicht funktionssystemübergreifend, sondern nur innerhalb der einzelnen Funktionssysteme erfolgen. Im deutschen gesundheitssystembezogenen Fachdiskurs wurde Beratung lange als „kleine Psychotherapie“ verstanden, deren Charakteristikum die radikal verkürzte Interventionsdauer darstellte; konkurrierende Konzepte wurden in den Bereich der nichtprofessionellen Laienberatung verwiesen. Spätestens seit den neunziger Jahren sind aber Bemühungen erkennbar, Beratung als eigenständige professionelle Handlungsform zu etablieren, wobei Wert auf eine interdisziplinäre Projektauszeichnung gelegt wird (vgl. Nestmann 1997). Engel u.a. (2004, S. 36) verweisen auf die angloamerikanischen Staaten, in denen „(...) der Begriff Counselling auf ein traditionsreiches und eigenständiges professionelles Selbstverständnis“ trifft und stellen „Anzeichen eines umfassenden Aufbruchs“ auch in Deutschland fest. In Verbindung mit der Gründung der „Deutschen Gesellschaft für Beratung“ wurde der Versuch unternommen, die Unterschiede zu anderen Formen der Intervention unter berufspolitischen Vorzeichen zu explizieren: „Beratung grenzt sich von anderen professionellen Interventionsformen ab. Beispiele sind: Die Informationsvermittlung in der Medizin, das Case Management in der Sozialen Arbeit oder die handlungsanleitende Beratung bei der Gewährung von materiellen Leistungen in der Sozialhilfe, die Rechtsberatung und die Psychotherapie (...)“ (Psychosoziales Beratungsverständnis 2004, S. 1276).

Unbestritten bedarf professionelle Beratung zweier unterschiedlicher Qualifikationskomponenten: Kommunikations- bzw. Methodenkompetenz sowie Sachkompetenz. Während letztere im neuen Beratungsdiskurs als variant betrachtet wird, gilt die methodische Komponente dagegen als indisponibel: Obwohl es sich „verbietet (...) im Singular über Beratung zu sprechen (...)“ (Engel u.a. 2004, S. 34) bleibt das methodische Arsenal eng mit der Psychotherapie

verbunden: „Da Helfen und Heilen nicht identisch sind, aber in bestimmten Situationen und Konstellationen kongruent sein können, können auch konkrete Interaktionen im Ablauf einer Beratung oder einer Therapiesitzung übereinstimmen. Eine Definition als Beratung oder als Therapie ergibt sich dann lediglich aus der jeweiligen professionellen oder institutionellen Verortung und Hilfeinteraktion.“ (ebd., S. 37) Die Psychotherapie wird so auf operativer Ebene durch die *Beratung als weitere ausdifferenzierte Gesundheitsprofession* ergänzt. Initiativen, die Beratung durch eine mit dem Psychotherapeutengesetz vergleichbare Gesetzgebung rechtlich enger fixieren wollen, weisen in die gleiche Richtung. Die Ausgrenzung systemfremder Beratedialekte aus dem Fachdiskurs ist aber stimmig: Unterschiede in den Systemreferenzen von Beratung lassen Definitionen, methodische Standards, Wirksamkeitsansprüche und Qualifikationsanforderungen an das eingesetzte Personal divergieren.

4. Mögliche Konsequenzen

Hochschulen sind Organisationen, in denen sich eine strukturelle Kopplung von Wissenschafts- und Erziehungssystem vollzieht. Für strukturelle Kopplung *müssen* aber keine besonderen Organisationen ausgebildet werden: So resultiert eine Kopplung des Erziehungs- mit dem Wirtschaftssystem aus der Vergabe von Zeugnissen und Zertifikaten im Erziehungssystem (vgl. Luhmann 1997, S. 786). Die in den Hochschulen vorfindbare Dualität von Lehre und Forschung verweist aber anschaulich auf die Möglichkeit, dass in einzelnen Organisationen Referenzen zu unterschiedlichen Funktionssystemen aufgebaut werden. Organisationen dienen wiederum dazu, „Funktionssysteme mit externer Kommunikationsfähigkeit auszustatten.“ (ebd., S. 843) Erst durch Organisationen werden Funktionssysteme *adressabel*. Eine „Referenzdurchmischung“ findet dabei aber nicht statt, die Funktionssysteme kommunizieren auch innerhalb „gemeinsamer“ Organisationen auf der Basis ihres spezifischen Regelwerks. Luhmann (1992, S. 678f) stellt deshalb fest, dass eine enge Verbindung „(...) von Lehre und Forschung, wenn ernst genommen, erhebliche Leistungsminderungen in beiden Bereichen (...)“ nach sich ziehen würde. Die Organisation Hochschule kann aber nicht nur das Wissenschafts- und Erziehungssystem, sondern auch Elemente weiterer Funktionssysteme repräsentieren: So ist in einigen Hochschulsystemen die medizinisch-somatische Versorgung Studierender Aufgabe der Hochschulen; Krankenbehandlung wird deshalb aber nicht zu einer Operation des Wissenschafts- oder Erziehungssystems. Wo Hochschulen sich zu Bildungsdienstleistungen warenförmig veräußernden Unternehmen reformieren, treten Elemente des gesellschaftlichen Funktionssystems der Wirtschaft in ihre Organisation ein. An dieser Stelle kann der Blick auf die Allgemeine Studienberatung aktualisiert werden: Ihre Arbeit ist durch Themen gekennzeichnet, die Referenzen zu unterschiedlichen Funktionssystemen aufweisen; sie besitzt den Charakter einer Querschnittssemiprofession, deren Spezialisierung auf das Allgemeine spezifische Professionalisierungsprobleme sowie

⁸ Auch die begriffliche Unterscheidung von *guidance, counselling, advisory work, training* und *consultation* im Englischen weist in diese Richtung: „Counsellors do not normally give advice.“ (British Association 1990, S. 3)

latente Anerkennungs- und Legitimitätskrisen forciert. Zur Relativierung dieser Schwierigkeiten ist an Optionen zur *funktionssystemorientierten Ausdifferenzierung von Tätigkeitsbereichen* zu denken. In dieser Perspektive wären an die Stelle situationsgenerierter Schwerpunktsetzungen klar definierte Aufgabenbereiche und Berufsbilder zu setzen, deren (beratungs-)methodisches Vorgehen sowie Qualifikationsanforderungen sich voneinander unterscheiden. Die sich aktuell vollziehenden Reformen der Studienstrukturen an den deutschen Hochschulen könnten einen solchen Prozess in mehrfacher Hinsicht begünstigen, so z.B. durch die verstärkte Einrichtung divergenter weiterführender Studienangebote für sämtliche Hochschulprofessionen jenseits von Forschung und Lehre. Andere nationale Hochschulsysteme zeigen, dass die Unterscheidung von Aufgabenfeldern wie u.a. denen des Hochschulmarketings, der Rekrutierung von Studienanfängern, des Berufsübergangs von Hochschulabsolventen, des hochschulbezogenen Informationsmanagements, der Studienfinanzierungsberatung, der reaktiven wie präventiven psychosozialen Beratung sowie der Therapie von Studierenden und nicht zuletzt der wissenschaftspädagogischen Instruktion bzw. Beratung von Studienbewerbern, Studierenden und der Organisation Hochschule nicht unmöglich ist. Für die Allgemeine Studienberatung hätte ein solcher Ausdifferenzierungsprozess zur Konsequenz, dass Abschied von Ansprüchen auf Allzuständigkeit zu nehmen wäre, die unter innerinstitutionell konfliktfreien Rahmenbedingungen zu einer hohen Autonomie der Einrichtungen und ihrer Beschäftigten führen können, gleichzeitig aber zu deren akademischen Randständigkeit beitragen. Die produktive Fortführung klassischer Hauptaufgaben Allgemeiner Studienberatung, die Huber (1973, S. 16) in einer noch sehr frühen Entwicklungsphase einmal als „Information, Reform und Aufklärung“ benannt hat, wäre zwar auch in einem solchen Szenario fraglich, aber sicher nicht unmöglich.

Literaturverzeichnis

- Augenstein, H. (1983): Studienvorbereitende Beratung, In: BMBW (Hg.): Stichwort Studienberatung. Bestandsaufnahme und Beispiele, Bad Honnef, S. 71-82.
- Augenstein, H./Beyer, H.-J. (1983): Stand der Studienberatung in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin (W.), In: BMBW (Hg.): Stichwort Studienberatung. Bestandsaufnahme und Beispiele, Bad Honnef, S. 9-46.
- Aulerich, G./Döbbling, K. (1992): Almanach zur Studienberatung 92. Grundzüge des Wandels, aktueller Stand und weiterer Ausbau von Studienberatung an Hochschulen der neuen Bundesländer und im Land Berlin, Berlin.
- Becker, E. (1981): Hochschulkrise und Studienberatung I, In: Rieck, W. (Hg.): Studienberatung (Blickpunkt Hochschuldidaktik 62), Hamburg, S. 22-34.
- Baecker, D. (1994): Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft, In: Zeitschrift für Soziologie 2/94, S. 93-110.
- Berufsverband der Studienberaterinnen und Studienberater von Baden-Württemberg e.V. (Hg.) (1993): Grundlagen einer professionellen Studien-/Studentenberatung an der Hochschule, Heidelberg.
- BMBW (1992): Studienberatung in den neuen Bundesländern. Förderprogramme des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft – Eine Zwischenbilanz, Bonn.
- Bourdiou, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt (Main).
- British Association for Counselling (Hg.) (1990): Code of Ethics and Practice for Counsellors, o.O.
- Brand, St. (1983): Aus- und Fortbildung von Studienberatern, In: BMBW (Hg.): Stichwort Studienberatung. Bestandsaufnahme und Beispiele, Bad Honnef, S. 143-152.
- Chur, D. (2002): Entwicklungslinien der Studierendenberatung: Von der traditionellen Studienberatung zum Competence-Center für (Aus-)Bildungsqualität, In: Nestmann, F./Engel, F. (Hg.): Die Zukunft der Beratung, Tübingen, S. 271-296.
- Engel, F. u.a. (2004): Beratung – Ein Selbstverständnis in Bewegung, In: Nestmann, F. u.a. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge, Tübingen, S. 33-43.
- Fischer, A. (1921): Die Beratungsstelle für geistige Berufe an der Universität München, In: Die Hochschule. Blätter für akademische und politische Bildung, Heft 3/4, S. 97-112.
- Fuchs, P. (2006): Das System und die Welt der Beratung. Zu einem Hans-Dampf in allen Gassen (http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs_beratung_05.pdf, Zugriff: 22.2.2006).
- Fuchs, P./Mahler, E. (2000): Form und Funktion von Beratung, In: Soziale Systeme 6, H.2, S. 349-368, zitiert nach der Online-Fassung: (http://www.fen.ch/texte/gast_fuchs-mahler_beratung.htm, Zugriff: 21.2.2006).
- Geißler-Piltz, B. (2004): Klinische Sozialarbeit - ist das denn überhaupt nötig? (<http://www.ibs-networld.de/ferkel/>, Zugriff: 24.2.2006).
- Großmaß, R. (2000): Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung, Tübingen.
- Heidenreich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung, In: Apel, H.-J. u.a.: Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß, Bad Heilbrunn, S. 35-58.
- HRK (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (Dokumente zur Hochschulreform 95/1994), Bonn.
- Huber, L. (1973): Studienberatung (Hochschuldidaktische Stichworte 8), Hamburg.
- Klaus, J. (1991): Zur Entwicklung der Studienberatung, In: HRK: Perspektiven der Studienberatung (Dokumente zur Hochschulreform 70/1991), Bonn, S. 29-53.
- Klüver, J. (1981): Hochschulkrise und Studienberatung II, In: Rieck, W. (Hg.): Studienberatung (Blickpunkt Hochschuldidaktik 62), Hamburg, S. 35-49.
- Kruse, O. (1991): Entwurf für ein Curriculum zur Weiterbildung von Studienberatern aus den neuen Bundesländern, Manuskript.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde., Frankfurt (Main).
- Luhmann, N. (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt (Main)
- Lührmann, W. (2002): Zwischen Studienwahl und Berufsperspektive. Sozialwissenschaftlich-pädagogische Orientierungen für die Beratung in der Hochschule, Frankfurt (Main).
- Mahler, R. (1991): Zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Studien- und Studentenberater einschließlich der Studienfachberater in der Bundesrepublik Deutschland, In: HRK: Perspektiven der Studienberatung (Dokumente zur Hochschulreform 70/1991), Bonn, S. 125-144.
- Müller, H. J. (1996): Dr. Dehm sagt, wir sind keine Psychotherapeuten. Suchttherapie zwischen Sozialpädagogik/Sozialarbeit und Psychotherapie, In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns; Frankfurt (Main), S. 810-841.
- Nestmann, F. (Hg.) (1997): Beratung: Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis, Tübingen.
- Parsons, T./Platt, G. M. (1990): Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis, Frankfurt (Main).
- Psychosoziales Beratungsverständnis der Arbeitsgemeinschaft Beratungsweisen (2004): In: Nestmann, F. u.a. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder, Tübingen, S. 1275-1280
- Rott, G. (2002): Neue Zeiten – Neue Wege. Hochschulberatung in Deutschland und der Europäischen Union, Berlin.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt (Main).
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft, In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt (Main), S. 49-69.
- Stiehler, S. (2004): Studien- und Studentenberatung, In: Nestmann, F. u.a. (Hg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder, Tübingen, S. 877-889.
- Studentische Politik, Heft 6/7 (1973): Studentenberatung, Bonn.

■ Klaus Scholle, Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.Arb., ZE Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin sowie Koordinationsbüro „Studieren in Berlin und Brandenburg“, E-Mail: klaus.scholle@studieren-in-bb.de

Annika Sixt & Peter C. Weber

Beratung in lebensbegleitender Perspektive: Neue Herausforderungen und neue Qualifizierungsmöglichkeiten für die Beratung an Hochschulen



Annika Sixt



Peter C. Weber

Die Hochschulausbildung wie auch die Arbeitsmärkte für Akademikerinnen und Akademiker sind in den letzten Jahren zunehmend von einem dynamischen Umbruch betroffen worden. Die aufgetretenen Veränderungen sind Teil eines größeren Zusammenhangs, in dem sich das Verhältnis von individuellen Bildungsanstrengungen und Arbeitsmarktchancen selbst stark verändert hat. Wir gehen davon aus, dass der Beratung in allen Bereichen von Bildung, Beruf und Beschäftigung eine Schlüsselfunktion zukommt. Mit einer neuen lebensbegleitenden Perspektive verbunden gewinnt Beratung einen höheren Stellenwert und stellt sich gerade auch an den Hochschulen vor neue Aufgaben.

Der vorliegende Artikel versucht vor diesem Hintergrund die Anforderungen an eine wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung von Beraterinnen und Beratern im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung zu bestimmen. Er beschreibt zudem, wie der Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg konzeptionell, inhaltlich und didaktisch die Professionalisierung der Beratung auf wissenschaftlichem Niveau voranbringt und unterstützt. Es soll aufgezeigt werden, dass dieser Masterstudiengang als Teil eines umfassenderen Aus- und Weiterbildungssystems für Berater und Beraterinnen insbesondere dazu beiträgt, integrative Beratungskonzepte zu entwickeln und die individuelle und die organisationsbezogene Perspektive miteinander zu verschränken.

1. Herausforderung für die Beratung in Hochschulen

Die Aus- und Weiterbildung von Beraterinnen und Beratern und damit deren Beitrag zur Professionalisierung des Beratungsfeldes stand in den vergangenen Jahren im Kontext sich verändernder Bildungssysteme, dem stärker werdenden Wettbewerb auf den Arbeitsmärkten und der aus diesen Faktoren resultierenden nationalen und internationalen Diskussion um die Leistungsfähigkeit, die Aufgaben oder die Qualität der Beratung. Um den Kontext der Veränderungen zu skizzieren, seien hier – insbesondere im Blick auf die Hochschulbildung – nur einige Trends genannt:

Der Wettbewerbsdruck innerhalb der Wirtschaft ist bei den Individuen angekommen. Was politisch oder soziologisch mit Begriffen wie „Employability“, „Arbeitskraftunternehmer“, „Ich-AG“ oder „Prekariat“ bezeichnet wird, ist Ausdruck einer tatsächlich wirksamen und als herausfordernd oder als gefährdend empfundenen Individualisierung der Verantwortung der Einzelnen für Ihre Arbeitsmarktchancen. Diese Entwicklung ist in den meisten europäischen Ländern

von massiven Umbauten der Bildungs- und Sozialsysteme begleitet, was die Auswirkungen auf Schüler und Schülerinnen, Studierende und Arbeitnehmer noch zusätzlich verstärkt.

Schaut man stärker auf die Bildungssysteme, so finden sich auch hier Auswirkungen dieses Veränderungsdrucks. Das für Deutschland sinnfälligste Beispiel mag die durch die OECD verantwortete Pisa-Studie sein, die neben ihrer vielfältigen quantitativen Ergebnisse auch langfristig und qualitativ zu Umbrüchen im deutschen wie in anderen Bildungssystemen führen wird. Diese Veränderungen zielen nicht zuletzt darauf, altgediente Curricula und Bildungsziele durch „Kompetenzen für das 21. Jahrhundert“ zu ersetzen (OECD 2005).

Für die Hochschulen von besonderer Relevanz und von der Tendenz her in dieselbe Diskussion einzuordnen ist die Hochschulreform, die mit dem sogenannten „Bologna-Prozess“ einhergeht (Weber 2003). Auch wenn hier nicht ausführlich auf alle Implikationen dieser Hochschulreform eingegangen werden kann, so sollen doch drei gravierende Veränderungen, die direkt in die individuelle Studien- und Berufsplanung eingreifen, benannt werden:

- War bisher ein sehr großer Teil der deutschen Studiengänge nicht direkt berufsqualifizierend, sondern auf einer allgemeineren Ebene der akademischen Bildung und der Entwicklung von Analyse- oder Handlungsschemata ausgerichtet, die in einem breiten Beschäftigungsfeld genutzt werden konnten, so postuliert die Reform eine berufsbildende Funktion insbesondere der Bachelor-Abschlüsse, die sich unter anderem in einer zunehmenden Engführung und Diversifizierung der Studiengänge und Abschlüsse ausdrückt. Für die Studierenden ergeben sich daraus neue Entscheidungsnotwendigkeiten und ggf. ein früherer Übergang in einen Arbeitsmarkt, der sich im Moment erst herauszubilden beginnt.
- Konnten Studierende, die bisher ein Studium begannen, davon ausgehen, dass sie, teilweise mit sehr langer Studiendauer und mehrmaligen Fächerwechseln, am Ende einen vollwertigen Magister-, Diplom- oder Staatsexamensabschluss in der Tasche hatten, stehen sie in Zukunft unter einem viel höheren Druck, auf Anhieb die richtige Wahl zu treffen, in einem engen Zeitkorridor zu studieren und auf dem Weg zu einem vollwertigen Abschluss die Hürde ins Masterstudium zu überwinden. Begründet ist dies sowohl in der Einführung von Studiengebühren als auch in der Organisation der neuen Studiengänge mit begleitenden Prüfungsleistungen und einem unter Umständen stark selektierenden Übergang in ein Masterstudium.

- Wurde in Deutschland in den letzten Jahrzehnten auf den Wettbewerb der Standorte und der Fächer wenig Wert gelegt bzw. wurde bisher offensiv von der Gleichwertigkeit der Abschlüsse innerhalb eines Faches ausgegangen, so hat mit dem Wettbewerb im europäischen Hochschulraum vor allem auch ein Wettbewerb innerhalb der nationalen Systeme eingesetzt. Die Argumente für eine stärkere Differenzierung der Standorte sind sicher eben so groß wie die Triebkräfte, die diese Entwicklung forcieren. Für die Studierenden ergeben sich allerdings die große Schwierigkeit und die Belastung aus der Auswahl des richtigen Standortes, wovon in Zukunft ein großer Einfluss auf die eigenen Marktchancen ausgehen wird. Dies wird sich zunehmend daran ablesen lassen, dass die allgemeine Hochschulreife immer weniger zur alleinigen Eintrittskarte in das System ausreicht und in der Selektion innerhalb der konsekutiven Studiengänge gipfeln wird. An der Schwelle vom Bachelor zum Master wird dann in vielen Fällen die Frage von Studiengebühren und der Finanzkraft der „Kunden“ eine nicht zu vernachlässigenden Größe werden.

