

Philipps-Universität Marburg (Hg.)

Tagungsbericht

zur Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft
Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung (ARGE)
vom 3. bis 6. März 1999
an der Philipps-Universität Marburg

zum Thema

Beratungsnetzwerke

Kooperative Studien- und Studierendenberatung
an Hochschulen

Philipps-Universität Marburg (Hg.)

Tagungsbericht

zur Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft
Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung (ARGE)
vom 3. bis 6. März 1999
an der Philipps-Universität Marburg

zum Thema

Beratungsnetzwerke

Kooperative Studien- und Studierendenberatung
an Hochschulen

Herausgeber: Philipps-Universität Marburg
- Der Präsident -

Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung (ZAS)
Biegenstraße 12
35032 Marburg
Tel.: 06421 / 2826004
E-Mail: zas@verwaltung.uni-marburg.de

Redaktion: Hertha Fritzges-Lauer und Anette Schmitz
(Studienberaterinnen)

Skript: Anette Schmitz, Hertha Fritzges-Lauer
unter Mitarbeit von Andrea Mählert und Marion Brandt

Druck: Druckzentrum der Philipps-Universität Marburg

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

ISBN 3-8185-0309-5

Marburg 2001

Vorwort

Hertha Fritzges-Lauer, Anette Schmitz, Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung	7
---	----------

Grußworte

Professor Dr. Dr. h.c. Werner Schaal, Präsident der Philipps-Universität Marburg	9
---	----------

Dr. Dieter Meinke, Geschäftsführer des Studentenwerks Marburg	12
--	-----------

Stefan Prange, Vorsitzender der ARGE	15
---	-----------

Plenarvorträge

Vizepräsident, Professor Dr. Theo Schiller, „Hochschulpolitik und Hochschulkulturen im Umbruch“	17
--	-----------

Professor Dr. Arbogast Schmitt „Die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften – Zu Herkunft und Folgen einer problematischen Unterscheidung“	30
--	-----------

Professor Dr. Ralf Zoll „Studienmotivation und Studienfachwahl“	48
--	-----------

Arbeitsgruppen

Peter Hauswaldt, Bernd Ochsenhirt, Armin Hedwig, Anke Lorenzen Studienvorbereitende Beratung als Kooperationsfeld von Schule und Hochschule (AG 1)	72
--	-----------

Lore Bettenstaedt, Günter Kohlhaas in Plastikhülle oder mit Klemmleiste?..... Stellenbewerbung: „Mehr als ein Akt von Formalitäten“ (AG 2)	90
--	-----------

Brita Kortus, Clemens Schwan, Joe Visse Finanzierung des behinderungsbedingten Mehrbedarfs sinnes- und körperbehinderter Studierender (AG 3)	116
--	------------

Thomas Schneyer Psychotherapeutische Beratungsarbeit für Studentinnen und Studenten innerhalb der Poliklinik für Psychotherapie (AG 4)	118
--	------------

Helmut-Gerhard Müller Beratung und Bildung (AG 5)	123
--	------------

Wilfried Schumann Perspektiven im Schnittstellenbereich von psychologischer Beratung für Studierende und Studienberatung (AG 7)	149
Dr. Reinhard Schulz Leitbilder in oder für den Wettbewerb zwischen Hochschulen? Der Beitrag der Studienberatung zu einer aktuellen Diskussion (AG 9)	153
Margaret Dane Lifelong Learning – Preparing Students and Graduates for the world of work (AG 11 und 12)	158
Peter Hauswaldt, Andreas Reichert Der Einsatz von Beratungshilfskräften als Strukturelement im Bereich zwischen allgemeiner Studienberatung und Studienfach- beratung (AG 13)	164
Helmut-Gerhard Müller, Anette Schmitz Zur Bildung und didaktischen Qualifizierung: Marburger Modell für Tutorinnen und Tutoren sowie Repetitorinnen und Repetitoren wie auch studentische Hilfskräfte, die im Bereich der wissenschaftlichen Lehre mitarbeiten (AG 14)	168
Maria Heßling-Beine, Wenzel Peters „Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung“ – kooperative Hilfe für die Studienentscheidung (AG 15)	187
Katarina Schwarz, Sabine Stiehler Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen – ein Modell der Netzwerk- und Unterstützungsförderung (AG 17)	201
Edward J. Danis Studienberatung – Amerikanischer Stil. Ist irgendetwas anwendbar? (AG 18)	205
Jan Bock, Stefan Prange „Internet-Studienführer“ (AG 19)	208
Siegfried Engl Studieninformation auf CD-ROM: Konzeption, Realisierung und Vermarktung durch Zentrale Studienberatungsstellen (AG 21)	211
Klara Roeske Erlernen von Entspannungstechniken für MitarbeiterInnen im Clearingbereich (AG 22)	212
Frauke Schnell Kooperationsstrukturen im Umgang mit Studierenden mit schweren psychischen Erkrankungen (Schwerpunkt Psychosen) (AG 24)	213

Ludger Lampen, Renate Schwan Qualitätsmanagement in der Studienberatung (AG 26)	218
Autorinnen und Autoren	226
Tagungsprogramm	230
Tagungsfotos	232
Teilnehmerinnen und Teilnehmer	238
Presseberichte	244

Vorwort

„Beratungsnetzwerke – Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“, so lautete das Thema der Frühjahrstagung der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung in der Bundesrepublik Deutschland (ARGE). Sie fand vom 3. bis 6. März 1999 an der Philipps-Universität Marburg statt. Nun liegt unser Tagungsbericht vor.

Der Bericht zur Tagung dokumentiert Zielsetzungen und Arbeitsschwerpunkte, ebenso aktuelle Akzentsetzungen und neue Entwicklungen. Denn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung diskutierten intensiv in Arbeitsgruppen über bestehende Netzwerke. Sie erörterten beispielsweise die Zusammenarbeit von Schule und Hochschule, also die studienvorbereitende Beratung. Zugleich setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Studienberatung und Fachstudienberatung auseinander, ebenso mit Schnittstellenbereichen von Studienberatung und psychologischer Beratung wie auch Sozialberatung und die Absolventenberatung von Arbeitsamt und Hochschule.

Wir möchten die Chance nutzen, uns bei allen zu bedanken, die zum Zustandekommen der Tagung beigetragen haben.

Als wir im Jahre 1998 mit der Planung begannen, stießen wir bei vielen auf offene Ohren und fanden ideelle wie auch finanzielle Unterstützung.

Die Marburger Universitätsleitung hat unsere Initiative tatkräftig unterstützt. Für unseren damaligen Präsidenten Professor Dr. Werner Schaal war es selbstverständlich, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am ersten Tag zu begrüßen. Vizepräsident Professor Dr. Theo Schiller hielt den Eröffnungsvortrag zum Thema „Hochschulpolitik und Hochschulkulturen im Umbruch“.

Im Plenum wurden im Laufe der Tagung zwei weitere Vorträge gehalten. Professor Dr. Arbogast Schmitt sprach über „Die Geistes- und die Naturwissenschaften – Zu Zukunft und Folgen einer problematischen Unterscheidung“ und Professor Dr. Ralf Zoll über die „Studienmotivation und Studienfachwahl“.

Dem Geschäftsführer des Studentenwerks Marburg, Dr. Dieter Meinke, und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studentenwerks danken wir für die Ausrichtung des Sektempfangs und die Pausenverpflegung. Das Studentenwerk sorgte als Mitveranstalter der Tagung für das Wohlbefinden der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Wir danken an dieser Stelle auch dem Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung e.V. (ARGE), Stefan Prange, für das in uns gesetzte Vertrauen und sein Grußwort.

Ferner bedanken wir uns auch bei unseren Kollegen Günter Kohlhaas, Peter Hauswaldt und Wenzel Peters, die uns konstruktiv und konzeptionell in Diskussionen zum Thema und zu den Arbeitsschwerpunkten der Tagung in der Planungsphase unterstützten.

Nicht vergessen wollen wir die studentischen Hilfskräfte und unsere Sekretärin. Holger Kunz half uns bei der Organisation und sorgte gemeinsam mit Heike Siebert für einen reibungslosen Ablauf im Tagungsbüro. Andrea Mähler und Marion Brandt übernahmen die Schreibarbeiten des vorliegenden Berichts.

Unser besonderer Dank richtet sich an die Arbeitsgruppenleiterinnen und -leiter. Ihre Vorarbeiten sowie ihre Tätigkeit als Moderatorinnen und Moderatoren in Arbeitsgruppen haben die Tagung wesentlich bereichert. Daraus entstanden intensive Fachgespräche und ein produktiver Erfahrungsaustausch mit vielen Anregungen für die Beratungsarbeit.

Bei Herrn Graßmann von der Presseabteilung bedanken wir uns für die Fotografien. Die Bilder dienen nicht nur der Auflockerung des Berichts, sondern dokumentieren die aufgeschlossene Atmosphäre dieser Tage. Vielleicht erinnert sich der Eine oder die Andere anhand der Bilder gerne an die Zeit in Marburg.

Dass es vielen von Ihnen gefallen hat, zeigten uns zahlreiche Rückmeldungen während und nach der Tagung.

Wenn Sie den Tagungsbericht nun durchblättern und lesen, dann finden Sie Anregungen und neue Ideen für Ihr eigenes tägliches Wirkungsfeld: die Beratung.

Hertha Fritzges-Lauer und Anette Schmitz



Präsident der Philipps-Universität Marburg, Professor Dr. Dr. h.c. Werner Schaal

Grußwort

Herr Vizepräsident,
meine sehr verehrten Damen und Herren!



Sehr herzlich begrüße ich Sie zur Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Studien- und Studierendenberatung. Ich freue mich, dass es gelungen ist, diese Veranstaltung hier in Marburg stattfinden zu lassen. Für die Vorbereitung und Organisation sind Frau Fritzes-Lauer und Frau Schmitz von unserer Zentralen Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung verantwortlich. Ich danke Ihnen beiden, dass Sie sich neben Ihrer täglich anfallenden Arbeit der Ausrichtung der Tagung angenommen

haben. Auch dem Marburger Studentenwerk, dessen Geschäftsführer Herr Dr. Meinke gleich zu Ihnen sprechen wird, danke ich für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Symposiums.

Meine Damen und Herren, die Beratung von Studierenden erlangt mit einer zunehmenden Zahl von an einem Studium interessierten jungen Menschen eine immer größere Bedeutung. Wir haben derzeit rund 1,8 Millionen Studentinnen und Studenten an unseren Hochschulen, davon rund 1,4 Millionen an den Universitäten, die restlichen an Fachhochschulen, Kunst- und Musikakademien. Von diesen etwa dreißig Prozent eines Jahrganges an Studierenden sind keineswegs alle darauf bedacht, später einmal als Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler zu arbeiten. Vielmehr streben die meisten durch das Studium eine qualifizierte oder sogar hochqualifizierte Ausbildung für einen späteren Beruf an. Es ist Aufgabe der Hochschulen, diesen Bedürfnissen gerecht zu werden. Unsere traditionelle Studienstruktur genügt den Anforderungen nur bedingt. Die vergleichsweise hohe Abbrecherzahl von knapp dreißig Prozent zeigt, dass viel Studierende ohne genaue Vorstellungen über das, was sie möchten, an die Hochschule gehen. An der Stelle ist bereits eine eingehende Beratung erforderlich. Hinzu kommt, dass in manchen Fächern das Studium zu wenig

strukturiert ist und die Studierenden in einer fachlichen Orientierungslosigkeit versinken. Hier kann die Studienberatung m.E. *nur eingeschränkt* helfen. Sie kann allenfalls nachdrücklich darauf hinweisen, sich frühzeitig von den Hochschullehrern fachlich beraten zu lassen und mit solcher Hilfe einen vernünftigen Studienplan zu erstellen. Ganz wichtig ist meiner Ansicht nach jedoch eine Änderung unserer Studienstruktur. Damit meine ich die baldige Einführung gestufter Abschlüsse, wie sie jetzt durch das im August vergangenen Jahres verabschiedete Hochschulrahmengesetz ermöglicht werden. Ich weiß, dass die Diskussion um die Bachelor- und Masterabschlüsse höchst kontrovers geführt wird. Es ist aber interessant festzustellen, dass über ein Viertel der bereits rund 100 bis 120 existierenden Bachelor- und Masterstudiengänge *in den Geisteswissenschaften* angesiedelt sind. Gerade diese Studiengänge sind durch ihre vielen Freiheitsgrade bei der Wahl eines Studienganges der Gefahr ausgesetzt, die Studierenden einigermaßen rat- und hilflos zu lassen. Das führt zu langen Studienzeiten und zu Abschlüssen, die häufig erst durch Zusatzstudien oder Umschulungen in eine gewisse Berufsqualifizierung geführt werden können. Das haben viele geisteswissenschaftliche Hochschullehrer durchaus erkannt und stehen daher der Einführung gestufter Abschlüsse positiv gegenüber. Beispielsweise war ich sehr überrascht zu hören, dass man in München ein Bachelorstudium in katholische Theologie plant. Ich denke, dass in vielen solchen Fällen straffer gegliederte und zu einem schnelleren Abschluss führende Studiengänge helfen können. Will man dann mehr, als „nur“ einen den Weg ins Arbeitsleben ermöglichenden Abschluss erwerben, kann ein weiterführendes Studium zu einem Magister- oder Masterabschluss aufgenommen werden.



Aber auch dieses sollte im Interesse der Studierenden zeitlich beschränkt bleiben, maximal zwei Jahre währen. Danach kann man an ein Promotionsstudium denken. Hier gehe ich aber ebenfalls davon aus, dass drei Jahre für eine Promotion genügen. Es kommt nicht in erster Linie darauf an, eine völlig neue Idee zu entwickeln, sondern es muss darum gehen, durch eine Dissertation den Nachweis zu erbringen, dass man in der Lage ist, selbstständig wissenschaftlich zu arbeiten.

Ich will diese Diskussion an dieser Stelle nicht weiter ausweiten. Viele von Ihnen sind heute sicherlich zum ersten Mal in Marburg, und deswegen möchte ich Ihnen einige Sehenswürdigkeiten, wie z.B. die Elisabethkirche, das Landgrafenschloss und das Mineralogische Museum empfehlen.

Ich wünsche Ihnen eine erfolgreiche Tagung und schöne Tage in Marburg

Geschäftsführer des Studentenwerks Marburg, Dr. Dieter Meinke

**„Beratungsnetzwerke - Kooperative Studien- und Studierendenberatung
an den Hochschulen“**



Sehr geehrte Herren Präsidenten,
sehr verehrte Damen, meine
Herren,

das Studentenwerk – und dazu
gehöre ich – freut sich sehr über
Ihren Besuch.

Das hat drei Gründe:

1. Das Studentenwerk bietet – ge-
nau wie Sie – „Dienste für Stu-
dierende“ an. Das steht als Leit-
motiv im Logo.

2. Das Studentenwerk kooperiert
in der Beratung der Studierenden
auch mit der Zentralen Arbeits-
stelle für Studienorientierung und

-beratung (ZAS) der Philipps-Universität. Es ist ein gutes Zeichen, dass die ZAS uns mit in das Boot der Fachtagung genommen hat. Der Dank für die Vorbereitungsmannschaft ist mir wichtig. Mit Ihnen, Frau Fritzges-Lauer und Frau Schmitz, hatte ich vor allem zu tun, deshalb sage ich Ihnen besonders, „Danke schön“.

Und schließlich steht das Studentenwerk heute abend beim Sektempfang im „Dienste für Sie - die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer“. Das freut mich nun ganz besonders.

Das Studentenwerk Marburg sieht sich durchaus ein Stück weit in der Tradition der karitativen Taten der Heiligen Elisabeth, die als ungarische Königstochter und Landgräfin von Thüringen in Marburg zur Heiligen wurde. Das Studentenwerk ist gedacht als soziales Netz für die Studierenden, auch für diejenigen mit besonderen Bedürfnissen in der Beratung und Betreuung. Wohl nicht von ungefähr war der Mitbegründer des Konrad-Bisalski-Hauses, der Professor der Orthopädie, Gerhard Exner, Mitglied des Kirchenvorstandes an der Elisabethkirche. In dem Wohnheim des Studentenwerks werden integrativ schwerstkörperbehinderte Studierende betreut und das seit 30 Jahren. Marburg ist ebenso bekannt als Schwerpunkt für die blinden und sehgeschädigten Studierenden.

Das Thema unserer Tagung sind die Beratungsnetzwerke. Wohin leiten mich meine Assoziationen? Träume ich von dem in der Morgensonne glitzernden

Spinnennetz oder von dem Netz, das mich beim Absturz auffängt oder das mir als Hängematte dient? Ich will die Antwort nicht vorwegnehmen. Aber im Wettbewerb mit der Spinne werden wir keine Chance haben. Bleibt beispielsweise auch die Frage, wie eng und elastisch wir unsere Beratungsnetze knüpfen wollen. Wie kreativ und unternehmerisch sind wir bei ihrer Realisierung und Finanzierung?

Ich wünsche uns gute Ideen, jedoch überlegen wir auch, wo wir auf den Zug des Zeitgeistes springen, ohne zu prüfen, in welche Richtung er fährt. Das Fahren allein sollte nicht am wichtigsten sein. Merken Sie? Ich versuche Ratschläge zu geben, ohne zu wissen, ob Sie die hören wollen. Ich ertappe mich manchmal dabei, dass ich nur höre, was ich hören will. Wissen Sie was schön wäre? Wenn man mit zunehmenden Alter von den Studierenden für weise gehalten würde und sich dennoch Dummheiten leisten könnte. Eine Perspektive für den Ruhestand? Nun, dann wären Sie nicht hier.

Studentenwerke sehen Ihre vornehmliche Aufgabe darin, den Lebensraum der Hochschule in Kooperation mit den Hochschulen, den Studierenden und den Hochschulstädten auszugestalten. Sie engagieren sich besonders für drei Ziele, und zwar:

1. für Chancengleichheit im Bildungswesen als Startgerechtigkeit für begabte junge Menschen unabhängig vom Einkommen der Eltern,
2. für die Verwirklichung eines ganzheitlichen Bildungszieles, das den gesamten Menschen umfasst, damit sich Persönlichkeiten entwickeln, die bereit und in der Lage sind, in Staat und Gesellschaft eigenverantwortliche Aufgaben und Lebensverantwortung für andere wahrzunehmen, und
3. für die Steigerung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems durch Verbesserung der sozialen Infrastruktur einschließlich der Beratung, um damit für die Attraktivität der Hochschulen einen wesentlichen Beitrag zu leisten.

Von der Startgerechtigkeit sind wir weit entfernt. Von 100 Kindern aus der unteren sozialen Herkunftsgruppe erreichen 8 Kinder den Hochschulzugang, während es 72 aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe sind. Den Übergang in die gymnasiale Oberstufe schaffen entsprechend 33 bzw. 84 Kinder. Die Übergangsquote zwischen der Schwelle zur gymnasialen Oberstufe und der Schwelle zur Hochschule beträgt 24 % gegenüber 86 % aus der hohen sozialen Herkunftsgruppe. In der 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks sind vier soziale Herkunftsgruppen definiert worden unter Verwendung der Indikatoren: Schulbildung des Vaters, berufliche Stellung und Nettofamilieneinkommen.

Es gibt eindeutige Hinweise, dass ein Teil dieser Unterschiede auf gesellschaftliche Benachteiligung zurückzuführen ist. Im Jahre 1996 haben Lehmann und Peek 13.000 Fünftklässler in Hamburg getestet. Kinder mit Vätern ohne Haupt-

schulabschluss erhielten eine Gymnasialempfehlung in mehr als der Hälfte der Fälle bei einer Testleistung von mehr als 98 Punkte, und zwar sowohl von den Lehrern wie von den Eltern. Bei Kindern von Vätern mit Abitur gab es dieselbe Empfehlung von den Lehrern bereits bei 65 Punkten und von den Eltern bei 50 Punkten.

Bei den Studentenwerken liegt es auf der Hand, dass sie sich im Blick auf das Ziel der Startgerechtigkeit zur Zeit ganz besonders auf den BAföG-Bereich konzentrieren: durch Intensivierung der Beratung und Werbung mit mäßigem Erfolg und auf Bundesebenen über den Dachverband im Kampf um eine Reform der Ausbildungsförderung. Das DSW hat der Politik Begleitung und Beratung angeboten. Das DSW als Lobbyist für die Studierenden hat einen hohen Stellenwert, weil es keinen bundesweiten Verband der Studierenden gibt. Das die öffentliche Hand einspart, wissen wir. Aber die Bereiche „Soziales“ und „Beratung“ dürfen nicht die ersten sein, in denen gekürzt wird.

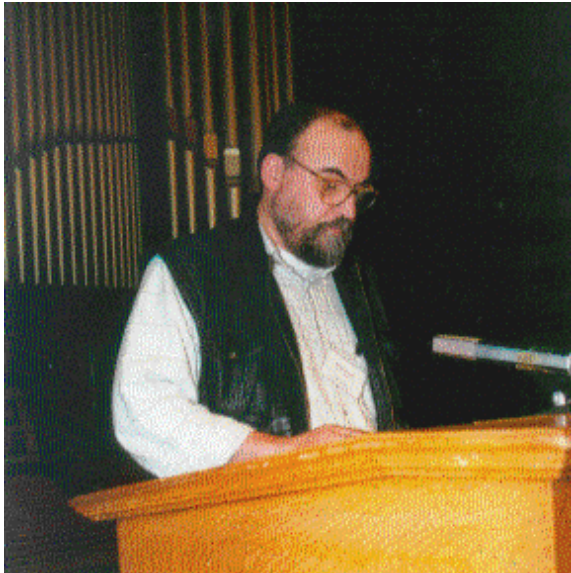
Was kann das Marburger Studentenwerk für Beratungsnetzwerke an der Philipps-Universität tun? Wir müssen nicht bei Null anfangen. Doch wie sagte Erich Kästner?

„Es gibt nichts Gutes, außer: man tut es!“ Dabei sollte jeder im Zuge der nötigen Arbeitsteilung nach seinen komparativen Vorteilen schauen. Ich habe mir aktuell vorgenommen, in Absprache mit den Partnern in der Beratung, zum Essen einzuladen. Essen verbindet bekanntlich. Damit Sie mich daran erinnern mögen, habe ich Ihnen Essensmarken am Bande mitgebracht. Sie sind nicht mehr gültig, haben jedoch einen hohen Erinnerungswert. Außerdem sind sie rund, wie die Tische, die ihren Wert bei etlichen Gelegenheiten bewiesen haben. Bei gemeinsamen Zielen ist der persönliche Kontakt in der Regel förderlich. Manchmal geschehen sogar Wunder, wenn man geduldig ist. Der Weinberg lehrt uns: Nur Geduld! Aus Wasser wird Wein.

Ich wünsche uns, dass diese Tagung zwischen Anspannung und Entspannung schwingt. Dann kann der Erfolg nicht ausbleiben. Ich danke Ihnen dafür, dass Sie zugehört haben.

Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung e.V. (ARGE), Stefan Prange

Grußwort



Krankheitsbedingt bin ich etwas kurzatmig, drum fasse ich mich kurz:

Für den Verein ARGE begrüße ich herzlich die Vertreterinnen und Vertreter der ausrichtenden Philipps-Universität Marburg, des Studentenwerks und danke herzlich für die Arbeit in Vorbereitung und Durchführung. Ebenso herzlich begrüße ich die Kolleginnen und Kollegen. Angesichts des Tagungsthemas „Beratungsnetzwerke“ scheinen mir kurze An-

merkungen zu drei Stichpunkten nützlich zu sein:

1. Seit der Tagung in Hofgeismar im Januar 1998 haben die ZSBen die Aufgabe, die Administratoren der Netzwerke der Studienvorbereitenden Beratung einer Hochschule zu sein. Diese Funktion müssen wir weiter konkretisieren und ausfüllen. Ein erster Ansatz dazu war die Tagung des Arbeitskreises Studienvorbereitende Beratung im November 1998 in Rauschholzhausen.
2. Der § 14 des neuen HRG definiert für die Hochschulen eine ungewohnte Aufgabe. Sie sollen sich nämlich im ersten Studienjahr über den Studienverlauf orientieren, sie sollen informieren und ggf. eine Studienberatung durchführen. Diese Aufgabe ist zuerst eine konzeptionelle Herausforderung für die Hochschulen. Später wird sie dann auch eine große Herausforderung in der Durchführung werden. In der Konzeptionsphase ist die Erfahrung sowohl der zentralen Studienberatung als auch der Studierendenberatung gefragt. Alle Beratungseinrichtungen müssen intensiv mitarbeiten und untereinander die Konzepte austauschen!
3. Hochschulen werden der Konkurrenz – auch um Studierende – ausgesetzt. Diese Konkurrenz wird bei den Studienberatungsstellen von zwei Seiten ankommen: Einerseits werden die Studierenden in ihrer Entscheidungssituation noch mehr Druck verspüren, eine „richtige“ Entscheidung fällen zu müssen, andererseits wird die Hochschule Studierende brauchen und nicht irgendwelche haben wollen. Festhalten müssen wir, dass wir eine klienten- nicht institutionenbezogene Beratung sicherzustellen haben. Es muss unsere Auf-

gabe bleiben, alle Eigenschaften eines alten oder neuen Studienganges anzusprechen. Wir müssen so etwas wie die Funktion einer Verbraucherberatung übernehmen. Hierzu gehört auch, dass wir regionale und bundesweite Informationsnetzwerke herstellen, um Ratsuchende optimal informieren zu können.

Das waren einige kurzatmige Bemerkungen zu Beratungsnetzwerken.

Uns allen wünsche ich eine erfolgreiche Arbeit während dieser Tagung.

Vielen Dank für Ihre Geduld.

Vizepräsident der Philipps Universität Marburg, Professor Dr. Theo Schiller

„Hochschulpolitik und Hochschulkulturen im Umbruch“

Nachdem am 4. Nov. 1998 das neue Hessische Hochschulgesetz (HHG) in Kraft getreten war, ging am 15.12.1998 der Brief eines Studenten beim Präsidenten ein mit dem Antrag „auf Einrichtung einer regelmäßigen persönlichen Betreuung durch Mitglieder der Professorengruppe . . . (Mentortätigkeit) gemäß § 26 II HHG, sowie ... auf Beteiligung bei der Bewertung von Qualität und Erfolg der Lehre (Evaluierung) gemäß § 26 V HHG.“



Der Student führte aus:

„... Bisher hat die Zuteilung der Studierenden zu Mentoren durch den Dekan ... an unserem Fachbereich nicht stattgefunden. Damit entspricht das Lehr- und Betreuungsangebot nicht den gesetzlichen Vorschriften und behindert einen optimalen Verlauf meines Studiums. (Ich) kann mir vorstellen, dass die Umsetzung von § 26 HHG Probleme bereiten wird. Jedoch ist das Gesetz ... schon seit über einem Monat in Kraft getreten, so dass mögliche Anpassungsschwierigkeiten mittlerweile gelöst sein sollten. Ich bitte Sie deshalb, den Dekan des Fachbereichs X zur Durchführung des Betreuungsangebotes umgehend anzuweisen.“

Abgesehen von den schnellen Rechtskenntnissen des Studenten illustriert dieser (bisher vereinzelt) Brief mehreres: Er bezieht sich auf eine neue Betreuungsform (Mentor), betrifft also eine individuelle Dienstleistung, und er reklamiert diese Leistung in verrechtlichter Form.

Auch wenn dieses Beispiel einen Bezug zu Beratungsproblemen hat, möchte ich nicht Studienberatung und Beratungsnetzwerke in den Mittelpunkt stellen - davon verstehen Sie sowieso mehr -, sondern allgemeiner über „Hochschulpolitik und Hochschulkulturen im Umbruch“ sprechen. Es geht mir um Hochschulpolitik und Hochschulreformkonzepte, die als Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Hochschulentwicklung die gesamte Hochschulkultur beeinflussen, also auch Studienstrukturen und Beratungsdienste. Hochschulkultur verstehe ich dabei hier als ein nicht nominatives, einstellungs- und verhaltensbezogenes Konzept etwa im Sinne von Organisationskultur, Unternehmenskultur oder poli-

tischer Kultur. Erwartungen, wie sie mit einem Immatrikulationvortrag von Jürgen Mittelstraß 1991 mit dem Titel „Hochschulkultur. Die Anstrengung des Begriffs und die Lust des Studierens“ geweckt wurde, kann ich daher hier nicht erfüllen.

In einem ersten Schritt möchte ich zunächst drei Phasen der Hochschulpolitik der letzten 30 Jahre skizzieren und den Aspekt zugehöriger Hochschulkulturen illustrieren.

Im zweiten Schritt wird das aktuelle Entwicklungsmodell der deutschen Hochschulpolitik kurz charakterisiert.

Im dritten Abschnitt möchte ich schließlich gegenwärtige Entwicklungsmuster der Hochschulkultur etwas genauer beleuchten und am Ende auch mögliche Auswirkungen auf Beratungstätigkeiten und Beratungsstrukturen andeuten.

I. Drei Phasen der Hochschulpolitik

In den vergangenen drei Jahren lassen sich unschwer drei Phasen der Hochschulpolitik unterscheiden:

- a) die Phase der Hochschulreform;
- b) die Phase der Überlast und der Stagnation;
- c) die jetzige Phase der Ökonomisierung.

Die erste Phase ist positiv und negativ allseits präsent und kaum erläuterungsbedürftig. Sie erstreckt sich von Ende der 60er Jahre bis etwa 1976/78 und endet mit der Implementierung des HRG und der Kapazitätssteuerung durch die KapVO 1977. Sie war geprägt durch die hochpolarisierten Konflikte über die Einführung der Gruppenuniversität in den neuen Hochschulgesetzen, und damit von übergreifenden Wertkonflikten und Ideologien. Zugleich war dies eine Phase der bildungs- und der hochschulpolitischen Expansion mit enormen Steigerungen der Studentenzahlen ebenso wie des wissenschaftlichen Personals, der Einrichtung neuer Universitäten, neuer Studiengänge und neuer Forschungsschwerpunkte. Interessierte Träger und Nutznießer dieser Expansionsreform waren keineswegs nur die Studenten, sondern nicht zuletzt auch wissenschaftliche Mitarbeiter, Assistenten und Nicht-Ordinarien und die sonstigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in großem Umfang persönliche Aufstiegsgewinne und institutionelle Einflusstesigerungen erreichen konnten. Selbst die inzwischen aufgebauten Beratungsstrukturen verdanken sich in erheblichem Maß den damaligen Modernisierungsprozessen der neuen Massenuniversität. Als Hochschulkultur dieser Reformzeit wird man benennen können: Aufbruchgeist (wie auch immer überdreht), Institutionalisierung (und der Glaube an die Institutionalisierbarkeit) neuere Interessen- und Konfliktstrukturen sowie stark politi-

sierte Partizipationsansprüche, eingebettet in die Vorstellung weitgehend offener Grenzen zwischen Hochschulen und gesellschaftlicher Umwelt.

Die zweite Phase, die der Überlast-Stagnation, war weit weniger bunt und heroisch, und verdient schon deshalb einen Blick durch den Grauschleier. Institutionell dominierten die Grabenkämpfe und die begrenzten Erfolge der Gruppenuniversität. Strukturell wurden die Hochschulen bestimmt von der seit 1977 festgeschriebenen Überlast wachsender Studentenzahlen bei eingefrorenen Personal- und Sachausstattungen, einer immer wieder kapazitätsbürokratisch fortgeschriebenen Kluft, die manchmal von ein paar Überlastmitteln garniert wurde. Den Hoffnungsschimmer hielt die Illusion wach, der „Studentenberg“ der Baby-Boomers werde Mitte der 80er Jahre abflachen, was Ende der 80er Jahre die KMK selbst mit einer endlich realistischen Studentenentwicklungsprognose beiseite räumte, ohne auf der Ressourcenseite nachzuziehen. Im Rückblick sieht man mit einer gewissen Verblüffung, dass viele Hochschulen in der ersten Hälfte der 80er Jahre zur Struktursicherung Innovationsprojekte auflegten, um für das bevorstehende Absacken der Studentenzahlen gerüstet zu sein. Im Ergebnis waren sie für die fortbestehende Überlast und für ihre Innovationen unterausgestattet. Was in den 60er Jahren insgesamt als Bildungsreform, nämlich als soziale Ausweitung des Hochschulzugangs, begonnen hatte, blieb somit in der Blockierung des Strukturausbaus auf dem Hintergrund der Wirtschafts- und Finanzkrisen nach 1974 und besonders nach 1982 hängen.

Auch ein zweiter Stagnationsfaktor hatte als Reformsatz begonnen: die Studienreform. Das HRG 1976 installierte die von Ländern, Hochschulen und Fachgesellschaften bestückten bundesweiten Studienreformkommissionen, die aus der Studienreform eine große Übung in Sachen administrativ-kooperativem Föderalismus machten. Ihre von KMK und HRK zu ratifizierenden Allgemeinen Prüfungsbestimmungen und Rahmenprüfungsordnungen brachten einerseits eine feingliedrige Verrechtlichung, zum anderen aber vor allem eine weitreichende Homogenisierung inhaltlicher Studienstrukturen mit dem Zwang für die Fachbereiche, angepasste Prüfungs- und Studienordnungen zu erarbeiten (und sie häufig nach schließlich erreichter Genehmigung den neuesten Regelveränderungen schon wieder anzupassen). Kein Wunder also, dass in dieser Phase vor allem eine (erzwungene) Regelungs- und Anpassungsstruktur auffällt. War die Reformphase mit der Institutionalisierung der Gruppenuniversität sehr stark durch interne Steuerungsprozesse und Steuerungskonflikte geprägt, so schoben sich nun die äußeren Steuerungsinstanzen wesentlich stärker in den Vordergrund, und eben nicht nur das jeweilige Landesministerium mit seinen struktur- und finanzpolitischen Vorgaben, sondern der bundesweite föderalistische Steuerungsverbund mit seinen noch weniger beeinflussbaren Politikverflechtungsmechanismen. Die Verschlechterung der finanzpolitischen Rahmenbedingungen und die wachsenden Arbeitsmarktprobleme, die auch vor den

Hochschulabsolventen nicht halt machten, bildeten den eher düsteren gesellschaftlichen Kontext für eine stagnierende Hochschulpolitik. Die Hochschulen selbst konnten trotz aller Offenheit für diese äußeren Funktionsprobleme angesichts ihrer materiellen Situation keine entscheidenden Verbesserungen erreichen.

Ob und wann diese Stagnationsphase geendet hat, lässt sich schwer sagen (jedenfalls nicht durch die auf akute Krisensituationen zielenden Hochschulsonderprogramme). Sie wurde Anfang der 90er Jahre jedenfalls überlagert durch die Entwicklungen der deutschen Einheit, die in Ostdeutschland als Mischung aus Abwicklung und Neuaufbau auch im Hochschulbereich große Strukturveränderungen mit sich brachten, in Westdeutschland die finanziellen Spielräume noch stärker einschränkten (auch in den reichen süddeutschen Ländern). Bis Mitte der 90er Jahre schälten sich wichtige Elemente eines neuen hochschulpolitischen Paradigmas heraus, die es nahe legen, jetzt von einer dritten Phase zu sprechen. Diese steht unter den Leitbildern der *Leistungsorientierung*, der *Effizienz*, des Wettbewerbs und der *Flexibilität*. Standen in der Stagnationsphase Verrechtlichung und Uniformierung obenan, dominieren nun Ökonomisierung und Vielfalt. Hier liegt übrigens eine deutliche Parallele zu Entwicklungen im Kommunalbereich und in der allgemeinen Verwaltungsdiskussion vor, wo auf breiter Front ein „Neues Steuerungsmodell“, das „New Public Management“, betriebswirtschaftliche Grundkonzepte in die politische Verwaltung einführt. Der Kerngedanke dabei ist ebenso interessant wie ambivalent: Politische Steuerung sollte versuchen, aus den Verstrickungen der Einzelentscheidungen wieder zu den Problemen der großen Linie zurückzufinden. Also gilt es, Ziele zu definieren, untergeordneten Einheiten Entscheidungsfreiheit (Ausführungs-Autonomie) zu übertragen, und sich auf Kontrolle über Leistungskriterien zu beschränken. Für dieses Steuerungsmodell kommt es entscheidend darauf an, ob es gelingt, geeignete Zieldefinitionen und Leistungsparameter zu finden. Ob dies für den Hochschulbereich möglich ist, hängt von der Komplexität und dem Zeithorizont der Entdeckungs- und Vermittlungsprozesse ab, die für Hochschulen, insbesondere für Universitäten, charakteristisch sind. Das HRG geht von dieser Prämisse grundsätzlich aus, indem es lapidar bestimmt: „Die staatliche Finanzierung der Hochschulen orientiert sich an den in Forschung und Lehre sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen“ (§ 5 HRG).

II. Phase drei: das ökonomische Steuerungsmodell

Die wesentlichen Elemente der sich in den 90er Jahren herauschälenden Hochschulpolitik lassen sich wie folgt skizzieren:

Die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und finanzpolitischen Rahmenbedingungen haben sich nicht ernsthaft verändert, in der Tendenz sind sie sogar finanziell noch restriktiver geworden. Der Studentenstreik vom Herbst 1997 blieb

ein folgenloser Aufschrei. Vor allem die gesellschaftliche Wahrnehmung und Bewertung der Bedeutung und der Leistungen der Hochschulen ist einer ständigen Erosion ausgesetzt, wozu eine Negativpublizistik über lange Studienzeiten, angebliche Faulheit von Professoren, mangelnde Studierfähigkeit eines Teils der Studierenden und sonstige Klischees kräftig beiträgt. Dabei wird meist übersehen, dass die inzwischen zwei Jahrzehnte andauernde Unterausstattung der Hochschulen in krassem Widerspruch zum Hochschulbesuch eines Drittels eines Altersjahrganges steht. Nach wie vor ist auch nicht erkennbar, dass die Wissenschaftsminister und die Landesregierungen, die Landtage und der Bund, eine verantwortbare Entscheidung über das Verhältnis zwischen Studierendenanteil und dem Umfang der Hochschulfinanzen in petto hätten. Auch die Erwartungen, die der Regierungswechsel im Bund insoweit ausgelöst hat, müssen erst noch eingelöst werden. Diese ungeklärten bildungspolitischen Grundsatzzfragen gehören unbedingt zum Problemhintergrund aktueller Hochschulpolitik. Es besteht die Gefahr, dass man sie dem derzeit propagierenden Steuermodell zur Abarbeitung ohne Ressourcenzuwachs überantworten möchte.

Damit bleibt das wohl erste und wichtigste Element des gegenwärtigen Steuerungsparadigmas von vornherein ambivalent, nämlich das Einräumen größerer Finanzautonomie durch Globalhaushalte. Die neu gewonnenen Entscheidungsspielräume müssen primär zur Prioritätssetzung unter Bedingungen der Mangelverwaltung, also zur Selbstbescheidung, eingesetzt werden. Noch deutlicher sind alle weiteren Kernbegriffe des neuen Steuerungsmodells dem Paradigma der Ökonomisierung und dem dahinterstehenden Sparzwängen untergeordnet: der Leistungs- und der Effizienzbegriff, der Wettbewerbsgedanke und die Forderung nach Innovation, Flexibilität und Profilbildung. Es ist dann nur konsequent, dass das betriebswirtschaftliche Modell auch auf die Finanzverwaltung der Hochschulen durchschlägt, wie derzeit die Einführung der kaufmännischen Buchführung (übrigens für sehr viel Geld) in Hessen und anderen Bundesländern zeigt. Und wer kaufmännisch abrechnet, muss in der Logik des Modells auch Produkte definieren und produzieren, die an identifizierbare Käufer und Kunden bezahlungsfähig abgesetzt werden. Auftrag, Funktionsweise und Steuerung von Hochschulen werden also weitgehend nach dem Unternehmensmodell konzipiert, einschließlich einer professionellen und entscheidungsfreudigen Hochschulleitung als Unternehmensvorstand (mit oder ohne Aufsichtsrat). Der begrüßenswerte Zugewinn an Autonomie durch Global- und Programmhaushalte hat demnach einen hohen Preis. Dazu gehört einerseits der Rückbau von Partizipationsrechten, wie sich an mehreren neuen Hochschulgesetzen (bzw. -entwürfen) ablesen lässt; zum anderen zumindest die Gefahr einer zu engen, zu ökonomistischen Definition des Leistungsauftrags der Hochschulen.

Einige der Modellelemente verdienen weitere Erläuterung. Ein enger Zusammenhang wird zwischen Wettbewerb, Profilbildung und Innovation gesehen.

Profilbildung, die in der vorigen Phase oft genug durch die bundesweite Uniformierung der Studienreform verhindert wurde, ist unter dem Rahmenbedingungen nur durch Abschneiden vorhandener Lehr- und Forschungsgebiete und Konzentration auf „starke“ Bereiche möglich. Weniger klar ist, wie die propagierten Wettbewerbsverhältnisse aussehen sollen. Um den guten Ruf, um Prestige und Berühmtheit ist zwischen Hochschulen, vor allem innerhalb der jeweiligen Fach-Communities und zwischen den Professoren schon immer konkurriert worden. Da für überlastete Hochschulen ein Wettbewerb um noch mehr Studierende keinen Sinn macht, und die Studierenden auch nicht als zahlungskräftige Kunden auftreten, kann es nur um den Wettbewerb um Finanzmittel bei öffentlichen (vielleicht auch privaten) Geldgebern gehen, also um Quasi-Märkte. Für diese Konkurrenz sind bisher die fairen Wettbewerbsregeln noch nicht hinreichend erkennbar. Sicher kann man sich eine Reihe plausibler Leistungskriterien vorstellen. Es besteht jedoch die Gefahr, dass kurzfristig wirksame, quantifizierbare und damit überprüfbare „Produktionsergebnisse“ zu stark gewichtet werden. Wissenschaftliche Innovationen in der Forschung ebenso wie in der Lehre werden jedoch oft erst in einem langen Zeithorizont und bei hinreichender Offenheit der Entwicklungsmöglichkeiten ausreifen, so dass „Wettbewerb“ auch durchaus zur Innovationsblockade werden kann. Wissenschaft ist ja ihrem Grundprinzip nach ständige Suche nach neuen Wahrheiten, die durch methodische Regeln und die Transparenz des Publikationswesens intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar sein soll. In einem solchen System muss sorgfältig überlegt sein, ob „Finanzierungswettbewerb“ wirklich zusätzliche Öffnung bewirkt, oder ob es Schließungsmechanismen fördert. In jedem Fall müssen die Regeln auch langfristige und komplexe Leistungsparameter umfassen, um die Entstehung zukünftiger Wissensgüter, deren Nutzen oder Nutzer oder Kunden wir heute noch gar nicht kennen können, zu ermöglichen.

Als weiterer Topos neben Finanzautonomie, Wettbewerb und Profilbildung findet sich die Forderung nach Flexibilität. Darunter kann man zweierlei verstehen: die Fähigkeit der Hochschule als Organisation, in kürzerer Zeit Entscheidungen revidieren und Leistungen variablen äußeren Anforderungen anpassen zu können, und zum anderen, die Leistungsprodukte selbst biegsamer, variabler zu gestalten. Letzterem kommt z. B. das inzwischen verbreitete Konzept der „Modularisierung“ von Studiengängen, entgegen.

Für die Organisationsstruktur einer Hochschule, die wettbewerbsfähig und flexibel agieren kann, wird schließlich zunehmend eine stärkere Zentralisierung der Kompetenzen empfohlen, z.T. auch der Einbau externer Entscheidungsträger in Form von Hochschulräten.

Die Grundelemente dieses Steuerungsmodells sind keineswegs nur theoretische Konzepte, sondern inzwischen wohl herrschendes Paradigma, das in

mehreren bereits verabschiedeten oder im Entwurf vorliegenden Landeshochschulgesetzen (weitgehend unabhängig von Parteifarben) enthalten ist. Das Hochschulrahmengesetz 1998 steht nach dem vorigen Bundesforschungsminister Rüttgers unter den Leitbildern Freiheit, Vielfalt und Wettbewerb und führt die „leistungsorientierte Hochschulfinanzierung“ ein. Der Präsident der HRK, Landfried, wählte als Motto für seinen Jahresbericht 1998 „Auf dem Weg zu mehr Selbstverantwortung und Flexibilität“ (Bonn, Feb. 1999).

III. Hochschulkultur im Übergang

Mit „Hochschulkultur“ meine ich in Analogie zu Organisationskultur oder Unternehmenskultur jene Wert-, Orientierungs- und Verhaltensmuster, die einen strukturellen und institutionellen Rahmen durch tatsächliches Handeln in einer bestimmten Weise ausfüllen. Es geht also ebenso wenig wie bei der „politischen Kultur“ oder „Verwaltungskultur“ um ein normatives Konzept. Im Wissenschaftsbereich ist bisher von verschiedenen Fachkulturen die Rede, insbesondere in der Differenz von Natur- und Geisteswissenschaften. „Hochschulkultur“ bezieht sich jedoch primär auf das organisations- und funktionsbezogene Verhalten, das einen gegebenen Ordnungsrahmen „mit Leben erfüllt“. In diesem Sinne wurden oben bereits einige Aspekte zur Unterscheidung der deutschen Hochschulen in der Reformphase und der Stagnationsphase angesprochen. So finden sich z.B. auffällige Differenzen bezüglich des Beteiligungsverhaltens: Obwohl die Gremienstrukturen und Beteiligungsregeln weitgehend ähnlich blieben, machte die politisierte Beteiligungsintensität einer eher geschäftsmäßigen, z.T. sogar widerwilligen Gremienarbeit Platz. Studiengangskonzepte entstanden weniger aus aktiven Reforminitiativen, sondern wurden reaktiv an anderen Vorgaben angepasst und genehmigungsfähig gemacht. Unter Überlastungsbedingungen spielten angesichts der Unlösbarkeit der Strukturprobleme Individualisierungsstrategien für Lehr- und Forschungsprobleme bei Hochschullehrern und Mitarbeitern eine wachsende Rolle. Bei Studierenden war anstelle früherer Gruppen- und Ideologieorientierung sicher eine Tendenz zu stärker interessenbestimmten und instrumentellem Studienverhalten zu beobachten. Zugleich hat sich seit den 80er Jahren auch bei den Studierenden eine zunehmende Außenorientierung entwickelt, da der Handlungsraum Hochschule selbst als zu eng und zu wenig geeignet erlebt wurde, die persönlich-beruflichen Interessen zu verfolgen und zu wichtigen politischen Entwicklungen beizutragen. Die öffentliche Bedeutung der Umweltthematik z.B. trug also sicherlich ebenso zur Außenorientierung bei wie die Notwendigkeit, sich antizipativ auf einen schwierigen Arbeitsmarkt einzustellen – sowie der simple Zwang für viele, während des Studiums Geld zu verdienen. Auch wenn viele Studierende angeblich die Hochschule als „Warteraum“ benutzen, bleiben sie meist doch mit der sozialen Umwelt in intensivem Kontakt.

Diese (sicher unvollständigen) Stichworte mögen im Rückblick auf die Hochschulkulturen der beiden zurückliegenden Perioden genügen. Welche Wert-, Orientierungs- und Verhaltensmuster sind nun für den Hochschultypus der gegenwärtigen, dritten Phase zu erwarten? Wenn Leistungsbezogenheit, Effizienz, Wettbewerb, Profilbildung, Differenzierung, Flexibilität, „operative Autonomie“ (Brinkmann) und professionelle Leistungsstrukturen das hochschulpolitische Leitbild abstecken, dann gibt es dafür funktional notwendige Verhaltensmuster, aber auch Verhaltensweisen, die sich schlicht unter solchen Bedingungen entwickeln. Die besonderen Ausprägungen für die verschiedenen beteiligten Akteure: Hochschulleitungen und zentrale Gremienmitglieder, Fachbereichsgremien, Hochschullehrer/innen, Mitarbeiter/innen und Studierende sowie die weiteren extern Beteiligten lassen sich hier nicht systematisch erörtern, sondern allenfalls mit Blick auf „passende“ Studierendenprofile, Hochschullehrerprofile, Managerprofile oder auch Dienstleistungsprofile illustrieren. Auch die Studien- und Studierendenberatung muss jedenfalls mit diesen Verhaltensweisen rechnen, z.T. werden von ihr auch entsprechende Orientierungsleistungen erwartet.

Der Übergang von den bisherigen Phasen in die beginnende Hochschulkultur der dritten Phase bildet natürlich keinen absoluten Bruch, sondern eine allmähliche Akzentverlagerung auf der Basis stabiler Grundmuster, die auch künftig unabdingbar sind. So gehört zu Wissenschaft und Hochschularbeit die enorme persönliche Motivation einer intrinsischen Leistungskultur ebenso wie die primäre Orientierung an Fachkriterien und den Diskussionszusammenhängen der jeweiligen Fach-Community. Auch die Regelbeachtung bei Prüfungsordnungen und Prüfungsverfahren wird so wenig verschwinden wie für den Forschungsbereich die Ausrichtung auf Institutionen und Märkte der Drittmittelgewinnung.

Wenn künftig ergebnisbezogene Steuerung über Programmbudgets und Zielvereinbarungen an Leistungsorientierung, Effizienz und Innovationsfähigkeit anknüpfen, wird nicht primär die ohnehin vorhandene Leistungsbereitschaft in den Hochschulen beeinflusst, sondern der Umgang mit Leistung. Leistung muss nun expliziert, auch außerhalb von Fachgemeinden administrativ nachgewiesen und kommuniziert werden. Das verlangt Orientierung an externen Maßstäben der Leistungsbewertung, Mitwirkung an Zielformulierung, ggf. Zielvereinbarungen und an umfassender Leistungsdokumentation, etwa durch Lehrberichte, Forschungsberichte oder auch durch externe Evaluation. Im Sinne von Verantwortung und Rechenschaftspflicht für die Verwendung öffentlicher Mittel durchaus begründbar, erfordert es gleichwohl den Aufbau von Bewertungs- und Kontrollmechanismen und bei den Betroffenen die entsprechende Kontrollbereitschaft. Da von reinen Märkten mit zahlungsfähigen Kunden/Klienten weitgehend nicht die Rede sein kann, müssen letztlich administrative Bewertungsformen von Quasi-Märkten eingerichtet werden, die übrigens auch neue Umgehungstechniken auf sich ziehen können.

Da für die Forschung schon immer externe Bewertungsverfahren bedeutsam waren (Drittmittelbewilligung, Schwerpunktbewertungen durch DFG und Wissenschaftsrat, auch Anwendungsvergütungen), wird sich die neue Bewertungskultur auf die Lehre mit dem Ziel der „Qualitätssicherung“ konzentrieren. Da hier mit den Studierenden auch „Kunden“, wenn derzeit auch noch keine zahlenden, vorhanden sind, dürfte sich hier mit dem neuen Leistungsdenken eine Verschiebung in der Lehrbeziehung hin zu einem Dienstleistungsverhältnis und zur „Kundenorientierung“ der Hochschullehrer ergeben. Die fachliche Lehreinheit müsste dann ihr Dienstleistungsprodukt standardmäßig konsumierbar machen, die studentischen Kunden könnten in individualistischer Interessensperspektive zugreifen. Sicherlich lassen sich solche Konsumentenorientierungen in den letzten Jahren vermehrt beobachten, etwa bezüglich des didaktischen Unterhaltungswertes. Das in Nordamerika inzwischen erreichte Ausmaß von Beschwerden und Rechtsstreitigkeiten wegen Mängeln der Lehrangebote, fehlerhafter Beurteilung oder auch mangelnder Beratung steht allerdings noch in weiter Ferne. In der Dienstleistungslogik liegt auch Beteiligung von Studierenden an der Evaluation. Dennoch bleibt das Problem, dass gute, erfolgreiche Lehre die qualifizierte Mitwirkung des Studierenden erfordert, auch wenn man nicht vom Humboldtschen Gemeinschaftsideal ausgeht. Studentische Bewertungen der Lehrleistung werden daher vor allem in aggregierter Form, über Gruppenmeinungen und auch über kommunikative Gruppenprozesse rückgekoppelt werden müssen. Dass nach allen Erfahrungen in Nordamerika die besseren oder jedenfalls die besser benoteten Studierenden die Lehrleistungen besser bewerten, wird man freilich nicht aus der Welt schaffen können. Nicht übersehen werden sollte die Frage, wie man zu einer Bewertung des gesamten Lehrerfolgs in der erreichten Qualifikation der Absolventen am Ende des Studiums kommt. Mit der Dienstleistungsperspektive nicht hinreichend zu klären ist wohl auch die Frage, welcher Bildungserfolg insgesamt erreicht werden konnte.

Höchst bedeutsame ergebnisorientierte Bewertungsmöglichkeiten von Lehrleistungen stehen leider in der Praxis kaum zur Verfügung. Hierzu gehört insbesondere der Arbeitsmarkterfolg der Absolventen. Zum einen werden solche Daten nicht rechtzeitig erhoben und können nicht auf die konkrete Lehreinheit zurückgerechnet werden; zum anderen sind die Lehrerfolgskriterien nur schwer von den vielen anderen Arbeitsmarktfaktoren abgrenzbar. Insofern ist man darauf angewiesen, arbeitsmarktprognostische Daten in die Planung und Organisation der Lehre und in die Beratung einzubeziehen, ohne in überschaubarer Zeit zu einschlägigen Evaluationsergebnissen und Fehlerkorrekturen kommen zu können. Wenn allerdings diese eigentliche Nagelprobe für Lehrerfolg als Leistungskriterium nicht zu Gebote steht, sollte man anderen Bewertungsparametern gegenüber hinreichendes Misstrauen bewahren.

Beim zweiten Leitbild Wettbewerb zwischen Hochschulen geht es um weit mehr als Leistungsdokumentation und Leistungskontrolle, nämlich um Verbesserung

des Leistungsangebots im Vergleich zu Referenzhochschulen. Hier wird Profilbildung empfohlen, also nicht Konkurrenz in allen Bereichen, sondern Mittelkonzentration und Qualitätssteigerung in den Feldern der eigenen Stärke. In den Spezialgebieten der Forschung waren solche Entscheidungen schon immer üblich, in der Lehre kann man aber nicht beliebig variieren, sofern man nicht ein spezifisch unterversorgtes Arbeitsmarktsegment kennt und verantwortbar bedienen kann. Es wäre leichtgefallen, solche sympathischen Strategien in Zeiten wachsender Ressourcen zu verfolgen. Unter heutigen, fortdauernden Restriktionsbedingungen sind Wettbewerb und Profilbildung nur mit Struktureinschnitten zu haben, Innovationsfreude muss durch Konfliktbereitschaft der Leitung und der zentralen Gremienmitglieder gedeckt sein. Es müssen aber auch überhaupt mobile Ressourcen vorhanden sein, die man konzentrieren kann - vielleicht bietet am ehesten die Phase des Generationswechsels der nächsten Jahre hierfür Spielraum. Zum Teil wird es auch darauf ankommen, vorhandenes Personal für neue Aufgaben zu motivieren. Wenn unter solchen „restriktiven“ Wettbewerbsbedingungen in einer Hochschule Innovationsbereitschaft nicht nur auf einige Inseln begrenzt sein soll, reichen freilich konfliktfreie Einschnitte nicht; vielmehr müssen dann Anreize und eine längerfristige breitere Nutzenverteilung entwickelt werden, um Akzeptanz für neue Schwerpunktstrukturen zu erreichen. Profil nach außen ist eben nicht ohne gewisse Arbeits- und Qualitätsverbesserungen im Inneren der Organisation zu gewinnen. Rein fiktiv wird man eine stärkere Orientierung Vieler am Gesamtinteresse der Hochschule nicht erreichen. Wenn für Wettbewerbs- und Profilierungszwecke – gerade auch unter Auspizien vermehrter Entscheidungsautonomie – das Konfliktniveau und der Bedarf an Konfliktfähigkeit zunimmt, stellt sich im übrigen in einer auf freiwillige Kooperation so stark angewiesenen Organisation sehr rasch die Frage nach der richtigen Balance von Konflikt- und Konsenspotentialen.

Wie viel Wettbewerb und *wie viel Flexibilität* brauchen Hochschulen, und wie viel vertragen sie? Sie sollen die jeweils neuesten wissenschaftlichen Entwicklungen anbieten und auf gesellschaftliche Bedürfnisse reagieren, andererseits in Lehre und Studiengängen verlässliche Standards und identifizierbare Ausbildungskompetenz garantieren. Hektisches Experimentieren mit immer neuen Studiengangdesigns würde dem sicher nicht gerecht. Der sich ständig beschleunigende, enorme Wissenszuwachs in den Wissenschaften bringt ja mehr und nicht weniger Orientierungsprobleme für das fachliche Grundlagenwissen und die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten. Flexibilität darf daher nicht in Kurzatmigkeit und Beliebigkeit abdriften, und Wettbewerbsstrategien sollten weder die Lehrenden noch die Studierenden unter dauernden modischen Veränderungsdruck setzen. Die Modularisierung von Studienangeboten empfiehlt sich daher nur unter sorgfältiger Reflexion ihrer Grenzen. Zwar müssen Studierende oft Haupt- und Nebenfächer kombinieren und damit Fachgrenzen über-

schreiten lernen. Doch sind die Schwierigkeiten hinreichend bekannt, die sich beim Versuch wirklicher Interdisziplinarität (auch: Transdisziplinarität) in der Forschung und gar der Lehre ergeben. Flexibilität in Lernorganisation, Methoden, Studienschwerpunkten und Erprobungsfeldern muss sich stets auf Grundwissen, Verständnis der Fachidentität und insbesondere auf eine klare Zielsetzung der Lehre stützen können. Auch die angesichts der Arbeitsmarktunsicherheiten zu Recht betonten Polyvalenzen und Schlüsselqualifikationen kommen ohne solide Verankerung in einer fachlichen Basis nicht zustande. In jedem Fall werden von den Lehrenden erhebliche Fähigkeiten verlangt, Optionen zu erschließen und zu vermitteln, und die Studierenden ihrerseits können davon nun Gebrauch machen, wenn sie Wahlfähigkeiten mit Orientierungswissen verbinden. Vielleicht hat man das ja als Kind in einer Medienkultur des Zappens und des Anklickens bis Studienbeginn schon längst erlernt. Ob man sich in einem flexibilisierten Rahmen von Studienorganisation bewegt oder in einem Kontext von Interdisziplinarität – immer entsteht eine Menge an Heterogenität, an Koordinationsbedarf und ein hohes Maß an inhaltlicher und persönlicher Kooperationsfähigkeit. Gerade die ökonomiegesteuerte Hochschule darf hier das kritische Minimum nicht unterschreiten, wenn sie Implosion vermeiden will.

Schließlich noch einige Bemerkungen darüber, ob und wie die Hochschulkultur des neuen Steuerungsmodells sich auf Studienberatung auswirken könnte. Dabei ist klar, dass Studienberatung schon immer sehr komplex war, weil persönliche Interessen und Fähigkeiten, Möglichkeiten und Anforderungen des Studienbetriebs und die externen Strukturhorizonte von Beruf und Arbeitswelt verknüpft werden mussten. Ich gehe auch nicht weiter darauf ein, dass viele am Beratungsprozess der Studienfachberatung, der allgemeinen Studienberatung, der persönlichen, der gruppenspezifischen und der mehr berufsbezogenen Beratung usw. beteiligt sind und dabei zweckmäßigerweise Arbeitsgeflechte oder „Netzwerke“ bilden.

Unter den künftigen Funktionsbedingungen sehe ich eine Reihe neuer Akzente, weil die Institution Hochschule modifizierte Verhaltensweisen reklamiert und in einer quasi-ökonomischen Steuerungsumwelt auch organisatorische Kollektivinteressen anmahnt.

Zunächst geht es einfach darum, dass neuartige Studienangebote, z.B. Bachelor- oder Masterstudiengänge, einen entsprechenden Informationsbedarf auslösen, der sich auf die gesamte internationale Vergleichs- und Mobilitätsdimension, Durchlässigkeitsprobleme im deutschen Hochschulsystem sowie die noch weitgehend ungeklärte Stellung im deutschen und europäischen Arbeitsmarkt erstreckt. Zweitens würden Wettbewerb und Flexibilität – wenn sie greifen – zu einer rascheren und häufigeren Angebotsveränderung führen, vor allem aber zu einer wesentlich stärkeren fachlichen und inhaltlichen Ausdifferen-

zierung der verschiedenen Studiengangselemente und ihrer Wahl- und Kombinationsmöglichkeiten mit allen daraus folgenden Transparenz- und Orientierungsproblemen. Hier werden bei hoher fachlicher Kompetenz der Beraterinnen und Berater die Kommunikationswege und die Koordinationsleistungen der Beratungsnetzwerke intensiv in Anspruch genommen werden. Dabei kann sich das Spektrum der Beratungsbeziehungen mit den Ratsuchenden vielleicht noch weiter ausfächern: von der Unterstützung eines Bildungsprozesses von Identitätssuche und Fachorientierung, über therapeutische Aspekte, über „Coaching“ im institutionellen Hindernislauf, vielleicht durch Mentoren nach HHG, bis hin zur Dienstleistungsperspektive einer individualisierten Kundenbetreuung, die vielleicht sogar in der Form von Verbraucherschutz eingefordert wird.

Durchaus denkbar ist, dass sich in der Beratung ein noch stärkeres Spannungsverhältnis zwischen den persönlichen Beratungsbedürfnissen einerseits und den institutionellen Interessen der Hochschule bzw. der Lehreinheit ausbildet. Denn wenn der Studienverlauf und die Studienzeit für die Hochschule selbst zum Leistungsindikator wird, kommt auch die Studienberatung unter funktionalen Erfolgsdruck. Bereits jetzt ergibt sich aus verbreiteten Leistungsparametern, so auch im neuen HHG, dass Studierende in der Regelstudienzeit für die Hochschule lukrativ sind, danach aber nur noch einen Belastungsfaktor darstellen.

Abschließende Überlegungen

Ich habe versucht, für den gegenwärtig dominierenden Steuerungstypus einige Tendenzen und Problemlagen der sich entwickelnden Hochschulkultur zu erörtern. Das konnte weitgehend nur hypothetisch geschehen, da die „passenden“ Wertorientierungen, Einstellungsmuster und Verhaltensweisen ja in der Praxis erst ansatzweise eingespielt sind. Mehr empirischen Aufschluss könnte man vielleicht gewinnen, wenn aus anderen Ländern nicht nur institutionelle und operative Modellstrukturen importiert würden, sondern auch die hochschulsoziologische Organisationsforschung breitere Befunde über die Handlungsmuster der Organisationsmitglieder, der Studierenden, des wissenschaftlichen und des technisch-administrativen Personals aus vergleichenden Studien bereitstellen könnte. Trotz dieser noch schwachen empirischen Basis sollte deutlich geworden sein, dass ein vor allem im Außenverhältnis begründetes Steuerungsmodell vielfältige Konsequenzen in den Binnenprozessen von Hochschulen als Organisation nach sich zieht. Diese internen Konsequenzen müssen sich nicht linear und auch keineswegs spannungsfrei darstellen. So können etwa zwischen Wettbewerbsausrichtung und Anpassungskonflikten einerseits und dem durch Flexibilisierung erhöhten Koordinations- und Kooperationsbedarf andererseits erhebliche Spannungen auftreten.

Anschließend doch noch ein Wort zum emphatischen Begriff einer Hochschulkultur, einer Kultur, die dem humanistischen Wert und dem öffentlichen Auftrag von Wissenschaft und Hochschulbildung verpflichtet ist. Ein ökonomisch-administrativ formulierter Leistungsbegriff für die Hochschulen ist in Gefahr, diese qualitative Dimension zu verfehlen. Wir könnten demgegenüber Wissenschaft und Bildung als öffentliches Gut im vielfachen Wortsinne auffassen. Nach Rechtsstatus und Finanzierung sind die Hochschulen (jedenfalls die meisten) öffentliche Einrichtungen. Was sie in der Forschung und in der Lehre hervorbringen, kommt zwar zunächst einzelnen Personen, Organisationen und Unternehmen zugute, kann und soll aber auch weiterreichenden öffentlichen Nutzen stiften. Die Prozesse dieser gesellschaftlichen Nutzenverteilung sind heute vielleicht noch weniger überschaubar als früher. Wir können künftige Kumulations- und Synergieeffekte nicht voraussagen. Sicherheitshalber sollten wir Wissenschaft und Bildung als komplex und diffus verteiltes öffentliches Gut verstehen, das unbekannte künftige Konsumenten und Produzenten nutzen können. Wir sollten uns auch über die langen Zeithorizonte der Erzeugung und der Nutzung von Wissenschaft nicht täuschen. Deshalb sollten wir uns nicht wegen kurzfristiger steuerungstechnischer Vorteile auf einen geschlossenen Leistungsbegriff festlegen. Entscheidungsautonomie und Effizienz der Hochschulen lohnen sich nur, wenn sie auf offene Wissenschaft gerichtet sind.

Professor Dr. Arbogast Schmitt

Die Naturwissenschaften und die Geisteswissenschaften

Zu Herkunft und Folgen einer problematischen Unterscheidung



Wenn heute jemand die Überzeugung vertreten würde, es gebe unter den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen eine bestimmte Ordnung oder gar eine Rangordnung, die es erlaubte, diese Disziplinen in ein einheitlich gegliedertes System zu bringen, würde er dem Vorwurf kaum entgehen, er sei noch mittelalterlichen Denkstrukturen verhaftet. An die Stelle solcher Einheitskonzepte von Wissenschaft ist seit langem und in der Post- und zweiten Moderne mit nochmals verstärktem Akzent – das Bewusstsein eines permanenten

Wandels und der völligen Pluralität getreten.

Um so erstaunlicher muss es erscheinen, dass wir mit geradezu dogmatischer Strenge an einer grundlegenden Zweiteilung der Wissenschaften mit je eigenem Gegenstandsbereich und eigenen Methoden festhalten. Wie kategorisch diese Unterscheidung in Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften ist, kann man zum Beispiel daran erkennen, dass es bei Wissenschaften, die nach unserem Verständnis in einem Grenzbereich zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften liegen, geradezu einen Entscheidungszwang für die eine oder die andere Seite gibt. So fanden etwa in der Psychologie heftige Diskussionen statt, ob sie sich eher geistes- oder eher naturwissenschaftlich verstehen müsse. Der Streit ist bekanntlich weitgehend zugunsten der Naturwissenschaften entschieden. Ausschlaggebend war dafür vor allem die Methodenfrage. Die Psychologie begreift sich als eine empirisch beobachtende und ihre Beobachtungen mit mathematisch-statistischen Mitteln auswertende Wissenschaft und ordnet sich deshalb den Naturwissenschaften zu.

Ich verweise auf dieses Beispiel um – gleich zu Beginn – darauf aufmerksam zu machen, dass es entgegen aller Rede von der pluralen Unabgeschlossenheit und der zunehmend beschleunigten Veränderung der Wissenschaftslandschaft bestimmte Basisüberzeugungen gibt, die offenbar nicht mit in diesen Auflösungsprozess geraten. Zu diesen Konstanten gehört also die Überzeu-

gung, es gebe einen grundlegenden Methodenunterschied zwischen den Natur- und den Geisteswissenschaften.

Worauf beruht dieser Unterschied? Im Sinn einer breiten *communis opinio* kommt dieser Unterschied von der Verschiedenheit der Gegenstände. Die Geisteswissenschaften befassen sich, wie der Name sagt, mit den Produkten des menschlichen Geistes, mit dem also, was menschliches Bewusstsein, Fühlen und Wollen hervorbringt, also mit Literatur, Kunst, Philosophie, Geschichte, Ethik, Politik usw. Die adäquaten Methoden zum Verständnis dieser Produkte scheinen daher Formen der Introspektion zu sein, das heißt Formen einer nacherlebenden Selbstanschauung, in der sich der menschliche Geist bei der Konstitution seiner Gegenstände beobachtet bzw. in der er fremde geistige Produkte aus ihren subjektiven Entstehungsbedingungen rekonstruiert.

Die Naturwissenschaften dagegen befassen sich mit den äußeren Gegenständen, das heißt den Gegenständen, die nicht von einem menschlichen Bewusstsein hervorgebracht sind, sondern unabhängig von ihm da sind. Ihre Methoden sind deshalb nach außen gerichtet, gründen auf Beobachtung und rationaler Verarbeitung des Beobachteten.

Diese Unterscheidung ist den meisten so zur Selbstverständlichkeit geworden, dass ihre Plausibilität außer bei sogenannten Grenzfragen kaum noch einer Prüfung gewürdigt wird. Ch. P. Snow wollte in seiner berühmten Rede über die zwei Kulturen aus dieser Unterscheidung zwischen zwei Wissenschaftsrichtungen sogar zwei grundlegend verschiedene Kulturen, eine geisteswissenschaftlich-literarische und eine naturwissenschaftlich-technische Kultur herleiten, die sich wechselseitig nicht verstehen können und wollen.

Den größeren Teil der Schuld für dieses Unvermögen gibt Snow den Geisteswissenschaftlern, die zwar Dickens lesen könnten, aber nicht in der Lage seien, Beschleunigung oder Masse zu definieren, und die auf dieses Unvermögen auch noch stolz seien, während der literarisch-ästhetisch nicht versierte Naturwissenschaftler als ungebildet gelte.

Mit diesem Vorwurf berühren wir bereits den gesellschaftlich-politisch relevanten Aspekt der Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften. Im Sinn dieses Vorwurfs dienen die Geisteswissenschaften nur einer gehobenen Unterhaltung, sie sind für die praktische Lebensbewältigung irrelevant. Außerdem ist die Beschäftigung mit ihren Gegenständen weitgehend auf eine gesellschaftliche Elite beschränkt, das heißt sie sind, wie Snow sagt, sozial rückwärts gewandt, einem Bildungsbürgertum verpflichtet, das in einer modernen demokratischen Gesellschaft keine echte Funktion mehr hat, ja vielleicht nicht einmal mehr haben sollte.