2. Beratung an Hochschulen

Dieser kurzen Darstellung einiger Entwicklungen steht – fast europaweit – eine Beratungslandschaft gegenüber, die in den vergangenen Dekaden nicht genug für ihre eigene Weiterentwicklung und Professionalität getan hat. Dass diese harte Diagnose gerade auch durch aufwändige Studien der Weltbank, OECD, EU und CEDEFOP in den letzten Jahren erhärtet wird (Sultana 2005; OECD 2004), zeigt, dass die Beratung durchaus als Schlüsselfunktion im Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssystem gesehen wird. Ist sie dieser Aufgabe aber auch gewachsen? Die pragmatische Antwort auf diese Frage – so kann man die auf die Studien aufbauenden aktuellen Strategie-Papiere der EU und der OECD lesen – lautet vereinfacht: Die Beratung kann einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie sich verändert und weiter entwickelt. Diese Einschränkung bezieht sich auf eine ganze Reihe von Veränderungen auf unterschiedlichsten Ebenen. Einige wichtige Aspekte, die auch für die Beratung an Hochschulen relevant sind, sollen hier hervorgehoben werden:

- Beratung soll eine (lebens-)begleitende Perspektive einnehmen,
- neben den „Risikogruppen“ und bestimmten Problemlagen soll Beratung stärker für alle Bevölkerungsgruppen offen stehen,
- Beratung sollte sich klarere Ziele und definierte Standards setzen und für die Nutzerinnen und Nutzer, aber auch für Träger, Stakeholder und Politik transparenter werden,
- Qualitätssicherung soll eine größere Relevanz bekommen und die Auswirkungen der Beratung sollen besser nachgewiesen werden,
- beim Beratungssystem, den Strukturen und der Vernetzung werden Veränderungen angemahnt.

Zugespitzt auf die Beratung in Hochschulen können über diese allgemeinen Problemlagen und (politischen) Anforderungen hinaus ganz spezifische Entwicklungen und Herausforderungen benannt werden, denen sich die Hochschulleitungen, die zentralen Serviceeinrichtungen für Beratung,

aber zunehmend auch dezentral die einzelnen Fächer und Studiengänge stellen müssen.¹

Unsere These ist, dass die oben beschriebene Entwicklung eine viel umfassendere und begleitendere Beratung erfordert, als sie bisher in den Hochschulen angeboten wurde bzw., dass die vielfältigen vorhandenen Angebote systematisch in diese Richtung weiterentwickelt werden sollten. Die erhöhten Anforderungen an die Studienfachwahl, die Auswahl der Hochschule, die Suche nach Praxiskontakten bis hin zum Übergang von der Hochschule in den Beruf und die Rückkehr an die Hochschule, z.B. nach einem BA-Abschluss und einer anschließenden Berufstätigkeit stellen Felder der Beratung dar, die bisher in diesem Ausmaß nicht vorhanden waren. Die Internationalisierung der Studiengänge und der individuellen Studienverläufe ist ein weiteres Moment dieser Entwicklung. Dass durch die gesteigerte Wettbewerbssituation der Hochschulen auch ganz neue ethische Fragen auf die Studienberatung zukommen, sollte dabei nicht übersehen werden (vgl. Stiehler 2004, S. 884).

Zunehmend im Fokus steht auch der Übergang von der Schule in die Hochschulen. Hier sind nicht nur Veränderungen in den Zulassungs- und Auswahlverfahren zu verzeichnen (wer unterstützt z.B. Fakultäten oder Studiengänge bei der Konzeption valider Auswahlverfahren?), sondern auch eine zunehmende kritische Diskussion der „Studierfähigkeit“ der Schulabgänger und die sich ebenso pluralisierenden Zugangsmöglichkeiten zur Hochschule. Ein Beispiel hierfür sind die geforderten und teilweise realisierten Möglichkeiten des Übergangs von der Dualen Ausbildung oder von der Fachschule zur Hochschule. Auch wenn hier noch vieles Zukunftsmusik ist: Dauerhaft werden auch diese Wege vermehrt als Berechtigung für ein Hochschulstudium an Relevanz gewinnen. Neben diesen Fragen, die beim Beginn des Studiums ausschlaggebend sind, vermehren sich auch die Möglichkeiten des Studienwechsels. Trotz des im Bologna-Prozess formulierten Ziels, mehr Kohärenz und Verrechnbarkeit von Studienleistungen zu erreichen, wird sehr wahrscheinlich das genaue Gegenteil der Fall sein: Eine nur schwer vergleichbare Vielfalt der erworbenen Leistungen und große Probleme, wenn diese international, national, inner- oder interfachlich anerkannt werden sollen!

Nun ist es nicht so, dass die deutschen Hochschulen keine Strukturen für die Erfüllung dieser und weiterer Aufgaben hätten. Entlang der Themen haben sich in der Regel verschiedenste Stellen und Zuständigkeiten herausgebildet, und es besteht häufig die Herausforderung, in der Vielfalt die organisatorische Vernetzung und die Koordination der Angebote und Dienste zu verbessern (vgl. Rott 2002, S. 40f). Dies ist eine wichtige organisationale Weiterentwicklung, vor der die Hochschulleitungen und die Verwaltungen stehen: Bestehende Studienberatungsstellen, akademische Auslandsdienste, EU-Programm-Koordinatoren, Psychosoziale Dienste, Career-Services, die verstärkte studienganginterne Studienfachberatung, Abteilungen für Schlüsselkompetenzen, Angebote wie Magister Optimus, Alumni-Netzwerke, Stellen für den Technologietransfer oder die Existenzgründungsförderung sind nur die wichtigsten Bereiche, die bei der umfassenden Beratung von Studierenden

¹ Eine historische und systematische Darstellung der Studienberatung und der Beratung im tertiären Bildungsbereich findet sich bei Rott (2002) und bei Chur (2002).

aber auch zunehmend bei der Beratung von Studiengängen und Arbeitgebern zusammenarbeiten sollten. Hierfür Strategien und Ansätze zu entwickeln, steht weitestgehend noch aus, wobei in einzelnen Hochschulen bereits überzeugende Ansätze entwickelt wurden. (Chur 2002, S. 283)

Alle bisher angesprochenen Punkte beziehen sich auf die veränderten Rahmenbedingungen, denen Studierende heute ausgesetzt sind. Dabei gerät jedoch leicht in Vergessenheit, dass die inhärente Weiterentwicklung der Beratung von Studierenden auch nach fachlichen und wissenschaftlichen Kriterien erfolgen sollte. Hier besteht unseres Erachtens ein großer Nachholbedarf, was die Adaption, Entwicklung und Weiterentwicklung adäquater Beratungsmethoden und Beratungskonzepte betrifft. Dies ist sowohl für den direkten Interaktionsprozess des Beratungsgeschehens selbst (Wie geht man mit Studierenden um, die weniger probleminduziert als z.B. karriereorientiert beraten werden wollen? Wie werden unterschiedliche Beratungsinteressen identifiziert und aufgegriffen?), aber auch für neue Angebotsformen, die z.B. durch verstärkten Medieneinsatz, Online- oder Telefonberatung, neuartige Bringstrukturen – die Beratung kommt zu den Studierenden –, relevant. Hier können auch die engere Einbindung von Schlüsselkompetenzen, die Verstärkung von Studienfachberatung und andere studienbegleitende Angebote genannt werden, die mit den neuen Studiengängen einhergehen.

Gerade auch bei diesen Fragen stellt die notwendige Qualifikation und Professionalität der Berater in den Hochschulen eine entscheidende Größe dar. Dass Beraterinnen und Berater in Hochschulen bisher zwar formal auf hohem Niveau qualifiziert sind, aber kaum fachlich einschlägige Aus- und Weiterbildung als Berater/in in Anspruch nehmen (OECD 2004, Ertelt 2005, Rott 2002, Stiehler 2004), kann nicht mehr als Modell für die Zukunft dienen. Gerade auch der bevorstehende Generationenwechsel und die vielfältigen Aufgaben der Beratung an Hochschulen legen verstärkte Anstrengungen in diesem Bereich nahe. Dafür spricht auch die große Breite und zunehmende Differenzierung der Beratung in Hochschulen, wie sie sich heute darstellt (vgl. Rott 2002, S. 38 f; Stiehler 2004, S. 883f).

Dabei soll nicht unterschlagen werden, dass sich für alle deutschen Hochschulen bereits gute Praxis und herausragende Einzelbeispiele finden lassen. Eine flächendeckende, zukunftsweisende Weiterentwicklung für die Beratung an Hochschulen könnte durch mehr begleitende Forschung – und daraus resultierenden innovativen Impulsen – sowie durch eine höhere Professionalisierung zumindest von Teilen der Beraterinnen und Berater sowie der zuständigen leitenden Kräfte nachhaltig gefördert werden.

3. Zukunftsperspektiven: Wege der Kompetenzentwicklung von Beratern und Beraterinnen

Ausgehend von den skizzierten neuen Anforderungen und Arbeitsfeldern der Beratung ist eine Neuorientierung der Aus- und Weiterbildung von Berater/innen unumgänglich. Es ist klar, dass die anstehenden Aufgaben weder mit den bestehenden Strukturen der Berufsberatung der nationalen

Arbeitsagenturen oder der bisherigen Studienberatungen, noch mit den sehr dünn gesäten Beratungsstellen für berufliche Weiterbildung abgedeckt werden können. Hinsichtlich der Qualifizierung von Berater/innen bestehen bislang in den EU-Mitgliedsstaaten erhebliche Differenzen und Defizite. Diese sind insbesondere auf fehlende Konzepte zur systematischen Aus- und Weiterbildung von Berater/innen, darüber hinaus aber natürlich auch auf die allgemein zu unsystematische Gestaltung dieses Berufsfeldes zurückzuführen (vgl. OECD 2004).

Ziel und zukünftige Aufgabe ist es also, die Kompetenzentwicklung von Berater/innen neu zu strukturieren und zu professionalisieren. Im Folgenden sollen kurz erste Eckpunkte eines möglichen Konzepts zur Qualifizierung in der Beratung skizziert werden.

Um diese breite Kompetenzentwicklung für den Beratungsbereich zu verwirklichen, wird es notwendig sein, ein systematisches Aus- und Weiterbildungssystem zu konzipieren, das

- sich zum einen durch eine Durchlässigkeit der verschiedenen Qualifizierungsniveaus und Beratungskontexte (semi-professionell – professionell²) und
- zum anderen durch anerkannte Abschlüsse (bspw. privatrechtlich geregelte Zertifizierungsverfahren) sowie Hochschulabschlüsse auszeichnet.

Aufgrund der unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen in der Beratungspraxis und den sehr heterogenen Qualifikationsprofilen von Berater/innen muss das Aus- und Weiterbildungssystem so ausdifferenziert werden,

- dass es diesen Realitäten der Beratungspraxis Rechnung trägt und
- dass flexibel gestaltete Zugangsregelungen die tatsächlich vorhandenen Qualifikationen und Beratungsaufgaben der Berater/innen berücksichtigen.

Dies ist auch gerade im Bereich der Beratung an Hochschulen notwendig, da hier, wie auch in anderen Bereichen, Akademiker mit sehr unterschiedlichen Vorqualifikationen und unterschiedlichen Weiterbildungsbedarfen beschäftigt sind. Die Neukonzipierung einer Systematik für die Beraterausbildung, die für verschiedenste Ausbildungsniveaus und unterschiedlichste Zielgruppen passgenaue Module vorsieht, kann (könnte?) eine wichtige flankierende Maßnahme für die Einrichtung einer besseren Beratungslandschaft in den nächsten Jahren sein.

Das Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg hat in den letzten drei Jahren unter der Leitung von Prof. Christiane Schiersmann einen Masterstudiengang zur berufs- und organisationsbezogenen Beratungswissenschaft konzipiert, um einen wesentlichen Baustein zu einem solchen Aus- und Weiterbildungssystem auf universitärem Niveau zu schaffen. Im Folgenden soll das Beratungs- und Studienkonzept des Masters sowie dessen didaktische Umsetzung vorgestellt werden.

² Unter Professionals verstehen wir Personen, deren berufliche Tätigkeit primär das Beraten ist, während Semi-Professionals Beratung nur als eine Teilaufgabe in einem anderen Tätigkeitsspektrum wahrnehmen.

4. Der Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ an der Ruprecht-Karls Universität Heidelberg

Der neu konzipierte Masterstudiengang zur berufs- und organisationsbezogenen Beratungswissenschaft leistet einen Beitrag zur Stärkung der Professionalität, Qualität und Wissenschaftlichkeit der Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. Da es in Deutschland bisher keinen originären, grundständigen Studiengang für Beratungswissenschaft für dieses Feld gibt und die in diesem Feld Tätigen unterschiedliche berufliche Vorqualifikationen in der Regel auf akademischem Niveau aufweisen, bietet sich zur Profilierung eines einheitlichen Qualifikationsweges ein berufsbegleitendes Aufbaustudium mit dem Abschluss eines Masters an.

Eine wichtige Grundeinsicht, die wir aus der vergleichenden Analyse verschiedener Teilbereiche des Beratungsfeldes „Bildung, Beruf und Beschäftigung“ entwickelt haben, ist die Strukturähnlichkeit dieser Felder und der Herausforderungen, denen sie ausgesetzt sind. Bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen, die für die Individuen und die Organisationen in unterschiedlichen Teilbereichen gelten, gibt es doch eine große Schnittmenge an gemeinsamen Fragestellungen. Der Studiengang Master in Beratungswissenschaft löst dieses Problem dadurch auf, dass im Studienverlauf verschiedenste Elemente der beraterischen Kompetenz beratungsfeldübergreifend thematisiert werden, es aber gleichzeitig vielfältige Möglichkeiten gibt, diese Kompetenzen exemplarisch für das (zukünftige) Praxisfeld zu konkretisieren. Schematisch kann dies in den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Vermittlung übergeordneter Kompetenzen unabhängig vom Anwendungsfeld,
- Thematisierung der Anwendungsfelder, Zielgruppen und spezifischer Rahmenbedingungen sowie deren Differenzen und der aktuellen Herausforderungen in diesen Anwendungsfeldern,
- Individualisierung des Studiums durch von den Teilnehmern selbstbestimmte Schwerpunktsetzungen sowohl in der theoretischen Vertiefung sowie in der praktischen Umsetzung durch Projektarbeit und begleitende Praxis.

Wie sich dies im Studienaufbau konkretisiert, wird im folgenden Abschnitt ausgeführt. Neben dieser Struktur, die einen breit angelegten Studiengang erlaubt, erscheint uns quer dazu eine Strukturierung angemessen, die neben der Weiterqualifizierung von Beratungskompetenz im engeren Sinne auch die Vorbereitung auf konzeptionelle, leitende und forschende Tätigkeiten einbezieht. Alle vier Bereiche sind für eine weitere Professionalisierung der Beratung unerlässlich und stellen im Studiengang integrale Bestandteile dar.

Entwicklung eines kompetenzorientierten Studienkonzepts

Dem Studienkonzept liegt ein sozialwissenschaftlich fundiertes Verständnis von Beratung zugrunde. Folglich ist der Studiengang interdisziplinär konzipiert: Er rekurriert vorrangig auf die Disziplinen Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie und Betriebswirtschaft. Damit grenzt sich

das Beratungsverständnis deutlich von therapeutischen oder psychosozialen Beratungsfeldern sowie einseitig psychologisch bzw. psychotherapeutischen ausgerichteten Beratungsansätzen ab. Beratung wird angesiedelt auf einer Skala zwischen subjektiv relevanter Informationsvermittlung und biographisch bzw. institutionell verankerter Problemreflexion. Beratung wird folglich als eine nicht-standardisierte Situation verstanden, die immer reflexive Elemente enthält.

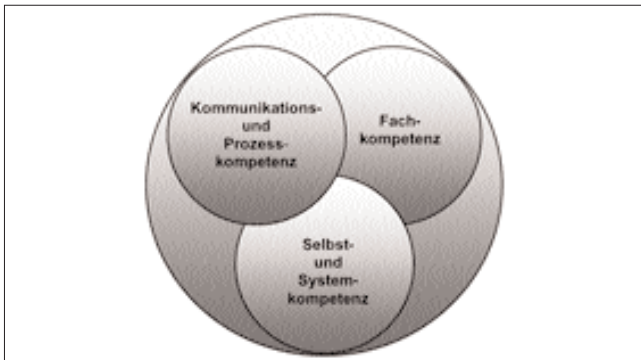
Das Studienkonzept basiert auf einem Kompetenzentwicklungsansatz, dessen Ziel der Erwerb professioneller Beratungskompetenz ist. Beratung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung spielt sich in einem komplexen gesellschaftlichen Kontext ab, dem zum einen als Motor der Wissensgesellschaft eine prominente Rolle zukommt und der zum anderen stark von Umbrüchen und Veränderungen betroffen ist. Die im Studium vermittelten Kompetenzen ermöglichen den Studierenden den Umgang mit dieser Komplexität. Dabei wird ein Verständnis von Kompetenz zugrunde gelegt, demzufolge die Kompetenz eines Subjekts eine vom soziokulturellen Umfeld geschätzte Qualität seines Handelns ist, d.h. die situationspezifische dynamische Artikulierung und Neukombination aller verfügbaren Elemente hinsichtlich der Erfordernisse einer unbegrenzten Anzahl verschiedener Situationen des gleichen Typus (vgl. Max 1999, S. 250). Die Aktivierung beraterrelevanter Kompetenzen während des Studiums schafft die benötigte Handlungskompetenz für die verschiedensten Beratungssituationen und Beratungsanliegen. Eine weitere charakterisierende Konnotation des Kompetenzbegriffs ist die Subjektbezogenheit des Konzepts. Die Aktivierung von Kompetenzen setzt eine subjektive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, die einer Person für die Auseinandersetzung mit einem Problem zur Verfügung stehen, voraus. Im Hinblick auf die Lernsituation im Studiengang heißt dies, dass das kompetenzorientierte Studienkonzept die Selbstorganisationsfähigkeit des Lernenden anerkennt und durch die Art der Aufbereitung von Inhalten sowie der Studienorganisation weiter entwickelt.

Der kompetenzorientierte Ansatz versucht die Trennung von Fähigkeiten und Inhalten zu überwinden, d.h. das Problem, dass man Fähigkeiten nicht unabhängig von Inhalten lernen kann und dass die reine Vermittlung von Stoff nicht ohne weiteres allgemeine Fähigkeiten fördert (Siebert 1999, S. 30), gilt als erkannt und durch gezielte didaktische Kombination von Wissen und Können aus verschiedenen Kompetenzdimensionen als lösbar.

Im Studiengang unterscheiden wir drei Kompetenzdimensionen, die - wie Abbildung 1 verdeutlicht - nur analytisch voneinander trennbar sind und in ihrer Verbindung professionelle Handlungskompetenz ergeben.

Eine zentrale Kompetenz für wissenschaftlich ausgebildete Berater/innen stellt die besondere Kommunikations- und Prozesskompetenz dar. Hierzu zählen die Klärung der Haltung und der Rolle von Berater/innen sowie eine Vorstellung vom Prozessablauf der Beratung. Daneben werden grundlegende Ansätze der Beratung thematisiert und in Bezug auf ihre Bedeutung für die Interaktion im Feld der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung analysiert. Da für dieses Feld der Beratung bislang keine ausdifferenzierte eigenständige Beratungstheorie vorliegt, ist es notwendig, dass die Studierenden verschiedene Ansätze ken-

Abbildung 1: Dimensionen professioneller Beratungskompetenz



nen, bewerten und in die Beratungspraxis fruchtbar integrieren lernen.

Da sich Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung zwischen biographisch relevanter Problemreflexion und Informationsvermittlung bewegt, stellt auch die Fachkompetenz eine zentrale Facette der professionellen Beratungskompetenz dar. Diese basiert u.a. auf Kenntnissen von Berufswahltheorien, Lerntheorien sowie Arbeitsmarkttheorien. Schließlich ist im Beratungsprozess in besonderer Weise Reflexionskompetenz erforderlich, um nicht eigene blinde Flecken in das Beratungsgeschehen einfließen zu lassen. Darüber hinaus ist das Management von Beratung in dieser Kompetenzdimension Gegenstand. Hierzu zählen das Informationsmanagement ebenso wie die Netzwerkbildung, die Qualitätsentwicklung und die Beratungsforschung. Letzteres fassen wir unter dem Begriff der Systemkompetenz zusammen.

Neben den drei Kompetenzen werden im Studiengang zwei verschiedene Formen der berufs- und arbeitsmarktbezogenen Beratung im Studienkonzept ausdifferenziert:

- personenbezogene Beratung und
- organisationsbezogene Beratung.

Personenbezogene Beratung

Personenbezogene Beratung für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung richtet sich an Individuen, die Unterstützung bei Fragen zu Bildungslaufbahnentscheidungen, zur Berufswahl, zur Weiterbildung oder zu Beschäftigungsmöglichkeiten suchen. In den vergangenen Dekaden hat sich dieses Feld entlang wichtiger Übergänge in den Bildungs- und Berufsbiografien, z.B. Berufswahl, Studienwahl, Berufseinstieg und Arbeitslosigkeit, entwickelt. Heute rücken angesichts der Flexibilisierung von Bildungs- und Berufsverläufen weitere Beratungsanlässe ins Zentrum, die sich nicht mehr so sehr an konkreten Statuspassagen, sondern am Konzept einer lebensbegleitenden Beratung orientieren. Personenbezogene Beratung richtet sich folglich an sehr vielfältige Zielgruppen und reagiert auf die verschiedensten Anlässe. Beispielhaft seien die Zielgruppen der Schulabgänger/innen, Risikogruppen unter den Jugendlichen, Studienfach- bzw. Studienortwechsler, Berufseinsteiger/innen, aufstiegsorientierte Beschäftigte, Weiterbildungsinteressierte, Arbeitslose, Eltern, insbesondere Mütter beim Wiedereinstieg in den Beruf, ältere Arbeitnehmer/innen genannt. In Bezug auf diese Anlässe bzw. Zielgruppen der Beratung haben sich verschiedene Beratungssettings und Methoden entwickelt, die sowohl in ihrer jeweiligen Spezifik als auch

in Bezug auf die Perspektive einer Integration Gegenstand des Studiums sind.

Organisationsbezogene Beratung

Organisationsbezogene Beratung richtet den Fokus nicht primär auf Individuen, sondern orientiert sich an der Unterstützung einer Organisation oder einzelner Teilsysteme und zielt somit auf eine Verbesserung der Arbeits- und Kommunikationsbeziehungen. Im Kontext dieses Studiengangs steht die Beratung von Organisationen in Fragen der Qualifizierung im Mittelpunkt. Gleichwohl ist angesichts einer zunehmenden Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung in den Betrieben dieser Aspekt nicht immer eindeutig zu isolieren, denn er steht in enger Wechselwirkung mit anderen Handlungsfeldern einer Organisation auf dem Weg zu einer lernenden Organisation. So werden Qualifizierungsfragen bzw. Lernprozesse bei der Veränderung der Organisationsstruktur ebenso virulent wie bei einer Optimierung der Organisationskultur, Ansätzen der Teamentwicklung oder der Implementierung von Wissensmanagement. Auch die Methoden einer Qualifizierungsberatung sind von denen einer allgemeinen Organisationsberatung nicht systematisch abzugrenzen. Ein besonderer Fokus soll auf den Bereich der Beratung von Klein- und Mittelbetrieben gerichtet werden, da diese angesichts einer begrenzten funktionalen Ausdifferenzierung von Aufgaben in besonderer Weise bei Qualifizierungsfragen auf externe Unterstützung zurückgreifen (Iller/Sixt 2004). Ebenso soll ein Schwerpunkt bei den Beratungsanliegen von Institutionen der Bildung und Beratung, d.h. dem Anwendungsfeld dieses Studiengangs, gesetzt werden. Organisationale Beratung, die sich an einem systemischen Konzept orientiert, soll dazu beitragen, Lernpotentiale der Betriebe zu identifizieren und Anregungen für deren Ausgestaltung anzubieten. Dabei geht es auch darum, bestehende Muster und Regeln zu reflektieren und behindernde Routinen aufzuweichen.

Das Curriculum des Masterstudiengangs verknüpft die beiden analytischen Ebenen der Kompetenzen und der Beratungsformen auf der didaktischen Ebene miteinander, wobei sich die Modulzuordnung an den drei Kompetenzdimensionen orientiert. Jeder Kompetenzdimension sind inhaltlich jeweils drei Module zugeordnet:

Bereich: Kommunikations- und Prozesskompetenz

Modul 1: Theoretische Ansätze und Methoden der berufs- und arbeitsmarktbezogenen Beratung
 Modul 2: Settings personenbezogener Beratung
 Modul 3: Strategien und Settings organisationaler Beratung

Bereich: Fachkompetenz

Modul 4: Struktur, Kultur und Umfeld von Organisationen
 Modul 5: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen arbeits- und berufsbezogener Beratung
 Modul 6: Individuelle Rahmenbedingungen arbeits- und berufsbezogener Beratung

Bereich: Selbst- und Systemkompetenz

Modul 7: Selbstreflexion und Ethik in der Beratung
 Modul 8: Informationsmanagement, Management der Beratung und Netzwerkbildung
 Modul 9: Qualität der Beratung und Beratungsforschung

Erwerb von Beratungspraxis

Kompetenzen realisieren sich durch die Kombination von Erfahrungen, Wissen und Können in konkreten Handlungssituationen. Um in diesem Sinne den Kompetenzerwerb im Studiengang zu fördern, werden neben der wissenschaftlichen Erarbeitung relevanter theoretischer Konzepte und von Fachwissen gezielt Handlungssituationen und Reflexionsmöglichkeiten integriert. Dies geschieht durch den Erwerb von Beratungspraxis. Die Studierenden erwerben während des gesamten Studienverlaufs eigenständige Beratungspraxis. Dies erfolgt in einem projektförmigen Kontext, d.h. längerfristig angelegt und in einen institutionellen Kontext eingebunden. Die Studierenden führen jeweils ein praktisches Projekt im Bereich der personenbezogenen sowie der organisationsbezogenen Beratung durch. Obligatorisch zu den Projektarbeiten müssen die Studierenden in kollegialen Beratungsgruppen arbeiten. Mit der kollegialen Beratung wird eine doppelte Zielsetzung verfolgt: Zum einen lernen die Studierenden ausgewählte Modelle der kollegialen Beratung mit deren je eigenem Theoriehintergrund kennen und üben die Arbeit in einer selbstorganisierten Gruppe. Zum anderen steht die Begleitung der Projektarbeiten im Mittelpunkt der Arbeit der kollegialen Gruppen. Hierdurch wird eine intensive und methodisch angeleitete Betreuung der Projekte gewährleistet. Zudem müssen die Studierenden zusätzlich 360 Stunden Beratungspraxis erbringen und anhand vorgegebener Kriterien in Form eines Portfolios dokumentieren.³

5. Resümee

Die Beratung sowohl an Hochschulen, aber auch im gesamten Spektrum des Feldes der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung unterliegt einem Wandel, der durch unterschiedliche Strömungen gekennzeichnet ist. Einige für die Hochschulen besonders relevante Entwicklungen wurden für den vielfältigen Bereich der Beratung im ersten Teil dieses Beitrags thematisiert. Für die Qualifizierung und Weiterqualifizierung von Beratern ziehen wir aus diesem Wandel die Konsequenz, dass zumindest für einen relevanten Teil der Beraterinnen und Berater eine entschiedene Professionalisierungsstrategie auf Universitätsniveau angestrebt werden sollte. Der Studiengang Beratungswissenschaft und vergleichbare Angebote sind in diesem Zusammenhang entwickelt worden, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Die wichtigsten Konsequenzen hierbei sind eine Orientierung an einem umfassenden Kompetenzbegriff, die Ausrichtung an Kompetenzen für unterschiedliche beraterische, konzeptionelle, leitende und forschende Tätigkeiten und die Befähigung der Beraterinnen und Berater zur situativen Lösung komplexer personen- und organisationsbezogener Fragen und Problemlagen.

Literaturverzeichnis

- Chur, D. (2007): Beratung als Unterstützung der Hochschule bei einem wirkungsvollen Qualitätsmanagement? – Ein integrierter personen- und organisationsbezogener Ansatz. In: Sickendiek u.a. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen, S. 213-236.
- Chur, D. (2002): Bausteine einer zeitgemäßen Konzeption von Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F. (Hg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen, S. 95 – 133.
- Ertelt, H.J. (2006): Berufsberatung und beraterische Kompetenzen in europäischer Dimension. Überarbeitetes Manuskript des Vortrags im Rahmen der Ringvorlesung am 13. April 2005, TU Dresden.
- Iller, C./Sixt, A. (2004): Weiterbildungsanbieter als „feste Ansprechpartner“ für die Weiterbildung in kleinen und mittleren Unternehmen. In: Nussli, E./ Schiersmann, Ch./Siebert, H. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 27. Jg. 2004, H. 2.
- Max, C. (1999): Entwicklung von Kompetenz: ein neues Paradigma für das Lernen in der Schule und Arbeitswelt. Frankfurt a.M.
- OECD (2004): Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap. Paris: OECD.
- OECD 2005: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris. OECD.
- Rott, G. (2002): Neue Zeiten – Neue Wege. Hochschulberatung in Deutschland und der europäischen Union. Stuttgart.
- Rott, G./Gavin-Kramer, K. (2006): Fedora Report „Guidance and Counselling in Higher Education“ Country Report on Germany. Fedora, European Forum for Student Counselling.
- Siebert, H. (1999): Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, R./Müller, H. (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikationen. Baltmannsweiler, S. 30ff.
- Stiehler, S. (2004): Studien – und Studentenberatung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hg.): Das Handbuch der Beratung 2. Ansätze, Methoden, Felder. Tübingen, S. 877-889.
- Sultana, R. G. /Watts, A. G. (2005): Career Guidance in Europe's Public Employment Services: Trends and Challenges. Brussels: EU Commission – DG Employment and Social Services.
- Weber, P. C. (2003): Der Bologna-Prozess für einen Europäischen Hochschulraum. Eine neue Form des Policy-Making im Bildungsbereich. Diplomarbeit. Universität Bremen.

³ Weitere Informationen zum Studiengang finden Sie unter: www.beratungswissenschaft.de.

■ **Annika Sixt**, M.A. Erziehungswissenschaft und Soziologie, Wissenschaftliche Mitarbeiterin des berufs begleitenden Masterstudiengangs „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Heidelberg, E-Mail: sixt@ibw.uni-heidelberg.de

■ **Peter C. Weber**, Diplom-Pädagoge, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit „Weiterbildung und Beratung“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Heidelberg, E-Mail: pweber@ibw.uni-heidelberg.de

Bernhard Schmidt & Rudolf Tippelt

Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung



Bernhard Schmidt



Rudolf Tippelt

Im Zuge einer sich intensivierenden Debatte um Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen in den 90er Jahren rückte auch die Hochschuldidaktik als wesentliches Element zur Qualitätsentwicklung universitärer Lehre wieder stärker in das Bewusstsein von Bildungsforschung und Hochschulpolitik. Die Frage nach den Kriterien „guter Hochschullehre“ erlebte nach den Diskussionen der 1970er Jahre eine Renaissance. Zwar ist der Grad der Institutionalisierung hochschuldidaktischer Angebote regional noch unterschiedlich ausgeprägt, der Etablierung eines entsprechenden Weiterbildungsangebots kann sich inzwischen aber kein Hochschulstandort mehr entziehen (Brems/Gruher 2003).

Die hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung ist wesentliche Voraussetzung zur Verbesserung der nach wie vor reformbedürftigen Hochschullehre (Tippelt 1998). Der folgende Beitrag rückt die Frage nach den Standards und Dimensionen einer qualitativ hochwertigen Hochschullehre in den Mittelpunkt und zeigt dabei neue und tradierte Wege der Wissensvermittlung auf, sowie die Aufgaben der Lehrenden. Aus dem so skizzierten Tätigkeitsprofil lässt sich ein Anforderungsprofil von Hochschullehrern ableiten, das – zusammen mit den erforderlichen Kompetenzen von Lehrenden – auch ein Aufgabenspektrum für die hochschuldidaktische Weiterbildung skizziert. In diesem Spektrum kommt der Beratung – als personbezogene Lernberatung von Studierenden wie auch der kollegialen Beratung von Lehrenden – eine wichtige Rolle zu.

1. Lernen durch komplexe Problemstellungen

Zu den zentralen Forderungen aus der hochschuldidaktischen Diskussion gehört die Verknüpfung der Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungskontexten. Im Ansatz des Situierten Lernens, der sich auf eine konstruktivistische Erkenntnistheorie stützt, wird dieser Anspruch in unterschiedlichen Formen konzeptualisiert und für die konkrete Unterrichtsgestaltung fruchtbar gemacht. Dabei sind Analogien zu den bis in die Reformpädagogik zurückreichenden Ansätzen des exemplarischen und projektorientierten Studiums (Tippelt 1979), des forschenden und des explorativen Lernens (Schulmeister 2002) nicht zu übersehen. Der Ansatz der *Anchored Instruction* (Bransford et al. 1990) – ein vor allem aufgrund experimenteller Studien bekannt gewordenes Konzept situierten Lernens – verweist auf die Bedeutung eines authentischen, lebensweltnahen und problembasierten Lernens. Diese Feststellungen gilt es in ihrer

ganzen Komplexität abzubilden und als inhaltlichen Fokus, erkenntnisleitenden Kontext und Maßstab zur Überprüfung von Wissenskonstrukten heranzuziehen. Damit integriert der Ansatz auch die Kernelemente problemorientierten Lernens (Duffy & Cunningham 1996), betont darüber hinaus aber die erweiterten Möglichkeiten der Präsentation kognitiver Ankerpunkte durch den Einsatz audiovisueller Medien. Während sich *Anchored Instruction* primär in schulischen Kontexten bewährte, thematisiert der *Cognitive Flexibility*-Ansatz eine Problematik, die sich gerade im Rahmen universitärer Ausbildung (insbesondere im medizinischen Bereich) zeigt. Zur Vermeidung von vorschnellen Vereinfachungen und der Vernachlässigung realer Problemkontexte plädiert der *Cognitive Flexibility*-Ansatz im Rahmen des fallbasierten Lernens für eine multiperspektivische Bearbeitung komplexer und situativ eingebetteter Probleme. Diese Fallarbeit enthält neben Interventionen zur Korrektur voreiliger und mangelhafter Lösungsstrategien auch Reflexionsphasen zur Evaluierung der eingesetzten Problemlöseheuristiken (Spiro et al. 1987). Das Konzept kritisiert also eine nicht kontextsensitive Lehre und hat lehrrelevante Handlungsanweisungen primär im medizinischen Bereich konkretisiert. Von einer grundlegend gleichen Perspektive geht auch der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* (Collins/Brown/Newman 1989) aus, der – angelehnt an die traditionelle Handwerkslehre – ein weitgehend domänenspezifisches aber dennoch sehr konkretes didaktisches Konzept vorsieht. Die verschiedenen Phasen eines problembezogenen und anwendungsorientierten Lernprozesses – wie sie hier vorgeschlagen werden – basieren auf einem schrittweisen Übergang von lehrer- bzw. expertenzentrierten Lernformen hin zu lernerzentrierten Lernformen. Durch Demonstration und beratungsintensives Nachvollziehen von Problemlösungsansätzen sollen die Lernenden an die Problemlösestrategien von Experten herangeführt werden und eigene lernrelevante Heuristiken aufbauen. Diese werden anschließend von den Lernenden reflektiert und im Rahmen der Bearbeitung ähnlich gelagerter Probleme angewendet und evaluiert. Das vor allem auf der Interaktion von „Experten und Novizen“ beruhende Konzept des *Cognitive Apprenticeship* zeichnet sich durch eine zunehmende Komplexität, Diversität und Spezifität der Lerninhalte aus und orientiert sich an der wachsenden Kompetenz der Lernenden (Collins/Brown/Newman 1989). Für den Hochschulbereich wird damit die Angemessenheit von dozentenorientierten Lehrformen (wie z.B. Vorlesungen) zu Beginn des Studiums bestätigt und im weiteren Stu-

dienverlauf ein mit dem Wissen der Studierenden expandierender Anteil an lernerzentrierten Lehr-Lernformen erfordert. Den Lehrenden kommt mit fortschreitendem Lernprozess mehr und mehr die Rolle des Lernbegleiters und Coaches zu.

2. Kriterien guter Lehre

Die Frage, was gute Lehre bestimmt, in einem kurzen Artikel umfassend beantworten zu wollen, wäre vermessen. Aus den vorangehenden lehr- und lerntheoretischen Perspektiven lassen sich aber einige Ansätze zur teilweisen Beantwortung dieser Frage und auch konkrete Vorschläge und Hinweise zur Gestaltung universitären Unterrichts ableiten. In Anlehnung an Prosser und Trigwell (2001, S. 167 ff.) können darüber hinaus fünf zentrale Aspekte guter Lehre im Hochschulbereich benannt werden:

- **Permanente Bewusstmachung der Lernsituation der Studierenden:** Jenseits aller allgemein formulierten didaktischen Handlungsanweisungen müssen Lehrende sich der Individualität jeder Lehr-Lernsituation bewusst sein und entsprechend flexibel darauf reagieren. Ihre Empathiefähigkeit und die permanente Reflexion des eigenen Handelns spielen dabei eine wesentliche Rolle.
- **Berücksichtigung der Kontextgebundenheit von Lehren und Lernen:** Dementsprechend wäre die Vorstellung situationsübergreifend generalisierbarer didaktischer Handlungsanweisungen naiv. Der Erfolg von didaktischen Konzepten und Methoden leitet sich letztlich immer auch aus den persönlichen Ressourcen der beteiligten Lehrenden und Lernenden sowie den situationalen Rahmenbedingungen ab. Drei Faktoren wirken dabei nachhaltig auf die Veranstaltungsplanung und -vorbereitung ein: (1) Der Zeitdruck der Lehrenden, resultierend aus deren breitem Aufgabenspektrum zwischen Forschung, Beratung, Selbstverwaltung und Lehre. (2) Durch den Semesterrhythmus und durch curriculare Vorgaben baut sich ein Stoffdruck auf, der sich mit der Zielsetzung, nicht nur breites, sondern vertieftes Wissen zu vermitteln, weiter verstärkt. (3) Lieb gewonnene Traditionen und Gewohnheiten der Kursgestaltung prägen auch das aktuelle Lehrverhalten nachhaltig. Eine lernförderliche Veranstaltungsplanung muss sich dieser Faktoren bewusst sein und räumliche, zeitliche sowie materielle Rahmenbedingungen bedenken. Zusätzlich gilt es, die Interessen und das Vorwissen der Lernenden sowie das eigene Selbstverständnis als Lehrender in die Überlegungen zur Auswahl des Stoffes und methodischen Gestaltung einzubeziehen (Mürmann/Schulte 2003a), deren Grundlage aber wiederum didaktische Konzepte und die jeweiligen Lernziele sein müssen.
- **Erkennen der unterschiedlichen Wirkungen eingesetzter Medien und Technologien:** Die Integration von Medien in Lehr-Lernsituationen darf nicht zum Selbstzweck verkommen, sondern muss sich an den Interessen und dem Vorwissen der Zielgruppe orientieren und im Hinblick auf die Wirkungen im Lernprozess überprüft werden.
- **Wahrnehmung der Heterogenität der Lernenden innerhalb einer Gruppe:** Neben dem soziokulturellen Hintergrund (Tippelt/Reich/Panyr 2004) bestimmen vor allem Vorwissen, Aneignungsstrategien (Wild/Wild 2002) und Lerngewohnheiten Studierender die Interessen und An-

forderungen, die sie an Lernumgebungen heranziehen.

- **Kontinuierliche Bemühungen zur Verbesserung der Lehre:** Unter dem Stichwort der Veranstaltungsevaluation liegen inzwischen vielfältige Instrumente und Methoden zur Erhebung von Stärken und Schwächen universitärer Lehrangebote vor (AHW 2000). Diese können Lehrenden Rückmeldung über die Wahrnehmung des Unterrichts aus studentischer Perspektive und somit Hinweise auf Verbesserungspotenziale geben. Um die Qualität von Hochschullehre permanent weiterzuentwickeln, bedürfen die jeweiligen Inhalte und Kontexte einer Präzisierung allgemein formulierter didaktischer Handlungsanweisungen. Die systematische Erfassung studentischer Rückmeldungen im Rahmen einer formativen Evaluation ist zwar hinsichtlich ihrer Validität nicht unumstritten, wird inzwischen aber doch mehrheitlich anerkannt (Schmidt/Tippelt 2005b). Die Auswahl der Evaluationsinstrumente sollte sich sowohl an methodischen Anforderungen (ideal wäre eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren) als auch an pragmatischen Kriterien (Bereitschaft der Studierenden zur regelmäßigen Partizipation an Veranstaltungsevaluationen) orientieren. „Rückmeldeschleifen“ sind wichtig, denn auch während des Semesters sind Zwischenevaluationen ein geeignetes Mittel, den bisherigen Kursverlauf zu reflektieren und ggf. didaktische Korrekturen vorzunehmen. Modelle für eine permanent begleitende Evaluation (z.B. Tillema 2003) sind vor diesem Hintergrund zwar interessant, dürften allerdings schon wegen ihres Aufwands nicht für den breiten Einsatz geeignet sein.

Diese Voraussetzungen „guter Lehre“ sind kein Spezifikum des Hochschulbereichs, für den darüber hinaus aber die Verknüpfung von Forschung und Lehre gefordert werden muss. Dabei dürfen beide Bereiche nicht als alternative Betätigungsfelder missverstanden werden, sondern müssen das Zusammenspiel von Forschung und Lehre und die mögliche gegenseitige Verstärkung betonen, wie sich das auch in verschiedenen Praxisberichten bestätigt (Huber 2001).