Wenn man diese und ähnliche Bewertungsprobleme verstehen will, muss man sehr weit in der Geschichte zurückgehen. Der Weg lohnt sich aber, denn er

kann deutlich machen, dass wir eine ganze Fülle von Problemen und Aporien, die mit der Entstehung dieser unterschiedlichen Wissenschaftsrichtungen verbunden sind, immer noch und weitgehend ungelöst weitertransportieren.

Ich kann diese Geschichte natürlich nur sehr grob und pauschal skizzieren, aber ich will wenigstens die Grundtendenzen einigermaßen genau zu beschreiben suchen.

Hervorgegangen sind die Geisteswissenschaften aus den im Mittelalter sogenannten Artistenfakultäten, das heißt aus denjenigen Disziplinen, in denen die sogenannten artes liberales, die freien Künste gelehrt wurden. Die Entstehung des Begriffs und der Lehrinhalte, die zu diesen freien Künsten gehören, geht schon auf die griechische Antike zurück. Für die Form, in der sie auch den mittelalterlichen Universitäten gelehrt wurden, ist vor allem die wissenschaftstheoretische Grundlegung dieser freien Künste durch Platon maßgeblich.

Gegliedert waren diese freien Künste in eine Dreier- und eine Vierergruppe, in ein seit Boethius sogenanntes Trivium und Quadrivium. Im Trivium gab es Unterricht in Grammatik, Literatur, Kunst, Geschichte, dann in der Rhetorik und in der Logik. Im Quadrivium wurde die sogenannte mathesis universalis gelehrt, die gebildet war aus einer wissenschaftstheoretischen Einführung in die Arithmetik, in die Geometrie, die Musik – als Lehre von Zahlrelationen – und in die Astronomie. Alle diese artes haben – wenn auch auf relativ hohem Niveau – einführenden Charakter, sie entfalten dasjenige Grundwissen, das für jedes höhere Studium relevant ist und daher bereits beherrscht werden musste, bevor ein solches Studium aufgenommen werden konnte. Nach ihrem Einzug in die Universitäten des Mittelalters bildeten die sogenannten Artisten deshalb die untere Fakultät, über der die höheren Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin standen. In dieser Unterordnung der Artistenfakultät lag aber kein Zweifel an der Bedeutung und der Relevanz ihrer Gegenstände. Es waren einfach die grundlegenden und deshalb zuerst und von allen zu erlernenden Gegenstände, mit denen sich die Artistenfakultät beschäftigte. Grammatik, Rhetorik, Logik und ein Wissen von den mathematischen Wissenschaften brauchte der Theologe genauso wie der Richter oder Arzt. Der elementare Charakter der artes brachte es aber mit sich, dass ihre Lehrer in der Regel weniger Achtung und auch weniger Gehalt bekamen als die Vertreter der höheren Fakultäten.

So war es zum Beispiel auch noch an der im 16. Jahrhundert neu gegründeten Universität in Marburg, an der einer relativ großen Zahl schlecht bezahlter Professoren der artes (12-16) nur je ein oder höchstens zwei Professoren der höheren Fakultäten gegenüberstanden. Diese Universität verstand sich aber als eine dem Humanismus und der Reformation verpflichtete Reformuniversität. Getragen war der Reformwille dieser neu gegründeten bzw. neu organisierten Universitäten in der Renaissance von einer – bis heute nachwirkenden – Ab-

lehnung der mittelalterlichen Scholastik und des mit der Scholastik gleichgesetzten Aristotelismus.

Der Hauptvorwurf war: In dem scholastischen Einheitssystem der Wissenschaften würden alle Erkenntnisse deduktiv aus obersten Prinzipien abgeleitet und nicht induktiv aus der Erfahrung gewonnen. Für dieses deduktive System war vor allem das wissenschaftstheoretische Konzept der Universalmathematik verantwortlich. In ihm wurden nach antik-mittelalterlicher Vorstellung diejenigen allgemeinen Kriterien entwickelt und in ein System gebracht, von denen her alle empirisch beobachtbaren Einzelphänomene beurteilt werden mussten, wenn sie einem begrifflichen Wissen sollten zugeführt werden können. Da die artes des Quadriviums – also Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie – gerade die Aufgabe hatten, in diese Universalmathematik einzuführen, hatten sie in den neuen Universitäten keinen guten Stand mehr, sondern wurden von den artes des sogenannten Triviums fast völlig verdrängt. Die Mathematik und die Geometrie machten als Basiswissenschaften für allgemeine Anwendungsmethoden vor allem für die Naturwissenschaften eine neue Karriere mit einer zum Teil explosionsartigen Weiterentwicklung, die Musik ist als eine mathematische Teildisziplin verschwunden, die Astronomie verengte sich auf eine wissenschaftliche Beobachtung des Weltalls. Als wissenschaftstheoretische Grundlagendisziplinen existieren die artes des Quadriviums seit den Humanisten-Universitäten so gut wie nicht mehr¹. In Marburg zum Beispiel gab es in der ersten Phase nur einen Vertreter des Quadriviums – und der lehrte Mathematik – neben einer ganzen Reihe von Professoren der griechischen und lateinischen Sprache, der Literatur, der Geschichte, der Rhetorik usw. In den Disziplinen des Triviums allein wurde im Sinn der Humanisten gelehrt, was jeder als Grundlage für eine höhere wissenschaftliche Bildung, ja für die Bildung zum Menschen überhaupt benötigte, das Wissen der artes des Quadriviums schien dafür irrelevant.

Diese Reduzierung der artes auf das Trivium im Humanismus hat für die Entstehung der modernen Geisteswissenschaften die Bedeutung einer ersten

¹ Wie in vielen geschichtlichen Wandlungsprozessen gibt es auch hier Übergangsphasen, die in der artes-Tradition z.T. bis weit ins 18. Jahrhundert reichen. In der neueren Forschung, die zu Recht gegenüber den früher oft viel zu radikal konstruierten Epochenbrüchen den Aspekt der Kontinuität betont und sich dazu auf ein Fülle einschlägiger Belege stützen kann, gibt es aber die Tendenz, diese Kontinuitätszeugnisse überzubewerten. So ist es auch im Fall der artes-Tradition. Natürlich bricht die artes-Tradition nicht plötzlich ab, sondern wird oft noch lange oder sogar sehr lange beibehalten. Diese Kontinuität betrifft aber vor allem die formale äußere Gestalt der Lehrtradition, die im äußerlich gleichbleibendem Gewand vermittelten Lehrinhalte ändern sich sehr viel stärker und früher. So bewegt sich etwa, um ein Beispiel zu geben, die Musiktheorie Andreas Werckmeisters (1645-1706) formal ganz in den Bahnen der auf Boethius zurückgehenden Musiktheorie im Rahmen des Quadriviums. Begriffe, Methoden, Gliederungskonzepte etc. sind äußerlich gleich, die Herleitung der Musik aber aus einem rationalen Begriff des Verhältnisses von Zahl und Schönheit, auf die bei Boethius das Gesamtkonzept gegründet war, ist verschwunden, ja wird entschieden bekämpft. In diesem Sinn muss die Aussage, als Grundlagendisziplinen existierten die Quadriviumsfächer an den Humanisten-Universitäten so gut wie nicht mehr, verstanden werden: der Geist der alten auf Platon zurückgehenden „mathesis universalis“ verschwindet radikaler und schneller aus den Quadriviumsfächern als deren äußerliche Beibehaltung suggeriert.

Weichenstellung. Die Lehrgegenstände des Triviums: Sprache, Literatur, Kunst, Geschichte, Rhetorik und Hermeneutik usw. umschreiben bis heute den zentralen Gegenstandsbereich der Geisteswissenschaften.

Neben einer Reihe weiterer Faktoren, auf die ich hier nicht eingehen kann, waren für die Konstituierung der Geisteswissenschaften in ihrer heutigen Form vor allem die Auseinandersetzungen der Neuzeit mit der Antike maßgeblich, die in einem berühmten, an der königlichen Akademie Frankreichs am Ende des 17. Jahrhunderts ausgetragenen Streit, der sogenannten querelle des anciens et des modernes ihren Höhepunkt fanden.

Anlass dieses Streits war das gesteigerte Selbstbewusstsein, das sich auf die Erfolge der Naturwissenschaften und der Technik einerseits und auf die durch das Christentum errungene höhere Stufe der Sittlichkeit andererseits gründete. Im Bewusstsein dieser Überlegenheit weigerten sich viele, die seit der Renaissance betonte Vorbildhaftigkeit der Antike noch länger anzuerkennen und die eigene Leistung nur daran zu messen, wie weit die antiken Vorbilder erreicht oder vielleicht übertroffen waren. Insbesondere die Überzeugung, seit dem Cartesianismus und erst durch ihn die Fähigkeit gewonnen zu haben, den eigenen Verstand selbständig, weil methodisch kontrolliert gebrauchen zu können, riss eine Kluft zur Antike auf. Sie erschien aus dieser Perspektive als eine naiv der Anschauung verpflichtete Zeit, die die Welt zwar mit dem Verstand zu ordnen versuchte, die es aber versäumt hatte, zuvor das Werkzeug, den Verstand selbst, und seinen Gebrauch zu untersuchen, mit dessen Hilfe diese Ordnung zustande kam.

Der Streit endete, um es kurz zu machen, mit einem Kompromiss: In den Bereichen, in denen die auf Klarheit und Deutlichkeit des Denkens gegründete Methode für die Ergebnisse verantwortlich war, das heißt, dort wo es um die methodische Ermittlung der Gesetze der Natur und die Anwendung dieser Gesetze in der Technik ging, dort sollte es einen klar messbaren Fortschritt gegenüber der Antike geben, die für diesen Bereich keine Vorbildlichkeit mehr beanspruchen konnte. Dort aber, wo es um die Vollkommenheit der Anschauung, die Finesse von Gefühl und Geschmack, die Schönheit der Darstellung usw. ging, dort lasse sich ein vergleichbarer Fortschritt der Entwicklung nicht feststellen, im Gegenteil, die von den abstrakten Verstandesregeln noch nicht überformte Anschaulichkeit der antiken Kunst konnte weiterhin als Vorbild und Maßstab auch in der Moderne anerkannt werden.

Der Streit um die höhere Sittlichkeit des christlichen Abendlandes gegenüber der heidnischen Antike endete mit einer Radikalisierung des Geschichtlichkeitsbewusstseins: Die Antike wurde nun nicht mehr verstanden als eine von der Gegenwart zwar verschiedene, aber wegen ihrer Beispielhaftigkeit immer noch relevante und vergleichbare Zeit, sondern als eine Zeit, die allein aus ihren eigenen Bedingungen begriffen – und aus ihnen auch gerechtfertigt – werden

musste, und die in keiner Weise mehr „kommensurabel“, vergleichbar war mit der eigenen christlichen Gegenwart des kultivierten Frankreich.

Aus der Kombination dieser beiden Positionen, aus der Einschätzung der Antike als einer vorkritisch naiven, anschaulich schönen Zeit und aus der Überzeugung, diese Antike könne nur historisch, das heißt allein und ausschließlich aus ihren eigenen geschichtlichen Bedingungen begriffen werden, ergab sich eine neue und verschärfte Deutung der alten Triviumswissenschaften, die in dieser Zeit bevorzugt die schönen Wissenschaften und Künste hießen: Diesen schönen Wissenschaften wurde nun ein eigener, der wissenschaftlichen Erfahrung entgegengesetzter Erfahrungsbereich zugeordnet: die Weisen vorbegrifflicher, unmittelbar anschaulicher, erlebender und fühlender Erfahrung. Zugleich wurden diese Erfahrungsformen historisiert. Es gab für sie – anders als etwa bei den Gesetzen der Natur – keine allgemeinen Normen und Regeln, sondern sie mussten aus der Vielfalt ihrer historischen Entstehungsbedingungen begriffen werden. Damit war die spätere, vor allem im 19. Jahrhundert erfolgende Ausdifferenzierung der Geisteswissenschaften bereits vorbereitet². Es war nun nicht mehr möglich, einfach Literatur oder Sprache zu lehren, sondern es mussten diese Gegenstände in ihren durch Zeiten und Räume, durch Epochen und Nationen differenzierten Formen in Wissenschaften behandelt werden, die sich selbst diesen Differenzierungen entsprechend gliederten: Altertumswissenschaften, Germanistik, Anglistik, Romanistik usw.

Während als das den exakten Wissenschaften zugeordnete Vermögen der abstrahierende Verstand galt, ordnete man den schönen Künsten und Wissenschaften ein Vermögen des Geschmacks zu, mit Begriffen wie *bon sense*, *common sense*, *criticism* oder Urteilskraft. So wie ein Mensch mit Geschmack die Schönheit zum Beispiel eines Gemäldes nicht durch methodische Anwendung abstrakter Regeln, nicht durch Auflösung und Wiederzusammensetzung seiner Teile, sondern unmittelbar im Blick auf das einheitliche Ganze erfasst, und wie ähnlich ein Mensch von gesundem *common sense* das moralisch Richtige in einer Situation unmittelbar erkennt, so sollte bei allen Geschmacksgegenständen die Urteilsbasis ein vorbegrifflich unmittelbares Erfassen der einheitlichen, noch nicht vom Verstand zergliederten Struktur sein.

Das Vermögen einer solchen vorbegrifflichen Erfahrung noch konkreter Einheit ordnete Gottfried Alexander Baumgarten in seiner berühmten Schrift über die Ästhetik als Wissenschaft um 1750 der *cognitio sensitiva qua talis*, das heißt

² Wenn es um die Ermittlung der zentralen Wurzel dieser Vergeschichtlichung von Literatur und Sprache geht, muss man noch viel weiter bis ins ausgehende Mittelalter und zu dem vom spätmittelalterlichen Nominalismus geprägten Literatur und Sprachverständnis der Renaissance zurückgehen. Wenn etwa in Lorenzo Vallas „*Repastinatio dialectice et philosophie*“ (hrsgg. von G. Zippel, Padua 1982) die Umgangssprache als die eigentliche Auslegung von Wirklichkeit erscheint, dann sind allgemeine Normen an das konkrete Hier und Jetzt, d.h. an die Geschichte gebunden. Unter diesem Aspekt kann man sagen, dass die historistisch motivierte Ausdifferenzierung der Geisteswissenschaften im 19. Jahrhundert nur zu Ende führt, was in der Renaissance längst angelegt war.

der sinnlichen Anschauung als solcher zu. Sinnliche Erkenntnis heißt auf griechisch: αἰσθητικῆ; ἐπιστήμη .

Ästhetik ist also dem Wortsinn nach einfach die Sinneserkenntnis. Weil diese Sinneserkenntnis aber nach Baumgarten anders als der Verstand ihre Gegenstände noch in ihrer konkreten, vielheitlich differenzierten Ganzheit und Einheit erfasst, ist sie zugleich eine Erfassung der Schönheit, das heißt eine Ästhetik in dem uns seither geläufigen Sinn.

Wichtig ist zu beachten, dass der Ästhetik nach Baumgarten neben der Erfassung der Konkretheit, das heißt der sinnlich anschaulichen Vielfalt, auch die Erfassung von Zusammenhang und Einheit zugeordnet wird. Die ästhetische Anschauung löst den Gegenstand noch nicht in seine analysierbaren Teile auf, sondern hält ihn in der Einheit seiner gegebenen Struktur fest.

Die Unterscheidung zwischen dem kausal-analytischen Verstand und einer vorbegrifflichen Erfahrung von Zusammenhang im Spiel der Erkenntniskräfte, die noch nicht auf die vergegenständlichende Einheit der transzendentalen Apperzeption zurückgeführt sind, ist nicht nur für Kants Unterscheidung der reinen Vernunft von der Urteilskraft leitend, sie bildet auch noch die Basis für Wilhelm Diltheys Versuch, den Geisteswissenschaften eine eigene, der Kritik der reinen Vernunft analoge kritische Grundlegung zu verschaffen.

Mit Dilthey erreicht die Entwicklung von den sieben freien Künsten des Mittelalters über die Triviumswissenschaften der Humanisten, die Geschmacks- und common sense Diskussion des 17. und 18. Jahrhunderts, die Ästhetisierung und Historisierung der schönen Künste und Wissenschaften im 18. und 19. Jahrhundert zu dem modernen Verständnis der Geisteswissenschaften hin ihren eigentlichen Kulminationspunkt.

Auch wenn an den Theorievoraussetzungen Diltheys vielfach Kritik geübt wurde, für die Wissenschaftsorganisation der Geisteswissenschaften, für ihre fundamentale, ‚generische‘ Abgrenzung gegenüber den Naturwissenschaften und für die praktisch-historische Arbeit in den Geisteswissenschaften ist Dilthey bis heute maßgeblich. Dilthey teilt mit der von Baumgarten inaugurierten Ästhetik die Überzeugung, dass die Geisteswissenschaften ihre Gegenstände nicht in begrifflicher Abstraktion gewinnen, sondern in einer Form unmittelbarer Erfahrung. Diese unmittelbare Erfahrung bestimmt Dilthey nicht einfach als Sinneswahrnehmung oder Empfindung, sondern als Erlebnis. In diesem Begriff, der seit der Erlebnislyrik der deutschen Klassik über vor allem Fichte, Schleiermacher, Schlegel, Novalis eine bedeutende Entwicklungsgeschichte hat, versucht Dilthey dem Aspekt der Einheit und des Zusammenhangs gerecht zu werden, um dessentwillen auch für Baumgarten die Sinneswahrnehmung eine Ästhetik war. Es gibt ja auch partikuläre und diffuse Wahrnehmungen oder Empfindungen, im Erleben aber ist das erlebende Ich des Ganzen eines Erlebniszusammenhangs (der letztlich für Dilthey in der Einheit des Selbstbewusstseins des

Ich gründet) inne. Dieses Innesein eines Zusammenhangs gibt der geisteswissenschaftlichen Erfahrung den logischen Charakter der Struktur, das heißt eines teleologischen Zusammenhangs, der diese Erfahrungsweisen gegen die Bedeutungsgewinnung aus einer Analyse mechanischer Ursachen in den Naturwissenschaften abgrenzt. In der möglichst unverfälschten, das heißt vom reflektierenden Denken und seinen Kategorien nicht überformten Rekonstruktion dieses Erlebniszusammenhangs und seiner historischen Bedingungen haben nach Dilthey die Geisteswissenschaften ihre spezifische Aufgabe: Sie verstehen geschichtlich geprägtes Leben und erklären nicht Kausalzusammenhänge der Natur.

Wenn man die Probleme verstehen will, die sich aus dieser von Dilthey ‚endgültig‘ vollzogenen Scheidung von Geistes- und Naturwissenschaften ergeben, muss man unterscheiden zwischen dem Problembewusstsein, wie es Dilthey ausdrücklich thematisiert, und denjenigen Problemen, die sich aus der Art, wie Dilthey die Aufgabenbeschreibung der Geisteswissenschaften begreift, ergeben haben und die in der Folge auch zutage getreten sind.

Im Sinn des Selbstverständnisses der Geisteswissenschaften, das von Dilthey ausdrücklich artikuliert wurde, ergibt sich aus seinem Konzept tatsächlich so etwas wie die sogenannten zwei Kulturen: Auf der einen Seite steht das subjektive Erleben, die Erfahrung und Deutung von Ganzheiten und Zusammenhängen in ihren konkreten, vielfältigen Besonderheiten, auf der anderen Seite ein abstrakt sezierender Verstand, der analysiert und synthetisiert, für den es nur kausale Ursachenreihen gibt, nicht die Zielgerichtetheit, wie sie für subjektive Prozesse typisch ist.

Dieses Gegensatzbewusstsein zwischen den zwei scheinbar so unterschiedlichen Betrachtungsweisen, in denen die Geistes- und die Naturwissenschaften die Welt verstehen oder erklären, überdeckt, dass dieser angebliche Gegensatz zwischen den zwei Kulturen in Wahrheit in jeder dieser beiden Kulturen vorhanden ist und dort lediglich eine modifizierte Form annimmt.

Das zeigt der geschichtliche Fortgang der Diskussion selbst. Denn bald schon empfand man es als die eigentliche Aporie in Diltheys Konzept, wie denn ein erlebendes Subjekt von seinen vorgeblich allem bewussten Denken vorausliegenden Erleben überhaupt wissen kann, wie es sich darüber intersubjektiv soll verständigen können, ja wie etwas unmittelbar und vorbewusst Erlebtes überhaupt mit den rationalen Mitteln des Bewusstseins soll rekonstruiert werden können, ohne dass dadurch wieder die ursprüngliche Einheit des Erlebnisses in die zerstückelnde und abstrakte Deutlichkeit des Verstandes aufgelöst wird. Diese Fragen zeigen schon an, dass der Gegensatz zwischen Geistes- und Naturwissenschaften auch durch die Geisteswissenschaften selbst geht und dort das Verhältnis zwischen unmittelbarer Erfahrung und ihrer bewussten Rekonstruktion betrifft.

Die Diskussion um die Problematik genau dieses Verhältnisses gibt es aber auch in den wissenschaftstheoretischen Diskussionen der Naturwissenschaften, etwa in den Diskussionen des sogenannten Wiener Kreises um Carnap, Neurath und Schlick: Auch die naturwissenschaftliche Erkenntnis ist auf die Unmittelbarkeit des Wahrnehmungserlebnisses als auf ihre scheinbar einzig sichere Basis angewiesen, da der empirische Gehalt ihrer Sätze allein von dieser Basis kommen kann, – und sie kämpft daher mit den Problemen, wie diese Wahrnehmungserlebnisse intersubjektiv sein können, wie sie in Basissätzen erfasst und in Sätze der Theoriesprache überführt werden können bzw. umgekehrt, wie Sätze der Theoriesprache auf Basissätze zurückgeführt und an ihnen kontrolliert werden können.

Signifikante Belege für die Parallelität der Problemlage in den Geistes- und in den Naturwissenschaften bieten die vielen Versuche vor allem um die Jahrhundertwende, die Wissenschaftlichkeit der Geisteswissenschaften durch Einführung naturwissenschaftlicher Methoden zu sichern und dabei gerade auf die Rückgewinnung eines sogenannten natürlichen, noch vortheoretischen Weltverständnisses zu setzen.

Der wichtigste Beitrag stammt dazu von Edmund Husserl, es gibt das gleiche Beweisanliegen aber zum Beispiel auch in der Dichtungstheorie. Etwa zur gleichen Zeit, in der Dilthey in Berlin seine kritische Fundierung der Geisteswissenschaften verfasste, entwarf der Dichter Arno Holz ein Programm naturalistischer Dichtung, das eine Dichtung möglich machen sollte, die dem naturwissenschaftlichen Exaktheitsideal seiner Zeit entsprach. Holz glaubte dies zu erreichen, wenn er die Dichtung ganz und ausschließlich auf das Erlebnis gründet. „Das Erlebnis soll dichten im Dichter, nicht er soll dichten“, „Es soll sich formen, nicht der Dichter soll formen“, sind zentrale Sätze seines Programms. Holz kritisiert mit diesen Sätzen sogar noch das Streben nach einer wirklichkeitsgetreuen Darstellung, wie sie Emile Zola für den französischen Naturalismus gefordert hatte. Hatte Zola definiert: Kunst sei ein Zipfel der Natur, gesehen durch das individuelle Temperament eines Künstlers, so geht Holz noch darüber hinaus und fordert im Sinne der neuen Sachlichkeit, dass aus der wahren Kunst der persönliche Anteil des Dichters völlig verschwinden müsse. Das Erlebnis müsse völlig frei sein von aller subjektiven Zutat, von allen Konventionen und Diskursen, nichts als der reine Spiegel der Wirklichkeit: „Ich gestalte und forme die Welt, ... , wenn es mir gelingt, den Abglanz zu spiegeln, den sie mir in die Seele geworfen“ ... „Drücke aus, was du empfindest, unmittelbar, wie du es empfindest, und du hast ihn (den notwendigen Ausdruck der Dinge)“ (Die Kunst, ihr Wesen und ihre Gesetze, 1891, = Werke X, 510, 561).

Das Besondere an Holz, das ihn an seine Zeit und insbesondere an Dilthey bindet, ist nicht, dass er in einer vortheoretischen, von keiner allgemeinen Konvention und keinem Diskurs verformten Erfahrung Naturgemäßheit, Realitäts-

treue und Objektivität sucht, – die Faszination dieses Präsemiotischen hat sich bis heute erhalten und prägt auch viele gegenüber den Erlebniskonzepten kritische Positionen – das Besondere liegt vielmehr in der Auslegung des Erlebnisbegriffes selbst. Denn Dilthey wie Holz betonen am Erlebnis den Aspekt des Authentischen, Unverfälschten. Diese Betonung, die um 1900, wie sich schnell zeigen sollte, keineswegs mehr zeitgemäß war, hat ihre Wurzel im Erlebnisbegriff der Goethe-Zeit und ist dort vor allem gegen die Regelpoetiken des Barock gerichtet. Im Barock glaubte man noch zu wissen, was Zorn, Scham, Freude, Beständigkeit usw. sind, wie sie dargestellt und ausgedrückt werden müssen. Im Zweifel an Sinn und Möglichkeit solcher abstrakter Regeln und Normen selbst für menschliche Gefühle setzten Literaten und Literaturtheoretiker zwischen 1750 und 1830 statt dessen auf das Authentische, auf das echt und wahr Empfundene, tief Gefühlte usw. Der unverfälschten Echtheit des Gefühls und des eigenen Erlebens traute man mehr Wahrheit zu als einem allgemeinen Wissen.

Die Brüchigkeit dieses Vertrauens in die Authentizität des Erlebens wurde aber schon in der Romantik empfunden, mit voller Schärfe wendet sich der Expressionismus gegen diese Tradition, in dem die nur subjektive Seite des Erlebens, das Imaginäre, Träumerische, Visionäre, Simulative, irrational Ambivalente hervorgekehrt wird.

Es sind aber nicht nur die Literatur und die Künste, in denen der Glaube an die unverfälschte Sachlichkeit unmittelbarer Erfahrung erschüttert wurde, auch in der Philosophie und in der Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften wird – wenn auch von unterschiedlichen Ausgangspunkten her und in verschiedener Beweisabsicht – der immer wieder gleiche Nachweis erbracht, dass alles subjektive Wahrnehmen und Erleben, selbst in seiner elementarsten Form, bereits eine Konstruktion ist, für die man je nach Standpunkt biologisch evolutive Momente verantwortlich macht oder Einflüsse, die aus dem Sprachgebrauch, aus Konventionen, Systemen, Diskursen kommen.

Wenn es nicht bis heute immer wieder energische Versuche gäbe (einer der wichtigsten stammt aus der Feder Umberto Eccos, siehe Rezension Brandt, FAZ vom 26.04.98), dem Präsemiotischen eine Position innerhalb der menschlichen Erfahrungsformen zu sichern, und damit einen direkten Kontakt zwischen Mensch und Natur, Subjekt und Objekt für möglich erklären zu können, müsste man vor allem in Bezug auf die Geisteswissenschaften sagen, dass die – physiologischen, biologischen, sprachanalytischen, hermeneutischen, poststrukturalistischen, behavioristischen, pragmatischen, konstruktivistischen – Kritiken an der Möglichkeit einer unmittelbaren, „natürlichen“ Welterfahrung die Geisteswissenschaften eigentlich um ihren Gegenstand gebracht haben müssten.

Tatsächlich gibt es in den geisteswissenschaftlichen Fächern, in denen wissenschaftstheoretische Diskussionen geführt werden, eine lebhaft Auseinander-

setzung darüber, ob die Geisteswissenschaften überhaupt einen – oder noch einen eigentümlichen Gegenstand haben.

Dort, wo diese Frage im Bereich der Literatur- und Kunstwissenschaften bejaht wird, geschieht dies meist unter Hinweis auf die sogenannte ästhetische Qualität, die etwas haben müsse, damit es überhaupt Gegenstand der „schönen Künste und Wissenschaften“ sein könne. Dieser eher konservative Hinweis kann aber nicht nur deshalb keinen Lösungsansatz bringen, da die Auflösung des Gegenstands der Geisteswissenschaften gerade ein Produkt der Ästhetisierung ihrer Gegenstände ist, der Hinweis auf die spezifisch ästhetische Qualität geisteswissenschaftlicher Gegenstände macht sogar auf einen besonders eklatanten Widerspruch im Konzept einer ästhetischen Erfahrungsweise aufmerksam, den die inzwischen eingetretene kunst- und literaturgeschichtliche Entwicklung offen zutage gebracht hat:

Die Ästhetik war – als Wissenschaft von der Vollendung der sinnlichen Anschauung – angetreten, um der Kunst den Reichtum konkreter Gegenständlichkeit zu retten gegenüber der abstrakten Ungegenständlichkeit des Verstandes. In der tatsächlich in Folge dieser Ästhetisierung eingetretenen Entwicklung hat sich aber beinahe das Gegenteil von dem ergeben, was die ästhetische Welterfahrung erreichen wollte. Der immer radikalere Ausschluss von allem Begrifflichen und Erkenntnishaften aus der Kunsttheorie – und schon Kant betonte gegenüber Baumgarten, dass die Erfahrung des Schönen überhaupt keine Erkenntnis, auch keine Sinneserkenntnis sei, – führte dazu, dass man künstlerische Gegenstände immer mehr mit Prädikaten wie Unbestimmtheit, Vieldeutigkeit, Diffusion, Offenheit, ja Beliebigkeit verband – immer im Gegensatz zu der fixierten Bestimmtheit technischer Rationalität.

Die im 19. Jahrhundert häufige Forderung, ein Künstler müsse gleichsam in dem Zwischenzustand zwischen Schlafen und Wachen schaffen, in dem Auge oder Ohr schon aktiv, aber noch nicht vom Verstand überformt sind, führte schon im Impressionismus zu Bildern, aus denen die gegenständlichen Konturen verschwanden, und es dauerte nicht lange, bis sich die Abstraktheit einer rein ästhetischen Malerei durchgesetzt hatte.

Das „unschuldige Auge“, das seine Gegenstände völlig „rein“, ohne jedes Bewusstsein ihrer Bedeutung sieht, hat keine Gegenstände mehr.

Mit diesem Hinweis soll nicht etwa Kritik an der Entwicklung der modernen Kunst geübt sein, in der wichtige neue Möglichkeiten etwa über das Gewicht und die Eigenbedeutung der Materien und Medien, von Farbe, Klang usw. und ihrer immanenten Strukturalität erprobt worden sind. Hier geht es aber um die Theorievoraussetzungen der Geisteswissenschaften, deren innere Widersprüchlichkeit gerade an der Entwicklung der neueren Kunst paradigmatisch sichtbar werden kann. Wenn die Geisteswissenschaften gegenüber der abstrakten Rationalität naturwissenschaftlich-technischer Ursachenanalyse die Er-

fahrung von Ganzheit, Einheit, konkret individueller Differenziertheit und Fülle festhalten wollten durch den Rekurs auf Formen unmittelbarer, eben ästhetischer Erfahrung, dann hat die geschichtliche Entwicklung selbst diese Erwartung nicht eingelöst, sondern widerlegt:

Die ästhetische Erfahrung ist nicht weniger abstrakt als die abstrakten Gesetze, Regeln und Normen des Verstandes.

Für ein zutreffendes Urteil über diese Schwierigkeiten kann eine Weitung des geschichtlichen Blicks zurück auf die Vorgänge, die in diese Aporie geführt haben, hilfreich sein. Das erste, was dabei auffällt, ist, dass sich bei der Diskussion um die Eigenart der Geisteswissenschaften der Blick immer mehr verengt hat, verengt auf die Frage nach der Möglichkeit einer noch unmittelbaren, realitätshaltigen, authentischen, prägnanten Erfahrung – diese Möglichkeit wird heute aber von vielen Aspekten her in Zweifel gezogen – und nach dem Verhältnis dieser Erfahrungsform zur rationalen Deutung und Bewertung ihrer Inhalte.

Dabei wird die Frage schon gar nicht mehr gestellt, ob diese scharfe Zweiteilung nicht auch ihre historische Bedingtheit hat, und warum wir auf der Seite der sinnlichen Unmittelbarkeit Realität und konkrete Ganzheit vermuten, während wir dem Verstand misstrauen und ihn nicht nur für leer halten, sondern glauben, sobald der Verstand eingreife, werde eine Erfahrung entstellt und subjektiv überformt (zu einer bestenfalls intersubjektiv gültigen Objektivität).

Und wir glauben dies nicht nur in den Geisteswissenschaften. Obwohl wir in der konkreten wissenschaftlichen Forschung wie im Alltagsleben tausendfach unsichere oder täuschende Wahrnehmungen mit dem Verstand korrigieren und uns diese Korrekturen keineswegs mehr von der Wahrnehmung streitig machen lassen, zum Beispiel wenn wir den Wahrnehmungseindruck, als ob die Sonne klein sei und sich um die Erde drehe, mit den Mitteln rationaler Berechnung korrigieren, – gilt auch in den Naturwissenschaften das methodische Prinzip, daß eine rational gebildete Hypothese erst dann verifiziert sei, wenn sie durch Beobachtung bestätigt werde. Wir misstrauen der Wahrnehmung und dem subjektiven Gefühl und überlasten beide zugleich, indem wir sie zu Kontrollinstanzen der Wirklichkeit und Unverfälschtheit machen.

Diese Überbewertung der direkten empirischen Erfahrung hat eine lange geschichtliche Tradition, die ihrerseits Teil jener Tradition ist, die zum Verfall der artes liberales und ihrer Reduzierung auf das Trivium in der Renaissance führte.

Maßgeblich ist dafür bereits das späte Mittelalter, vor allem Duns Scotus. Weil Aristoteles gelehrt hatte, bei der Wahrnehmung von Gegenständen wirkten Verstand und Wahrnehmung zusammen, glaubte Duns Scotus den Schluß ziehen zu müssen, die Wahrnehmung habe bereits eine eigene, wenn auch noch

(vorbewußt) passive Intelligenz, die sie befähige, ein Ding mit allen seinen Eigenschaften zugleich und in einem Augenblick zu erfassen (*cognitio sensitiva intuitiva*). Die Wahrnehmung ist für Duns Scotus damit reine Empfänglichkeit (Rezeptivität). Ihr steht in freier Aktivität (Spontaneität) der Verstand gegenüber, der aber immer auf das in der Wahrnehmung Empfangene angewiesen bleibt, das er lediglich mit seinen Mitteln deuten kann.

Die Wahrnehmung ist also bereits bei Duns Scotus eine Kontrollinstanz für das Denken, das Denken seinerseits ist eine aktive Bearbeitung der Wahrgenommenen, die in der freien Verfügungsgewalt des Menschen liegt, die aber grundsätzlich nie mehr an Wahrheit enthalten kann, als in der Sinnesanschauung schon gegeben war.

Die Position, die Duns Scotus mit dieser Auslegung des Verhältnisses von Wahrnehmung und Denken einnimmt, ist geistesgeschichtlich keineswegs neu. Sie wurde im Grundsätzlichen bereits von den Philosophenschulen des sogenannten Hellenismus vertreten, die in der Zeit nach dem Tod des Aristoteles und dem damaligen Niedergang seiner Philosophie entstanden waren.

Die Ähnlichkeit spätmittelalterlicher Theorien mit den Theorien dieser Philosophenschulen der Stoa, des Epikureismus und des Skeptizismus hat man in der Renaissance auch bemerkt, und es ist dadurch zu einem neuen Interesse an dieser Antike gekommen. Diese wieder erneuerte Antike war aber eben nicht die Antike des Platonismus und des Aristotelismus, sondern die des Hellenismus. Die Philosophien des Hellenismus waren populäre Philosophien, das heißt sie versuchten auf den Begriff zu bringen, was dem gesunden Menschenverstand, dem *common sense* einleuchtete und richtig schien. Und in der Tat hat auch ihre Erkenntnislehre eine hohe direkte Plausibilität, an der auch heute noch die meisten Forschungsansätze festhalten: Die Sinnesorgane rezipieren auf physikalisch-biologischem Weg bestimmte äußere Daten, die sich der Verstand dann vergegenwärtigt und in freier Zuwendung mit ihnen nach seinen eigenen Gesetzen schaltet und waltet.

Zu einem ganz anderen Ergebnis waren Platon und Aristoteles und die von ihnen beeinflusste griechische, lateinische, arabisch-persische und jüdische Tradition der Spätantike und des Mittelalters gekommen. Sie gingen nicht von dem Bild aus, das man sich macht, wenn man sich beim Wahrnehmen und Denken beobachtet, sondern machten gleichsam eine Negativprobe. So wie man bei einer Gehirnuntersuchung feststellt, dass bestimmte Teile zum Beispiel für das Sehen oder Sprechen verantwortlich sind, weil wir nicht mehr Sehen oder Sprechen können, wenn sie nicht aktiv sind, so prüften sie, wann Denken überhaupt nicht mehr funktionieren kann. Dies ist, wie sie an vielen verschiedenen Fällen und Formen des Denkens dokumentierten, der Fall, wenn man etwas nicht mehr unterscheiden kann, weil es immer wieder etwas anderes zu sein scheint oder gar nichts Bestimmtes ist. Als Grundakt des Denkens gilt ihnen

deshalb das Unterscheiden, und nicht die Bewusstmachung oder Vergegenwärtigung eines Inhalts. Man hätte gar keinen Inhalt, dessen man bewusst werden kann, wenn man nicht zuvor einen Unterschied gemacht hätte.

Bereits aus dieser Grundentdeckung wird klar, dass auch die Wahrnehmung etwas Aktives sein muss, und dass sie die Tendenz hat, abstrakt zu sein. Auch wenn es noch so plausibel erscheint, die Wahrnehmung für einen physiologischen Vorgang zu halten, der von äußeren Reizen stimuliert in uns abläuft, die Wahrnehmung kann nicht ein bloßes Reizbeantwortungsgeschehen sein, weil wir sonst von tausendfachen Reizen erregt zugleich Tausende von Wahrnehmungen machen müssten. Man nimmt aber nur Weniges wahr und dies genau dann, wenn man seine unterscheidende Aufmerksamkeit darauf richtet.

In einer solchen ersten Unterscheidung, in der man sich einem Gegenstand zuwendet, kann man aber nicht, wie Duns Scotus meint, schon den ganzen Gegenstand mit allen seinen Eigenschaften erfassen, ein erster Unterschied ist vielmehr ein noch undifferenzierter, oberflächlicher Unterschied: Wer zum ersten Mal eine fremde Landschaft, fremde Menschen sieht, eine fremde Sprache, fremde Musik hört, eine fremde Duftmischung riecht usw., der nimmt nicht das Ganze in seiner konkreten Fülle wahr, sondern er erfasst irgendwelche markanten Gemeinsamkeiten, das heißt etwas, das, wenn es bewusst gemacht wird, als abstrakt erscheint.

Wie hilft man sich gegen diese abstrakte Ungenauigkeit, mit der das Denken in der Wahrnehmung beginnt? Die aristotelische Antwort ist: durch genaueres Unterscheiden.

Wenn man richtig unterscheiden will, muss man allerdings zuvor wissen, was überhaupt Unterscheiden ist und was man dabei tut. Ähnlich wie viele neuzeitliche Erkenntnistheoretiker die Forderung erhoben, man müsse erst das Werkzeug, den Verstand selbst, mit dem man denkt, untersuchen, bevor man etwas über die Zuverlässigkeit seiner Produkte wissen könne, so gilt auch im Horizont dieser platonisch-aristotelischen Erkenntnisanalyse, dass man erst das Werkzeug des Denkens, und das heißt hier nicht ein Vermögen der Selbstvergegenwärtigung, sondern das Unterscheidungsvermögen selbst untersuchen müsse, wenn man die Produkte des Denkens auf methodisch sichere Weise herstellen wolle.

Es war die große Leistung Platons, der damit ein fast 2000 Jahre lang in Europa tradiertes Wissenschaftssystem grundgelegt hat, aufzuweisen, dass man, wenn man, die Kriterien des Unterscheidens verstehen will, das Zusammenspiel einer ganzen Reihe zunächst hochabstrakter Begriffe verstehen muss, aus denen sich dann aber durch immer neue Kombinationsmöglichkeiten ganz konkretes Wissen ergibt, zum Beispiel über die Grundtheoreme der Mathematik und der Geometrie.

Seine kritische Reflexion geht – sehr vereinfacht dargestellt – von etwa folgender Überlegung aus:

Wenn etwas unterscheidbar sein soll, muss es bestimmt sein, wenn etwas bestimmt sein soll, dann müssen seine Elemente auf jeden Fall eine Einheit bilden, denn das absolut Diffuse ist nichts, was auch nur irgendwie identifiziert werden könnte (Grundeinsicht des Parmenides). Wenn etwas eine geeinte Vielheit ist, ist es ein Ganzes aus Teilen, bei denen die Teile, sofern sie Teile eben dieses Ganzen sind, einander gleichen, während sie als Teile gegeneinander und gegen das Ganze verschieden sind. Als Teile genau einer Einheit haben alle Teile ihr Teilsein von genau dieser Einheit her, das heißt sie sind alle auf ein Selbes bezogen (zum Beispiel sind alle Balken im Schiff eben Schiffs- und nicht Dachbalken) und stehen zu diesem Selben auch alle im selben Verhältnis, das heißt sie sind nur dann wirklich Teile, wenn sie für das Ganze konstitutiv sind. Zum Beispiel sind die Spannung und die Schwingungen der Saiten, der Resonanzkörper usw. einer Laute nur unter dem Aspekt Teile des Ganzen ‚Laute‘, unter dem sie auch je als sie selbst für die Hervorbringung des Lautentons relevant sind.

Ich verschone Sie mit diesen abstrakten Begriffsspielen und weise nur darauf hin, dass das eben Besprochene bereits die rationalen Voraussetzungen zum Begreifen dessen, was ein Kreis ist, enthielt. Denn dass sich alle Teile eines Selben in derselben Weise zu einem Selben verhalten können, das muss man bereits verstanden haben, bevor man in Kombination mit dem Begriff der Ausdehnung verstehen kann, was ein Kreis in der Geometrie ist, das heißt eine Ausdehnung, bei der alle Teile im selben Ausdehnungsverhältnis zu ein und demselben (Punkt) stehen. Der Kreis ist damit die einheitlichste Figur, die sich überhaupt denken lässt.

Den Weg von dieser rein begrifflichen Dimension bis zur Grundkonstitution der Geometrie als der zweiten Quadriviumswissenschaft möchte ich wenigstens noch andeuten:

Bei jedem Gegenstand, den man verstehen will, auch wenn man im normalen Denken gar nicht darauf achtet, braucht man also Begriffe wie Einheit, Vielheit, Ganzheit, Teil, Selbigkeit oder Identität, Verschiedenheit, Gleichheit usw. Nun sind alle diese Begriffe nicht nur vom Begriff der Einheit, von dem die Analyse ausging, verschieden, sie sind auch selbst wieder je eine Einheit. Diese Einheiten sind verschieden vom Begriff der Einheit überhaupt, sie gleichen ihm aber, sofern sie wieder eine Einheit aus einer Vielheit bilden. Das genau ist es, was man nach Platon zumindest verstehen muss, wenn man verstehen will, was eine Zahl ist. Zahl ist also eine je bestimmte Einheit, die von ihrer begrifflichen Genese her in Aspekte der Gleichheit und der Ungleichheit teilbar ist, und diese unterschiedliche Teilbarkeit ist die Bedingung dafür, dass Einheiten gerade und ungerade teilbar sind.

Analysiert man mögliche Zahleinheiten im Blick darauf, wie sie aus einzelnen Teilen unterschiedlich synthetisiert sind, gelangt man zu einer Theorie der Arithmetik, abstrahiert man dagegen bei den Zahleinheiten von ihren diskreten Teilen und untersucht sie nur als Ganzheiten, also etwa die Zahl 5 als eine sich über 5 Einheiten erstreckende Ganzheit, erhält man einen Begriff von Distanz, bei dem, wenn man völlig von den Einzeleinheiten, aus denen er gebildet ist, absieht, die bloße Vorstellung eines Kontinuums, genauer: einer eindimensional ausgedehnten Strecke übrigbleibt – und über solche und analoge Schritte entsteht der Übergang von der Arithmetik in die Geometrie.

Mit diesen begrifflichen Voraussetzungen, die man zum Verständnis jedes Gegenstands und damit in jeder Wissenschaft braucht, hat sich in der Antike und im Mittelalter in den sogenannten Artes Liberales jeder beschäftigen müssen, bevor er überhaupt an das Studium einer Einzelwissenschaft gehen konnte. Gelernt hat man also in diesen im Mittelalter sogenannten Artistenfakultäten, was man allein aufgrund der Tatsache, dass Denken Unterscheiden ist, über das Denken weiß, und hat so einen Begriff von den Kriterien und Inhalten bekommen, über die das Denken von sich aus verfügt.

So bekam man einen Begriff davon, was Denken im eigentlichen und strengen Sinn ist. Denken heißt also nicht einfach, sich seiner mentalen Akte bewusst werden, sondern Denken heißt: Über die Kriterien des Unterscheidens wissend verfügen.

Mit der kritischen Aufdeckung der Unterscheidungskriterien als des inneren Urteilskanons des Denkens ist aber nicht nur ein von den modernen Bewusstseinskonzepten erheblich verschiedener Begriff von Denken verbunden, der erst adäquat explizierbar macht, was Rationalität ist, die Einsicht, dass Denken Unterscheiden ist, macht es auch möglich, zwischen mehr und weniger rationalen Formen des Denkens zu differenzieren, so dass die Kluft zwischen dem Rationalen und dem Irrationalen, dem Bewussten und dem Unbewussten nicht entsteht. An die Stelle der scharfen Antithese zwischen den unmittelbaren und den reflexiv vermittelten Erfahrungs- bzw. Erkenntnisformen tritt eine breite Skala unterschiedlich rationaler Denkweisen.

Auch das Wahrnehmen zum Beispiel ist eine Unterscheidungsleistung und muss insofern als ein Akt des Denkens verstanden werden. Aber die Unterscheidung von grün und rot, süß und bitter ist von wirklich rationalen Unterscheidungsakten dadurch unterschieden 1. dass man sich, wenn man rot und grün auseinander hält und nicht miteinander gleichsetzt, nur unvermerkt an das Widerspruchsaxiom hält, ohne seine begrifflichen Voraussetzungen explizit kennen zu müssen, 2. dadurch, dass beim Sehen, Schmecken, Hören usw. das Unterscheidungsvermögen nicht frei über alles seine Leistungen verfügt, sondern gebunden ist an die Unterscheidungsvermögen der Organe, mit deren

Hilft sich die Wahrnehmung vollzieht: Das Auge sieht nur Farbe und Form, es hört keine Töne und erkennt nichts Begriffliches usw.

Aus diesen beiden Momenten: dass es auch ein Unterscheiden ohne explizite Kenntnis der Kriterien des Unterscheidens gibt (das deshalb nur mehr oder weniger korrekt ist) und dass das Unterscheidungsvermögen durch die Organe, mit deren Hilfe es sich vollzieht, gebunden, eingeschränkt wird, ergibt sich das Konzept einer Differenzierung verschiedener Unterscheidungsleistungen von der elementarsten Unterscheidung des primitivsten Einzellers, der sich nicht einmal bewegen könnte, ohne vorwärts und rückwärts zu unterscheiden, über zunehmend weniger gebundene und komplexere Unterscheidungsformen – zum Beispiel ist beim Menschen schon das an die Wahrnehmung sich anschließende Vermögen des Vorstellens erheblich freier als die Wahrnehmungen, die in ihm repräsentiert werden, – bis zu dem völlig freien Verfügen der Ratio über sich selbst, das heißt über alle ihr zu Gebote stehenden Unterscheidungsmöglichkeiten.



So kann man in differenzierter Weise sagen, dass einerseits das rationale Denken etwas anderes als alles mehr oder weniger rationale und mehr oder weniger materiell gebundene Unterscheiden ist, dass aber andererseits alles Leben Denken ist, sofern es eben überhaupt unterscheidet. Auf diesem Zusammenhang unterschiedlicher Formen des Unterscheidens beruht der antike Gedanke von der Einheit des Wissens und der Einheit der Natur.

In diesem Konzept gibt es sehr wohl das Wissen um die unterschiedlichen Dimensionen eines Wissens von der Natur und eines Wissens etwa von Arithmetik, Geometrie oder von Metaphysik oder von Ethik, Politik, Metaphysik und

Theologie. Aber diese Unterschiede sind weder dual noch radikal, – ohne dass deshalb Dimensionsgrenzen verwischt würden. Aristoteles zum Beispiel betont immer wieder, dass bestimmte Methoden und Inhalte nicht zu dieser, sondern zu dieser Disziplin gehören, dass es etwas anderes ist, ob eine Frage arithmetisch, geometrisch, physikalisch, psychologisch, ethisch oder politisch ist.

Diese Überzeugung von einer differenzierten Einheit des Wissens ist in der Neuzeit zunehmend in Frage gestellt, ja verächtlich gemacht worden. Dass diese Überlegenheitsgewissheit der Moderne gegenüber Antike und Mittelalter nicht nur Ergebnis einer höheren Kritik ist, sondern in manchen Aspekten selbst einer kritischen Überprüfung bedarf, dafür wollte dieser Vortrag wenigstens einige Argumente vorbringen.

Professor Dr. Ralf Zoll

Studienmotivation und Studienfachwahl



Vorwort

Die Studie zur "Motivation von Studium und Studienfachwahl" bildet Teil der langjährigen Bemühungen des Instituts für Soziologie um eine Verbesserung der Lehr- und Lernbedingungen. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an

- die Orientierungswoche für Erstsemester;
 - die Broschüre „Soziologie in Marburg – Informationen zum Studienanfang“;
 - die Veranstaltung „Einführung in das Studium der Soziologie“;
 - das Kleingruppenkonzept für überfüllte Proseminare;
- praxisbezogene Projektstudienangebote für wesentliche Teile des Hauptstudiums;
 - regelmäßige berufspraktische Veranstaltungen;
 - verschiedene Formen der Evaluation von Veranstaltungen.

Inhaltliche Zielsetzung des Forschungsseminars, über dessen Ergebnisse hier in Kurzform berichtet wird, war die Überprüfung und Spezifizierung der bisherigen Forschungsbefunde, dass sich Studierende verschiedener Fächer hinsichtlich der materiellen und kulturellen Voraussetzungen und – damit zusammenhängend – auch bezüglich ihrer Wahlmotive deutlich unterscheiden. Vermittelt werden sollten Kenntnisse und Fähigkeiten zu Problemen der Forschungslogik, des Operationalisierungsprozesses, der Entwicklung von sozialwissenschaftlichen Forschungsinstrumenten (Einstellungsskalen, Indizes), der Arbeit in einem Forschungsteam und der Berichterstellung.

Gemäß unseren Forschungszielen orientierte sich die Untersuchung an Vorarbeiten, welche die Studienfachwahl sowohl unter dem Gesichtspunkt der Einstellungen (Wahlmotive) als auch hinsichtlich der materiellen und kulturellen Voraussetzungen analysierten. Zu verweisen ist vor allem auf die Ergebnisse von Kellermann und Windolf bzw. von Preißer, Huber und Liebau. Studien des HIS (Hochschul-Informationssystem Hannover) bleiben eher außer Betracht, weil deren Befunde sich auf die Interpretation von einzelnen Aussagen (State-

ments) stützen, also auf der Meinungsebene angesiedelt sind, obwohl in einigen Bereichen Übereinstimmungen mit den Einstellungsanalysen existieren.

Bei der Lektüre des Hauptforschungsberichts bitte ich zu berücksichtigen, dass es sich um die Arbeit eines zweisemestrigen Seminars handelt. Ein erheblicher Teil der Lehr- und Lernbemühungen bestand in der Reflektion der erfolgten Arbeitsschritte. Der Bericht stellt also keine um die Umwege, Irrtümer und gruppen-spezifischen Charakteristika bereinigte Version dar. Vielleicht ist er aber auch deshalb über die inhaltlichen Resultate hinaus von Interesse.

Die inhaltlichen Ergebnisse stützen die Kritik an einer pauschalen politischen Behandlung von Universitäten, speziell von Studierenden. Solange die Finanzministerien die Bildungspolitik bestimmen, werden langfristig kaum Effekte zu erzielen sein, die im Einklang mit demokratischen Erfordernissen stehen. Schon jetzt ist erkennbar, dass die Sparmaßnahmen die nachwachsende Generation je nach sozialem Status unterschiedlich treffen. Das gilt zum einen für die Chance, überhaupt an einer Hochschule studieren zu können, und zum anderen für die Bedingungen des Studiums. Studierende der Sozialwissenschaften etwa verfügen im Vergleich zu den Medizinerinnen und Medizinern über weitaus geringere materielle Ressourcen, müssen ihr Studium in erheblichem Umfang selbst finanzieren und benötigen deshalb auch länger bis zum Examen. Dass damit auch gesellschaftliche Erfahrungen und ein besonderer Reifungsprozess verbunden sind, die zu positiven Nebeneffekten führen, spricht dafür, Regelstudienzeiten differenzierter festzulegen, abgesehen von der Notwendigkeit, einen sozialen Ausgleich über verstärkte finanzielle Studienförderung herbeizuführen.

Unter dem Gesichtspunkt der Studienberatung halte ich die Bestätigung, dass es deutlich unterschiedene Studienfachkulturen gibt, für eine besonders wichtige Erkenntnis. Die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an ein Studium und dessen Realität führt selten zur Anpassung an die jeweilige Fächerwirklichkeit, meist jedoch zu einem Studienabbruch oder zu einem verspäteten Studienfachwechsel. Dass es sich bei den fachspezifischen Rahmenbedingungen allerdings nicht um zeitlich invariante Einflüsse handelt, zeigen zum einen die Wandlungen in den Motivstrukturen. Das Motiv „Gesellschaftsreform“ ist als selbständige Größe in den letzten Jahren verschwunden. Zum anderen hat sich beispielsweise das Klientel der Sozialwissenschaften verändert; im Vergleich zu den 70er und 80er Jahren besteht bei den Studierenden der Soziologie zur Zeit ein erhöhtes, vergleichsweise sogar ein besonders hohes Interesse am Fach selbst, wie genau das zu Studienbeginn in den Sozialwissenschaften auch immer definierbar ist.

Die Ergebnisse der Studie sind damit nicht zuletzt auch ein Beleg für die Notwendigkeit sozialwissenschaftlicher Studienbegleitforschung.

Theoretische Grundlagen und Stand der Diskussion

Wie kommt eigentlich die Entscheidung zustande, ein bestimmtes Fach zu studieren? Welche bewussten oder unbewussten Überlegungen oder Kriterien bestimmen die Wahl? Ein bestimmtes Fach kann ich etwa studieren, weil ich die Fähigkeiten dazu habe und meinen Begabungen die Möglichkeit zur Entfaltung geben möchte. Vielleicht möchte ich aber auch ein Fach studieren, weil dessen „Flair“ und die Ausstrahlung ansprechend für meine Persönlichkeitsentfaltung erscheinen. Oder aber ich entscheide mich für eine Studienrichtung, weil sie mir viel Neues, Unbekanntes bietet und ich einfach erst einmal neugierig bin. Aber vielleicht spielen die genannten Gedanken ja auch gar keine Rolle, weil ich schon eine bestimmte Berufsvorstellung habe und mir das passende Studienfach dazu auswähle. Es kann ja auch sein, dass mein Vater eine Kanzlei, eine Firma oder eine Praxis hat, die ich einmal weiterführen möchte, und deswegen Jura, Betriebswirtschaftslehre oder Medizin studieren will. Andererseits: Wie sehr muss ich mir über die Finanzierbarkeit meines Studiums Gedanken machen - soll ich nicht besser ein Fach studieren, das nicht gar so viele Ausgaben zusätzlich zum Lebensunterhalt erfordert, z.B. in Form von sehr teuren Lehrbüchern, Exkursionen oder anderen kostenintensiven Arbeitsmitteln?

Und zu all meinen Überlegungen kommt noch die Flut von Informationsbroschüren über unterschiedliche Berufsbilder und Studienrichtungen, die an den verschiedenen Universitäten auch noch mit unterschiedlichem inhaltlichen Profil angeboten werden. Wie soll ich mich denn da rational, mit Abwägen aller Alternativen und ihrer Folgen, für oder gegen eine bestimmte Zukunft meines Lebens entscheiden?

Dass die Studienfachwahl letztlich keine primär rationale Entscheidung ist, legen einige Ergebnisse der Forschung zur Studienfachwahl¹ nahe. Welche sind dann die unbewussten Gründe für die Entscheidung für ein bestimmtes Fach?

Die Forschungsarbeiten, die wir unserem Vorhaben zugrundelegten, nähern sich aus verschiedenen Überlegungen heraus und mit unterschiedliche Schwerpunkten der Studienfachwahl. Ihre Zugangsweisen zum Thema lassen sich grob in zwei Richtungen einteilen: Die eine Richtung setzt an der Fachwahl als einer Wahlverwandtschaft zwischen bereits erworbenen Wertemustern und den Fachkulturen mit den sie repräsentierenden Wertemustern an. Sie betrachtet somit Studienmotive als bestimmend für die Entscheidung für ein Fach. Dieser ersteren Richtung stehen solche Ansätze gegenüber, die sich an der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen orientieren und die Studienfachwahl mit der Reproduktion des sozialen Status verknüpfen, d.h. mit der Wiedererlan-

¹ Liebau, Eckart und Ludwig Huber: Die Kulturen der Fächer, in: Neue Sammlung, 25. Jg. 1985, S. 314-339, hier S. 336/337; Preißer, Rüdiger: Studienmotive oder Klassenhabitus? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10. Jg. 1990, S. 53-71, hier S. 55.

gung eines Status, der mit dem elterlichen Status vergleichbar ist. Damit machen sie die soziale Herkunft zur Determinante der Studienfachwahl.

Studierende unterscheiden sich in ihren Einstellungen und Erwartungen zum Studium und zukünftigen Beruf - so könnte man das erste grundsätzliche Ergebnis der an Motiven orientierten Forschungsrichtung fassen. Diese Unterschiede sind nun nicht einfach bunt unter allen Studierenden verteilt, sondern lassen sich entlang der Fächer verorten. Klarer ausgedrückt bestehen nachweisbare Unterschiede zwischen den Fächern bezüglich der Erwartungen an den zukünftigen Beruf². Lehramtsstudierende und Studierende der Sozialwissenschaften, Medizin und Pharmazie betonten die soziale Orientierung, für Studierende der Wirtschaftswissenschaften und Architektur waren selbstständige Entscheidungsbefugnisse wichtig, während für die E-Technik- und MaschinenbaustudentInnen Karrieremöglichkeiten im Vordergrund standen.

Doch zeigen sich die Unterschiede nicht erst bezüglich der Berufserwartungen, sondern schon bei den Einstellungen und den Motiven, mit denen ein Studium begonnen wird. Zentraler Blickpunkt späterer Forschungen waren eben diese Motive³ die in verschiedenen Untersuchungen als „Studententypen“ oder „Studienmotive“ gefasst wurden.

Diese Motivstrukturen sind nun in den Fächern verschieden stark anzutreffen bzw. lassen sich mit der Ausnahme des Lebensstilmotivs recht gut den Werten zuordnen, die in den unterschiedlichen Fachkulturen an den Universitäten anzutreffen sind: Das Karrieremotiv ist unter den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und Jura besonders dominierend, während die NaturwissenschaftlerInnen das Motiv „Wissenschaft“ hervorheben. Die reformerische Dimension spielt in den Gesellschaftswissenschaften und den Erziehungswissenschaften eine Rolle, im Aspekt des Helfens aber auch in der Medizin. Schwieriger ist es mit dem Lebensstilmotiv, welches so direkt keine Entsprechung durch eine Fachrichtung findet. Studierende der Fächergruppen, die das Verstehen und Verändern der Gesellschaft als wichtige Motivation für das Studium betrachten, bewerteten aber das Lebensstilmotiv deutlich positiver als Studierende anderer Fächer.

Die Dominanz von Motiven bei der Studienfachwahl stellt die zweite Forschungsrichtung in Frage. Wichtige Faktoren wie Geschlecht, Abiturnoten und

² Stegmann, Heinz: Studenten in den Anfangssemestern: Einstellung zum Studium und zum zukünftigen Beruf, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 13. Jg. 1980, S. 57-76, vgl. hier S. 66. Zu nennen sind hier außerdem die in regelmäßigen Abständen durchgeführten Untersuchungen von StudienanfängerInnen des Hochschul-Informationssystems HIS. Die aktuellste Untersuchung bezieht sich auf die AnfängerInnen im Wintersemester 1993/94: Lewin, Karl u.a.: Studienanfänger im Wintersemester 1993/94 in den alten und neuen Ländern, HIS-Hochschulplanung 109, Hannover 1994.

³ Kellermann, Paul: Szenarien der Hochschulentwicklung und Perspektiven österreichischer Studienanfänger, in: Oehler, Christof und W.-D. Webler (Hrsg.): Forschungspotentiale Sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung, Weinheim 1988, S. 491-506. Die Arbeiten Kellermanns wurden weitergeführt durch Windolf, Paul: Fachkultur und Studienfachwahl, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 44. Jg. 1992, Heft 1, S. 76-98.

besonders die bisherige Bildungsbiographie vernachlässige die „Motivforschung“, da sie die Entscheidung für ein Fach von ihren Rahmenbedingungen losgelöst betrachte. Zudem sei die Dominanz von Motiven fraglich, da AbiturientInnen noch keine eindeutigen und gerichteten Orientierungsmuster entwickelt hätten. So kommt die zweite Richtung der bisherigen Forschung zu dem Schluss, dass die Studienfachwahl zwar mit Motiven einhergeht, aber durch sie nicht hinreichend erklärt wird.⁴

Sie will die Studienmotive nicht psychologisch deuten, sondern als soziale Konstrukte verstehen, die Angehörige verschiedener Klassen unterschiedlich mit Sinn füllen. Damit setzt diese Richtung bei der sozialen Ungleichheit an. Nach einer schichtspezifischen Auswertung von Studienmotiven kommt Preißer⁵ zu dem Ergebnis, dass StudienanfängerInnen je nach sozialer Herkunft bestimmte Motive als mehr oder weniger wichtig bewerten. Die Motive basieren also auf einer sozialen Logik, die allerdings nicht im Bereich des diskursiven Bewusstseins liegt, d.h. den AbiturientInnen bei ihrer Berufsplanung nicht bewusst ist. Wenn die Motive, die in den Fächern unterschiedlich stark vertreten werden, der Logik der sozialen Ungleichheit folgen, dann können auch die Studienfächer nicht „sozial“ gleichwertig sein. Für die Studienfächer sind unterschiedliche Kapazitäten von monetären, kulturellen und sozialen Ressourcen notwendig. In einem Sprachenstudium z.B. ist mindestens ein längerer Auslandsaufenthalt sinnvoll, der Anforderungen an die finanziellen Ressourcen stellt; die Ausübung von Praktika in beliebten Bereichen können „Beziehungen“, also soziale Ressourcen, entscheidend erleichtern; schließlich ist eine gewisse „Vertrautheit mit dem akademischen Milieu“⁶ besonders in Fächern mit langer Tradition sehr hilfreich, was wiederum Anforderungen an die kulturellen Ressourcen stellt. Damit bilden die Fächer eine soziale Hierarchie, die vom erhöhten Ressourceneinsatz am oberen Ende ausgeht. Sie stehen in einer Beziehung zueinander, die der Strukturiertheit der sozialen Ungleichheit entspricht. Die Studienfachwahl ist damit letztlich eine unbewusst ablaufende Statusentscheidung, eine Verwandtschaft zwischen Habitus der Herkunftsfamilie und Anforderungsstruktur der Studienfächer. Diese Verwandtschaftsbeziehung ist nicht einfach mechanisch gegeben, sondern die zukünftigen Studierenden müssen sie erst subjektiv herstellen.

2.1 Pierre Bourdieu

Die Ansätze, die Studienfachwahl durch die soziale Herkunft erklären wollen, lehnen sich im Konzept der Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen an den französischen Soziologen Pierre Bourdieu an.

⁴ Preißer, Rüdiger, a.a.O., vgl. hier S. 55.

⁵ Preißer, a. a. O.

⁶ Preißer, a. a. O., S. 64

Bourdieu geht davon aus, dass sich gesellschaftliche Strukturen nach ökonomischen Prinzipien bilden. Strukturbildend, d.h. grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeit der sozialen Welt, ist die Akkumulation und die Verfügungsgewalt über Kapital in seinen verschiedenen Erscheinungsformen. Unter Kapital versteht Bourdieu akkumulierte Arbeit in materieller oder verinnerlichter, "inkorporierter" Form. „Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, dass nicht alles gleich möglich oder unmöglich ist.“⁷ Die in einer Gesellschaft gegebene Verteilungsstruktur von Kapital entspricht damit der Gesamtheit der Zwänge und Grenzen, die für das Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit garantieren und über die Erfolgchancen eines Akteurs in der Praxis entscheiden.

Das Kapital teilt Bourdieu in die Erscheinungsformen ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Diese Formen tauchten im vorigen Abschnitt unter dem Namen „finanzielle, kulturelle und soziale Ressourcen“ auf.

Das ökonomische Kapital meint Kapital im „herkömmlichen“ Sinne, d.h. materiellen Besitz von Geld und Einkommen. Innerhalb der drei Kapitalarten gilt es als zentral, als notwendiges Fundament. Allein verleiht es jedoch noch keine Macht, dazu bedarf es auch der anderen Kapitalarten, vor allem kulturellen Kapitals. Hierunter versteht Bourdieu das Kapital, über das ein Individuum durch schulische Ausbildung verfügt, also Bildungskapital. Vererbbar und vermehrbar ist es durch Familientradition. Mit der Verfügung über kulturelles Kapital ist ein spezieller Habitus (s.u.) verbunden. Es kann in drei Formen vorliegen: inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert. Inkorporiert ist gleichbedeutend mit „verinnerlicht“; objektiviert ist kulturelles Kapital z.B. durch den Kauf von Kunstwerken, wodurch es eine Verbindung mit dem ökonomischen Kapital eingeht; schulische oder akademische Titel verkörpern das kulturelle Kapital in seiner institutionalisierten Form. Das soziale Kapital besteht aus den Beziehungen, auf die ein Mensch zurückgreifen kann. Da es rein immateriell funktioniert, nannte Bourdieu es zuerst symbolisches Kapital. Man könnte es auch als „Kapital an Ehre und Prestige“ bezeichnen. Die Kapitalformen sind ineinander konvertierbar.

Bourdieu sieht das Leben jedes Einzelnen durch dessen Zugehörigkeit zu einer Klasse oder gesellschaftlichen Gruppe bestimmt. Die Zugehörigkeit manifestiert sich aber nicht nur durch die unterschiedliche Kapitalstruktur der jeweiligen Mitglieder, sondern auch durch einen spezifischen Lebensstil mit bestimmten Praktiken und Vorlieben. Als Vermittlungsglied zwischen der Position innerhalb des sozialen Raums und dem Lebensstil dient der Habitus.

Eine knappe und prägnante Definition des Habitusbegriffs liefert Bourdieu nicht, er umkreist ihn immer wieder und verwendet dazu auch andere Begriffe. So er-

⁷ Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital, in: ders. Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg 1992, S. 49-79, S. 50.

klärt er z.B. Habitusformen als System dauerhafter Dispositionen, in dem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata mehr oder weniger bewusst oder implizit immer zusammenwirken. Unter Dispositionen versteht er Anlagen zu einem bestimmten Verhalten. An anderer Stelle bezeichnet er den Habitus als ein System von Grenzen, das festlegt, was möglich und was unmöglich ist. Da der Habitus sich im Zuge der Verinnerlichung der äußeren gesellschaftlichen, also materiellen und kulturellen Bedingungen formt, schafft er ein Dispositionssystem, das die relevanten Unterschiede zwischen den Habitusformen verschiedener Gruppen oder Klassen begründet. Die Handelnden verinnerlichen den Habitus überwiegend in der familialen Sozialisation mit ihren jeweils spezifischen Grenzen, die durch die verfügbare Kapitalstruktur gegeben sind, und reproduzieren somit die gesellschaftlichen Strukturen der Ungleichheit. Der Habitus wird subjektiv, nicht individuell, als System von Strukturen verinnerlicht und damit zur „zweiten Natur“, weshalb er als relativ dauerhaft angesehen werden kann. Während die Alltagssprache Habitus als das ganz eigene, persönliche und individuelle Erscheinungsbild oder Auftreten eines Menschen begreift, versteht Bourdieu den Habitus also gesellschaftlich. Er bringt im Verhalten jedes einzelnen an die Oberfläche, was den Menschen zum sozialen Wesen macht, nämlich die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Klasse und die Prägung durch diese Zugehörigkeit. Dieses Verhalten fasst er sehr weit: das Lesen bestimmter Tageszeitungen, die Vorliebe für einen bestimmten Kleidungsstil und die Art zu sprechen bezieht er genauso in das Habituskonzept mit ein wie die Vorliebe für bestimmte Musik- und Kunstrichtungen, ja sogar die Vorliebe für bestimmte Gerichte.

Mit diesem Konzept wendet sich Bourdieu entschieden dagegen, von der „Chancengleichheit“ innerhalb einer Gesellschaft zu sprechen. Eine besondere Bedeutung misst er bei der Reproduktion der herrschenden Ordnung dem Bildungssystem zu, das in Frankreich durch ein ausgeprägt hierarchisches System von Schulen und Eliteschulen das Überspringen der festgelegten Grenzen fast unmöglich macht.

3. Die Untersuchung

3.1 Ausgangspunkt

Die im vorigen Abschnitt exemplarisch herausgegriffenen Arbeiten zeigen, dass es noch keine einheitliche und widerspruchslöse Antwort auf die Frage gibt, welche Faktoren die Studienfachwahl beeinflussen. Sie zeigen aber, dass grundsätzlich zwei dominante Einflüsse angenommen werden: auf der einen Seite die Studienmotive und auf der anderen die soziale Herkunft bzw. die Reproduktion des sozialen Status.