3. Strukturierung und Wahl der Methode

Als Grundgerüst der Veranstaltungsplanung lässt sich der „Klassische Dreischritt“ von der Einstiegs- über die Arbeits- zur Schlussphase heranziehen. Jede der drei Phasen zeichnet sich durch spezifische Anforderungen und didaktische Funktionen aus. In der Einstiegsphase stehen die Orientierung und Motivation der Lernenden im Zentrum sowie die Darstellung der Relevanz der Lerninhalte und das Aktivieren des Vorwissens der Studierenden. Initiieren, Unterstützen und Lenken von Lernprozessen ist Kernanliegen des didaktischen Handelns in der Arbeitsphase, bevor die Lernergebnisse in der Abschlussphase resümiert werden. Dabei werden weitere Lernprozesse angeregt und auch eine Überprüfung des Lernerfolgs kann Bestandteil dieser abschließenden Phase sein (AHW 1998b).

Jenseits dieses klassischen Dreischritts sind schematische Strukturen in den einzelnen Lehrereinheiten eher kontraproduktiv. Stattdessen ist ein abwechslungsreicher Rückgriff auf ein umfangreiches Repertoire von Methoden und Medien zielführend, wobei dieser Fundus vorab anzulegen und permanent zu erweitern ist. Die Wahl der Methoden darf

dabei aber nicht zufällig erfolgen, sondern sollte sich wiederum an organisatorischen Rahmenbedingungen, den Voraussetzungen auf Seiten der Lernenden und den Lernzielen ausrichten. Es lassen sich fachliche und überfachliche, sowie kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele unterscheiden. Die kognitiven Lernziele dominieren im Hochschulkontext – im Unterschied zu anderen Lernbereichen – eindeutig. Diese kognitiven Lernziele lassen sich wiederum taxonomisch strukturieren, je nachdem ob Wissen, tieferes Verständnis, Anwendung des Gelernten, Analyse bzw. Synthese von Sachverhalten oder deren Bewertung Ziel einer Lerneinheit sind. Die gewählten Lernziele haben für eine spätere Überprüfung der Lernzielerreichung ebenso Implikationen wie für das Lehrhandeln selbst (AHW 1998b). Werden die höheren Ebenen kognitiver Lernleistung anvisiert, so bedarf es vor allem aktivierender Lernformen, die die Lernenden zur vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen.

4. Problemorientiertes Lernen

Vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Lernphilosophie ist die Forderung nach einer stärkeren Verknüpfung der Wissensvermittlung mit praktischen Anwendungskontexten in den letzten Jahren immer deutlicher artikuliert worden. Dem problemorientierten Lernen in Form verschiedener Vermittlungsstrategien, die sich nicht nur hinsichtlich ihrer praktischen Umsetzung unterscheiden, wird dabei besondere Aufmerksamkeit zuteil. Das Problem dient in diesen Ansätzen als Auslöser und Basis für „authentische Lernaktivitäten“ (Schulmeister 2002, S. 189) und kann sowohl in entdeckendes als auch in forschendes Lernen münden (so bereits beim traditionellen Projektstudium, vgl. Tippelt 1979). Beide Ansätze eignen sich gerade für den Einsatz im Hochschulbereich, wie Erfahrungen und aktuelle empirische Befunde zeigen. Modelle fallbasierter Lernens, Projektseminare und Planspiele sind dem entdeckenden Lernen zuzuordnen und bieten in verschiedenen Disziplinen und Kontexten Möglichkeiten, transferfähiges und handlungsbezogenes Wissen zu vermitteln. Berichte über den Einsatz von Planspielen im Hochschulunterricht liegen vor allem aus den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vor (Freimann/Schwaderlapp 1994; Hölscher 2000); Planspiele können aber ebenfalls in anderen Disziplinen fruchtbar gemacht werden. Durch die Simulation authentischer Handlungs- und Entscheidungsabläufe wird explizites Wissen durch die Lernenden zur Lösung eines komplexen Problems herangezogen, dessen Relevanz für die Lernenden erkennbar wird. Gleichzeitig wird der Aufbau „trägen Wissens“ (nicht transferierbares Wissen) vermieden.

Im Gegensatz zum Planspiel zielt der Projektunterricht auf ein konkretes Ergebnis, dessen Abschluss vorab terminiert ist. Daher gehört neben der Begleitung durch die Lehrenden und der curricularen Einbettung ein klares Zeitmanagement zu den wesentlichen Kriterien für erfolgreiche Projektarbeit in der Hochschullehre (Felger 2001). Wesentlich für Planspiel wie Projektunterricht ist eine lösbar gestellte Aufgabenstellung mit erreichbaren Lernzielen. Projektmethoden und Planspielen sind aber schon durch den organisatorischen Aufwand Grenzen gesetzt, weshalb für fallbasierte Lernformen gerne auf multimediale Selbstlernumgebungen zurückgegriffen wird (Tausch 2002), die mittels intelligenter

tutorieller Systeme und multimedialer Darstellungsformen problemorientiertes Arbeiten unterstützen. Moderne Informations- und Kommunikationstechnologien eröffnen durch neue Möglichkeiten realitätsnaher Fallpräsentationen und durch interaktive Bearbeitungsmöglichkeiten auch das Einüben von Problemlösestrategien. Hier werden authentische Praxisprobleme auf Basis bereits vorhandenen Wissens und mit Hilfe von Experten bearbeitet, was bei den Lernenden auf hohe Akzeptanz stößt und zur Entwicklung professioneller Problemlösekompetenz beiträgt (Schmidt 2004). Dabei ist das hier erforderliche hohe Maß an Selbststeuerung einerseits Herausforderung und Motivation zugleich (Admiraal/Wubbels/Pilot 1999), andererseits ist eine durchdachte Lernberatung ebenfalls Bedingung für erfolgreiches und effizientes Lernen.

Beim forschenden Lernen werden auch Lernziele und Lösungswege von den Lernenden entscheidend mitbestimmt. Dieses Konzept eignet sich daher weniger für die Vermittlung von Grundwissen, bietet aber Möglichkeiten, wesentliche wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen zu vermitteln und die individuellen Interessen der Lernenden einzubinden (Huber 2001).

5. Lernerzentrierte Methoden

Traditionelle Vermittlungsstile, wie Vorträge und Vorlesungen, eignen sich vor allem zur Vermittlung von Grundwissen, während für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten die Kombination mit anderen Lehrstrategien angebracht ist. Die Dominanz des Lehrenden im Frontalunterricht sollte hier einer stärker an den Lernenden orientierten Didaktik weichen. Dem Lehrenden kommt dabei die Rolle des Moderators und Lernbegleiters zu, der die aktive Wissenskonstruktion der Lernenden unterstützt. Auch hierbei gilt es, das Vorwissen der Studierenden als Anknüpfungspunkte für neue Inhalte beim Wissensaufbau besonders zu beachten (Siebert 1998). Es kann hier auch von einem Perspektivenwechsel von einer Orientierung am Lehren hin zur Orientierung am Lernen (Knoll 1998, S. 27) gesprochen werden, die insbesondere in aktivierenden Lehr-Lernformen realisiert werden kann. Der Einbezug der Teilnehmenden, eine klare Strukturierung der Lehr-Lern-Situation, die Berücksichtigung von Gruppenprozessen, Akzeptanz gegenüber Widerständen und Ermutigung zu deren Artikulation sowie die angemessene Gestaltung der Rahmenbedingungen durch die Seminarleitung sind Kernelemente lernerzentrierten Unterrichts (Knoll 1998). Unter diesen Voraussetzungen ist eine stärker handlungsorientierte Lehre möglich, wofür zahlreiche methodische Optionen für die Phasen des Lernprozesses verfügbar sind: Brainstorming-Methoden, Impulssätze auf Wandzeitungen oder andere assoziative Methoden können Vorwissen in der Einstiegsphase aktivieren, während die inhaltliche Arbeit dann in Einzelarbeiten, Partnergesprächen oder Kleingruppen fortgesetzt werden kann, um dann schließlich die Ergebnisse dieser Phase im Plenum variantenreich vorzustellen, zu visualisieren (Metaplan, Pinnwand, o.ä.) und zu diskutieren (Mürmann/Schulte 2003b).

Die genannten aktivierenden Methoden sind für Veranstaltungen mit einer größeren Teilnehmerzahl meist nicht realisierbar. Sie lassen sich jedoch in begrenzter Form auch in Vorlesungen und ähnlichen Lehrformen umsetzen. In Ver-

anstaltungen mit großer Hörerzahl können aktivierende Methoden z.B. durch das Lead-Learner-Konzept integriert werden, indem stellvertretend für die Hörerschaft eine kleine Gruppe Lernender für die unmittelbare Interaktion mit dem Lehrenden ausgewählt wird. Zu diesen Interaktionsformen gehören Podiumsdiskussionen, kritisches Nachfragen oder Brainstormings und auch Methoden, die ansonsten kleineren Gruppen vorbehalten bleiben. Die an besonderer Leistungsfähigkeit oder Kriterien der Repräsentativität orientierte Zusammensetzung der Lead-Learner-Gruppe kann sowohl über die gesamte Veranstaltungsdauer beibehalten als auch regelmäßig variiert werden (Möhrle 1994). Voraussetzung für den Lernerfolg des Konzepts ist allerdings – wie für alle lernerzentrierten Unterrichtsformen – die Bereitschaft der Studierenden zur Partizipation am Lehr-Lern-Prozess.

6. Motivation und Kommunikation

Die Motivation der Studierenden kann als zentrale Intention hochschuldidaktischer Bemühungen angesehen werden. Fehlende Motivation gefährdet nicht nur den Lernerfolg, sondern kann bis zum Studienabbruch führen (Jenkins/Breen/Lindsay/Brew 2003). Hier ist zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu unterscheiden. Die erstgenannte Form trägt eher zu einem vertieften Verständnis der Lerninhalte bei, ist aber deutlich schwieriger zu initiieren. Nicht alle Lerninhalte erfordern unbedingt ein derart vertieftes Verständnis, für Studierende scheint gerade hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung die Aneignung von Reproduktionswissen häufig die effizientere Strategie zu sein. Hochschulprüfungen verbunden mit dem Ziel eines zertifizierten Studienabschlusses können in dieser Hinsicht auch kontraproduktiv für den Lernprozess und ein vertieftes Verständnis sein (Ashcroft/Foreman-Peck 1994). Newstead und Hoskins (2001) führen neben extrinsischer und intrinsischer Motivation den Begriff der „*achievement motivation*“ als zusätzliche Kategorie ein. Die darunter subsumierten Motive beziehen sich auf das Erreichen eines Abschlusses, die Integration in die Arbeitswelt und damit verbundene ökonomische und statusbezogene Vorteile. Einer vertieften Auseinandersetzung mit Studieninhalten ist diese Form der Motivation nur dann zuträglich, wenn die Lerninhalte eine offensichtliche Relevanz für die angestrebte berufliche Tätigkeit aufweisen.

Die Motivation Studierender kann durch die Verbindung von Forschung und Lehre (Jenkins/Breen/Lindsay/Brew 2003) ebenso gefördert werden wie durch einen Abgleich der Lehrziele der Dozenten mit den Interessen der Studierenden, die persönlicher, sozialer, akademischer oder berufsqualifizierender Natur sein können (Ashcroft/Foreman-Peck 1994, pp. 20). Darüber hinaus sind die Verdeutlichung der Relevanz von Lerninhalten, regelmäßige, faire und valide Rückmeldungen sowie der Abbau von Versagensängsten und anderen Lernbarrieren wesentliche Maßnahmen zur Förderung studentischer Lernmotivation. Schließlich tragen auch die bereits oben angesprochenen aktivierenden Lehrformen mit größerer Lernerkontrolle ebenfalls zur Motivierung der Lernenden bei. Intrinsische Motivation ist keineswegs ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern kann durch den Aufbau, die Struktur und die

Gestaltung von Lehrveranstaltungen geweckt oder auch verhindert werden. Besondere Bedeutung kommt dabei der unmittelbaren Interaktion und Kommunikation zwischen Lernenden untereinander und zwischen Lernenden und Lehrenden zu.

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden ist der Kern jedes Lehr-Lern-Prozesses und beschränkt sich nicht auf eine rein sachliche Ebene. Nach dem von Schulz von Thun (1992a, 1992b) entwickelten Kommunikationsmodell enthält jede Mitteilung eines Senders an einen Empfänger neben dem sachlichen Inhalt auch Aussagen über die Person des Senders (Selbstoffenbarungsaspekt), seine Einschätzung des Empfängers und der Beziehung zwischen beiden (Beziehungsaspekt) und eine appellative Botschaft an den Empfänger (Appellationspekt). Diese verschiedenen Aspekte bergen die Gefahr von Missverständnissen, die durch eine Sensibilisierung der Akteure für die verschiedenen Ebenen einer Botschaft vermieden werden können. Aus diesem eher pragmatischen Konzept lassen sich Forderungen ableiten, um eine gelungene Kommunikation zu stützen. Eine klare Formulierung der Sitzungs- bzw. Referatsthemen, einfache und prägnante Formulierungen und eine klare inhaltliche Struktur tragen auf der Sachebene wesentlich zu einer gelungenen Kommunikation bei. Auf der Beziehungsebene ist die Kommunikation u.a. von den indirekten Aushandlungsprozessen im Hinblick auf die Hierarchie bzw. Gleichstellung innerhalb der Seminargruppe bestimmt. Dabei ist es zentral für die Lehrenden, einen Konsens mit den Lernenden bezüglich der von ihnen angeregten Beziehungsart zu erreichen, um die weitere Kommunikation nicht nachhaltig zu stören (AHW 1998a). Diese Beziehung drückt sich beispielsweise in den zum aktivierenden Unterricht und zum „kontrollierten Dialog“ (sokratisches Prinzip) gehörenden Fragen aus. Nur wenn diese als „echte“ offene Fragen formuliert sind, die explizit auf die individuelle Perspektive der Lernenden abzielen, drücken sie dadurch eine gewisse Wertschätzung aus (Knoll 1998, S. 32 f). In neuen, innovativen Formen der Hochschullehre kommt Lehrenden daher häufig eher die Rolle des Lernbegleiters und Coaches zu, was das Beziehungsgefüge zwischen Dozenten und Lehrenden nachhaltig verändert. Dies erfordert für beide Parteien ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz und kann dann zu einer Intensivierung des Lernprozesses beitragen (Schumacher 2003).

7. Der Beitrag von Beratungsangeboten

In den bislang besprochenen lehr- und lerntheoretischen Ansätzen kommt der Beratung eine starke Bedeutung zu. Bei der konkreten Beratung von Studierenden hat – wie in anderen Beratungskontexten auch – der Berater eine informierende und anregende Rolle. Die Definition von Beratungszielen und die daraus resultierenden Handlungsansätze sollten in der Hand der Ratsuchenden bleiben, was für Berater auch bedeutet, andere Deutungsmuster und Wertvorstellungen zu verstehen und anzuerkennen.

„Die Absicht von Beratung ist also, einen Lernprozess in Gang zu setzen, der auf Veränderung in Richtung von Verbesserung abzielt, ohne konkrete Inhalte vorzugeben, denn diese ergeben sich erst in der konkreten Kommunikation.“ (Sauer-Schiffer/Fuest-Bellendorf/Ziemons 2005, S. 161).

Dabei muss Beratung nicht unbedingt Lernprozesse initiieren, gerade in der universitären Bildungsberatung steht oft die Lösung eines konkreten Problems im Mittelpunkt, wie zum Beispiel der Umgang mit Prüfungsangst (Knigge-Illner 2006). Ob Beratung einen stärker prozessbegleitenden Charakter oder eher die Form einer Expertenberatung hat, bestimmt sich aus der Situation und den Erwartungen der Ratsuchenden (König/Bentler/Luchte 2005), wobei gerade eine Kombination beider Formen den Anforderungen von Studien- und Bildungsberatung am ehesten gerecht wird. Die personenbezogene Lernberatung bzw. Kompetenzentwicklungsberatung sieht sich als „biographieorientierte Beratung“ der Herausforderung gegenüber, individuelle Potenziale und Förderbedarfe zu diagnostizieren und vor dem Hintergrund individueller Zielsetzungen mittel- und langfristige Studienperspektiven zu entwickeln. Demgegenüber kann ein kurzfristiger Beratungsbedarf in informativen oder situativen Beratungen abgedeckt werden (vgl. Tippelt 1997).

Der Beratungsbedarf an Hochschulen begrenzt sich aber nicht auf die Studierenden, sondern auch Beratungsformen für Lehrende können ein wesentlicher Beitrag universitärer Qualitätsentwicklung sein. So kann die kollegiale Beratung – ergänzend zur Lehrevaluation – entscheidend zur Verbesserung der Lehre beitragen. Im Rahmen didaktischer Fortbildungsseminare oder durch Unterrichtsbeobachtungen in Praxistandems werden z.B. von anderen Dozenten Rückmeldungen eingeholt, spezifische Probleme aufgedeckt und diese gemeinsam bearbeitet. Wesentlich ist hierbei eine klare Absprache über Ziele und Vorgehensweisen der kollegialen Beratung vor deren Beginn (AHW 1998b, S. 66 ff). Die Beratung wird sich häufig auch an psychologischen Beratungskonzepten orientieren, wie sie sich in der Arbeit mit Studierenden bereits bewährt haben (Knigge-Illner 2006). Im Rahmen solcher Beratungssettings können dann nicht nur didaktische Fragestellungen im Mittelpunkt stehen, sondern das individuelle Erleben der Lehrsituationen und die persönliche Bearbeitung damit einhergehender Belastungen können thematisiert werden. Das Konzept der kollegialen Supervisionsgruppen könnte dabei die Möglichkeit bieten, kollegiale Beratung stärker an den Zielen und Methoden der psychologischen Beratung auszurichten.

Die kollegiale Beratung gewinnt insbesondere an Relevanz, wenn man die Diskrepanz zwischen hochschuldidaktischem Wissen und hochschuldidaktischem Handeln in den Blick nimmt. Es hat sich gezeigt, dass auch Dozenten, die über ausreichendes theoretisches Wissen bezüglich des Lernens Studierender verfügen, Probleme haben, dieses Wissen in die eigene Unterrichtspraxis zu transferieren (Winteler 2003). Nicht nur der Hochschulunterricht selbst, auch hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungsprogramme bedürfen daher der Orientierung am Paradigma des handlungsorientierten Lernens. Nur mittels Konzepten, die ein Erarbeiten von Lehr-Lern-Strategien anhand praktischer Unterrichtssituationen vorsehen, lassen sich die Differenzen zwischen didaktischem Know-How und dessen Anwendung überwinden.

Die Herausforderung einer permanenten Verbesserung hochschuldidaktischer Fortbildungen und die Sicherstellung eines ausreichenden Angebots können weder die Hochschulen allein für sich noch die Hochschuldidaktischen Zentren ohne Rückkopplung zum universitären Alltag be-

wältigen. Nur eine enge Vernetzung spezialisierter Fachinstitute, wie Hochschuldidaktische Zentren, der Hochschulen selbst und deren Mitglieder – seien es Lehrende oder Lernende – kann dauerhaft eine Optimierung der Hochschullehre gewährleisten. Die Wünsche und Interessen der Studierenden, die individuellen Erfahrungen der Lehrenden und die jeweiligen standortspezifischen Rahmenbedingungen müssen in die Angebote Hochschuldidaktischer Zentren Eingang finden, was dauerhaft nur durch eine intensive Kooperation und Vernetzung zu leisten ist. In anderen Bereichen der Weiterbildung wird eben diese Abstimmung von Bildungsanbietern und Arbeitgebern in verschiedenen Projekten forciert (vgl. Nuissl u.a. 2006, Tippelt u.a. 2006), was auch für den hier fokussierten Bereich der Hochschuldidaktik erhebliche Potenziale bieten könnte.

Literaturverzeichnis

- Admiraal, W./Wubbels, T./Pilot, A. (1999): College Teaching in Legal Education: Teaching Method, Students' Time-on-Task, and Achievement. In: *Research in Higher Education* 40. Jg. 1999, H. 6, S. 687-704.
- AHW 1998a = *Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung* (Hg.) (1998a): *Besser Lehren*. Heft 4: Kommunikation in Seminaren. Weinheim.
- AHW 1998b = *Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung* (Hg.) (1998b): *Besser Lehren*. Heft 5: Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren. Weinheim.
- AHW 2000 = *Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung* (Hg.) (2000): *Besser Lehren*. Heft 8: Evaluation der Lehre - ein Beitrag zur Qualitätssicherung. Weinheim.
- Ashcroft, K./Foreman-Peck, L. (1994): *Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education*. London.
- Bransford, J. D./Sherwood, R. D./Hasselbring, T. S./Kinzer, C. K./Williams, S. M. (1990): Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: Nix, D./Spiro, R. (Eds.): *Cognition, Education and Multimedia: Exploring ideas in high technology*. Hillsdale, New Jersey, pp. 115-141.
- Brems, S./Gruber, H. (2003): Aktuelle Entwicklungen der Hochschuldidaktik an den Universitäten Bayerns. Universität Regensburg.
- Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Ed.): *Knowing, Learning and Instruction. Essays in the Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey, pp. 453-494.
- Felger, S. (2001): Lernen für die Praxis – Lernen an der Praxis. Projekte im natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studium an der TU Darmstadt. In: *Technische Universität Darmstadt* (Hg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt, S. 51-58.
- Freimann, J./Schwaderlapp, R. (1994): Fast wie im richtigen Leben. Erfahrungen mit dem Verhaltensplanspiel „Pappenheim“. In: Albach, H./Mertens, P. (Hg.): *Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen*. Wiesbaden, S. 53-64.
- Hölscher, L. (2000): Das Planspiel als Lehrmethode für Massenveranstaltungen. In: Albach, H./Mertens, P. (Hg.): *Hochschulorganisation und Hochschuldidaktik*. Wiesbaden, S. 155-178.
- Huber, L. (2001): Forschendes Lernen. In: *Technische Universität Darmstadt* (Hg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt, S. 11-30.
- Jenkins, A./Breen, R./Lindsay, R./Brew, A. (2003): *Reshaping Teaching in Higher Education. Linking Teaching with Research*. London.
- Knigge-Illner, H. (2006): Prüfungsangst überwinden – Workshops der Psychologischen Studienberatung – Teil 1. In: Behrendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, H. 2.3, S. 1-18.
- Knoll, J. (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J. (Hg.): *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn, S. 13-47.
- König, E./Bentler, A./Luchte, K. (2005): Pädagogische Beratung in unterschiedlichen Feldern. In: *Pädagogische Rundschau*, 59. Jg. 2005, H. 2, S. 119-128.
- Möhrle, M. G. (1994): Qualitätsverbesserung interaktiver Lehre durch das Lead-Learner-Konzept. In: Albach, H./Mertens, P. (Hg.): *Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen*. Wiesbaden, S. 41-52.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003a): Lehrveranstaltungen lehrgerecht planen. In: Welbers, U. (Hg.): *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Bielefeld, S. 133-140.

- Mürmann, M./Schulte, D. (2003b): Aktivierende Methoden sinnvoll einplanen. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld, S. 237-244.
- Newstead, S. E./Hiskins, S. (2001): Encouraging Student Motivation. In: Fry, H./Ketteridge, S./Marshall, S. (Eds.): A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. London, pp. 70-82.
- Nuissl, E./Dobischat, R./Hagen, K./Tippelt, R. (Hg.) (2006): Regionale Bildungsnetze. Ergebnisse zur Halbzeit des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld.
- Prosser, M./Trigwell, K. (2001): Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education. Buckingham.
- Schmidt, B. (2004): Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare. München.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005a): Besser Lehren, Neues von der Hochschuldidaktik? In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hg.): Hochschullandschaft im Wandel. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, S.103-115.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005b): Lehrevaluation. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hg.): Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 227-242.
- Schulmeister, R. (2002): Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In: Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J. (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim, S. 185-202.
- Schumacher, E.-M. (2003): Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld, S. 221-228.
- Schulz von Thun, F. (1992a): Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek.
- Schulz von Thun, F. (1992b): Miteinander reden. Band 2: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek.
- Siebert, H. (1998): Konstruktivismus: Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt a. M.
- Spiro, R. J./Vispoel, W. P./Schmitz, J. G./Samarapungavan, A./Borger, A. E. (1987): Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. Champaign.
- Tausch, J. (2002): Problemorientierte Verfahren – Was können sie in Lehre und Unterricht leisten? In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim, S. 97-116.
- Tillema, H. H. (2003): Integrating Developmental Assessment with Student-directed Instruction: a case in vocational education in the Netherlands. In: Journal of Vocational Education and Training 55. Jg. 2003, H. 1, S. 113-126.
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München.
- Tippelt, R. (1997): Beratung in der Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven. In: Eckert, T./Schiersmann, C./Tippelt, R. (Hg.): Beratung und Information in der Weiterbildung. Hohengehren, S. 1-70.
- Tippelt, R. (1998): Didaktisches Handeln an der Hochschule und in der Weiterbildung – Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Lerngesellschaft. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hg.): Besser Lehren. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim, S. 10-16.
- Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbeteiligung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 2004, H. 3, S. 48-56.
- Tippelt, R./Kasten, C./Dobischat, R./Federighi, P./Feller, A. (2006): Regionale Netzwerke zur Förderung lebenslangen Lernens – Lernende Regionen. In: Fatke, R./Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. DGfE, Wiesbaden, S. 279-290.
- Wild, E./Wild K.-P. (2002): Jeder lernt auf seine Weise ... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In: Behrendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart, S. 1-22.
- Winteler, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens. In: Welbers, U. (Hg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld, S. 141-150.

■ **Dr. Bernhard Schmidt**, Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, E-Mail: b.schmidt@lmu.de

■ **Dr. Rudolf Tippelt**, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München, Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), E-Mail: tippelt@edu.uni-muenchen.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Ulrich Welbers (Hg.)

Studienreform mit Bachelor und Master

Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen

ISBN 3-937026-11-8, Bielefeld 2003, 528 Seiten, 29.50 Euro

Karen Schober



Karen Schober

Beratung braucht eine starke Lobby

Das neu gegründete „Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ setzt auf eine erfolgreiche Vernetzung der Anbieter und Akteure in diesem Arbeitsfeld

Lebenslanges Lernen, die eigenverantwortliche Gestaltung der Bildungs- und Berufslaufbahn sowie die Sicherung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit bedürfen der Unterstützung durch professionelle Beratung! Diese Erkenntnis ist nicht neu, aber ihre Umsetzung in politisch-praktisches Handeln lässt vielfach auf sich warten. Dies zu ändern und – jenseits der verbreiteten inflationären Verwendung des Beratungsbegriffs – den Ausbau, die Weiterentwicklung und Professionalisierung der Beratung in Deutschland voranzubringen und auf die Tagesordnung der politisch Verantwortlichen zu setzen, hat sich das „Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)“ vorgenommen. Das Forum stützt sich dabei auf Studien der OECD und EU sowie auf die EU-Ratsentschließung vom 28. Mai 2004 „Über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa“.

1. Das nfb – ein Steckbrief

Das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb) ist ein parteipolitisch und konfessionell unabhängiges Netzwerk, in dem alle mit Beratungsaufgaben in diesem Bereich befassten Institutionen, Verbände, Forschungseinrichtungen und Ausbildungsstätten sowie organisatorisch und politisch verantwortliche, staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen und Agenturen, die sich mit Beratung befassen, solche anbieten oder finanzieren, sowie Vertreter der Beraternen und Beratenden mitarbeiten können. Das nfb wurde am 27. September 2006 als eingetragener, gemeinnütziger Verein gegründet. Gegenwärtig hat der Verein 31 Mitglieder, darunter 14 Organisationen und 17 Einzelmitgliedern. In dem Forum arbeiten Organisationen und Fachleute aus dem Bereich der Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung zusammen, so etwa das Bundesinstitut für Berufsbildung, die Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, Berufsverbände der Bildungs-, Berufs-, Karriere- und Job-Beratung, Experten aus Forschung und Lehre verschiedener Hochschulen und Studienberatungen sowie Vertreter von Gewerkschaften und Organisationen der Wirtschaft. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales unterstützt das Forum als Förderndes Mitglied.

Das Forum versteht sich als eine Plattform aller Akteure in diesem Handlungsfeld für einen Institutionen übergreifenden Wissens- und Erfahrungsaustausch, für die Erörterung gemeinsamer Belange und Vorhaben und für die Verfolgung gemeinsamer Ziele.

2. Ziele und Aufgaben

Die Grundsätze und Leitgedanken des nfb sind in dem „Leitdokument – Mission Statement“ niedergelegt, aus dem hier nur die wichtigsten wiedergegeben werden. Interessierte Leser/innen können diese ausführlicher auf der Webseite nachlesen.

Beratungsverständnis

Ausgehend von der EU-Ratsentschließung zur lebensbegleitenden Beratung und der ihr zugrunde liegenden Erkenntnisse der international vergleichenden Studien von OECD, EU und Weltbank will das nfb mit seinen Aktivitäten zur Professionalisierung dieses Bereichs in Deutschland beitragen. Es orientiert sich dabei an dem von der EU erarbeiteten Beratungsbegriff und berücksichtigt international akzeptierte ethische Standards und Kompetenzen für Beratung, ohne damit das je spezifische Profil der verschiedenen Anbieter und Institutionen in Frage zu stellen:

Beratungsbegriff der EU

„Unter Berufsberatung (career guidance) sind sämtliche Dienstleistungen und Aktivitäten zu verstehen, die dazu dienen, Bürgerinnen jeden Alters und in jedem Lebensabschnitt dabei zu unterstützen, Entscheidungen in Bezug auf Bildung, Berufsbildung und die Berufswahl zu treffen und ihre berufliche Laufbahn zu gestalten. Solche Beratungsdienste können in Schulen, Hochschulen, Berufsbildungseinrichtungen, öffentlichen Arbeitsverwaltungen, Unternehmen, bei Freiwilligendiensten, auf der Ebene von Kommunen und im privaten Sektor angesiedelt sein. Die Aktivitäten können sich auf Einzelpersonen und Gruppen richten, die Beratung kann persönlich oder über verschiedene Kommunikationsmittel erfolgen. Das Leistungsspektrum umfasst: Informationen zur beruflichen Laufbahn, ... Beurteilungs- und Selbstbeurteilungsinstrumente, persönliche Beratungsgespräche, Berufsbildungsprogramme, Schnupperprogramme, Programme für die Arbeitsuche und Angebote für Übergangszeiten.“

(Quelle: OECD/EU, Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche, 2004)

Vernetzung

Die Vernetzung der relevanten Akteure ist eines der wichtigsten Ziele des nfb, denn dies ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Erreichung aller nachfolgend genannten Ziele und Aufgaben. Beratung ist in Deutschland weitgehend sparten- und bildungsbereichsspezifisch organisiert. Entsprechend zersplittert sind die Zuständigkeiten und entsprechend vereinzelt agieren die Vertreter der Profession.

Das beginnt bei dem Bildungsföderalismus und setzt sich auf Bundesebene bei den Ressortzuständigkeiten der Bildungs-, Arbeits- und Jugend-/Frauenministerien fort. Eine gemeinsame Politik für Beratung oder wenigstens eine Abstimmung über Maßnahmen und Angebote für die verschiedenen Beratungsanliegen und Zielgruppen oder Mindeststandards für die Qualität der Angebote findet in der Regel nicht statt.

Professionalisierung

Beratung als eine auf die Befähigung und Unterstützung von Individuen zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbiographie gerichtete Tätigkeit hat jedoch – jenseits der unterschiedlichen institutionellen Einbindung, Aufgaben- und Zielstellungen – einen Kernbereich an gemeinsamen ethischen und professionellen Standards, Tätigkeitsmerkmalen und Methoden, die zum unverzichtbaren Bestandteil ihrer Profession und Professionalität gehören. Sich hierüber gemeinsam und Institutionen übergreifend zu verständigen, um diese *essentials* gegenüber der Politik und den Ressourcenverantwortlichen wirksam vertreten zu können, ist ein wichtiges Ziel des Forums.

Gesellschaftliche und ökonomische Ziele

Beratung ist – folgt man den Erkenntnissen der OECD und der EU – nicht nur ein privates, sondern auch ein öffentliches Gut. Indem sie Individuen bei deren eigenverantwortlichen Bildungs- und Berufsentscheidungen unterstützt und ermutigt, unterstützt sie gleichzeitig die politisch Verantwortlichen bei der Erreichung wichtiger gesellschaftlicher und ökonomischer Ziele, z.B. der Erhöhung der Effektivität und Effizienz des Bildungssystems und der Funktionsfähigkeit des Arbeitsmarktes sowie die Vermeidung von sozialer Ausgrenzung. Es liegt also durchaus im Interesse der Politik, die Rahmenbedingungen für ein qualitativ hochwertiges und quantitativ ausreichendes, öffentlich verantwortetes Beratungsangebot im Bildungs- und Beschäftigungsbereich zu schaffen. Das *nfb* will mit seinen Aktivitäten dazu beitragen, dass solche Rahmenbedingungen geschaffen werden können.

3. Ausgewählte Handlungsfelder

Das *nfb* wird sich entsprechend seiner Grundsätze vorrangig folgenden Aufgaben widmen:

- Erleichterung des Zugangs zu kompetenter Beratung für Bürgerinnen und Bürger, die Beratung benötigen, durch Transparenz, Vernetzung und Weiterentwicklung der Beratungsangebote,
- Berücksichtigung der Beratungsbelange bestimmter Zielgruppen (Studien- und Berufswahl junger Menschen, insbesondere solcher mit schlechteren Startchancen, Unterstützung für Menschen in beruflicher Neuorientierung, Menschen mit Migrationshintergrund, ältere ArbeitnehmerInnen, BerufsrückkehrerInnen etc.),
- Entwicklung und Verbreitung gemeinsamer Leitlinien für Qualitätsstandards in der Beratung und für die Qualifizierung des Beratungspersonals,
- Sicherung der Belange und Anliegen der Beratungsnutzer und Verbraucher und Steigerung der Effektivität und Effizienz der Beratungsleistungen, u. a. durch Entwicklung

geeigneter Instrumente für Qualitätssicherung und Erfolgskontrollen,

- Impulse für die Beratungsforschung, für Lehre und Qualifizierung zur professionellen Weiterentwicklung der Beratungspraxis,
- Aufbau eines Institutionen übergreifenden Informations- und Kommunikationssystems für Beraterinnen und Berater.

Zur Umsetzung dieser Ziele und Aufgaben wird das Forum mit politisch und administrativ Verantwortlichen aller Ebenen zusammenarbeiten und die Kooperation im internationalen Rahmen weiter ausbauen.

4. Der Hintergrund – von der EU-Ratsentschließung zum Nationalen Forum

Die Gründung des Forums erfolgte nach zweijähriger Vorbereitungsarbeit durch einen so genannten „Initiativkreis zur Gründung eines Nationalen Forums Beratung“ vor dem Hintergrund der 2003 vorgelegten Ergebnisse international vergleichender Studien zur Politik und Praxis der Beratung in insgesamt 37 Ländern (durchgeführt von OECD, EU und Weltbank) und der darauf basierenden EU-Ratsentschließung zur lebensbegleitenden Beratung (s. o.). Die Studien zeigen, dass die Vernetzung der verschiedenen Beratungsbereiche und –anbieter und die Übernahme einer „strategischen Führungsrolle“ (*strategic leadership*) durch ein landesweites Forum, Netzwerk oder ein „national board“ erfolgskritisch für die Etablierung qualitativ hochwertiger und quantitativ ausreichender Beratungsangebote ist. Die EU-Ratsentschließung empfiehlt daher den Mitgliedstaaten und der EU, die Gründung solcher Netzwerke zu befördern und zu unterstützen.

Fachtagung 2004 – Vordringliche Herausforderungen

Ein erster Umsetzungsschritt in diese Richtung wurde von dem Bundesbildungs- und dem Bundesarbeitsministerium sowie der Bundesagentur für Arbeit und dem Bundesinstitut für Berufsbildung mit der gemeinsam organisierten, internationalen Fachtagung „Die Zukunft der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Gestalten und Vernetzen“ im Juni 2004 getan. Auf dieser Tagung, die erstmals seit langer Zeit einen großen Teil der mit Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung befassten Institutionen und Experten zusammenbrachte, wurden aktuelle Probleme und Herausforderungen in der Beratungslandschaft in Deutschland vor dem Hintergrund der EU-Empfehlungen erörtert und im Ergebnis ein Katalog von vordringlichen Herausforderungen formuliert (Dokumentation der Tagung unter: www.na-bibb.de), der sich zugleich wie eine Art „Schwachstellen-Analyse“ der derzeitigen Situation der Beratung in Deutschland liest:

- Entwicklung eines grundlegenden und spartenübergreifenden Beratungsverständnisses,
- Entwicklung gemeinsam getragener Leitlinien für Qualitätsstandards und von Beratung und Maßnahmen zur Qualitätssicherung,
- Entwicklung eines gemeinsam getragenen Katalogs von Qualifikations- und Ausbildungsanforderungen an Beratende und (darauf aufbauend) Einrichtung von beratungswissenschaftlichen Studiengängen, die sich an internatio-

nalen/europäischen Standards (Bologna-Prozess) orientieren,

- Erhöhung der Transparenz und Erweiterung der Zugangswege für Bürger zu den für sie passenden Beratungsangeboten („Anlaufstellen“),
- Entwicklung und Verankerung von Curricula für die Herausbildung von Berufslaufbahnkompetenzen (*career management skills*) in allen Bildungsinstitutionen (vom Kindergarten über Schul- und Hochschulbildung bis zu Weiterbildungseinrichtungen) zur Stärkung präventiver Ansätze,
- Stärkung des Portfolio-Ansatzes und der Nutzung von *self assessment* – Ansätzen in der Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsberatung (Eignungsfeststellung/Profiling),
- Sicherung der notwendigen Ressourcen für Beratungsleistungen durch Sicherheit und Stabilität in den Finanzierungsstrukturen und durch stärkere Einbeziehung weiterer Akteure und *stakeholder* (z.B. Eltern, Lehrende, Sozialpartner, Kirchen),
- Förderung und Intensivierung der Beratungsforschung, insbesondere auf dem Gebiet der Evaluation von Methoden, Prozessen und Strukturen sowie im Hinblick auf die individuellen und ökonomischen Wirkungen von Beratung.

Forschungsvorhaben: Bestandsaufnahme der Beratungslandschaft in Deutschland

Als Voraussetzung für diese als notwendig erkannten Aufgaben erschien den Teilnehmern die Durchführung einer Bestandsaufnahme der aktuellen Beratungslandschaft in Deutschland, das – auf eine kurze Formel gebracht – folgende Fragen beantworten soll: „Wer berät wen wann wo, mit welchen Methoden, in welcher Lebensphase, mit welchem Ergebnis und in welcher Qualität?“. Ein entsprechendes Forschungsprojekt wurde im August 2005 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vergeben, das von Mitgliedern des Nationalen Forums (bzw. des Initiativkreises) im Projektbeirat begleitet wurde. Ergebnisse werden im Frühjahr 2007 vorliegen.

5. Ausblick – Gemeinsam die Beratung stärken

Die Gründung des *nfb* stellt somit einen weiteren Schritt bei der Umsetzung der EU-Ratsentschließung dar. Auf einem Follow-up-Treffen im finnischen Jyväskylä unter der finnischen Ratspräsidentschaft am 6. und 7. November 2006 wurde eine erste Zwischenbilanz gezogen. Dabei konnte das *nfb* sich als eines der neu gegründeten Nationalen Foren präsentieren. Die EU-Kommission will diesen Prozess weiter vorantreiben und unterstützen und stellte für die nächsten 2 Jahre die Förderung eines Europäischen Netzwerks in Aussicht, in dem Nationale Foren oder entsprechende Netzwerke mitarbeiten sollen. Hier werden auch die schon bestehenden europäischen Netzwerke, wie z.B. FEDORA, mit einbezogen. Ziel der EU-Kommission ist eine Stärkung der jeweiligen nationalen Foren oder Netzwerke in ihren Ländern und Synergien für die europäische Entwicklung. Die Arbeit des *nfb* steht erst am Anfang – vieles bleibt noch zu tun, um in Deutschland die Vernetzung der Beratungsbereiche und Institutionen, die ja vielerorts auf der lokalen und regionalen Ebene gut funktioniert, auch auf nationaler und auf politischer Ebene voran zu bringen. Unser Ziel ist es, gemeinsam die Beratung in Deutschland zu stärken, weil die Herausforderungen aus den permanenten Veränderungen im Bildungssystem und im Arbeitsleben von vielen Menschen nicht allein gemeistert werden können. Hierzu ist es erforderlich, das Beratungsthema auf die Tagesordnung der Politik zu setzen, und dabei bedarf es des Zusammenwirkens aller engagierten Akteure!

■ **Karen Schober**, Dipl. Soziologin, Referatsleiterin für Berufsberatung und Berufsorientierung in der Bundesagentur für Arbeit, Vorsitzende des Nationalen Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, E-Mail: schober@forum-beratung.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.)

Projektveranstaltungen Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

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

Wim Görts (Hg.)

Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

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

Melitta Saß



Melitta Saß

Studienfinanzierungsberatung im Wandel

Das Studentenwerk stellt sich den neuen Anforderungen der Studierenden

Mit der Studienstrukturreform und der Änderung der Gesetzgebung zur Erhebung von Allgemeinen Studiengebühren sind finanzielle Konsequenzen für die Studierenden verbunden. Zeitgleich können Veränderungen auf der Seite der Angebote zur Studienfinanzierung beobachtet werden (vgl. Strate& Meyer 2006). Neu sind die Studiengebührenkredite, aber auch die zunehmende Vielfalt an privaten Kreditangeboten zur Finanzierung des Studiums. Wenn von finanziellen Veränderungen die Rede ist, zählt dazu auch die von der Regierung beschlossene Senkung der Altersgrenze für das Kindergeld und die Tatsache, dass mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschluss weniger Zeit zum Jobben bleibt. Dadurch fallen bisherige Einnahmequellen weg, für die eine Ersatzfinanzierung gefunden werden muss.