Mit unserer Arbeit machten wir den Versuch, die beiden Richtungen zu verbinden. Wir gingen also einerseits davon aus, dass sich bereits bei Universitäts-eintritt die Studierenden in den Motiven und Erwartungen, unter denen sie ihr jeweiliges Studienfach begonnen haben, voneinander unterscheiden. Da wir aber nicht annahmen, dass Studienmotive im Sinne von Wert- und Orientierungsmustern allein die Studienfachwahl erklären können, bezogen wir Überlegungen zur Statusreproduktion mit ein. So wenig wie alle Mitglieder einer Gesellschaft denselben Status haben, so wenig gleich sind sie auch mit Ressourcen, also Kapitalarten ausgestattet. Ressourcen können nun mit Bourdieu auch als die Chancen verstanden werden, die ein Individuum hat, bestimmte Wert- und Wahrnehmungsschemata zu entwickeln. Also übt die Ungleichverteilung von Ressourcen Einfluss aus auf die Ausbildung von Wert- und Orientierungsmustern während der Sozialisation. Wer aus einer Familie stammt, die über sehr wenig Kapital in seinen drei Erscheinungsformen verfügt, wird ein anderes, primär auf die ökonomische Lebenssicherung gerichtetes Wertemuster entwickeln, als dem Kind aus einem Elternhaus mit Reichtum in allen Kapitalformen. Demzufolge gingen wir auch davon aus, dass die während der Sozialisation angeeigneten Kapitalarten durch ihren Umfang und die Art ihrer Zusammensetzung die Ausbildung von Wert- und Orientierungsmustern beeinflussen, die sich in den Studienmotiven ausdrücken. Damit vermuteten wir einen Zusammenhang zwischen der Kapitalstruktur und der Entscheidung für ein Studienfach.

Unser Vorhaben teilte sich also in mehrere Schritte:

1. Die Entwicklung von Motivdimensionen mit dem Ziel, Differenzen zwischen Studierenden verschiedener Fächer aufzuzeigen. Hierfür entwickelten wir auf der Grundlage früherer Studien⁸, eigener Überlegungen und leitfadensorientierter Interviews Einstellungsskalen. Die so gewonnenen Erhebungsinstrumente überprüfen wir in einer Vorerhebung auf ihre Gültigkeit. Die Vorerhebung wird im nächsten Abschnitt behandelt.
2. Der Nachweis von Unterschieden in den Kapitalarten bzw. der Art ihrer Zusammensetzung. Um unsere theoretischen Annahmen in konkrete Fragen für einen Fragebogen umzusetzen, führten wir als qualitative Vorstudie die eben schon erwähnten Gruppeninterviews durch, die wie gesagt auch der in 1. genannten Entwicklung von Motivdimensionen dienten. Die Gruppengespräche waren vor allem deshalb notwendig, da für die Untersuchung von Kapitalstrukturen bisher noch keine Instrumente existieren und wir also Pionierarbeit leisten mussten. Hierbei verfolgten wir das methodische Ziel, für jede Kapitalart einen Index zu entwickeln, der sich aus mehreren Variablen zusammensetzen sollte.

3. Die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen den Studienmotiven und der Kapitalstruktur.
4. Daneben stand außerdem – auch als Kontrolle für die erhobenen Daten zu den Kapitalarten – die Betrachtung von Unterschieden bei soziodemographischen Daten.

3.2 Entwicklung der Motivdimensionen

Zur Entwicklung der Motivstrukturen führten wir Ende des Wintersemesters 1995/96 eine Vorerhebung durch. Wir legten in einem kurzen Fragebogen Studierenden aus vier Fächergruppen (Naturwissenschaften, Kulturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften) 41 Aussagen vor, die sich auf Erwartungen ans Studium und den Beruf bezogen und denen die Befragten in unterschiedlichem Maße zustimmen oder sie ablehnen konnten. Bei den Aussagen handelte es sich um eine Erweiterung der von Windolf entwickelten Skalen.

Aus den Aussagen (Items) ermittelten wir durch ein datenreduzierendes Verfahren⁹ fünf Motivdimensionen, die sich statistisch als Skalen behandeln lassen. Nach Überarbeitung der Skalen blieben uns noch 35 Statements, die hier beschrieben werden.

Beschreibung der Motivdimensionen:

1. *Selbsterfahrung, Bildung, Kultur und Kreativität*: Reflektion und Austausch eigener, persönlicher Probleme und des eigenen Lebens sind wichtig. Durch das Studium anderen helfen zu können, scheint – gemessen an der Zahl der Statements – weniger eine Rolle zu spielen als die Orientierung an und die Bearbeitung von eigenen Problemen. Daher könnte man diesen Teil des Motivs „Ich - bezogenes Interesse“ oder „Problemorientierung“ nennen. Eine weitere Gruppe von Statements dieser Skala lässt sich als „Interesse am Einblick“ bezeichnen: Einblick in gesellschaftliche Probleme, andere Kulturen, viele Lebensbereiche. Drei Statements stehen für Freiraum, Kreativität und eigenen Stil. Außerdem wird das Studium als „Kultur“ oder kulturelle Bildung begriffen, was durch das Interesse an anderen Kulturen eng mit dem Wunsch zum Einblick verknüpft ist. Dominierend für dieses Motiv ist der Ichbezug.

2. *Karriere*: Die Motivation zum Studium kommt von „außen“ durch die Berufs- und Karrieremöglichkeiten nach einem erfolgreichen Studium, nicht durch das spezielle Fach. Der Antrieb nach einer guten beruflichen Position macht das

⁸ Kellermann, a.a.O. und Windolf, a.a.O.

⁹ Die Faktorenanalyse ist ein Rechenverfahren, das eine Vielzahl von Variablen auf eine kleinere Anzahl von Hintergrundgrößen – Faktoren – zurückführt. In unserem Fall wurden dadurch die Statements verschiedenen Motivdimensionen zugeordnet.

Studium zur Voraussetzung, zum Mittel für eine Karriere. Deshalb kann diese Motivation als extrinsische Motivation bezeichnet werden. Gleichzeitig besteht die Erwartung, durch ein Studium im Leben weiterzukommen und als „Studierender“ oder „Studierende“ ein höheres gesellschaftliches Ansehen, einen höheren Status zu genießen.

3. *Wissenschaft*: Wissenschaftliches Interesse und die eigenen Begabungen kennzeichnen dieses Motiv. Man studiert, weil man ein spezielles Fachinteresse hat, sich für wissenschaftliche Forschung, die Methoden, Theorien und Erkenntnisse eines Fachs interessiert. Das Studium bietet die Möglichkeit, eigene Begabungen zu verwirklichen. Außerdem spielen die Neugier, das Interesse am Neuen und am „Blick über den Tellerrand“ eine große Rolle. Mit dieser eher aufklärerischen Funktion von Wissenschaft ist das Interesse verbunden, das im Studium Gelernte praktisch bei der Veränderung von Gesellschaft anzuwenden. Wissenschaft als Motivdimension umfasst also einerseits das Interesse an „reiner“ Wissenschaft und am wissenschaftlichen Forschungsbetrieb und andererseits, jedoch in geringerem Maße, den Wunsch, Wissenschaft praktisch zu verwerten und anzuwenden.

4. *„Moratorium“, Wunsch nach Verweilen*: Ein Studium wird aufgenommen; weil es zur Zeit keine sinnvollere Alternative gibt und auch noch kein fester Berufswunsch existiert. Der Aufenthalt an der Universität erscheint deshalb wie ein „Verweilen“.

5. *Lebensstil*: Die Freiheiten des Lebens als StudentIn sind wichtig. Das Studium soll dazu dienen, über die Zukunft Klarheit zu gewinnen, vor der Berufsroutine noch etwas anderes zu erleben oder etwas anderes als bisher zu machen und um die eigenen Vorstellungen vom Leben verwirklichen zu können.

Von diesen fünf Motivdimensionen gingen wir im Folgenden aus. Vergleicht man dieses erste Ergebnis mit den Motivstrukturen, wie sie Paul Windolf in seiner Studie erhielt, so fallen einige Unterschiede auf. Das bei ihm noch nachweisbare Motiv „Reform und Aufklärung“ scheint sechs Jahre später für die Studienfachwahl nicht mehr so wichtig zu sein, da es sich in unserer Untersuchung mit seinen Statements auf die Motive „Selbsterfahrung, Bildung, Kultur und Kreativität“ und „Wissenschaft“ aufteilt. Im „Verschwinden“ reformerischen Potentials als einer wichtigen Studienmotivation sehen wir uns durch die Arbeit von Sabine Kiel bestätigt. Anhand diverser Untersuchungen der letzten zehn Jahre kommt sie zu dem Schluss, dass die Protestbereitschaft der westdeutschen Studierenden vor allem seit 1989 stark zurückgegangen und das Interesse an der Hochschule als politischem Ort und Aktionsraum immer weniger vorhanden ist.¹⁰

¹⁰ Kiel, Sabine: Studierende und Politik. Eine kritische Analyse zur politischen Sozialisation, Forum Wissenschaft: Studien, Bd. 32, Marburg 1996, vgl. hier 5. 127 und 5. 135.

Das bei Windolf als Moratorium, Anomie und Lebensstil bezeichnete Motiv differenziert sich hier in die drei Motive „Selbsterfahrung, Bildung, Kultur und Kreativität“¹¹, „Moratorium“ und „Lebensstil“. Dadurch ergibt sich im Vergleich zur früheren Forschung eine etwas anders gelagerte Motivstruktur.

3.3 Forschungskonzept

Grundsätzlich wollten wir nur Studierende im ersten Semester befragen, da diese ihre familiäre und schulische Sozialisation erst kürzlich durchlaufen haben und gewöhnlich noch nicht von der Universität geprägt sind. Da die Erfassung von Unterschieden zwischen den Fächern im Vordergrund stand und nicht ein repräsentativer Querschnitt der Marburger Studierenden, war die Auswahl bestimmter Fächer und Fächergruppen wichtig. Wir suchten solche Fächergruppen aus, zwischen denen wir die größten Unterschiede erwarteten. Als eher „karriereorientierte“ Studiengänge zogen wir Jura und Wirtschaftswissenschaften (BWL und VWL) heran, für die Motivdimension "Wissenschaft" die Naturwissenschaften; als eher „gesellschaftsorientierte“ Gruppe entschieden wir uns für Soziologie und als die kulturelle Sphäre vertretend für Kunstgeschichte und Germanistik. Medizin schlossen wir als zwischen „Karriere“ „Helfen und Heilen“ und „Wissenschaft“ stehend in unsere Stichprobe mit ein. Der Umfang der Befragung sollte für jede Gruppe bei mindestens 30 Befragten liegen. Da wir keinen geschlechtsspezifischen Ansatz verfolgten, war es weniger wichtig, die gleiche Anzahl Männer und Frauen zu befragen. Ausländische Studierende blieben für uns außer Betracht, da wir in der Entwicklung unseres Konzepts sozialisationsrelevanter Kapitalarten von deutschen Verhältnissen ausgegangen waren.

Der Fragebogen bestand aus mehreren Komplexen. Nach den Aussagen (Items) zu den Studienmotiven folgte ein Abschnitt zur Studienfachwahl und ihrer Beeinflussung durch das soziale Umfeld, danach die Fragen zu den Kapitalarten sowie zu sozial-statistischen Angaben.

Für die Kapitalarten hatten wir auf der Grundlage von Gruppengesprächen jeweils ca. fünf Fragen entwickelt. Die Fragen bezogen sich auf die Zeit, als die Befragten noch bei ihren Eltern wohnten. Aufgrund unseres Interesses für die Prägung durch die familiäre Sozialisation fragten wir in diesem Komplex nach allen Familienangehörigen. Um den Fragebogen nicht unnötig in die Länge zu ziehen, entwickelten wir eine Antworttabelle, in der die Fragen getrennt für Vater, Mutter, die Befragten selbst und für andere Familienmitglieder beantwortet wer-

¹¹ Da diese Bezeichnung sehr umständlich zu handhaben ist, gingen wir im Verlauf unserer Arbeit dazu über, diese Motivdimension einfach "Kultur" zu nennen. Diese Reduktion erfolgte aus rein praktischen Gründen und hat keinerlei inhaltliche Konsequenzen. Daher sind bei der Bezeichnung "Kultur" immer die anderen Aspekte des Motivs (Selbsterfahrung, Bildung und Kreativität) mitzudenken.

den konnten. Das kulturelle Kapital ermittelten wir durch Fragen nach der Wahrnehmung kultureller Angebote wie Theater, Oper oder Konzerte, der Häufigkeit und Art des Fernsehkonsums und durch Fragen nach dem Leseverhalten (Bücher, Zeitungs- und Zeitschriftenlektüre). Um über das ökonomische Kapital Auskunft zu erhalten, erfassten wir die Berufe der Eltern. Da Aussagen über Besitz- und Einkommensverhältnisse und die Schichtzugehörigkeit, die ebenfalls dem ökonomischen Kapital zuzurechnen sind, sich generell recht schwierig auf direktem Weg ermitteln lassen, wählten wir den indirekten Weg über Selbsteinschätzungen. Des weiteren flossen in den Abschnitt zum ökonomischen Kapital noch Fragen danach ein, wie sehr Geld zu Hause in Gesprächen eine Rolle gespielt hat und wie sehr den Befragten der Umgang mit Geld beigebracht wurde. Außerdem fragten wir noch nach Jobs während der Schulzeit und den Gründen dafür. Das soziale Kapital ermittelten wir über Art der Kontakte in der Freizeit, der Aktivität der Eltern in Vereinen oder Organisationen sowie der Häufigkeit von Kontakten der Eltern. Zusätzlich bezogen wir eine Frage nach dem Vorhandensein und der Ausnutzung von Kontakten für die Studienfachwahl mit ein.

Ein weiterer Block im Fragebogen waren sozialstatistische Angaben: natürlich das Studienfach mit angestrebtem Abschluss, Geschlecht, Alter und Angaben zur Familie wie der Anzahl der Geschwister und dem Bildungsstand und der Berufstätigkeit der Eltern.

3.4 Untersuchungsablauf

Die Befragung führten wir zu Beginn des Sommersemesters 1996 durch. Sie zog sich aufgrund verschiedener Schwierigkeiten über etwa sieben Wochen hin. Ein Problem war die Länge des Fragebogens (11 Seiten), die uns dazu zwang, ihn den Befragten zum Ausfüllen mit nach Hause zu geben, was zu einer geringen Rücklaufquote führte.

Das andere Problem lag im Sommersemester selbst, da nicht alle Studiengänge auch im Sommersemester beginnen. In den Naturwissenschaften mussten wir daher die Befragung auf Studierende im zweiten Semester ausdehnen und die Fachgruppe "Kunstgeschichte und Germanistik" um "Neuere deutsche Literatur/ Medienwissenschaften" erweitern, um die angestrebte Befragungsquote zu erreichen. Unsere Stichprobe erhielt so einen Umfang von 216 befragten Personen, die sich wie folgt auf die einzelnen Fächergruppen verteilen:

Wirtschaftswissenschaften	29
Jura	30
Soziologie	26
Kulturwissenschaften	27
Medizin	51
Naturwissenschaften	35

(davon 15 ChemikerInnen und 20 BiologInnen).

5. Interpretation und Diskussion

5.1 Motivdimensionen

Der Schwerpunkt der folgenden Interpretation liegt bei den signifikanten Unterschieden der Fächer in den Motivdimensionen. Vorweg sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Bezeichnungen für die einzelnen Motivdimensionen in einigen Fällen verwirrend sein können, da sie nicht alles aussagen, was die jeweilige Dimension in sich beinhaltet. Was wir meinen, wenn von Kultur, Karriere, Wissenschaft, „Moratorium“ und Lebensstil die Rede ist, war in Abschnitt 3.2 Gegenstand der Darstellung und soll hier nicht noch einmal erläutert werden.

Beim Studienmotiv Kultur besteht der größte Unterschied zwischen den Studierenden der Soziologie und der Chemie; die SoziologInnen haben mit Abstand den höchsten Mittelwert, die ChemikerInnen den niedrigsten. Daraus lässt sich schließen, dass für die Entscheidung, Soziologie zu studieren, die Erwartung an das Fach erfüllt sein muss, durch das Studium Einblicke in sich selbst, die Zusammenhänge unserer und auch fremder Gesellschaften zu erhalten, was sich ja auch weitgehend mit dem Studiengebiet der Soziologie deckt. Für die Studierenden in den naturwissenschaftlichen Fächern dagegen scheinen diese Fragen keine große Rolle zu spielen, für sie sind andere Studienmotive bei der Fachwahl offenbar wichtiger. Interessant ist bei diesem Motiv darüber hinaus, dass die Studierenden der Soziologie sich signifikant von allen anderen Fächergruppen unterscheiden. Diese Motivstruktur scheint also in gewissem Sinne „soziologietypisch“ zu sein.

In ihrer Ablehnung des Kultur-Motivs unterschieden sich die NaturwissenschaftlerInnen signifikant vom „Mittelfeld“, d.h. von den MedizinerInnen und den KulturwissenschaftlerInnen. Für diese beiden Fächer, ebenso in Grenzen auch für die WirtschaftswissenschaftlerInnen und JuristInnen, ist also ebenfalls eine Neigung auszumachen, ein Studium zu wählen, das Einblick in gesellschaftliche Probleme bietet und der Selbsterfahrung dient, wenn diese Neigung für sie auch längst nicht so bestimmend zu sein scheint wie für die SoziologInnen.

Bei der Motivdimension Karriere scheint sich ein altes Vorurteil zu bestätigen: JuristInnen und BWL-Studierende studieren vor allem um der Karriere willen. Sie unterscheiden sich jeweils von allen anderen Fächergruppen signifikant, untereinander aber nicht. Der Karrieregedanke spielt bei den Studierenden anderer Fächer eine geringere Rolle. Wenn also das Motiv Kultur für Soziologie typisch zu sein scheint, ist dies bei „Karriere“ für Wirtschaftswissenschaften und Jura der Fall. Mit einem Mittelwert von 3,66 liegen die angehenden ÖkonomInnen auch „optisch“ bereits deutlich über dem Durchschnitt. Den tendenziell niedrigsten Mittelwert weisen die KulturwissenschaftlerInnen auf, dicht gefolgt von den noch nicht genannten Fächergruppen.

Beim Motiv „Wissenschaft“ unterscheiden sich die Mittelwerte für die Fachgruppen nicht so deutlich wie im Fall des Karrieremotivs. Signifikante Differenzen ermittelten wir für die NaturwissenschaftlerInnen und SoziologInnen einerseits gegenüber den JuristInnen und WirtschaftswissenschaftlerInnen andererseits. Während die höheren Werte für die Fächergruppe Naturwissenschaft und die vergleichsweise niedrigeren Werte für die „Karrierefächer“ im Rahmen der Erwartungen liegen, überrascht der hohe Mittelwert für die Studierenden der Soziologie. Dieses Ergebnis, in deutlicher Diskrepanz etwa zu den Befunden von Windolf, lässt sich nicht allein auf die Ausweitung der Dimension durch neue Items zurückführen. Offensichtlich hat sich das Klientel der Soziologie im Laufe der letzten Jahre verändert.

Bei der Dimension „Moratorium“ liegen die Werte für alle Fächer unter dem Skalenmittelpunkt. Die gefundenen Unterschiede müssen deshalb in besonderem Maße als relativ betrachtet werden. Am ehesten spielen Moratoriumsmotive noch bei den SoziologInnen eine Rolle ($x = 2,68$), am geringsten bei den MedizinerInnen ($x = 1,52$). Die Mittelwerte der anderen Fächer befinden sich zwischen diesen Extremen und die Unterschiede sind mit Ausnahme bei den Kulturwissenschaften im statistischen Sinne überzufällig.

Im Motiv „Lebensstil“ finden sich lediglich zwei signifikante Unterschiede: zwischen MedizinerInnen und WirtschaftswissenschaftlerInnen sowie SoziologInnen. Für die Studierenden der Medizin ist der Lebensstil im Sinne einer „freien“ studentischen Lebensweise also am wenigsten von allen Fächergruppen der Grund, ihr Fach zu wählen. Für die „Wiwis“ hingegen, ebenso für die SoziologInnen, spielt diese Dimension, die auch etwas mit der Verwirklichung eigener Vorstellungen vom Leben zu tun hat, eine größere Rolle.

5.2 Kapitalarten

Bei der Betrachtung der Unterschiede bezüglich der Kapitalarten (s. 4.2) muss der Eindruck vermieden werden, ein bedeutender Teil der Studierenden komme aus eher sozial und ökonomisch schwachen Schichten. Hier wie bei den anderen Dimensionen der Studie befassen wir uns vorwiegend mit relationalen Variablen. Hoch und niedrig drücken bei unserer Betrachtung die Beziehungen innerhalb der Stichprobe aus und haben daher keinerlei absoluten Aussagewert.

Auffällig ist vor allem die schon erwähnte recht enge Koppelung des kulturellen Kapitals an das finanzielle Kapital. Setzt man somit eine enge Verbindung zwischen Besitz und Bildung voraus, so ist es kaum verwunderlich, dass die Studierenden der Medizin, Jura und der Wirtschaftswissenschaften in allen drei Bereichen zu denjenigen zählen, die über die meisten Mittel verfügen.

Entgegen der Annahmen Rudolf Preißers, der davon ausging, dass hohe kulturelle Ressourcen die Studienfachwahl bestimmter „kulturvermittelnder“ Stu-

diengänge wie z.B. Kunstgeschichte begünstigen¹², mussten wir feststellen, dass gerade die KulturwissenschaftlerInnen unserer Stichprobe im Verhältnis zu den anderen Studienfachgruppen eher geringe kulturelle Ressourcen haben. Im Gegensatz zu ihnen ist die Ausstattung der MedizinerInnen, BiologInnen und der WirtschaftswissenschaftlerInnen mit kulturellem Kapital merklich besser, obwohl in ihren Fächern weniger die Vermittlung von kulturellen Inhalten im Vordergrund steht. Aufgrund unserer Stichprobe ließ sich somit keine direkte Beeinflussung der Studienfachwahl aufgrund überdurchschnittlich ausgebildeter kultureller Ressourcen feststellen.

Das finanzielle Kapital scheint hingegen einen höheren Erklärungswert zu besitzen. JuristInnen können nach unserer Untersuchung auf das meiste finanzielle Kapital zurückgreifen, dicht gefolgt von den MedizinerInnen. Dies deckt sich mit den Annahmen von Liebau und Huber, die davon ausgehen, dass Jura und Medizin immer noch bevorzugte Fächer für Kinder aus den oberen Gesellschaftsschichten sind¹³. Auch die WirtschaftswissenschaftlerInnen verfügen über überdurchschnittliche Ressourcen in allen drei untersuchten Bereichen. Hierbei zeichnet sich ab, dass die praxisnahen Fächer, bei denen im allgemeinen von guten Verdienstchancen und einem mehr oder weniger hohen Prestige ausgegangen wird, insbesondere solche Studierende anziehen, die aus Familien mit höheren kulturellen und finanziellen Ressourcen stammen. Ein wichtiger Beweggrund für die Studienfachentscheidung scheint somit der Erhalt und die Vermehrung, also die Reproduktion der vorhanden Kapitals, zu sein. Umgekehrt scheint es so, als ob Studierende aus Familien mit geringerer Kapitalausstattung weniger Wert auf Erweiterung bzw. Anhäufung der unterschiedlichen Kapitalarten legen – sofern man davon ausgeht, dass dies mit Studienabschlüssen in Fächern wie Soziologie und oder Kulturwissenschaften schwerer möglich ist.

5.3 Fachprofil Wirtschaftswissenschaften

Das erste, was bei der Betrachtung der Motive zur Studienaufnahme ins Auge fällt, ist die besondere Ausprägung der Motivstruktur Karriere.

Zu einem Studium der Wirtschaftswissenschaften reizen offenbar vor allem die vermeintlich guten Karrieremöglichkeiten, die das Studium und die Wissenschaft eher als „Mittel zum Zweck“ funktionalisieren. So stellen die Aussichten auf einen gut bezahlten, sicheren Beruf mit hohem Ansehen für die Studierenden das dominierende Motiv zur Aufnahme eines Wirtschaftsstudiums dar. Die Studienfachwahl ist mit Hinblick auf den späteren Beruf am individuellen Nutzen orientiert. Somit ist

¹² Vgl. Preißer, a.a.O., S. 61f.

¹³ Vgl. Liebau und Huber, a.a.O., S. 332 und S. 335.

auch das Interesse an der Diskussion vor allem gesellschaftlicher Probleme gering. Die weiteren Gründe für die Aufnahme eines Studiums überhaupt lassen sich an der starken Ausprägung der Statements der Motivdimension Lebensstil erkennen. Die Studierenden dieses Fachs möchten vor dem Beginn des Berufslebens noch etwas anderes erleben und etwas anderes machen als bisher. Dies mag mit der Tatsache zusammenhängen, dass sich bei den WirtschaftswissenschaftlerInnen unserer Stichprobe die meisten mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung vor Studienbeginn befinden. Dagegen ist das Interesse zum einen an reiner Wissenschaft – im Vergleich mit den anderen Fächern fühlen sie sich von diesem Motiv am wenigsten angesprochen – und zum anderen an kultureller Bildung wesentlich geringer ausgeprägt. Praktisch kaum von Bedeutung ist das Studienmotiv Moratorium. Die „Wiwis“ haben eine klare Vorstellung von ihrem Studium und vom späteren Beruf, schätzen aber auch die Freiräume, die ihnen die Zeit an der Universität bietet.

Die finanziellen Verhältnisse ihrer Elternhäuser sind gut. Die Bemühungen der Eltern, ihren Kindern den Umgang mit Geld beizubringen, waren nicht vergeblich – zumindest lässt sich durch die Studienfachwahl die hohe Bedeutung von Geld und Status erkennen. Die WirtschaftswissenschaftlerInnen entstammen der Mittelschicht, und darin eher dem oberen Bereich. In die mittlere Mittelschicht ordnen sie sich am wenigsten häufig ein. Die Studienfinanzierung erfolgt praktisch durch die Eltern – die Studierenden belegen den letzten Platz bei den BAföG-EmpfängerInnen. Die Bildung der Eltern ist hoch, sie haben mehrheitlich Abitur bzw. Fachhochschulreife. Entsprechend herausragend ist die berufliche Position. Die relativ gute Berufsposition der Mütter steht in großem Gegensatz zu denen der Mütter anderer Studierenden. Die Eltern begrüßen die Entscheidung ihrer Kinder zu einem Studium der Wirtschaftswissenschaften. Allerdings erhalten die WirtschaftswissenschaftlerInnen in ihrer Studienfachwahl die niedrigste Zustimmung durch FreundInnen. Innerhalb ihres Freundeskreises scheint das Vorurteil vom „konformen Karrieristen“ vorzuherrschen, der von ihm eher abgelehnt wird.

Auch das kulturelle Kapital ist überdurchschnittlich hoch. Mit der Lektüre von Fach- und Sachbüchern verbrachten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften weitaus weniger Zeit als mit klassischer und moderner Literatur. Sie lasen mehrheitlich Nachrichtenmagazine und Wochenzeitungen. Das Interesse an politischen und wirtschaftlichen Themen ist auf jeden Fall vorhanden.

Insgesamt betrachtet nehmen die WirtschaftswissenschaftlerInnen ihr Studium bereits mit großer Zielstrebigkeit und Prestigeorientierung auf, häufig anschließend an eine erfahrungsgemäß adäquate Berufsausbildung. Sie sind bei ihrer Studienfachwahl von beiden Elternteilen relativ stark beeinflusst worden.

5.4 Fachprofil Soziologie

Um die Ergebnisse für die befragten Soziologiestudierenden zu interpretieren, erscheint es sinnvoll, bei der sozialen Herkunft und dem Umfeld anzusetzen, da sich daraus bereits einiges erklären lässt, was später in die Motivdimensionen eingeht und auch die Ergebnisse zu den Kapitalarten beeinflusst.

Weit über die Hälfte der Eltern der SoziologInnen hat kein Abitur und die meisten arbeiten deshalb auch im nichtakademischen Bereich. Im Vergleich mit anderen Studienrichtungen sind nur wenige in gehobenen Positionen beschäftigt. Dieses Faktum erklärt vielleicht, weshalb von allen Fächergruppen die Akzeptanz für ein Studium bei den Eltern am geringsten ist. Die SoziologInnen weisen einen relativ hohen Anteil (23,1%) an Studierenden auf, der vor dem Studium eine Lehre gemacht hat. Dies kann man als „Absicherung“ interpretieren.

Die Akzeptanz des Faches selbst fällt noch geringer aus, was wohl auch daran liegt, dass generell das gesellschaftliche Ansehen von Soziologie nicht besonders hoch und nur wenig über dieses Studium in der Öffentlichkeit bekannt ist. Medizin oder Jura lassen sich anders als Soziologie sofort mit einer gesellschaftlichen Position verbinden, die Ansehen genießt.

Die Studierenden selbst scheint das nicht sehr zu stören: die Beeinflussung bei der Studienfachwahl durch die Eltern ist gering. Auch für diese Tatsache kann man als Erklärung das soziale Milieu heranziehen, aus dem die Soziologiestudierenden stammen: es gibt vergleichsweise wenige akademische Vorbilder, denen sie nacheifern könnten, wie dies etwa in einer Arztfamilie denkbar wäre. Vielmehr betreten sie oft „universitäres Neuland“. Eltern die keine akademischen Erfahrungen haben, dürfte es auch eher schwer fallen, ihren Nachkommen in dieser Hinsicht hilfreich zur Seite zu stehen.

So wenig sie sich von ihrer Familie bei der Studienfachwahl haben prägen lassen, so sehr tun sie eben dies bei ihrem Freundeskreis: dort geben sie die stärkste Beeinflussung an. Dies mag Indiz für eine „soziale Ader“ sein, die sich ja auch in der Motivstruktur Kultur widerspiegelt. Sie haben Interesse an eigenen und gesellschaftlichen Problemen, möchten ihren Horizont erweitern und Einblicke in bestehende Probleme erhalten - alles durchaus Studieninhalte des Faches Soziologie. Dieses Motiv ist das für die befragten SoziologInnen typische: von allen anderen Fächergruppen unterscheiden sie sich signifikant; auch beim Wissenschaftsmotiv erzielen sie neben den NaturwissenschaftlerInnen den höchsten Skalenmittelwert. Damit äußern sie also auch ein spezifisches Interesse an ihrem Fach, dessen Theorien und Methoden. Außerdem sind die SoziologInnen diejenigen, die angaben, am meisten Sach- und Fachliteratur vor dem Studium gelesen zu haben, was den Wissenschaftsfaktor sicherlich noch unterstützt. Bemerkenswert ist der Unterschied, der sich in unserer Befragung

zu den Ergebnissen von Windolf ergibt. Das von uns gemessene hohe wissenschaftliche Interesse war dort sehr gering ausgeprägt.

Karriere als Studienmotiv spielt demgegenüber keine Rolle. Die Statements dieses Faktors sind nicht bestimmend für die Wahl des Faches Soziologie.

Am hohen Wert beim „Unsicherheitsfaktor Moratorium“ mag wiederum das eher nichtakademische Umfeld schuld sein. Außerdem ist eines der vier Statements dieser Dimension die Aussage: „Ich habe zur Zeit noch keinen festen Berufswunsch“. Ein klares Berufsbild „des Soziologen“ gibt es nicht, und schwerlich kann ein Studienanfänger oder eine Studienanfängerin im Fach Soziologie so genau sagen, was er oder sie später einmal mit seinem Studium machen will, wie es beispielsweise Medizinstudierende können.

Der hohe Mittelwert beim Motiv Lebensstil deutet an, dass es ihnen aber auch um den Ausbau eines eigenen Lebensstils geht. Für SoziologiestudentInnen, die sich bei ihrer Studienentscheidung mehr von FreundInnen als von Eltern beeinflussen lassen, müssen gesellschaftliche Kontakte unter Studierenden sehr wichtig sein.

Die Kapitalarten können nur insofern einen Einfluss auf die Studienfachwahl gehabt haben, als dass kaum vorhandenes Kapital - mit Ausnahme des sozialen Kapitals, bei dem sich die Soziologie im Mittelfeld befindet – die Wahl des Faches Soziologie unterstützt. Immerhin gibt es eine für Soziologie spezifische „Kapitalmatrix“: wenig finanzielles, wenig kulturelles, mittleres soziales Kapital. Kulturelles und finanzielles Kapital lassen sich ohne Probleme aus der sozialen Herkunft der Studierenden erklären, das mittlere soziale Kapital kann das Ergebnis der oben erwähnten „sozialen Ader“ sein.

Fasst man diesen Abschnitt zusammen, so scheinen vor allen Dingen Neugierde und gesellschaftliches Interesse Motivationen zu sein, die zu einem Studium der Soziologie veranlassen.

5.5 Fachprofil Medizin

Auch die von uns befragten Studenten und Studentinnen der Medizin zeichnen sich durch ein markantes Eigenschaftsprofil aus. Es gibt nur wenige Merkmalsbereiche, in denen sie unauffällig im Mittelfeld liegen; meist bilden sie eine Extremgruppe im Vergleich zu den Studierenden anderer Fächer. Wie das Medizinprofil aussieht, soll im folgenden beschrieben werden.

Medizinstudierende zeigen ein überdurchschnittliches Interesse an der Fachwissenschaft. Sie halten das Studium für eine gute Möglichkeit, ihre Begabungen und Fähigkeiten einzusetzen, möglichst viele Studieninhalte kennen zu lernen, dabei ihr spezielles Fachinteresse zu befriedigen und einen Beitrag zu gesellschaftlichen Veränderungen zu leisten. Dass nicht sie, sondern die NaturwissenschaftlerInnen und SoziologInnen in bezug auf dieses Motiv Spitzenrei-

ter sind, mag daran liegen, dass es keine in spezieller Weise auf Mediziner zutreffenden Statements enthielt, wie etwa „Ich möchte mit meinen Fachkenntnissen Menschen helfen/heilen“ oder „Ich möchte auf medizinischem Gebiet Not lindern“.

Weiterhin ist das Motiv „Moratorium“ bei Studierenden der Medizin praktisch nicht vorhanden. Sie haben – in Umkehrung der deutlich abgelehnten Statements dieser Motivdimension – einen festen Berufswunsch, für den das Studium auch erforderlich ist, und studieren nicht aus Desorientierung oder Langeweile, sondern bewusst und zielstrebig. Niemand macht ja auch „einfach so“ den Mediziner test, die Entscheidung für ein Medizinstudium kann daher als eine recht langfristig vorher getroffene eingestuft werden.

Im Vergleich zu den anderen Fächern spielt hier der Lebensstil mit seinen Komponenten Selbstverwirklichung, Abwechslung und Zeit für Zukunftsplanung keine große Rolle. Allerdings sind die Medizinstudierenden durchaus an Einblicken in sich selbst und andere interessiert, möchten sich weiterbilden und eigene Ideen entwickeln.

Insgesamt erwecken die Studierenden dieses Fachs den Eindruck, fachlich sehr interessiert, zielbewusst, aber gleichzeitig kulturell wie gesellschaftlich engagiert und aufgeschlossen zu sein; zumindest haben sie nach ihren Angaben aus diesen Motiven heraus das Studium aufgenommen.

Mit allen drei Kapitalarten sind die MedizinerInnen in vergleichsweise sehr hohem Maße ausgestattet. Wie dargestellt liegen Studierende der Medizin in jedem Fall auf den ersten Rangplätzen, nur in Hinsicht auf finanzielles Kapital werden sie von den JuristInnen übertroffen.

Das große kulturelle Kapital der Familien, aus denen die Medizinstudierenden stammen, ist über alle entsprechenden Variablen sichtbar, sei es das überdurchschnittliche Interesse an Fach- und Sachbüchern die verstärkte Lektüre überregionaler Tageszeitungen, Nachrichtenmagazine und Wochenzeitungen oder das Wahrnehmen klassischer kultureller Angebote wie der Besuch von Theater oder Oper.

Im Bereich sozialen Kapitals sind die Studierenden der Medizin ebenfalls bestens ausgestattet, denn in ihren Familien finden sich im Fächervergleich die meisten Eltern mit Abitur, und über drei Viertel der Väter sowie ein überdurchschnittlich großer Teil der Mütter sind in höheren beruflichen Positionen bzw. akademischen Berufen vertreten, wo man gewöhnlich von einem weit gespannten Beziehungsnetz ausgehen kann. Interessant ist die Tatsache, dass Medizinstudierende auffallend häufig Medizinerkinder sind, so dass man von einer besonders prägenden Sozialisation durch beide Elternteile sprechen kann.

Auch die Zustimmung der Eltern zur Aufnahme eines Studiums allgemein war bei den hier betrachteten Studierenden recht hoch; die Mediziner-Väter zeigten

sogar eine Zustimmung von durchschnittlich 4.9 auf einer 5er-Skala. Auch die Wahl des Studienfachs Medizin wurde von bei den Elternteilen äußerst positiv bewertet. Da die Eltern von Medizinerinnen, wie oben dargestellt, selbst häufig medizinische Berufe ausüben, kann ein solches Ergebnis als Ermunterung zur Fortführung familiärer Traditionen begriffen werden.

Bezüglich des ökonomischen Kapitals belegen die Familien der Medizinstudierenden obere Ränge. Kein Student und keine Studentin ordnet seine/ihre Familie in die „Unterschicht“ ein, überwiegend wird die obere Mittelschicht, aber auch die Oberschicht genannt; dies entspricht den beschriebenen Berufen der Eltern. Die finanzielle Lage der betreffenden Familien ist demgemäss gut, so bezieht nur etwa ein Zehntel der Studierenden dieses Fachs staatliche Ausbildungsförderung.

Zusammenfassend lässt sich für die Studierenden der Medizin feststellen, dass die sozialisationsbedingten Ressourcen, verbunden mit der aktuellen moralischen wie finanziellen Unterstützung durch die Eltern und nicht zuletzt das seit langem bestehende hohe Ansehen des Fachs Medizin den AnfängerInnen einen optimalen Studieneinstieg ermöglichen und erwarten lassen, dass sie auch im Studium von ihrem Kapitalvermögen und speziellen Status profitieren werden: „Die kulturellen, sozialen und ökonomischen Erbschaften, die hier angetreten werden können, tragen damit (...) zur Exklusivität der Medizinerkultur bei.“¹⁴

5.6 Fachprofil Kulturwissenschaften

Die von uns befragten Studierenden der Kulturwissenschaften haben ihr Studium aufgenommen, weil sie Interesse an der Wissenschaft und ihren Gegenständen haben. „Kultur“ ist nicht nur als der klassische Bereich von Kunst und Literatur im Sinne des Faches wichtig. Den Studierenden geht es auch darum, sich kulturell weiterzubilden, verschiedene Einblicke – in die Welt der eigenen Gefühle und Probleme und die Welt der Gesellschaft nicht nur „unserer“ Kultur – zu erhalten und Kreativität sowie einen eigenen Stil zu entwickeln. Grundlage dieser Interpretation bilden ihre Zustimmungen zu den Motivdimensionen, die nach dem Studienmotiv des wissenschaftlichen Interesses dem Motiv „Selbsterfahrung, Kultur und Kreativität“ meisten Wert beimessen. Für die StudienanfängerInnen in der Sphäre der Kulturwissenschaften steht also offenbar nicht nur die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Gegenstand Kultur im Vordergrund, sondern auch die Ausbildung einer eigenen, „persönlichen Kultur“. Diese wird in den Fächern Kunstgeschichte und Literaturwissenschaft in der institutionalisierten „objektiven“ Fachkultur an der Universität auch begünstigt, da die recht freie Möglichkeit der Planung des Studienablaufs, der recht

¹⁴ Liebau und Huber. a.a.O, S. 335.

freien Seminarwahl sowie der Art des Scheinerwerbs in Gestalt von Referaten und schriftlichen Ausarbeitungen schon zu Studienbeginn Spielraum für einen eigenen Stil lässt. Dementsprechend wichtig war für die Befragten auch das Lebensstilmotiv. Die Freiheiten des studentischen Lebens, die im Gegensatz zum von Routine geprägten Arbeitsalltag stehen, sind eine Vorstellung die sich angenehm mit dem Studieren verbindet und konstruktiv zur Ausbildung einer persönlichen Kultur beiträgt.

Wie reagierte nun das Umfeld. Während die Tatsache, dass die Kinder studieren, Väter und Mütter positiv aufnahmen, scheinen sich die Väter – im Gegensatz zu den Müttern – weniger darüber zu freuen, dass ihr Kind ein Studium in kulturwissenschaftlicher Richtung aufgenommen hat. Auch die Freunde und Freundinnen stehen der Entscheidung im Vergleich mit den übrigen Fächern nicht so positiv gegenüber. Alle Bedenken der Eltern und FreundInnen haben die ErstsemesterInnen offenbar kaum berührt, denn sie gaben an, bei ihrer Wahl sehr wenig beeinflusst worden zu sein.

Auf den ersten Blick erstaunlich ist bei all dem Interesse für Kultur, dass die KulturwissenschaftlerInnen von allen Befragten fast am wenigsten kulturelles Kapital haben, lediglich die Soziologiestudierenden verfügen über weniger. Man sollte doch meinen, dass die Beschäftigung mit Literatur etc. daher kommt, dass sie zu Schulzeiten häufig kulturelle Angebote wahrgenommen haben bzw. dies von den Eltern gefördert worden ist. Allein beim Lesen von klassischer und moderner Literatur heben sie sich durch hohe Nennungen von den anderen Fächergruppen unserer Stichprobe ab. Selten genutzt wurden überregionale Tageszeitungen, häufiger dagegen wöchentliche Nachrichtenmagazine.

Ähnlich wie um das kulturell Kapital ist es um das ökonomische der KulturwissenschaftlerInnen bestellt. Allerdings ordnen sie sich überwiegend der oberen und mittleren Mittelschicht zu. Knapp zwei Drittel ihrer Väter hatten Abitur und arbeiteten in gehobenen Berufen, bei den Müttern reduziert sich das um die Hälfte oder mehr, etwa ein Drittel von ihnen arbeitet in niedrigeren Positionen im wirtschaftlichen Bereich. Dass ein Viertel der Väter als Architekten oder Ingenieure im planerischen Bereich tätig ist, mag schwach auf die Präferenz der StudienanfängerInnen für ein Fach mit der Möglichkeit zum kreativen Arbeiten und der Ausbildung eines eigenen Stils hindeuten. Ins Bild des eher niedrigen ökonomischen Kapitals passt, dass im Vergleich zu den anderen Fächern viele ErstsemesterInnen ihr Studium durch BAföG finanzieren.

Die Tendenz der niedrigen Ausstattung mit kulturellen und finanziellen Ressourcen setzt sich auch im sozialen Kapital fort, wo sie den letzten Rangplatz einnehmen.

Insgesamt vermitteln sie das Bild von recht zielstrebigen, an Ausbildung und wissenschaftlicher Betrachtung von „Kultur“ interessierten Studierenden.

5.7 Fachprofil Naturwissenschaften

Betrachtet man die Ergebnisse die unsere Untersuchung für die NaturwissenschaftlerInnen ergeben hat, so fällt auf, dass auch sie in vielen Fällen im "Mittelfeld" der anderen Fächergruppen liegen. Sie besetzen bei kaum einem Merkmal Extremwerte, die überraschen könnten. Ihre soziale Herkunft ist die Mittelschicht, wenngleich sie einen hohen Anteil an Vätern mit gehobenen beruflichen Positionen aufweisen. Die NaturwissenschaftlerInnen bilden keine einheitliche Gruppe, was ihre soziale Herkunft betrifft. Ein Teil der Eltern hat Berufe in höheren Positionen inne, während gleichzeitig ein anderer Teil den unteren Einkommensschichten zugerechnet werden muss. Für die Studienfachwahl scheint also die soziale Schicht nur eine untergeordnete Rolle zu spielen. Väter und Mütter der Naturwissenschaftsstudierenden haben vergleichsweise häufig selbst naturwissenschaftliche Berufe oder sind als Ingenieure oder im medizinischen Bereich tätig. Dies mag der Grund dafür sein, dass sie von allen Fächergruppen die höchste Beeinflussung durch den Vater angegeben haben. Vater und Mutter begrüßen die Aufnahme eines Studiums und erst recht die Studienfachwahl. Generell wird vom gesamten Umfeld, auch vom Freundeskreis, sowohl allgemeine Entscheidung als auch Wahl eines naturwissenschaftlichen Studiums unterstützt. Typisch für die NaturwissenschaftlerInnen ist das Motiv Wissenschaft, das für sie zusammen mit den SoziologInnen am stärksten im Vordergrund stand. Ihre Zustimmung zu diesem Faktor mit seiner Betonung von Wissenschaft und Forschung fällt viel höher aus als die zu allen anderen Motivstrukturen und kann als das entscheidende Motiv interpretiert werden. Das bei den Studienmotiven nachgewiesene dominierende wissenschaftliche Interesse wird noch durch die Tatsache bestärkt, dass sie Fachzeitschriften bereits vor dem Studium eifrig lasen.

Damit einher geht eine negative Aufnahme des Motivs „Moratorium“, was bedeutet, dass die NaturwissenschaftlerInnen unserer Stichprobe nicht aus Verlegenheit studieren, sondern sehr genau wissen, was sie wollen. An kulturellen oder gesellschaftlichen Einblicken scheinen sie jedoch kein besonderes Interesse zu haben, denn durch die Statements der Dimension Kultur fühlen sie sich am wenigsten von allen angesprochen. Tatsächlich entspricht dieser Faktor auch kaum den Studienanforderungen eines naturwissenschaftlichen Faches. Eine klare Abgrenzung zu Geistes- oder Sozialwissenschaften lässt sich hier feststellen. Bemerkenswert ist außerdem die Tatsache, dass die NaturwissenschaftlerInnen im Vergleich kaum Tageszeitungen, Wochenzeitungen oder Nachrichtenmagazine lasen. Damit lässt sich eine Interpretation stützen, die von einem geringeren Interesse an gesellschaftlichen Problemen ausgeht. Entscheidend für die Studienfachwahl in bezug auf die Studienmotive sind primär die wissenschaftlichen Aspekte des Studiums, die aber auch nicht dazu dienen sollen, Karriere zu machen, sondern anscheinend mehr oder weniger für sich selbst stehen.

Auch die Entwicklung eines eigenen Lebensstils steht nicht im Vordergrund bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studienfaches. Dies mag auch mit der Form des Studiums zusammenhängen, die oftmals von Stundenplänen und Klausurterminen bestimmt wird und in manchen Fällen nur wenig Freiraum für anderweitige soziale Aktivitäten offen lässt.

Beim finanziellen und kulturellen Kapital kann man die Naturwissenschaftler als im Mittelfeld liegend bezeichnen. Bemerkenswert ist ein sehr hoher Rang der BiologInnen beim kulturellen Kapital, was sich durch die soziale Herkunft begründen lässt. Lediglich beim sozialen Kapital ergehen sich „Defizite“: hier bilden sowohl BiologInnen als auch Chemikerinnen neben den KulturwissenschaftlerInnen das Schlusslicht. Die Kapitalarten scheinen genauso wenig wie die soziale Herkunft die Fachwahl erklären zu können.

Zusammenfassend lässt sich sagen: das Studium wird von den Eltern unterstützt, die Fachwahl begrüßt und beeinflusst, die Ziele sind klar abgesteckt und das Hauptinteresse besteht an den wissenschaftlichen Inhalten des betreffenden Faches. Die Schaffung eines studentischen Lebensstils, Karrieregesichtspunkt und gesellschaftliche Inhalte treten beim Studium eher in den Hintergrund.

5.8 Fachprofil Jura

Betrachtet man zunächst einmal die Motivstrukturen, so fällt auf, dass anscheinend in erster Linie das Motiv Karriere für die Studienfachwahl ausschlaggebend war. Die Juristinnen liegen mit ihren Karriereambitionen zusammen mit den WirtschaftswissenschaftlerInnen weit vor den übrigen Fächern. Im Vergleich zu anderen Motivstrukturen ist das Karrieremotiv das einzige, bei dem die JuristInnen einen Spitzenplatz belegen, und bildet daher das vor allem bestimmende Motiv für die Aufnahme dieses Studienfachs. Nicht nur gute Chancen auf einen Beruf mit einem besseren Einkommen motivieren die JuraanfängerInnen. Auch die Lebensperspektiven, die sich durch das Prestige eines anerkannten Berufs und der Sicherheit des Arbeitsplatzes eröffnet, stellen einen entscheidenden Anteil ihrer Studienmotivation dar. Ihre starke Orientierung an beruflichen Zielen lässt sich auch an der Motivstruktur „Moratorium“ belegen: JuristInnen studieren ihr Fach nicht aus Verlegenheit, sondern scheinen ein klares Berufsziel vor Augen zu haben, mit dem sich Karriere machen lässt.

Der Gewinn gesellschaftlicher und kultureller Einblicke ist für die Aufnahme des Studiums nicht relevant. Auch die Entwicklung eines eigenen Lebensstils im Studium oder das Zusammensein mit anderen Studierenden spielen nur eine unwesentliche Rolle.

Im Vergleich mit anderen Fächern zeigen die JuristInnen ein geringeres Fachinteresse, obwohl sie diese Motivstruktur selbst an die zweite Stelle ihrer Studienmotivationen setzen.

Die Studierenden des Fachs Jura entstammen Familien, in denen die Eltern hohe Bildungsabschlüsse aufweisen. Besonders die Väter sind überwiegend in gehobenen Positionen tätig. Dies erklärt den großen Anteil an den vorderen Rangplätzen des finanziellen Kapitals. Gleichzeitig begründet die hohe soziale Stellung der Eltern die positive Einstellung zur Studienfachwahl, da mit einem Studium der Rechtswissenschaften eine gleichfalls hohe soziale und berufliche Position erreichbar scheint.

Die elterlichen Berufe sind weit gestreut. Von einer Selbstrekrutierung, wie wir sie bei den Medizinerinnen feststellten, kann also kaum die Rede sein. Weiterhin auffällig ist der relativ hohe Anteil an Studierenden, die vor der Aufnahme des Studiums eine Lehre gemacht haben. Daraus kann man den Schluss ziehen, dass, ähnlich wie bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften, wenn auch zu einem geringeren Anteil, eine berufliche Absicherung vor dem Studium erstrebenswert erscheint.



Sie zeigten auch während der Zeit vor dem Studium besonders Interesse an der Lektüre von Sach- und Fachbüchern, Nachrichtenmagazinen und Wochenzeitungen.

Während kulturelles und soziales Kapital eher durchschnittlich vorhanden sind, verfügen die JuristInnen über die größten finanziellen Ressourcen. Die gute materielle Basis und die Karriereorientierung sind die charakteristischen Merkmale für das Fachprofil „Jura“.

AG 1

Peter Hauswaldt, Bernd Ochsenhirt, Armin Hedwig, Anke Lorenzen

Studienvorbereitende Beratung als Kooperationsfeld von Schule und Hochschule

Zum Ablauf:

Vormittags arbeiteten wir von 11 Uhr bis zur Mittagspause um 13 Uhr. Von 14 bis 16 Uhr ging es weiter.

AG-Ziele und -Wünsche der Teilnehmer waren laut ihrer Rückmeldung in den nachstehend genannten Themenblöcken unterzubringen. Entsprechend strukturiert verlief die AG-Arbeit.

Vorschlag zum Ablauf der AG 1: Studienvorbereitende Beratung als Kooperationsfeld von Schule und HS				
Zeit	Themen/Inhalte	Arbeitform/ Methode	Materialien	Moderation
4.3.1999				
11.00 h	- Begrüßung - Einführung		Manuskript	P
11.10 - 11.30 h	- Besondere Erwartungen an die AG, - Ziele und Wünsche der Teilnehmer; - Vorschläge der Moderatoren, daraus >>Vereinbarung über Themen- und Ablaufstruktur der AG	Tafelbild oder Folie	Overhead-Pr.	gemeinsam
11.35.h kleine Pause gegen 12	Kompetenzen der Institutionen Schule, BA, HS - stehen Schülerbedürfnisse gegenüber – es sind optimale Zuordnungen vorzunehmen >> Mit welchen Instrumenten können wir welche Bedürfnisse am geeignetsten abdecken? Was machen wir schon? („Bestandsaufnahme“)	Pinwand Pinwand (Teilnehmer und Moderatoren) Diskussion und Bericht	Kompetenzkarten Karten (Armin) (Ergebnisse mit Image-Karten festhalten)	A., B., P. A. P und Stefan
12.25 h	Angebote aus Marburger Sicht: Modul-Schema	Referieren mit anteiligen Beiträgen/Nachfragen	Folie, Kopien	B., P., A.
12.50 h	GGf. Bildung der AGn für die Arbeit am Nachmittag			
13-14 h	Mittagspause			

Zeit	Themen/Inhalte	Arbeitform/ Methode	Materialien	Moderation
4.3.1999				
14.00 h - bis 14.30 h -14.50 h	<ul style="list-style-type: none"> - Warum die Schule/Lehrer federführend bei der Studienvorbereitung und bei der Studienwahlvorbereitung sein müsste/n - Welche Beiträge insbes. die HSen/die Stud.ber. (mit ZSB, St.fachber., stud.StB) dazu liefern kann - Warum auf die Berufsberatung dabei nicht verzichtet werden darf <p>>>Welche Essentials hat ein Kooperationskonzept zur Studien(wahl)vorbereitung zu enthalten?</p>	4-6 Teil-AGs	Überblick z.B. Angebote der PhU	B, P, A
Kleine Pause				
14.55 h	Beispiele für „Multiplikatoren-gewinnung“: Lehrerbildung. –fortbildung	Kurzreferat, anteilig	Folie	A, B, P
15.35 h	Strategien/Initiativen zur Förderung von schulischen Berufs- und Studienwahlaktivitäten	Berichte, Diskussion	z.B. HoBo, BOA (Kopien/Auszug)	gemeinsam
16- 16.30 h	Pause			

Wir haben schon genügend Schülerinnen und Schüler in den Sprechstunden der zentralen Studienberatung. Da können wir uns nicht auch noch nach draußen orientieren.

Schule ist überfordert, wenn sie neben allen gesellschaftlichen Problemen jetzt auch noch das mit erledigen soll, was die Studien- und Berufsberater nicht hinkommen!

Die Schüler haben kein Interesse am Thema Studium und Studienwahlvorbereitung, weil sie darin der Schule keine Kompetenz zubilligen. Deshalb brauchen sich Lehrer auch nicht damit zu beschäftigen.

Studienvorbereitende Information und Beratung ist weder eine Aufgabe für die Schule noch für die Hochschule. – Dafür haben wir doch das Arbeitsamt!

Studienvorbereitende Beratung als Kooperationsfeld von Schule und Hochschule

Vorbemerkung

Das Thema verweist erstens auf eine Aufgabe: Studienvorbereitende Beratung.

Es verweist zweitens auf die beiden Institutionen Schule und Hochschule - die sich dieser Aufgabe stellen müssen – als Entsender und Empfänger von Studieninteressierten

und behauptet drittens, die Bearbeitung der genannten Aufgabe, die Durchführung von Studienvorbereitender Beratung, sei ein Kooperationsfeld.

In der AG sollte darauf hingearbeitet werden, dies zu verifizieren.

31 Teilnehmer/innen haben sich daran beteiligt.

Ausgangslage

Als Ausgangslage wurde angerissen:

Bei einer ersten Sichtung des IST-Zustandes der mit dem Thema verbundenen Aufgabenerledigung bzw. der Angebote für Schüler stößt man auf etliche praktisch-pragmatische, für Schüler sehr hilfreiche Initiativen, aber auch auf grundlegende Defizite schon in den Ansätzen.

Meist sind aus speziellen lokalen Erfordernissen heraus Aktivitäten entstanden, die insbesondere „Studienvorbereitende Information“ und nur zum Teil „Beratung“ zum Gegenstand haben.

- Die Bestandsaufnahme durch Teilnehmerbeiträge in der AG ergab dazu viel Illustrierendes.

Die Einrichtung solcher Initiativen ist oft zunächst vordergründig und einseitig geprägt, nämlich:

Von Hochschulseite gibt es vor allem ein Interesse daran, möglichst gut für bestimmte Fachstudien präparierte und motivierte Schüler bzw. Studieninteressierte als zukünftige, effizient Studierende „geliefert“ zu erhalten. – Studienvorbereitung und Unterstützung der Studienwahl wird deshalb nur bedingt als Hochschulaufgabe betrachtet.

„Die“ Schule möchte hingegen vor allem schulisch erfolgreiche Schüler/innen generieren.

(Die Interessen weiterer Institutionen, anderer Akteure auf dem Feld, sind hier zunächst ausgeklammert.)

Für eine grundlegendere Problemsicht – das heißt, die Situation der einzelnen Jugendlichen im Hinblick auf deren Lebensplanung und in Zusammenhängen von schulischer, außerschulischer und hochschulischer Ausbildung sowie Persönlichkeitsentwicklung und Berufsfindung zu betrachten – ist zu skizzieren:

1. Die Schule ermöglicht eine Lebensphase relativer Überschaubarkeit und Sicherheit mit Gewöhnungen, bekannten Bezugsgruppen, eingefahrenen Verhaltensweisen.
2. Die i.d.R. „von außen“ herantretende Aufforderung zur Beschäftigung mit den Themen Arbeitswelt, Berufswelt, Berufswahl, Studienwahl ist verunsichernd; umso mehr, je mehr die vom Schüler/der Schülerin gewohnte Überschaubarkeit dadurch beeinträchtigt werden könnte. Schüler/innen-Ahnung ist: „das könnten viele In-Frage-Stellungen sein!“

Verunsichernden Situationen wird jedoch bekanntlich gerne ausgewichen.

Durch Verdrängung der genannten Gegenstandsfelder entziehen sich Schüler, aber nicht selten auch die Bezugspersonen von Schülern, insbesondere Lehrer, der unterstellten oder (bewusst oder unbewusst) erwarteten Unannehmlichkeit eines aktiven Abbaus von Verunsicherung.

G. Lotze hat das auf der ARGE-Tagung Oldenburg 1997 in seiner AG „Ich kann mich nicht entscheiden – Systemische Analyse von Entscheidungsprozessen bei der Studien- und Berufswahl“ so beschrieben:

„Zu vielfältig und unbekannt sind die unterschiedlichen Handlungsalternativen [nach dem Abitur], zu unklar, welche dieser vielen Möglichkeiten den eigenen Neigungen und Fähigkeiten am ehesten entsprechen und zu unberechenbar erscheinen schließlich die meist nur vage formulierten Ausbildungsanforderungen und die drohenden späteren Beschäftigungs- und Arbeitsmarktrisiken.“

Die konstruktive Sicht der Schülersituation, nämlich die Statuspassage vom Schüler zum Auszubildenden, zum Studierenden, als Chance und Herausforderung begreifen zu können, wird, wenn überhaupt, vorwiegend als ein Appell von außerhalb des schulischen Lebensbereiches wahrgenommen, von Beratern, vielleicht auch Eltern oder Wirtschaftsvertretern geäußert. – Bezüglich Dringlichkeit der Bearbeitung steht meist „Wichtigeres“ im Alltag der Jugendlichen an. – Es kann das Thema ja auch leicht vertagt werden, solange eine Beschäftigung damit nicht in die laufende schulische „Gewohnheiten-Phase“ wirkungsvoll injiziert wird.

Aufgabenstellung

Schon nach der kurzen Vorbetrachtung liegt es nahe, darüber nachzudenken, wann und wo am günstigsten und wie bestangemessen und -geeignet die „Injektionen“ zur aktiven Beschäftigung mit Fragen der „Statuspassage“ eines Schülers/einer Schülerin, hin zur Arbeits- und Berufswelt via Ausbildung und Studium, vorzunehmen sind.

Frage ist auch, wie, medizinisch-prophylaktisch und gesundheitssichernd gesprochen, „Impfbereitschaft“ zu wecken ist, und wer die „Injektionen“ vorbereitet und setzt.

Da wir aus der Beratungspraxis wissen – auch das ist bei G. Lotze gut zusammengefasst nachzulesen (vgl. Lotze, ARGE-Tagung Sept.1997, S.76f.) – ,

- dass die Bedeutung studien- und berufskundlicher Informationen für die persönliche Entscheidungsfindung weniger vom „objektiven Informationsgehalt sondern mehr davon (abhängt), wie sich diese in die jeweilige subjektive Lebensphilosophie und Lebensplanung inhaltlich und systemisch-strukturell einfügen lassen, und weil wir weiter wissen,

- dass Orientierungsprobleme in erster Linie Entscheidungsprobleme sind, deren Wurzel eine unzureichende Selbstvergewisserung der eigenen Entscheidungskriterien und Interessen ist,

wird gefolgert, dass vor allem dort oder von dort aus mit den Schülern am skizzierten Problem zu arbeiten ist, wo sie maßgeblich sozialisiert werden, wo Individuation stattfindet und wo im pädagogischen Prozess am ehesten Aufklärung möglich ist: in der *Schule*.

- Wo das immer noch nicht geschieht: Darauf ist hinzuwirken!

Sprung zurück zur *Hochschule*: Hier werden die Lehrer ausgebildet, die wir zur Unterstützung bei der Entwicklung von Lebensplanentwürfen samt Berufs- und Studienplanung benötigen. – Es ist also möglichst auch auf die Lehrer-Ausbildung und Fortbildung hinsichtlich unseres Themas Einfluss zu nehmen. Und da Studium zu einem Beruf führen soll, können andere berufsfördernde Institutionen nicht unberücksichtigt bleiben.

Eine Aufgabe der AG sollte es dementsprechend sein, zu erarbeiten oder nachzuvollziehen, in welcher vielfältigen Formen das Aufgabenfeld „Studienvorbereitende Beratung“ in der Praxis gestaltbar ist, und dass es neben Vertretern aus Schule und Hochschule weiterer Kooperanten insbesondere aus den Feldern Arbeit und Beruf, Berufsvorbereitung und *Berufsberatung* bedarf, dass allerdings Kooperationsbestreben bei den skizzierten unterschiedlichen Interessen alleine nicht ausreicht, dass Schwierigkeiten ein zu kalkulieren sind.

Erwartungsgemäß war bei den Bearbeitungskonzepten feststellen: Eine „reine Lehre“ gibt es auch für dieses Arbeitsfeld nicht.

Gleichwohl lässt sich – vgl. oben – gut begründen, warum die Federführung für „Studienvorbereitende Beratung“ schwerpunktmäßig bei der Schule bzw. den Lehreraus- und -fortbildenden Einrichtungen liegen sollte.

Damit es soweit kommt, haben die Berufsberater/innen für Abiturienten und Hochschüler der Bundesanstalt für Arbeit und die Studienberater/innen der Hochschulen viel beizutragen – eingeschlossen eigene Selbstbeschränkung und die Akzeptanz „fremder“ Federführung. Auch dies konnte im weiteren AG-Verlauf verdeutlicht werden.

Kompetenzen und mögliche Beiträge von Schule, BA, Hochschule und anderen zur Bearbeitung des Aufgabenfeldes „Studienvorbereitende Beratung“

Aus dem Teilnehmerkreis wurden als wichtige Beiträge der Institutionen zusammengestellt:

Schule:

- Vermittlung allgemeiner Kulturtechniken
- Thematisierung der Motivation für die Berufs- und Studienwahl
- Herstellung von Eignungsaussagen
- Beratung bei der Spezialisierung (- Leistungskurse -)
- Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen/Fachwissen
- Vermittlung/Förderung sozialer Kompetenzen
- Förderung von Teamfähigkeit
- Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Ausrichten von Projekttagen zur Förderung der Lebensplanung und Aufzeigen von Berufsperspektiven

Arbeitsamt:

- Beratung als Entscheidungshilfe
- Beratung im Sinne alternativer Berufsplanung (Abwägen von Für und Wider)
- Eignungsfeststellung (auch mit Hilfe geeigneter Tests)
- Beratung in Bezug auf Arbeitsmarkt und Berufschancen
- Orientierung im Sinne allgemeiner Berufsorientierung
- Orientierung im Rahmen von Vortragsreihen (in Schulen)

- Vermittlung von Ausbildungsstellen
- Informationen über Ausbildungsgänge (Kursdatenbank)
- Kooperation mit Hochschulen und Betrieben
- Information über Studiengänge
- Bewerbungshilfe
- Rehabilitation
- Förderung
- Hilfe bei Benachteiligung
- Fortbildung und Umschulung

Hochschule:

- Fachwissenschaftliche Qualifizierung
- Berufsqualifizierende Abschlüsse
- Beschreibung der Studiengänge und Abschlüsse
- Bereitstellung von Informationen darüber
- Überblicke über die verschiedenen Hochschulangebote
- Informationen über Studienwege und -Inhalte im In- und Ausland
- Studien-Zugangsfragen (NC) und Zugangsinformationen
- Aufzeigen von Studienalternativen
- Hilfen für Studieninteressierte bei der Wahlvorbereitung
- Unterstützung bei der Entscheidungsfindung
- Information über das lokale und überregionale Angebot der weiterführenden Studienmöglichkeiten
- Informationen über Tätigkeitsfelder und Berufsqualifikationen

Schülerbedürfnisse

Aus der Beratungspraxis wurden in Bezug auf die Studierfähigkeit von Schülerinnen und Schülern insbesondere folgende Bedürfnisse genannt:

- Wissen um Studienmöglichkeiten
- Informationen über Berufs- und Studieninhalte
- Kenntnisse über die Lebenswelt Hochschule
- Eignungshinweise und Empfehlungen
- Hilfe bei Studienplatzsuche
- Alternativen aufgezeigt erhalten, an die sie selbst nicht gedacht haben

- Entwicklung sozialer Kompetenz
- Beratungshilfen (auch in Bezug auf Zulassungsverfahren)
- Finanzierung des Studiums
- Informationen über Zukunft der Berufe
- Informationen über Berufe mit Zukunft
- Informationen über Aufstiegs- und Karrierechancen
- Entscheidungshilfen
- ausführliche persönliche Beratungsgespräche

Als nächster Themenblock wurde erörtert:

Mit welchen Instrumenten sind Schüler-, Schul-, Hochschul-, BA-, Wirtschafts-Bedürfnisse hinsichtlich des Aufgabenfeldes „Studienvorbereitende Beratung“ am geeignetsten abzudecken?

Welche Initiativen haben sich schon bewährt?

Einen einführenden Überblick gab Bernd Ochsenhirt, Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler, Marburg (jetzt: Arbeitsamt Gießen).

Die Teilnehmerbeiträge wurden ergänzt durch den Bericht von Stefan Prange, Gießen, zur Bestandsaufnahme aus der Tagung des Arbeitskreises „Schule-Hochschule“ in Rauischholzhausen vom 7.-9.12.98 zur „Inneren und äußeren Vernetzung der studienvorbereitenden Beratung in Hochschulregionen“ mit dem Ziel der Entwicklung von Qualitätsstandards der SVB und der inneren und äußeren Vernetzung.

Peter Hauswaldt, Marburg, verwies auf die begonnene Bestandsaufnahme c/o „Zielgruppen-Matrix Schüler“ = winword-Erhebungsbogen für Maßnahmen/Veranstaltungen/Angebote zur studienvorbereitenden Beratung der ZSBs und deren angestrebte Komplettierung.

Ziel: Übersicht und kollegiale Hilfen per Netz oder Disketten. (– Die Fortschreibung der begonnenen Bestandsaufnahme stagniert allerdings zur Zeit wegen verschiedener eingetretener Prioritäten in anderen Bereichen. – Die Weiterführung und technische Weiterentwicklung der geplanten Datenbank ist vom ARGE-AK Schule-Hochschule jedoch voranzutreiben!)

Armin Hedwig brachte aus seinen Erfahrungen als Lehrer ein:

Studienvorbereitende Maßnahmen an Schulen:

Mit dem Eintritt in die Oberstufe (Jahrgangsstufe 10/11) fällt zumeist bereits die Entscheidung für oder gegen ein Studium, die Studienfachwahl findet jedoch erst später, in Jahrgangsstufe 12/13 statt. Es stellt sich nun die Frage zu wel-

chem Zeitpunkt studienvorbereitende Beratung am sinnvollsten ansetzen sollte. Hierbei ist zu beachten, dass die Entwicklung von Entscheidungskompetenz eine zentrale Aufgabe der studienvorbereitenden Beratung darstellt, die jedoch häufig im Widerspruch zu dem steht, was und wie Schülerinnen und Schüler in der Schule diesbezüglich lernen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen für die Studienwahl Festlegungen treffen und sich spezialisieren. Dies ist für die meisten eine ungewohnte Aufgabe. Die Unterstützung der Entwicklung von Entscheidungskriterien sollte also möglichst früh, zu Anfang der Jahrgangsstufe 11 beginnen. Ziel muss zunächst die Schaffung eines Problembewusstseins bezüglich Studien- und Berufswahl sein, um die Schülerinnen und Schüler zu motivieren, überhaupt an der Frage zu arbeiten. Wichtig ist auch das Erschließen von Informationsquellen, wobei das Auffinden relevanter Informationsquellen und der Umgang mit der gewonnenen Information, deren Einordnung und Bewertung gelernt werden soll.

Die Schaffung eines Problembewusstseins geschieht am besten durch das Erfahren von „Betroffensein“. Dies kann schon durch einen spielerischen Zugang als Akteur/Aktrice in Rollenspielen geschehen. Eine weitere Möglichkeit, die z.B. an der Stiftschule Amöneburg erfolgreich praktiziert wird, ist ein Planspiel, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse gegenseitig mögliche Berufe zuweisen und diese Zuweisungen daraufhin in der Gruppe besprechen und begründen. Ergänzend werden Collagen angefertigt zum Thema: „Welche Bedeutung hat für mich der Beruf?“. Um den Prozess der Entscheidungsfindung zu fördern, wird von jedem Schüler eine Arbeitsmappe angelegt.

Die Erfahrung an der Stiftschule hat gezeigt, dass im Unterricht auf Berufswahlfragen vorbereitete Schülerinnen und Schüler vergleichsweise häufiger eine Studienberatung in Anspruch nehmen und vergleichsweise gut informiert sind.

Obwohl die (gesetzlichen) Vorgaben für Praktika sehr weit gefasst sind, spielen Berufspraktika für eine große Zahl von Schülerinnen und Schülern eine entscheidende Rolle bei der späteren Berufswahl (vgl. HIS Kurzinformation A5/97: HIS-Materialien zum Hochschulzugang). Aus schulischer Erfahrung wird ein zweites Praktikum in der Oberstufe von den Schülerinnen und Schülern ernster genommen; sie profitieren hier bereits von ihren Erfahrungen aus dem ersten Praktikum in Jahrgangsstufe 10.

Bei der Suche und Vermittlung von Praktikumsplätzen kann die Schule Anregungen geben und Wege aufzeigen.

In Bezug auf die Studienwahl existieren von Seiten der Hochschulen verschiedene, zum Teil durch studentische Mentoren unterstützte Angebote wie Hochschulerkundungswoche, Hochschultage u.a.. Wichtig bei der Nutzung solcher Angebote ist die Vorbereitung und Aufarbeitung der an der Hochschule gemachten Erlebnisse in der Schule. Hochschulerkundungen können in verschiedene schulische Fächer mit einbezogen werden. Erwünscht ist eine gute Ab-

stimmung innerhalb der jeweiligen Schule, um die wiederholte Bearbeitung in unterschiedlichen Fächern zu vermeiden. An der Stiftsschule Amöneburg wurde beispielsweise eine eigene Unterrichtseinheit eingerichtet, während der die Schülerinnen und Schüler obligatorisch zwei Hochschulveranstaltungen der benachbarten Philipps-Universität besuchen müssen. Über ihre Erfahrungen dabei haben sie einen Bericht anzufertigen. Zudem ist von jedem Schüler eine Halbjahresarbeit über ein selbstgewähltes Berufsfeld zu erstellen.

Die Schule nimmt also einen entscheidenden Platz bei der Studien- und Berufswahl ein. Sie stellt den Raum dar, in dem gemachte Erfahrungen bearbeitet und Entscheidungsfindung gelernt werden kann.

„Module“ für unterschiedliche, aber aufeinander abstimmbare Maßnahmen zur Berufs- und Studienwahlvorbereitung

Anhand der Folie „Längsschnitt-Planung Jahrgangsstufen 11-13“ aus der „Handreichung“ des Hess. Kultusministeriums zur „Berufs- und Studienwahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe“ wurde erläutert, wie thematische Schwerpunkte in den einzelnen Jahrgangsstufen modular miteinander verknüpfbar und durch Lehrer aus verschiedenen Fächern in innerschulischer Kooperation und mit außerschulischen Kooperanten mit den Schüler/inne/n zu bearbeiten sind. (An der Erstellung der „Handreichung“ waren neben dem Hess. Kultusministerium und Lehrern auch Studien- und Berufsberater beteiligt.)

Längsschnitt – Planung

Jahrgangsstufen 11 bis 13 – ein Beispiel

(erarbeitet von Mitarbeiter/innen aus den Bereichen HILF, Schule, Berufsberatung, Studienberatung)/Abschrift

Jgnt. Thematische Schwerpunkte	Maßnahmen / Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung	Realisierung	
		Im Fach/durch Fachlehrer/Tutor	In Kooperation mit
11 Motivation zur Beschäftigung mit dem Thema: „Studium und Beruf“	- Interviews, Planspiele, Rollenspiele - Collagen (im Fachunterricht an Projekttagen)	Gemeinschaftskunde auch andere Fächer z.B. Kunst Tutor	
Kennen lernen von Informationsquellen zur Berufswahl Kennen lernen von Berufsbeschreibungen Erste exemplarische Erkundung eines Berufes	-Einführung in die Nutzung verschiedener Informationsquellen - BIZ-Besuch - Eltern stellen ihre Berufe vor - Anlegen einer Arbeitsmappe zur Berufs-/Studienwahlvorbereitung (Fortführung bis Jgst.13)	Gemeinschaftskunde Deutsch auch andere Fächer Tutor	Berufsberatung/BIZ Elternschaft

Jgnt. Thematische Schwerpunkte	Maßnahmen / Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung	Realisierung	
		Im Fach/durch Fachlehrer/Tutor	In Kooperation mit
Auswertung der erkundeten Berufsbedingungen im Hinblick auf den Berufswunsch	- Erfahrungsaustausch, z.B. Auswertung eines Protokollbogens, Kurzreferat	Gemeinschaftskunde Deutsch auch andere Fächer	Berufsberatung
Einblick in die Berufspraxis	- Betriebserkundung - Schnupperpraktikum (ggf. Betriebspraktikum) - Einladung von Berufsvertretern - Exkursion/Studientage	Einbindung in verschiedene Fächer möglich	Kammern, Arbeitskreise „Schule-Wirtschaft“ Berufsberatung Elternschaft Betriebe Verwaltung
12 - Arbeit und Beruf im ökonomisch-technischen Wandel (aus: Rahmenplan Gemeinschaftskunde)	s. Ziff. 4.1 der Handreichung	Gemeinschaftskunde	s.u.
- Berufsmöglichkeiten für Abiturienten/-innen mit und ohne Studium Differenzierung der unterschiedlichen Ausbildungswege Entwicklung von individuellen Entscheidungskriterien/-strategien (z.B. Arbeitsmarkt, Dauer der Ausbildung, Status, Verdienst etc.); Wahl- und Vorauswahlstrategien, Tests; weitere Stichworte s. RPL Gemeinschaftskunde	- Hinführung auf Vortragsreihe - Vorbereitung auf Hochschulbesuch/Hochschultage/-woche - Entwicklung einer individuellen Zeitplanung/Zeitstrahl	Gemeinschaftskunde auch andere Fächer Leistungsfächer Tutor	Berufsberatung Studienberatung
Kennen lernen von Hochschulen, Kennen lernen weiterer Ausbildungsmöglichkeiten für Abiturienten	- Durchführung des Hochschulbesuches - Vortragsreihe des Arbeitsamtes - Schnupperstudium	Gemeinschaftskunde auch andere Fächer Tutor	Studienberatung/Hochschule Berufsberatung Berufsvertreter
Bewerbungsverfahren/Bewerbung um Ausbildungsstellen	Bewerberseminare	Gemeinschaftskunde auch andere Fächer Deutsch	Berufsberatung BIZ
13 Überprüfung der Berufswahlvorentscheidung, Entscheidung und Realisierung	Einzelgespräche/Gruppengespräche	Tutor Leistungsfächer	Berufsberatung ggf. Studienberatung
Bewerbung um Studienplatz	Vortrag	Gemeinschaftskunde auch andere Fächer Tutor	Berufsberatung Studienberatung

Auszug aus: Berufs- und Studienwahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe (1995), Handreichung

Die besondere Qualifikation der Lehrer/innen bei der Studienwahlvorbereitung

Den Lehrern kommt bei der Umsetzung der Berufswahl- und Studienwahlvorbereitungskonzepte eine zentrale Bedeutung zu; ihre Motivation und Kompetenz spielt eine wichtige Rolle für das Gelingen der Berufs- und Studienwahlvorbereitung an den Schulen.

Um qualitative und quantitative Verbesserungen in diesem Bereich sowie „Multiplikatoren“ zu gewinnen, ist möglichst schon bei der **Ausbildung der Lehrer** anzusetzen.

Dies kann – wie z.B. an der Philipps-Universität Marburg mittels Lehraufträgen – in einschlägigen Seminaren zur Thematik im Rahmen der Lehrerausbildung an den Hochschulen geschehen.

Eine andere Möglichkeit ist der Einstieg in die Lehrerfortbildung an den entsprechenden Landeseinrichtungen (Beispiele in Hessen: HILF/HELP-Lehrgänge in Hessen in Weilburg, Frankfurt, Kassel-Fulda, **regionale Lehrerfortbildung** Marburg. - HILF=Hess. Institut für Lehrerfortbildung; Nachfolgeeinrichtung HELP=Hess. Landesinstitut für Pädagogik).

Aus Zeitgründen wurde darauf verzichtet, die Antworten auf die im Arbeitsplan gestellten Fragen:

1. Warum müssen Lehrer / die Schule federführend bei der Studienvorbereitung und der Studienwahlvorbereitung sein ?
2. Welche Beiträge kann die Hochschule (mit Allgemeiner Studienberatung (ZSB), Studienfachberatung (durch Hochschullehrer, Beauftragte), Studentische Studienberatung (Fachschaft)) für die Unterstützung / Kooperation mit der Schule (einzelnen Schulen; Schulen einer Region) liefern? Hochschule als außerschulischer Lernort?
3. Warum darf auf die Kooperation mit der BB-A/H / BA nicht verzichtet werden?

in einzelnen Teil-Arbeitsgruppen noch detaillierter zu entwickeln. In der gemeinsamen Diskussion im Zusammenhang mit der Erörterung der o.g. Längsschnitt-Planung wurden jedoch folgende

Thesen und Aspekte zu den Zuständigkeiten im Bereich studienvorbereitende Beratung

angesprochen:

- Schulen und Lehrer tragen die Hauptverantwortung für (ihre) Schüler. Demzufolge müssen die Institutionen an denen Lehrer arbeiten als Hauptträger

von Schüler-Information und Schüler-Beratung gewonnen werden.

Danach ist zu suchen, von welchen Institutionen bzw. deren Mitarbeitern ebenfalls Beiträge zur Schülerqualifizierung geleistet werden können.

Es sind Kooperanten zu finden, welche die Schüler und Lehrer bei der Bearbeitung Schüler/innen-bezogener Fragen unterstützen.

Neben Kooperanten ist auch schlicht nach Dienstleistern und Dienstleistungen für die Schüler in außerschulischen Bereichen Ausschau zu halten.

Beim Themenfeld Berufs- und Studienwahlvorbereitung in der Sekundarstufe II sind BB-A/H und Studienberatung zunächst Dienstleister, bei entwickelter Zusammenarbeit können Sie zu Kooperanten werden. (Die Benennung von „Kooperationspartnern“ in der ‚Gemeinsamen Empfehlung der KMK/BA/HRK über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II‘ von 1992 gewährleistet diese noch nicht!)

Da Realität ist, dass Schulen und Lehrer nicht schon immer initiativ im Feld Berufs- und Studienwahlvorbereitung sind, ist zu fragen, wie sie als „Federführende“ für den Prozess „Entscheidungsvorbereitung bei der Berufs- und Studienwahl“ gewonnen werden können.

Hier kommt es auf Initiativen, Angebote und Anforderungen der BB-A/H, der Studienberatung, der Eltern, des Arbeitskreises Schule/Wirtschaft und anderer an.

Sie müssen Lehrer und Schulen überzeugen, dass Berufs- und Studienwahlvorbereitung eine Aufgabe der Schule ist und zu ihrer Verantwortung gegenüber Schülern/Schülerinnen gehört.

- Hochschulen/Studienberatung und BA / BB-A/H können Impulsgeber sein und unterstützend bereitstehen, sie können aber nicht stellvertretend für die Schule deren Schul-Aufgaben erledigen.

(Wenn Anregungen nicht angenommen werden, Impulse nicht wirken, Unterstützung nicht akzeptiert wird, sollte Studienberatung oder BB-A/H nicht stellvertretender Problemlöser werden wollen!)

Exkurs: Grundlegende Bedingungen für Kooperation:

- Strukturelle Bedingungen (mit latenten und manifesten Zielen der beteiligten Institutionen und Personen) sind offen zu legen (keine Partei soll „klammerheimlich“ „das Sagen“ haben wollen!)
- Personale Einstellungen der Beteiligten mit Wertorientierungen, interpersonellen Kompetenzen, Vorerfahrungen, soziales Klima, etc. sind zu klären
- „Koordinationszwang“ ist zu vereinbaren (– Was geschieht, wenn ein Partner seine Beiträge nicht liefert?)

- Klare Entscheidungsstrukturen/die Zuordnung von „Entscheidungsmacht“ sind zu setzen/zu vereinbaren (Wer hat die jeweiligen Letzt-Entscheidungen; wie sehen die davor ablaufenden Einigungsverfahren aus?)
- Kommunikation förderliche Bedingungen/Spielregeln sind abzusprechen
- Zielanalyse und Zielfestlegung ist vorzunehmen und verbindlich zu machen
- „Belohnung“ ist zu vereinbaren bzw. es ist zu bestimmen, woran Belohnung gemessen wird.

(Fortführen der Überlegungen in Anlehnung an den „Kooperationskatalog“ von B. Schmidt, AA Oldenburg)

Die von A. Hedwig, Stiftsschule Amöneburg berichtete **Unterrichtsreihe** unter regelmäßigem Einbezug eines Vertreters der Berufsberatung (Teamteaching mit B. Ochsenhirt), die Einbettung der „Hochschulerkundungswoche“ und weiterer Angebote der Studienberatung in seine Unterrichtsreihe, andere Initiativen von Marburger Schulen wie „HoBo“ (=Hochschul- und Berufs-Orientierung der Martin-Luther-Schule) oder „BOA“ (=Berufsorientierung für Abiturienten des Landschulheims „Steinmühle“) oder weitere Praxis-Beispiele, die in den Hess. „Handreichungen“ skizziert sind, sollten in der AG nicht nur anschauliche Praxis-Beispiele illustrieren sondern auch zum Nachdenken darüber anregen, welche Rolle – als „echte“ Kooperanten oder „bloß“ nachgefragte Dienstleister – Studien- und Berufsberater selbst einnehmen möchten.

Überregionale Lehrerfortbildung zur Berufs- und Studienwahlvorbereitung

Das nachstehende Programm für ein Lehrerfortbildungsseminar wurde in doppelter Funktion diskutiert:

- 1) als Beispiel für einen möglichen Ablaufplan bei der Zusammenarbeit mit Lehrern im Rahmen der Lehrerfortbildung
- 2) zur Illustration der prozesshaften Komponenten, für deren (Mit-)Bearbeitung die Lehrer als Federführende gewonnen werden sollen und können.

PÄDAGOGISCHES INSTITUT
MITTELHESSEN



IM HESSISCHEN
LANDESINSTITUT
FÜR PÄDAGOGIK

HeLP

Programm HILF-Lehrgang- Weilburg 2.-4.März 1998
Berufs- und Studienwahlvorbereitung -
ein Bildungsauftrag der S II

Montag, 2.3.1998

- 15.00 Eintreffen, Begrüßung, Vorstellung
Erläuterung von Planung und Ablauf
- 15.30 Einstimmung in das Thema
(ein handlungsorientierter Methodeneinstieg)
- 17.00 Impulsreferat :
Aktuelle Lage und Trends am Arbeitsmarkt

Dienstag, 3.3.1998

- 9.00 Impulsreferat :
Entscheidungsprobleme bei der Berufs- und Studienwahl
- 10.00-12.00 Workshops zu den Fragen :
- Wie kann man Schülerinnen/Schüler zur Beschäftigung mit dem
Thema Berufswahl motivieren ?
- Berufsinformationswoche an der Humboldt-Schule Bad Homburg -
ein mögliches Modell
- Wie erkenne ich meine Interessen, Eignung, Erwartungen ?
- Praktika und Betriebsbesuche
- 15.00 Vorstellung der workshop-Ergebnisse im Plenum
- 17.15 „Informationsdschungel“ und Informationsbewältigung
Mediale Informationshilfen

Mittwoch, 4.3.1998

- 9.00 -12.30 Einbindung in die Schule:
- Planungshilfen: Strukturmodell, Handreichungen
- Umsetzbarkeit im Unterricht
- Vertretbarkeit gegenüber dem Kollegium
Seminar kritik

(Die Teilnehmer/innen sind eingeladen, eigene Konzepte vorzustellen und ggfs.
Unterlagen mitzubringen !)

Initiativen und Strategien zur Förderung von schulischen Berufs- und Studienwahlaktivitäten. Partnerschaftliche Zusammenarbeit von Lehrern, Berufsberatern und Studien/fach/beratern. Argumente contra Killerthesen.

Da Lehrer/innen selbstredend auch nur mit beschränkten Zeitbudgets Neues in ihrer Schule ausprobieren können, ist von Studien- und Berufsberater/inne/n trotz deren bekanntermaßen ebenfalls beschränkten Zeitbudgets vor allem dafür zu sorgen, dass die Lehrer/innen bei den von ihnen erwarteten Initiativen entlastet werden.

Deshalb sind gerade im Rahmen der Fortbildungsseminare zusammen mit den Lehrern – und auf deren jeweils verschiedene konkrete Bedürfnisse eingehend – möglichst schnell und unaufwendig umsetzbare Instrumente zu erarbeiten. Die Erarbeitung bezieht sich sowohl auf für sie und ihre Schüler einfach zugängliche Materialien, „ihre“ Entwürfe für eine Projektwoche, eine Unterrichtsreihe oder ein vor- und nachbereitetes „Hochschulpraktikum“, wie auch auf gemeinsam durchgespielte Strategien, wie sie in „ihrer“ Schule ‚Studien- und Berufswahlvorbereitung‘ implementieren können.

Für Schulen in einer Hochschulregion kann dort z.B. ein „Pädagogischer Tag“ ein Einstieg sein, bei dem unter Beteiligung von Studien- und Berufsberatern etwa eine AG von Gemeinschafts-/Sozialkunde-Lehrer/inne/n eine Vorlage für die Schulkonferenz erarbeitet, die dann zur Einführung eines Berufs- und studienwahlvorbereitenden Angebotes führt, oder die Diskussion über „Schulprogramme“ bzw. „Schulprofile“ mit einem Projekt-Entwurf „Berufs- und Studienwahlvorbereitung“.

Einladungen an Lehrer aus Schulen der Region in die Uni zu Treffen mit Studienfachberatern und der ZSB, bei denen sich alle Beteiligten etwas voneinander „abholen“ können, kann – bei strenger Zeitbefristung und langfristiger Termin-Vorbereitung – erfolgreich von der ZSB initiiert werden. Kolleg/inn/en der BB-A/H sollten dazu eingeladen werden. Finden Treffen mit Lehrern der Sekundarstufe II / gymnasialen Oberstufe im Arbeitsamt statt, sollten Einladungen von den BB-A/H-Kolleg/inn/en oder den Hochschulteams an die Hochschulmitglieder der ZSB nicht vergessen werden.

Persönliche Kontakte zwischen Beratern und Lehrern einer Hochschul- und Schulregion können der Beginn einer weiterführenden Verknüpfungsarbeit zu einem Netzwerk in der Region sein.

In der ARGE-AG hat leider die Zeit nicht mehr gereicht, dass Teil-AGs noch einige „Killerthesen“ präparierten und selber im Rollenspiel gegenüber „dem Kollegium“ vertraten.

Erfahrungsgemäß machen Killerthesen den Lehrern in den Fortbildungsseminaren nicht nur Spaß, sie gegenüber der übrigen Seminarrunde zu verteidigen,

sondern sie führen auch dazu, dass die Lehrer/innen sich nach intensiver argumentativer Auseinandersetzung zukünftig stärker als Agent/inn/en für die Belange ihrer Schüler bei der Berufs- und Studienvorbereitung als Teil des schulischen Auftrags zur „Lebensvorbereitung“ und besser präpariert für Diskussionen in „ihrer“ Schule fühlen.

Die Hochschule wird nach Fortbildungsseminaren nach unseren Erfahrungen von Lehrern und Schülern als „außerschulischer Lernort“ intensiver genutzt, Studienwahlvorbereitung wird gemeinsames und aktiv angegangenes, erlebbares Thema für Schüler/innen und Lehrer/innen.

Killerthesen zum Thema „Berufs- und Studienwahlvorbereitung in der gymnasialen Oberstufe“ siehe oben!

Literatur- und Materialhinweise:

- Texte zu Initiativen der Philipps-Universität Marburg/ZAS für Schüler und Schülerinnen:
 - Schnupperstudium-Uni-Live
 - Go Ahead – erste Schritte an der Philipps-Universität Marburg
 - Infomaterialien für Schüler – Informationssystem
 - Hochschulerkundungswoche
 - Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung
- Beschluss der Kultusminister-Konferenz vom 20.02.1992:
Gemeinsame Empfehlung der Kultusminister-Konferenz, der Bundesanstalt für Arbeit und der Hochschulrektoren-Konferenz über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II.
- Ho & Bo (Hochschul- und Berufsorientierung) – Auszüge aus der Broschüre der Martin-Luther-Schule Marburg zur Struktur von „HoBo“, Information für Betriebe und Hochschulen und Anleitungen für die Schüler zur Hochschulerkundung.
- Rahmenplan Gemeinschaftskunde.
- Berufs- und Studienwahlvorbereitung in der Gymnasialen Oberstufe – Handreichung; Schrift des Hess. Kultusministeriums 1995.
- Hochschulrahmengesetz - § 14 Studienberatung

- Eher schlecht informiert – Studie über Oberschüler und ihre berufliche Zukunft; Frankfurter Rundschau 16.01.1999.
- Die Schnittstelle zwischen Schule und Studium aus der Sicht von Studienberechtigten und Studienanfängern; HIS-Kurzinformationen A18/97 vom Dezember 1997.
- Materialien aus Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit MatAB 3 / 1996, hier insbesondere S. 14 – 18: Welche Berufswahl-Hilfen Jugendliche erwarten;
- Einstufung von Studieninformationsaspekten nach persönlicher Wichtigkeit: Befragung von Teilnehmern der Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung.
- Hess. Hochschulgesetz vom 03.11.1998 - § 17 Studienberatung
- Kooperationskatalog von Beate Schmidt, Arbeitsamt Oldenburg
- Seminarplan: Neue Wege der Berufsorientierung in Gymnasien; Lehrveranstaltung am Fachbereich Erziehungswissenschaften für Lehramts-Studierende
- Bekanntmachungen und Mitteilungen des Hess. Kultusministeriums, Amtsblatt 12/98, S. 951;
hier: Betonung der Studien- und Berufsorientierung als Teilaufgabe für eine qualitätsorientierte Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe.
- Innere und äußere Vernetzung der studienvorbereitenden Beratung in Hochschulregionen – Dokumentation der Tagung des AK „Schule-Hochschule“ der Arbeitsgemeinschaft der Studien- und Studierenden-Berater der BRD vom 7. – 09.12.1998 in Rauschholzhausen (Text: Stefan Prange u.a.)

AG 2

Günter Kohlhaas, Lore Bettenstaedt

... in Plastikhülle oder mit Klemmleiste? ...
Stellenbewerbung: „Mehr als ein Akt von Formalitäten“

Gliederung:

- I. Ausschreibung der Arbeitsgruppe**
- II. Ziele, Teilnehmererwartungen und Themenplan der Arbeitsgruppe**
- III. Erster Überblick über das Marburger Bewerbungstraining**
- IV. Das Marburger Bewerbungstraining im einzelnen**
Themen- und Zeitplan des Marburger Bewerbungstrainings
Die Konzeption: Ziele, Inhalte, Methoden / Materialien
Organisation des Bewerbungstrainings
- V. Diskussion und Erfahrungsaustausch in der Arbeitsgruppe der ARGE-Fachtagung**

I. Ausschreibung der Arbeitsgruppe

... in Plastikhülle oder mit Klemmleiste? ...

Stellenbewerbung: „Mehr als ein Akt von Formalitäten“

Viele Studierende bzw. Absolventinnen und Absolventen sind hinsichtlich ihrer ersten Schritte in die Berufswelt sehr verunsichert. Die in weiten Bereichen komplizierte Arbeitsmarktlage und die scharfe Konkurrenzsituation bilden hierfür einen verständlichen Hintergrund. Hinzu kommen auf Seiten der Stellensuchenden einmal Ungewissheiten und Befürchtungen, die auf Unkenntnis oder Fehleinschätzungen der Anforderungen in der Arbeitswelt und in der Bewerbungssituation zurückgehen. Zum anderen ist die Reflexion der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten und deren nachvollziehbarer Verknüpfungen mit Stationen der eigenen Berufsbiographie häufig ebenso unterentwickelt wie das Geübtsein im angemessenen Präsentieren der eigenen Leistungen und Fähigkeiten sowie der eigenen Person.

Vorgestellt wird ein Bewerbungstraining, das seit 1992 gemeinsam von der BB-A/H des Marburger Arbeitsamtes und der ZAS der Philipps-Universität regelmäßig veranstaltet und konzeptionell weiterentwickelt wird. Das zweitägige Training, das mit Profis aus dem Personalwesen vorwiegend großer Unterneh-

men durchgeführt wird, bietet Studierenden im Hauptstudium Informationen und Übungen zu Bewerbungen für Praktikums- bzw. Arbeitsstellen.

Die AG gibt Gelegenheit, die Konzeption kennen zu lernen und sich über Erfahrungen mit Bewerbungstrainings – auch unter Einbeziehen ähnlicher Angebote andernorts – auszutauschen.

Termine: Do, 4.3.99, 11 - 13 Uhr und 14 - 16 Uhr

Leitung: Lore Bettenstaedt, BB-A/H des Arbeitsamts Marburg
Günter Kohlhaas, ZAS der Philipps-Universität

II. Ziele, Teilnehmererwartungen und Themenplan der Arbeitsgruppe

Als Ziele der Arbeitsgruppe wurden von der AG-Leitung vorgestellt:

- Das Konzept des in Marburg angebotenen Bewerberseminars soll vorgestellt werden hinsichtlich seiner Ziele und Inhalte sowie der Vorgehensweise und der verwendeten Informations- und Arbeitsmaterialien.
- Es soll darüber berichtet werden, was von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an das Bewerberseminar herangetragen wird: an Erwartungen an das Bewerberseminar, an häufig gestellten Fragen, häufig als problematisch/schwierig erlebten Aspekten von Stellenbewerbungen, an bewerbungsrelevanten Lücken im berufsbiographischen Selbstbild sowie an Rückmeldungen zu dem Seminar.
- Die Organisation des Seminars soll dargestellt werden hinsichtlich Anzahl der Seminare, Teilnehmergewinnung und -zusammensetzung, Öffentlichkeitsarbeit, Referierende, Anwerbung der Personalprofis, Kosten, Räumlichkeiten, technische Ausstattung, Nachbereitung / Auswertung.
- Zu den vorgenannten Punkten und zu Erfahrungen hinsichtlich andernorts durchgeführter Bewerberseminare soll ein reger und kritischer Austausch stattfinden.

In der Arbeitsgruppe arbeiteten – abgesehen von der AG-Leitung – zehn Teilnehmer/innen und zwei Teilnehmer mit. Davon sind die meisten in Zentralen Studienberatungsstellen beschäftigt. Eine Teilnehmerin arbeitet in der Psychotherapeutischen Beratungsstelle eines Studentenwerks, ein Teilnehmer in der Hochschulforschung, eine Teilnehmerin ist im Studienbüro eines Erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs und auch in der Lehre tätig.

Die geäußerten Erwartungen an die AG lagen eng an den vorgeschlagenen Zielen und Themen: Wissen über Bewerbungsfragen sollte erworben oder erweitert werden; anderswo praktizierte Konzepte und Organisationsformen sollten kennen gelernt werden, einerseits um besser abwägen, ob von der eigenen

Stelle ein solches Angebot gemacht werden soll/kann, andererseits um eigene Angebote zu dem Thema leichter vorzubereiten bzw. Tipps und Anregungen zur Veränderung des eigenen Konzeptes zu erhalten.

Folgender Themenplan wurde vorgeschlagen und vereinbart:

<i>Konstituierung und Arbeitsvereinbarungen der AG</i>
Begrüßung Vorstellung der AG-Leitung Einleitende Bemerkungen, Überblick über das gesamte Bewerbungstraining Übersicht über den geplanten Ablauf der AG
Vorstellungsrunde Abgleich der Erwartungen an die AG mit den Zielen für die AG
<i>Vorstellung des in Marburg angebotenen Bewerberseminars</i>
Stellensuche
Stellenanzeige – Interpretation und Auswahl
Zielbestimmung und Selbstreflexion
Die schriftliche Bewerbung
Das Vorstellungsgespräch
Vorausschau auf den zweiten Seminartag, Seminarkritik
<i>Mittagspause</i>
Die Hausaufgabe
Der zweite Seminartag
Organisation des Bewerbungstrainings
<i>Diskussion und Erfahrungsaustausch</i>
- Nachfragen zum vorgestellten Bewerberseminar - Vergleich hinsichtlich einzelner Themen oder Organisationsfragen aus Erfahrungen mit andernorts durchgeführten Bewerbungstrainings - Austausch zu den von den Seminar-Teilnehmerinnen und -teilnehmern häufig eingebrachten Erwartungen, Fragen und Problemen und der Umgangsweise im Bewerbungstraining damit
<i>AG-Kritik</i>

III. Erster Überblick über das Marburger Bewerbungstraining

Die Idee, ein Bewerbungstraining für Studierende und Absolventen der Philipps-Universität anzubieten, speiste sich aus vielen gleichgelagerten Bedürfnissen, die in der Beratungsarbeit sowohl der Zentralen Studienberatungsstelle der Universität als auch der Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler, wie in dem von beiden Stellen gemeinsam getragenen Beratungsangebot „Über Zusammenhänge von Studium und Beruf“ immer wieder festgestellt werden mussten. Ein nicht unerheblicher Gesprächsanteil in vielen Einzelberatungen musste den mit Stellenbewerbungen zusammenhängenden Fragen gewidmet werden. Hier sollte eine qualifizierte Verweismöglichkeit auf ein Angebot geschaffen werden, in dem diese Fragen in der Gruppe und durch die Trainingsmöglichkeit mit anschließender Rückmeldung effektiver angegangen werden konnten.

Die Konzeptionsarbeit wurde in Marburg 1992 begonnen und war von vorneherein Teamarbeit:

- Von Seiten der BB-A/H des Marburger Arbeitsamtes arbeiteten Lore Bettenstaedt und Bernd Ochsenhirt mit, später kam Maria Heßling-Beine hinzu.
- Von Seiten der ZAS der Philipps-Universität arbeiteten Hertha Fritzges-Lauer und Günter Kohlhaas mit, später kam Anette Schmitz hinzu.
- Und in den ersten Jahren war auch die Frauenbeauftragte der Philipps-Universität beteiligt: Dr. Brigitte Vollmer-Schubert.

Das Rad sollte nicht unbedingt neu erfunden werden, und deshalb wurde Ausschau nach vorhandenen Konzepten und Materialien gehalten. Einige Kolleginnen und Kollegen aus anderen Beratungsstellen wurden angeschrieben. Anregungen wurden aufgenommen aus Arbeiten von Dr. Helga Knigge-Illner aus der ZSB der FU Berlin, von Günter Rietbrock aus dem Studienbüro der Ruhr-Universität Bochum, von Gerhard Pock aus dem Arbeitsamt Mönchengladbach und von Dr. Rolf Falkowski aus der BB-A/H Bochum und von einem Papier aus dem Arbeitsamt Münster (ohne Autorenangabe).

Und natürlich wurden schon beim Beginn, dann aber auch bei der weiteren Entwicklung Kenntnisse und Anregungen aus einer ganzen Reihe von einschlägigen Büchern verwertet, so vor allem von Siewert & Siewert (mvg), Hesse & Schrader (Eichborn), Staufenberg, Brenner, Giesen (Staufenberg), Neubarth, Rolf (Bund-Verlag), Knebel, Heinz (Knaur) sowie Reichel, Wolfgang (Falken).

Sehr wichtige Erfahrungen und Anregungen für die Gesamtkonzeption, vor allem aber für die Gestaltung des jeweils zweiten Seminartages brachten die jeweils am zweiten Veranstaltungstag referierenden und moderierenden Profis aus dem Personalwesen ein.

Die Ideen für im Bewerberseminar eingesetzten Teilnehmerunterlagen wurden allermeist im oben genannten Team entwickelt, dann von einzelnen Kollegin-

nen und Kollegen ausgearbeitet oder ausgewählt und dem Team wieder zur schließlichen Integration in das Konzept vorgelegt.

Die schriftliche Ausformulierung der Konzeption wurde von Günter Kohlhaas und Lore Bettenstaedt erarbeitet. Die hier dargestellte Fassung orientiert sich daran, wie die Autorin und der Autor die von ihnen gemeinsam durchgeführten Trainings gestalten.

Das Veranstaltungsangebot lässt sich kurz so beschreiben:

Es handelt sich um ein zweitägiges Seminar, dessen beide Seminartage ca. zwei Wochen auseinander liegen. Angeboten werden

- Informationsblöcke zur Vermittlung von Wissen über Bewerbungsanforderungen und Stellenbesetzungsverfahren sowie von Möglichkeiten, Informationen zu Arbeitsstellen gezielt zu suchen,
- Übungen zum Analysieren von Stellenanzeigen und Bewerbungsanschreiben,
- Arbeitsvorschläge zur Selbstexploration hinsichtlich berufsbiographischer Aspekte, unterstützt durch exemplarisches Vorführen eines sokratischen Dialogs zu diesem Thema,
- der themenbezogene Austausch unter Studierenden / Absolventinnen und Absolventen in ähnlicher Situation,
- die Möglichkeit, eine komplette Bewerbungsunterlage herzustellen bzw. einzureichen (innerhalb der ersten Woche nach dem ersten Seminartag), zu der es am zweiten Seminartag eine individuelle Rückmeldung seitens der Profis aus dem Personalwesen gibt,
- Trainingsmöglichkeiten von Vorstellungsgesprächen mit Videoaufzeichnung und Rückmeldungen durch die Referierenden und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
- ergänzende Individualberatung auf Wunsch der einzelnen Teilnehmerin oder des einzelnen Teilnehmers.

IV. Das Marburger Bewerbungstraining im einzelnen

Im folgenden wurde das Bewerbungstraining in seinen einzelnen Teilen vorgestellt.

Für diesen Teil der Arbeitsgruppensitzung seien hier konzeptionelle Übersichten der Referierenden dokumentiert, die eine Rekonstruktion des Bewerberseminars gut erlauben dürften. Die regen Nachfragen, Klärungen und Überlegungen, die in der Arbeitsgruppe der ARGE-Tagung zu den einzelnen Punkten der vorgestellten Konzeption zur Sprache kamen, können hier im einzelnen – bis auf die im Abschnitt V dargestellten Aspekte des Erfahrungsaustauschs – nicht dargestellt werden.

Themen- und Zeitplan des Marburger Bewerbungstrainings

1. Seminartag

08.30 - 08.45	Begrüßung und Orientierung
08.45 - 09.45	Vorstellung, Seminarziele
09.45 - 10.50	Stellensuche
<i>10.50 - 11.00</i>	<i>Pause</i>
11.00 - 11.45	Stellenanzeigen – Interpretation und Auswahl
11.45 - 14.15	Zielbestimmung und Selbstreflexion
11.45 - 12.15	Einführung, individuelle Bearbeitung der Arbeitsblätter
12.15 - 12.45	Blitzlicht, Problemerkfassung
<i>12.45 - 13.45</i>	<i>Mittagspause</i>
13.45 - 14.15	Exemplarische Arbeit an der Berufsbiographie einer Teilnehmerin bzw. eines Teilnehmers
14.15 - 16.00	Die schriftliche Bewerbung
14.15 - 15.00	Anschreiben, Lebenslauf, Zeugnisse, Bescheinigungen, Lichtbild
<i>15.00 - 15.15</i>	<i>Pause</i>
15.15 - 16.00	Fortsetzung von oben, Einführung in die Hausaufgabe
16.00 - 16.45	Das Vorstellungsgespräch
16.45 - 17.00	Vorausschau auf den zweiten Seminartag, Seminarkritik
<u>Hausaufgabe</u>	(eine Woche später Abgabe der Hausaufgabe: vollständige Unterlagen für eine Bewerbung auf eine ausgeschriebene Stelle bzw. für eine Initiativbewerbung)

2. Seminartag	(noch eine Woche später)
08.30 - 08.45	Begrüßung, Vorstellung der Referentin bzw. des Referenten aus dem Personalwesen
08.45 - 09.15	Das Vorstellungsgespräch im Überblick
09.15 - 09.30	Ablauf einer Stellenbesetzung in einem Unternehmen
09.30 - 16.30 <i>(zwischen durch Pause)</i>	Gesprächssimulationen mit Videoaufzeichnung drei oder vier ca. halbstündige Vorstellungsgespräche und fünf- bis zehnminütige Gesprächsanfänge mit den anderen TuT sowie jeweils Auswertung der Gespräche
<i>12.30 - 13.30</i>	<i>Mittagspause</i>
13.30 - 16.30 <i>(zwischen durch Pause)</i>	Fortsetzung der Gesprächssimulationen mit Videoaufzeichnung
16.30 - 16.45	Seminarkritik
16.45 - 17.00	Allgemeine Rückmeldung zu den Bewerbungsunterlagen
17.00 - ...	Einzelrückmeldungen zu den Bewerbungsunterlagen (soweit nicht schon im Zusammenhang mit den Gesprächen erfolgt bzw. noch gewünscht)

Die Konzeption:

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	Erster Seminartag		
08.30 - 08.45		Begrüßung und Orientierung Begrüßung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TuT), Vorstellung der Seminarleitung, Organisatorische Hinweise hinsichtlich des Hauses (Cafeteria, Pausenmöglichkeiten, Telefon, Toiletten), Allgemeine Einführung in das Seminar, Vorstellung des geplanten Ablaufs u. des Zeitplanes	Visualisierung mit Folie: Seminarplanung
08.45 - 09.45	Die TuT sollen durch die Vorstellungsart leichter miteinander und vor dem Plenum zum Sprechen kommen. Zusätzlich sollen sie Aspekte trainieren bzw. beob- achten wie: Biographisches präzise zusammenfassen, genau zuhören, angemessen wiedergeben, was kommt wie an? Das vorgesehene Programm soll möglichst teil- nehmernah ausgestaltet und in dieser Form noch einmal zusammengefaßt werden. Die TuT sollen auch anhand des Vergleichs ihrer Erwartungen an das Seminar mit dessen Zielen erkennen, was nicht geleistet werden kann. Die TuT sollen die Erwartungen der Seminarleitung an sie selbst kennenlernen.	Vorstellung Einführung in die Methode "Partnerinterview" Partnerinterviews Präsentation der Interviewergebnisse im Plenum, Erfassung der Erwartungen, wichtigen und schwierigen Punkte Zusammenfassung im Hinblick auf das vorgesehene Programm	Interviewleitfaden 2 x 5 min je 2 min Folie: Seminarplanung Folie: Seminarziele Folie: Erwartungen an TuT
09.45 - 10.50	Folgende Fragen sollen möglichst vollständig beant- wortet werden: Welche Wege gibt es, Stellenangebote zu suchen	Stellensuche Wege der Stellensuche: Stellenanzeigen (Presse, elektron. Medien, Chiffre, Personalberater),	Lehrgespräch

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	<p>oder für sich selbst vorzubereiten? Wer sollte in welcher Situation welche Wege bevorzugen? Es soll eine Liste der Möglichkeiten entstehen, und es soll möglichst zu den damit verbundenen individuellen Gesichtspunkten auch erörtert werden, welche Aspekte für die Unternehmen und für den Bewerber mit den verschiedenen Wegen verbunden sind. Es sollen die Wege zur Informationsbeschaffung über angezielte Unternehmen und die hohe Bedeutung der Berücksichtigung der Identitätsbestimmung der einzelnen Betriebe besprochen werden. Es sollen die Schwellen zur Kontaktaufnahme mit Unternehmen zwecks Informationsbeschaffung oder Vorselektion für bestimmte Zielbereiche gesenkt, möglichst beseitigt werden. Die TuT sollen erkennen, daß nicht jede erfolglose Bewerbung als Absage an die eigene Qualifikation verstanden werden muß. (Entlastung) Die TuT sollen angeregt werden zu prüfen, ob sie Praktikums- oder Arbeitsbereiche in bestehenden Organisationen gut begründet neu vorschlagen (und ggf. öffentliche Mittel heranziehen) können. Die TuT sollen die Angebote der BA kennenlernen, die für sie in den o.g. Bereichen nützlich sein können.</p>	<p>Eigeninserat (Zeitung, elektron. Medien) Initiativbewerbung (s.u.) Telefonische Bewerbung (Bedarfsklärung, Info-Nachfragen auf Anzeige, Nachfrageaktion) Persönliche Kontakte (Praktika/Jobs, Hochschulmessen, Fachmessen) Hochschule Bundesanstalt für Arbeit Personalberater, private Vermittler (auch Internet). Such- und Recherchemittel Es wird ein Schwerpunkt auf die Erörterung der wichtigsten Aspekte der Initiativbewerbung gelegt. Inforecherche hinsichtlich Branche, Unternehmen und Zielbereiche im Unternehmen, akzentuierte Selbstvorstellung. Relativierung des Qualifikationsaspektes unter den anderen, für ein Unternehmen wichtigen Gesichtspunkten (z.B. Kosten, adäquate Besetzung muß nicht immer Top-Besetzung sein, Einpassung ins Team) Gängige Wege der Unternehmens-PR Erste Anlaufstellen; Gestaltung erster Telefonkontakte Bedarfsanalysen, ABM, BSHG-Maßnahmen</p> <p>Kurzvorstellung der Beratungs- und Vermittlungsleistungen des Arbeitsamtes</p>	<p>ausgegebene Materialien: ergänzte Graphik „Zielbewußt zur Stelle“, „Bewerben im Internet: direkt ins Unternehmen“, Literaturliste, Adressbücher Firmeninfos, Internet-Adressen Hinweis auf die im Seminarraum ausgelegte Literatur: Bücher über das Know-how zum Bewerben, für Vorstellungsgespräche usw.; Branchen- und Firmenverzeichnisse; Literaturdokumentationen nach der Datenbank STUDINFO zu den Fächern der TuT hinsichtlich Tätigkeitsfeldern, Arbeitsmarkt, Berufseinstieg</p> <p>Kurzvortrag</p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
10.50 - 11.00		<i>Pause</i>	
11.00 - 11.45	<p>Die TuT sollen Strukturen, Schlüsselwörter und andere Charakteristika von Stellenanzeigen, kennenlernen und Interpretationshilfen erarbeiten.</p> <p>Die TuT sollen Informationen zu folgenden Fragen erhalten und geeignete Beispiele kennenlernen: Wie interpretiere ich Stellenanzeigen angemessen? Worauf ist besonders zu achten (wiederkehrende Strukturen, Schlüsselwörter u.ä.)? Welche Informationen sollte ich immer in einer Anzeige zu finden suchen? Auf welche Anzeigen kann ich mich bewerben? Zusammentragen einer Checkliste für das Lesen und Beurteilen von Stellenanzeigen, ggf. Ergänzung</p> <p>Die TuT sollen lernen, wesentliche Verbindungslinien zwischen Formulierungen der Stellenanzeige und ihrem Bewerbungsschreiben zu knüpfen.</p>	<p>Stellenanzeigen - Interpretation und Auswahl</p> <p>Unterschiedliche Arten von Stellenanzeigen und damit zusammenhängende Gesichtspunkte für das Unter nehmen / für die Stellensuchenden: Stellenanzeige mit Firmen/Organisationsangabe Chiffreanzeige Anzeige über einen Personalberater Dubiose Anzeigen</p> <p>Ausgewählte Beispiele für Informationen von Anzeigen hinsichtlich des Unternehmens, der Position, der Aufgabenbeschreibung, der Anforderungen/ Voraussetzungen, der Qualifikation, der Angebote des Unternehmens, des Bewerbungsverfahrens usw. Die Anzeigen sollen vor allem unterschiedliche Merkmale wie Berufsanfänger vs. Berufserfahrene, informative vs. auskunftarme Ausführungen, ausbildungsspezifische vs. allgemeinere Ausschreibung, ausbildungsangemessener/-naher vs. ausbildungsferner Einsatz sowie die Interpretationsmöglichkeiten von Schlüsselwörtern wie „Leiter/in“ oder zu Müßlichkeiten und Wunschanforderungen und zur Mobilität verdeutlichen. möglichst auch die Fachherkunft der größeren Untergruppen der TuT berücksichtigen. Vergleichende Analyse von Stellenangeboten mit Hilfe von Anregungen zu Auswertungsgesichtspunkten Was hat das Unternehmen besonders hervorgehoben? Was hat mich besonders angesprochen? Was muß unbedingt aufgegriffen werden? Wozu muß unbedingt argumentiert werden? (z.B. nicht</p>	<p>Lehrgespräch mit Info-Inputs und gemeinsamer Interpretation exemplarischer Stellenanzeigen</p> <p>Folien- Visualisierung solcher Stellenanzeigen</p> <p>Folien</p> <p>Visualisierung der Checkliste</p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	Die TuT sollen für das Fehlen wichtiger Informationen in Anzeigen sensibilisiert werden und Möglichkeiten der Informationsbeschaffung kennenlernen.	erfüllte Voraussetzung) „Der Griff zum Telefonhörer“ (Voraussetzungen, Ziele, Implikationen, Vorbereitung)	Folie
11.45 - 14.15	Es soll erarbeitet werden, daß es für die Erfolgsaussichten einer Bewerbung und der sich daran eventuell anschließenden beruflichen Tätigkeit wichtig ist, die eigenen Ziele und die eigenen subjektiven Möglichkeiten abzuklären.. Die TuT sollen angeregt werden, ihrem berufsbiographischen Roten Faden nachzugehen, indem sie wichtige Stationen ihrer Lerngeschichte, ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihres Ausbildungsweges verknüpfen mit den Fragen, die jetzt im Zusammenhang mit der Stellensuche vor ihnen stehen.	Zielbestimmung und Selbstreflexion Einführung in den Seminarteil und in die individuelle Bearbeitung der beiden Arbeitsblätter im Sinne der aufgeführten Ziele. Erläuterung: Die hier vorgeschlagene Selbstreflexion kann im Rahmen des Seminars individuell nicht intensiver weiterbearbeitet werden, allenfalls exemplarisch aufgegriffen und vertieft werden. Die TuT bearbeiten die Arbeitsblätter, in denen sie sich mit einem relevanten Ausschnitt von Fragen und Vokabular aus der professionellen Personalarbeit auseinandersetzen müssen.	Einzelarbeit, je 10 min für das Arbeitsblatt "Was will ich?" und das Arbeitsblatt "Selbstreflexion: Was kann ich?"
12.15 - 12.45	Es soll ein kurzer Erfahrungsaustausch zwischen den TuT organisiert werden, der nach der Einzelarbeit die Gruppe an den bearbeiteten Themen auch wieder zusammenführt. Die als besonders wichtig bzw. schwierig berichteten Punkte liefern die Grundlage für das folgende Plenumsgespräch. Es soll Gelegenheit geschaffen werden, daß bewußt gewordene Leerstellen oder kritische Selbstdarstellungsfragen kommuniziert werden können.	„Blitzlicht“-ähnliche Abfrage: „Welche Frage bzw. welcher Aspekt bei der - Zielbestimmung - Selbstreflexion ist für Sie jeweils die wichtigste bzw. der schwierigste? Inwiefern?“ Anschließende Eröffnungsfrage in das Plenum: „Was fiel bei den Statements auf?“	TuT-Statements je ca. 1 min Plenum, max. 15 min
12.45 - 13.45		<i>Mittagspause</i>	
13.45 - 14.15	Es sollen <u>exemplarisch</u> Tips und Hilfestellungen zum Umgang mit den von den TuT hervorgehobenen	konkret: abhängig von den Ergebnissen der o.g. Abfrage und	Diskussion im Plenum

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	<p>Punkten erarbeitet werden. Es soll die Erkenntnis vermittelt werden, daß die Fragen und Probleme, mit denen sich die TuT jetzt beschäftigen, nicht zufällige sind, sondern auch Ergebnis ihrer individuellen Entwicklung, ihrer Interessen, Fähigkeiten, Mühen, Erfolge usw.. Die TuT sollen angeregt werden, die Ereignisse, Tätigkeiten, Argumente aus ihrer Vergangenheit aufzuspielen und zusammenzutragen, die das unterstützen, was sie jetzt gerne erreichen möchten. Die TuT sollen ermuntert werden, ihren Befürchtungen zur Stellensuche und zu Bewerbungsverfahren Überlegungen und Argumente aus ihrem Lebens- und Qualifikationsweg entgegenzusetzen.</p>	<p>dem konkreten Diskussionsverlauf; ggf. sokratischer Dialog mit einer Teilnehmerin oder einem Teilnehmer zur exemplarischen Arbeit an ihrem bzw. seinem berufsbiographischen Selbstbild</p> <p>generell: Konfrontation / Vermittlung zwischen Anforderungen und Kommunikationsweise in der Berufswelt und bisheriger Sozialisation</p> <p>- Untermauerung des berufsbiographischen Selbstbildes</p> <p>Angebot zur ergänzenden Einzelberatung</p>	<p>Infoblätter zu dem Themenbereich "Schlüsselkompetenzen"</p>
<p>14.15 - 16.00</p>		<p>Die schriftliche Bewerbung</p> <p>Grundsätzliche Überlegungen: - Analyse der Ausgangssituation - Welche Rolle spielen die Bewerbungsunterlagen für das Unternehmen? - Anforderungen an eine Bewerbung Schriftliche Bewerbung als Visitenkarte und als erste Verhaltensprobe.</p> <p>Anschreiben (Inhalt, äußere Form, mögliche Gliederung, mögliche inhaltliche Fehler) Lebenslauf (allgemeine Grundsätze, formale Fragen, einzelne Gliederungspunkte) Zeugnisse/Bescheinigungen (Vollständigkeit/Auswahl, Anordnung)</p>	<p>Lehrgespräch</p> <p>Folien mit Beispielen zum Anschreiben Folien mit Beispielen zum Lebenslauf Folien mit Beispielen zur „Dritten Seite“ Merkblatt zum Lebenslauf</p>
<p>14.15 - 15.00</p>	<p>Die TuT sollen die Funktion der Bewerbungsunterlagen in einer Bewerbung / einem Stellenbesetzungsverfahren reflektieren.</p> <p>Die TuT sollen die Bestandteile der schriftlichen Bewerbung und einen Vorschlag für die Gestaltung der einzelnen Bestandteile kennenlernen. Sie sollen auf besonders wichtige Punkte des Anschreibens und des Lebenslaufes aufmerksam und mit Möglichkeiten zu deren Abfassung bekannt gemacht werden. Es sollen häufig begangene Fehler benannt werden.</p>		

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	<p>Die TuT sollen in der gemeinsamen Analyse vorgelegter Beispiele für Anschreiben und Lebensläufe üben, die zuvor genannten Gesichtspunkte anzuwenden.</p>	<p>Lichtbild (Bedeutung, Arten der Aufnahme und Reproduktion)</p> <p>„Verpackung“, Versand Anfertigung von Kopien für sich selbst.</p>	<p>Checkliste für die Bewerbungsmappe</p> <p>Kopien „Tips zur ‘Verpackung’ Ihrer Bewerbung“</p>
15.00 - 15.15		<p><i>Pause</i></p>	
15.15 - 16.00	<p>Die TuT sollen in die Hausaufgabe eingeführt werden und die dazu vorhandenen Vorschläge für Stellenausschreibungen bzw. Nachfragen der TuT hinsichtlich der Erstellung der Unterlagen bzw. zur Vorgehensweise sollen abgeklärt werden.</p> <p>Die TuT sollen hinsichtlich des exemplarischen Charakters ihrer Arbeit (Vorarbeit für den Ernstfall) und der bestehenden Feedback-Möglichkeit zusätzlich motiviert werden, die Unterlagen zu erstellen.</p>	<p>Fortsetzung von oben</p> <p>Einführung in die Hausaufgabe: Erstellen von Unterlagen für die Bewerbung auf eine der zusammengestellten Anzeigen, für eine Initiativbewerbung oder eine selbst gesuchte Annonce. Es ist auch möglich, Unterlagen zu einer realen, vielleicht gerade laufenden Bewerbung einzureichen. Die Unterlagen sollen so vollständig wie möglich sein. (Aus Kostengründen kann ggf. auf ein aktuelles Lichtbild verzichtet werden.) Die Hausaufgabe schafft die Gelegenheit, alle für eine Bewerbung notwendigen Unterlagen zusammenzusuchen und zu präsentieren. Die Bewerbungsunterlagen sind Grundlage für das Vorstellungsgespräch, und es gibt professionelle individuelle Rückmeldung dazu.</p> <p>Organisation: Abgabe der Bewerbung (mit Kopie der zugrundeliegenden Anzeige) bei einer der beteiligten Beratungsstellen bis eine Woche vor dem zweiten Termin. Die Unterlagen werden dann an die bzw. den Personalprofil zur Durchsicht und Vorbereitung der Vorstellungsgespräche gesendet.</p>	<p>Zusammenstellung von Kopien konkret für die TuT bzw. die vertretenen Fachgebiete ausgewählter Stellenanzeigen für aus den letzten vier Wochen aus „ZEIT“ und „FAZ“</p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
16.00 - 16.45	<p>Die TuT sollen in die Vorbereitung von Vorstellungsgesprächen eingeführt und zur Vorbereitung auf den zweiten Seminartag angeregt werden. Sie sollen die üblichen Settings und Abläufe von Vorstellungsgesprächen und die damit verbundenen Intentionen kennenlernen und Gelegenheit haben, hierzu entstehende Fragen zu erörtern.</p>	<p>Das Vorstellungsgespräch Vorbereitung: Einstellung zur Stelle und zum Unternehmen, Selbstdarstellung, Informationsbeschaffung, Organisation der Anreise, Äußeres (Outfit) übliche Settings und Gesprächsführungsstrategien: Zusammensetzung, Ablauf, Inhaltsbereiche, Formen, Standardfragen heikle/unzulässige Fragen und der Umgang damit Einfluß von / auf Sympathie</p> <p>Funktionen des Zweiten Vorstellungsgesprächs - sich gegenseitig vertiefere Eindrücke / Kenntnisse ermöglichen - einem größeren Personenkreis im Unternehmen eine Meinungsbildung ermöglichen - offen gebliebene Frage aufgreifen - Vorstellungen zu Vertragsbedingungen näher klären</p>	<p>Vortrag</p> <p>Checklisten: „Vorbereitungsgespräch“ und „Themenbereiche im Vorstellungsgespräch“</p>
	<p>Es soll den TuT deutlich werden, welche Interessen Unternehmen an einem fairen und für den Interviewten angenehmen Verlauf eines Vorstellungsgesprächs haben können.</p> <p>Es soll den TuT verdeutlicht werden, daß weitere Auswahlverfahren existieren.</p>	<p>Allgemeiner, über die Auswahlfunktionen hinausgehende Aspekte eines Vorstellungsgesprächs für das Unternehmen: Selbstdarstellung vor Experten des Faches bzw. der Branche.</p> <p>Kurze Informationen zum Einsatz von Assessment Center und Tests in Auswahlverfahren.</p>	<p>Hinweise bzgl. Literatur zu AC und AC-Trainingsveranstaltung</p>
16.45 - 17.00	<p>Die TuT sollen hinsichtlich der Anforderungen des zweiten Seminartages informiert werden und Anregungen für Ihre Vorbereitung hierauf bekommen.</p>	<p>Vorausschau und Seminar kritik Die pünktlich abgegebene Bewerbung und die Bereitschaft, ggf. an einer der Simulationen der Vorstellungsgespräche aktiv mitzuwirken, sind Teilnahmevoraussetzung für den zweiten Seminartag.</p>	<p>Kurzvortrag</p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	<p>Die TuT sollen eine kurze Vorschau auf die beachtlichen Programmpunkte erhalten und zur Teilnahme am zweiten Seminar tag motiviert werden.</p> <p>Es soll hinsichtlich Konzeption und Durchführung, an TuT sowie an der Seminarleitung Kritik geäußert und erörtert werden.</p> <p>Die TuT sollen die Gelegenheit bekommen, auch auf der reflektierenden Ebene Einfluß auf die Seminar konzeption bzw. auf den Ablauf zu nehmen.</p> <p>Die Seminarleitung soll Anregungen für die weitere Durchführung aufnehmen und ihrerseits Rückmeldung an die TuT über den heutigen Seminarverlauf geben.</p>	<p>Es wird erwartet, daß sich die TuT für den zweiten Tag so kleiden und aufmachen, wie sie es zum Vorstellungsgespräch zu der von ihr beworbenen Stelle erscheinen würden.</p> <p>Simulation und Analyse von Vorstellungsgesprächen, Reflexion der Ziele von Bewerber u. Interviewer in einem Vorstellungsgespräch, Simulation von Gesprächseröffnungen mit allen TuT, Besprechung von Bewerbungsunterlagen, Darstellung des Ablaufs eines Stellenbesetzungsverfahrens in einem Unternehmen, Besprechung weiterer Fragen der TuT zu Bewerbungen</p> <p>Welche Kritik, Bestätigung, Verbesserungsvorschläge, ergänzende Anregungen gibt es? Was sollte noch am zweiten Seminar tag berücksichtigt werden? Welche Anregungen gibt es darüber hinaus für solche Seminare?</p>	<p>Fragen und Diskussion im Plenum, ggf. Reihumabfrage</p>
2 Wochen später	Zweiter Seminar tag		
08.30 - 08.45		<p>Begrüßung und Einführung in den Seminar tag Begrüßung der TuT und Vorstellung der Referentin bzw. des Referenten aus dem Personalwesen Rückblick auf den ersten Seminar tag Mittteilung der Zahl der abgegebenen Bewerbungsunterlagen Vorstellung des geplanten Ablaufs u. des Zeitplans</p>	

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
08.45 - 09.00	<p>Die TuT sollen Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Stellenbesetzungsverfahren in Unternehmen bzw. Behörden erwerben. Sie sollen dabei unterschiedliche Gesichtspunkte, die in Entscheidungen eines Unternehmens bei verschiedenen Schritten eines Stellenbesetzungsverfahrens eingehen können, kennenlernen. Die TuT sollen auch an dieser Stelle erfahren, daß die Entscheidungsgesichtspunkte bei einer Stellenbesetzung in Abhängigkeit z.B. von der zu besetzenden Stelle, dem zu ergänzenden Team bzw. der Abteilung, dem Abteilungsleiter oder dem Personalsachbearbeiter, dem Unternehmen usw. sehr unterschiedlich gewichtet oder teilweise gänzlich unterschiedlich sein können. Es soll eine gewisse Gelassenheit auf Seiten der TuT gefördert werden durch die Erkenntnis, daß einige Gesichtspunkte einer Personalauswahl auf Seitens des Unternehmens für den Bewerber bzw. die Bewerberin wenig oder nicht kalkulierbar sind. Die TuT sollen die Einsicht gewinnen, daß sie nicht einem Phantom „der beste Bewerber“ naheifern müssen, sondern ein verlässlicher Weg und ein wichtiges Ziel in der optimalen Vorstellung ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten liegen.</p>	<p>Ablauf einer Stellenbesetzung in einem Unternehmen Wichtige Phasen, Gesichtspunkte und Beteiligte einer Stellenbesetzung von der Entscheidung über den Personalbedarf bis zur Entscheidung über die Besetzung der Stelle: - interne - externe Besetzung - vorliegende (Initiativ-)Bewerbungen oder Anzeigen - Vorauswahl - Abstimmung mit der Fachabteilung - Vorstellungsgespräche - Abstimmung mit der Fachabteilung - Endauswahl - Entscheidungsgespräch</p>	Vortrag
09.00 - 09.30	<p>Die TuT sollen von einem Referenten bzw. einer Referentin aus dem Personalwesen Kenntnisse über die notwendige Vorbereitung, die Phasen und Themen eines üblichen Vorstellungsgesprächs und über deren Funktionen für die Beteiligten erwerben. Sie sollen Gesichtspunkte kennenlernen, die für die</p>	<p>Das Vorstellungsgespräch im Überblick Vorbereitung des Gesprächs - Anzeige und Unterlagen noch einmal studieren - Informationen über das Unternehmen beschaffen - pünktliche Anreise organisieren Phasen und Themen eines Vorstellungsgesprächs:</p>	Vortrag mit Folien

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	<p>im Personalwesen Tätigen mit den einzelnen Bestandteilen eines Vorstellungsgesprächs verbunden sind. Sie sollen damit weitere Orientierungspunkte für ihr Verhalten in den folgenden Gesprächsübungen erhalten.</p>	<p>Begrüßung Auftakt / Warming up: Schaffung einer positiven Atmosphäre mit allgemeinen Fragen Gesprächsüberblick seitens des Gesprächsleiters Selbstdarstellung der Bewerberin / des Bewerbers im Wechsel mit Fragen des Gesprächsleiters - Motivation für die Bewerbung - Ideen für die Tätigkeit im Unternehmen - Berufserfahrung, Ausbildungsweg, Weiterbildung - Persönlichkeit, Selbsteinschätzung - Leistungsmotivation - persönlicher, familiärer, sozialer Hintergrund - Gesundheit - Hobbys / Interessen Vorstellung des Unternehmens und des Arbeitsplatzes Offene Punkte, Fragen der Bewerberin bzw. des Bewerbers Abschluß des Gespräches - weiteres Vorgehen - Vereinbarungen - positive Atmosphäre, Vertrauensbildung - Verabschiedung Worauf achtet die Gesprächsführung neben den verbalen Äußerungen? Was ist aus Sicht des Personalmanns, der Personalfrau ein erfolgreiches Vorstellungsgespräch? Was sind ihre Ziele?</p>	
<p>09.30 - 16.30 (zwischen durch kleine Pausen und eine ca. einstündige Mittagspause)</p>	<p>Die TuT sollen Gelegenheit bekommen, für Vorstellungsgespräche typische Kommunikationsabläufe selbst zu erleben und mitzugestalten, zu beobachten und gemeinsam zu analysieren. Sie sollen ausprobieren und beobachten können, wie sie sich und ihre Berufsbiographie hinsichtlich bestimmter berufs-</p>	<p>Gesprächssimulationen mit Videoaufzeichnung 3 oder 4 ca. halbstündige Vorstellungsgespräche aufgrund der eingereichten Bewerbungsunterlagen. (Kriterien für die Vorschläge der Gesprächskandidatinnen und -kandidaten können in der Mischung der vertretenen Fächergruppen, der Geschlechter, besonderer Aspekte der Annonce, des Tätigkeitsfeldes, der Bewerbung liegen.)</p>	<p>Die Referentin bzw. der Referent aus dem Personalwesen schlagen nach Kenntnis der Bewerbungsunterlagen drei bis vier Gesprächspartnerinnen bzw. -partner vor.</p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
	<p>relevanter Kernbereiche in einer solchen Gesprächssimulation darstellen können und dabei auf andere wirken.</p> <p>Die TuT sollen lernen, wichtige Merkmale der Körpersprache zu beobachten und sie möglichst in den von Ihnen geführten Gesprächen zu beachten bzw. einzusetzen.</p> <p>Die TuT sollen aus dem Vergleich der verschiedenen Unterlagen, den Kommentaren dazu und dem Austausch mit den anderen TuT Anregungen sammeln und ihr Urteilsvermögen für das Verfassen und Zusammenstellen der eigenen Bewerbungsunterlagen schärfen.</p>	<p>Jeweils anschließend erhalten die jeweiligen Gesprächspartnerinnen bzw. -partner eine ausführliche Rückmeldung durch die Gruppe sowie die Gesprächs- und Seminarleitung. In der Analyse bzw. Besprechung der Gesprächspassagen werden sowohl die Stärken und die Verbesserungsbereiche in den inhaltlichen Ausführungen sowie im verbalen und nonverbalen Verhalten der jeweiligen TuT beleuchtet wie auch die für Bewerbungsgespräche typischen Inhaltsbereiche und Strukturen immer wieder herausgearbeitet.</p> <p>Folgende berufsrelevante Kernbereiche werden von der Referentin bzw. dem Referenten in den Gesprächen mit unterschiedlichen Schwerpunkten geprüft: Auftreten, Reflektiertheit, Leistungsmotivation, Belastbarkeit, konzeptionelle Fähigkeiten, Durchsetzungsvermögen, Initiative, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit.</p> <p>Anschließend fünf - bis zehnmündige Gesprächsanfänge mit den ersten (verkürzten) Phasen bzw. Themenbereichen von Vorstellungsgesprächen. Auch diese Gesprächspassagen werden in oben beschriebener Weise ausgewertet.</p>	<p>Die Gespräche werden von der Referentin bzw. dem Referenten aus dem Personalwesen geführt und von der Seminarleitung mit Videokamera aufgezeichnet.</p> <p>Die übrigen TuT beobachten die Gespräche als stille Zuschauer.</p> <p>Die Gespräche werden einzeln im Plenum ausgewertet, zunächst anhand des durch eigene Beobachtung gewonnenen Ausdrucks, dann auch mit Sichtung ausgesuchter Videopassagen.</p> <p>Die TuT können das Videoband mit ihrem Gespräch ausleihen.</p> <p>Alle übrigen TuT, die also keines der längeren Gespräche geführt haben und die Bewerbungsunterlagen eingereicht hatten, absolvieren kürzere Gesprächssimulationen.</p> <p>Ggf. findet im Zusammenhang mit der Auswertung auch schon vereinzelt eine Rückmeldung zu der Bewerbungsunterlage statt.</p> <p>Während der Pausen liegen die Bewerbungsunterlagen mit den schriftlichen Anmerkungen des Personalprofis im Seminarraum aus.</p>

Zeit	Ziele	Inhalte	Methode / Material
16.30 - 16.45	<p>Es soll hinsichtlich Konzeption und Durchführung, an TuT sowie an der Seminarleitung Kritik geäußert und erörtert werden.</p> <p>Die TuT sollen die Gelegenheit bekommen, auch auf der reflektierenden Ebene Einfluß auf die Seminar-konzeption bzw. auf den Ablauf zu nehmen.</p> <p>Die Seminarleitung soll Anregungen für die Durchführung nachfolgender Bewerbungseminare aufnehmen und ihrerseits Rückmeldung geben.</p>	<p>Seminar-kritik</p> <p>Die TuT werden gebeten, ihre wichtigsten Eindrücke und ihre Meinung zum Seminar, zur Gruppe, zur Seminarleitung wiederzugeben. Es wird angeregt, besonders positiv bzw. nützlich empfundenes hervorzuheben und überflüssig oder verbesserungswürdig erscheinendes zu benennen. Gibt es konkrete Verbesserungsvorschläge?</p>	<p>Die Seminar-kritik findet zu diesem Zeitpunkt statt, weil sich die Gruppe mit den folgenden Einzelrückmeldungen (s.u.) auflöst. Die Seminarleitung ermuntert auch die TuT, die sich an der üblicherweise entwickelnden Rückmeldungs-diskussion nicht von selbst beteiligen, an der Seminar-kritik teilzunehmen.</p>
16.45 - 17.00	<p>Die TuT sollen eine generelle Rückmeldung zu den - ggf. auf den Grundlagen des ersten Seminartages erstellten - Bewerbungsunterlagen aus der Sicht eines Personalprofis erhalten. Sie sollen die Erörterung der Bewerbungsunterlagen in das am zweiten Seminartag Erfahrene einordnen.</p>	<p>Allgemeine Rückmeldung zu den Bewerbungsunterlagen</p> <p>Die Referentin bzw. der Referent aus dem Personalwesen faßt die den angefertigten Bewerbungsunterlagen gemeinsamen und hervorhebenswerten Eigenschaften zusammen und beurteilt sie vor dem Hintergrund der im Laufe des Seminartages erlebten und erörterten Prozesse und Sachverhalte.</p>	<p>Kurzvortrag vor dem Plenum</p>
17.00 -	<p>Die TuT sollen eine individuelle Rückmeldung zu ihren Bewerbungsunterlagen erhalten und die Gelegenheit bekommen, offen gebliebene individuelle Fragen kurz mit der Referentin bzw. dem Referenten aus dem Personalwesen zu erörtern.</p>	<p>Einzelrückmeldungen zu den Bewerbungsunterlagen</p> <p>Gegenstand der Erörterung können alle mit den konkreten Bewerbungsunterlagen zusammenhängenden Aspekte sein, von der Auswahl der angezielten Stelle, über die Gesamtdarstellung der Bewerberin bzw. des Bewerbers bis hin zu einzelnen Formulierungsfragen. Grundlagen hierfür sind die Notizen der Referentin bzw. des Referenten und die Fragen der TuT.</p>	<p>Einzelgespräche der TuT mit der Referentin bzw. dem Referenten in einem separaten Raum. Gesamtdauer ca. 1 - 1,5 Stunden. In der Regel verlassen die TuT, die ihr Einzelgespräch bereits hatten, die Veranstaltung. Die wartenden TuT können weiter ihre Bewerbungsunterlagen vergleichen oder sich die ausgelegte Literatur ansehen.</p>

Organisation des Bewerbungstrainings

Anzahl der Seminare

Die ersten Seminare fanden 1992 statt. Sie wurden seitdem kontinuierlich in jedem Semester angeboten, von der Zahl her mindestens zwei pro Semester, nicht selten drei oder vier, wenn die Anmeldungslisten zu lange wurden und die Arbeitskapazitäten in den beiden beteiligten Beratungsstellen die Ausweitung der Seminaraktivitäten erlaubte. Ungefähr in zweijährigem Rhythmus findet ein Bewerbungstraining für behinderte Studierende statt, dessen Konzeption von der hier beschrieben abgeleitet und speziell für die Zielgruppe körperbehinderter und sehgeschädigter Studierender weiterentwickelt wurde.

Teilnehmergewinnung, -zahl und -zusammensetzung

Die Seminare werden in dem zu Beginn jedes Semesters erscheinenden Veranstaltungskalender „Vom Studium zum Beruf – Angebote zur Berufsorientierung“ veröffentlicht, der zusammen von Studienberatung und Berufsberatung herausgegeben wird. Auf den www-Seiten der ZAS und des Arbeitsamtes wird unter „aktuellen Terminen“ auf die Veranstaltungen aufmerksam gemacht. Es werden Handzettel mit einer Kurzbeschreibung des Veranstaltungsangebots und mit einem abtrennbaren Anmeldeformular in den Beratungsstellen und an zwei Tagen in den Mensen der Universität ausgelegt. In den letzten Semestern erübrigen die Nachfrage aufgrund der Mundpropaganda für die Seminare unter den Studierenden sowie die sich aus den laufenden Beratungsgesprächen ergebenden Verweise die eigenständige Öffentlichkeitsarbeit zu den Bewerberseminaren fast gänzlich.

Die Veranstaltungen wurden in den ersten Jahren unter dem Titel „Stellensuche – Bewerbung – Vorstellungsgespräch. Informationen und Übungen für Studierende aus höheren Semestern und Absolventen der Philipps-Universität Marburg“ ausgeschrieben. Der Anteil der graduierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer, darunter viele Doktorandinnen und Doktoranden, war sehr hoch. Die konzeptionellen Überlegungen gingen jedoch dahin, möglichst schon mehr Studierende im Hauptstudium zu erreichen und sie bei der Suche nach geeigneten Praktikumsstellen zu unterstützen. Die Ankündigung wurde daraufhin abgeändert in: „Bewerbungstraining. Informationen- und Übungen zu Bewerbungen für Praktikums- und Arbeitsstellen. Seminare für Studierende im Hauptstudium an der Philipps-Universität“. Die Erfahrung zeigt, dass jedoch der ganz überwiegende Teil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Training in dem Zeitraum ca. eines Jahres vor oder nach der Abschlussprüfung wahrnimmt. Der Anteil der Graduierten hat sich verringert, ist aber noch bedeutend.

Die Seminare werden für die Studierenden gesondert nach zwei Gruppen von Fachbereichen ausgeschrieben: einmal für die Rechts- und Wirtschaftswissenschaften zusammen mit den Naturwissenschaften, der Mathematik und den

medizinischen Fächern, zum anderen für die Gesellschafts- und Geisteswissenschaften. Die Einteilung ist relevant für die Auswahl des zu dem Seminar einzuladenden Personalprofis (bzw. dessen Erfahrungsschwerpunkte) und in Hinsicht auf die Überschaubarkeit bzw. Beispielhaftigkeit der heranzuziehenden institutionellen Beispiele, Anzeigen usw. Ein einmal durchgeführtes Seminar mit einer Mischung beider o.g. Herkunftsbereiche verlief jedoch sowohl für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch für die Seminarleitung und die Personalreferentin eines Geldinstituts auch sehr gut. Die einmal bewusst testweise vorgenommene Ausschreibung des Seminarangebots nur für Frauen führte zu einem ebenso erfolgreichen Seminar, bei dessen Auswertung jedoch die Argumente für eine geschlechtlich gemischte Zusammensetzung des Trainings (Realitätsnähe, Erfahrungsvielfalt, zwischen-geschlechtliche Lernprozesse) dominierten.

Die angestrebte Seminargröße sind 12 Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Die schriftlich erforderlichen Anmeldungen werden in der Reihenfolge ihres Eingangs berücksichtigt. Auch die in Beratungen festgestellten Interessenten erhalten, sofern einige Zeit zwischen Beratungstermin und Veröffentlichung zum Bewerbungstraining liegt, eine Ankündigung zugesandt, die sie bei noch bestehendem Interesse wegen Verbindlichkeit Ihrer Teilnahme ebenfalls fristgerecht zurücksenden müssen. Bei den schließlich seitens der Veranstalter noch einmal erfolgenden schriftlichen Bestätigungen, in denen auch erst zu diesem Zeitpunkt der Veranstaltungsort mitgeteilt wird, wird das Seminar überbucht (ca. 14 bis 16 verschickte Einladungen), um die Seminarkapazität möglichst gut auszulasten. Die Verbindlichkeit im Wahrnehmen der erfolgten Einladung ist dabei sehr unterschiedlich. Es hat schon einmal ein Seminar mit 9 Teilnehmerinnen und Teilnehmern stattgefunden, es passiert aber auch dass alle Eingeladenen erscheinen, was dann zu einem Problem in der Seminar-durchführung wird (geringere Beteiligungsmöglichkeiten für die Einzelnen, nicht unerheblich höherer Zeitbedarf für die einzelnen Themenbereiche und Übungen). Die Einführung einer vorab zu bezahlenden Teilnehmergebühr wird diskutiert. Prinzipielle bildungspolitische und servicebezogene Überlegungen sowie der zu befürchtende zusätzliche bürokratische Aufwand haben bisher noch dagegen gestanden.

Seminarleitung/Referierende

Der erste Tag des Bewerberseminars wird von einem Team aus je einer Beraterin bzw. einem Berater aus der BB-A/H und der ZAS geleitet, die unter sich die Moderation und die Referierendentätigkeit zu den unterschiedlichen Themenbereichen aufteilen. Die Seminarleiterinnen und -leiter aus der ZAS und der BB-A/H rekrutieren sich aus dem Kreis von Kolleginnen und Kollegen, die – mittlerweile noch einmal jährlich – an der gemeinsamen Entwicklung der Konzeption und der Erarbeitung der Seminarunterlagen beteiligt sind. In der Praxis

haben sich feste Teams entwickelt, die vorzugsweise gemeinsam die Seminarleitung bilden und jeweils auch einzelne eigene Akzente in der Durchführung der Seminare verwirklichen. Es hat sich allerdings anlässlich von Verhinderungen einzelner gezeigt, dass eine Mischung zwischen den Teams problemlos möglich war.

Am zweiten Tag kommt noch jeweils eine professionell im Personalwesen arbeitende Referentin bzw. ein entsprechender Referent hinzu, die bzw. der maßgeblich die Informationsinputs und die Führung und Auswertung der Gesprächssimulationen leitet. Diese Referentin bzw. dieser Referent hat dann schon die ihm bzw. ihr einige Tage vor dem zweiten Seminartag gebündelt zugesandten Bewerbungsunterlagen gesichtet und mit kurzen Notizen kommentiert.

Gewinnung der Personalprofis

Die Personalprofis, die in der Regel aus großen oder mittleren Unternehmen wie z.B. Hoechst, Behring, Frankfurter Sparkasse, Poppe, FAZ, Eichborn-Verlag kamen bzw. kommen, wurden durch die BB-A/H oder die ZAS angesprochen und geworben. Insgesamt haben wir sehr gute Erfahrungen mit der Bereitschaft der von uns angesprochenen Institutionen bzw. deren Repräsentanten gemacht. Die Motive zur Beteiligung an den Seminaren auf Seiten der Unternehmen bzw. der Referierenden sind teils ganz unterschiedlich. Nicht selten verstehen Abteilungsleiter Personal solche Kooperation mit Arbeitsamt und Hochschulen als im Interesse des Unternehmens liegend (Öffentlichkeitsarbeit, Kontakte herstellen) und nehmen selbst am Seminar teil oder lassen eine Gruppenleiterin oder einen Personalreferenten die Referierendenrolle als Dienstaufgabe wahrnehmen. Das kann Honorar ersparen. Andere nehmen sich frei oder vermitteln eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter z.B. als Anerkennungsmaßnahme für diese bzw. diesen.

In den ersten beiden Jahren wurde auch versucht, mit freiberuflich tätigen Trainerinnen als Referentinnen des zweiten Seminartages zu arbeiten. Hierbei hat sich herausgestellt, dass angesichts des für den Weiterbildungsmarkt freiberuflicher Trainerinnen und Trainer nicht lukrativen Honorars, das damals „sogar“ noch DM 800,-- betrug, die Trainerinnen dazu neigten, auch kurzfristig noch abzusagen – zugunsten anderer, besser bezahlter Verpflichtungen.

Kosten

Neben den Personalkosten für die Seminarleitung aus BB-A/H und ZAS (zusammen sechs bis acht Arbeitstage pro Seminar bei vorhandener Konzeption) entstehen Kosten für die Öffentlichkeitsarbeit, die Anmeldeverwaltung und Seminarunterlagen (Info- und Arbeitsblätter). Hier wird arbeits- und kostenteilig vorgegangen. Die ZAS erstellt sämtliche Druckvorlagen für die Öffentlichkeitsarbeit, übernimmt die Druckkosten der Programmzettel und deren Verteilung.

Das Arbeitsamt übernimmt die Anmeldungs- und Einladungsverwaltung sowie die Kopierkosten für die Seminarunterlagen.

Die Referierenden aus den Unternehmen bekommen, wenn sie die Teilnahme nicht im Rahmen ihrer dienstlichen Aufgaben wahrnehmen und daher ein Honorar von sich aus ablehnen, für die Durchsicht der Bewerbungsunterlagen und ihre Tätigkeit am zweiten Seminartag vom Arbeitsamt ein Honorar von DM 600,--. Natürlich werden Ihnen entstehende Fahrtkosten ersetzt.

Räumlichkeiten

Die Seminare werden im geräumigen, funktional und gut möblierten Arbeitsgruppenraum des Berufsinformationszentrums des Marburger Arbeitsamtes durchgeführt. Der Raum ist medienmäßig gut ausgestattet (Tafeln, Overheadprojektor, Videokamera und -anlage). Für die Zukunft wäre ein PC mit Internetanschluss und Beamer wünschenswert (Teilthema: Bewerbung im Internet). Für die Einzelrückmeldung zu den Bewerbungsunterlagen am Ende des zweiten Tages wird zusätzlich ein kleiner Raum benötigt.

Weiterentwicklung der Konzeption, Prozessevaluation

Zur Weiterentwicklung der Konzeption treffen sich – neben den Einzelauswertungen der Teams zu ihren einzelnen Seminaren – alle seitens der BB-A/H und der ZAS beteiligten Seminarleiterinnen und -leiter einmal jährlich zum Erfahrungsaustausch über das Geschehen in den zwischenzeitlich durchgeführten Seminaren und zur Reflexion neuerer Anforderungen in der Aufgabenstellung der Seminare. Hier werden Verabredungen zur Aktualisierung oder Neuerarbeitung bestimmter Informationsunterlagen oder Arbeitsblätter getroffen, die im Rahmen der Seminare verwendet werden.

Als Information zur Bewertung der Seminare durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden bislang ganz vorwiegend die Rückmeldungen derselben in den die Seminartage beschließenden Plenumrunden zur Seminarkritik verwendet. Vereinzelt können Einzelrückmeldungen früherer Teilnehmerinnen und Teilnehmer herangezogen werden, die aber eher zufällig eingehen. Die Entwicklung eines Fragebogens zur anonymen (und gegebenenfalls zeitlich verzögerten) Rückmeldung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist beabsichtigt.

V. Diskussion und Erfahrungsaustausch in der ARGE-AG

Der an die Vorstellung und Diskussion der Marburger Konzeption folgende Austausch bezog sich zu einem geringeren Anteil auf die Frage, welche Teilnehmerwartungen an die Bewerberseminare festzustellen sind und welche As-

pekte von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern als besonders schwierig bei der Stellensuche und in Bewerbungsverfahren angesehen werden.

Viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen mit der Erwartung, viele formale Dinge zu den Bewerbungsunterlagen lernen zu wollen, suchen letztendlich aber Sicherheiten im Selbstverständnis und in der Selbstdarstellung und Schutzmaßnahmen gegen eventuelle unfaire oder verletzendende Behandlung in der asymmetrischen Bewerbungs- und Gesprächssituation. Besonders häufige Fragestellungen sind: Was ist bei Initiativbewerbungen alles zu beachten? Wie komme ich an Adressen von und Informationen über Firmen? Wie flexibel kann bzw. muss ich sein beim Auswählen von Anzeigen? Wie überwinde ich die erste Hürde (Auswahl zum Vorstellungsgespräch)? Wie vermeide ich Bewerbungsfehler? Wie kann ich mich gut verkaufen? Wie lerne ich, mich selbst einzuschätzen? Wie präsentiere ich meine Fähigkeiten angemessen? Wie stelle ich (kritische) Besonderheiten in meiner Biographie dar? Wie vermeide ich es, im Vorstellungsgespräch unter Druck zu geraten? Wie gehe ich mit Unsicherheiten darin um? Welche „tricksigen“ Fragen gibt es, und wie gehe ich damit um? Wie bringe ich sicher rüber, was ich sagen möchte?

Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer heben in ihrer Erwartung die Trainingsmöglichkeiten für die Vorstellungsgespräche hervor und die Möglichkeiten, aus authentischer Quelle Rückmeldung zu sich und den eigenen Bewerbungsunterlagen sowie Informationen über die reale Personalarbeitspraxis in Unternehmen zu bekommen.

Nicht selten wird auch erhofft, nach einer größeren Zahl vergeblicher Bewerbungen noch einmal bessere Tipps zu erhalten und auch neue Motivation zu tanken, sich weiter zu bewerben. (Eine ausführliche und individuell angemessene Bearbeitung des Themas Arbeitslosigkeit ist im Rahmen dieses Bewerbungstrainings jedoch nicht möglich.)

Im Mittelpunkt der Diskussion und des Erfahrungsaustauschs der Arbeitsgruppe standen kurze Schilderungen zu andernorts durchgeführten Bewerbungskursen bzw. entsprechenden Beratungsangeboten. Der Vergleich erbrachte eine Vielfalt von Anregungen hinsichtlich weiterer Trainingselemente und unterschiedlicher Organisationsformen und machte deutlich, dass zur Aufbereitung ganz ähnlicher Kursinhalte sehr unterschiedliche Vermittlungsmedien bzw. -wege in den Vordergrund gestellt werden.

An der TU Berlin bietet die ZSB im Rahmen ihrer Beratungstätigkeit die kritische Durchsicht individueller Bewerbungsunterlagen und eine qualifizierte Rückmeldung hierzu an. Es wird angeboten, das konkrete Bewerbungsvorhaben gemeinsam zu analysieren und zu erörtern, wie die Bewerbungsmappe optimiert werden kann. Die Kollegin vom Studienbüro des Fachbereichs Erziehungswissenschaften arbeitet an Konzepten zur Schulung der Selbstwahrnehmung.

Von der ZSB der TU Darmstadt wird in Zusammenarbeit mit der Frauenbeauftragten der Hochschule ein zweieinhalbtätiger Workshop zur Berufsplanung für Frauen angeboten. Hier wird viel mit Visualisierungen gearbeitet, z.B. erarbeitet jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer zur eigenen Vorstellung eine „Visitenkarte“ in Plakatgröße, die die Qualifikationsmerkmale erfassen und ein Profil der Teilnehmerin bzw. des Teilnehmers darstellen soll. Nach Informationen zur Stellensuche und zur Erstellung der Bewerbungsunterlagen wird in einem dritten Workshopteil das Vorstellungsgespräch anhand der Inszenierung und Analyse möglicher Settings von Bewerbungsgesprächen und der mit den Rollen verbundenen Interessen thematisiert.

An der PH Erfurt bietet die ZSB einen semesterbegleitenden Kurs (3 x 3 Doppelstunden) zum Bewerbungstraining an, in dem die Austauschmöglichkeit in der Gruppe im Vordergrund steht. Neben Informationsphasen werden die Ergebnisse von Eigenarbeit zur Analyse der Fähigkeiten, des Wünschens und Wollens und von Kleingruppenarbeit zur Analyse von Stellenanzeigen im Plenum erörtert. Bewerbungsgespräche in Rollenspielen werden gemeinsam ausgewertet.

An der Universität Gießen gestaltet eine Studienberaterin des Büros für Studienberatung im Rahmen des Weiterbildungsprogramms der Frauenbeauftragten ein zweitägiges Bewerbungstraining für Frauen, in dem ebenfalls dem Austausch und der gegenseitigen Unterstützung innerhalb der Gruppe ein großer Stellenwert beigemessen wird. Der „Selbstreflexions“-Teil des Trainings wird durch eine Gruppenübung gestaltet: Es wird sich hierbei auf die positive Rückmeldung z.B. anlässlich eines Kurzvortrages der einzelnen Bewerberinnen zu einem beliebigen Thema konzentriert. In einem Rollenspiel übernehmen die Teilnehmerinnen auch die Leitung eines Vorstellungsgesprächs. In einer Übung wird die „Zweiseitigkeit“ der häufig verlangten berufsrelevanten Eigenschaften in den Mittelpunkt gestellt.

In dem von der ZSB der TU Ilmenau entwickelten dreitägigen Training spielen Selbst-/ Fremdwahrnehmungsübungen eine wichtige Rolle. Der erste Tag ist hauptsächlich der Information zur Stellensuche und zu den schriftlichen Unterlagen gewidmet. Für den mit Wochenabstand stattfindenden dritten Seminartag werden als Hausaufgabe Unterlagen für Bewerbungen auf konkrete Stellen angefertigt, zu denen dann Simulationen von Bewerbungsgesprächen durchgeführt werden. Am zweiten Tag steht eine Übung in Mittelpunkt, in der die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich selbst in einem selbstgewählten (thematischen bzw. situativen) Kontext vor der Kamera vorstellen. Die jahrelang starke Nachfrage nach diesem Trainingsangebot hat erheblich nachgelassen, nachdem den Studierenden an der TU Ilmenau dreistündige Bewerbungseminare von Finanzdienstleistern angeboten werden.

Unter dem Namen „pro Studente“ bieten die Psychologinnen und Psychologen der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Mannheim Kurse zur Förderung von Schlüsselkompetenzen im Studium an, u.a. Bewertetestservice, Kurse „Vorstellungsgespräche führen lernen“ und Assessment Center. Es ist geplant, für die zur Beobachterrolle beim Assessment Center herangezogenen Psychologiestudierenden ein Zertifikat des Bereichs Arbeits- und Betriebspsychologie auszustellen.

Im Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung ist eine vom EU-Programm LEONARDO geförderte Studie in Arbeit, in der Beschäftigungs- und Berufseinstiegsmöglichkeiten für Geistes- und Sozialwissenschaftler in Deutschland, Belgien, Frankreich und Großbritannien untersucht werden. In jedem Land werden ca. 35 Interviews mit erfolgreichen Hochschulabsolventinnen bzw. -absolventen und Arbeitgebern geführt. Konzentriert wird sich dabei auf solche Berufseinsteigerinnen und -einsteiger, die ihre Arbeit in Tätigkeitsbereichen aufgenommen haben, die traditionell für Absolventinnen und Absolventen ihrer Fächer nicht so einschlägig sind. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind frühestens im Jahr 2000 zu erwarten.

AG 03

Brita Kortus, Clemens Schwan, Joe Visse

„Finanzierung des behinderungsbedingten Mehrbedarfs sinnes- und körperbehinderter Studierender“

Von den acht Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppe vertraten zwei eine Hochschule aus den neuen Bundesländern sowie eine Kollegin eine Hochschule aus dem alten Bundesgebiet; weiterhin waren Fachleute der Studentenwerke Bochum und Marburg sowie eines außeruniversitären Vereines „Förderung der Integration Behinderter“ mit Sitz in Marburg vertreten. Die Arbeitsgruppe wurde von den Beauftragten für behinderte Studierende der Philipps-Universität Marburg, Brita Kortus, Clemens Schwan und Franz-Josef Visse geleitet.

Es wurde ein Überblick über die vier Hauptsäulen der Finanzierung des behinderungsbedingten Mehrbedarfs – BAföG, BSHG, Pflegeversicherungsgesetz und Krankenkassen – gegeben.

Die Arbeitsgruppe war relativ homogen zusammengesetzt und verfügte über einen vergleichbaren Erfahrungs- und Wissenshorizont. Daher konnte auf das Referieren des grundlegenden „Handwerkszeuges“ verzichtet werden und über besonders schwierige Fälle und konfliktträchtige Umstände bei der Studienaufnahme Behinderter berichtet und diskutiert werden.

Der Studienalltag erfordert von behinderten Studieninteressenten eine besonders gründliche Vorbereitung. Beim Bericht der Arbeitsgruppenteilnehmer über ihren Arbeitsalltag und spezifische Problemfälle wurde die Bedeutung **studienvorbereitender Maßnahmen** für das Studium Behinderter hervorgehoben. Besonders die oft langwierige Klärung der Studienfinanzierung, der Unterbringungsmöglichkeiten etc. macht eine frühzeitige Beratung behinderter Studieninteressenten (Anfang/Mitte des 13. Schuljahres) dringend erforderlich. Durch Schülerinformationstage bzw. Hochschulerkundungswochen, die von den Hochschulen angeboten werden, soll die Zielgruppe der behinderten Studierwilligen z.T. direkt vor Ort, d.h. in den Schulen mit Information versorgt werden. Bei der Klärung, welche Leistungen zur Unterstützung behinderter Studierender gewährt werden, wurde insbesondere auf den Katalog der „Empfehlungen der überörtlichen Sozialhilfeträger“ von 1991 verwiesen. Die Kenntnis der gewährten Unterstützungsleistungen durch die Sozialhilfeträger ist für die Beratungsstellen innerhalb der Universität von großer Bedeutung, da – wie in einem Beispiel berichtet – Anträge z.B. auf Kostenübernahme für einen Gebärdendolmetscher vom Sozialamt regelmäßig abgelehnt wurden, obwohl diese im Katalog der o.g. Empfehlungen aufgeführt sind.

Für körperbehinderte Studierende müssen bei der Entscheidung für ein Studienfach und einen Studienort noch mehr Punkte berücksichtigt werden. Neben der Frage der Studienunterstützung muss der Aspekt der Unterbringung geklärt werden: Nach der Klärung, welche Wohnmöglichkeit erforderlich bzw. gewünscht wird – Wohnheim mit Wohnmöglichkeiten für Rollstuhlbenutzer und -benutzerinnen, Wohnheime mit Pflegedienst, Wohnheime, die Unterstützung bei der Organisation von Pflegediensten bieten, freier Wohnungsmarkt mit Organisation der Pflege nach dem Arbeitgebermodell – muss geprüft werden, welche Studienorte nach dieser Auswahl noch in Frage kommen. Schließlich ist die langwierige Frage der Kostenübernahme zu klären. Es ist an der Tagesordnung, dass Anträge bis zur Bewilligung einen langen Weg zurücklegen, bei dem nach dem „St. Floriansprinzip“ ein anderer Kostenträger gesucht wird. Je länger und je undurchschaubarer der Antragsweg bis zur Bewilligung beantragter Leistungen für behinderte Studieninteressenten verläuft, desto eher fühlen sich Behinderte bereits vor Studienbeginn entmutigt.

AG 4

Thomas Schneyer

Psychotherapeutische Beratungsarbeit für Studentinnen und Studenten innerhalb der Poliklinik für Psychotherapie

In der Arbeitsgruppe wurden die drei Untereinheiten der Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin (Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende (PBS), Poliklinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin und Station der Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin) mit ihren spezifischen Aufgaben vorgestellt, Beratungserfahrungen berichtet und exemplarische Therapieverläufe nach dem Marburger Psychotherapie-Programm für Studierende mit Studien- und Lernschwierigkeiten referiert und diskutiert.

1. Die Einheiten der Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin

1.1 Geschichte und Aufgabe der Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studenten (PBS)

In Marburg gab es bis 1975 eine durch das Studentenwerk finanzierte PBS mit einer Ausstattung von 3,5 Mitarbeiterstellen. Im Jahr vor ihrer Schließung (fehlende Mittel) wurden 530 Studenten beraten bzw. nahmen an einer ambulanten Therapie teil.

Ab diesem Zeitpunkt suchte ein erheblicher Teil der ratsuchenden Studierenden mit Lern-, Prüfungs- und Leistungsproblematiken die Poliklinik für Psychotherapie auf. Nachdem sich 1980 Pläne zur erneuten Einrichtung einer PBS wiederum wegen mangelnder Mittelzuweisungen zerschlagen hatten, wurde in der Poliklinik für Psychotherapie durch den Leiter der Klinik Herrn Prof. M. Pohlen der Funktionsbereich „Psychotherapie für Studenten“ eingerichtet. Dieser Bereich war zu Anfang mit 0,5 Stellen (ABM Maßnahme) ausgestattet. Seit Auslaufen der Maßnahme bis heute werden Sprechstunden durch Mitarbeiter der Poliklinik für Psychotherapie im Gebäude der Mensa in einem Nebentrakt angeboten, im Semester pro Tag etwa 2 Stunden, in den Semesterferien reduziert.

Die Sprechstundenräumlichkeiten waren bewusst ins Mensagebäude gelegt worden und man übernahm die alte Bezeichnung PBS, denn es war von Anfang an das Interesse der Klinik einen möglichst niederschweligen und frühzeitigen Zugang zur psychotherapeutischen Beratung zu bieten und möglichst viel von dem zu vermeiden, was mit psychischer Störung und Erkrankung assoziiert wird. Die Beratung findet deshalb auch anonym statt und kann ohne Voranmel-

dung aufgesucht werden. Es gibt keine Wartezeiten und bei Bedarf kann der Erstkontakt sogar telefonisch aufgenommen werden.

Wie wichtig sich in diesem Zusammenhang die völlig formalitätslose Arbeit erwiesen hat, zeigte sich in den Auswirkungen auf die Kontaktanzahlen, als in den Jahren Mitte 1988 bis Anfang 90 eine wissenschaftliche Begleituntersuchung zur Studiensituation und Studienfächern der die Beratung Aufsuchenden durchgeführt wurde. Die Zahl der Kontakte ging von 340 im Jahre 1987 auf 200 im Jahr 1988 und 133 im Jahr 1989 zurück; erholte sich in den Jahren 90/91 mit jeweils etwa 300 und pendelte sich seit 1992 bei etwa 450 Kontakten jährlich ein.

Nachteilig an der gewählten Konzeption ist, dass die Beratung nichts zur Finanzierung ihrer Unkosten (Personalmittel) beitragen kann, da es sich selbstverständlich verbietet mit den Krankenkassen abzurechnen (Anonymität) bzw. von den Ratsuchenden selbst einen Kostenbeitrag zu fordern.

Die Aufgabe der PBS nach diesem Schema kann nur in der Herstellung eines Erstkontaktes, einer ein bis höchstens dreimaligen kurzen Beratung oder einer psychologisch-psychotherapeutischen Erstdiagnostik mit Indikation und Empfehlung bei Bedarf der weiteren psychotherapeutischen Abklärung. Gründe hierfür liegen nicht ausschließlich in der Finanzierung, sondern auch in der Struktur (keine Terminvereinbarung), den Räumlichkeiten (Zugang zur Beratung nur über einen Warteraum ohne Anmeldung) und ständiger telefonischer Erreichbarkeit während der Sprechstunden und verbieten eine darüber hinausgehende therapeutische Tätigkeit.

Hält der Beratende ein weiterführendes Erstgespräch bzw. Erstinterview mit vielleicht daran anschließender psychotherapeutischer Beratung oder Therapie für indiziert, so wird nicht an eine konkrete Institution oder bestimmte Person verwiesen, sondern bei Nachfrage den Ratsuchenden Wege aufgezeigt, wie sie sich die notwendigen Informationen für eine eigene Entscheidung selbst verschaffen können.

Hier kommt öfters von deren Seite die Nachfrage, ob es nicht an der Poliklinik für Psychotherapie die entsprechenden Möglichkeiten zur Therapie gäbe und man sich in der PBS nicht gleich zu diesem Erstgespräch anmelden könne. Eine Zeit lang wurde in diesen Fällen dem Wunsch entsprochen und eine Terminvereinbarung durch telefonische Rücksprache mit der Poliklinik getroffen. Nachdem sich jedoch gezeigt hatte, dass nur etwa zwei Drittel der Studierenden die Termine auch wahrnahmen, wählte man einen anderen Weg. Die Studierenden erhalten einen Zettel mit Anschrift und Telefonnummer der Klinik, man bittet sie mindestens einen Tag zu warten, dann, wenn sie immer noch möchten, mit der Information anzurufen, dass sie über die PBS kämen und sich einen Termin geben zu lassen. Über 90 Prozent der so vereinbarten Termine finden auch statt.

1.2 Die Poliklinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin

Studierende, die zum Erstgespräch die Poliklinik aufsuchen, bearbeiten vor Beginn ein ausführliches Inventar zur biographischen Anamnese (Soziodemographische Daten, Kindheit, Jugend, Elternhaus, Partnerschaft) aus dem Marburger Psychotherapie - Programm. Der Hauptzweck des Fragebogeneinsatzes liegt darin, dem Therapeuten ein direktes Eingehen auf die Problematik des Patienten zu ermöglichen ohne sich mit notwendiger Fakteneruierung aufhalten zu müssen und mitzuschreiben. Die Dauer des Erstgesprächs beträgt 50 Minuten. Am Ende erhält der Patient ein konkretes Beratungs- oder Therapieangebot bzw. ihm werden Stellen genannt, an die er sich mit seiner spezifischen Problematik wenden kann. Beratungen dauern in der Regel 5 bis 10 Stunden, ambulante Therapien 15 – 20 Stunden, in Einzelfällen auch darüber. Oft wird im Erstgespräch evident, dass hinter den in der PBS vorgebrachten Lern- und Prüfungsschwierigkeiten psychosoziale und psychische Belastungssituationen und Krisen oder sogar tiefgehende Neurotische Störungen Ursachen für die Studienproblematik sind, die sogar einen stationären Aufenthalt indizieren.

Die Poliklinik für Psychotherapie befand sich bis Mitte 1997 inmitten der Marburger Innenstadt in einem Wohnhaus neben der Volkshochschule, bezog dann aber die Räumlichkeiten in einer neuerbauten Klinik im Medizinischen Zentrum für Nervenheilkunde am Ortenberg. Dieser Umzug wirkte sich im ersten Jahr merklich auf die Patientenanzahlen aus dem Klientel der Studierenden aus, die räumliche Nähe zur Klinik für Psychiatrie und Neurologie baute Hemmschwellen auf, die es vorher nicht gab, gerade für Studierende der Medizin, die besonders Gefahr laufen Kommilitonen, die in Praktika sind, zu begegnen. Manchmal lässt sich die Schwelle mit dem Hinweis, dass sich im Nervenzentrum auch noch die Station der Klinik für Psychotherapie befindet und der Studentenunterricht der Psychotherapie auch dort stattfindet, erniedrigen. Die Personalausstattung der Poliklinik betrug bis Mitte der neunziger Jahre 6 Therapeutenstellen, durch Stellensperrungen ist sie in den letzten beiden Jahren in der Regel mit 4 Therapeuten besetzt.

1.3 Die Station der Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin

Die Station der Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin befindet sich im Hauptgebäude. Sie hat 15 Betten. Das Therapeutische Team setzt sich aus 2 Therapeuten, den Pflegekräften, einem Sozialtherapeuten und Bewegungstherapeuten zusammen. Die Verweildauer der Patienten lag in den letzten Jahren bei im Durchschnitt etwa 70 Tagen, es gab jedoch auch Kriseninterventionen gerade bei Studierenden in Prüfungssituationen mit einer Verweildauer von unter 4 Wochen.

2. Die klinische Arbeit der Poliklinik und Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin

Die gesamte klinische Arbeit von Poliklinik und Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin beruht auf dem Marburger Psychotherapie-Programm, einem Anleitungsprogramm für eine psychodynamisch-systemische Therapieorganisation, -durchführung und -evaluation, das von Prof. Dr. M. Pohlen und Frau Dr. Margarethe Bautz-Holz Herr an der Klinik für Psychotherapie entwickelt und eingeführt wurde.

In der Arbeitsgruppe wurden die Bestimmungsstücke dieses Therapieprogramms (therapietheoretische Grundlagen, Interaktions- und Systemtheorie, Organisations-, Zeit- und Verlaufsstruktur, Heuristik und Abbildung des therapeutischen Prozesses) praxis-orientiert anhand von Therapien mit Studierenden ausführlich vorgestellt und in lebhafter Diskussion besprochen. An dieser Stelle sei auf die Originalarbeit von Dr. Bautz-Holz Herr, „Das Marburger Psychotherapie-Programm“, Fundamenta Psychiatria 1998, Band 12, Seite 174-184, verwiesen.

Stellvertretend für andere seien hier 2 Punkte erwähnt, die sich bei der Diskussion der therapeutischen Fälle in der Arbeitsgruppe als besonders interessant für ein weites Spektrum von Beratungsfällen erwiesen:

Ein Grundprinzip des Marburger Psychotherapie-Programms ist das Prinzip der Umwertung der Symptomatik. Therapieziel ist keinesfalls das Ablegen der Symptome als bisheriges defizitäres, inadäquates Verhalten. Der Patient muss in der Therapie seine Symptome als Schutzfunktion begreifen und es muss ihnen für eine erfolgreiche Therapie in der Umwertungsarbeit eine positiv-produktive Bedeutung gegeben werden. Der Patient empfindet sich nicht als Versager, der es nicht fertig bringt, die ihm gestellten Anforderungen zu erfüllen, wenn er Lernschwierigkeiten hat, sondern er erkennt, dass z.B. seine Lernschwierigkeiten ihn davor schützten, in Bereiche vorzudringen, die ihm Angst machen. Ziel der Therapie ist die Ängste zu bearbeiten und damit zu erreichen, dass er seine Symptome in Zukunft nicht mehr braucht.

Hierin ist auch schon ein zweites Grundprinzip des Marburger Psychotherapie-Programms ersichtlich, das Prinzip der entwicklungsförderlichen Wahrnehmung. Das Augenmerk bei jeder Therapie ist auf die Ressourcen des Patienten, seine entwicklungsfähigen Aspekte, seine Stärken und bisherigen Erfolge zu richten. Der Therapeut hat in diesem System eine sehr aktive Rolle, denn er sollte im Verlauf der Therapie selbst eine Vorstellung davon bekommen, wohin der Patient mit seinen Fähigkeiten gelangen könnte, aber auch wohin nicht. Es kam in der Diskussion die Frage auf, ob der Therapeut bei solch einer Therapie nicht manipulieren würde, wenn er einem Patienten z.B. eine Studienumorientierung nahe bringt. Dies konnte rasch geklärt werden als expliziert wurde, dass der Therapeut ja nicht dem Patienten einen Weg zuweist, den dieser zu be-

schreiten hat, sondern es eine seiner ihm vom Patienten übertragenen Aufgaben ist, dem Patienten als Experte aktiv Anregungen dafür zu liefern, dass dieser neue kognitive Sichtweisen in Betracht ziehen kann und Folgerungen für sich und sein weiteres Leben daraus zieht. Der Patient ist während jeder Phase der Therapie derjenige, der für sich bei jeder therapeutischen Intervention bestimmt, was er annimmt und was nicht.

Abschließend sei mir die persönliche Bemerkung erlaubt, dass ich die Arbeit in dieser Arbeitsgruppe mit ihren heterogenen Interessen der Teilnehmer, bedingt durch das doch teilweise sehr spontane Zusammenkommen bzw. die fehlende Erklärung des beabsichtigten Inhaltes im Vorfeld, wofür die Organisatoren selbstverständlich keinerlei Verantwortung trifft, äußerst produktiv empfand und im Nachhinein sehr froh bin, dass ich die Arbeitsgruppe kurzfristig übernommen hatte.

AG 05

Helmut-Gerhard Müller

Beratung und Bildung

„Es ist mit dem Ratgeben ein eigenes Ding,
und wenn man eine Weile in die Welt gesehen hat,
wie die gescheitesten Dinge mißlingen
und das Absurdeste oft zu einem glücklichen Ziel führt,
so kommt man wohl davon zurück, jemandem einen Rat erteilen zu wollen“
Johann Wolfgang von Goethe

Beratung und Bildung können miteinander vernetzt werden. Um Ratsuchende zur konstruktiven Auseinandersetzung mit ihren konkreten Anfragen und ihrem Alltag anzuregen, sollten wir daher jede Beratung mit einem zukunftsweisenden Bildungsanspruch verknüpfen. Wir vermitteln Ratsuchenden dann nicht nur Antworten zu ihren Anfragen, wir stärken in der Beratung insbesondere ihr selbständiges, sozial-verantwortbares und vernetzendes Denken, Fühlen und Handeln. Auf der Basis des Bildungsbegriffs entfalten wir fortan Beratungsleistungen hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten. Wir klären nachhaltig die jeweils spezifischen Fragestellungen der Ratsuchenden und fördern gleichzeitig ihre Persönlichkeitsbildung.

Dazu erscheint es hilfreich, auf ein didaktisches Design zurückzugreifen, das ihnen durchgängig die Chance eröffnet, die elementaren und fundamentalen Momente ihres Bildungsprozesses aufzuspüren. Professionelle Beratung ermutigt in dieser Hinsicht zu exemplarischen Erkundungen, sei es in sozialen Einrichtungen von Staat, Bundesländern und Gemeinden, sei es in sozialen Organisationen von Kirchen und Wohlfahrtsverbänden, schließlich auch in Consulting-Firmen.

Allerdings unterlässt man es in den wissenschaftlichen Diskursen der zurückliegenden Jahrzehnte, die Vernetzung von Beratung und Bildung effektiv und effizient zu thematisieren. Zu wenig denkt man daran, sich im Beratungsgespräch explizit für aussichtsreiche Bildungsprozesse im Interesse aller Beteiligten einzusetzen. Unter Umständen passiert es auch, dass man das weitreichende Arbeitsfeld Bildung sowie die Didaktik lediglich in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beherzigt. Ferner mag es geschehen, dass man sich in der Qualifizierung der Beraterinnen und Berater zuvorderst um andere Debatten kümmert. Denken wir ebenfalls an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Ratsuchende gewissenhaft betreuen, doch ihre Arbeit bis dato nicht explizit mit einem Bildungsanspruch verbinden, weil ihnen geeignete Informationen zur

Verknüpfung von Beratung und Bildung fehlen¹. Hierzu gehört, dass Beraterinnen und Berater in den zurückliegenden Jahrzehnten ihre Ausbildung zwar zunehmend mit neuen, etwa psychologischen Theorien² anreichern und auch über Sozialisationsinstanzen³ diskutieren, zugleich aber den Bildungsbegriff hintersetzen oder in Vergessenheit geraten lassen. Man unterschätzt sogar heutzutage seine Bedeutung, wenn man ihn beispielsweise bloß als eine romantische Zielvorstellung berücksichtigt, die bestenfalls die Frage aufwerfe, was noch als Bildung zu diskutieren sei⁴.

Anders hier: wir verbinden unsere Beratungstätigkeit entschieden mit innovativen und zukunftsweisenden Bildungszielen⁵. Denn Beratung kann auf der Basis des Bildungsbegriffs zur Entfaltung beispielhafter Erkundungen und Entscheidungsfindungsprozesse beitragen. Zumindest ansatzweise gelingt dies, wenn Beraterinnen und Berater

(A.) zur Klärung der Elementaria des Bildungsprozesses der Ratsuchenden anregen, beispielsweise ein einfühlsames und umsichtiges wie auch sozial-verantwortbares Erkunden von Anfragen, Ausgangssituationen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielvorstellungen arrangieren,

(B.) ebenso die Fundamentalien ihres Bildungsprozesses beachten, etwa die fundamentalen Strukturmomente, die als geschichtlich-gesellschaftliche sowie als ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und technologische Strukturen im Alltag sowie in der Biographie der Ratsuchenden einprägsame Spuren hinterlassen, und

(C.) nachhaltig dazu motivieren, Elementares und Fundamentales des kategorial offenen Bildungsprozesses der Ratsuchenden hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten zu untersuchen und mitzubestimmen⁶.

¹ Diese Hinweise resultieren aus vielfältigen Erkundungen, die ich in unterschiedlichen Arbeitsfeldern entfaltet: (1.) in den siebziger Jahren als Angestellter einer Erziehungsberatungsstelle, (2.) in der Ausbildung zum Transaktionsanalytiker, (3.) als Teilnehmer an Arbeitskreisen, Supervisionstreffen und Weiterbildungsveranstaltungen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Krankenhäusern, der Telefonseelsorge, der Caritas und anderen freien Trägern, (4.) in den achtziger und neunziger Jahren als Leiter von Weiterbildungsveranstaltungen, etwa in Berlin, Dresden, Erlenbach, Halle, Frankfurt, Paderborn, Siegen und Wetzlar, (5.) als Mentor für Erziehungswissenschaften am Fernstudienzentrum der Frankfurter Universität, (6.) als pädagogischer Leiter der Beratungs-, Dokumentations- und Forschungsstelle Informationsdienst e.V., jetzt von Vita Activa e.V. in Frankfurt am Main.

² Denken wir beispielsweise an die Rezeption der Publikationen von R.Cohn 1975, E.Berne 1970 und 1975, F.S.Perls 1976 und C.Rogers 1974 und 1978.

³ Vgl. E.Diederich 1978.

⁴ Diese Aussage berücksichtigt Statements von Studierenden wie auch Beraterinnen und Beratern, die sich in Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen pointiert zu Wort meldeten.

⁵ Vgl. W.Klafki 1959, 1971 und 1991; Vgl. H.v.Hentig 1996, vgl. H.-G.Müller 1998c.

⁶ Dies betrifft auch die Beratungs- und Gesprächssituationen, die mittels Internet erschlossen werden; vgl. H.-G.Müller 1997c.

Als Beraterinnen und Berater vermitteln wir dann nicht allein Informationen. Mit den Ratsuchenden erschließen wir vielmehr die Elementaria und die Fundamentalia sowie das Exemplarische ihres Bildungsprozesses, an dem wir im Rahmen unserer Beratung teilhaben. Indem wir mit den Ratsuchenden beispielhafte Erkundungen und konkrete Problemlösungen erarbeiten, befürworten wir – über die Beratungssituation hinausgehend – ein eigenständiges, sozialverantwortbares und vernetzendes Denken, Fühlen⁷ und Handeln. Hierzu arrangieren wir unsere Beratungsarbeit auf der Basis eines aktuellen und geschichtlich gewachsenen Bildungsbegriffs. Denn auch künftig sollen Ratsuchende ihre Fragestellungen erfolgreich aufgreifen und im Interesse aller Beteiligten klären.

Im Beratungsgespräch stärken wir diese Handlungsoption, weil wir ein bildendes Interesse an akuten und grundlegenden Fragestellungen wecken können. In dieser Hinsicht wollen wir zur Bildung anspornen. Wir erhellen deswegen die Anfragen der Ratsuchenden, wir fördern ihr vitalisierendes Interesse an exemplarischen Erkundungen und Entscheidungsfindungsprozessen. Wir befähigen und ermutigen zum Durchforsten und Lösen ihrer konkreten Fragestellungen.

Unsere professionelle Arbeit eröffnet – ähnlich wie in einen Werkstattseminar – also Handlungsschritte zur Klärung der Elementaria und Fundamentalia des Bildungsprozesses der Ratsuchenden. Wir erörtern insbesondere (A.) ihre Anfragen und ihre Ausgangssituationen, ebenso ihre Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen⁸, Methoden und Ziele. Hierbei berücksichtigen wir (B.) durchgängig die Fundamentalia ihres Bildungsprozesses. Denn sie beeinflussen unsere Erkundungen. Als geschichtlich-gesellschaftliche sowie als ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und technologische Momente formen sie möglicherweise unser Denken, Fühlen und Handeln. Daher beziehen wir uns im Beratungsgespräch auf (A.) die Elementaria und (B.) die Fundamentalia des Bildungsprozesses der Ratsuchenden sowie der Beraterinnen und Berater⁹.

Wir ermutigen zu selbständigen, sozial-verantwortbaren und vernetzenden Aktivitäten. Währenddessen wir beispielhafte Erkundungen einfädeln, thematisieren wir Elementares und Fundamentales eines Bildungsprozesses, wodurch (C.) Exemplarisches zur Bildung nachhaltig in den Blick gelangen mag.

⁷ Im Diskurs zum Bildungsbegriff plädiert etwa K.Mollenhauer (1987, S.8) für die Beachtung der Gefühle. Dazu kann man sich auch auf die Beiträge der Brüder Schlegel (1798 ff) und wissenschaftliche Essays von F.Schleiermacher berufen (ebd.). Sie thematisieren das Fühlen bereits im achtzehnten Jahrhundert als ein wesentliches Moment des Bildungsprozesses eines Individuums.

⁸ Denken wir beispielsweise an die Planungs-, Durchführungs- und Kooperationskompetenzen, die Ratsuchende bereits erfolgreich in ihre Persönlichkeitsbildung integriert haben und miteinander zur Anwendung bringen. Währenddessen bezeichnen Methoden (der griechische Begriff *méthodos* bezeichnet einen Weg) eher die möglichen Wege sowie die Art und Weise des Handelns, die man vereinzelt einsetzt, beispielsweise auf der Grundlage der eigenen Methodenkompetenz.

⁹ Hierzu sollten wir ein nicht-direktives Handeln einbringen können, beispielsweise indem wir uns auf die wohl noch immer aktuellen Hinweise von H.Goetze und W.Jaede (1974) stützen.

Ein Beispiel

Ein Studierender berichtet, „eigentlich“ interessiere er sich schon seit einem Jahr zunehmend für prozessorgestützte Medien. Allerdings habe er sich im zurückliegenden Frühling für das Studium der Pädagogik entschieden, weil er damals noch als Zivildienstleistender in der Altenpflege tätig gewesen und dadurch „erst einmal“ der Wunsch entstanden sei, „das alles zu verarbeiten“. Doch nun ziehe er einen Studienfachwechsel in Erwägung. Seine Anfrage lautet: „Soll ich das machen?“ Ferner fragt er: „Was erwartet mich da?“ „Bringt mir das eine abgesicherte Berufstätigkeit?“

Der Ratsuchende thematisiert Momente seiner Ausgangssituation, insbesondere seine Zielvorstellungen und seine hieraus resultierenden Anfragen. Bereits zu Beginn des Beratungsgesprächs bezieht er sich also explizit auf elementare Momente seines Bildungsprozesses. Zuvorderst erwartet er konkrete Antworten. Die Beratungsstelle bietet ihm hierzu detaillierte Informationen. Darüber hinaus können wir ihm ein professionelles Interesse an der Klärung seiner Fragestellungen signalisieren, etwa durch unser aktives Zuhören.

Der Ratsuchende ergänzt seine Anfrage. Er schildert nun Aspekte seiner bisherigen Studienplanung. Außerdem bezieht er sich jetzt gezielter auf die Fächerkonstellation Informatik, Mathematik und Physik. Er fragt, welche Informationsmaterialien es zu diesen Studienfächern „hier“ gibt. Wir gehen daraufhin in die Bibliothek unserer Beratungsstelle. Wir sichten einige Broschüren und schauen in die Datenbank „Hochschulkompass“. Hierbei fertigen wir einige Notizen zu den Studienorten und den Berufsfeldern an, die ihn künftig erwarten könnten. Einmal meint der Ratsuchende: „Ach, da kann man das auch studieren, und auch Pädagogik. Da hätte ich auch hingehen können“. Wenig später gehen wir wieder ins Beratungszimmer. Dort nennt er ein Zwischenergebnis unserer Recherchen: dass er seine informationstechnologischen und seine pädagogischen Interessen „doch“ miteinander verbinden könne. Kurz darauf endet die fast einstündige Beratung, nicht ohne Verabredung zu einem weiteren Gespräch.

Eine Woche danach treffen wir uns erneut. Eingangs rekapitulieren wir zentrale Gesichtspunkte unseres ersten Gesprächs. Hierdurch kommen wiederum biographiegeschichtliche und fachliche Einsichten, Erfahrungen und Erkenntnisse zur Sprache. Wir erörtern daran anknüpfend sein neues berufliches Interesse. Wir stellen uns beispielsweise der Frage, wie er seine beruflichen Ziele verwirklichen, wie er seine weitere universitäre Ausbildung finanzieren kann. Unser Gespräch entfaltet also eine Erkundung und Entscheidungsfindung, deren Inhalte maßgeblich durch den Ratsuchenden bestimmt werden¹⁰.

Hierbei kommt auch in den Blick, welche Methoden eine Entscheidungsfindung begünstigen. Wir reden etwa über die Fähigkeit, sich in eine künftige Situation

¹⁰ Vgl. R.Bang 1977, H.-G.Müller 1999a, 1999b, 1999d.

hineindenken zu können. Wir sprechen über seine Imaginationskraft als Methode. Denn umsichtiges Hineindenken in Situationen mag das eigene Gespür für Erkundungen und Entscheidungsfindungsprozesse beleben. Die Imaginationsmethode motiviert dann zum entdeckenden Lernen, ebenso zum Aufspüren von Handlungsspielräumen. Dadurch eröffnen wir eventuell sogar Synergieeffekte, die nachhaltig zur Auseinandersetzung mit akuten Momenten unseres Alltags anregen¹¹. Auch hierbei bringen wir eine optimistische Sichtweise ins Gespräch, – wiederum eine Methode. Wir nehmen etwa an, dass wir unsere Anfragen klären können.

Im Beratungsgespräch ermutigen wir also zu eigenständigen Erkundungen. Wenngleich wir keine didaktischen Fachbegriffe verwenden, erschließen wir dennoch die Elementaria und die Fundamentalialia eines Bildungsprozesses. Wir sagen als Beraterin oder als Berater etwa: „Auch im Gespräch mit Freunden ist es wohl sinnvoll, die eigenen Anfragen zu diskutieren. Möglicherweise gewinnen wir dadurch nochmals neue Einsichten, Erfahrungen und Erkenntnisse“. Wir befürworten durchgängig Erkundungen: „Ja, gut. Nehmen wir diese Frage auf“. Wir bringen Handlungsperspektiven ins Gespräch: „Ja, überlegen wir, was man tun kann“. Wir stärken die Auseinandersetzung mit konkreten Anfragen, Ausgangssituationen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielen, ebenso mit den Strukturmomenten des Alltags, die eine umsichtige Entscheidungsfindung beeinflussen.

Gegebenenfalls vermitteln wir auch pragmatische Tipps. Wir erinnern etwa an die finanziellen Unterstützungs- und ergänzenden Qualifizierungsangebote von Firmen. Wir geben Informationen weiter, von denen wir meinen, dass sie nützlich sind: Manche Betriebe finanzieren zurzeit Studierende im Fach Informatik, vorausgesetzt sie nehmen nach ihrem Studium in der Firma ihres Sponsors eine wenigstens zweijährige, durchaus gut honorierte Mitarbeit an¹². Wir geben gleichzeitig zu bedenken, dass Wirtschaftsbetriebe im Allgemeinen finanzielle Gewinne anstreben¹³. Würden wir dieses Unternehmensziel nicht als ein fundamentales Strukturmoment der Moderne beachten, käme es im Gespräch mit Ratsuchenden zu keiner umsichtigen Bildungsarbeit.

Wir informieren etwa über dieses Strukturmoment: in den letzten Jahren wenden sich Firmen an künftige Informatikerinnen und Informatiker. Sie wissen, konkurrierende Betriebe bieten gesuchten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auf dem europäischen Arbeitsmarkt zwar zunehmend bessere beruflich-inhaltliche und beruflich-biographische Entwicklungschancen an. Aber weiterhin bestimmt das Wirkungsverhältnis von Angebot und Nachfrage ihren beruflichen Werde-

¹¹ Vgl. T.Buzan 1990.

¹² Vgl. K.Slodczyk 2000.

¹³ Vgl. B.Löwenstein 1988, G.Wiswede 1995, G.Wöhe 1996, J.C.Levinson 1997, K.Wetzker, P.Strüven und L.J.Bilmes 1998, A.Grütter und P.Kähr 1999.

gang¹⁴. Ebenso wie andere Berufstätige sollten sie sich mit den jeweils akuten Entwicklungen ihres Arbeitsmarktes auseinander setzen. Nicht zuletzt diese Herausforderung spornt wohl dazu an, immer wieder erneut die Elementaria und die Fundamentalialia ihres Bildungsprozesses zu explorieren.

Ein zweites Beispiel

Ein Studierender der Literaturwissenschaften bedauert im Beratungsgespräch, dass er sich in den vergangenen Semestern nur randläufig mit berufsbiographischen Gesichtspunkten beschäftigt habe. In erster Linie interessiere er sich für „die Anfänge der Germanistik im 19. Jahrhundert“¹⁵. Aber er müsse „so allmählich“ wohl auch an die berufsbezogene Verwertung seiner Fachinteressen denken.

In dieser Hinsicht sprechen wir über seine Studienwahl und seine elementaren Fachinteressen, wobei wir Strukturmomente des beruflichen Alltags beachten. Wir erkunden eingangs insbesondere seine Ausgangssituation. In den Blick kommt wiederholt: vertraut sind ihm die frühen wissenschaftlichen Diskurse der Germanistik. Leidenschaftlich erzählt er, was man zwar auch aus allgemeinen Studienführern zum Fach Germanistik kennt. Doch hier sind es explizit seine inhaltlichen Interessen, die zu Wort kommen: zu Beginn des 19. Jahrhunderts thematisieren Bürgerinnen und Bürger vielfältige Aspekte der Sprache und der Kultur sowie der Religion und des Rechts wie auch der Wirtschaft und der Philosophie. Aus den damaligen Diskursen geht das Fach Germanistik hervor.

Auch heutzutage gibt es in der Germanistik interdisziplinäre Debatten. Hiervon zeigt sich der Ratsuchende „begeistert“. Wenngleich wir nicht wissen, ob er sich auch künftig für das Fach Germanistik interessiert, können wir dennoch annehmen, dass er zurzeit die Fähigkeit besitzt, die zurückliegenden Diskurse der Germanistik als ein interessantes Arbeitsfeld darzustellen. Auf dieser Gesprächsbasis lassen sich berufsbezogene Überlegungen entwickeln.

Wir reden daher über die aktuellen Differenzierungsmerkmale seines Fachgebietes: zur modernen Germanistik gehören heutzutage die Bereiche Literaturwissenschaft, Linguistik, Fachdidaktik, Deutsch als Fremdsprache, außerdem die Arbeitsgebiete Literatur, Trivalliteratur, Periodika, Werbetexte, Medien, Sprachdidaktik, Computer- und Informationslinguistik, ebenso die allgemeine und vergleichende Literatur-, Theater-, Medien- und Sprachwissenschaft¹⁶. Wir

¹⁴ Vgl. Staatsministerium Baden-Württemberg 1999; H.-J. Warnecke, Fraunhofer-Gesellschaft 1999; Wissenschaftsmanagement spezial 1999.

¹⁵ Ein Beratungsgespräch am Fernstudienzentrum der Frankfurter Universität, wo ich als Mentor für Erziehungswissenschaften insbesondere die Ratsuchenden betreue, die sich der vom Land Hessen finanzierten Dependance der Fern-Universität Hagen zugeordnet haben oder zuordnen wollen. Im Rahmen der weitgehend offenen Sprechstunde passiert es etwa: Ratsuchende besuchen den Mentor für Erziehungswissenschaften, obgleich sie im Hauptfach Germanistik immatrikuliert sind.

¹⁶ Vgl. Bundesanstalt für Arbeit, Deutscher Germanistenverband, H. Kugler, W. Neumann 1997.

bemerken wiederum die Vielfalt seines Fachgebietes. Auf dieser Grundlage erarbeiten wir nun studien- und berufsbezogene Handlungsperspektiven.

Wir notieren: die Fächer Germanistik und Literaturwissenschaft ermöglichen ihm einen Zugang zur Auseinandersetzung mit akuten Fragen und Zielvorstellungen. Sie beeinflussen einerseits seine Entwicklung, andererseits sogar ein wenig die Entwicklung seines Alltags, insoweit er sie mitbestimmen kann. Unsere Zwischenbilanz besagt ferner: man kann versuchen, seine fachlichen Interessen in berufliche Arbeitsfelder einzubringen. Denken wir etwa an die Mitarbeit in einer städtischen Einrichtung für Kinder und Jugendliche. Zur Förderung ihrer muttersprachlichen Sozialisation kann man Gesprächskreise und Debatte-Clubs einrichten, die aktuelle Fragestellungen erörtern. Denken wir etwa auch an die Erwachsenenbildung, beispielsweise den Einsatz von Medien in Deutschkursen für Migrantinnen und Migranten¹⁷. Demnach haben Germanistinnen und Germanisten auch heute die Chance, ihre vielfältigen Kenntnisse und Kompetenzen im Rahmen der Erwerbsarbeit zur Anwendung zu bringen.

Im Gespräch können wir dieser Perspektive nachgehen. Entscheidend für die bildende Beratung ist allerdings, Ratsuchende in Erkundungen zu stärken, indem wir gemeinsam akute Anfragen klären und zum selbständigen, sozial-verantwortbaren und vernetzenden Denken, Fühlen wie auch Handeln anregen.

Ein drittes Beispiel

Eine Studierende kommt mit ihrer vierjährigen Tochter zur Beratung. „Ich studiere Humanmedizin“, teilt sie gleich bei der Begrüßung mit. „Ich möchte wissen, was ich als nächstes tun sollte“. Denn es habe sich „einiges geändert“. Vor drei Jahren sei sie „mit großer Freude“ ins Studium „eingestiegen“. „Wahrscheinlich“, so sagt sie, weil ihre „frühere Biologielehrerin“ stets den Eindruck vermittelt habe, sie wisse „genau, was sie will“. Infolgedessen sei es zum Medizinstudium gekommen.

Doch die universitäre Ausbildung habe sie seit dem ersten Semester als „etwas Fremdes“ wahrgenommen. Außerdem sehe sie jetzt, dass es „schon seit einigen Jahren keine rosigen Berufsaussichten für Medizinerinnen“ gebe. Deswegen spiele sie in den letzten Wochen mit dem Gedanken, im übernächsten Semester nun das Studium der Erziehungswissenschaften an der Fern-Universität Hagen aufzunehmen. Sollte sie zu einer dahingehenden Entscheidung kommen, werde sie das Medizinstudium abbrechen. Denn sie wolle künftig im

¹⁷ Seitdem Fragestellungen der Bereiche Gemeinwesenarbeit, politischen Bildung, Kulturarbeit, Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung vermehrt miteinander verbunden und hierbei verstärkt computergestützte Medien eingesetzt werden, entstehen insbesondere in den letzten Jahren neue Arbeitsfelder und neue Persönlichkeitsprofile, etwa wenn eine Arbeitslosen-Initiative, ein Sportverein, eine Lese-Gesellschaft, ein Treffpunkt „Freies Malen“ und eine Volkshochschule innerhalb einer Gemeinde, eines Ortsteils oder einer Stadt gemeinsam zu einem Kulturwochenende aufrufen und ihre Aktionen auf der Basis computergestützter Programme ankündigen, ihre Erfahrungen im folgenden publik machen und zu weitergehenden Aktivitäten ermutigen; vgl. H.-G.Müller 1996 und 1997c.

Bereich Pflegewissenschaften als Lehrerin arbeiten. Daher komme sie zur Beratung. Sie fragt: „Sagen Sie mir bitte, wie oft ich [ins Fernstudienzentrum Frankfurt] kommen muss, um das hinzukriegen. Ich habe nämlich eine Menge um die Ohren“. In diesem Zusammenhang spricht sie über ihre vielfältigen Aktivitäten und zentrale Momente ihres Alltags: dass sie als „alleinerziehende Mutter“ viel mit ihrem „Kind unterwegs“ sei, beispielsweise weil sie für ihr Kind bislang „keinen Kindergartenplatz“ gefunden habe.

Sie erhält eine kostenlose Broschüre zum Thema „Studieren mit Kind“, ferner die Telefonnummer einer Ansprechpartnerin im Studierendenwerk. Denn möglicherweise kann man ihr dort einen „Kindergartenplatz“ vermitteln. Im Anschluss an diese Hinweise steht in Aussicht, detaillierter über ihre Anfrage und ihre Ausgangssituation zu reden, denken wir etwa auch an ein Gespräch über ihre Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen, ferner ihre methodischen Vorgehensweisen und ihre Ziele. Wir beachten hierbei möglicherweise auch die geschichtlich-gesellschaftlichen Momente, die ihren Alltag beeinflussen. Hierzu gehört etwa das Bundesausbildungsförderungsgesetz, das nur unter bestimmten Bedingungen eine Anschlussfinanzierung gewährleistet.

Doch dieses Moment kommt erst später zur Sprache. Die Ratsuchende berichtet zunächst wiederholt über ihre beruflich-inhaltlichen Interessen: „Die Pflegewissenschaft steckt ja wie so vieles noch in den Kinderschuhen. Da wird sich ja wohl noch einiges tun, wahrscheinlich auch in der Politik“. Sie berichtet über Erfahrungen, die sie in ihrer „Heimatstadt Hanau“ gemacht habe, über unzureichend ausgebildete Pflegerinnen und Pfleger eines Krankenhauses, dann über die unterschiedlichen Ideale von Inländern und Ausländern, die man in der Ausbildung der Pflegekräfte zu wenig beachte, woraus sich „im Krankenhaus“ zurzeit das Problem ergebe, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nur selten in der Lage seien, die kulturellen Dispositionen ihrer Patientinnen und Patienten hinreichend zu berücksichtigen. Man beachte dieses Moment bislang bloß beiläufig, obgleich diese „Situation in Deutschland ja nicht ganz neu ist“. Sie kommentiert: „Es geht nicht an, dass das so bleibt“. Man müsse in der Ausbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter künftig „anders verfahren“ und die genannten „Konfliktzonen entschärfen“.

Im Gespräch zeigt sich: die Ratsuchende thematisiert individuelle und geschichtlich-gesellschaftliche Momente ihres berufsbezogenen Bildungsprozesses. Einerseits spricht sie über berufliche und soziale Zielvorstellungen, andererseits über Umstände, die ihren Zielen entgegenstehen. Sie erhellt Elementares und Fundamentales ihres Bildungsprozesses. Im eigenen Interesse und hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten erörtert sie im bildungsbezogenen Beratungsgespräch berufsbiographische Dispositionen, um zu durchdachten Entscheidungen zu gelangen.

Hierbei nutzen wir auch die methodischen Anregungen, die zu jedem Gespräch an dem Sitzplatz von Ratsuchenden und am Sitzplatz des Ratgebers ausliegen: bereitgestellte Moderationskarten und Stifte laden dazu ein, Notizen anzufertigen. Auf einem Beistelltisch liegt großformatiges Papier, etwa um eine Mind-Map anzufertigen.

Zum besseren Verständnis von Anfragen und Ausgangssituationen entwickeln wir eine Mind-Map zum Thema „Studieren“. Anschließend überlegen wir, welchen Aspekt wir als nächstes besprechen sollten. „Da fällt mir ein“, heißt es von der Ratsuchenden, „vielleicht könnte ich ja mein Medizinstudium weitermachen und mich nebenher in Erziehungswissenschaften einschreiben“. „Ja, an der Fern-Universität kann man sich als Gasthörerin immatrikulieren“.

Dann sprechen wir über einen konkreten Arbeitsauftrag, der nochmals zur Präzisierung ihrer Ausgangsfrage anregen soll: „Ich möchte den Vorschlag machen, zum nächsten Mal eine kleine Hausaufgabe durchzuführen“. Die Erarbeitung der Hausaufgabe „www“ soll uns vor Augen führen, „Was wir wirklich wollen“. Die Studierende fragt: „Wieso wir?“ „Nun, wir leben und entscheiden uns möglicherweise nicht allein. Wir leben in Gruppen, etwa in Freundeskreisen und Seminaren. Wir sollten deswegen berücksichtigen, was unsere Mitmenschen, beispielsweise unsere Eltern, unsere Kommilitoninnen und Kommilitonen, unsere Professorinnen und Professoren von uns erwarten. Dann können wir besser klären, was wir wirklich wollen, was uns und unseren Mitmenschen am Herzen liegt“.

Zur Durchführung dieser „Hausaufgabe“ erhält die Ratsuchende vier Karteikarten im DIN-A-5-Format. „Ein Vorschlag, den ich Ihnen machen möchte, lautet: Bitte notieren Sie bis zum nächsten Gespräch, was Sie erreichen wollen. Fragen Sie sich bitte, was Sie wirklich tun wollen“. Sie freut sich über den Vorschlag. Wir vereinbaren: auf die grünen Karten schreibt Sie alle erfreulichen Perspektiven, auf die roten alle ärgerlichen Umstände, auf die gelben ihre Fragestellungen. „Und auf die blauen Karten?“ Meine Empfehlung: „Das lassen wir mal offen. Mal sehen, wozu das gut sein kann“. Ihr Vorschlag: „Da schreibe ich meine eiskalten Erfahrungen aus dem Fachbereich Medizin auf“. Ihre Anregung weist nochmals auf ihr Interesse am klärenden Gespräch.

Als Zwischenergebnis halten wir auf Flipchart einige ihrer Zielvorstellungen fest. Die folgenden Formulierungen stammen von ihr: „Ich möchte mich von Knebel-Vorbildern lösen, [doch] das Gute, das ich von ihnen habe, nicht wegschütten“, „mein Interesse: Erwachsenenbildung“, „Mein Medizin-Wissen soll nicht untergehen“, „Ich kann in der Krankenpflege arbeiten“.

Das große Blatt rollen wir kurz darauf zusammen, damit sie es als schriftliches Zwischenergebnis mit nach Hause nehmen kann. Wir vereinbaren, es in der kommenden Woche wieder mitzubringen. Erneut wollen wir ihre Erkundungen und ihren Entscheidungsfindungsprozess voranbringen.

Praxis und Theorie für die weitergehende Praxis und ihre Theorie

Die Beispiele lassen Momente von Beratung und Bildung erkennen. Sie zeigen wohl auch, dass wir Elementares und Fundamentales von Bildungsprozessen gemeinsam mit Ratsuchenden wenigstens ansatzweise verständlich machen können. Wir entfalten hierzu exemplarische Erkundungen, beispielsweise indem wir den Anfragen und den geschilderten Ausgangssituationen, ebenso den Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielen der Ratsuchenden unsere Aufmerksamkeit schenken, zugleich ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Reflexion stärken und auch grundlegende Strukturmomente ihres Alltags berücksichtigen. Wir können also im Beratungsgespräch – dies legt etwa auch das dritte Beispiel nahe – einerseits die individuelle Zeiterfordernis der Ratsuchenden und andererseits die staatlich geregelte Studienzeit erörtern.

Indem wir die Elementaria und Fundamentalia ihres Bildungsprozesses erkunden, tragen wir zu einer exemplarischen Entscheidungsfindung bei. Die gerade gezeigten Beispiele machen demnach deutlich, dass wir zum selbständigen und sozial-verantwortbaren wie auch vernetzenden Denken, Fühlen und Handeln der Ratsuchenden anregen können. Die hier vorgestellte Didaktik der Beratung und Bildung plädiert deswegen für exemplarische Erkundungen.

Konstellationen

Im Beratungsgespräch nehmen wir etwa dazu an, inhaltliche und methodische Handlungsperspektiven im Interesse der Ratsuchenden erschließen zu können. Wir gehen ferner davon aus, zum selbstbestimmten und sozial-verantwortbaren wie auch vernetzenden Denken, Fühlen und Handeln zu ermutigen. Hierdurch können beispielsweise unsere Annahmen und Zielvorstellungen als eine Konstellation in den Blick kommen.

Wir beachten beispielsweise die Anfragen und die Ausgangssituationen von Ratsuchenden als eine Konstellation, die wir in unseren Erkundungen als Essenz eines Bildungsprozesses beherzigen. Die jeweils akute Konstellation, auf die wir uns beziehen, repräsentiert also Momente von individuellen und geschichtlich-gesellschaftlichen Entwicklungen, die ineinander verwoben zu Wort kommen¹⁸. Als eine Konstellation haben wir wohl auch Elementares und Fundamentales des Bildungsprozesses der Ratsuchenden vor Augen. Denken wir zugleich an die Beratungsinhalte, Beratungsmethoden, Beratungsorte, zu denen mittlerweile sogar Chats im Internet gehören¹⁹. Und denken wir etwa auch an die unterschiedlichen Beratungszeiten, die eine eher hohe oder eher durchschnittliche, vielleicht sogar bloß eine reduzierte Aufmerksamkeit zulassen²⁰.

¹⁸ Vgl. beispielsweise S.Kracauer 1929, H.Neber 1981, W.Neumann 1997, J.B.Gutmann 1997, J.Habermas 1997, S.9-58, 84-97, H.-G.Müller 1998c, S.84.

¹⁹ Vgl. H.-G.Müller 1997a und 1997c.

²⁰ Vgl. K.A.Geißler 1995, S.109.

Im umsichtigen Beratungsgespräch kommen folglich miteinander verbundene Gesichtspunkte zur Sprache²¹. Wir beziehen uns daher auf Konstellationen, die sich erkunden lassen. Gleichfalls reflektieren wir in der Vor- und Nachbereitung eines Gesprächs, schließlich auch in der moderierten und in der kollegialen Supervision mit Kolleginnen und Kollegen nicht bloß einzelne Aspekte. Wir klären vielmehr Konstellationen, insbesondere die Anfragen und Ausgangssituationen von Ratsuchenden. In dieser Hinsicht sollten wir beispielsweise auch an Schlüsselqualifikationen denken, zu denen es in den Debatten der zurückliegenden Jahre vielfältige Bezugspunkte gibt.

Schlüsselqualifikationen

In unserer Beratung stärken wir die Entfaltung und Weiterentwicklung profunder Basisqualifikationen²², weil die Ratsuchenden ihre berufsbiographischen Anforderungen und Chancen meistern können sollen. Denn die Gesellschaft der Zweiten Moderne²³ bietet ihnen einerseits Chancen zur Mitbestimmung und Gestaltung des Alltags, etwa auf der Grundlage von demokratischen Gesetzgebungen und demokratisch legitimierten Instanzen. Andererseits werden die Mitbürgerinnen und Mitbürger in ihrem Denken und Fühlen wie auch Handeln durch weitgehend rationalisierte Produktionsverhältnisse und Verhaltensprofile geprägt, die sie zu Anpassungsleistungen und wettbewerbsbezogenen Aktivitäten herausfordern. Sie müssen – etwa auch angesichts der Globalisierung des Wettbewerbs – damit rechnen, dass die Inhalte und Methoden ihrer Arbeitsbereiche immer wieder verändert werden und zugleich neue konkurrierende Berufsprofile entstehen. In der Zweiten Moderne erscheint es daher sinnvoll, sich Schlüsselqualifikationen anzueignen, auf die man immer wieder erneut zurückgreifen kann, um konkrete Qualifikationsanforderungen zu erschließen.

Zuversichtlich gedacht: Schlüsselqualifikationen eröffnen ein fachlich fundiertes und methodisch angemessenes sowie ein sozial-verantwortbares und vernetzendes Selbstmanagement. Denken wir beispielsweise an Fähigkeiten, die in vielen Arbeitsfeldern sinnvoll eingesetzt werden: die Empathie-, Interaktions- und Teamkompetenz, ebenso die Konzentrations-, Kritik- und Reflexionsfähigkeit, nicht zuletzt Verantwortungsbereitschaft und Zivilcourage bejaht man in der Zweiten Moderne als persönlichkeitsbildende Antworten auf akute Anforder-

²¹ Eine ausführliche Darlegung kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Weitere Hinweise bieten beispielsweise K.Mollenhauer 1965, H.Eichner 1973, H.Hackney und S.Cormier 1993, L.Brem-Gräser 1993, F.Engel, F.Nestmann und U.Sickendiek 1997, R.Müller 1997, W.Rechtien 1997, M.Kemper und R.Klein 1998, PädForum 1998, H.-G.Müller 1998c, N.Belardi, L.Akgün, B.Gregor, R.Neef, T.Pütz und F.R.Sonnen 1999.

²² Vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, D.Mertens 1992a, D.Mertens 1992b, G.Reier 1994, R.Dörig 1995, J.Feldhoff, N.Jacke und J.Simoleit 1995, Staatsministerium Baden-Württemberg 1999.

²³ Vgl. U.Beck 1997a, 1997b und 1997c.

rungen der Arbeitswelt und der demokratischen Gesellschaft²⁴. Seit Mitte der siebziger Jahre bezeichnet man diese grundständigen Bildungsziele als einen „Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen“²⁵.

Wenigstens vier Qualifikationsmerkmale zieht man zunehmend in Betracht: Erstens seien Basisqualifikationen zu unterstützen, die als übergeordnete Fähigkeiten mannigfaltige Transfermöglichkeiten auf vielen Wissensgebieten²⁶ bieten. Zweitens seien Horizontalqualifikationen zu erlangen, die beispielsweise zur geschickten Beherrschung neuer Informationen führen²⁷. Drittens soll man sich so genannte Breiterelemente aneignen, die es insbesondere möglich machen, berufsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten zum Einsatz zu bringen²⁸. Viertens setzt man auf Vintage-Faktoren, also auf die Wissensbestände erfahrener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Lage sind, Leistungsunterschiede zwischen den Generationen auszugleichen und das Fortkommen aller Beteiligten zu stärken²⁹. Fünftens: mittlerweile nimmt man ebenfalls an, dass Schlüsselqualifikationen in komplexen Alltagssituationen zu erlernen seien, beispielsweise in der kognitiven und sozial-emotionalen wie auch sensomotorisch-reflektierenden Auseinandersetzung mit problematischen Umständen³⁰.

Die Debatten zum Thema Schlüsselqualifikationen bewertet man in den letzten 25 Jahren etwa wie folgt:

- (a.) Gewöhnlich befürwortet man das Konzept, insbesondere im Arbeitsfeld Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Anerkennung findet beispielsweise das emanzipatorische Potential der programmatischen Qualifizierungsidee³¹.
- (b.) Zuweilen stößt das Konzept allerdings auf eine zurückhaltende Rezeptionsbereitschaft. Eine ergiebige Vernetzung mit traditionellen Bildungskonzepten bleibt bislang auch in diesem Kontext außer Acht³².
- (c.) Ergänzende Wortmeldungen zum Konzept Schlüsselqualifikationen gehen davon aus, dass man akute und grundlegende Fragestellungen der allgemeinen und beruflichen Bildung in weiterführenden Beiträgen klären sollte³³.

²⁴ Die Konferenz der Kultusminister (1995, S.140) geht davon aus, dass Schlüsselqualifikationen als eine Grundlage zur Neuordnung der Berufe heutzutage in allen Bildungsgängen zu berücksichtigen seien. Vgl. hierzu etwa U.Beck 1997a, 1997b und 1997c.

²⁵ D.Mertens 1992, S.304.

²⁶ Vgl. ebd., S.335.

²⁷ Ebd., S.336.

²⁸ Ebd., S.321.

²⁹ Ebd., S.321f.

³⁰ Vgl. R.Dörig 1994, S.190.

³¹ Vgl. J.Feldhoff, N.Jacke und J.Simoleit 1995, S.13.

³² Vgl. die übersichtliche Darstellung von R.Dörig 1994, S.67 ff.

³³ Vgl. ebd.

Aus dieser Zwischenbilanz resultiert die Perspektive, weitergehende Beiträge zu erarbeiten³⁴. Im Arbeitsfeld Beratung sollten wir dazu unseren Bildungsanspruch souverän mit dem Konzept Schlüsselqualifikationen verbinden. Wir beziehen uns dann nicht bloß auf berufsrelevante Anforderungen der Moderne. Vielmehr integrieren wir das Konzept in unsere innovative Beratungs- und Bildungsarbeit.

Orientiert man sich dagegen überwiegend an wirtschaftlichen Zielen³⁵, dann nimmt man eine funktionalistische Verkürzung und Instrumentalisierung³⁶ allgemeiner Bildungsziele in Kauf. Dieses Problem lässt sich allerdings lösen. Sobald man etwa im Arbeitsfeld Beratung von einem allseitigen Bildungsanspruch ausgeht und gleichzeitig berufsbiographische Anforderungen aufgreift, kommt man vermehrt in die Lage, konkrete Handlungsperspektiven hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten zu entwickeln. Auch hierzu klären wir die Anfragen der Ratsuchenden, wobei wir freilich die geschichtlich-gesellschaftlichen Momente beachten, die im Alltag der Ratsuchenden zur Wirkung kommen, denken wir beispielsweise an geschichtlich-gesellschaftliche Schlüsselprobleme³⁷.

Computergestützte Medien

Selbst technische Laien können heutzutage computergestützte Medien ohne viel Aufwand einrichten und kostengünstig nutzen. Seit ungefähr fünf Jahren erreichen uns daher Anfragen etwa per E-Mail. Ferner nutzen Ratsuchende zur Klärung ihrer Fragestellungen vereinzelt bereits die Newsgroups und Chats, die wir ihnen etwa mittels eines Internet-Relay-Chat-Servers anbieten³⁸. Künftig kommen diese und wohl auch andere Kommunikationsmedien häufiger zur Anwendung. Dann rezipieren die Ratsuchenden unsere Antworten seltener in Beratungsstellen, statt dessen vermehrt in öffentlichen User-Räumen, möglicherweise auch auf Reisen, beispielsweise mittels Mobiltelefon, PCMCIA-Card und Notebook, nicht zuletzt in privaten Räumen.

Momentan enthält die computergestützte Interaktion zwischen Ratsuchenden und ihren Beraterinnen und Beratern zuweilen noch wenig vertraute Segmente. Man fragt sich etwa, was man tun sollte, wenn jemand am Ende seiner Wortmeldung keine „freundlichen Grüße“ ausrichtet, sondern die unkonventionellen

³⁴ Ebd., S.190.

³⁵ Vgl. G.Wöhe 1996.

³⁶ Vgl. die Hinweise von J.Feldhoff, N.Jacke und J.Simoleit 1995, S.13 sowie R.Döring 1995, S.118.

³⁷ Meines Erachtens sollten wir das Themenfeld Schlüsselqualifikationen in Verbindung mit den Schlüsselproblemen klären, die Ratsuchende beeinflussen oder beeinträchtigen. Als Schlüsselprobleme bezeichnet W.Klafki (1991, S.56 ff) etwa die Friedensfrage, die Umweltfrage, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und Arbeitslosigkeit.

³⁸ IRC: dieses Regelsystem ermöglicht als Protokoll und Bereich des Internets gewöhnlich eine unproblematische Informationsübertragung für die sogenannte Echtzeit-Interaktion, an der sich mehr als einhundert Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner beteiligen können, vgl. H.-G.Müller 1997a.

Kürzel „nrg4u“ und „cu“ verwendet, um damit auszudrücken, er wünsche alles Gute: „energy for you“, und er hoffe, man werde bald voneinander hören: „see you“? Wir können die Kürzel – wie manches andere Drumherum um neue Medien – als ein anregendes Sprachspiel gutheißen. Es beeinträchtigt weder unsere professionelle Beratungsleistung noch den Bildungsprozess der Ratsuchenden.

Sogar die Beraterinnen und Berater, die bislang eher selten auf prozessorgestützte Medien zurückgreifen, können via Internet – insoweit sie sich hierfür interessieren – erfolgreiche Beratungsgespräche entwickeln. Gewöhnlich gibt es nicht einmal technische Probleme. Ohne viel Aufwand lassen sich computergestützte Gesprächsverbindungen zustande bringen. Via E-Mail und im Chat kann man einerseits die konkreten Anfragen der Ratsuchenden beantworten, andererseits exemplarische Erkundungen einfädeln, um ein bildungsbezogenes Beratungsgespräch zu entfalten³⁹. E-Mails wie auch Newsgroups und Chats erweisen sich dann – ähnlich wie Brief oder Telefon – als hilfreiche Kommunikationsverbindungen, die Ratsuchende unterstützen.

Manche Ratsuchenden zeigen zurzeit ein sehr reges Interesse am Umgang mit prozessorgestützten Medien. Einerseits ist es wohl der Reiz des Neuen, andererseits sind es wahrscheinlich die massiven Werbemaßnahmen von Wirtschaftsunternehmen, die zu dieser Entwicklung beitragen. Auch die Kampagnen des Bundes und der Bundesländer fördern in Deutschland vermutlich die Bereitschaft zur Nutzung neuer Informationstechnologien. Schließlich dürfen wir annehmen, dass E-Mail und Chat sinnvolle Kommunikationsgrundlagen darstellen.

Uns erreichen heutzutage etwa Anfragen, die ohne die neuen Kommunikationstechnologien eventuell nicht in unserer Beratung zur Sprache gekommen wären, weil manche Ratsuchenden die Beratungsstelle scheuen. Jetzt erhalten wir Meldungen via E-Mail und in Newsgroups sogar zu sehr ungewöhnlichen Tages- und Nachtzeiten⁴⁰. Allerdings antworten Beraterinnen und Berater meistens innerhalb ihrer Dienstzeit, beispielsweise: „Vielen Dank fuer Ihre E-Mail, die gestern um 1.20 Uhr eintraf. Sie haben sicher richtig gehandelt, als Sie Ihre Frage, die Ihnen – wie Sie schreiben – nach einem Kneipenbesuch einfiel, noch nachts an uns richteten. Ich habe freilich erst heute am Montag die Informationsmaterialien zusammenstellen können, die Sie wuenschen. Kommen Sie vorbei, um sie abzuholen?“

Es zeigt sich in den letzten Jahren, dass Ratsuchende sich wiederholt aus den ihnen vertrauten Räumen melden, sei es aus öffentlich zugänglichen User-Räumen, sei es aus ihrem Zuhause. Dort nehmen sie auch unsere Antworten

³⁹ Vgl. H.-G.Müller 1997c.

⁴⁰ Vgl. ebd.

an. Seitdem besuchen manche Ratsuchenden nicht mehr oder seltener die Beratungsstellen. Unsere dort bereitgestellten Moderationskarten und Mind-Maps erreichen sie allerdings nur in der Beratungsstelle. Wir sollten daher auch für die Beratung via Internet geeignete Reflexionsmaterialien erstellen.

Wie sich die Nutzung der neuen Kommunikationsmedien auf unsere Arbeit und die Ratsuchenden auswirkt, ist bis dato erst ansatzweise zu sagen. Dennoch sollten wir in unserer Beratung stets ein ausgeprägtes Gespür für sinnvolle Kommunikationsmedien entwickeln, darüber hinaus im Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen unsere zurückliegenden und unsere neueren Erfahrungen vergleichen, etwa um weiterhin zu aussichtsreichen Beratungs- und Bildungsangeboten beizutragen.

Ein Beispiel: die nonverbalen Gesten unserer Klientinnen und Klienten, auf die wir im Gespräch achten, bleiben derzeit in der computergestützten Interaktion im Verborgenen. Denn die Medien, die heutzutage in unserer Beratungsarbeit zum Einsatz kommt, werden in der Regel noch nicht dazu genutzt, um uns auch einen visuellen Eindruck von den Beteiligten zu vermitteln. Obgleich es bereits seit einigen Jahren technische Möglichkeiten gibt, die visuelle Ergänzungen zur textlichen Interaktion möglich machen, etwa im Attachment einer E-Mail, benutzt man sie augenblicklich eher selten.

Gleichwohl sollten wir davon ausgehen, dass die Bilder, die uns beispielsweise mittels einer Web-CAM übermittelt werden, gegebenenfalls nicht die Personen zeigen, die sich mit einer Anfrage an uns wenden. Insbesondere junge Erwachsene sowie Studierende, die technische Feinheiten beherrschen, senden uns vielleicht lediglich ein Foto oder Filmaufnahmen von anderen Personen⁴¹. In diesem Fall mag gelten: „L'essentielle est invisible pour les jeux“⁴².

Gender Studies

Bereits eingangs nehmen wir an: man sollte den Beratungs- und Bildungsprozess hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten gestalten. Dazu klären wir etwa patriarchalische Momente, die gewöhnlich noch immer zu wenig durchleuchtet werden und infolgedessen autoritäre und selbstherrliche Entwicklungen beibehalten, anstatt sie zu beheben⁴³. Gender Studies decken diesen Umstand auf. Sie bieten beispielsweise Aufschluss über unterschiedliche

⁴¹ Vgl. die interaktiven Beiträge von Jugendlichen in Deutschland, die nachmittags und nachts der Fernsehsender NBC im Rahmen des Programms der Redaktion giga4y ausstrahlt; vgl. auch die schöpferischen und zugleich subversiven Beiträge, die vierteljährlich die nichtkommerzielle Zeitschrift „die datenschleuder“ publiziert.

⁴² A. de Saint-Exupéry 1946, S.72.

⁴³ Grundlegende Hinweise finden wir in E.Blochmann 1966, H.Braun und D.Jung 1997, St.Engler 1993, R.Fabianke und H.Kahlert 1991, Hochschul-Informations-System 1991, Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen 1995, S.225-248, E.Kleinau und C.Opitz 1996, A.Kuhn und J.Rüsen 1979 ff, A.Maurer 1994, S.Metz-Göckel und F.Steck 1997, H.-G.Müller 1993 und 1993a, B.Vollmer-Schubert 1991, J.Zinnecker 1972.

Durchsetzungsstrategien von Frauen und Männern. Im Beratungsgespräch beachten wir dieses Moment, um es im Interesse von Frauen und Männern zu erörtern. Gegebenenfalls erkunden wir daraufhin Machtansprüche und Machtpositionen von Hochschulangehörigen, die sich in einem Kompaktseminar während einer längeren Pause despektierlich gegen die „Emanzipationsbewegung“ aussprachen und dadurch Studierenden, die sie demnächst prüfen, Furcht einflößten.

Wir sollten also durchgängig Gender Studies berücksichtigen. Wir befürworten dann etwa einen emanzipatorischen Bildungsprozess, indem wir Anregungen zum Erkunden und Gestalten des Alltags eröffnen. Hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Menschen ermutigen wir zur konstruktiven Auseinandersetzung mit den patriarchalischen Umständen, die Perspektiven des selbständigen und sozial-verantwortbaren wie auch vernetzenden Denkens, Fühlens und Handelns beeinträchtigen oder gar verhindern.

Informationsvermittlung

Ratsuchende erwarten von Beraterinnen und Beratern gewöhnlich klare Informationen. Deswegen benutzen wir zur erfolgreichen Informationsvermittlung etwa Arbeitspapiere, Bücher, Broschüren, Datenbanken⁴⁴, Filmausschnitte, Folien, Schemata, computergestützte Texteingaben, Tonträger wie auch Online-Verbindungen⁴⁵. Hierbei signalisieren wir den Ratsuchenden, dass wir unsere Wissensbestände uneigennützig anbieten⁴⁶. Zugleich stellen wir Hinweise zum exemplarischen Erkunden von Fragestellungen zur Verfügung, anstatt Wissensbestände anzupreisen, die möglicherweise eine Belastung darstellen⁴⁷. Wir vermitteln dann nicht bloß Informationen, sondern fördern die exemplarische Auseinandersetzung mit akuten Anfragen.

Zum Körperbewusstsein

Der Pädagoge Hartmut von Hentig hat die Bedeutung des Körpers einmal wie folgt ins Gespräch gebracht: „Ich bin nicht nur Kopf, und ich bin nicht nur Hand. Die Hand ohne den Kopf tut Törichtes, und der Kopf kann nicht einmal alleine fressen“⁴⁸. Abgesehen davon, dass ein Körper ohne Kopf gewöhnlich gar nichts tut, weist die pointierte Anmerkung des Pädagogen Hartmut von Hentig wohl auf einen grundlegenden Tatbestand, den wohl alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Arbeitsfeld Beratung sowie die Ratsuchenden kennen. Aber man be-

⁴⁴ Vgl. Philipps-Universität Marburg/ZAS 1998.

⁴⁵ Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesanstalt für Arbeit 2000, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001, Hochschulrektorenkonferenz 2000, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2001.

⁴⁶ Vgl. W.Mader 1976, S.699 f.

⁴⁷ Vgl. Th.W.Adorno 1959.

⁴⁸ Vgl. H.v.Hentig in R.Kahl 1993.

achtet ihn wahrscheinlich zu wenig. Daher sollten wir schon in der Vorbereitung auf ein Beratungsgespräch nicht allein kognitive, sondern auch emotionale und körperliche Gesichtspunkte in Betracht ziehen⁴⁹. Fragen wir uns beispielsweise: „Fühle ich mich heute geistig und körperlich so fit, dass ich noch nach dem fünften Beratungsgespräch bestens zuhören kann?“ Wir ahnen wohl: in unserem Beratungsalltag berücksichtigen wir möglicherweise zu selten unseren Körper. Denn im institutionellen Rahmen von staatlichen Arbeitsstellen und freien Trägern spricht man primär über die kognitiven Aspekte unserer Arbeit.

An unseren Körper denken wir dann nur unzureichend. Doch im Interesse aller Beteiligten sollte man vermehrt die körperlichen Signale beachten, die Beratungs- und Bildungsprozesse prägen. Schauen wir uns einmal die Beratung in Consulting-Firmen an, die ihre Aktivitäten am Grundgedanken effektiven und effizienten Handelns ausrichten⁵⁰. Sogar dort, oder sollten wir sagen: insbesondere dort, wo man durchgängig Effektivität und Effizienz erwartet, respektiert man die körperlichen Bedürfnisse von Ratsuchenden. Man bewirbt die Besucherinnen und Besucher, reicht ihnen etwa Apfelsaft, Mineralwasser, Tee, Bohnenkaffee oder entkoffeinierten Kaffee.

Sollten wir ähnliche Serviceleistungen gutheißen? Für sie spricht: sie unterstützen ein aufgeschlossenes Körperbewusstsein sowie ein motivierendes Denken, Empfinden und Handeln. Man achtet dann nicht allein auf intellektuelle Momente.

Institutionelle Rahmenbedingungen und Individualisierung

Viele Beratungsstellen befinden sich seit bald zwei Jahrzehnten in einer zunehmend schwierigeren Situation. Nicht allein Individualisierungsprozesse⁵¹, sondern auch die anwachsenden inhaltlichen Anforderungen, denen Ratsuchende ausgesetzt sind, führen zu einem stetig ansteigenden Beratungsbedarf. Möglicherweise müssen wir sogar davon ausgehen, dass viele Betroffene kein ausreichendes Problembewusstsein entwickeln.

In dieser Lage haben sich manche Beratungsstellen möglicherweise zu sehr auf die Vermittlung von Wissensbeständen eingelassen. Insbesondere die persönlichkeitsbildenden Auseinandersetzungen mit den Anfragen, Ausgangssituationen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielvorstellungen der Ratsuchenden wurden daraufhin minimiert oder zurückgestellt. Denn viele Beratungsstellen haben nicht genügend finanzielle Mittel und zu wenig Personal-, Supervisions- und Weiterbildungskapazitäten zur Verfügung. Dennoch sollten wir uns für die Verknüpfung von Beratung und Bildung einsetzen.

⁴⁹ Vgl. R.Sennett 1995.

⁵⁰ Vgl. G.Wöhe 1996.

⁵¹ Vgl. etwa U.Beck 1986, 1997a, 1997b und 1997c.

Wir unterstützen die Ratsuchenden also auch, wenn wir die Problemkonstellationen klären, die es innerhalb einer Beratungsstelle gibt. Im Kontext der institutionellen Rahmenbedingungen fördern wir beispielsweise Aktivitäten, die sich effektiv und effizient im Interesse der Ratsuchenden sowie im Interesse der Beraterinnen und Berater auswirken. In dieser Hinsicht plädieren wir etwa eindringlich für die Einstellung des notwendigen Personals. Auch hierdurch stärken wir die aussichtsreiche Verknüpfung von Beratung und Bildung.

Supervision und kollegiale Teamgespräche

Zur Vernetzung von Beratung und Bildung befürworten wir unter Kolleginnen und Kollegen außerdem interne und externen Weiterbildungsveranstaltungen, ferner kollegiale und angeleitete Supervisionstreffen. Wir vereinbaren etwa institutionell abgesicherte Treffen, auf denen wir

- (a) unsere Fragestellungen erkunden und erörtern,
- (b) hierzu eine weitreichende Informationssammlung einleiten,
- (c) Elementares und Fundamentales unseres Bildungsprozesses klären,
- (d) Handlungsperspektiven im Interesse aller Beteiligten entwickeln⁵².

Beispielsweise um Burn-out-Syndrome und Mobbing-Aktivitäten⁵³ zu vereiteln und zu durchkreuzen, ebenso um immer wieder erneut anregende Aktivitäten im Interesse der Ratsuchenden zu entfalten, erörtern wir unsere Erfahrungen in kollegialen und in moderierten Supervisions- und Weiterbildungsveranstaltungen. Wir entfalten eine kategorial offene Vernetzung von Beratung und Bildung.

Il faut continuer

Obzwar wir im Zuge von Mittel- und Stellenkürzungen gewöhnlich nur ein begrenztes Beratungsangebot erschließen können, befürworten wir die nachhaltige Vernetzung von Beratung und Bildung. Dadurch kommen freilich immer wieder auch die Momente in Betracht, die einer erfolgreichen Verknüpfung von Beratung und Bildung zuwiderlaufen: dreckige Seminarräume, kaputte Stühle, die demotivierende Ausstattung von Arbeitsplätzen, ausgedünnte Bibliotheksbestände, unzureichende Maßnahmen zur didaktischen Befähigung und Förderung aller Beraterinnen und Berater⁵⁴. Wir nehmen diese Problemkonstellationen mutig als eine Herausforderung an, indem wir sie erkunden und im Interesse aller Beteiligten meistern⁵⁵.

⁵² Vgl. U.Plessen und St.Kaatz 1985, H.-G.Müller 1999c.

⁵³ Vgl. H.Leymann 1993.

⁵⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1995.

⁵⁵ Wir sollten unter Kolleginnen und Kollegen sicher auch die institutionellen Probleme (wenig Personal, unzureichende Supervisions-, Weiterbildungs- und Evaluationsangebote) erörtern, die bis dato im Beratungsalltag der staatlichen Einrichtungen und der freien Träger leider noch immer dazu führen, dass Ratsuchende zuweilen nur unzureichend gefördert werden können, vgl. R.Bang 1977.

Perspektiven der Beratung und Bildung

Verknüpfen wir Beratung und Bildung, dann beantworten wir nicht allein die Anfragen der Ratsuchenden. Wir eröffnen didaktisch begründete Gespräche, in denen wir das Exemplarische des Bildungsprozesses aller Beteiligten herauskristallisieren. Beratung und Bildung erhalten dadurch Werkstattcharakter. Denn wir arbeiten mit den Ratsuchenden an der Klärung ihrer Anfragen. Wir stärken insbesondere ihr selbstbestimmtes und sozial-verantwortbares wie auch vernetzendes Denken, Fühlen und Handeln. Wir beziehen uns nicht allein auf die Vermittlung von Informationen⁵⁶. Wir stellen vielmehr auch in Aussicht, exemplarische Erkundungen zu entwickeln⁵⁷.

Ermutigung

Auf dieser Basis verbinden wir Beratung und Bildung. Diese Perspektive findet mittlerweile sogar in den Empfehlungen der Europäischen Union Zustimmung: „Ziel der Politik in der gesamten Europäischen Union sollte ein lebenslanger Zugang zur Beratung im Hinblick auf die Unterstützung eines lebenslangen Lernprozesses und einer lebenslangen beruflichen Entwicklung für alle sein“⁵⁸.

Auch diese Zielsetzung mag Beratung und Bildung als einen vitalisierenden Anspruch aller Menschen stärken und gleichzeitig eine Antwort auf weltweit ineinander verwobene Problemkonstellationen in Aussicht stellen, die man etwa unter dem Stichwort Globalisierung diskutiert⁵⁹. Hierzu bedarf es in der Praxis der Beratung wiederum eines didaktischen Designs, das hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Menschen⁶⁰ zur erfolgreichen Vernetzung von Beratung und Bildung beiträgt.

⁵⁶ Vgl. Th.W.Adorno 1959.

⁵⁷ Vgl. F.Copei 1930.

⁵⁸ A.G.Watts 1997.

⁵⁹ Vgl. U.Beck 1997a, 1997b und 1997c, H.Braun, D.Jung 1997, Z.Baumann 1997.

⁶⁰ Vgl. K.Mollenhauer, Chr.Rittelmeyer 1978.

Literaturhinweise:

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Tiedemann, Rolf (Hg.): Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt am Main 1972, S.93-121 (zuerst 1959).
- Arnold, Rolf (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985.
- Bang, Ruth (1977): Das gezielte Gespräch. 1. Teil: Gespräche als Lehr- und Heilmittel. München 1977, 3.Aufl.
- Baumann, Zygmunt (1997): Schwache Staaten. Globalisierung und die Spaltung der Weltgesellschaft. In: U.Beck 1997a, S.315-332.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986 .
- Beck, Ulrich (1997a)(Hg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main 1997.
- Beck, Ulrich (1997b): Kinder der Freiheit. Wider das Lamento über den Werteverfall. In: Ders. 1997a, S.9-33.
- Beck, Ulrich (1997b): Demokratisierung der Familie. In: Ders. 1997a, S.195-216.
- Belardi, Nando (1976): Erfahrungsbezogene Jugendbildungsarbeit. Lollar 1976.
- Belardi, Nando; Akgün, Lale; Gregor, Brigitte; Neef, Reinhold; Pütz, Thomas; Sonnen, Fritz Rolf (1999): Beratung. Weinheim 1999, 2., korr. u. neu ausgest. Aufl.
- Berne, Eric (1970): Spiele der Erwachsenen. Reinbek 1970.
- Berne, Eric (1975): Was sagen Sie, nachdem Sie guten Tag gesagt haben? München 1975
- Blochmann, Elisabeth (1966): Das „Frauenzimmer“ und die „Gelehrsamkeit“. Eine Studie über die Anfänge des Mädchenschulwesens in Deutschland. Heidelberg 1966.
- Braun, Helga; Jung, Dörthe (1997)(Hg.): Globale Gerechtigkeit? Hamburg 1997.
- Brem-Gräser, Luitgard (1993): Handbuch der Beratung für helfende Berufe. München 1993.
- Bundesanstalt für Arbeit; Deutscher Germanistenverband; Kugler, Hartmut; Neumann, Winfried (1997): Germanist/Germanistin. Nürnberg 1997, 6., neu bearb. Aufl.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1995) (Hg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn 1995, S.89.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesanstalt für Arbeit (2000)(Hg.): Studien- & Berufswahl. Bonn 2000.
URL: <http://www.studienwahl.de>.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001) (Hg.): Studieren im Netz. Bonn 2001. URL: <http://www.studieren-im-netz.de>.
- Buzan, Thomas (1990): Kopftraining. München 1990.

- Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975.
- Copei, Friedrich (1930): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1969, 9.Aufl. (zuerst: 1930).
- Cremer, Will; Baselau, Ulrich H.; Brocker, Ralf (1991): Das Sokratische Gespräch. Eine Methode der demokratischen Diskussion und Entscheidungsfindung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Methoden in der politischen Bildung. Bonn 1991, S.31-53.
- Derbolav, Josef (1957): Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums. Düsseldorf 1957.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (2001)(Hg.): Deutscher Bildungsserver. Bonn 2001. URL: <http://www.bildungsserver.de>.
- die datenschleuder: das wissenschaftliche Fachblatt für datenreisende. O.Jg. 2000, Nr. 70.
- Diederich, Ellen (1978): Sozialisationsinstanzen. In: Fuchs, Werner; Klima, Rolf; Lautmann, Rüdiger; Rammstedt, Otthein; Wienold, Hanns (Hg.): Lexikon der Soziologie. Opladen 1978, 2., erw. Aufl., S.709.
- Dörig, Roman (1994): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. St.Gallen 1995.
- Dörig, Roman (1995): Schlüsselqualifikationen – Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1995, Bd. 91, Heft 2, S. 117-133.
- Eichner, Harald (1973): Bildung als soziales Problem. In: Theorie und Praxis der sozialen Arbeit. 24.Jg. 1973, H.12, S.449-456.
- Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (1997): Beratungs- und Interventionsprozesse in Bildung und Erziehung. Hagen 1997.
- Engler, Stefani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim 1993.
- Fabianke, Ruth; Kahlert, Heike (1991)(Hg.): Frauen in der Hochschullehre. Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen. Hamburg 1991.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1986): „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? In: Zeitschrift für Pädagogik. 32.Jg. 1986, S.503-514.
- Feldhoff, Jürgen; Jacke, Norbert; Simoleit, Jürgen (1995): Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Düsseldorf 1995.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek 1973.
- Geißler, Karlheinz A. (1995): Lernprozesse steuern. Weinheim 1995.
- Goetze, Herbert; Jaede, Wolfgang (1974): Nicht-direktive Spieltherapie. München 1975.
- Grütter, André; Kähr, Peter (1999): Aus der Krise zum Erfolg. St. Gallen 1999.

- Gutmann, Josef Bernd (1997): Wieviel Spiel-Raum braucht die Beratung? In: Arbeitsgemeinschaft der Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Hochschule in der Strukturkrise. Gefahr und Chance für die Beratung. Berlin 1997, S.34-41.
- Habermas, Jürgen (1997): Vom sinnlichen Eindruck zum symbolischen Ausdruck. Frankfurt am Main 1997.
- Hackney, Harold; Cormier, Sherilyn (1993): Beratungsstrategien, Beratungsziele. München 1993, 3., neu bearb. u. erw. Aufl.
- Hentig, Hartmut von (1985): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. München 1996.
- Hochschul-Informationssystem GmbH (1991)(Hg.): Kahle, Irene; Schaeper, Hildgard: Bildungswege von Frauen. Hannover 1991.
- Hochschul-Informationssystem GmbH (1998)(Hg.): Schütt, Inge; Lewin, Karl: Bildungswege von Frauen vom Abitur bis zum Beruf. Hannover 1998.
- Hochschulrektorenkonferenz (2000)(Hg.): Hochschulkompass. Bonn 2000.
URL: <http://www.hochschulkompass.hrk.de>.
- Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen (1995): Förderung von Frauen an hessischen Hochschulen. In: Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hg.): Autonomie und Verantwortung - Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen. Frankfurt am Main 1995, S.225-248.
- Kahl, Reinhard (1993): Lob des Fehlers. Norddeutscher Rundfunk 1993.
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1998): Lernberatung. Hohengehren 1998.
- Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung.
In: Zeitschrift für Pädagogik. 5.Jg. 1959, H.4, S.386-412.
- Klafki, Wolfgang (1971): Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische.
In: Groothoff, Hans-Hermann; Stallmann, Martin (Hg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, 5. Aufl., S.251-256.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und -didaktik. Weinheim, 2., überarb. Aufl. 1991.
- Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (1996)(Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. 2 Bde. Frankfurt am Main 1996.
- Kuhn, Annette; Rösen, Jörn (1979ff)(Hg.):
Frauen in der Geschichte. 8 Bde. Düsseldorf 1979-1986.
- Kracauer, Siegfried (1929): Die Angestellten. Aus dem neuesten Deutschland.
In: Ders.: Schriften I. Frankfurt am Main 1971, S.205-304 (zuerst: 1929).
- Konferenz der Kultusminister (1995): Erklärung zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Beschluß der KMK vom 2.12.1994. In: Die Deutsche Schule, 87. Jg., 1995, Heft 2, S. 140-142.
- Leymann, Heinz (1993): Mobbing. Reinbek 1993.
- Levinson, Jay Conrad (1997): Guerilla Management. Werte und Visionen auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. St. Gallen 1997.

- Löwenstein, Bedrich (1988): Ökonomisches Interesse - Triebkraft der Moderne.
In: Merkur. 42. Jg. 1988, H.8, S.645-656.
- Mader, Wilhelm (1976): Alltagswissen, Diagnose, Deutung: Zur Wirksamkeit von Wissensbeständen in Beratungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 22. Jg. 1976, S.699-714.
- Maurer, Andrea (1994): Moderne Arbeitsutopien. Das Verhältnis von Arbeit, Zeit und Geschlecht. Opladen 1994.
- Mertens, Dieter (1992a): Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Keim, Helmut; Wollenweber, Horst (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Arbeitsgesellschaft und Qualifikation im Wandel. Köln 1992, S. 303-324.
- Mertens, Dieter (1992b): Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Keim, Helmut; Wollenweber, Horst (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Arbeitsgesellschaft und Qualifikation im Wandel. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, S.325-340.
- Miller, Reinhold (1997): Beziehungsdidaktik. Weinheim 1997, 3., korr. Aufl.
- Mollenhauer, Klaus (1965): Das pädagogische Phänomen „Beratung“.
In: Mollenhauer, Klaus; Müller, C. Wolfgang: „Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht. Heidelberg 1965.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. München 1983.
- Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. München 1986.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Korrekturen am Bildungsbegriff?
In: Zeitschrift für Pädagogik. 33.Jg. 1987, S.1-20.
- Mollenhauer, Klaus; Rittelmeyer, Christian (1978): Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Beiheft. 1978, S.79-85.
- Müller, Helmut-Gerhard (1993): Elisabeth Blochmann (1892-1972) aus Apolda.
In: Haase, Annemarie; Kieser, Harro (Hg.): Können, Mut und Phantasie. Portraits schöpferischer Frauen aus Mitteldeutschland. Weimar 1993, S.183-198.
- Müller, Helmut-Gerhard (1993a): Mathilde Vaering. Die erste Professorin für Erziehungswissenschaft. In: Frauen in Marburg. Bd. 2. Marburg 1993, S.73-87.
- Müller, Helmut-Gerhard (1994): Reflexionen zur Erwachsenen didaktik.
In: Bildung und Erziehung. 47.Jg. 1994, S.490-492.
- Müller, Helmut-Gerhard (1996): Bildung und Sozialpädagogik angesichts medienvermittelter Kommunikation. In: Bács, Béla; Warschau, Andreas (Hg.): Schnack. Dresden (Hochschule für Soziale Arbeit) 1996, S.17-18.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997a): Erwachsenenbildung via Internet. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung. O.Jg. 1997, Heft 1, S.41-43.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997b): Abschlußbericht zum virtuellen Forschungsseminar „Funkkolleg Altern“. Im Auftrag des Deutschen Instituts für Fernstudienfor-

- schung Tübingen (DIFF). Frankfurt am Main (Arbeitsberichte des Informationsdienstes e.V., Arbeitsbereich Alltag und Bildung) 1997, 16 Seiten.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997c): Virtuelle Begleitzirkel im Internet. Vortrag auf der 1. Jahrestagung der Hessischen Stadt- und Kreisbildstellenleiter. Kassel, Landratsamt, 29. April 1997, 3 Typoskriptseiten, 2 handschr. Seiten, 11 Folien.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997d): Imagination als Methode pädagogischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Frankfurt am Main (Informationsdienst e.V., Arbeitsbereich Alltag und Bildung) 1997.
- Müller, Helmut-Gerhard (1998a): Zur hochschuldidaktischen Qualifizierung. In: www.zfuw.uni-kl.de/dd/inhaltvol3.htm.
- Müller, Helmut-Gerhard (1998b): Unterrichten an Universitäten. In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf. 22.Jg. 1998, H.1, S.8-13.
- Müller, Helmut-Gerhard (1998c): Zur hochschuldidaktischen Qualifizierung. In: Didaktisches Design. Zeitschrift für Wissenschaftliche Weiterbildung und Angeleitetes Selbststudium. 3.Jg. 1998, H. 3, S.67-91.
- Müller, Helmut-Gerhard (1999a): Zur Ausbildung sozialpädagogischer Kompetenz zwischen Mediendidaktik und Sozialinformatik. Vortrag auf Einladung der Berufsakademie Stuttgart. 29.Januar 1999, 16 Seiten.
- Müller, Helmut-Gerhard (1999b): Akute Aufgaben und Perspektiven der Medienpädagogik. Vortrag an der Studienakademie Breitenbrunn. 31. August 1999.
- Müller, Helmut-Gerhard (1999c): Konzeptionelle Grundlagen und Erfahrungen zur Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren sowie der Repetitorinnen und Repetitoren wie auch der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen. Vortrag auf Einladung der Technischen Universität Braunschweig, Herrn Prof. Dr. K.Neumann. 30. September 1999, 12 Seiten.
- Müller, Helmut-Gerhard (1999d): Zur Ausbildung sozialpädagogischer Kompetenz zwischen Mediendidaktik und Sozialinformatik. In: Studium & Praxis. O.Jg. 1999, Nr. 95, S.19-31.
- Müller, Helmut-Gerhard (1999e): Konzeptionelle Perspektiven zur Verbesserung des Lehrens und Lernens an der Philipps-Universität Marburg. Eine Studie und ein Konzept zur Arbeit in und mit 19 Fachbereichen. In: Der Präsident der Philipps-Universität Marburg (Hg.): Anlage zum Gesamtlehrbericht der Jahre 1995 bis 1998. Marburg 1999, 46 Seiten.
- Müller, Helmut-Gerhard; Schreck, Andrea; Baumert, Michaela (2000)(Hg.): Autorität und Erziehung. Hagen 2000, 140 Seiten.
- Neber, Heinz (1981)(Hg.): Entdeckendes Lernen. Weinheim 1981, 3. Aufl.
- Neumann, Wolfgang (1997): „Spurensuche“ oder „Von wann bis wann war eigentlich der Zweite Weltkrieg?“ In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis. 29. Jg. 1997, S.355-367.
- PädForum (1998): Themenschwerpunkt: Beratung – eine pädagogische Ressource. In: PädForum, 26./11.Jg. 1998, H.5, S.416-462.

- Perls, Fritz S. (1976): Grundlagen der Gestalttherapie. München 1976.
- Philipps-Universität Marburg/ZAS: Literaturdatenbank zur Studienberatung und Berufsorientierung (STUDINFO). Marburg (Diskette) 1998, 10., neu bearb. Aufl.
- Plessen, Ulrich; Kaatz, Stefan (Hg.): Supervision in Beratung und Therapie. Salzburg 1985.
- Rechtien, Wolfgang (1997): Paradigmen, Modelle und Methoden der Beratung. Hagen (Fern-Universität) 1997.
- Reier, Gustav (1994): Schlüsselqualifikationen – Funktionen und Grenzen einer Verständigungsformel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1994, Bd. 90, H.3, S. 261-276.
- Rogers, Carl. R. (1974): Lernen in Freiheit. München 1974.
- Saint-Exupéry, Antoine (1946): Le Petit Prince. Paris 1946.
- Schlegel, August Wilhelm; Schlegel, Friedrich (1798 ff)(Hg.): Athenaeum. Eine Zeitschrift. Berlin 1798-1800.
- Schleiermacher, Friedrich (1799): Versuch einer Theorie des geselligen Betragens. In: Birkner, Hans-Joachim; Ebeling, Gerhard; Fischer, Hermann; Kimmerle, Heinz; Selge, Kurt-Victor (Hg.): Friedrich Schleiermacher. Kritische Gesamtausgabe. Bd. 2: Meckenstock, Günter (Hg.): Schriften und Entwürfe aus der Berliner Zeit. Berlin 1984, S.163-184.
- Schleiermacher, Friedrich (1816): Ethik. In: Birkner, Hans-Joachim: Schleiermacher. Ethik. Hamburg 1990, S.181-225 (zuerst: 1816).
- Schleiermacher, Friedrich (1819): Hermeneutik. Die kompendienartige Darstellung von 1819. In: Kimmerle, Heinz (1974)(Hg.): Fr.D.E.Schleiermacher. Hermeneutik. Heidelberg 1974, 2., verb. u. erw. Aufl., S.73-110.
- Schleiermacher, Friedrich (1826): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Weniger, Erich (Hg.): Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Bd. 1. Düsseldorf 1957, S.1-369.
- Schleiermacher, Friedrich (1839): Dialektik. In: Jonas, Ludwig (Hg.): Schleiermacher's sämtliche Werke. Dritte Abtheilung. Bd. 4.2. Berlin 1839.
- Sennett, Richard (1995): Der passive Körper. Über die zunehmende Kontaktarmut in unseren Städten. In: 22.Jg. 1995, S.39-41.
- Slodczyk, Katharina (2000): Zwischen Betrieb und Hörsaal. In: Die Zeit. 45.Jg. 2000, Nr.13, S.59.
- Staatsministerium Baden-Württemberg (1999)(Hg.): Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Stuttgart 1999.
- Strasser, Franz (1990): Beratung im Alltag der Schule. Braunschweig 1990.
- Vollmer-Schubert, Brigitte (1991)(Hg.): Frauen an der Hochschule. Dokumentation einer Tagung an der Philipps-Universität. Marburg 1991.
- Warnecke, Hans-Jürgen; Fraunhofer-Gesellschaft (1999)(Hg.): Projekt Zukunft. Köln 1999.

- Watts, A.G. (1997): Beratung in der Informationsgesellschaft.
In: *ibv. O.Jg.* 1997, Nr.19, S.1495-1496.
- Wetzker, Konrad; Strüven, Peter; Bilmes, Linda J. (1998): Gebt uns das Risiko zurück.
Strategien für mehr Arbeit. München 1998.
- Wissenschaftsmanagement spezial (1999): Deutsches Forschungsnetz. 1.Jg. 1999.
- Wiswede, Günter (1995): Einführung in die Wirtschaftspsychologie.
München 1995, 2., neu bearb. u. erw. Aufl.
- Wöhe, Günter (1996): Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre.
München 1997, 19., überarb. u. erw. Aufl.
- Wolf, Hartmut K. (1985): Bildung und Biographie. Weinheim 1985.
- Zehrfeld, Klaus; Zinnecker, Jürgen (1975): Acht Minuten heimlicher Lehrplan bei Herrn
Tausch. Analyse einer gefilmten Unterrichtsstunde. In: Zinnecker, Jürgen
(Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975, S.72-97.
- Zinnecker, Jürgen (1972): Emanzipation der Frau und Schulausbildung.
Weinheim 1972
- Zinnecker, Jürgen; Eickhoff, Catarina (2000): Schutz oder Risiko? Familienumwelten
im Spiegel der Kommunikation zwischen Eltern und ihren Kindern. Köln 2000.

AG 07

Wilfried Schumann

Perspektiven im Schnittstellenbereich von psychologischer Beratung für Studierende und Studienberatung

Die MitarbeiterInnen aus der psychologischen Beratung und aus der Studienberatung besitzen ein ausgeprägtes Expertenwissen über die Studien- und Lebensbedingungen an den Hochschulen. Sie kennen viele Facetten der Rückseite des Studierendenalltags, sie wissen um die kritischen Phasen der persönlichen und fachlichen Entwicklung während des Studienverlaufs und sie sind vertraut mit den typischen Konflikten und Problemfeldern Studierender. Ziel der Arbeitsgruppe war es, Möglichkeiten zu erörtern, dieses Wissen nicht nur in die individuelle Beratungsarbeit einfließen zu lassen, sondern es für präventive, strukturverbessernde Maßnahmen innerhalb der Hochschulen zu nutzen.

Zu Beginn der Arbeitsgruppenarbeit wurde untersucht, welche Kompetenzen, Erfahrungen und Ideen die MitarbeiterInnen aus psychologischer und Studienberatung in gemeinsame Arbeitsprojekte im Schnittstellenbereich ihrer Beratungsfelder einbringen können. Zu diesem Zweck wurden die anwesenden KollegInnen darum gebeten, zunächst einmal die Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Kenntnisse vorzustellen, die sie in eine Kooperation mit der anderen Berufsgruppe einbringen können. Weiterhin sollte beschrieben werden, welche Kompetenzen und Erfahrungen beim potentiellen Kooperationspartner wahrgenommen, vermutet oder gewünscht werden. Insgesamt stellte sich heraus, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung in Hinblick auf Kompetenzen von psychologischen und StudienberaterInnen relativ gut übereinstimmten. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass für mögliche Vernetzungen und Kooperationsvorhaben ein recht klares Bild davon besteht, was man in ein solches Vorhaben selbst einbringen könnte und was von den Partnern zu erwarten wäre.

Auf Seiten der psychologischen BeraterInnen wurden folgende Aspekte benannt:

- Fähigkeit zu individueller und systemischer Problemanalyse
- Vertrauensvorschuss von Seiten der Studierenden
- Förderung der persönlichen Kompetenz zur Verbesserung der Studiensituation
- Einblick in die psychischen Besonderheiten des Übergangs vom Jugendlichen- zum Erwachsenenalter
- Methoden zur Stress- und Angstbewältigung

- Wissen um förderliche und hindernde Bedingungen in Lernprozessen
- Kenntnis typischer Krisenphasen im Studienverlauf (Studieneingangsphase, Studienabschluss)
- Krisen werden als Chance und Entwicklungsanreiz aufgefasst und verarbeitet
- differenziertes Erkennen von persönlich oder institutionell bedingten Defiziten
- psychologisch fundierte Hilfestellung im Bereich Arbeitsstrukturen und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens
- Fähigkeit, von der Symptomebene auf dahinterliegende Ursachen zu reflektieren
- Fähigkeit zum Umgang mit emotional belastenden Situationen und „schwierigen“ Studierenden

Auf Seiten der StudienberaterInnen und FachstudienberaterInnen wurden folgende Gesichtspunkte genannt:

- Kenntnis fachbereichstypischer Probleme Studierender
- Einsicht in die unterschiedlichen (Lern-) Kulturen in den Fachbereichen
- Ideen für interdisziplinären Austausch und Zusammenarbeit
- gute Kenntnisse von Studiengängen, Studienstrukturen, Personen in Lehre und Verwaltung sowie Kenntnisse der Rahmenbedingungen, Studienordnungen usw.
- Image als Ansprechpartner, dem sich Studierende vertrauensvoll mitteilen können
- beste Kenntnisse der internen Hochschulstruktur
- zuhören können/ Einfühlungsvermögen
- Ernstnehmen der studentischen Anliegen
- gezielte Verweisstrategien, wo die eigene Beratungskompetenz an Grenzen stößt
- Beratung bei Problemen mit dem wissenschaftlichen Arbeiten
- sensibles Eingehen auf die individuelle Lern- und Lebenssituation
- Kenntnisse über zukünftige Arbeitsfelder der Studierenden
- Kenntnisse über notwendige hard- and soft skills
- Planung des Studienablaufs

Nach diesem Blick auf eigene Kompetenzen und Qualitäten des potentiellen Kooperationspartners wurden in der Arbeitsgruppe Ideen für gemeinsame Pro-

jekte gesammelt. Je nach örtlichen Gegebenheiten und einem vorhandenen oder nicht vorhandenen Sympathienetzwerk der beteiligten Personen (für Kooperationen sind persönliche Gründe oft wichtiger als sachliche) hatten die Einfälle für erste Kooperationsschritte zum Teil einen ganz banalen Charakter.

Auf dieser Ebene würde es darum gehen, sich zunächst einmal ausgiebig gegenseitig über die jeweilige Beratungstätigkeit zu informieren. Auf diese Weise könnte eine gezielte Verweisungspraxis zwischen den Einrichtungen gefördert werden. Eine weitere Vertiefung wäre gemeinsame exemplarische Fallbesprechungen oder ein Austausch ggf. auch eine gegenseitige Weiterbildung hinsichtlich der angewandten Beratungstechniken. Hier wurde ein besonderes Bedürfnis vor allem von den FachstudienberaterInnen geäußert, die sich für ihre Arbeit eine Qualifizierung in beraterischen Grundtechniken wünschen würden.

Bei der Analyse, warum an einigen Standorten diese grundlegenden Elemente einer Zusammenarbeit zwischen Studienberatung und Psychosozialer Beratung nur unzureichend ausgeprägt sind, wurde darauf verwiesen, dass zum Teil die persönliche „Chemie“ der beteiligten Personen nicht stimme, zum anderen aber auch Misstrauen und Abgrenzungstendenzen wahrgenommen würden. Hier ist offenbar die Sorge von Bedeutung, die jeweils andere Institution könnte eigene Arbeitsfelder besetzen.

Trotz solcher individuell auftretender Schwierigkeiten gab es einen Konsens, dass Vernetzung ein Gebot der Stunde sei, um auf einer strukturellen Ebene bei der Verbesserung der Hochschulsituation mitzuwirken. Es geht bei diesen Bemühungen auch darum, dass der gegenwärtige Druck an den Hochschulen (Budgetierung nach Leistungsindikatoren, Studierendenzahlen, Abbrecher- und AbsolventInnenquoten) die Position der Beratungseinrichtungen stärkt. Es lässt sich an verschiedenen Beispielen ablesen, dass die Beratungsstellen in größerem Maße als früher als Mitinitiatoren für strukturelle Maßnahmen angefragt werden. Sie sollten deshalb mit ihrer Kompetenz nicht hinterm Berg halten, sondern sich nachdrücklich in das Feld Hochschule einbringen.

Für derartige Aktivitäten gab es in der Arbeitsgruppe einen großen Pool von Ideen. Hier ging es zum einen darum, welche Beiträge geleistet werden können, den Studierenden dabei Unterstützung zu geben, die bekanntermaßen schwierigen Übergangssituationen zwischen Schule und Hochschule, zwischen Grundstudium und Hauptstudium und schließlich durch das Examen zum Beruf zu bewältigen. Hierzu gibt es Beispiele aus verschiedenen Standorten, in denen psychologische Beratung und Studienberatung TutorInnenprojekte konzipiert und etabliert haben oder besondere Angebote wie Bewerbungstraining, Prüfungsvorbereitungskurse, Berufsorientierungskurse usw. durchführen.

Ein weiteres wichtiges Überschneidungsgebiet, in dem Studienberatung und psychologische Beratung gemeinsam aktiv werden können, ist der Bereich der Schlüsselkompetenzen. Hier ist das Expertenwissen der BeraterInnen gefragt,

um gemeinsam mit den Fachbereichen Modelle zu entwickeln, wie die Studierenden neben ihrer fachlichen Qualifikation auch in Hinblick auf bestimmte persönliche und soziale Kompetenzen ausgebildet werden können.

Ein schon seit längerer Zeit von beiden Einrichtungen besetzter Bereich sind Arbeits-, Lern- und Konzentrationsstörungen, sowie der Erwerb von effektiven Arbeits- und Studiertechniken, Zeitmanagement und Organisation des Studienalltags.

Nach dieser Ideensammlung wurden in der Arbeitsgruppe zwei Projekte exemplarisch behandelt. Zunächst ging es um die Frage, auf welche Weise psychologische und Studienberatung – vorausgesetzt ihre Kooperation läuft gut – ihr Wissen um problematische Studienbedingungen in das System Hochschule rückmelden können. Hier gab es spannende Diskussionen, in denen deutlich wurde, dass es wichtig ist, keine einfachen Schuldzuweisungen vorzunehmen, sondern ein Klima zu schaffen, in dem die BeraterInnen nicht als Kritiker und Besserwisser dastehen, sondern stattdessen mit Studierenden, Fachbereichen und anderen Organisationseinheiten in einen Reflexionsprozess eintreten, der gegenseitiges Verständnis fördert und bisher nicht ausgeschöpfte Ressourcen zutage fördert. Die BeraterInnen sind keineswegs neutrale Personen, sondern natürlich auch Bestandteil des Feldes Hochschule, gleichwohl sollten sie ihre Fähigkeit zu systemischen Analysen einbringen. Aus einem solchen Betrachtungswinkel heraus könnte eine Menge neuer Interventionsideen erwachsen.

Eine derartige Idee könnte zum Beispiel die Durchführung eines Prüfungstrainings für Lehrende sein, mit der wir uns zum Abschluss des Workshops befassten. Zu diesem Bereich hätten BeraterInnen sicher eine Menge nützlicher Hinweise, wie PrüferInnen ihre Tätigkeit so optimieren könnten, dass trotz der hohen psychischen Belastung der Prüflinge in der Prüfungssituation ihre fachliche Kompetenz deutlich werden kann. Großen Raum nahm auch in diesem Zusammenhang wieder die Frage ein, wie Lehrende dazu motiviert werden könnten, ein solches Angebot anzunehmen.

Fazit der Arbeitsgruppe war, dass es je nach Standortbedingungen und Organisationsform der Einrichtungen zur Zeit sehr unterschiedliche Niveaus der Kooperation zwischen psychologischer und Studienberatung gibt. Nichtsdestotrotz scheint es angezeigt, den umfangreichen Erfahrungsschatz und die Beratungskompetenz dieser Einrichtungen nicht nur für die Arbeit mit individuellen Studierenden einzusetzen, sondern auch in Schnittstellenbereichen der Beratungsbe-
reiche in das Feld Hochschule einfließen zu lassen.

AG 09

Dr. Reinhard Schulz

Leitbilder in oder für den Wettbewerb zwischen Hochschulen? Der Beitrag der Studienberatung zu einer aktuellen Diskussion

Die Sitzung unserer Arbeitsgruppe habe ich nach einer ausführlichen Vorstellungsrunde mit einem nach der folgenden Gliederung aufgebauten Vortrag eröffnet, an den sich eine ausführliche und facettenreiche Diskussion anschloss, für die ich mich noch einmal bei allen Beteiligten bedanken möchte. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Arbeitsgruppe haben die Leitbilddebatte u.a. mit folgenden Stichworten in Verbindung gesehen: Qualitätsmanagement, Wettbewerb, Verpackungsdesign, Etikettierung, „Wo wollen wir hin?“, „Was können wir ablehnen?“, Hochschulprofil, Öffentlichkeitsarbeit, Zerschlagung ZSB bzw. ZSB soll's machen, Elitedenken, Positionierung über Kosten/Nutzen-Rahmen hinaus, „Retten oder mitschwimmen“.

In meinem Vortrag habe ich zu zeigen versucht, dass wir in den Sog der breit geführten Leitbilddiskussionen zwar ungewollt hineingeraten sind, diese uns aber die Chance eröffnet, über unser Selbstverständnis in einer veränderten Universität neu nachzudenken, bevor dies andere für uns tun.

Themen:

1. Schon Geschichte? Die Universität als „infektiöse“ Institution
2. Von der Wahrheitssuche zur Forschungsorganisation
3. Die Universität als organisierte Institution
4. „Im Sog der Verwertungsinteressen“: Effizienz und Legitimität
5. Leitbilder in organisierten Institutionen
6. Leitbilder: formuliert oder gelebt?
7. Vom Leitbild zur herstellbaren Zukunft: Ambivalenzkonflikte in der ZSB
8. Das Bildungsparadoxon: Leitbilder für die Wahrheitssuche?

Die Leitfrage zu den sich im folgenden anschließenden Überlegungen lautet: Wie können von den Hochschulen und damit auch von uns mit verminderten Mitteln erweiterte Leistungen erbracht werden?

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war die traditionelle Universitätsidee, die sich noch immer in vielen Köpfen gegen die augenblicklich vor allem unter Kostendruck stehenden Veränderungen zu behaupten versucht. Zu diesem

Zweck wurde das folgende Zitat aus dem Vorabdruck aus „Errata“ von George Steiner in der FR vom 20. 2. 1998, S. ZB 2 diskutiert.

„Eine Universität oder eine Hochschule, die sich lohnt, ist ganz einfach eine, in der der Student in persönlichen Kontakt mit der Aura und der Bedrohung des Erstklassigen gebracht, in der er dafür anfällig gemacht wird. Im allerdirektesten Sinne ist dies eine Sache der Nähe, des Sehens und Hörens ... Durch ungezwungene Nähe wird der Student, der junge Forscher angesteckt (oder sollte es werden). Er wird das Aroma des Echten mitbekommen.

Ich greife zu Ausdrücken der Sinneswahrnehmung, weil die Wirkung eine physische sein kann. Denker, die Gelehrten, Mathematiker oder Forscher in den theoretischen und angewandten Naturwissenschaften sind Wesen, die besessen sind. Eine überwältigende Unvernunft hat sie im Griff.

Was könnte im Lichte des utilitaristischen oder hedonistischen Gemeinwesens irrationaler sein, dem gesunden Menschenverstand mehr zuwiderlaufen, als seine Existenz etwa dem Konservieren und Klassifizieren archaischer chinesischer Bronzen zu widmen, dem Beweis der Fermatschen Vermutung, der vergleichenden Syntax der altaischen Sprachen (von denen viele heute ausgestorben sind) oder minimalen Nuancen in der modalen Logik? Die erforderliche Enthaltung von Ablenkung, die notwendigen Mühen, die Anspannung von Nerven und Gehirn in einer Beständigkeit und einem Ausmaß, die weit über das Übliche hinausgehen, führen zu einer pathologischen Belastung ... In den notwendigen Verleugnungen des gewöhnlichen Lebens mit seiner zerzausten Inkonsequenz und überflüssigen Bewegung liegt etwas von einem Krebs, von Autismus.

In der kritischen Masse einer erfolgreichen akademischen Gemeinschaft ist es so, dass sich die Kreise individueller Obsessionen immer wieder neu schneiden. Wenn der Student einmal mit ihnen zusammengestoßen ist, wird er weder ihre Leuchtkraft vergessen noch die Bedrohung, die sie für Selbstgefälligkeit darstellen. Das braucht kein Ansporn zur Nachahmung zu sein (auch wenn es das sein kann). Es kann durchaus dazu kommen, dass der Student das fragile Fach, die angebotene Ideologie verwirft. Er oder sie mag erleichtert auf eine völlig weltliche, mittelmäßige Lebensweise zusteuern ...

Das macht nichts. Wenn ein junger Mann oder eine junge Frau dem Virus des Absoluten ausgesetzt worden ist, wenn er oder sie das Fieber in denen, die nach interesseloser Wahrheit jagen, gesehen, gehört, „gerochen“ hat, dann wird etwas vom Nachglanz fortwirken. Für den verbleibenden Teil ihrer vielleicht ganz normalen, wenn auch durchschnittlichen Karrieren und ihres Privatlebens werden solche Männer und Frauen mit einer gewissen Sicherheit gegen Leere ausgerüstet sein ...

Darauf kommt es an. Die Aufmerksamkeit eines Studenten auf das zu lenken, was zunächst über seinen Horizont geht, was ihn aber mit seiner bezwingenden Statur und Faszination hinter sich her ziehen wird. Vereinfachung, Nivellierung und Verwässerung, wie sie jetzt, ..., vorherrschen, sind verbrecherisch. Sie stellen eine fatale Herablassung gegenüber den unbekanntem Fähigkeiten in unserem Innern dar. Hinter Angriffen auf sogenannten Elitismus verbirgt sich eine vulgäre Herablassung gegenüber all denen, die man a priori zu Besserem unfähig einstuft.

Sowohl Denken (Wissen, Wissenschaft, Imagination, die in eine Form gebracht worden ist) als auch Liebe verlangen zuviel von uns. Sie demütigen uns. Doch Demütigung, ja selbst Verzweiflung angesichts von Schwierigkeit – man hat die ganze Nacht geschwitzt, ... – können sich bei Sonnenaufgang aufhellen.“

Diese an der individuellen Wahrheitssuche festgemachte Universitätsidee ist bereits im 19. Jahrhundert durch einige im folgenden aufgezählte Veränderungen in Frage gestellt worden, die zur Hochschule als organisierter Institution hinführten: Um den technisch-ökonomischen Rückstand gegenüber England aufzuholen, wurde 1815 die erste Technische Hochschule in Wien (es folgten Karlsruhe, Dresden, Stuttgart und Hannover) eingerichtet, der heftige Debatten über das Promotionsrecht aufgrund fehlender Allgemeinbildung bei Ingenieuren folgten.

Ende des 19. Jahrhunderts kam es zum Ausbau naturwissenschaftlich-technischer Fakultäten unter Einfluss des 1839 in Dinslaken geborenen Juristen Friedrich Althoff, der von 1882-1906 in Berlin wirkend u.a. Hochschulstatistik, jährliche Konferenzen der Universitätsverwaltungen, amtliche Rektorenkonferenzen, Hochschullehrertage, Universitätschroniken (heute: Forschungsberichte) und das Studium für Frauen (1908 in Preußen) durchgesetzt hat. Hier nahm die Verstaatlichung der Universität mit Professoren als Betriebsleiter in Staatsbetrieben mit uneingeschränkter Herrschaft und besonderen Vollmachten ihren Anfang.

1966 schreiben P. Mikat / H. Schelsky in „Grundzüge einer neuen Universität: Zur Planung einer Hochschulgründung in Ostwestfalen“ (gemeint ist Bielefeld):

„Als institutionelle Grundlage moderner Forschung ist, auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften, das *betriebsförmig organisierte Forschungsinstitut* anzuerkennen. Es ist die Kernzelle einer Universität, die sich auf der Grundlage der Forschung aufbaut.“

Weitere Quellen der Bürokratisierung der Organisation Hochschule waren: Demokratisierung der Entscheidungsprozesse, Auflösung und Rekombination der Sachentscheidungen, Vorwegregulierung (Abstimmung der Abstimmungen) der politischen Entscheidungen, Formalisierung und Bürokratisierung, zeitaufwendige Regulative, organisiertes Gedächtnis, keine Verantwortlichkeit für Nicht-

entscheiden (Unterschied zwischen Entscheiden und Nichtentscheiden in „Selbstverwaltung“ gering), Autonomie von Forschung und Lehre, keine rationale Technologie, kein Fehlernachweis, organisierte Anarchie.

Der Soziologe Niklas Luhmann schreibt dazu: „Gerade weil man im organisierten Entscheidungsprozeß nicht an das tatsächliche Verhalten in Forschung und Lehre herankommt, entsteht eine Bürokratie, die ihre eigenen Formen pflegt, diversifiziert, kontrolliert und in immer neuen Weisen auf ihr Unvermögen reagiert, den Funktionsprozess selbst zu steuern.“ Die universitäre Bürokratie ist also nur zum Teil staatlich verordnet und vor allem ein selbst erzeugtes Schicksal.

Um Mitbestimmung und Selbstbestimmung *zugleich* realisieren zu können, sollen Operationen in Organisationen sowohl demokratisiert, wie auch in ihrer Autonomie erhalten werden. Träger dieser Illusion der Gleichzeitigkeit von Demokratie und Autonomie ist das *Team*. Es soll beides zugleich leisten: Mit- und Selbstbestimmung. Es wird zur Erhaltung dieser Illusion (Erste Frage in der Organisationsentwicklung: Wollt ihr ein *Team* sein?) geschaffen, gelobt, verteidigt. Dies führt aber zu einem Verzicht auf Rückleitung von Erfahrungen mit *eigenen* Entscheidungen in die Organisation Hochschule. *Das Team ist unverantwortlich!* Aber der Widerspruch von Mit- und Selbstbestimmung wird auch produktiv, denn jeder Zug zugunsten des einen Prinzips erzwingt Kompensationen fürs andere. Um hierbei fühlbar knapper werdende Zeit und Geld zu sparen, sollen *Leitbilder* helfen.

Wenn Hochschulen aufgrund ihres historischen Wandels zunehmend als an marktgerechten Leitbildern orientierte Organisationen betrachtet werden, dann müssen sie genau so wie andere Organisationen umweltrelevante Problemlösungen optimal bereitstellen. Da sie dies nicht optimal können (z.B. zu lange Studienzeiten, Betreuungsmängel, andere Anforderungen, Beschäftigungssystem), geraten sie in eine *Legitimitätskrise*, die von den mittelzuweisenden Instanzen (Bund und Länder) in eine *Effizienzkrise* übersetzt wird.

Da die damit notwendige Leistungsverdichtung bei geringeren finanziellen Mitteln und kontinuierlichem Stellenabbau auf individuelle Grenzen der nicht mehr weiter ausbeutbaren Humanressource „Mensch“ stößt, bleibt als Angriffspunkt für eine Effizienzsteigerung nur die Ebene der sozialen und kommunikativen Interaktionen. Die Organisationen der Hochschulen, ihre *Teams*, werden zum Rohmaterial hoffnungsvoll betriebener Organisations- und Personalentwicklung, um mit weniger Input (Personal, Geld) mehr Output (vom „Kunden“ nachgefragte Leistungen) zu erbringen. Mit der Übersetzung der Legitimitäts- in eine Effizienzkrise lässt sich aber nur der quantifizier- und zurechenbare Teil des Problems (z.B. über Leistungsindikatoren) lösen. Qualifizierungsleistungen sind messbar (Zahl der Prüfungen und Abschlüsse), die parallel laufende Persönlichkeitsbildung dagegen nicht.

Die Leitbilddiskussion wird angesichts dieser Unbestimmtheit für die Hochschulen und ihre Organisationen zu einer vertrauenbildenden Maßnahme gegenüber der Öffentlichkeit. Einige mit dem „Leitbild“ synonym verwendete Begriffe sind z.B. Grundsätze (zu formal), Verfassung (zu universell), Philosophie (zu unbestimmt), Mission (zu voll-mündig). Leitbilder haben demgegenüber eher den Charakter eines Versprechens.

Einige Zieldimensionen von Leitbildern können z.B. sein:

- bezogen auf die Organisation (z.B. ZSB): Verbesserung der Leistungs- und Entwicklungsfähigkeit, Effizienz der Strukturen und Konzepte, Dezentralisierung, Veränderungsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit
- bezogen auf die Organisationsmitglieder (MitarbeiterInnen ZSB): Betriebsklima, Führungsverhalten, Identifikation, Motivation, Konfliktbewältigung
- bezogen auf das Umfeld der Organisation (die Hochschule): Akzeptanz, Steigerung des Bekanntheitsgrades, Imageänderung, Transparenz.

Funktionsdimensionen von Leitbildern können sein:

Organisation (ZSB):

Verbesserung Entscheidungsfindung, Zusammenhalt, Orientierung, Koordination, Prioritätensetzung, Vereinfachung von Verfahren, Stabilisierung

MitarbeiterInnen:

Verbesserung Identifikation, Motivation, Orientierung

Umfeld (Hochschule):

Verbesserung Legitimation, Information

Gemessen an diesem oder einem ähnlichen Anforderungskatalog bleibt die Frage, inwieweit die Studienberatung auch zukünftig außerdem eine Schutzzone für die Bewältigung der durch das Hochschulsystem mitbedingten Ambivalenzkonflikte der Ratsuchenden sein kann. Ist es möglich, *zugleich* klienten- und kundenzentriert, loyal gegenüber Hochschule und Ratsuchenden, Reflexions- und Planungspartner, Krisenmanager und Zukunftsplaner zu sein? Wenn Leitbilder die Grundlage von Organisationsidentitäten bilden, dann bleibt angesichts solcher und weiterer Fragen vor allem zu klären, ob und wie überhaupt Leitbilder der Studienberatung mit denen der jeweiligen Hochschule zur Deckung gebracht werden können. Wir haben nun einmal kein Produkt anzubieten. In Niedersachsen haben die ZSBen gerade damit angefangen, dies in einer überregionalen Arbeitsgruppe zu diskutieren.

AG 11/12

Margaret Dane

Lifelong Learning – Preparing Students and Graduates for the world of work

Higher Education Careers Services

Careers Services have existed in UK and Irish Universities for over twenty years with the aim of helping prepare students for their future beyond university. They provide:

Careers Guidance & Counselling	Information in a range of media
Careers Education & Management	Skills Training & Development
Links with Employers	Job Vacancy Distribution
Graduate Destination Surveys	Advice on Further Study

HE Careers Services provide a wide range of accurate, up-to-date information on career options, further study and training possibilities at postgraduate level, study and work abroad, employers, voluntary and self-employment, vacancies for temporary and permanent employment. In addition they offer individual careers guidance and careers education programmes including career management skills training. Careers Services carry out their work locally within each university and college, but is significantly underpinned by their successful collaborative work through AGCAS and the commercial activities of CSU. AGCAS (the Association of Graduate Careers Advisory Services) is the national professional organisation for Careers Services based within Higher Education Institutions in the UK and Eire. CSU (the Higher Education Careers Services Unit) is a central unit, based in Manchester, which supports the activities of HE Careers Services through its publishing, software and other development projects. These activities are reviewed by Watts. (Ref. 6)

Guidance in Higher Education

Guidance is available for students in UK and Irish Universities as follows:

Pre-entry information and advice	Personal welfare counselling and help
Academic and course advice	Financial advice and assistance
Careers information and guidance	Making career & life decisions
Learning from work experience	Job hunting skills and advice

At school, students have access to guidance and help with the transition from school into higher education and at University, guidance is provided about academic or personal matters as well as career planning and help with moving into employment or further study. Students guidance and support services are becoming more important.

Political, social and economic context

Higher education institutions need to recognise the educational, political, social and economic context and constraints under which they work. Universities are increasingly being required to ensure that they are both efficient and competitive and that they meet the needs of society and the economy

(Ref. 5). This is usually interpreted in terms of meeting the needs of the labour market and this is becoming increasingly international, especially at graduate level. Students and graduates require high quality information and guidance to help them make and implement their course and career choices and to understand the implications of those choices. They need to plan ahead, gain the right work and other experience while on their course of study and to gain an insight into themselves and into the occupations which might potentially interest them, based on their diverse backgrounds, individual needs and expectations. (Refs. 3 and 4) HE Careers Services play a central role in this learning and development process and provide practical help and training, for example with applications and interview techniques.

Setting clear goals and objectives

As a result of external pressures there is a greater need than ever to have clear goals for the whole University and to ensure that all departments work towards them. Strategic planning carried out on a regular basis and with an in-built system of monitoring and evaluating progress is essential. The University system as a whole as well as individual universities need to ask themselves:

- What are you trying to achieve? Why? For whom?
- Which resources can you dedicate to achieving your goals?
- Who are the best staff to achieve those goals? What training might they need to do so?
- What is your time-scale? Do you have clear targets and deadlines?
- How will you know when you succeed? Do you have clear evaluation procedures?
- How can the Careers Service contribute effectively to these aims? Who else can help – within or outside the University?

Collaboration and Partnerships

Once higher education institutions have established clear goals and aims, considered the resources available both internally and externally, identified the needs they are trying to meet, it is often very valuable to look at potential partners and collaborators within and outside the University itself. Collaboration within and between Universities is becoming increasingly important not just as a way of sharing good practice but also of making more effective use of resources. In the UK, HE Careers Services are changing to meet new needs arising from the growth in student numbers, changes in the graduate labour market and in University course provision, increased competition and customer orientation. They have always developed good links with employers but now work more closely with academic and other University colleagues, place more emphasis on group work and self-help systems and achieve considerable efficiency gains by collaborating through local, national and international networks.


Together, people can always achieve more than individually. Economies of scale mean that key information can be gathered and disseminated centrally (Ref. 1) but tailored and used locally. Huge responsibility can be broken down into small tasks and shared. UK HE Careers Services work together to achieve common goals, share expertise and experience, collect and disseminate graduate destination information (Ref 2) and provide professional development and training through AGCAS in the UK and Eire and through FEDORA (Federation Europeene de l'Orientation Academique) within the broader European context. As graduate employment becomes more international, the need for international collaboration becomes even greater. There is considerable scope for sharing information, knowledge, skills and expertise internationally as well as within our own countries. Let's work together!

Bibliographical references

1. AGCAS (1998) *Careers Information Booklets*. Manchester: Higher Education Careers Services Unit
2. AGCAS (1997) *What Do Graduates Do?* Manchester: Higher Education Careers Services Unit
3. Hawkins, P. (1995) *Skills for Graduates in the 21st Century*. Cambridge: Association of Graduate Recruiters
4. Purcell, K. & Pitcher, J. (1996) *Great Expectations*. Manchester: Higher Education Careers Services Unit
5. Smithers, A. and Robinson, P. (1996) *Trends in Higher Education*. London: Council for industry and Higher Education
6. Watts, A.G. (1997) *Strategic Directions for Careers Services in Higher Education*. Cambridge: National Institute for Careers and Educational Counseling

Margaret Dane, March 1999

Anhang zum Bericht auf den folgenden zwei Seiten




Lebenslanges Lernen

Vorbereitung unserer Studierenden
auf Studium und Arbeit


Margaret Dane
Director, Office of Student & Academic Affairs
Heriot-Watt University, Edinburgh

ANMS Publikation
Herzog
1 - 6 März 1999




Aktuelle Situation in den Hochschulen

- Wachstum und Vielfalt der Studierenden
- Mangel an Mittel (Universitäten und Studenten)
- Lebenslanges Lernen und Beratung
- Wachstum an Teilzeit und Fernstudium
- Kundenorientierung und Erwartungen
- Versorgung und Versicherung der Qualität
- Weiterentwicklung der Lehrkräfte und des Personals
- Wettbewerb und Zusammenarbeit




Beratung für und in den Hochschulen

- Information und Beratung vor dem Eintritt in die Hochschule
- Passende Beratung und Betreuung für alle Studierenden
- Persönliche, psychologische und finanzielle Hilfen
- Entscheidung für Studienfächer und Wahl der Kurse und ihre Konsequenzen
- Lernen durch akademisches Studium, Erfahrung und Arbeit
- Möglichkeiten für Studium, Arbeit & Karriere nachforschen
- Wie man sich auf eine Karriere vorbereitet und entscheidet
- Erfolgreiche Bewerbung und Interviews




Das Britische Modell

- Student Welfare Services & Careers Services
- Information production & dissemination
- Careers, courses and employment
- Careers guidance and advice
- Career planning and management skills
- Skills development for employability
- Impact of information technology
- Professional collaboration and its value
- AGCAS and CSU




Careers Services in den Hochschulen

- Eine wichtige Rolle innerhalb der Universität
- Integration der akademischen, intellektuellen und persönlichen Entwicklung der Studierenden
- Beratung als Teil der Bildungsversorgung
- Engere Mitarbeit mit den Dozenten
- Gute Kontakte mit den Arbeitgebern
- Berufliche Bildung und Weiterbildung



Informationsquellen und Themen

- Weitere Studien- und Bildungsmöglichkeiten
- Berufliche Entwicklungsmöglichkeiten
- Angeboten der verschiedenen Arbeitgeber
- Arbeitsstellen für Diplomabsolventen
- Teilzeit-, Ferien-, Kurz- und ehrenamtliche Arbeit
- Selbstbeschäftigung und Arbeit in klein- und mittelständischen Unternehmen (SMEs)
- Tips für Arbeitssuchende
- Möglichkeiten im Ausland



Berufs- und Studienberatung

- Zusammen oder getrennt?
- Eine zentrale Anlaufstelle für Studierende?
- Vielfalt der Beratung und der Probleme
- Erwartungen der Studierenden und Arbeitgeber
- Vorbereitung auf das Arbeitsleben
- Hilfe vor und nach dem Studium
- Weitere Integration von Studium und Arbeit



Weiterentwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten

- Fähigkeiten für das Studium und die Arbeit
- Akademisches Wissen und persönliche oder übertragbare Fertigkeiten
- Wer soll welche Rolle spielen?
- Was bedeutet ein Hochschuldiplom, BA oder MA und was suchen die Arbeitgeber?
- Internationale Konkurrenz unter den Universitäten und den Firmen



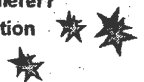
Stellen- und Arbeitsvermittlung

- Kontakte mit vielfältigen Arbeitgebern
- Teilzeitarbeit während des Studiums (die Regel, nicht die Ausnahme)
- Stellenvermittlung für Studierende
- Lernen durch Praktika
- Arbeitssuche für Absolventen
- Weitere Berufsausbildung und Weiterentwicklung



Klare Ziele festlegen

- Was wollen sie erreichen?
- Welche Mittel stehen Ihnen zur Verfügung?
- Wo finden Sie qualifizierte & motivierte Mitarbeiter?
- Welche Weiterbildung brauchen Sie?
- Wer kann Ihnen helfen?
- Wieviel Zeit hat man, oder benötigt man?
- Wer sind die Gewinner und wer die Verlierer?
- Wie wird Ihr Erfolg gemessen? Evaluation



Strategien und Ko-operationspartner

- Rolle der Hochschulen in der Deutschen Wirtschaft
 - Unterstützung durch die Universitätsleitung (Rektorat & Kanzler)
 - Zusammenarbeit mit anderen innerhalb & ausserhalb der Universität
- | | |
|---------------------|---------------------------------|
| Fächer & Fakultäten | Mögliche Partner : |
| Arbeitgeber | Landes- & Bundesregierung |
| Arbeitsamt | Kollegen in anderen Hochschulen |
| Alumni | Kollegen im Ausland (FEDORA) |



Abschluß

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit
und viel Erfolg



AG 13

Peter Hauswaldt, Andreas Reichert

Der Einsatz von Beratungshilfskräften als Strukturelement im Bereich zwischen allgemeiner Studienberatung und Studienfachberatung

Die Vorerfahrungen der AG-Teilnehmer mit der Beschäftigung studentischen Personals waren durchweg positiv, wenn auch mehrheitlich die Aufgabenbeschreibung für studentische Mitarbeiter eher in Richtung unterstützende Hilfskraft im administrativen Bereich und „klassische“ Tutorentätigkeiten / Hilfskrafttätigkeiten ging. Es ist zu sehen, dass an manchen Universitäten die „Philosophie“ der „Beratung Studierender durch Studierende“ noch nicht intensiver bearbeitet wurde.

Am Marburger Modell des „Beratungshilfskräfte-Einsatzes“ interessierte die Teilnehmer insbesondere die arbeitsrechtliche Umsetzung. Aber auch andere Aspekte waren von Interesse: Schnittstelle zur Studienfachberatung, die Anbindung studentischer Hilfskräfte (Aufgaben etc.), Einführungsveranstaltungen (Betreuungsverhältnis, Finanzierung), Mittel insgesamt, Räumliche Möglichkeiten (Einteilung), Einsatzmodalitäten, Spannungsfeld Hochschule-Schule, Qualifizierung.

Nachgefragtes Thema war, wie das Beratungssystem an der Philipps-Universität installiert wurde und in welchem Rahmen die studentischen Mitarbeiter eingebunden werden.

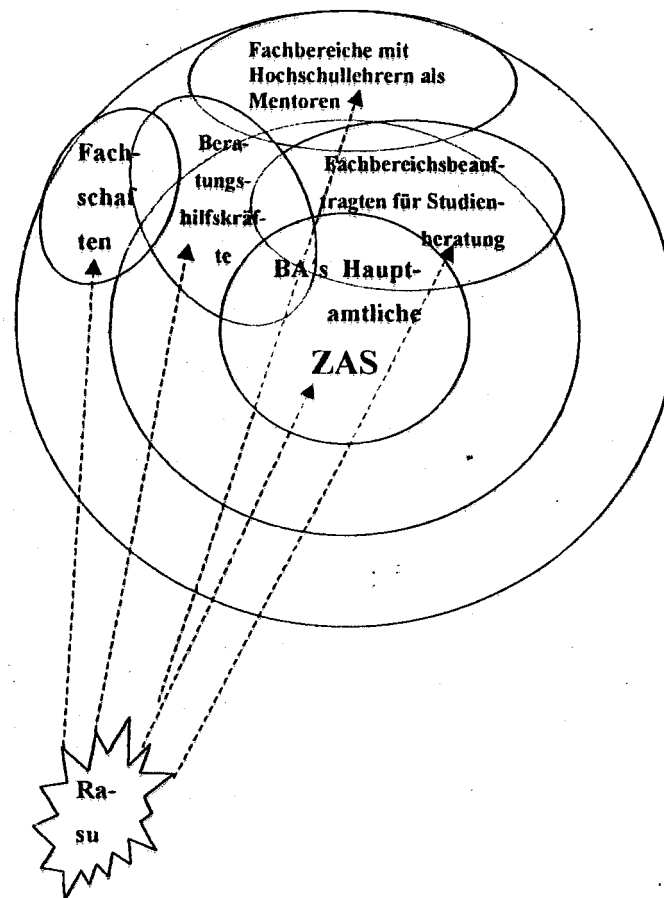
Zunächst wurde erörtert, warum und wofür überhaupt studentisches Personal in einem Beratungssystem nötig ist. Es wurde festgestellt, dass es Kompetenzen gibt, die nur in dieser Gruppe zu finden sind. Aus dem Erfahrungswissen aus der aktuellen und konkret gestalteten Studiensituation ergeben sich:

- „lebensweltliche“ Aspekte des Studiums
- „Insiderwissen“
- Innovationskapital
- intime Kenntnisse über Bedürfnislagen von Studierenden.

Recht ausführlich wurde über die Installation und Durchführung von Beratungshilfskraft-Projekten in den Fachbereichen (Inhalten, Verankerung, Zuordnung, Vertragsabwicklung) gesprochen. Dazu wurden sowohl Arbeitsmaterialien, wie auch Antragsformulare und Vorlagen für Arbeitsverträge erbeten und zur Verfügung gestellt. Das Interesse an einer Umsetzung oder Teil-Übernahme der Marburger Vorschläge erfordert die Übertragbarkeitsprüfung und die „Implementation“ unter Berücksichtigung der Verhältnisse der eigenen Hochschule: ein arbeitsaufwendiger Punkt für ohnehin belastete Studienberater.

Zu sehen ist allerdings, dass sich mittel- und langfristig gesehen erhebliche Entlastungspotentiale durch die studentischen Mitarbeiter/innen ergeben.

Die Verflechtung und die Einbindung der Beratungshilfskräfte sowie deren spezifische Funktionen im Rahmen der Struktur des gesamten Marburger Beratungssystems als „Netzwerk Studienberatung“ unter Einbezug von Studierenden als „Beratungshilfskräfte“ an den Fachbereichen und „Beratungsassistenten“ in der ZSB, auch dezentral eingesetzten „Studienhelfern“ für behinderte Studierende, wurde anhand eines Schaubildes diskutiert.



Aus dem Schaubild lässt sich eine wichtige Sichtweise des Gesamtprojekts ablesen. Abgestimmt auf den Gesamtauftrag der Zentralen Arbeitsstelle für Studienorientierung (ZAS) ist das übergreifende Ziel, einen weiteren Teilbeitrag zu leisten zur Optimierung individueller Studienverläufe und zur Förderung und Entwicklung persönlicher Potentiale. Die Vielfalt verschiedener Studienstile und der Studienbedingungen in den verschiedenen Fachbereichen und Fachrichtungen erzwingt dabei geradezu eine differenziertes und vielfältiges Informations- und Beratungsangebot „vor Ort“. Das klassische zentralisierte Beratungsmodell einer ZSB ist damit überfordert.

Erreicht werden soll die „Reaktionsvielfalt“ durch eine Verzahnung der zentral und dezentral zu generierenden Beratungskompetenzen, das aufeinander Abstimmen und gegenseitige Verweisen bei klar voneinander abzugrenzenden Aufgaben verschiedener „Beratungsträger“, damit Ratsuchenden ein optimales Angebot mit immer weiter angehobener Beratungsqualität insbesondere in den Fachbereichen zukommt.

Professorale Mentoren, wissenschaftliche Mitarbeiter/innen als Studien- und Studierendenberater unterstützen den Studienprozess aus ihren jeweils spezifischen Perspektiven. Die ZSB hat Koordinierungs-, und Anleitungsfunktionen, sowie zur Studienfachberatung komplementäre Beratungsfunktionen. Die Beratungshilfskräfte sollen dabei insbesondere einen Mittler zwischen der Lehrendenschaft inklusive der Studienfachberatung und der Studierendenschaft darstellen und ihr spezifisches Erfahrungswissen einbringen. Sie erbringen „Dienstleistungen für Studierende durch Studierende“ und entlasten gleichzeitig durch ihre Unterstützungsfunktionen die Beauftragten für Studien(fach)beratung an den Fachbereichen. Die studentischen Beratungshilfskräfte arbeiten insbesondere in den Bereichen Studentische Studienberatung, Erarbeitung von Informationsmaterial, Betreuung von Internetseiten, Studieneingangsprogramme/Orientierungseinheiten, Lernhilfen, Arbeits- und Sprechetechniken, Berufsorientierung mit. Dass sie an den Fachbereichen auch tatsächlich qualifiziert zur Verfügung stehen, ist Aufgabe für die zentrale Studienberatungsstelle in Zusammenarbeit mit der Kommission für Studienberatung.

Schon beim ersten Einsatz von Beratungshilfskräften ist die institutionelle Verankerung im Rahmen des Beratungssystems der Hochschule zu beachten. Wenig Sinn macht es, nach einem gelungenen Pilotprojekt das Unternehmen mangels Engagement von Hochschulorganen wieder aufgeben zu müssen. In Marburg wurden deshalb von der Konferenz der Fachbereichsbeauftragten für Studienberatung unter Federführung der ZAS sowohl für das gesamte Beratungssystem Leitsätze entwickelt, die neben den Aufgaben der anderen Beratungsträger auch die Funktion der Beratungshilfskräfte einbeziehen, als auch spezifische Bestimmungen für die Aufgaben und die Einbindung der nebenberuflichen Kräfte in der Beratung formuliert.

Auf dieser Basis wurden die Arbeitsbereiche, die Kompetenzanforderungen und Qualifizierungserfordernisse für die verschiedenen „Beratungsträger“ vom zuständigen Lehr- und Studienausschuss beschlossen.

Das Marburger Gesamtprojekt wird von allen Beteiligten ausgesprochen positiv bewertet. Nach Anfangsschwierigkeiten bei der Finanzierung konnte zunächst bis Ende 2000 Planungssicherheit erreicht werden.

Ein nicht zu unterschätzender Aspekt eines funktionierenden Beratungsnetzwerkes ist die Außenwirkung für die Universität. Untersuchungen zufolge ist längst festgestellt, dass es in einer Zeit immer unsicherer werdender biographi-

schen Verläufe ein Mehr an Beratungsbedarf gibt, dessen Deckung erwartet wird. Leistet sich eine Hochschule ein aufwendigeres Beratungsangebot, so kommt es nicht nur ihren Studierenden, sondern ihr selbst – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des zunehmenden Wettbewerbs – infolge verringerter Problemfälle und verbesserten „Dienstleistungs-Images“ zugute. „Aufwendig“ heißt dabei nicht gleichzeitig „teuer“: Das Marburger Beratungshilfskraft-Projekt zur Realisierung von „Maßnahmen zur Unterstützung der Studienberatung an den Fachbereichen“ wird derzeit für alle Fachbereiche mit 30(!) beteiligten Fachrichtungen (inklusive übergreifende Aktivitäten mit Honoraren für Ausbildungsseminare etc.) jährlich mit DM 120.000, - finanziert.

Zusammen mit den nicht gesondert ausgewiesenen Koordinierungsanteilen in der ZSB, auf die natürlich nicht gänzlich verzichtet werden kann, kostet das die gesamte Universität also weniger als ca. 1½ wissenschaftliche Mitarbeiterstellen, die sonst bestenfalls für wenige Fachbereiche Entlastung brächten.

Entwickelt man das Konzept des Beratungssystems und Netzwerkes weiter, so reicht es rasch über den Bereich der eigenen Hochschule hinaus. Es ist daher wichtig, nicht nur Ansätze wie das vorgestellte Beratungssystem-Konzept mit dem „Teilsystem“ „Beratungshilfskräfte“ auf weitere Hochschulen zu übertragen, sondern über ein erweitertes Netzwerk zwischen den Hochschulen zu verknüpfen.

Gerade bezüglich der Entwicklung erweiterter Aktivitäten von ZSBen, wie denen des Einsatzes von Studierenden als „nebenberufliche Kräfte in der Beratung“, wurde ein fortzusetzender Austausch zwischen den Studienberatern auf ARGE-Tagungen als sinnvoll angesehen, damit Erfahrungen gebündelt, in der AG besprochene sowie ähnliche studentische Einsatzbereiche verbreiteter werden und damit der Einrichtungsaufwand sowie Fehler bei Projekten mit studentischen Mitarbeiter/inne/n gering gehalten, Erfolge hingegen besser vorprogrammiert werden können.

AG 14

Helmut-Gerhard Müller, Anette Schmitz

***Zur Bildung und hochschuldidaktischen Qualifizierung:
Marburger Modell für Tutorinnen und Tutoren sowie Repetitorinnen und
Repetitoren wie auch studentische Hilfskräfte, die im Bereich der
wissenschaftlichen Lehre mitarbeiten***

Wir bieten seit dem Jahre 1997 das Tutorienprogramm der Marburger Philipps-Universität an. Unsere Qualifizierungsmaßnahme wendet sich an Tutorinnen und Tutoren wie auch Repetitorinnen und Repetitoren sowie studentische Hilfskräfte und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der universitären Lehre mitarbeiten. Im Rahmen des Tutorienprogramms greifen wir die Anfragen der Studierenden auf und thematisieren zugleich die hochschuldidaktischen Interessen von Honorarkräften und Angestellten wie auch Professorinnen und Professoren der alma mater philippina.

Unsere Konzeption: alle Beteiligten sollen in ihrem Alltag immer wieder erneut ihre konkreten Arbeitsanforderungen, ebenso ihre Anfragen, Ausgangssituationen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Ziele klären. In dieser Hinsicht sensibilisieren wir zum Erkennen und Meistern akuter didaktischer Problem Momente. Mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Tutorienprogramms erkunden wir daher die elementaren und fundamentalen Bildungsprozesse, an denen sie aktiv teilhaben¹. Wir ermutigen zum Erkunden und Gestalten hochschuldidaktischer Situationen. Hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten eröffnen wir konkrete Bildungsperspektiven.

Ausgangssituationen

Die Studierenden, die im Umfeld der wissenschaftlichen Lehre ein Tutorium oder ein Repetitorium leiten, kennen gewöhnlich die Erwartungen ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen. Denn in Seminaren, Vorlesungen, Tutorien, Bibliotheken, Cafeterien, öffentlichen Verkehrsmitteln, Wohnheimen und in der Mensa haben sie sich gewöhnlich schon mit zentralen Strukturmomenten des Hochschulalltags vertraut gemacht.

Im Rahmen unserer Qualifizierungsmaßnahme sprechen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr detailreich darüber, dass sie den universitären Lernalltag im Interesse aller Beteiligten verbessern wollen. Ihr Bildungsansatz zeichnet sich demnach durch ihren individuellen Alltagsbezug aus. Ihre Einsichten, Erfahrungen und Erkenntnisse bieten deswegen eine gute Basis zur Stärkung der Qualität des Lehrens und Lernens wie auch Forschens.

¹ Vgl. W.Klafki 1971.

Auch hierzu bedarf es einer einfühlsamen Hochschuldidaktik, die konkrete Anfragen und Ausgangssituationen sowie die Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielsetzungen möglichst aller Beteiligten erkundet und dahingehende Gespräche einfädelt. Zumindest prospektiv sollten wir also umsichtige Bildungsprozesse entfalten.

Wir befürworten dazu den Werkstatt-Charakter unserer didaktischen Aktivitäten. In unseren Workshops ermutigen wir zu gemeinschaftlichen Arbeitsprozessen, ebenfalls zur nachhaltigen Auseinandersetzung mit den zentralen didaktischen Momenten ihres Alltags. Wir entwickeln darüber hinaus exemplarische Lösungsansätze und fördern weiterführende Klärungsprozesse. Damit alle Beteiligten künftig immer wieder erneut eigenständige und verantwortungsbewusste Bildungsprozesse eröffnen, thematisieren wir hochschuldidaktische Ausgangssituationen im Kontext des Bildungsbegriffs². Anstatt nur parzellierte Aspekte in den Blick kommen zu lassen, erschließen wir exemplarische Einsichten und Erfahrungen wie auch Erkenntnisse.

Konkrete Ziele

Wir klären didaktische Situationen und befähigen zugleich zum Leiten beziehungsweise zum Moderieren eines Tutoriums, ebenso zum Erkunden und Gestalten des Lernalltags im Repetitorium. Auf diese Weise unterstützen wir einerseits das problemsichtige Einfühlungsvermögen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, andererseits ihr Fingerspitzengefühl für didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wir arbeiten hierzu in Gruppen, damit nicht allein Einzelleistungen erbracht, sondern auch gruppenbezogene Synergien freigesetzt werden, die wiederum exemplarische Erkenntnisse hervorbringen und zu weitergehenden didaktischen Aktivitäten anspornen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Werkstattseminare stärken ihre berufliche Kontakt- und Entscheidungsfähigkeit sowie ihre soziale Kompetenz und Verantwortungsbereitschaft. Denn in der reflexionsorientierten Auseinandersetzung mit den Elementaria und den Fundamentalien ihres Bildungsprozesses können sie nachhaltig dazu gelangen, materiale und formale sowie inhaltliche und methodische Momente³ ihres Tutoriums bzw. Repetitoriums verständlich zu machen.

Workshops organisieren

Bereits zum Ende der Vorlesungszeit informieren wir auf Handzetteln und via E-Mail über die vier jeweils zweitägigen Workshops, die wir anbieten. Auch auf der Homepage der Philipps-Universität kündigen wir das Bildungs- und Qualifi-

² Anregend nennen wir besonders gerne: W.Klafki 1991, ebenso H.v.Hentig 1996 und K.Mollenhauer 1983 sowie 1986.

³ Vgl. W.Klafki 1959, S.386-412, H.-G.Müller 2001.

zierungsangebot an. In den Fachbereichen der Universität und in den Mensen weisen große gelbe Plakate auf ausgewählte Inhalte der angekündigten Arbeitstreffen. Wir teilen den Interessentinnen und Interessenten ferner mit: Unsere Workshops können in der vorlesungsfreien Zeit unabhängig voneinander besucht werden. Gleichwohl erscheint es sinnvoll zur Persönlichkeitsbildung an der gesamten Seminarreihe teilzunehmen. Doch infolge der überaus vielen Anmeldungen sind auch Einzelbelegungen willkommen. Viele Interessentinnen und Interessenten sollen Basisqualifikationen sowie exemplarische Erkenntnisse erschließen können. Jedes einzelne Treffen soll ein Verständnis für interaktionsorientierte Bildungsprozesse eröffnen.

Die mehrfache Rücksprache mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der zurückliegenden Workshops sieht darüber hinaus folgende thematische Zuordnung vor:

1. Workshop:

Anfangssituationen, Leitungsfunktionen, exemplarisches Lernen, Schlüsselqualifikationen, Formen der Gruppenarbeit, situationsorientiertes Lernen, erfolgreiche Leitung von Gruppen, Übungen zum klaren und deutlichen Reden.

2. Workshop:

Motivation, Konfliktlösungsmodelle, Visualisierungsmöglichkeiten, zur „inneren Differenzierung“, zur Gestaltung einer Einführung in die (Fachbereichs-) Bibliothek, zur präzisen Formulierung und Klärung zentraler Arbeits- und Themenvorschläge.

3. Workshop:

Zeitmanagement, Studienberatung, gelingende Moderation, über Ängste und den Abbau der Furcht, das Konzept „Kommunikation klipp und klar“, Übungen zur Stärkung der Konzentrationsfähigkeit.

4. Workshop:

Hochschuldidaktik, Selbstmanagement, Erfahrungsaustausch, methodische Reflexion, erfolgreiche Vor- und Nachbereitung, Übungen zur Konfliktlösung, Perspektiven themenzentrierter Interaktion, Förderung des wissenschaftlichen Arbeitens.

5. Ergänzend können im Verlauf des Semesters mehrmals Supervisionstreffen besucht werden. Wir reflektieren innerhalb der bis zu zweistündigen Zusatzveranstaltung jeweils aktuelle didaktische Situationen und Erfahrungen.

Um immer wieder erneut die Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu klären, bereiten wir uns intensiv vor. Denn erst auf der Grundlage unserer Vorbereitungen können wir den Teilnehmerinnen und Teilnehmern präzise zeitliche, räumliche, inhaltliche und soziale Orientierungen vermitteln, die ihre Bil-

dungsprozesse unterstützen. Insbesondere am Anfang eines Workshops und zu Beginn der jeweils halbstündigen Arbeitsphasen achten wir auf diese vier Orientierungen. Ergänzend bieten wir vielfältige Informationsquellen an, etwa Bücher, Arbeitspapiere, Filmausschnitte, Folien, Schemata, computergesteuerte Texteingabe und Tonträgeraufnahmen, die wir vorab zusammenstellen.

Vor allem unsere Handouts finden großes Interesse. Um die didaktischen Inhalte unserer Arbeitspapiere jeweils innerhalb halbstündiger Phasen kennen zu lernen, bedarf es zeitlich umfangreicher Vorbereitungen. Die Erstellung einer ansprechenden Vorlage dauert wenigstens eine Stunde. Später benötigt man nochmals mehrere Stunden, etwa zur Auswahl und zum Ordnen der schon existierenden zirka einhundert Vorlagen. Wir kopieren sie für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Außerdem bieten wir ein aktuelles Deckblatt und einen Heftstreifen an. Denn alle Informationen und die Aufzeichnungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen zusammengefasst ein kleines Handbuch ergeben. Leicht auszurechnen, wie viel Vorbereitungszeit hierfür einzuplanen und aufzuwenden ist, damit die angekündigten 25 Themenfelder anhand von attraktiv präsentierten Informationen erschlossen werden können.

Erwartungen

Berechtigterweise erwarten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Werkstattseminare eine gut durchdachte Planung, darüber hinaus aufgeschlossene Teamerinnen und Teamer, die ihre Bildungsprozesse bestens fördern. Dieser Erwartung kommen wir möglichst weitgehend entgegen, wozu wir auf der Grundlage der täglich ausgefüllten Rückmeldebögen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer immer wieder erneut ihre Erwartungen und ihre Erfahrungsbildung klären.

Ausstattung

In unserem großen Tagungsraum nutzen wir vielfältige Medien, insbesondere: Beamer, CD-Player, Flipchart, Internet-Standleitung, Leinwand, Moderationskarten, Notebook, Overhead-Projektor, Videokamera, Videorecorder und Whiteboard. Für die Arbeit im Plenum und in Arbeitsgruppen bieten wir bequeme Stühle an, die wir zu einem Kreis positioniert haben. Außerdem stellen wir Arbeitsplätze mit Tischen zur Verfügung. Gelegentlich treffen wir uns im Foyer und in zwei kleinen Räumen, die sich für Arbeitsgruppen eignen. Szenische Darstellungen führen wir im großen Treppenhaus auf. Der Innenraum eines Fahrstuhls dient uns als Bühne. In den Pausen reichen wir Kaffee, Tee und entkoffeinierten Kaffee, nebenbei Kekse.

Anfangssituationen

Im Werkstattseminar fördern wir die aktive Beteiligung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wir bitten etwa zu Beginn um die Durchführung eines „dreiminütigen Interviews mit einer Partnerin oder einem Partner“. Wir ermutigen zu Interviews, somit zu Gesprächen: „Fragen Sie erst nach dem Namen und dem Studienfach, dann nach dem inhaltlichen und persönlichen Interesse. Stellen Sie anschließend Ihre Gesprächsergebnisse im Plenum vor“. Schon am Anfang der Workshops stellen wir in Aussicht, Fragen einbringen und Antworten erhalten zu können.

Biographische Situationen als Ansätze zur Qualifizierung

Die gerade geschilderte Anfangssituation lässt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander ins Gespräch kommen und macht gleichzeitig auf ihre Biographie und ihre aktuellen Interessen aufmerksam. Hieraus mag ein Gespür für biographische Entwicklungsschritte zur Persönlichkeitsbildung entstehen. Zugleich kommt die akute Gruppensituation in den Blick.

Bildungsbegriff

Dadurch kann nun besser erkennbar werden, auf welcher Basis wir didaktische Zielvorstellungen thematisieren wollen, um

zur Förderung

- der Selbstbestimmung
- der Mitbestimmung
- des gemeinschaftlich-sozialen und
- vernetzenden Denkens und Handelns
- hinsichtlich der gemeinsamen Interessen aller Beteiligten

beizutragen. Wir ermutigen auf der Grundlage der eigenen Interessen zur konstruktiven Klärung von Anfragen, Ausgangssituationen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielen⁴.

In unseren Gesprächen beachten wir ebenso die möglichen Folgen unserer Aktivitäten, etwa hinsichtlich der Betroffenen, die durch die Planung und die Durchführung unseres Handelns beeinflusst werden. In dieser Hinsicht befürworten wir die nachhaltige Entwicklung von Empathie, konstruktiver Kritik und Verantwortungsbereitschaft. Denn anderenfalls eröffnet man kein gemeinschaftlich-soziales Denken und Fühlen wie auch Handeln, das etwa zu einem weitgehend offenen und hierarchiearmen wie auch transparenten Bildungsprozess und zu persönlichkeitsbildenden Aktivitäten beitragen kann.

⁴ Vgl. H.-G.Müller 2001, S.123-125.

Exemplarische Erkundungen

Unsere qualifizierenden Seminare eröffnen exemplarische Erkundungen. Denn im Alltag der institutionalisierten Erwachsenenbildung sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre didaktischen Erfahrungen aufgreifen und weiterentwickeln können, beispielsweise beim Leiten beziehungsweise beim Moderieren einer Veranstaltung. Dann steht nämlich vermehrt in Aussicht, problematische Momente meistern zu können, sei es angesichts der zuweilen geringen Diskussionsbereitschaft von Studierenden, sei es angesichts unzureichender Buchbestände, unzulänglich ausgestatteter Computerarbeitsplätze oder fehlender Ruhezonen.

In unseren Erkundungen untersuchen wir deswegen akute Fragestellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wir ermutigen insbesondere zur Entfaltung pragmatischer Lösungsschritte, etwa zu eigenständigen Klärungsprozessen und didaktisch begründeten Handlungsoptionen, die immer wieder erneut das eher alltägliche Handeln in Frage stellen. Dazu erörtern wir die inhaltlichen und methodischen Anfragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, prospektiv auch die Ausgangssituationen der Besucherinnen und Besucher ihres Tutoriums.

Pragmatische Ziele

Eingangs notieren wir die pragmatischen Zielvorstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie wollen den „Lernstoff schmackhafter machen“, den „Stoff aufarbeiten können“, „Sitzungen durchführen, die das Leben an der Uni schöner machen“, „gemeinsame Textarbeit und Spaß an der Sache“, „Inhalte überbringen“, „meine Arbeit erledigen“, „den Betrieb von der anderen Seite kennen lernen“.

Zu der Zielvorstellung: „Alles soll klappen“, heißt es im Gespräch, man wünsche weder langwierige noch unbefriedigende Abstimmungsprozeduren. „Das hinzukriegen“, sei ein „Kunststück“, wenn die „Studies“ nicht „von Anfang an klar sagen können, was sie wollen“.

Die Zielvorstellungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer greifen wir innerhalb des Workshops wiederholt auf, insbesondere um deutlich zu machen, dass sie im Interesse aller Beteiligten erkundet und erörtert werden können.

Gruppenarbeit

Unsere Arbeit im Workshop qualifiziert jeweils 16 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Sie kommen in die Lage, inhaltliche und personenbezogene Gruppenprozesse besser lokalisieren und gestalten zu können. Als grundlegende Zielvorstellung für die Gruppenarbeit stellen wir dazu etwa zur Diskussion: Gewinne immer wieder Vertrauen in die Arbeitskräfte und Arbeitsinhalte der Gruppe.

Im anschließenden Rundgespräch klären wir beispielsweise die komplexen Anforderungsprofile von Tutorien und Repetitorien. In den Blick kommt dabei wiederholt, dass man als Tutorin sowie als Tutor didaktische Kenntnisse benötigt, etwa zum Leiten oder zum Moderieren einer Gruppe. In dieser Hinsicht fördern wir im Tutorienprogramm die Selbstbestimmung und die Mitbestimmung, ebenso das gemeinschaftlich-soziale und vernetzende Denken und Handeln der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auch im Tutorium gelingt dies wohl am besten, wenn man einerseits Leitungsaufgaben erfüllt, um einen geregelten Ablauf zu unterstützen, andererseits kleinere Arbeitstreffen moderiert, um den Wortmeldungen und Initiativen der Studierenden viel Raum zu geben.

Unsere Werkstattseminare konzentrieren sich also nicht allein auf das Vermitteln von Leitungsfunktionen, wie dies in Konzepten der siebziger Jahre der Fall war. Unsere Gruppenarbeit zielt vielmehr auf die Freilegung kreativer beziehungsweise schöpferischer Synergien aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Improvisationstalent

Hierzu stützen sich die künftigen Tutorinnen und Tutoren auch auf ihr Improvisationstalent. Denn die Besucherinnen und Besucher ihrer Veranstaltungen sollen auch akute Interessen zur Sprache bringen können, die vorab nicht bekannt sind. Die ursprüngliche Planung eines Tutoriums muss also gegebenenfalls modifiziert werden können. Auf diesen Fall bereiten wir uns im Workshop vor.

Kleingruppen und Plenum

Drei von vier Teilnehmerinnen und Teilnehmern neigen gewöhnlich eher zum Gespräch im Plenum, weniger zur intensiven Arbeit in Kleingruppen. Obgleich sie auf einer Mind-Map sehr viele Gesichtspunkte benennen, die für kleine Arbeitsgruppen mit anschließendem Plenum sowie für einen „Methodenmix“ sprechen: „Man fürchtet, in der kleinen Gruppe eventuell etwas zu verpassen“. Dennoch setzen wir uns für die Gruppenarbeit und vielseitige Arbeitsmethoden ein, weil sie zu eigenständigen Reflexionen motivieren.

Anregungen

Zur Motivierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiten wir auch ihre Anfragen und eröffnen Lösungsschritte. Wir sagen etwa: „Bitte überlegen Sie einmal in einer zehnminütigen Reflexionsphase, welche

- | |
|---------------------------|
| (1.) Ausgangssituationen, |
| (2.) Erfahrungen, |
| (3.) Interessen, |
| (4.) Kompetenzen, |

- (5.) Methoden,
(6.) Ziel,
(7.) Strukturmomente ihres Alltags

wohl mit dem Thema Motivation zu tun haben.

Bitte benutzen Sie in der kommenden Reflexionsphase die grünen Karten, die ich gerade austeile. Bitte notieren Sie motivierende Gesichtspunkte. Bitte benutzen Sie die roten Karten, um demotivierende Gesichtspunkte aufzuschreiben.

Ich schlage ferner vor: Lassen Sie uns anschließend bitte vier kleine Arbeitsgruppen bilden. Bitte sprechen Sie dort eine halbe Stunde über ihre Reflexion. Die gelbe Karte, die ich Ihnen jetzt gebe, können Sie dort zur Ergebnissicherung nutzen. Danach können Sie im Plenum über den Verlauf und die Ergebnisse der Arbeitsgruppen berichten. Was meinen Sie?“

Rückmeldungen

Erstaunlich: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kommen im Workshop zunehmend mehr in die Lage, auch sehr umfangreiche Arbeitsvorschläge zu überblicken und zu erschließen. Auf den Rückmeldebögen heißt es beispielsweise am Ende des zweiten Seminartages:

- einerseits: „die Kleingruppenarbeit ist ungewohnt“, „man kann schlecht abtauchen“, „der Inhaltsexperte steht nicht jeder Gruppe immer zur Verfügung“, „mir fällt auf, dass ich zum Thema Motivation mal in Psychologie einen Schein machte und heute nichts mehr darüber weiß, was mich völlig demotiviert“, „nicht jeder Person kann man bei der Bewältigung von Problemen helfen“
- andererseits: „man klebt nicht an den Stühlen“, „der Kreislauf kommt in Gang, die grauen Zellen auch“, „man tauscht sich besser aus“, „die Moderationskarten sind schön, mal was anderes“, „man merkt sich besser, was jemand in der Arbeitsgruppe sagte“, „mir fällt auf, was ich machen könnte, aber noch nicht machte“, „man freut sich über die gute Vorbereitung des Seminarleiters, der andauernd Moderationskarten und Stifte aus seiner Jackentasche zaubert“, „der Praxisbezug wird deutlich“, „erlaubt mehr Mitsprache“, „viel Sachbezug und persönlicher Bezug“, „ich komme so besser ans Thema ran“, „Kompetenz der Leitung schafft Vertrauen“.

Die Rückmeldungen beachten wir als eine motivierende Informationsgrundlage, die man auch im Tutorium berücksichtigen kann. Denn ähnlich wie mit der Methode „emotionales und inhaltliches Blitzlicht“, die wir im Workshop zuvor als Leitungsmethode erläutert haben, gelangen wir auch durch die Rückmeldungen zu konkreten hochschuldidaktischen Handlungsperspektiven. Die Teilnehme-

rinnen und Teilnehmer können dadurch etwa die Inhalte, die sie vermitteln wollen, zunehmend besser im Kontext eines allseitigen Bildungsanspruchs entfalten.

Pragmatische Organisationsplanung

In dieser Hinsicht klären wir auch Organisationsfragen. Wir erinnern etwa auf Whiteboard und Flipchart an zentrale Gesichtspunkte des Themas „Pragmatische Organisationsplanung“. Hierzu gehören beispielsweise:

- ↘ Absprachen mit Chefin/Chef
- ↘ inhaltliche Vorbereitung
- ↘ methodische Vorbereitung
- ↘ Räume
 - ↳ ggf. Antrag stellen
 - ↳ prüfen, ob der Raum frei ist
 - ↳ ob es einen besseren Raum gibt
 - ↳ Heizung und Klimaanlage beachten
- ↘ Handapparate erstellen
 - ↳ frühzeitig Absprachen treffen
 - ↳ BibliothekarIn ansprechen
 - ↳ Kopiervorlagen bereitstellen
 - ↳ 10-20 Bücher wirken anregend
 - ↳ erfreuliche Eindrücke ermöglichen
 - ↳ auf den Standort von Rara hinweisen
 - ↳ Referate zugänglich machen
 - ↳ Bibliothek als Lern- und Lebensort
 - ↳ gemeinsamer Gang zum Handapparat
- ↘ Materialien und Medien bereitstellen
 - ↳ Finanzierung klären
 - ↳ Kreide
 - ↳ Plakate
 - ↳ Klebepunkte
 - ↳ Power-Point
 - ↳ www/Internet
 - ↳ Moderationskarten
 - ↳ Klebestreifen, Klebeband
 - ↳ Overheadprojektor
 - ↳ Folien, Folienstifte
 - ↳ Stifte, leihweise für alle
 - ↳ preisgünstige Arbeitskopien erstellen
- ↘ Zeiten vereinbaren
 - ↳ Interessen der Beteiligten
 - ↳ parallele Veranstaltungen beachten
- ↘ Ankündigung im Seminar/Fachbereich
- ↘ Kaffee, Tee etc. fürs gute Klima
- ↘ evtl. eine Exkursionen einplanen
- ↘ sukzessive einen Bericht erarbeiten

Im Verlauf der Gespräche, die erst in Arbeitsgruppen stattfinden und dann im Plenum ergänzt werden, notieren wir die jeweils aktuellen Zwischenergebnisse auf Whiteboard und Flipchart. Wir fördern also durchgängig die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Umsetzung von didaktischen Binnenzielen⁵: Stoffumfang, Zeitaufwand und Komplexitätsgrad u.a. Unsere Workshops vermitteln demnach Ansätze zur Klärung von Inhalten und Methoden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiten sich ein ansprechendes Methodenrepertoire, das eine pragmatische Organisationsplanung nahe legt. In der Auseinandersetzung mit den Umständen, die bislang ein allseits erfolgreiches Tutorium oder Repetitorium verhindern oder beeinträchtigen, erschließen wir konstruktive Lösungsschritte.

Übungen

Hierfür bieten wir Übungen an. Wir erarbeiten etwa die „Checkliste: Was tun in schwierigen Situationen?“⁶ Die Arbeitsgruppen begeben sich zur Klärung der Frage zeitweilig ins Treppenhaus, um dort eine szenische Darstellung zu entwickeln. Sie erarbeiten das Thema im Kontext einer kurzen Aufführung. Der Fahrstuhl des Hauses dient hierbei als Aufzug zur Bühne. Die Treppenstufen nutzen wir zur Positionierung eines kritischen Auditoriums. Im Gespräch über die szenische Darstellung greifen wir das „FKK-Prinzip“ auf: „Fasse dich kurz und klar!“⁷

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können ihre Themen klar und kurzgefasst, ferner möglichst komplett, kooperativ, korrekt und konkret ins Gespräch bringen. Anhand von beispielhaften Situationen erweisen sie sich dann als kompetente Sprecherinnen oder Sprecher⁸.

Projektmethode kennen lernen

Unsere Workshops bieten auch projektbezogene Bildungsprozesse. Wir befürworten einerseits zeitlich begrenzte Projekte, andererseits zeitlich unbegrenzte Reflexionen. Wir unterstützen hierzu die (1.) Findung, (2.) Planung, (3.) Durchführung und (4.) Nachbereitung von hochschuldidaktischen Projekten, beispielsweise von Tutorien. Spontaneität und Spaß stellen dabei keine Fremdwörter dar. Denn auch sie fördern die ergebnisorientierte Teamarbeit. Wir ermutigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer also durchgängig zu Perspektiven der Projektarbeit.

⁵ Vgl. W.Klafki 1991, S.182-203.

⁶ B.Weidenmann 1995, S.209.

⁷ K.Cole 1996, S.62.

⁸ Vgl. K.Cole 1996, S.76 ff.

Erfahrungen und Imaginationen

Sie lernen dabei auch die Methode der Imagination kennen⁹. Hierzu denken sie sich etwa in Situationen eines Tutoriums hinein. Anschließend machen sie sich stichwortartige Notizen zu ihrer Imagination. Gleich darauf präsentieren sie die Inhalte ihrer Imagination in einer szenischen Darstellung. Ihre kleine Aufführung zeichnen wir mit einer Videokamera auf. Dann schauen wir uns die Aufzeichnungen an. In einem weiteren Schritt sprechen wir über die Szenen und die Eindrücke der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Schließlich ermuntern wir zu weitergehenden Interpretationen und Reflexionen. Wir wollen Strukturmomente des entdeckenden Lernens verständlich machen¹⁰. Denn das entdeckende Lernen verstärkt ihr Gespür für didaktische Situationen.

Wir eröffnen auch hierdurch erfahrungsbezogene Bildungsprozesse, wir fördern also die Bereitschaft und die Fähigkeit zum didaktischen Denken und Fühlen wie auch Handeln. Wir erarbeiten dazu didaktisch-wissenschaftliche Inhalte im Kontext persönlicher Assoziationen und Erfahrungen. Wir stärken die Erfahrungsbildung der Tutorinnen und Tutoren.

„Sonst bleibt vielleicht nichts hängen“. Denn insbesondere die assoziative und erfahrungsbezogene Entfaltung eines Themas unterstützt das eigenständige wissenschaftliche Arbeiten. Deswegen eröffnen wir anregende Interaktions- und weitergehende Vermittlungsprozesse. Denn die Tutorinnen und Tutoren sollen einerseits inhaltliche Vorgaben vermitteln, andererseits grundständige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihres Tutoriums fördern können. Womöglich entstehen hieraus bildungsbezogene Synergien.

Mediennutzung

Zur weitergehenden Unterstützung des Bildungsprozesses der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fördern wir ebenso den problemlosen Umgang mit Visualisierungsmedien: CD-Player, Flipchart, Folien, Internetzugang, Mind-Map, Moderationskarten, Overhead-Projektor, Palmtop, Pinnwand, Tafel, Video, Wandzeitungen, prozessorgestützte Lern- und Präsentationsprogramme und Whiteboard kommen dazu durchgängig zum Einsatz.

Vielfältige Methodenkenntnisse

Didaktische Methoden bringen wir im Werkstattseminar als ergiebige Wege zur Erkenntnisgewinnung ein, beispielsweise in Gesprächen und Übungen. Zur Anwendung kommen dabei etwa die Methoden „Fall- und Textarbeit“, „Innen- und Außenkreis“, „Pro und Kontra“, „Pantomime“, „Rundgespräch“, „Rollen-

⁹ H.-G.Müller 1997d.

¹⁰ Vgl. die weiterhin aktuelle Studie von M.Brumlik (1973) zum Symbolischen Interaktionismus.

spiel“, „Ergebnissicherung“, „Planspiel“, „Videofeedback“, „Situationsvorgabe“, „emotionales und inhaltliches Blitzlicht“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erarbeiten sich im Workshop ein vielfältiges Methodenrepertoire, indem sie es einüben.

Schlüsselqualifikationen

Darüber hinaus fördern wir die Entfaltung von Schlüsselqualifikationen, denn im Studium und später im beruflichen Alltag können sie immer wieder erneut zur Bildung im Alltag anregen. Weil sich wohl auch künftig viele Arbeitsfelder und Wissensgebiete schon innerhalb weniger Jahre stark verändern, erscheint es sinnvoll, sich auf grundlegende Fähigkeiten, also Schlüsselqualifikationen stützen zu können. Wir befürworten etwa die team- und kolloquiumsbezogene Konzentrations- und Reflexionsfähigkeit, ebenso die Fähigkeit, ein sozialverträgliches und konkurrenzfähiges Handeln zu entwickeln. Denn Schlüsselqualifikationen benötigt man im Studium und darüber hinaus im beruflichen Alltag¹¹.

Dass Schlüsselqualifikationen immer wieder erneut entwickelt werden müssen, entzaubert allerdings die überhöhten Erwartungen, die manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer hegen. Daher erarbeiten wir exemplarische Klärungsprozesse, beispielsweise in der Auseinandersetzung mit den problematischen Umständen, die qualitativ hochwertigen Bildungsprozessen entgegenstehen: Massenveranstaltungen mit zu wenig Sitzplätzen, beengte Raumverhältnisse, zu wenig Zeit für die mentorielle Betreuung, unzureichende Arbeitsplatz- und Bibliotheksausstattung, unzureichende hochschuldidaktische Reflexionen stellen demnach Herausforderungen dar, die wir nicht akzeptieren, sondern annehmen, um sie zu lösen.

Gender Studies

Zugleich befürworten wir die konstruktive Aufnahme von Gender Studies. Auf der Basis eines Rollenspiels thematisieren wir etwa folgende Szene: ein Tutor sitzt auf einem Tisch, die Teilnehmerinnen seiner Veranstaltung sitzen vor ihm auf Stühlen. Teilnehmer gibt es nicht. Der Mann stellt Fragen zum Thema Autorität. Die Teilnehmerinnen geben Antworten. Der Tutor interpretiert die Antworten und ordnet sie übergeordneten Gesichtspunkten zu. Er greift sich mehrere Stifte. Er ordnet die Stifte. Dann zeichnet er ein Bild auf Flipchart. Bilanzierend verkündet er: „Nun denkt mal hierüber nach“.

Anschließend stellen die Teilnehmerinnen des Workshops, die sich im Rollenspiel als Teilnehmerinnen seines Tutoriums ausgeben, sein Verhalten in Frage. Zwei Tutorinnen aus dem Fachbereich Evangelische Theologie interessieren sich insbesondere für die Klärung des „patriarchalischen Handelns im Theolo-

¹¹ Vgl. D.Mertens 1992, G.Reier 1994, R.Dörig 1995, J.Feldhoff, N.Jacke und J.Simoleit 1995.

giestudium“. Zwei Medizinstudentinnen meinen: „Nein. Bei uns hat autoritäres Handeln keinen geschlechtsspezifische Hintergrund“, „Das glaube ich nicht“, entgegnet man ihnen: „Oder sind die Lehrenden bei Euch geschlechtsneutrale Wesen?“ „Nein, aber Autorität hat bei uns keinen geschlechtsspezifischen Hintergrund“.

Wir kommen schrittweise zu einem Gespräch am „Runden Tisch“. Während eingangs primär allgemeine Einschätzungen und „Überzeugungen“ zur Sprache kommen, gelingt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nun nach ungefähr 20 Minuten, detailliert über ihre Erfahrungen und hieraus resultierende Handlungsperspektiven zu sprechen. Sie vergleichen „Situationen“ aus „unterschiedlichen Fachbereichen und Fächern“. Sie erwägen darüber hinaus, jeden Inhalt und jede Methode künftig im Kontext von Gender Studies zu durchdenken.

Vergleiche

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vergleichen im Werkstattseminar insbesondere ihre Erfahrungen in unterschiedlichen Fachdisziplinen und Fachbereiche. Es heißt etwa: Der „Blick über den Tellerrand des eigenen Fachbereichs“ mache „Laune“, man sehe „das Fach plötzlich nicht mehr so isoliert“. Denn im Workshop kommen unterschiedliche Inhalte und Methoden wie auch Situationen, Fächer, Fachbereiche und Strukturmomente des Alltags in den Blick. Darüber hinaus macht man sich voneinander abweichende und gleichartige Strukturmomente verständlich. Sie befürworten etwa weitgehend übereinstimmend die Förderung der Argumentationsfähigkeit. Ferner sprechen die Tutorinnen und Tutoren sich dafür aus, im Tutorium vermehrt zur Entwicklung logischer Schlussfolgerungen beizutragen, seien es nun Deduktionen und Induktionen, seien es Abduktionen, die zunehmend Beachtung finden sollen.

Themenzentrierte Interaktionen

Als Methode für die Arbeit in Gruppen zielt die Themenzentrierte Interaktion zielt auf eine Balance von Thema, Ich und Wir. Nicht allein das Thema, sondern auch die Beteiligten sollen zu Wort kommen. Der Einsatz der Themenzentrierten Interaktion mag demnach zur einfühlsamen und umsichtigen Gestaltung didaktischer Situationen motivieren. In dieser Hinsicht befürworten wir vor allem Gespräche und Übungen, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erstens ihr Thema, zweitens ihre Befindlichkeiten und Erfahrungen, drittens die Gruppe und geschichtlich-gesellschaftliche wie auch globale Entwicklungen berücksichtigen. Wir gehen ebenso davon aus, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der Auseinandersetzung mit ihren Themen immer auch ihre Persönlichkeitsbildung und bildungsbezogene Gruppenprozesse im Auge haben.

Wir befähigen daraufhin zum klärenden Gespräch, etwa zur Reflexion problematischer Verallgemeinerungen und undurchdachte Interpretationen, eigener

Interessen und Gefühle, der Körpersprache und akuter Störungen, die man vorrangig beachten sollte.

Die Tutorinnen und Tutoren greifen diese Hinweise zur themenzentrierten Interaktion auf, sie diskutieren etwa, inwieweit sie tatsächlich eine Balance zwischen „Ich“, „Thema“ und „Wir“ herstellen können. Sie akzeptieren die angestrebte Balance dabei als ein Ziel. Gleichwohl meinen sie, dass dieses Ziel im Hochschulalltag nur ansatzweise zu erreichen sei. Parallel hierzu meinen viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer, man solle immer wieder erneut zum didaktisch begründeten „Nachdenken über sich und andere an der Universität“ ermutigen.

Zeitmanagement

Von einem sinnvollen Zeitmanagement erwarten sie hierzu „nützliche Tipps“. Wir bieten ihnen deswegen Reflexionszugänge zu einem praxisbezogenen Zeitmanagement an. Hierbei kommen die Fragestellungen der Tutorinnen und Tutoren zur Sprache:

Was tue ich? Was will ich tun? Was will ich eher nicht tun? Was will ich keinesfalls tun? Selbstbestimmtes versus fremdbestimmtes Denken und Handeln? Wozu Zeitmanagement? Wie gestalte ich Stunden-, Tages-, Wochen-, Lebenspläne? Folge ich Rhythmen der inneren Uhr? Wie gehe ich mit Distress und Eustress um? Betreibe ich Selbstsabotage? Wohin gehen meine Energien? Was sind meine „Zeitfresser“? Wie sieht mein Wochenrapport aus? Wie gelange ich zu Entscheidungen? Was motiviert mich zur Erarbeitung eines gesetzten Ziels? Wie nutzt man die ALPEN-Methode: Aufgaben auflisten, ihre Länge festlegen, Prioritäten setzen, Entscheidungen treffen, Nachbereitungen einleiten? Was sollte man in seinem Alltag ändern? Sollte man im Tutorium auch ein spielerisches Denken und Handeln gutheißen? Beinhaltet das Zeitmanagement geschichtlich-gesellschaftlich-philosophische Gesichtspunkte?

Bei der Entfaltung einer Mind-Map gehen wir insbesondere der Frage nach: „Was wir wollen“. Wir nennen diesen methodischen Schritt schmunzelnd: „Unser www“. Eine Arbeitsgruppe erörtert die Frage: „Studiert man wegen der Scheine, die es im Studium gibt?“ Eine andere Arbeitsgruppe überlegt: „Wie finden wir Spaß an der Sache?“ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer dritten Arbeitsgruppe sprechen anhand eines Filmbeispiels über Gelassenheit: „Fehlt der gelassene Studierende? Werden wir zu oft drangsaliert?“ In ihren Gesprächen gelingt es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zunehmend besser, persönliche, inhaltliche und methodische Gesichtspunkte im Kontext des Zeitmanagements zu thematisieren. Pragmatische Tipps, die sie im Workshop fleißig notieren, würdigen sie nun vermehrt als Anregungen zum eigenständigen und gemeinschaftlich-sozialen wie auch vernetzenden Denken und Handeln, also nicht als Anweisungen.

Studienberatung

Im Interesse ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen sollen die Tutorinnen und Tutoren an die Angebote der allgemeinen Studienberatung erinnern können, etwa auf die Informationsschriften der zentralen und fachbereichsinternen Beratungsstellen hinweisen. Dazu erörtern wir im Tutorienprogramm beispielsweise in szenischen Übungen die Frage, wie man auf die „Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung“ aufmerksam machen sollte.

Nachgespräche

Im Anschluss an die Werkstattseminare nimmt wenigstens jede fünfte Teilnehmerin und jeder siebte Teilnehmer unser Supervisionsangebot an. In der Nachbereitung und in den begleitenden Gesprächen greifen wir erneut die Fragen der Tutorinnen und Tutoren auf. Wir entfalten hierbei weitreichende Phasen der gemeinsamen Informationssammlung, würdigen unterschiedliche Sichtweisen und Erfahrungen, klären erneut Elementares und Fundamentales des Bildungsprozesses, etwa themen-, methoden-, personen- und alltagsbezogene Momente des Tutoriums. Ferner erarbeiten wir eine erste gemeinsame Auswertung der gemachten Erfahrungen. Auch hierbei greifen wir auf die zuvor genannten Methoden zurück.

Feedback

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben unseren Workshops sehr erfreuliche Rückmeldungen. Die Auswertungen zeigen, dass man mit dem Qualifizierungsangebot außerordentlich zufrieden ist. Insbesondere interdisziplinäre Gesichtspunkte finden viel Zustimmung. Man lobt die Werkstattseminare und wünscht weitere Veranstaltungen. Ergänzend merken wir an: alle schriftlich erfolgten Rückmeldungen der Studierenden können eingesehen werden.

Wir freuen uns auch über die Anfragen anderer Hochschulen, die wir gerne entgegennehmen.

Finanzierung

Infolge der finanziellen Umstände, die sich im universitären Alltag der Hochschulen bemerkbar machen, gelingt es bis dato in Marburg allerdings nicht, das aussichtsreiche Qualifizierungsprogramm dauerhaft zu etablieren. Bislang erhielten wir eine Anschubfinanzierung und anschließend eine Finanzierung aus Mitteln des Hochschulsonderprogramms (HSP III). In den kommenden Jahren ist wohl mit einer jeweils kurzfristig zugesagten Finanzierung zu rechnen. Der alma mater philippina danken wir, weil sie sich nachhaltig für das Tutorienprogramm einsetzt.

TUTORIEN-PROGRAMM

Ziel:

Tutorinnen und Tutoren wie auch Repetitorinnen und Repetitoren sowie studentische Hilfskräfte, die im Bereich der Lehre mitarbeiten, sollen Bildungsprozesse klären und mitgestalten, indem sie

- zur Selbstbestimmung
 - zur Mitbestimmung
 - zum gemeinschaftlich-sozialen
 - und zum vernetzenden Denken und Handeln
- anregen und befähigen, um die Qualität des entdeckend-wissenschaftlichen Lernens und Lehrens sowie des Forschens im Interesse aller Beteiligten und aller tatsächlich oder möglicherweise hiervon Betroffenen zu verbessern.

Deswegen erkunden und erörtern wir didaktische Situationen, insbesondere im Kontext

- der Anfragen, Ausgangsvoraussetzungen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Ziele der Beteiligten
- ihrer fachspezifischen und fachübergreifenden Themen
- wissenschaftlicher Methoden
- der Studienberatung und der Studienförderung
- des angestrebten, zukünftigen Berufsfeldes
- geschichtlich-gesellschaftlicher Momente und Schlüsselprobleme

Qualifizierung

Vor und während des Semesters in Workshops

Weiterführende Beratung und Unterstützung durch

- Fachkraft (wiss. Angestellte)
- in Kooperation mit Studienfachberatern, Professorinnen und Professoren

Finanzierung:
Hochschulsondermittel

Marburger Modell

Unser Konzept entstand im Alltag der Universitätsstadt Marburg. Wir sprechen von einem Marburger Modell, weil das Qualifizierungsprogramm in einer tendenziell übersichtlichen Universitätsstadt zustande kommt, die vielfältige Interaktionsmöglichkeiten bietet. Die nahe beieinander liegenden Fachbereiche begünstigen etwa den interdisziplinären und hochschuldidaktischen Dialog. Diese Perspektive mag wohl insbesondere die Hochschulen interessieren, die einen allseits bildungsfreundlichen Campus befürworten.

Wir unterstützen hierzu Kooperationen, sei es in konkreten Gesprächen mit den Fachbereichen, sei es in Vereinbarungen mit mehreren Hochschulen. Durchgängig ermutigen wir zur umsichtigen Erkundung und Klärung hochschuldidaktischer Alltagssituationen. Im Interesse aller Beteiligten greifen wir didaktische Perspektiven auf und bieten Problemlösungen zur Förderung der Qualität des Lernens und Lehrens wie auch Forschens an.

Unsere Workshops entfalten hierzu Anregungen, die für das Gespräch mit allen Beteiligten sensibilisieren und ermutigen. Ferner stärken wir immer wieder erneut die Auseinandersetzung mit didaktischen Anfragen, Ausgangssituationen, Erfahrungen, Interessen, Kompetenzen, Methoden und Zielvorstellungen der Betroffenen, insbesondere im Kontext ihres Faches.

Unser didaktisches Design mag, insoweit es hierfür finanzielle Mittel gibt, künftig auch den Professorinnen und Professoren sowie den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern angeboten werden. Denn auch sie interessieren sich für die didaktische Weiterbildung. Mehrfach belegen ihre Anfragen, dass sie sich mit den problematischen Momenten ihres Hochschulalltags auseinandersetzen. Nachweislich gibt es einen ausgeprägten Qualifizierungsbedarf unter allen Beteiligten. Insbesondere in den Fachbereichen, in denen sehr viele Studierende das akademische Seminarprogramm annehmen und nutzen, ist es sinnvoll, kontinuierlich zur Verbesserung des Lernens und Lehrens beizutragen.

Literaturhinweise:

Brumlik, Micha (1973): Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt am Main 1973.

Cole, Kris (1996): Kommunikation klipp und klar. Weinheim 1996.

Dörig, Roman (1995): Schlüsselqualifikationen – Transferwissen und pädagogische Denkhaltung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1995, Bd. 91, H.2, S.117-133.

- Feldhoff, Jürgen; Jacke, Norbert; Simoleit, Jürgen (1995): Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Reformen der betrieblichen Ausbildung im Spannungsfeld von allgemeinbildender Schule und beruflicher Praxis. Düsseldorf 1995.
- Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. München 1996.
- Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 5.Jg. 1959, H.4, S.386-412.
- Klafki, Wolfgang (1971): Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In: Groothoff, Hans-Hermann; Stallmann, Martin (Hg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart 1971, 5. Aufl., S.251-256.
- Klafki, Wolfgang (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und -didaktik. Weinheim, 2.Aufl. 1991.
- Mertens, Dieter (1992): Das Konzept der Schlüsselqualifikation als Flexibilitätsinstrument. Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion. In: Keim, Helmut; Wollenweber, Horst (Hg.): Realschule und moderne Arbeitswelt. Arbeitsgesellschaft und Qualifikation im Wandel. Köln: Wirtschaftsverlag Bachem, S.325-340.
- Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. München 1986.
- Müller, Helmut-Gerhard (1994): Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik. In: Bildung und Erziehung. 47.Jg. 1994, S.490-492.
- Müller, Helmut-Gerhard (1996): Bildung und Sozialpädagogik angesichts medienvermittelter Kommunikation. In: Bács, Béla; Warschau, Andreas (Hg.): Schnack. Dresden (Hochschule für Soziale Arbeit) 1996, S.17-18.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997a): Erwachsenenbildung via Internet. In: Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung, AUE-Informationsdienst Hochschule und Weiterbildung. O. Jg. 1997, Heft 1, S.41-43.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997b): Abschlußbericht zum virtuellen Forschungsseminar „Funkkolleg Altern“. Im Auftrag des Deutschen Instituts für Fernstudienforschung Tübingen (DIFF). Frankfurt am Main (Arbeitsberichte des Informationsdienstes e.V., Arbeitsbereich Alltag und Bildung) 1997, 16 Seiten.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997c): Virtuelle Begleitzirkel im Internet. Vortrag auf der 1.Jahrestagung der Hessischen Stadt- und Kreisbildstellenleiter. Kassel, Landratsamt, 29. April 1997, 3 Typoskriptseiten, 2 handschriftliche Seiten, 11 Folien.
- Müller, Helmut-Gerhard (1997d): Imagination als Methode pädagogischer Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Frankfurt am Main (Informationsblätter des ID-Arbeitsbereichs Alltag und Bildung) 1997.
- Müller, Helmut-Gerhard (1998a): Zur hochschuldidaktischen Qualifizierung. In: www.zfuw.uni-kl.de/dd/inhaltvol3.htm.
- Müller, Helmut-Gerhard (1998b): Zur Verbesserung der Hochschuldidaktik an der Philipps-Universität Marburg. Vortrag auf Einladung des Arbeitskreises Hoch-

schuldidaktik unter Leitung des Vizepräsidenten Herrn Prof. Dr. Schiller. Marburg, Philipps-Universität, Senatssaal, 16. Dezember 1998, 8 Typoskriptseiten, 2 Folien, eine Graphik auf Flipchart, eine Power-Point-Präsentation.

Müller, Helmut-Gerhard (1998c): Unterrichten an Universitäten.

In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf. 22. Jg. 1998, Heft 1, S.8-13.

Müller, Helmut-Gerhard (1998d): Zur hochschuldidaktischen Qualifizierung.

In: Didaktisches Design. Zeitschrift für Wissenschaftliche Weiterbildung und Angeleitetes Selbststudium. 3.Jg. 1998, Heft 3, S.67-91.

Müller, Helmut-Gerhard (1999a): Zur Ausbildung sozialpädagogischer Kompetenz zwischen Mediendidaktik und Sozialinformatik. Vortrag auf Einladung der Berufsakademie Stuttgart. 29.Januar 1999, 16 Seiten.

Müller, Helmut-Gerhard (1999b): Akute Aufgaben und Perspektiven der Medienpädagogik. Vortrag an der Studienakademie Breitenbrunn. 31. August 1999.

Müller, Helmut-Gerhard (1999c): Konzeptionelle Grundlagen und Erfahrungen zur Qualifizierung der Tutorinnen und Tutoren sowie der Repetitorinnen und Repetitoren wie auch der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen. Vortrag auf Einladung der Technischen Universität Braunschweig, Herrn Prof. Dr. K. Neumann. 30.September 1999, 12 Seiten.

Müller, Helmut-Gerhard (1999d): Zur Ausbildung sozialpädagogischer Kompetenz zwischen Mediendidaktik und Sozialinformatik. In: Studium & Praxis. O. Jg. 1999, Nr. 95, S.19-31.

Müller, Helmut-Gerhard (1999e): Konzeptionelle Perspektiven zur Verbesserung des Lehrens und Lernens an der Philipps-Universität Marburg. Eine Studie und ein Konzept zur Arbeit in und mit 19 Fachbereichen. In: Der Präsident der Philipps-Universität Marburg (Hg.): Anlage zum Gesamtlehrbericht der Jahre 1995 bis 1998. Marburg 1999, 46 Seiten.

Müller, Helmut-Gerhard; Schreck, Andrea; Baumert, Michaela (2000)(Hg.): Autorität und Erziehung. Hagen 2000, 140 Seiten.

Müller, Helmut-Gerhard (2001): Beratung und Bildung.

In: Philipps-Universität Marburg (Hg.): „Beratungsnetzwerke – Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“. Bericht zur Fachtagung der „Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung in der Bundesrepublik Deutschland (ARGE)“ vom 3. bis 6. März 1999 in Marburg an der Lahn. Marburg 2001, S.123-148.

Reier, Gustav (1994): Schlüsselqualifikationen – Funktionen und Grenzen einer Verständigungsformel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1994, Bd.90, H.3, S.261-276.

Weidenmann, Bernd: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Weinheim 1995.

AG 15

Maria Heßling-Beine, Wenzel Peters

„Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung“ – kooperative Hilfe für die Studienentscheidung

Der AG standen nur 2½ Stunden zur Verfügung, da die teilnehmenden sechs Kolleginnen und Kollegen ab mittags bereits ihre weite Heimreise antreten mussten. Infolgedessen konnte das ursprüngliche Arbeitsprogramm nur stark verkürzt realisiert werden und beschränkte sich im wesentlichen auf eine eingehende Darstellung dieser Orientierungsmaßnahme hinsichtlich der Aspekte:

- (1) Konzeption (Ursprungsüberlegungen/Gründe für die Einrichtung der Kurse in 1992, Zielsetzungen, Zielgruppe)
- (2) Vertragliche Kooperationsgestaltung (Modellversuchsphase, endgültiger Kooperationsvertrag zwischen Philipps-Universität und Arbeitsamt Marburg 1994)
- (3) Programmstruktur (am Beispiel des Durchlaufes 1998; teils anhand des Programmheftes erläutert)
- (4) Organisation und Umsetzung (Zeitschiene der jährlichen organisatorischen Vorbereitung, Personaleinsatz und kooperative Aufgabenteilung, Finanzierung, Öffentlichkeitsarbeit)
- (5) Teilnehmer und Teilnehmererfahrungen (Zusammensetzung/Herkunft/Motive; Wirkung der Kurse: Erkenntnisse auf der Basis verfügbarer statistischer Daten, insbesondere der Teilnehmerbefragungen von 1994 und 1998, mündlich ergänzt durch Ergebnisse der Auswertung der jährlichen Mentorenberichte sowie Eindrücke/Rückmeldungen in Einzelberatungen und Abschlussgesprächen mit den Teilnehmern)

Die Aspekte (3)-(5) haben wir größtenteils anhand vorbereiteter Folien erläutert, deren wichtigsten wir der Einfachheit halber im folgenden abdrucken (s.u.). Explizite Erläuterungen sind hier zwar meist nicht wiedergegeben, doch können die Darstellungen durchaus auch für sich selbst sprechen.

Zur Kooperation (1) verweisen wir an dieser Stelle auf die ausführlichen Artikel, die seinerzeit in den „ibv“ (Nr. 24/1992 und Nr. 37/1993) veröffentlicht wurden und insofern leicht zugänglich sind.

Wer sich für die kooperative Vertragsgrundlage (2) interessiert, auf der die „Marburger Universitätskurse“ seit 1992 erfolgreich durchgeführt werden, wende sich bitte direkt an uns. Eine Kopie senden wir gerne zu.

Entgegen der ursprünglichen Arbeitsplanung haben wir wegen der Kürze der Zeit keine ausführliche Diskussion des Marburger Orientierungsangebotes vor

dem Hintergrund vergleichbarer Maßnahmen führen oder über weitergehende/alternative Konzepte reflektieren können. Den teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen sei trotzdem für ihr großes Interesse gedankt.

(Auszug aus dem Infoheft 1998:)

"studieren 'mal probieren"

Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung für Schüler und andere Studieninteressenten (23. - 27. Oktober 1998)

Auch in diesem Jahr können sich Schüler und andere an einem Studium Interessierte an der Philipps-Universität fünf intensive Tage lang mit den Besonderheiten einzelner Studienfächer und mit der Frage ihrer Studienwahl beschäftigen.

Das Angebot richtet sich in erster Linie an

- Schülerinnen und Schüler, die in diesem Jahr die letzte Jahrgangsstufe vor dem Abitur erreichen
- Abiturientinnen und Abiturienten
- Auszubildende und Dienstleistende mit der allgemeinen Hochschulreife.

Das Programm der „Marburger Universitätskurse“ gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Gelegenheit, Studienalternativen eingehender kennenzulernen und gegeneinander abzuwägen. Im Kontakt mit Fachvertretern, Studierenden, Studien- und Berufsberatern können Gesichtspunkte der Studienwahl bewußtgemacht und Entscheidungen erleichtert werden. Nicht zuletzt bietet das Programm die Möglichkeit, schon einmal „Uniluft“ zu schnuppern.

Wer bei der Studienwahl bisher noch unentschlossen ist oder über die Fächer seiner engeren Wahl einfach nur näheres erfahren möchte, erhält mit diesem Angebot eine nützliche Orientierungs- und Entscheidungshilfe.

Die Universitätskurse werden von der Philipps-Universität Marburg in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung für Abiturienten und Hochschulr des Arbeitsamtes Marburg veranstaltet.

Unter Mitwirkung von mehr als 30 Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden Fachkurse zu folgenden Studienfächern angeboten:

- * Chemie
- * Erziehungswissenschaft (Diplom-Pädagogik)
- * Evangelische Theologie
- * Medizin
- * Neuere Fremdsprachen am Beispiel der Romanistik
- * Psychologie
- * Rechtswissenschaft
- * Wirtschaftswissenschaften

Jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer an den "Marburger Universitätskursen" schreibt sich schwerpunktmäßig in zwei der angebotenen Fachkurse ein (Teilnahme an Einzelveranstaltungen weiterer Kurse ist prinzipiell möglich). Anmeldeschluß ist der 14. September 1998.



Herausgeber: "Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung"
Philipps-Universität Marburg, ZAS, Biegenstraße 12, 35032 Marburg
Telefon: 06421 - 28 6004 und 28 6026
Redaktion: Wenzel Peters



(Auszug aus dem Infoheft 1998:)

Erläuterungen zum Programm:

Nach der offiziellen Begrüßung am ersten Kurstag (Freitagnachmittag) findet eine **Einführung in das Programm** der Marburger Universitätskurse statt, bei der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Einzelheiten des Kursverlaufes und ihren studentischen Betreuern (Mentoren) bekanntgemacht werden.

Jeder Fachkurs wird durch eine **Informationsveranstaltung** eingeleitet: Hier wird ein erster Überblick über den jeweiligen Studienbereich vermittelt. Studieninhalte, formaler Aufbau der Studiengänge, fachtypische Arbeitsweisen, mögliche Schwerpunkte, Fächerkombinationen und Abschlüsse werden vorgestellt.

Die Infoveranstaltungen werden von Fachberatern der einzelnen Studienfächer geleitet und thematisieren auch die übliche Studienpraxis und die beruflichen Verwendungsmöglichkeiten.

Diese ersten Informationen zu den Studienbereichen werden in den darauf folgenden **Fachveranstaltungen** vertieft: In Vorträgen zu speziellen Themen stellen Wissenschaftler interessante Aspekte und Fragestellungen ihres Faches vor. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten Gelegenheit, im Anschluß an einen Vortrag Fragen zu stellen und sich an Diskussionen zu beteiligen.

Individuelle Informations- und Beratungsangebote:

In eigens für sie eingerichteten Sprechzeiten wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit zu ausführlicher Einzelberatung durch Mitarbeiter der Zentralen Studienberatung und der Berufsberatung geboten. Zusätzlich können sie die Fachberatung in den Fachbereichen sowie die vorhandenen Informationszentren (ZAS-Infothek und BIZ des Arbeitsamtes) nutzen. Zur vertiefenden Lektüre stehen Literatur und Leseplätze in Fachbibliotheken und im Lesesaal der Universitätsbibliothek zur Verfügung.

Kursbüro, studentische Mentoren:

Das Kursbüro dient als zentraler Anlaufpunkt und hilft bei der Lösung organisatorischer Probleme während der Kurstage.

Studentische Mentorinnen und Mentoren (Fachstudierende) unterstützen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer während des gesamten Kursverlaufes, stehen für Fragen und mit Anregungen zur Verfügung.

Freizeit und Abendaktivitäten:

Der erste Tag geht mit einer Einladung zu einem gemeinsamen Abendessen in „historischem Ambiente“ zuende. An den folgenden zwei Abenden finden gesellige Gesprächsrunden mit Studierenden der gewählten Kursfächer statt. Am Montagabend wird ein Vortrag zu einem allgemein interessierenden Thema geboten. Darüber hinaus lädt Marburg mit seiner von Universitätsgeschichte und Studentenleben geprägten Altstadt zu lokalen Erkundungen ein.

Auswertung und Abschluß:

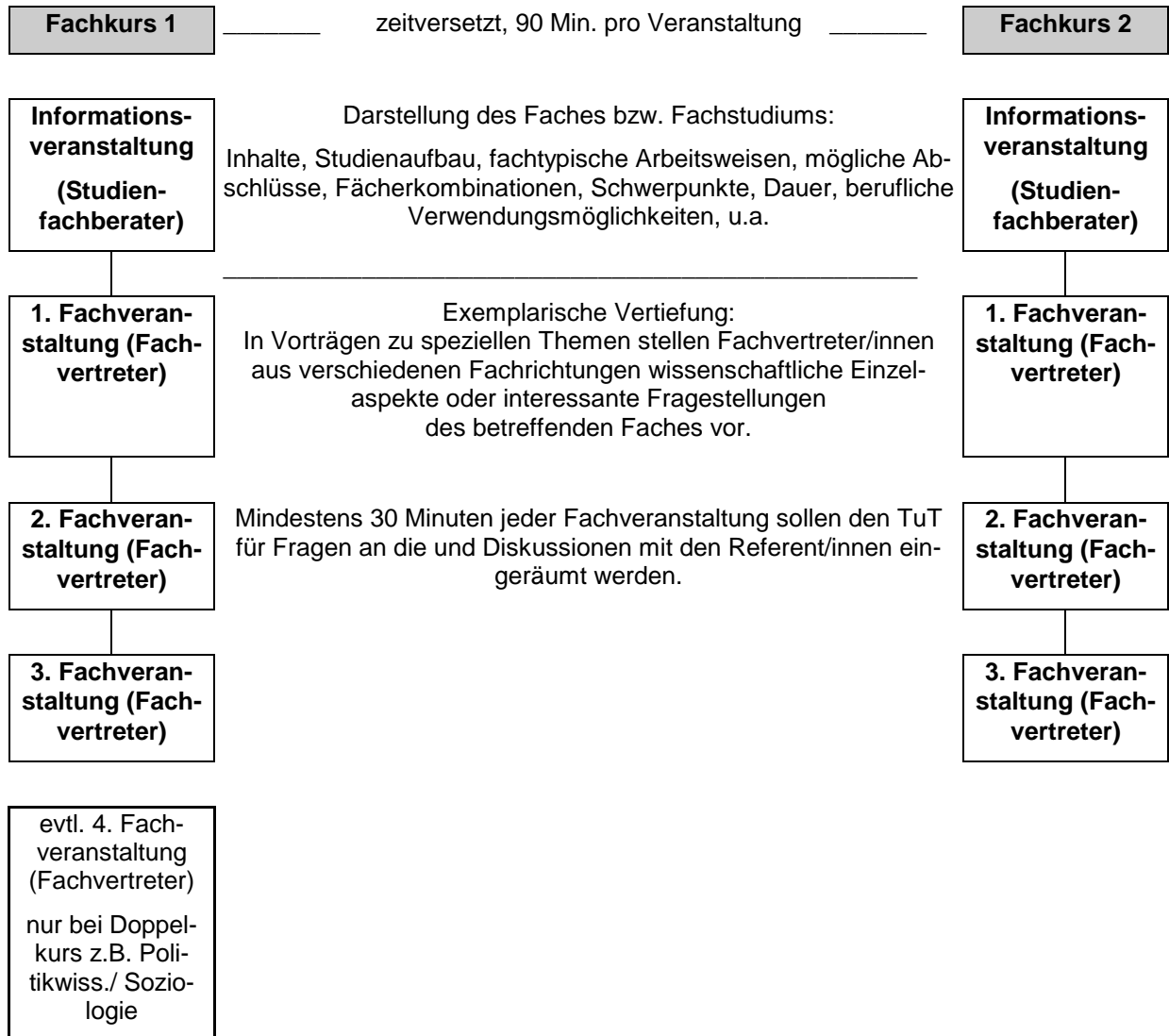
In der letzten Veranstaltung vor der Abreise können die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer ihre gewonnenen Eindrücke schildern und noch offene Fragen stellen. Die Moderation der Gruppen übernehmen die Studien- und Berufsberaterinnen und -berater, die sie in der Einführung in das Programm und durch die Einzelberatungen kennengelernt haben.

Kosten:

Die Kursgebühr (einschl. Abendessen am Freitag) beträgt 90,- DM. Die Kosten für Unterbringung und weitere Verpflegung werden von den Teilnehmern selbst getragen. Für auswärtige Teilnehmer ist bei Bedarf und entsprechender Voranmeldung die Unterbringung in der örtlichen Jugendherberge gewährleistet. (Zu finanziellen Förderungsmöglichkeiten für Wehr- und Zivildienstleistende: siehe S. 8)

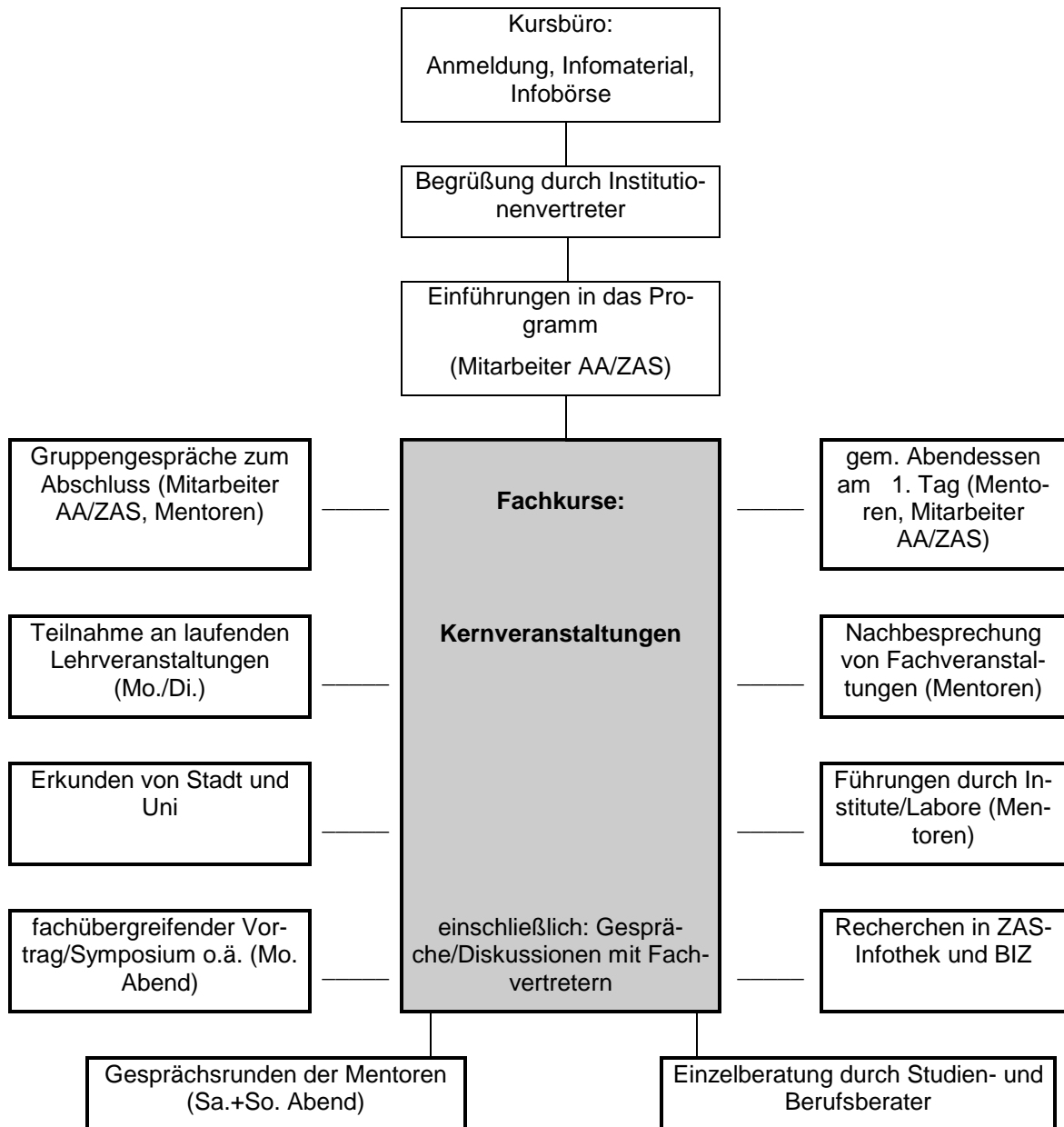
Die Teilnehmer/innen schreiben sich in zwei Fachkurse eigener Wahl ein.

Fachkurse: Kernveranstaltungen



Über die Kern-Veranstaltungen hinaus gibt es folgende

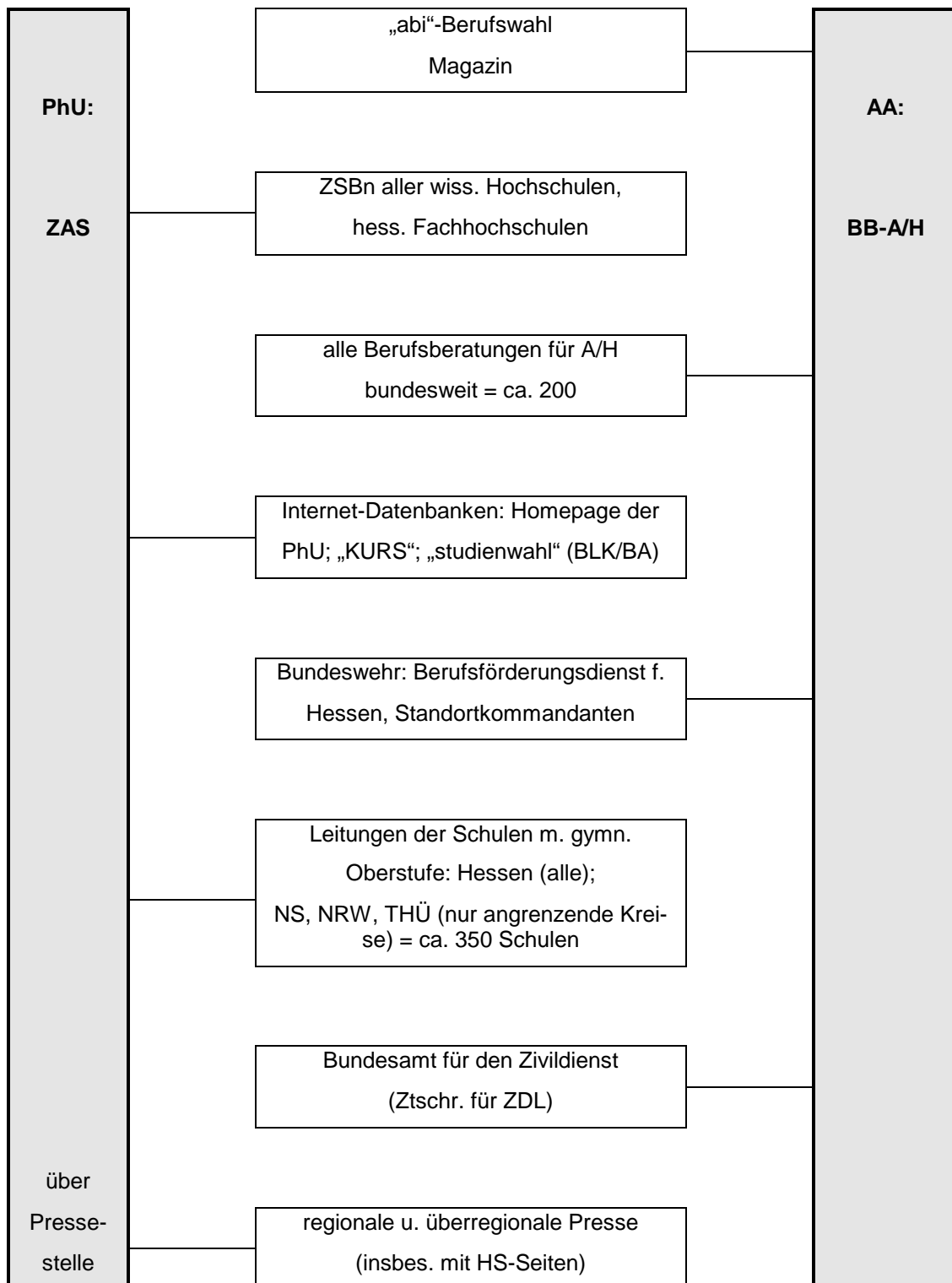
Periphere Veranstaltungen und Angebote



Organisation: Zeitschiene

Dez	<ul style="list-style-type: none"> • Terminfestlegung, Prüfung der Finanzierung durch ZAS und AA • JH-Reservierung 	
Jan	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung der Fächer, des Rahmenprogramms; Ablaufplan • Ggf. Einstellung einer studentischen Projektmitarbeiterin 	
Feb	<ul style="list-style-type: none"> • Schreiben an die FBe (FB-Beauftragte, ggf. Dekane): Anfrage zu Referenten, mögl. schon Themenangaben • Papierbestellung Druckzentrum • Raum-Anmeldung in zentralen Gebäuden 	
Mär	<ul style="list-style-type: none"> • Bestätigungsschreiben an Kursreferenten m.d.B. um (Thema und) Kurzkomentar • Vorbereitung Presstext; Übersendung an Redaktion „abi“; Einstellung ins Internet; Druckvorlagen für Plakat und Infoheft erstellen 	
Apr	<ul style="list-style-type: none"> • Adressdateien: ZSBn, Schulen; Vorbereitung der Begleitschreiben • Referent für Abendvortrag finden • MentorInnen anwerben (FB- und FS-Kontakte) • Veröffentlichung Pressemitteilung über Pressestelle; Versand Plakate und Infohefte an ZSBn, Arbeitsämter, Schulen, Einzelinteressenten 	
Mai	<ul style="list-style-type: none"> • Anlage Teilnehmerdatei, Kursbelegungsplan, Bestätigungsschreiben an TuT • Stadtpläne für TuT besorgen 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> Bearbeitung von Anfragen und Anmeldungen, </div>
Jun	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Kurzkommentare d. Referenten anfordern • Kursbüro-Besetzung organisieren (2 stud. Hilfskräfte), Einsatzkräfte 	
Jul	<ul style="list-style-type: none"> • Einladungen versenden und Materialien vorbereiten für: • Vorbereitungstreffen mit MentorInnen • Druckvorlage Programmheft erstellen 	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> Prüfung der Zahlungseingänge </div>
Aug	<ul style="list-style-type: none"> • Besetzung der Gruppenleitung, der Studieneinzelberatung regeln (AA, ZAS) 	
Sep	<ul style="list-style-type: none"> • Abendessen bestellen (Studentenwerk), Transportdienst organisieren • JH: Übermittlung der endgültigen Belegungsliste 	
Okt	<ul style="list-style-type: none"> • Versand der Programmhefte an TuT, MentorInnen, Referenten (jew. mit Schreiben) • Kursbüro-Materialien zusammenstellen, Vorbesprechung mit Kb-Personal 	
Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung		
Nov	<ul style="list-style-type: none"> • Auszahlung der Honorare an Referenten und Mentoren (AA) • Sichtung der Mentorenberichte; Beginn der Auswertung 	
Dez	<ul style="list-style-type: none"> • Vorplanung der nächsten Kurse (s.o.) 	

Öffentlichkeitsarbeit



Informationsquelle gem. Teilnehmer-Befragung 1994 und 1998:

	<u>1994</u>	<u>1998</u>
• Aushang in der Schule:	36%	38%
• „abi“-Magazin:	24%	keine Veröff.
• Verwandte, Freunde:	21%	24%
• Arbeitsamt:	2%	16%
• Zeitung:	5%	5%
• Uni/Studienberatung:	4%	8%

Kosten und Finanzierung

(Zusammenfassung der detailliert vorgestellten Kalkulation)

Die Einnahmen aus den erhobenen Teilnehmergebühren (DM 90,-) decken bei annähernder Auslastung der 100 Kursplätze meist nur ca. ein Drittel der entstehenden Gesamtkosten von rund DM 25.000,- ab.

Aus Einnahmen wurden 1998 und den Vorjahren finanziert:

- sämtliche Druckkosten für Infomaterialien an Multiplikatoren und Einzelinteressenten
- ein gemeinsames Essen mit den Teilnehmern
- Verbrauchsmaterialien (Bürobedarf, Dekoration u.a.)
- Einsatzkräfte (Kursbüro, organisatorische Hilfsdienste)
- Auswertung der Mentorenberichte (Werkvertrag)

Die durch Einnahmen nicht abgedeckten weiteren Personal- und Sachkosten werden (vertragsgemäß) etwa hälftig von den beiden Trägerinstitutionen übernommen:

Vom Arbeitsamt Marburg (BB-A/H):

- Honorare für die wissenschaftlichen Fachreferenten à DM 100,- und studentischen Mentoren à DM 320,-
(Quelle: zusätzliche Berufsorientierungsmittel)
- Portokosten für Versand von Infomaterial an Arbeitsämter und Einzelinteressenten

Von der Philipps-Universität Marburg (ZAS):

- eine studentische Projekthilfskraft, 12 Monate à 36 Stunden (Quelle: zusätzliche Hilfskraftmittel)
- Portokosten für Versand von Infomaterial an Schulen, ZSBn, Einzelinteressenten und Teilnehmer

Teilnehmer: 1998

Mit 89 angemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurde die angestrebte optimale Kursauslastung von 100 Personen annähernd erreicht. Die verbleibende Differenz geht v.a. auf das geringe Interesse an den Fachkursen Ev. Theologie und Romanistik zurück. Die Nachfrage war – wie schon 1997 – in den meisten Kursfächern deutlich höher als das Angebot an Kursplätzen, so dass eine beträchtliche Zahl von Interessierten (rd. 70) abgewiesen bzw. auf das Angebot im nächsten Jahr verwiesen werden musste.

Hessische Teilnehmerinnen und Teilnehmer (TuT), die mittels Information aller weiterführenden Schulen in Hessen besonders angesprochen wurden, bildeten auch in diesem Jahr das stärkste Kontingent (41 TuT), obwohl für zwei Kurstage Unterrichtsbefreiung beantragt werden musste. (Das zeitliche Auseinanderklaffen von hessischen Herbst-Schulferien und Beginn des WiSe-Lehrbetriebes bleibt ein nicht befriedigendes Planungsdilemma.) TuT aus den näheren Einzugsgebieten Niedersachsens, NRWs und Thüringens bildeten aufgrund entsprechender schulgerichteter Aktivitäten die zweitstärkste Gruppe (zus. 35 TuT).

Dass vor allem Frauen unser Orientierungsangebot nutzten (mehr als zwei Drittel der TuT), bestätigt die Erfahrung aller Vorjahre.

Vergleichsweise hoch war der Anteil der Zivildienstleistenden (14 TuT), offenbar Ergebnis des erstmaligen Hinweises in einer überregionalen Zivildienst-Zeitschrift.

Die Hauptzielgruppe, Schülerinnen und Schüler der Abiturklassen (Abitur im Jahre 1999), wurde durch die Öffentlichkeitsmaßnahmen erreicht (64 TuT).

Das Abitur absolvierten bzw. absolvieren in den Jahren:

Abitur im Jahre	Anzahl der Personen
1994	1 (berufstätig)
1995	-
1996	2 (1 Ausbildung, 1 berufstätig)
1997	3 (Zivildienst)
1998	13 (1 berufstätig, 1 Praktikum, 11 Zivildienst)
1999	64
2000	6

Ergebnisse der TuT-Befragungen 1994 und 1998

1. Informationsstand und Studien(fach)entschiedenheit (Nennungen in Prozent)

Bitte kreuzen Sie an, ob vor dem Besuch der Universitätskurse folgende Aussagen zutrafen:	stimmt		stimmt nicht	
	1994	1998	1994	1998
a) Hinsichtlich der Studienmöglichkeiten war ich noch recht uninformiert.	48	38	51	62
b) Ich wusste nicht recht, was ich studieren soll.	58	57	41	43
c) Mir war nicht klar, ob ich überhaupt studieren will.	26	27	69	73
d) Ich hatte bereits zwei der angebotenen Fächer näher ins Auge gefasst, konnte mich aber zwischen ihnen nicht entscheiden.	35	29	63	70
e) Ich war mir ziemlich sicher darüber, welches Fach ich studieren will, wollte mich aber vergewissern, ob das Fach auch das richtige für mich ist.	36	52	62	48
f) Wichtiger als die Fachinhalte waren mir die „Studienatmosphäre“ und die Leute, die ich kennen lernen würde.	21	37	67	60

- Hoher Anteil der Studienentschlossenen: 73% (c)
- Der überwiegende Teil (62%, deutlicher als 1994) schätzt sich als vorinformiert ein (a) – dies entspricht auch dem Eindruck der Mentoren und Berater im Verlauf der Kurse.
- Gut die Hälfte (57%) räumt weitgehende Fach-Unentschiedenheit im Vorfeld der Kurse ein (b) – von den „Vorinformierten“ immerhin noch 27%.
- Etwa die Hälfte (52%, deutlich mehr als 1994) hatte allerdings eine klare Studienoption, wollte sich aber vergewissern (e).
- Ein knappes Drittel (29%) schwankte zwischen zwei favorisierten Fächern (d).
- Zwar Vorrang des Motivs „Fachinformation“ (60%), im Vgl. zu 1994 aber deutliche Zunahme (37% ggü. 21%) der Motive „Atmosphäre erleben“ und „Leute kennenlernen“ (f).

Mehrheitsprofil der TuT: weiblich – studienentschlossen – vorinformiert – mit konkreten, aber unsicheren Optionen (zielsicher, doch Absicherungsbedürfnis) – stark an vertieften Fachinformationen interessiert, daneben auch an Studienumfeld und kommunikativem Austausch – aktiv, handlungskompetent.

2. Einstufung von Kursbestandteilen und -angeboten nach persönlicher Wichtigkeit

(nur Nennungen „sehr wichtig“, in Prozent)

Wie wichtig sind Ihnen folgende Angebote im Rahmen der Universitätskurse? ... ist / sind mir	sehr wichtig	
	1994	1998
a) Das gemeinsame Abendessen zum gegenseitigen Kennen lernen	61	78
b) Die fachbezogenen Informationsveranstaltungen (Einführungen in einen Studienbereich)	88	95
c) Ein näheres Kennen lernen von Marburg als Stadt	30	48
d) Persönliche Einzelberatung durch Studienberater	55	51
e) Die Nutzung der Infothek der Studienberatung	28	21
f) Die Nutzung des Berufsinformationszentrums (BIZ)	14	13
g) Der Vortrag für alle Kursteilnehmer am Montagabend	24	33
h) Die Fachveranstaltungen (Vorträge von Hochschullehrern zu speziellen Themen eines Faches)	95	95
i) „Hineinschnuppern“ in weitere Lehrveranstaltungen, d.h. über die Fachveranstaltungen des Kursprogramms hinaus	70	76
k) Kontakte zu anderen KursteilnehmerInnen	/	70
l) Gespräche und Diskussionen mit den studentischen Mentoren	84	84
m) Gespräche mit anderen Studierenden (außer Mentoren)	72	46
n) Das Kursbüro als zentraler Anlaufpunkt	30	19
o) Gespräche und Diskussionen mit Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern	69	56
p) Die Unterbringung in der Jugendherberge	/	65
q) Das Besichtigen einzelner Fachbereiche (Räumlichkeiten, Bibliotheken, Labore, u.ä.)	50	62
r) Informationsschriften zum Mitnehmen	69	71

Häufigste Nennungen „gar nicht wichtig“ (in Prozent):

1994: BIZ (42), organisierte Stadtführungen (41, seitdem entf.), Infothek (27)

1998: BIZ (51), Kursbüro (24), Infothek (17)

3. Einstufung von Studieninformationsaspekten nach persönlicher Wichtigkeit

(nur Nennungen „sehr wichtig“, in Prozent)

	Wie wichtig war es Ihnen, während der Marburger Universitätskurse über die folgenden Aspekte informiert zu werden?		
	...war/waren mir	sehr wichtig	
	1994	1998	
a) Zulassungsbedingungen, Bewerbungsverfahren	58	68	
b) Nötige Vorkenntnisse (z.B. schulische Vorkenntnisse, Sprachen)	78	84	
c) Studieninhalte	99	98	
d) Der Aufbau von Grund- und Hauptstudium	80	76	
e) Das Kennen lernen von Lern- und Arbeitsmethoden des Faches, von fachtypischen Arbeitsweisen	88	84	
f) Die Leistungsanforderungen im Studium	89	89	
g) Mögliche Fächerkombinationen	66	67	
h) Die Dauer des Studiums und Abschlüsse	65	87	Diff.!
i) Die äußeren Studienbedingungen	50	<u>71</u>	Diff.!
k) Der Studienalltag	65	<u>76</u>	Diff.!
l) Auslandsaufenthalte/-tätigkeiten	44	<u>63</u>	Diff.!
m) Spezialisierungsmöglichkeiten, Schwerpunkte	72	70	
n) Zusatzqualifikationen	66	68	
o) Forschungseinrichtungen	31	<u>48</u>	Diff.!
p) Besonderheiten der Fächer in Marburg	<u>29</u>	<u>60</u>	Diff.!
q) Berufliche Tätigkeitsfelder	84	82	
r) Berufsaussichten	75	73	
s) Verdienstmöglichkeiten im Beruf	30	29	

Häufigste Nennungen „gar nicht wichtig“ (in Prozent):

1994: Verdienstmöglichkeiten (25), Besonderheiten d. Fächer in MR (23), Forschungseinrichtungen (15)

1998: Verdienstmöglichkeiten (13), Forschungseinrichtungen (10), Besonderheiten d. Fächer in MR (6)

4. Einschätzungen zu Betreuung, Verlauf und Ertrag der Kurse insgesamt (Nennungen in Prozent)

Lob und Tadel:						
Inwieweit können Sie folgenden Aussagen zustimmen?						
	stimmt		stimmt teilweise		stimmt nicht	
	'94	'98	'94	'98	'94	'98
Durch die Mentorinnen und Mentoren fühlte ich mich gut betreut.	75	89	19	9	3	2
Das Infomaterial der ZAS/Universitätskurse war hilfreich.	53	65	38	27	7	3
Durch die Universitätskurse wird mir die Entscheidung für oder gegen ein Studium erleichtert.	73	83			23	16
Die Universitätskurse erleichtern mir die Studienfachwahl.	71	78			24	21
Die weitere Informationssuche fällt mir nach den Universitätskursen leichter	79	79			18	19
Die Fachgruppen waren zu groß.	4	5	25	32	70	63
Es waren zu viele Informationen in zu kurzer Zeit.	6	5	33	40	59	55
Die Universitätskurse waren sehr informativ.	81	87	17	11	2	-
Es gab genügend Fachveranstaltungen.	60	63	28	29	11	8

5. Offene Fragen der Erhebung

(Rangfolge der schriftlichen Äußerungen, nach Themen sortiert, ab 5% Nennungen)

Was hat Ihnen besonders gut gefallen? (Häufungen bis 36%)

1994: (1.) die Betreuung durch die MentorInnen; (2.) die Fachvorträge; (3.) die Informationsvielfalt und Materialien; (4.) das Hineinschnuppern in reguläre Lehrveranstaltungen; (5.) Stadt und Atmosphäre Marburgs; (6.) die Kurse allgemein, deren Organisation; (7.) der Kontakt zu den anderen TuT, Kennen lernen von Leuten; (8.) die Beratungsmöglichkeiten; (9.) die Diskussionsrunden

1998: die Betreuung durch die MentorInnen; (2.) die Fachveranstaltungen; (3.) die Gespräche mit Professoren und Studierenden; (4.) die Organisation der „MUK“ + die Atmosphäre; (5.) die Mögl. zur Teiln. an regulären Lehrveranstaltungen + die Gesprächsabende; (6.) das gem. Abendessen; (7.) Miterleben des Studienalltags; (8.) die Informationsvielfalt

Was hat Ihnen nicht gefallen? (Häufungen bis 24%)

- 1994: (1.) einige Referenten und abgehobene Vorträge; (2.) der Abendvortrag + die kurze Zeit zwischen räumlich auseinanderliegenden Veranstaltungen; (3.) dass Veranstaltungen parallel angeboten wurden; (4.) Einschränkung auf zwei Kursfächer
- 1998: (1.) der Abendvortrag; (2.) schlechte/zu teure Verpflegung; (3.) Anstrengung/ Stress/ zu viele Informationen in zu kurzer Zeit

Was hat Ihrer Meinung nach gefehlt? (Häufungen bis 16%)

- 1994: (1.) ein breiteres Fächerangebot; (2.) Praxis des Studiums + Kontakte zu weiteren Studierenden; (3.) Diskussionen mit Referenten
- 1998: (1.) ein breiteres Fächerangebot; (2.) Zeit für Teilnahme an regulären LVen + FB-Führungen + Kontakt zu anderen TuT

Welche Anregungen haben Sie für zukünftige Universitätskurse?

- 1994: (1.) größeres Fächerangebot; (2.) mehr Mögl. zum Besuch von regulären LVen; (3.) Verkürzung und bessere Verständlichkeit der Fachvorträge; (4.) mehr Diskussionsmöglichkeiten mit Professoren
- 1998: (1.) größeres Fächerangebot + „weiter so“ (jew. 17%); (2.) Kurse nur werktags veranstalten; (3.) mehr Veranstaltungen pro Kurstag (= 5%)

AG 17

Sabine Stiehler, Katarina Schwarz

***Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen –
ein Modell der Netzwerk- und Unterstützungsförderung***

Kurzfassung des Workshops Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen – ein Modell der Netzwerk-Unterstützungsförderung auf der ARGE Tagung in Marburg am 05. März 1999

Der Workshop gliederte sich in zwei Teile:

Zum einen erarbeiteten wir gemeinsam die Beratungslandschaft an einer Hochschule und gingen danach speziell auf die Beratungslandschaft an der TU Dresden ein. (s. Anlage 1).

Wir diskutierten den Zusammenhang von Beratungslandschaft und Beratungsklima. Dabei konnten wir deutlich machen, an welchen Stellen im Beratungsklima der TU Dresden das Projekt „Dresdner Netzwerk studienbegleitender Hilfen“ ansetzt, welche Teilprojekte sich daraus entwickelt haben (s. Anlage 2) und welche Erfahrungen wir damit bisher gemacht haben, bzw. wo sich während der Laufzeit des Projektes Modifizierungen ergeben haben.

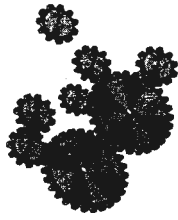
Im zweiten Teil wurde ein Netzwerk der besonderen Art – der Tauschring – vorgestellt. Der Tauschring ist ein Teilprojekt, das einer großen Eigendynamik unterliegt. Einerseits bietet er die Möglichkeit, sich kennen zu lernen, Unterstützung im Studium oder im Alltag zu erhalten, aber auch Talente und Fähigkeiten bargeldlos zu tauschen und Kreativität zu entwickeln.

Fragen zum Projekt beantworten wir gern:

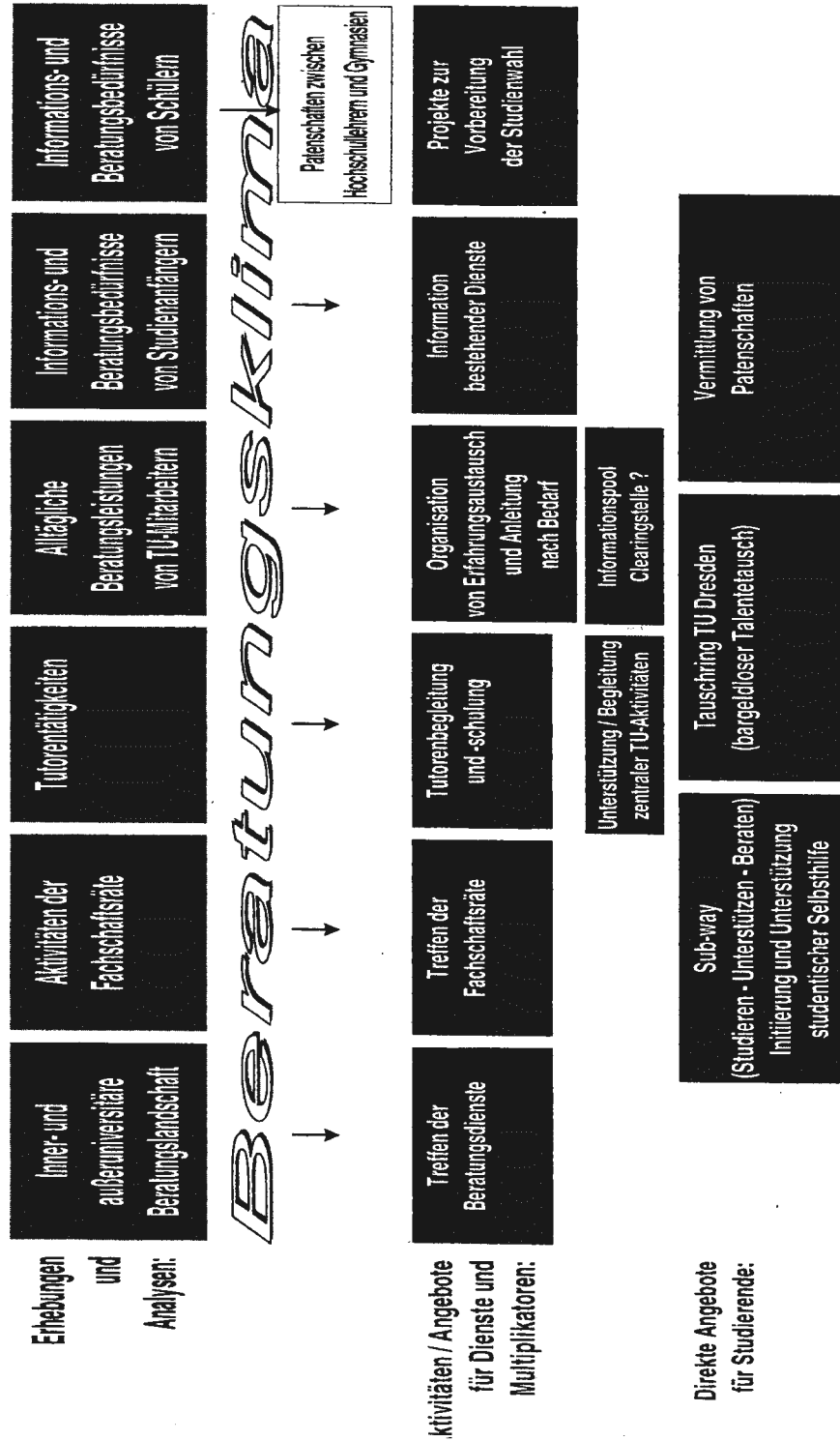
Sabine Stiehler (Lehrstuhl für Beratung und Rehabilitation): 0351/463 3402

Katarina Schwarz (Zentrale Studienberatung): 0351/463 6279

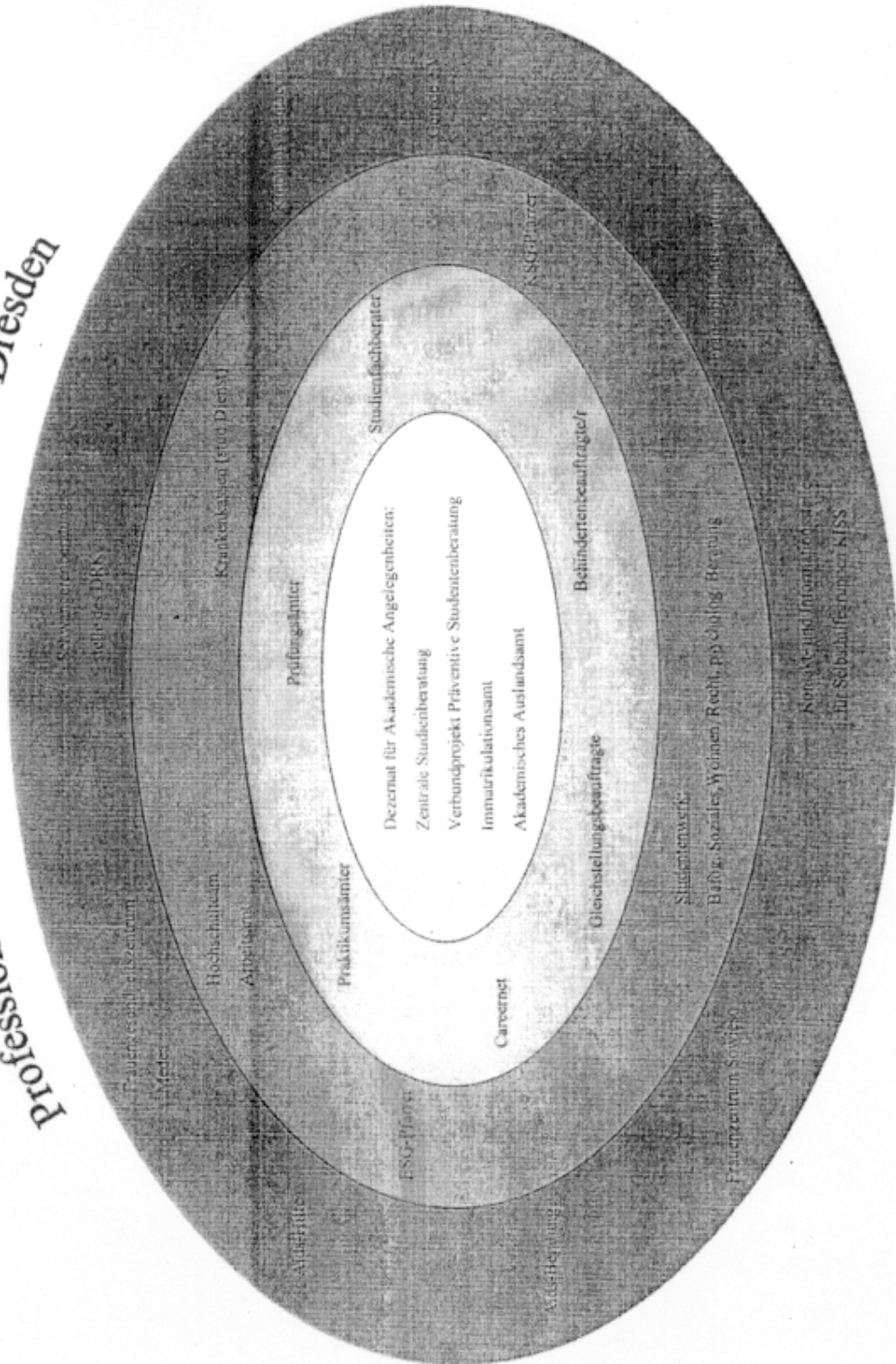
URL: <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/praestud/Index.htm>



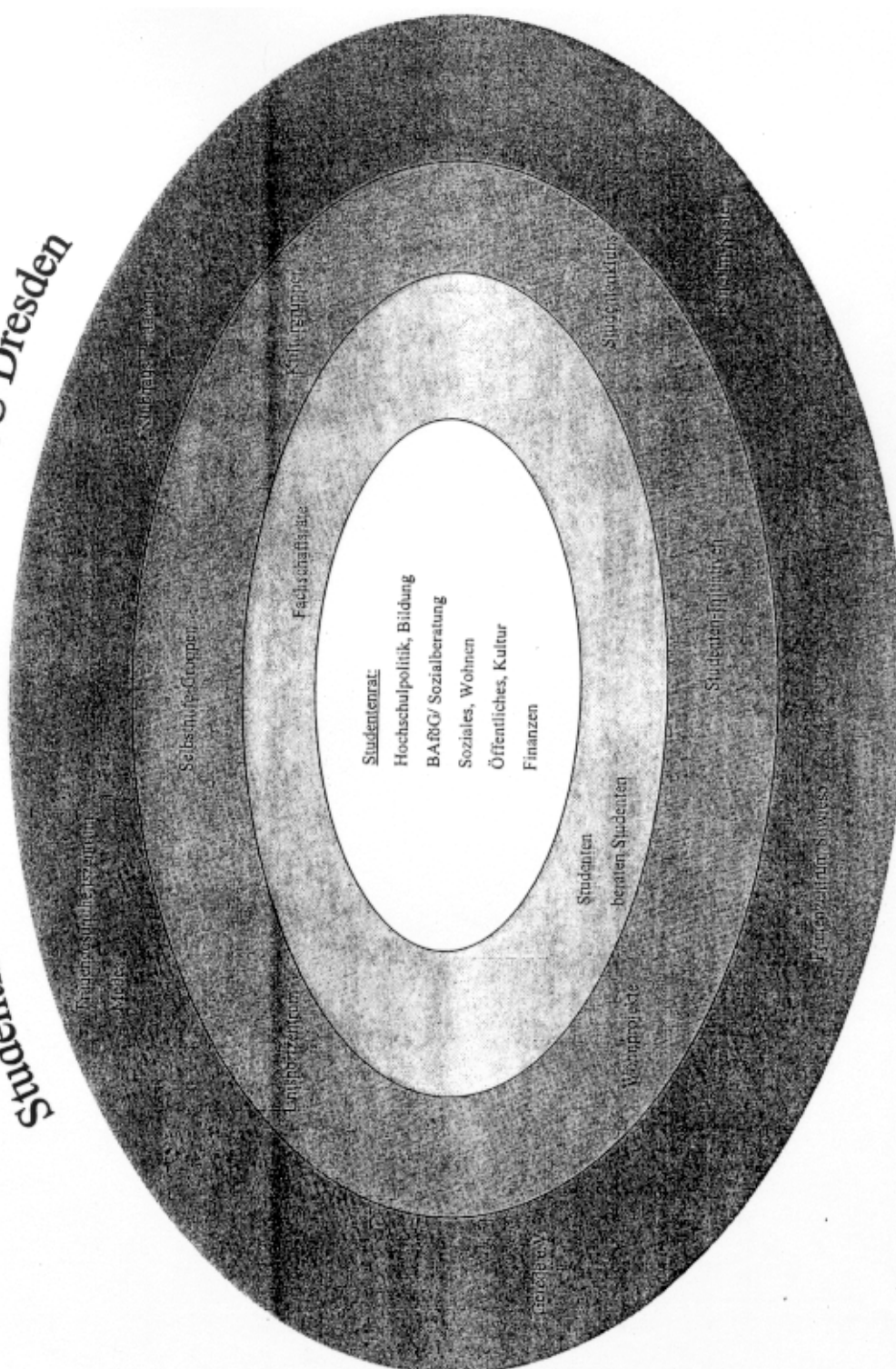
Projekt „Präventive Studentenberatung“



Professionelle Dienste in der/ für die TU Dresden



Studentische Dienste in der/ für die TU Dresden



AG 18

Edward J. Danis, Ph.D.

STUDIENBERATUNG – AMERIKANISCHER STIL

Ist irgendetwas anwendbar?

Was soll ich studieren? Welche Kurse soll ich dafür wählen? Welchen Beruf kann ich nach der Uni finden? In den USA erwarten Studierende und ihre Eltern Antworten auf diese Fragen, und sie erlangen Beratung dafür, besonders weil die Universität in den USA sehr teuer ist.

Um diese Sachen zu behandeln, gründete der akademischen Senat von „The Pennsylvania State University“ (PSU) 1973 eine akademische Beratungsstelle – The Division of Undergraduate Studies (DUS) – der der Auftrag gegeben worden ist, neue unentschiedene Studierenden und Studiengangwechsler zu beraten. DUS ist auch verantwortlich für die Organisation eines akademischen Orientierungsprogramms an dem jede(r) neue(r) StudentIn teilnehmen muss.

In dieser Arbeitsgruppe wurde eine ausführliche Erklärung von DUS angeboten und es ist beschrieben worden, wie DUS und andere Universitäten in den USA mit unentschiedenen neuen Studierenden und Studiengangwechslern arbeiten. Den Teilnehmern dieser AG wurde eine extensive Liste von Webseiten, die sich um DUS und Studienberatung in den USA drehen, vorgestellt.

Um DUS und Studienberatung in den USA zu verstehen, fängt die AG mit einer Diskussion der Verschiedenheiten zwischen der amerikanischen und der deutschen Universität an. Diese Verschiedenheiten sind:

1. Studenten/innen in den USA sind jünger, 17-18 bis 21-22.
2. Sie oder ihre Eltern/Familien müssen Kursgebühren bezahlen, z.B. kostet Harvard ungefähr \$22,000 pro Jahr; Penn State kostet \$6,000 pro Jahr, weil die Universität vom Staat Pennsylvania unterstützt wird, während Harvard eine private Universität ist.
3. Fast 80% der Studierenden brauchen finanzielle Hilfe.
4. In Amerika ist die Universität ein Geschäft. Man kann sagen, dass die Hochschule ein ganz ungeregelter Betrieb ist. Harvard und Stanford können \$22,000 Kursgebühren verlangen, und sie kriegen es ohne Probleme.
5. 80% der neuen Studierenden sind unentschlossen, was sie machen wollen, oder was sie studieren wollen.
6. 65% wechseln ihr Hauptfach oder ihren Studiengang, manchmal drei- oder viermal.

7. Fast niemand muss sich während des ersten Jahres für ein Hauptfach festlegen. Jeder Student muss eine Reihe von Lehrveranstaltungen in Mathematik, Naturwissenschaften, Literatur, Kunst, usw. besuchen. Das macht das Wechseln leichter, aber es scheint mir, dass jedes Jahr die Studiengänge komplizierter werden und die Studenten/innen, die wechseln, länger an der Universität bleiben müssen.
8. Jedes Hauptfach oder jeder Studiengang hat eine eigene und strenge Struktur. Die Studenten/innen müssen eine Reihe von Pflichtkursen besuchen, und jeder Kurs verlangt Prüfungen und Noten und manchmal Forschungsberichte (termpapers). Es ist sehr wichtig, dass die Studenten/innen die Kurse in der richtigen Reihenfolge besuchen, sonst wird die Universität sehr teuer.
9. Weil die Studenten so viel bezahlen müssen, ist es besonders wichtig, nach dem Studium einen Beruf zu finden.
10. Das Ergebnis ist, dass es an den Universitäten in den USA viel Stress gibt, unter den Studierenden, Eltern und bei uns, die für die Universität arbeiten.

Aber unter den Teilnehmern der AG herrschte auch Übereinstimmung, dass die Universitäten in Deutschland und in den USA Ähnlichkeiten aufweisen:

1. Sie haben zu viele Studierende und nicht genug Mitarbeitern/innen.
2. Viele neue Studierende wissen nicht was sie studieren wollen.
3. Viele Studierende bleiben bei der Universität länger als es notwendig ist.
4. Sie haben mehr Studiengangwechsler als die Verwaltung zulassen will.
5. Die Studierenden aus den Punkten 1,2,3 und 4 kommen sofort zur Studienberatung, wenn sie Hilfe brauchen.
6. Gewöhnlich erkennt die Verwaltung nicht wie arbeitsintensiv und wie wichtig die Beratung dieser Studierenden wirklich ist.

Danach beschäftigte sich die AG mit einer langen und tiefen Betrachtung über die Struktur eines Studiums in den USA. Eingeschlossen darin waren Noten, „Credits“, Allgemeine Bildung und ausführliche Beschreibungen der Struktur verschiedener Studiengänge („Bachelor of Arts“ and „Bachelor of Science Degrees“), z.B. Betriebswirtschaft und Elektrotechnik.

Der Leiter erklärte seine Studienberatung – „The Division of Undergraduate Studies (DUS)“ – und seine Verantwortungen, die Einschreibung und Beratung; akademische Orientierung, First-Year Testing, Counselling und Advising Program (FTCAP); akademisches Auskunftsnetzwerk und die Unterstützung/ Verbesserung der akademischen Beratung an der Universität umfassen. Er erklärte wie DUS mit neuen unentschlossenen Studierenden und auch mit Stu-

diengangwechslern arbeitet. Er zeigte eine Reihe von Overheads, die darstellen, wie DUS Beratern/innen akademische Auskunft betreffend irgendeines Studierenden, z.B. Vermerke von Beratern/innen, Semesternoten, Semesterstundenpläne, sofort vom Zentralcomputer bekommen können.

Der Leiter stellte Beispiele des CAAIS (Comprehensive Academic Advising and Information System), einem ganz neuen interaktiven Internet Beratungsprogramm von der Penn State Universität entwickelt, vor. Die Teilnehmer/innen hörten Beschreibungen von den Berufsbüros und den Psychologischen Beratungsbüros der Penn State, die bei dem Studentenwerk bleiben aber mit dem DUS fest zusammenarbeiten müssen. Am Ende teilte der Leiter den Teilnehmern mit, was NACADA (The National Academic Advising Association) bedeutet. NACADA ist in den USA das, was die ARGE in Deutschland ist..

Was in den deutschen Studienberatungen anwendbar sein könnte bestimmten die AG Teilnehmer:

- Bessere Webseiten, die die Pflichtfächer jedes Studienganges erklären;
- Bessere Orientierungsprogramme für neue Studierende, ähnlich wie das „FTCAP“ der Penn State;
- Prüfungen, durch die neue Studierende wissen können, wie stark oder schwach ihre akademischen Vorkenntnisse sind, besonders im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften;
- Bessere Werkzeuge, durch die neue Studierende lernen können, einen Studiengang zu wählen wie Major Decisions (www.psu.edu/dus/md/) und The DUS Navigator (www.psu.edu/dus/navigate/), welche die DUS für neue Studierende entwickelt hat;
- Ein elektronisches Journal wie Mentor (www.psu.edu/mentor), durch das Studienberatern/innen in Deutschland ihre neuen Ideen schnell mitteilen könnten;
- Wenn es Zeit und finanzielle Mittel gäbe, wäre es ideal, eine Art von CAAIS (Comprehensive Academic Advising and Information System, s. <http://www.caais.psu.edu>) in den deutschen Universitäten zu entwickeln.

Die AG schloss mit einer lebendigen PC Darstellung der verschiedenen Webseiten, die von dem Leiter erklärt und mit den Teilnehmern diskutiert worden waren.

AG 19

Jan Bock, Stefan Prange

„Internet-Studienführer“

1. Die Kolleginnen und Kollegen, die an dieser AG teilnahmen, waren sich einig darin, dass die bisher im Internet nutzbaren Studieninformationen (Studien- und Berufswahl, Hochschulkompass, Kurs direkt) den „Internet-Studienführer der Zentralen Studienberatungsstellen deutscher Hochschulen“ (isf) keineswegs überflüssig machen, weil:

- die Kontrolle über die Einträge von Studiengängen und -fächern nicht in die Hand einer kontrollierenden Zentrale, sondern in die Hand der Hochschulen gehört.
- das Internet die technischen Möglichkeiten gibt, dass zentral nur noch Listen und Verweise und dezentral Informationen gepflegt werden.
- die in den nächsten Jahren zu erwartenden rasanten Veränderungen in ihrer Geschwindigkeit von zentralen Systemen kaum noch abgebildet werden können. Studieninteressierte werden sich primär an dem „Neuen“ orientieren und den Wert eines Informationssystems an seiner Aktualität messen.
- ein Informationssystem der ZSBn die Möglichkeit gäbe, die angebotenen Informationen, die häufig der Anlass für den Zugriff sein werden, in Beratungszusammenhänge zu stellen, wozu die Fachkenntnis der StudienberaterInnen gefordert ist.
- insbesondere zu den neuen Studienmöglichkeiten nicht nur die puren Informationen gefragt sein werden, sondern sich aus der Information der Bedarf nach ihrer Bewertung und nach Beratung ergeben wird. Hierzu die nötigen und richtigen Zusammenhänge herzustellen, wird nur einem primär dezentralen System gelingen.

2. Es wurde das Zugangsproblem zu einem „Internet-Studienführer der Zentralen Studienberatungsstellen deutscher Hochschulen“ diskutiert.

Es fehlt dem System zwar eine einfache und einprägsame URL, jedoch kann diesem Problem leicht abgeholfen werden, indem alle ZSBn in ihren Homepages einen Link auf den isf legen und daraus Hunderte von Zugängen entstehen.

Es sollte allerdings innerhalb der ARGE diskutiert werden, ob sie die ideelle Trägerschaft für dieses Projekt mit übernimmt.

3. Ein dezentrales System ist natürlicherweise anfällig, wenn in der Sache notwendige Partner sich nicht beteiligen. Daher ergab sich die Frage, ob der isf

gefährdet wäre, wenn einzelne ZSBn aus den verschiedensten Gründen ihren Anteil an Dezentralisierung der Information nicht (voll) übernehmen (können, wollen, dürfen ...). Für dieses Problem gibt es eine Lösung, die aus drei Schichten besteht:

I. Korrektheit der Grundinformation im isf

Es kann sichergestellt werden, dass aktuelle korrekte Infos über die Studienangebote einer Hochschule, die sich gar nicht beteiligt, im System erscheinen, indem von den mitarbeitenden Hochschulen oder von den Landeskoordinatoren aufgrund allgemein zugänglicher Quellen die Informationen aktualisiert werden. Es kann dann nicht auf die Informationsdetails innerhalb der Hochschule gelinkt werden, sondern nur auf ihre Homepage. Erläuternde Texte zu den Studienangeboten sind nicht möglich.

II. Dezentralisierung der Bearbeitung muss nicht Dezentralisierung des Speicherortes von Daten sein

Es mag sein, dass sich die ZSB einer Hochschule zwar an der Aktualisierung der Daten beteiligt, diese aber nicht in das Internet-Angebot der eigenen Hochschule einstellen kann, weil z.B. kein Internet-Anschluss vorhanden ist, oder für die Gestaltung aller Seiten Vorschriften existieren, die inkompatibel sind mit der Struktur des isf. In diesem Falle ist es möglich, dass die Dateien mit der Ortsübersicht und den „Karteikarten“ für die Fächer lokal gepflegt, aber auf dem Rechner in Münster gespeichert werden.

III. Die lokale Ausarbeitung des Informationsangebots kann in sehr unterschiedlicher Tiefe erfolgen

Damit der isf funktioniert, müssen für jede Hochschule die Angaben zur Hochschule und zu den Studiengängen und Fächern vollständig sein. Diese Korrektur kann ein erster schneller Bearbeitungsschritt sein. Diese Daten werden nach Münster zurückgeliefert und die lokal hergestellten HTML-Dateien in das eigene Netz eingestellt. In Münster werden die dort bisher geführten Links auf Dateien auf dem Münsteraner Rechner verändert zu Links auf die Dateien auf dem jeweiligen Hochschulrechner.

In weiteren Bearbeitungsschritten kann die lokale ZSB die Karteikarten-Dateien mit weiteren Texten versehen und Links auf die lokalen Informationsangebote setzen. Durch solche Bearbeitungen wird die zentrale Verwaltung von Links und Listen in Münster nicht beeinflusst.

Die Geschäftsgrundlage eines dezentralen Systems ist allerdings im Kern die Zusammenarbeit aller Zentralen Studienberatungsstellen.

4. Eine Reihe von technischen Fragen zur generellen Änderung von Standardtexten zu Fristen und Terminen wurde besprochen.

Ein Problem, das in weiteren Beratungen geklärt werden muss, sind Bildung von Fächergruppen, Schwerpunkt- und Fachrichtungsbezeichnungen innerhalb von Studiengänge usw.

Es muss eine aussagekräftige Formulierung für die Aktualität der Daten gefunden werden, die sowohl bei den Karteikarten, als auch bei den Zentrallisten einzusetzen wäre.

Das Handbuch ist um einen Abschnitt zu ergänzen, in dem dargestellt wird, was:

- für die zentralen Effekte innerhalb des Systems bearbeitet werden muss
- zusätzlich lokal mit einem HTML-Editor erreicht werden kann.

Das Handbuch wird zusätzlich eine Kurzfassung als unmittelbare Arbeitsanleitung erhalten. Diese wird aus Ausschnitten der Handbuch-Datei bestehen und für Detailfragen auf das Handbuch verweisen.

Das Handbuch muss, für den Fall dass in ZSBn Rechner zur Verfügung stehen, die Knoten eines Netzes sind, um Hinweise für die Administratoren von Rechnernetzen ergänzt werden. Ebenso müssen die Sonderprobleme von Windows NT aufgearbeitet werden.

AG 21

Siegfried Engel

***Studieninformation auf CD-ROM: Konzeption, Realisierung und
Vermarktung durch Zentrale Studienberatungsstellen***

Durch die Entwicklung neuer Speichermedien (CD, DVD) ist es möglich geworden, immense Datenmengen preiswert und unkompliziert einer breiten Schar von Anwendern zur Verfügung zu stellen. Die Bandbreite des Internet ist heute noch zu gering, um neben textlichen auch multimediale Informationen (Bild, Video, Ton) in hoher Qualität zu transportieren. Durch neue Softwareentwicklungen ist es vergleichsweise einfach geworden, ohne kostspielige Großaufträge an Agenturen selbst ansprechende CD-ROM-Informations-Angebote zu entwickeln und Studieninteressenten anzubieten.

In der Arbeitsgruppe wurde als einführendes Beispiel die CD-ROM „Studienhandbuch 1999/2000“ der FU Berlin (vergleiche Internet: www.fu-berlin.de/studienhandbuch.pdf) vorgestellt. Diese wurde mit weiteren nationalen und internationalen Entwicklungen (z.B. aus Brüssel und Amsterdam) verglichen. Technische und praktische Möglichkeiten der Realisierung eines entsprechenden Projektes für die FH Aachen im Rahmen des „Hochschul-Kompass“ in NRW wurden diskutiert. Neben Problemen der Programmierung und Herstellung solcher CD-ROM-Projekte standen Vertriebsvarianten (Freiverteiler, Verkauf über den Buchhandel etc.) und eine Kosten-Nutzen-Analyse gegenüber anderen Medien im Vordergrund der Diskussion.

Auf besonderen Wunsch wurden mehrere Anwendungsbeispiele der Software Adobe Acrobat (in Verbindung mit Grafikprogrammen wie Corel Draw) demonstriert. Eine Übertragung der Anwendungen für die Umsetzung an der FH Aachen wurde skizziert.

Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an den Referenten.

AG 22

Klara Roeske

Erlernen von Entspannungstechniken für MitarbeiterInnen im Clearingbereich

Vielleicht ist ja hier oder da die Frage aufgetaucht: „Was haben Entspannungstechniken mit Clearing oder Studienberatung zu tun?“ Die sechs TeilnehmerInnen dieser AG hätten sich diese Frage, wäre sie denn aufgetaucht, sicher schnell beantwortet.

In entsprechender Atmosphäre, in learning by doing, konnten die TeilnehmerInnen schon in der ersten Arbeitseinheit am Donnerstag durch Übungen des Autogenen Trainings, der Progressiven Muskelentspannung durch Jakobsen und Phantasiereisen (auch im Vergleich dieser Entspannungstechniken miteinander) die Wahrnehmung des Körpers auf Verspannung und Entspannung fokussieren. Schnell ließ sich hieraus auch der Bezug zum Arbeitsplatz mit Schreibtisch und Bildschirmgerät herstellen. Das bewusste Atmen brachte uns, ebenso wie die Möglichkeiten der Anspannung und Entspannung, in Kontakt mit Blockaden im körperlichen Energiefluss.

In der zweiten Arbeitseinheit, am Freitag, erhielten wir eine theoretische Einführung in die Atmungs- und Bewegungstherapie des Zilgri. Bei den anschließenden praktischen Übungen wurden die Selbstheilungskräfte dieser Methode für alle TeilnehmerInnen deutlich.

Das Ausprobieren verschiedener Massagemöglichkeiten und eine weitere Phantasiereise rundeten diese komplexe und informative Workshoperfahrung noch ab.

Ebenso ergab sich immer wieder durch Reflektionen und Herstellung des Bezugs zum Arbeitsplatz die Möglichkeit des kollegialen Austausches.

Zusammenfassung einer Teilnehmerin der AG

AG 24

Frauke Schnell

Kooperationsstrukturen im Umgang mit Studierenden mit schweren psychischen Erkrankungen (Schwerpunkt Psychosen)

Dieser Bericht ist, wie auch das Angebot der Arbeitsgruppe, zweigeteilt.

Aufgrund einer entsprechend hohen Nachfrage nutzten wir den ersten Tag für die inhaltliche Darstellung der Problemlage der betroffenen Studierenden sowie der in Münster praktizierten Interventionsangebote.

Am zweiten Tag ging es um das Schwerpunktthema der Vernetzungen und Kooperationen im Umgang mit Studierenden mit psychischen Erkrankungen.

Am 1. Tag fand eine sehr intensive inhaltliche Arbeit im Kreis von 10 Kollegen/-innen statt.

Auf eine konzeptionelle Darstellung des Münsteraner Programms möchte ich an dieser Stelle verzichten. Der interessierte Leser möge sich darüber bitte über meinen Beitrag in dem Tagungsbericht der ARGE in Gießen (September 1998) ausführlicher informieren.

Anzumerken bleibt jedoch, dass wiederum – in Gießen war das ähnlich – starke Überschneidungen in bezug auf die Problemlage und Schwierigkeiten der Studierenden mit psychiatrischen Krankheitsbildern und dem „üblichen Klientel“ der psychologischen Beratungsstellen an den Universitäten, festgestellt wurden. Die vorhandenen Lern- und Arbeitsstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, Kontaktängste, Ängste vor Autoritäten, Selbstwertprobleme, Organisations- und Strukturierungsschwierigkeiten, Schreibstörungen, Stimmungsschwankungen und depressive Verstimmungen, unrealistischen Ansprüche u.a. akzentuieren sich vor dem Hintergrund der Erkrankung nur in besonderer Weise.

Daneben stellen sich für „psychiatrisch auffällig“ Studierende weitere Probleme: Erschöpfung und extreme Desorientierung nach einer Krankheitsepisode und stationären Behandlung, Krankheitsverarbeitung und -akzeptanz, Begleitwirkungen der Medikation, Wiedereinstiegsängste, Unsicherheit über die Belastbarkeit, eingeschränkte Leistungsfähigkeit, Angst vor einem Rückfall, extreme Kränkbarkeit, Verletzbarkeit, Misstrauen sich selbst und anderen gegenüber, Unklarheit über Erfolgsaussichten im Studium und die berufliche Perspektive überhaupt usw.

Entsprechend der Überschneidungen in bezug auf die Problembereiche gibt es natürliche auch viele Überschneidungen im Interventionsbereich (Tagesstrukturierung, Lern- und Arbeitstechniken, Freizeitausgleich, Arbeitspläne, Hilfen bei Schreibschwierigkeiten, soziale Kompetenz usw.). Bei all dem muss bei den

Studierenden mit psychiatrischen Erkrankungen in besonders hohem Maße ihrer Kränkbarkeit, dem hohen Misstrauen, ihrer emotionalen Verunsicherung Rechnung getragen werden. Sie brauchen verlässliche, „wertfreie“ Ansprechpartner, die sich v.a. stabilisierend, unterstützend, geduldig, transparent und ressourcenorientiert (nicht konfliktorientiert) verhalten.

In bezug auf Arbeitshaltung und -prozess ist die (zumindest zunächst) reduzierte Leistungsfähigkeit trotz der meist überhöhten Ansprüche zu berücksichtigen und ein Vorgehen in kleinen umschriebenen, gemeinsam geplanten Schritten erfolgreich. Häufiges Feedback ermöglicht es den Studierenden, diese kleinen Schritte als Erfolge wahrzunehmen und langsam ihre Leistung und ihr Selbstwertgefühl zu steigern. Ein guter Freizeitausgleich ist dafür ebenfalls bedeutsam.

In bezug auf die Lern- und Arbeitsschwierigkeiten reicht eine Beratung und Anregung von neuen Techniken oft nicht aus. Vielmehr sollte die