Der Begriff Studienfinanzierung hat sich unter den Studierenden bereits etabliert. Im Leistungsspektrum der Studentenwerke steht Studienfinanzierung vorrangig für das Bafög-Amt und das Beratungsangebot zu finanziellen Fragen in der Sozialberatung.

Mit den finanziellen Veränderungen, auf die im ersten Kapitel eingegangen wird, verändern sich die Erwartungen der Studierenden an eine Studienfinanzierungsberatung. Für das Studentenwerk ergibt sich die Frage, mit welchem Beratungsangebot es weiterhin seine soziale Verantwortung gegenüber den Studierenden erfüllen kann, und es stellt deshalb das derzeitige Angebot zur Studienfinanzierungsberatung auf den Prüfstand. Dazu wird im zweiten Kapitel von neuen Gewichtungen in der Aufgabenstellung berichtet, um dann im dritten Kapitel Anforderungen an die Beratung zu skizzieren.

1. Veränderungen der finanziellen Situation der Studierenden

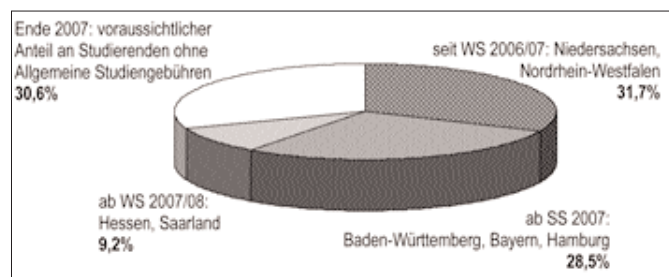
Neue Rahmenbedingungen des Studiums sowie neue arbeits- und sozialgesetzliche Bestimmungen werden von den Studierenden kritisch wahrgenommen. In diesem Kapitel werden Veränderungen beschrieben, die auf den ersten Blick Verschlechterungen für die finanzielle Situation der Studierenden erwarten lassen. Auf den zweiten Blick, der auf den zukünftigen Studienabschluss gerichtet ist, stellt sich die Frage nach einem Angebot von alternativen Finanzierungen.

Einführung von Allgemeinen Studiengebühren

Nach der Aufhebung des bundesgesetzlichen Studiengebührenverbots durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 26.1.2005 (Az.: 2 BvF 1/03) haben Niedersach-

sen und Nordrhein-Westfalen zum aktuellen Wintersemester Allgemeine Studiengebühren eingeführt; in fünf weiteren Bundesländern ist die Gebührenerhebung beschlossene Sache (vgl. DSW 2006a). Das bedeutet: Bis zum Ende kommenden Jahres werden 70% der Studierenden in Deutschland aufgefordert, zusätzliche Aufwendungen für das Studium aufzubringen (vgl. Statistisches Bundesamt 2006). Abbildung 1 gibt eine Übersicht über die betroffenen Studierendenanteile in den Bundesländern.

Abbildung 1: Einführung Allgemeiner Studiengebühren: Anteile der betroffenen Studierenden im Bundesgebiet (eigene Darstellung)



Dabei entwickeln die Bundesländer jeweils eigene Gebührenmodelle (vgl. Ebcinoglu 2006, S. 6). Einige davon erheben landeseinheitlich Gebühren bis zur Höchstgrenze von 500 Euro pro Semester. In anderen Bundesländern verfügen die Hochschulen über die Gestaltungsfreiheit. Eine weitere Variationsbreite gibt es in der sozialverträglichen Ausgestaltung der Studiengebühren, womit die Aufnahme des Studiums als möglichst unabhängig von der Finanzkraft der Studierenden sichergestellt und Diskriminierung verhindert werden soll. Die Maßnahmen zur Sozialverträglichkeit zeigen sich dabei hauptsächlich in den Konditionen der Studiengebührenkredite, die von den jeweiligen Landesbanken angeboten werden. Neben niedrigem Zinssatz, einkommensabhängiger Rückzahlung und nicht erforderlichem Nachweis von Sicherheiten ist die festgelegte Höchstverschuldung, eine Summe aus Bafög- und Gebührendarlehen, ein Indikator für das Ausmaß der Sozialverträglichkeit. Die Verschuldungsgrenzen variieren unter den Ländern zwischen 10.000 bis 17.000 Euro (vgl. DSW 2006b).

Keine Reform des BaföGs

Im Koalitionsvertrag der Bundesregierung wird am aktuellen Stand des BaföGs festgehalten; eine Reform ist nicht in Sicht. Seit 2001 fand keine Anpassung mehr an die Preis- und Einkommensentwicklung statt. Das Bafög ist ein Instrument, das den Zugang zu den Hochschulen sozial ge-

recht gestalten soll. Allerdings hat sich seit den 80er Jahren der Anteil der Studierenden aus einkommensstarken Haushalten verdoppelt, während sich der Anteil aus einkommensschwachen fast halbierte (vgl. Isserstedt, Middendorf, Weber, Wolter, Schnitzer 2004, S. 20). Eine Bafög-Reform könnte die soziale Schieflage reduzieren. Solange diese jedoch ausbleibt, sind Studierende, deren Eltern das Studium finanziell überfordert, auf andere Finanzierungen als Bafög und Unterhalt angewiesen.

Studienstrukturreform

Die mit dem Bologna-Prozess einhergehende Studienstrukturreform erzeugt eine Verdichtung des Studiums (vgl. Wissenschaftsrat 2005). Dies lässt weniger Zeit für eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Damit stellt sich die Frage nach alternativen Finanzierungen für die ausbleibenden Einnahmen. Bislang arbeiten 63% der Studierenden und erzielen dabei einen durchschnittlichen Verdienst von 325 Euro im Monat (vgl. Isserstedt, Middendorf, Weber, Wolter, Schnitzer 2004, S.30), der teilweise oder komplett aus anderen Quellen finanziert werden müsste.

Höherer Pauschalbetrag Minijobs

Seit 1.6.2006 müssen Arbeitgeber von Minijobs einen höheren Pauschalbetrag von 30%, statt bisher 25%, des Bruttoentgelts für Sozialversicherung und Steuer aufbringen. Da viele Studierende in Minijobs tätig sind, geht diese Veränderung zu Lasten der Studierenden. Es bleibt abzuwarten, ob das Angebot an Minijobs abnimmt und damit die Möglichkeiten zum Jobben schlechter werden.

Kindergeld nur noch bis 25

Ab 1.1.2007 wird die Altersgrenze für das Kindergeld von 27 Jahren jeweils um ein Lebensjahr bis 2009 auf 25 gesenkt. 154 Euro Kindergeld im Monat ergeben einen Betrag von 924 Euro im Semester, der von den Studierenden über eine alternative Finanzierung aufgebracht werden muss.

Kürzungen der Landeszuschüsse für die Studentenwerke

Die Landeszuschüsse und Finanzhilfen für die Studentenwerke nehmen ab. Von 2003 bis 2005 fiel der Anteil an den Gesamteinnahmen von 15,4% auf 12,9% (vgl. DSW 2005, S. 16 und 2006c, S. 15). Denkbare Auswirkungen der Kürzungen sind höhere Preise in Wohnheimen, Mensen und eine Erhöhung des Sozialbeitrages - in jedem Fall zum finanziellen Nachteil der Studierenden.

2. Veränderungen im Studentenwerk: Neue Gewichtung in den Aufgabenstellungen der Studienfinanzierungsberatung?

Die Veränderung der finanziellen Situation der Studierenden ist in den Beratungsstellen des Studentenwerks allgegenwärtig. Damit sind Erkenntnisse und Ereignisse verknüpft, die eine neue Gewichtung in der Beratung zur Studienfinanzierung erfordern.

Veränderungen im Beratungsbedarf

In Studentenwerken mit einem stark ausgeprägten sozialen Beratungsangebot, wie in Berlin, entwickelte sich die Sozialberatung zu einer kompetenten Ansprechpartnerin in

Allgemeinen Lebenshilfen und den damit verbundenen finanziellen Themen der Studierenden. Hierzu zählen die umfassende Information und Beratung über gesetzliche Ansprüche wie Wohngeld, Kindergeld, Unterhalt und Ansprüche nach SGB II und XII sowie Vergünstigungen und Sparmöglichkeiten. Zusätzlich ist es gelungen, für in Not geratene Studierende eine finanzielle Unterstützung in Form eines Darlehens oder Zuschusses vom Studentenwerk aufzubauen.

Eine neue Gewichtung der Aufgabenstellung erfordern zunehmende Beratungswünsche, die über die Beratung der Allgemeinen Lebenshilfe hinausgehen. Es wird verstärkt eine Beratung von Finanzierungsalternativen für Lebenshaltungs- und Studienkosten nachgefragt, die einen größeren Zeitraum von ein bis zwei und mehr Jahren umfassen. Charakteristisch für die Ratsuchenden ist, dass es sich weniger um in Not geratene Studierende handelt, als vielmehr um Studierende, die ihre Studienfinanzierung langfristig richtig planen wollen. Ein neuer Schwerpunkt der Beratung liegt in der langen Sichtweise und im Abwägen von verschiedenen Finanzierungsangeboten, die auch in Kombination im Laufe eines Studiums relevant werden können.

Beratungskompetenz Stipendien

In der Beratung nehmen Stipendien eine besondere Stellung ein, weil diese im Vergleich zu Darlehen nicht zurückgezahlt werden müssen. Hier hat das Studentenwerk die Chance, sich als kompetenter Ansprechpartner für Studierende zu etablieren. Dabei muss das aktuelle Angebot, bestehend aus dem Verteilen von Informationen und Verweisen auf andere Stellen, zu einer umfassenden Beratung erweitert werden. Studierende könnten dann über die Vielfalt der Stiftungslandschaft und die Anforderungen einzelner Stiftungen beraten werden und Unterstützung im Zusammenstellen von Bewerbungsunterlagen wie Motivations schreiben, Kosten- und Finanzierungsplanung erhalten. Außerdem wird mit Stipendiengebern eine Zusammenarbeit angestrebt, bei der das Studentenwerk administrative und öffentlichkeitswirksame Aufgaben zur Auswahl von Kandidaten übernimmt. Einige Studentenwerke verfügen bereits über Kooperationen mit regionalen Stiftungen.

Orientierung studienförderliches Jobben

In der Beratung über das Jobben neben dem Studium muss die Notwendigkeit von studienförderlichem Jobben eine stärkere Gewichtung erfahren. Im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform werden die Studierenden Zeit als ein immer knapper werdendes Gut erleben. Studium und studienbegleitendes Jobben müssen unter einen Hut gebracht werden. Qualifizierende Jobs erhöhen die Chance, den gewünschten Beruf zu ergreifen. Deshalb sollte mehr über Chancen und Risiken der Finanzierung durch Jobben aufgeklärt werden.

Vielfalt an Studienkrediten

Staatliche Studienkredite zum Studienabschluss gibt es mit dem Bildungskredit vom Bundesverwaltungsamt, dem Bafög-Bankdarlehen und den Angeboten der Studentischen Darlehenskassen bereits seit mehreren Jahren. Die Förderung nach BAföG besteht in der Regel ebenfalls zur Hälfte aus einem Darlehen, welches bis zu einer Obergrenze von 10.000 Euro zurückgezahlt werden muss.

Neu sind seit dem 1.4.2006 der vollverzinsliche Studienkredit für das Erststudium von der KfW-Förderbank und die größer werdende Vielfalt an Studienkrediten von privatwirtschaftlichen Kreditinstituten (vgl. Finanztest 2006, S. 15). Der Gestaltungsspielraum für die Konditionen ist dabei sehr groß und das Kreditwesen für die Mehrzahl der Studierenden ein fremdes Terrain. Die geringe Transparenz der Angebote und die Gefahr der Verschuldung geben Anlass zu einer neuen Gewichtung in der Studienfinanzierungsberatung. Die Erweiterung der Beratung um eine Kreditberatung bzw. Kreditbewertung würde den Anforderungen der Studierenden gerecht werden. Besondere Relevanz erhält die Kreditberatung in den Studiengebühren einführenden Bundesländern, wo die Gebühren über individuelle Darlehen der Landesbanken finanziert werden können. Das Studierendenwerk Hamburg z. B. wird dabei im Auftrag der Hochschulen die Beratung zu den Studiengebührenkrediten mit übernehmen.

Vertriebspartnerschaft mit der KfW-Förderbank

Die angebotene Vertriebspartnerschaft zum KfW-Studienkredit hat im Studentenwerk eine Auseinandersetzung über die Beziehung zu Anbietern von Produkten zur Studienfinanzierung hervorgerufen. Die Mehrzahl der Studentenwerke entschied sich für eine Partnerschaft.

Studentenwerke, die sich gegen die Vertriebspartnerschaft entschieden, sehen ihren Status als unabhängig von den Interessen Dritter gefährdet. Die Studentenwerke genießen das Vertrauen der Studierenden und wollen sich als Ratgeber ihre objektive Position bewahren. Sie sagen Ja zu einer umfassenden Beratung über sämtliche Finanzierungsmöglichkeiten, den KfW-Studienkredit eingeschlossen; jedoch Nein zu einer vertraglichen Bindung an Dritte, der ein Anreiz von 232 Euro für jeden Vertragsabschluss zugrunde liegt.

Studentenwerke mit einer KfW-Vertriebspartnerschaft betonen ebenfalls eine objektive Beratung über sämtliche Module der Studienfinanzierung. Zugleich sehen sie, dass der KfW-Studienkredit auf seinem Gebiet ein kaum schlagbares Angebot ist und Studierende den kurzen Weg direkt zum Vertriebspartner vorziehen. Denn neben den Studentenwerken gibt es ca. 1000 Bankfilialen, in denen der Studienkredit beantragt werden kann. Im Vergleich zu den Banken verfügen die Studentenwerke in der Studienfinanzierung über die erforderliche Beratungskompetenz. Nur im Studentenwerk können neben der Kreditberatung zusätzlich Ansprüche auf Bafög, Wohngeld, Unterhalt etc. geprüft und die Bewerbung um ein Stipendium angesprochen werden. Bei der Verwendung der Vertriebspauschale achten die Studentenwerke darauf, dass diese möglichst direkt oder indirekt an die Studierenden zurück fließt. Z. B. wurde in Göttingen ein Studienfonds gegründet, und in Hamburg werden personelle Maßnahmen mit einer weiteren Stelle für das neue Beratungszentrum Studienfinanzierung bezahlt.

3. Anforderungen an die Studienfinanzierungsberatung

Umfassender Beratungsansatz

Charakteristisch für den Verlauf eines Studiums sind unterschiedliche Studien- und Lebensphasen. Für die einzelnen Phasen gibt es unterschiedliche Finanzierungsmöglichkeiten, die in ihrer Gesamtheit Beratungsfelder der Studienfinanzierungsberatung darstellen. Abbildung 2 gibt hierzu eine Übersicht. Neben den Einnahmen fordert ein umfassender Ansatz ebenso die Beratung über die Ausgaben. Dabei geht es um finanzielle Vorteile, die Studierende durch Vergünstigungen und Sparmöglichkeiten erhalten können.

Abbildung 2: Beratungsfelder der Studienfinanzierungsberatung (eigene Darstellung)

Beratungsfelder der Studienfinanzierungsberatung	
Einnahmen	Ausgaben
Bafög	Vergünstigungen und Sparmöglichkeiten
gesetzliche Ansprüche: Unterhalt, Wohngeld, Kindergeld sowie Ansprüche nach SGB II und XII	Lebensunterhalt
Studienstipendien der Begabtenförderungswerke und von privaten Stiftungen	Studienkosten
Studienkredite	Studiengebühren
<ul style="list-style-type: none"> staatliche/gemeinnützige Anbieter: Bafög-Bankdarlehen, Bildungskredit, Studienkredit der KfW-Förderbank, Studentische Darlehenskassen Anbieter der Privatwirtschaft 	
Jobben sowie arbeits- und sozialrechtliche Fragestellungen	
Finanzierungshilfen des Studentenwerks für in Not geratene Studierende	

Neutrale und unabhängige Beratung

Diese Anforderung positioniert die Beratung in ihrer Beziehung zu den Anbietern von Finanzierungsalternativen auf dem Studienfinanzierungsmarkt. Die Beratung soll unabhängig von Interessen Dritter durchgeführt werden; das Arbeitsumfeld darf den Beratern keine ökonomischen Anreize für die Empfehlung einer Finanzierungsalternative in Aussicht stellen. Unabhängig vom Anbieter einer Leistung sollen gegebenenfalls Ansprechpartner zu allen Möglichkeiten der Studienfinanzierung benannt werden. Eine neutrale Beratung wird sichergestellt, indem konsequent über alle Chancen und Risiken der einzelnen Finanzierungsalternativen aufgeklärt wird.

Strategische Beratung

Beratungsgegenstand ist die gesamte Dauer des Studiums bis zum Abschluss. Bis dahin sollen Finanzierungsalternativen aufgezeigt und diskutiert werden, Zeiten von Praktika und Auslandsaufenthalte eingeschlossen. Die Finanzierung des Studiums besteht aus einem Mix von unterschiedlichen Alternativen.

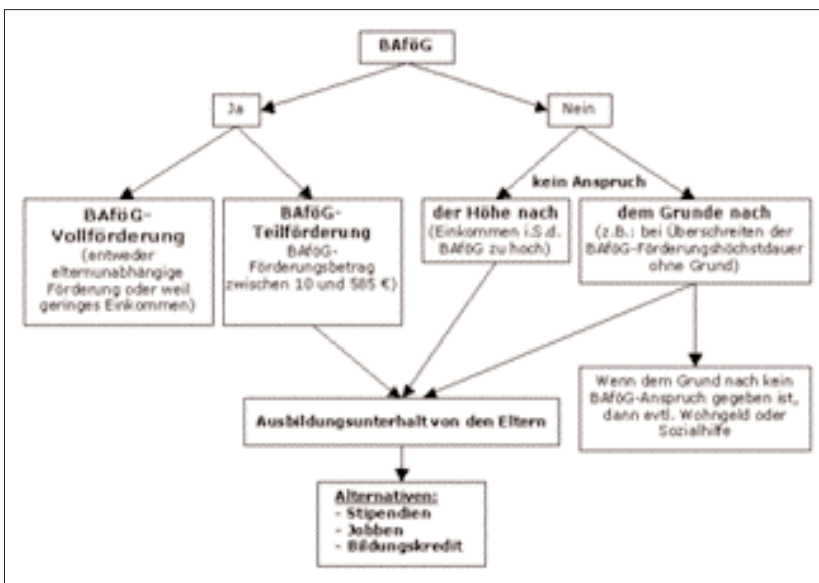
Strategische Beratung bedeutet außerdem die Prüfung von Finanzierungsalternativen nach einer bestimmten Abfolge. In der Abbildung 3 wird ein allgemeines Vorgehen dargestellt. Die Forderung besteht darin, eine Finanzierung zu

finden, die teilweise wie das Bafög oder komplett wie ein Stipendium von der Rückzahlungspflicht befreit.

Zunächst sollte ein Antrag auf Förderung nach Bafög gestellt werden. So wird sichergestellt, dass staatliche Hilfen nicht verschenkt werden, und es wird deutlich, wie viel die Eltern bei einer Bafög-Teilförderung noch zusätzlich leisten müssen. Im Falle eines Bafög-Ablehnungsbescheids ist der Bescheid Voraussetzung für andere staatliche Sozialleistungen. Die Bewerbung um ein Stipendium im Vergleich zum Antrag auf Bafög kann gleichrangig und sogar besser bewertet werden, da es von der Rückzahlungspflicht komplett befreit; denn in der Regel besteht das Bafög jeweils zur Hälfte aus Zuschuss und zinslosem Darlehen.

Sollten Unterhalt der Eltern, Bafög und Stipendium nur teilweise eine oder keine Lösung darstellen, wäre im nächsten Schritt die Möglichkeit des Jobbens zu prüfen. Der Studienkredit sollte wegen der Gefahr von Überschuldung und der Unsicherheiten hinsichtlich der Gesamtkosten die letztmögliche Finanzierungsalternative darstellen. Er ist deshalb nur als Zusatz- und Zwischenfinanzierung zu empfehlen.

Abbildung 3: Abfolge zur Prüfung von Studienfinanzierungsalternativen, Quelle: Deutsches Studentenwerk 2006d



Entscheidungskompetenz der Studierenden erhöhen

Eine begründete Entscheidung für die eine und wider die andere Finanzierungsalternative setzt transparente Vergleichsmöglichkeiten voraus. Insbesondere bei Studienkrediten gestaltet sich der Vergleich nicht einfach. Es unterscheiden sich Zugangsmöglichkeiten, Konditionen, Kosten und Risiken der einzelnen Angebote sehr stark. Die Vielfalt macht eine Entscheidung anhand objektiv vergleichbarer Kriterien schwer (vgl. Langer, Müller & Rölle 2006). Deshalb besteht die Anforderung an die Beratung darin, den Studierenden Entscheidungshilfen anzubieten. Dazu wird detailliertes Wissen über sämtliche Alternativen zur Studienfinanzierung vermittelt. Darüber hinaus soll auf ausführliche Informationsquellen hingewiesen und dazu motiviert werden, sich selbst entsprechende Kenntnisse anzueignen. Die individuell günstigste Finanzierung wird in der Beratung gemeinsam erarbeitet, jedoch soll dem Studierenden die Finanzierungsentscheidung nicht abgenommen werden.

Berücksichtigung der individuellen Finanz- und Studiensituation

Am Anfang des Beratungsgesprächs steht die Analyse der individuellen Finanz- und Studiensituation, die für einen angepassten Beratungsbedarf unabdingbar ist. Die Analyse ist auch deshalb erforderlich, weil die Zugangsvoraussetzungen für die einzelnen Finanzierungsalternativen von der Studiensituation abhängen und sich Alternativen teilweise gegenseitig ausschließen.

Konfliktpotenziale benennen

Hat sich der Studierende für eine Finanzierung entschieden, muss er sich an vertraglich festgelegte Regeln halten und kann Gestaltungsspielräume zu seinen Gunsten nutzen. Sollte er gegen die Regeln verstoßen bzw. von den Freiräumen nichts wissen, können Konsequenzen zu seinem Nachteil entstehen. Die Konsequenzen reichen vom Verschenken staatlicher Hilfen und vorübergehenden Zahlungsschwierigkeiten über zusätzlich entstehende Kosten bis hin zur Überschuldung.

Es ist Aufgabe der Beratung, Konfliktpotenziale zu benennen, damit zukünftigen Vertragsstörungen vorgebeugt wird und Nachteile, die aufgrund eines Informationsdefizits entstehen, nicht eintreten.

Verschuldung niedrig halten

Es gibt Situationen im Studium, in denen die Aufnahme eines Kredits von Vorteil ist. Eine der Hauptaufgaben der Beratung besteht darin, eine allgemeine Einführung in das Kreditwesen zu geben und die Studierenden für das Thema Verschuldung zu sensibilisieren. Es sollte auf Möglichkeiten hingewiesen werden, mit denen die Gesamtverschuldung gering gehalten werden kann. Wegen der sozialen Folgen bei einer Überschuldung können vorbeugend erste Lösungsansätze bei Zahlungsschwierigkeiten erklärt werden. Außerdem sollte vermittelt werden, dass eine Kreditaufnahme eine langfristige Zahlungsverbindlichkeit für den Studierenden bedeutet. Denn in die Zukunft gesehen, können Verbindlichkeiten aus dem Kredit mit denen für die Altersvorsorge konkurrieren. Themen der Altersvorsorge, Familienplanung und Vermögensbildung gewinnen meist zeitgleich mit der Kreditrückzahlung zum Berufseintritt an Relevanz.

sorge, Familienplanung und Vermögensbildung gewinnen meist zeitgleich mit der Kreditrückzahlung zum Berufseintritt an Relevanz.

Unterstützung bei der Antragstellung und im Umgang mit staatlichen Unternehmen

Bis eine Förderung oder Finanzierung als Einnahme auf dem Konto erscheint, müssen die Hürden der Antragstellung gemeistert werden. Das ist nicht selten ein langwieriger Prozess. Die Unterstützung seitens der Beratung ist dabei vor allem eine organisatorische, indem über Servicenummern, Adressen und einzureichende Unterlagen informiert wird. Die Bewerbung um ein Stipendium kann durch die Beratung auch inhaltlich unterstützt werden. Hat der Studierende sich für eine Stiftung entschieden, können sowohl Motivations schreiben und Lebenslauf als auch Kosten- und Finanzierungsplan Gegenstand des Beratungsgesprächs sein.

4. Fazit und Ausblick

Das Studentenwerk hat sich zum Ziel gesetzt, auf die veränderten Anforderungen der Studierenden mit einem erweiterten Angebot in der Studienfinanzierungsberatung zu reagieren. Die in Abbildung 2 genannten Beratungsfelder sind bereits Teil des derzeitigen Beratungsspektrums. Jedoch verlangen die unter Kapitel 1 beschriebenen Auswirkungen auf die finanzielle Situation der Studierenden neue Schwerpunkte in der Beratung. Die Umsetzung von neuen Beratungsinhalten setzt Veränderungsprozesse in der Beratungsorganisation voraus. Das Studentenwerk beabsichtigt, dabei seine Position als Servicedienstleister für Studierende und Hochschulen auszubauen.

Eine neue Chance bietet die Beratung über Stipendien und Studienkredite. Beide Gebiete erhalten mit der Erhebung von Allgemeinen Studiengebühren und durch die Studienstrukturreform eine größere Bedeutung. Das Studentenwerk hat dabei die Möglichkeit, sich zum Spezialisten für Stipendien und Studienkredite zu entwickeln.

Eine weitere Chance bietet der umfassende Beratungsansatz, der die Kombination von Finanzierungsalternativen für die Dauer des Studiums beinhaltet. Insbesondere Studienanfänger sind an einer Beratung interessiert, die Lösungswege zur Finanzierung für die Dauer des Studiums vermittelt. Denn die Finanzierung ist für die Planung des Studiums entscheidend, wie sich z. B. an der Frage zeigt, ob ein Auslandssemester oder Praktikum finanziell realisierbar ist oder nicht.

Die derzeitigen Finanzierungsmodelle befinden sich am Anfang ihrer Entwicklung und sind noch verbesserungsbedürftig. So gestaltet sich z. B. die Übertragbarkeit ins Ausland als schwierig, und administrative Vorschriften verhindern die gewünschte Flexibilität. Die Weiterentwicklung der Finanzierungsmodelle bleibt abzuwarten und ebenso die Klärung, ob bald unabhängig vom Alter und von der Anzahl der Abschlüsse Alternativen zur Finanzierung von Lebenslangem Lernen angeboten werden.

Literaturverzeichnis

DSW, Deutsches Studentenwerk (2006a): Übersicht Studiengebühren in 16 Bundesländern über http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht_Studiengebuehren.pdf Zugriff: 29.11.2006.

- DSW, Deutsches Studentenwerk (2006b):* Übersicht über geplante allgemeine Studiengebühren im Bundesgebiet über: <http://www.studentenwerke.de/pdf/Uebersicht%20Details%20Studiengebuehren.pdf> Zugriff: 29.11.2006.
- DSW, Deutsches Studentenwerk (2006c):* Studentenwerke im Zahlenspiegel 2005/2006, Berlin.
- DSW, Deutsches Studentenwerk (2005):* Studentenwerke im Zahlenspiegel 2004/2005, Berlin.
- Ebcinoglu, F. (2006):* Die Einführung allgemeiner Studiengebühren in Deutschland. Entwicklungsstand, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Gebührenmodelle der Länder, HIS-Kurzinformation A 4/2006. über http://www.his.de/News/Service/Publikationen/Presse/pdf/Kia/ki2006_04.pdf Zugriff: 29.11.2006.
- Isserstedt, W./Middendorf, E./Weber, S./Schnitzer, K./Wolter, A. (2004):* Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Langer, M./F. Müller, U./Rölle, D. (2006):* CHE-Studienkredit-Test Mai 2006. Der aktuelle Vergleich von Studienkrediten des Centrums für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 76 Mai 2006. über: http://www.che.de/downloads/Studienkredit_Test_Mai_2006_AP76.pdf Zugriff: 29.11.2006.
- Schulden für die Uni (2006):* In: Finanztest Nr. 10, Oktober 2006, S. 15.
- Statistisches Bundesamt (2006):* Bildung und Kultur: Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Fachserie 11 Reihe 4.3.1, 1980-2004. über <http://destatis.de/basis/d/biwiku/hochtab2.php> Zugriff: 29.11.2006.
- Strate, G./Meyer, S. (2006):* Studienfinanzierung – Modelle und Möglichkeiten. Studiendarlehen, Studienkredite, Bildungsfonds. Studiengebührenaussnahmeregelungen und Stipendiendatenbanken. Info-Brief, Herausgegeben vom Deutschen Bundestag. Wissenschaftliche Dienste, Ausarbeitung WF VII-39/2006 über http://www.bundestag.de/bic/analysen/2006/Studienfinanzierung_Modelle_und_Moeglichkeiten.pdf, Zugriff: 29.11.2006.
- Wissenschaftsrat (2005):* Pressemitteilung vom 18. Oktober 2005 Studiendauer in Deutschland sinkt – jedoch weiterhin große Unterschiede zwischen den Studienangeboten über <http://www.wissenschaftsrat.de/PM/pressemitteilungen.html>, Zugriff: 29.11.2006.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3: DSW, Deutsches Studentenwerk (2006d) unter: <http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=03301Berlin>, Zugriff: 29.11.2006.

■ **Melitta Saß**, Diplom-Kauffrau, Referentin für Studienfinanzierung im Studentenwerk Berlin, E-Mail: m.sass@studentenwerk-berlin.de

Reihe Witz, Satire und
Karikatur über die Hochschul-
schul-Szene

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.)
Entfesselte Wissenschaft

Beiträge zur Wissenschaftsbetriebslehre

ISBN 3-937026-26-6, Bielefeld 2004, 186 Seiten, 24.00 Euro

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal -

Professoren- und Studentenwitze

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

Bericht über die Tagung „Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn“, Universität Tübingen, vom 29.11. – 1.12.2006

Die 11. Hochschuldidaktik-Tagung wurde von der Arbeitsstelle Hochschuldidaktik der Eberhard-Karls-Universität Tübingen unter der Leitung von Regine Richter und unter wissenschaftlicher Beratung von Prof. Karin Reiber ausgerichtet. Unterstützt wurde die Tagung von der GEW und der Hans-Böckler-Stiftung.

Den Eröffnungsvortrag zum Rahmenthema hielt *Prof. Dr. Klaus-Peter Horn* aus Tübingen, der den Bogen vom 13. Jahrhundert über Humboldt bis auf den gegenwärtigen Bologna-Prozess spannte und schließlich das Fazit zog, dass sich Humboldts Ideale auch in den neuen Strukturen des Bachelor- und Master-Studiums realisieren lassen. Im Rückblick erscheint das Studium im 13. Jahrhundert idyllisch: Die Studienzeit ist unbegrenzt und dauert im Schnitt 10 Jahre. Studieren bedeutet Vorlesungen besuchen, nur dann und wann wird verlangt, Thesen zu vertreten - eigene schriftliche Arbeiten sind ebenso wenig vorgesehen wie formale Abschlüsse. Die Reformierung des Hochschulstudiums begann erst im 18. Jahrhundert und brachte die Einführung von Kolloquien und Seminaren mit sich. Der berühmteste Reformator, eben Humboldt, wirkte um 1850 in Berlin. Seine Zielsetzungen sind seither zum idealistischen Überbau von Hochschulbildung geworden. Humboldt zufolge soll die Hochschule geistig-seelische Bildung vermitteln, denn Wissenschaft zu betreiben, setze diese Haltung voraus und erfordere das Interesse, Neues zu entdecken, Erkenntnisse zu gewinnen und dabei Wissenschaft als „das nie ganz Gefundene“ zu verstehen. Den Prozess der Forschung versteht er als „gemeinsames Suchen von Lehrenden und Lernenden“. Wissenschaftliches Nachdenken soll in Freiheit von Nützlichkeits Erwägungen und äußeren Zwängen ablaufen. Steht demnach die Bologna-Forderung von berufsqualifizierenden Hochschul-Abschlüssen im krassen Gegensatz zu Humboldts Forderungen? Humboldt sieht Wissensvermittlung der dogmatischen Art, wie sie in der Schule betrieben wird, zwar in Distanz zur Forschung, aber auch als Basis für das Betreiben von Forschung. Horn meint, dass die Vermittlung von fertigen Kenntnissen nicht das Hauptziel von Bildung durch Wissenschaft sein kann. Aber mit dem Bildungsangebot werde gleichzeitig auch der Grund für eine Ausbildung gelegt: So werden die Herangehensweise an Probleme vermittelt und das differenzierte und komplexe Argumentieren geübt. Im Bologna-Prozess sieht er die nützliche Aufforderung dazu, mit Wissenschaft verantwortungsvoll umzugehen, der Beliebtheit der Lehrinhalte Grenzen zu setzen und die Grundlagen zu bestimmen, die die Berufsfähigkeit der Studierenden stärken helfen. Die angemahnte Berufsorientierung der Hochschulausbildung ernst zu nehmen, schließe nicht aus, auch die Reflexionsfähigkeit zu fördern. In der Stufung vom Bachelor- zum Master-Studiengang sieht er durchaus die Chance, dem Humboldtschen Ideal von Forschung nahe zu kommen. An dem gegenwärtigen Stand der Reform bemängelt Horn jedoch die übermäßige Konzentration auf Formalien wie Module, Punkte etc. und das Festhalten an traditionellen Inhalten. Er fordert die Hochschuldidaktik dazu auf, an den Umbruchprozessen der strukturellen Reform nachhaltig teilzunehmen.

Prof. Dr. Horst Rumpf, trotz Emeritierung noch immer leidenschaftlicher Kämpfer für eine kritische Hochschuldidaktik, führte einen gewandten Angriff auf die Technologisierung der Didaktik vor. Er kreidet dieser Entwicklung an, „der Umwelt die rätselhafte Sinnlichkeit entzogen zu haben“ und zur „Verschulung und Trivialisierung von Lernen“ anzuleiten. Besonders heftige Kritik gilt dem „Ungeist didaktischer Kontrolle“, die er in den Pisa-Tests verwirklicht sieht, die nach seiner Meinung lediglich reduziertes banales Wissen messen. Er warnt vor einer Vermittlung von „Nachschwätzerei, die nur zu seichten Köpfen führe“. Nicht die Ergebnisse von Wissenschaft machen Rumpf zufolge Wissenschaft und wissenschaftliches Lernen aus, sondern es müssen auch die Akte der Erfahrung und der Prozess zunehmender Erkenntnis inbegriffen sein. Das Staunen über das Ereignis und die sinnlich wahrnehmbaren Veränderungen ebenso wie der Zweifel und die Reflexion auf der Metaebene gehören mit zum Prozess lebendigen sinnvollen Lernens. Erst wenn die Hochschuldidaktik diese Begegnung mit Wissenschaft in ihre Konzepte einbezieht, entgeht sie der „Gefahr der Verdinglichung und Verbiederung“.

Prof. Dr. Werner Naumann aus Leipzig, ebenfalls sei vielen Jahren emeritiert, hielt einen Rückblick auf Anfänge und Entwicklung der Hochschulpädagogik in der DDR. Schon 1958 wurde dort eine zentrale Kommission für Hochschulpädagogik eingesetzt; und unmittelbar darauf wurden die ersten Institute für Hochschulpädagogik gegründet, so an der Universität Rostock und später in Leipzig. Die damalige Situation an den Hochschulen, die zu Kritik an der ineffizienten Lehre und den beunruhigend hohen Abbruchzahlen der Studierenden geführt hatte und im Widerspruch zu der großzügigen staatlichen Studienfinanzierung stand, hatte die Notwendigkeit einer Reflexion der Hochschullehre nahe gelegt. Ein besonderes Verdienst kommt nach Naumann Professor Schaller zu, der mit seinen Ansätzen zur Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig der Hochschulpädagogik den Boden bereitet hat. Die weitere Entwicklung führte dazu, dass man sich auf Methodiken des Hochschulunterrichts konzentrierte und für spezielle Fächer didaktische Materialien erarbeitete.

Prof. em. Dr. Ludwig Huber der Universität Bielefeld ging den Wurzeln der Hochschuldidaktik im Westen nach, die er im Wesentlichen in der Konzeption der Bundesassistentenkonferenz von 1968 begründet sieht. Stark beeinflusst von der Studentenbewegung strebten deren Vertreter eine allumfassende Hochschulreform an. Beim Eingehen auf die zentralen Thesen wurde deutlich, welche kühnen Absichten damals geäußert wurden und wie groß die Menge der noch unerledigten Aufgaben heute ist. Dazu ein kleiner Rückblick: Hochschuldidaktik wird als Wissenschaftsdidaktik gesehen, wobei es gilt, den Prozess der Wissenschaftsvermittlung selbst zu erforschen und ihn aus dem Prozess fortschreitender wissenschaftlicher Erkenntnis abzuleiten. Ziel ist beileibe nicht allein die Effizienzsteigerung und Rationalisierung von Unterricht, sondern gleichzeitig auch die Reflexion der Ziele und die Aufgabe einer durchgängigen Cur-

riculumrevision. Mit der Forderung, Hochschuldidaktik in umfassender Hochschulforschung zu fundieren, wird ein gewaltiger Anspruch erhoben. Nicht die Didaktik steht im Zentrum der Reform, sondern mit ihr auch die Hochschule selbst. Hochschuldidaktik soll – so eine weitere These – in den Fächern wie auch in interdisziplinären Zentren der Hochschule institutionell verankert werden. Hochschuldidaktik wird in den Rahmen einer umfassenden Bildungsreform gerückt. Huber zeigte weiterhin auf, welche Vordenker und Theorien die Entwicklung der Hochschuldidaktik beeinflusst haben und hob hervor, dass es sehr lange gedauert habe, bis Hochschuldidaktische Zentren mit konkreten pädagogischen Angeboten aufwarten konnten.

Als bleibende Aufgaben der Hochschuldidaktik postuliert Huber den Bezug auf das Ganze des Lehrens und Lernens an der Hochschule, die Fundierung der didaktischen Forschung als Teil der Hochschulforschung und die Notwendigkeit fortlaufender Studienreform. Forschendes Lernen und Projektstudium sollen auch in Bachelor-Studiengänge Eingang finden. Anonyme Lehrevaluation ersetzt nach seiner Meinung nicht die lebendige Unterrichtskritik von Seiten der Studierenden. Angesichts der durch die neuen Strukturen vermehrten Prüfungen sollten komplexere zielaдекватe Prüfungsformen entwickelt werden, die über simple Testverfahren hinausgehen.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt von der Maximilians-Universität München widmete sich den neuen Ansätzen zur Hochschuldidaktik mit dem Ziel „Besser (zu) Lehren“ – so der Titel seines Vortrags. Als wichtige lerntheoretische Grundsätze stellte er die folgenden heraus: Wissen wird vom Lernenden konstruiert, neues Wissen muss eingebunden werden in vorhandene Wissensstrukturen der Lernenden, Reflexion (Metakognition) des eigenen Lernens soll angeregt werden und kooperatives Lernen soll zur Wissensvaluierung führen. Er ging insbesondere auf das Konzept des „situierten Lernens“ ein, das dem Leitziel forschenden Lernens entspricht und folgendermaßen zu charakterisieren ist: „Träges Wissen“ soll vermieden werden, Problemstellungen sollen erfahrungsnah sein und sich auf die authentische Situation der Lebenswelt der Lernenden beziehen; Lernen soll auf aktuelle Problemlösung gerichtet und multiperspektivisch angelegt sein. Die Lernenden sollen den Lernprozess steuern und kontrollieren und miteinander kooperieren. Lernforschungsprojekte lassen sich nach Tippelt auch in Bachelor-Module einbringen; sie erfordern allerdings eine Betreuung durch Tutoren. Tippelt sieht ebenfalls Möglichkeiten, Studierende auch an komplexen Forschungsprojekten zu beteiligen. Problemorientiertes Lernen überträgt den Lehrenden die Rolle des Moderators und Lernbegleiters. Das Problem selbst übernimmt die Funktionen von „guide, integrator and vehicle for process as a stimulus for authentic activity“. Neue Medien wie z.B. ein Online-Lehrbuch mit problemorientierten Arbeitsaufgaben führen jedoch nur bei guter Betreuung zu Erfolg und geringen Abbruchquoten. Die Lehrenden müssen ihre Rolle zwischen „Fordern und Fördern“ finden und neben der Fachkompetenz vielfältige Kompetenzen entwickeln: insbesondere Planungskompetenz, Beratungskompetenz, Medienkompetenz und Evaluationskompetenz.

Tippelt stellt fest, dass durch den Bologna-Prozess die Anforderungen sowohl an die Lernenden wie auch an die Lehrenden gewachsen sind. Handlungsorientierte Lernformen

gehören nach seiner Meinung unbedingt in die Bachelor-Studiengänge. Die Modularisierung erfordert einen erhöhten Prüfungsaufwand, der auch neue Prüfungsformen, die über Multiple Choice hinausgehen, nahe legt. Evaluation der Hochschullehre allein reicht nicht aus, um die Qualität zu sichern, auch die hochschuldidaktische Weiterbildung der Hochschullehrer muss dabei zum wesentlichen Element werden. Eine stärkere Berücksichtigung des selbstorganisierten Lernens wird die individuelle Unterstützung der Studierenden und damit auch einen erhöhten Beratungsaufwand erforderlich machen.

Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser von der Universität Frankfurt am Main befasste sich mit der Heterogenität, die durch den Einfluss verschiedener Kulturen entsteht und die Hochschuldidaktik herausfordert. Hochschulalltag und Studium werden von verschiedenen (sozialen) Kulturen geprägt: so von der Herkunftskultur der Studierenden (wie Schul- und Jugendkultur, Familien- und Kindheitskultur), von Kulturen der Gegenwart – wie der akademischen und der studentischen Fachkultur – und von Kulturen, die auf die Zukunft gerichtet sind – wie die Berufskultur und die antizipierte Erwachsenenkultur. Die im Studienfach vorherrschende Fachkultur weicht häufig von der Berufspraxis ab und wird eher durch Veränderungsbereitschaft hinsichtlich der Praxis geprägt. Auch die Lehrenden sind in ihrer wissenschaftlichen Persönlichkeit und in ihrem hochschuldidaktischen Konzept durch ihre jeweilige Fachkultur geprägt. Eine Modularisierung von Lehrinhalten, die auf Schlüsselkompetenzen und Berufsqualifizierung ausgerichtet ist, wird dadurch ziemlich erschwert. Die mit der Modularisierung einhergehende Standardisierung des Lehrangebots birgt die Gefahr in sich, dass die Heterogenität der Studierenden nicht entsprechend berücksichtigt wird. Das führt insbesondere zu einer Benachteiligung von Studierenden aus sozial niedrigeren Schichten. Der Modellstudent des Bachelor/Master-Konzepts wird idealtypisch als jung, ungebunden, finanziell abgesichert, immer leistungsfähig und bereit, sich anzupassen, gesehen und steht damit im Widerspruch zu der tatsächlich anzutreffenden Heterogenität. Friebertshäuser weist darauf hin, dass diese Heterogenität eine differenzierte Behandlung erfordert. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Ausbildung von ausländischen Studierenden, aber auch die Berücksichtigung von Geschlechtsdifferenzen, die die Überlegenheit der Studentinnen bezüglich sozialer Kompetenzen aufweisen. Friebertshäuser warnt auch davor, dass „Evaluationstrunkenheit“ nicht unbedingt zu „Innovationsfreudigkeit“ führt. Bezüglich der Prüfungen im Bachelor-Studium fordert sie eine Gestaltung, die es ermöglicht, dass sich unterschiedliche Leistungsprofile bewähren können. Wenn Bildungsreserven erschlossen werden sollen, wird es nötig sein, der Individualisierung Rechnung zu tragen und sich aktiv um das Verstehen von Individuen zu bemühen.

Dr. Veronika Strittmatter-Haubold von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sah in ihrem Vortrag Hochschuldidaktik als Ausdruck sich wandelnder Lernkulturen, die in vielfältiger Weise auf verschiedenen Ebenen geprägt werden: so z.B. vom atmosphärischem Wesen der Hochschule, von der Rolle der Lehrenden wie auch der Lernenden, vom Verständnis des Lernens und dem Setting des Lernens. Damit Hochschuldidaktik wirksam werden kann, ist ihren Ausführungen zufolge der Blick auf die gesamte Hochschu-

le und die darin stattfindenden Kommunikations- und Kooperationsprozesse erforderlich. Ebenso nötig sei der interdisziplinäre Austausch der Lehrenden über die Gestaltung des Reformprozesses. Strittmatter-Haubold fordert die Hochschuldidaktiker auf, sich aktiv an dem Prozess zu beteiligen und sich in Studienreformkommissionen zu integrieren. Dabei sollten sie sich bevorzugt auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen konzentrieren und dazu auch gleichzeitig Forschung betreiben. Außerdem regt sie eine Exzellenz-Initiative im Bereich der Lehre an und empfiehlt die dafür nötige Definition von Gütekriterien und Qualitätsstandards. Weiterhin sollten auch die Studierenden in die inhaltliche Arbeit an den neuen Studiengängen einbezogen werden.

In der anschließenden von *Prof. Dr. Johannes Wildt* geleiteten Fish-Bowl-Diskussionsrunde versuchte man dann, ein Fazit der Tagung zu ziehen: Was lehrt uns die Geschichte, was trägt in die Zukunft? Dabei zeigte sich dann die fatale Wirkung der übermäßig anspruchsvollen Zielsetzungen und Aufgaben, die in den vorangegangenen Vorträgen formuliert worden waren: Die Disputanten tendierten zunehmend zu Selbstkritik und stellten das Selbstverständnis von

Hochschuldidaktik und ihren Charakter als Wissenschaft in Frage. Übrig blieben Ratlosigkeit und Selbstbescheidung. Als Nicht-Hochschuldidaktikerin und psychologische Beraterin hätte ich beinahe die Aufgabe übernommen, die Kolleginnen und Kollegen auf ihre Stärken und konkreten Leistungen hinzuweisen, über die sie ohne Zweifel verfügen und nach meiner Meinung in ihren Hochschulen offensiver und selbstbewusster vertreten sollten. Aber es gelang mir nicht, den Bann zu brechen.

In erfreulichem Gegensatz zu dieser selbstzerfleischenden Grundsatzdiskussion stand das nachfolgende Programm von Workshops, in denen man sich interessanten praxisbezogenen didaktischen Konzepten zuwandte: so z.B. der alten, aber nach wie vor sehr anregenden Methode der Themenzentrierten Interaktion, dem Problemorientierten Lernen und dem Lerncoaching – letzteres ein neudeutscher schillernder Begriff, der aber etwas ganz Konkretes meint, nämlich die Unterstützung des Lernenden im Prozess des selbst gesteuerten und selbstverantwortlichen Lernens.

■ **Dr. Helga Knigge-Illner,**
E-Mail: knigge.illner@gmail.com

Gehör bei der Kanzlerin finden.

Eine Studenteninitiative an der Freien Universität Berlin betreibt Bürgerplattform

Ein mit Unterstützung der Gründungsförderung der Freien Universität Berlin entstandenes Internetportal bietet Bürgern die Möglichkeit, sich über Video-, Audio- oder Textbotschaften an Bundeskanzlerin Angela Merkel zu wenden. Die von Studierenden geführte überparteiliche Plattform www.direktzurkanzlerin.de versteht sich als Reaktion auf das wöchentliche Videopodcast der Bundeskanzlerin „Die Kanzlerin direkt“.

Ein Teil der Fragen an die Regierungschefin wird in deren Namen durch das Presse- und Informationsamt der Bundesregierung beantwortet. Die Initiatoren der Internet-Seite werden bald ähnlich angelegte Projekte in mehreren europäischen Staaten starten.

Nutzer können auf dem Portal Beiträge zu einem von elf vorgegebenen Themen wie Steuer- oder Familienpolitik erstellen. Daraus werden mittels Zufallsgenerator fünf Beiträge pro Tag ausgewählt. Die Betreiber des Portals geben allerdings zur Abstimmung im Internet nur seriöse Einsendungen frei. Die bestplatzierten Beiträge pro Woche werden an das Kanzleramt weitergeleitet.

Initiatoren des Portals sind die Studenten Caveh Valipour Zonooz, Alexander Puschkin und Jörg Schiller. BWL-Student Zonooz erklärte: „Mit der Plattform wollen wir den üblichen Kommunikationsfluss umkehren. Bürger sollen sich Gehör bei ihrer Regierung verschaffen können.“

Die Plattform „Direktzurkanzlerin“ wurde seit ihrer Gründung bereits von mehr als 1,5 Millionen Nutzern besucht. Die Initiatoren von „Direktzurkanzlerin“ arbeiten an der Freien Universität Berlin an weiteren innovativen Projekten, die durch die Bundesministerien für Wirtschaft und Wissenschaft gefördert werden.

Quelle:

<http://idw-online.de/pages/de/news192653>,

Ilka Seer, Kommunikations- und Informationsstelle, Freie Universität Berlin, 19.01.2007

Hauptbeiträge der Hefte P-OE, HM und HSW

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

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 4/2006

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates

Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis

Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere

Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel, Frau Helga Boemans

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?

Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten

Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.):

Coaching und Beratung an Hochschulen (Dr. Anja Frohnen)

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 3/2006

Organisations- und Managementforschung

Manfred Auer, Bernadette Loacker & Richard Weiskopf

Spannungsfelder der Personalpolitik an Universitäten – das Beispiel der österreichischen Universitätsreform?

Peer Pasternack

Hochschulsteuerung: ein konkurrenz-föderalistischer Feldversuch

Berit Sandberg

Möglichkeiten und Grenzen einer identitätsorientierten Markenführung für Hochschulen

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 6/2006

Hochschulentwicklung/-politik

Karen Kimmel & Marold Wosnitza

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen – Gründe für ein Studium in Deutschland und mögliche Konsequenzen für die deutsche Hochschullandschaft

Monika Kolb, Michael Kraus, Johann Pixner & Heinz Schüpbach

Analyse von Studienverlaufsdaten zur Identifikation von studienabbruchgefährdeten Studierenden

André Horstkötter

Studentischer Input und universitäre Lehre: Inwieweit kann eine Universität mangelnde studentische Vorbildung ausgleichen?

Carolyn Rotter

Interkulturelles Lernen in internationalen Studiengängen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Anne Brunner

Sieben Schritte - Modell zum Start eines Seminars

Teil 2: Hintergrund

Rezension

Norbert Landwehr/Elisabeth Müller:
Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen (Wolff-Dietrich Webler)

Hinweise für Autor/innen der „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Sehr geehrte Autor/innen, wir freuen uns darüber, dass Sie an einer Publikation in dieser Zeitschrift interessiert sind. Grundsätzlich werden nur Arbeiten publiziert, die an keiner anderen Stelle eingereicht, im Druck oder bereits publiziert sind. Gelegentlich gibt es jedoch Vorabdrucke aus geplanten Buchpublikationen oder Nebenabdrucke mit anderen Fachzeitschriften, deren Leserkreis ein völlig anderer ist; derartige Angebote bedürfen der Absprache mit den geschäftsführenden Herausgebern. Die Angebote durchlaufen ein Gutachterverfahren. Über die Annahme eines Manuskripts entscheiden die Herausgeber.

Besonders wünschenswert ist es, wenn Autoren/innen herausstellen, was in dem vorliegenden Text das Neue gegenüber dem bisherigen Stand der Forschung oder des Meinungsaustausches ist bzw. welcher Entwicklungsstand mit ihrem Beitrag überwunden werden soll.

Manuskripte sind in das Textlayout der Zeitschrift zu bringen. Diese Layout-Vorlage finden Sie auf der Verlags-Homepage zum Herunterladen; sie ist weiterhin auf Anfrage in der Redaktion erhältlich. Von Ihrem Manuskript, das im Textverarbeitungsformat Microsoft Word vorliegt, werden im Papierformat zwei Exemplare an die geschäftsführenden Herausgeber gesendet. Im Falle der Annahme des Manuskripts zur Publikation benötigt die Redaktion das Manuskript in Papier- und Dateiform. Die Daten können Sie als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail an die Redaktion schicken. Die Post- und Mail-Adresse der Redaktion finden Sie im Impressum.

Layout-Vorlage

Um eine optimale Darstellung Ihres Beitrages zu gewährleisten, bitten wir bei der Abfassung des Manuskripts folgende Gesichtspunkte zu beachten:

1. Verständlichkeit des Manuskripts

Das Manuskript muss in kurzen, prägnanten und klaren Sätzen verständlich abgefasst sein. Vermeiden Sie **Schachtelsätze**. Bedenken Sie, dass auch Dritte Ihre Gedankengänge nachvollziehen können sollen; schreiben Sie für und nicht gegen den Leser/die Leserin. Grundsätzlich ist eine 10 bis 15zeilige zusammenfassende **Einleitung** oder Hinführung zum Thema voranzustellen, die keine Überschrift und keinen Gliederungspunkt enthalten darf. **Wecken Sie mit der Einleitung das Interesse des Lesers/der Leserin. Abkürzungen** sind grundsätzlich zu vermeiden, es sei denn, sie sind allgemein verständlich. Namen und Institutionen, die abgekürzt werden, müssen bei erstmaliger Erwähnung einmal ausgeschreiben und dort mit dem Kürzel versehen werden.

2. Umfang

Hauptbeiträge sollen **5-8 Seiten** (Orientierung: 7 Seiten ~ rd. 25.000 Zeichen), Kurzartikel **1 bis 3 Seiten** (3 Seiten ~ rd. 11.000 Zeichen) umfassen und zwar einschließlich Zusammenfassung, Abbildungen, Tabellen und Literaturverzeichnis. Nur bei größeren Überblicksarbeiten (Länderberichten, Artikeln zum state of the art etc.) darf dieser Umfang nach Absprache mit den geschäftsführenden Herausgebern überschritten werden. In seltenen Fällen wird auch einmal ein Beitrag mit zwei in sich verständlichen Teilen über zwei Hefte verteilt.

3. Auszeichnung

Textstellen können *kursiv* und **fett** hervorgehoben werden. Sie sollten jedoch mit dieser Auszeichnungsmöglichkeit sparsam umgehen, damit das Schriftbild nicht unruhig wirkt und nur **wesentliche** Aussagen oder Merkmale hervorgehoben werden. Unterlegen Sie den Text, die Grafiken und die Tabellen nicht mit einem Raster, da hier bei der Weiterverarbeitung Probleme auftreten.

4. Gliederung

Eine leserfreundliche Gliederung sollte auch in Ihrem Interesse liegen. Die einleitenden Ausführungen (vgl. Ziffer 1) erhalten keine Überschrift. **Wichtig:** die Hauptgliederungsteile werden nummeriert und zur besseren Lesbarkeit mit ausreichend häufigen Zwischenüberschriften versehen. So werden die gefürchteten „Bleiwüsten“ (Seiten, die -fast- nur aus dem laufenden Text bestehen) vermieden. Titel und Abschnittsüberschriften werden nicht in Blockbuchstaben geschrieben. Soweit möglich, bitte Beiträge durch Grafiken und Abbildungen illustrieren.

5. Illustrationen

Verarbeitet werden ausschließlich reprofähige Vorlagen (wenn fremde Rechte bestehen, bitte Quelle angeben und Abdruckgenehmigung einholen). **Tabellen, Grafiken, Fotos** etc. müssen in **Graustufen ohne angehängtes Farbprofil als jeweils separate Datei im EPS- oder JPEG-Format zugeschiedt werden**. Hierbei benötigen **Fotos** eine Auflösung von **mindestens 300 dpi**, **Grafiken und Abbildungen** eine Auflösung von **mindestens 600 dpi**. Für den Fließtext benutzen Sie MS Word-Format. Im Fließtext ist zu vermerken, wo die jeweilige Abbildung in etwa plziert werden soll (z.B.: „Hier etwa Abbildung 3 einfügen“).

6. Fußnoten

Fußnoten sind im Desktop-Publishing-Programm (im Gegensatz zu Textverarbeitungsprogrammen) nur äußerst aufwendig herstellbar. Sie sollen daher sparsam verwendet werden und nur Erläuterungen enthalten, die auf einer anderen Ebene angesiedelt sind als der Haupttext, also Bemerkungen zum Forschungsstand, Kontroversen etc. Sie werden fortlaufend nummeriert und an das Ende der jeweiligen Manuskriptseite gestellt.

7. Zitierweisen

Literaturhinweise im Text werden in Klammern wie folgt aufgenommen: (Müller 1998, S. 10); bei mehreren, im gleichen Jahr erschienenen Werken des Autors: 1998a, 1998b usw. Die Autor/innen werden nicht in Blockbuchstaben gesetzt. Der vollständige Titel wird dann in das (dem Aufsatz nachgestellte) Literaturverzeichnis aufgenommen. Autor/innen werden mit abgekürzten Vornamen zitiert. Im Literaturverzeichnis heißt es dann: Porzig, W. (1950): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Beiträge aus Sammelbänden lauten: Berger, P. (1950): Sprachliche Entwicklung. In: Porzig, W. (Hg.): Das Wunder der Sprache. München und Bern. Zeitschriften: Müller I. (1992): Der Lebensweltbezug der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildung, 5. Jg. 1992, H. 2, S. 99. Da die traditionelle Kennzeichnung der Zeitschriften einschließlich der Jahreszahl das Auffinden und die Rückübertragung in traditionelle Literaturlisten sehr erleichtert, wird das Erscheinungsjahr auch bei Jahrgang und Heft wieder erwähnt. Englischsprachige Titel werden in allen Teilen in Englisch aufgenommen: *Kälvemark, T. and van der Wende, M. (eds.)(1998): National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education. Englische Zeitschriftenartikel werden zitiert als: Teichler, U. (1998): „Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe“. In: Tertiary Education and Management, Vol. 5, 1998, No. 1, pp. 5-23.

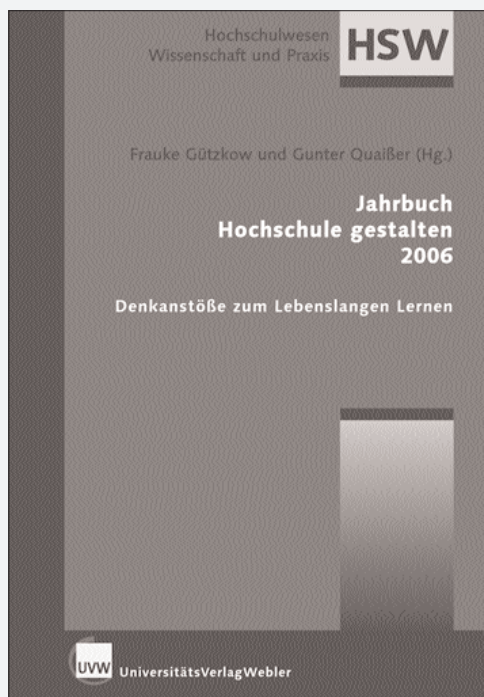
8. Angaben zum Autor/zur Autorin

Von den Autor/innen benötigen wir folgende Angaben: Name, Titel, akademische Grade, berufliche Tätigkeit, (bei Professor/innen Ausrichtung der Stelle: „Prof. für ...“), Institutionen sowie Hinweise auf Funktionen (z.B. Vorsitzende/r einer wissenschaftlichen Gesellschaft oder eines Gremiums). Ferner Anschrift der/s Autorin/Autors, Telefon, soweit vorhanden Fax und E-Mail-Adresse sowie ein aktuelles Portraitfoto mit den unter Ziffer 4 aufgeführten Dateieigenschaften.

Für Rückfragen an die geschäftsführende Herausgeberin: Helga Knigge-Illner, Mail: knigge.illner@googlemail.com

Frauke Gützkow und Gunther Quaißer (Hg.)

Jahrbuch Hochschule gestalten 2006
Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen



ISBN 3-937026-50-9,
Bielefeld 2007, 181 Seiten,
24.80 Euro

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen steht unter einem starken Veränderungsdruck – durch den Bologna-Prozess, aber auch durch den gesellschaftspolitischen Anspruch des Lebenslangen Lernens. Wie sie ihre Potenziale nutzen und Impulse für die Hochschulentwicklung insgesamt setzen kann, hängt von der Gestaltung dieser Veränderungsprozesse ab.

Die Beiträge in diesem Sammelband

- informieren über die Ergebnisse international vergleichender Studien zur Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung und den Impulsen, die von der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ausgehen,
- empfehlen den Wechsel von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive und eine Prozessorientierung bei der Gestaltung der Angebote,
- beleuchten die Zukunftsperspektiven im Kontext des Lebenslangen Lernens und die Konsequenzen für den Hochschulzugang,
- informieren aus der Sicht der Bildungsfinanzierung,
- skizzieren, welchen Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung zum Hochschulprofil leistet und welchen Rahmen sie dafür benötigt und
- analysieren die Herausforderungen aus der Sicht der Organisationsentwicklung.

Das „Jahrbuch Hochschule gestalten“ will Akteuren in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Studienreform und der Hochschulleitung und -planung, aber auch der Hochschulpolitik in Ministerien, Verbänden und Gewerkschaften „Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen“ geben und diejenigen informieren, die sich für Hochschulforschung und hochschulpolitische Entwicklungen interessieren.

Mit Beiträgen von: Klaus Bredl, Eva Cendon, Bernhard Christmann, Robert Erlinghagen, Peter Faulstich, Daniela Holzer, Roman Jaich, Wolfgang Jütte, Karla Kamps-Haller, Peter Krug, Irene Lischka, Ada Pellert, Erich Schäfer, Hilde Schaeper, Christiane Schiersmann, Axel Schilling, Michael Schramm, Ulrike Strate, Peter Weber und Andrä Wolter.

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

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

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

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

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

ISBN 3-937026-48-7,
Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro

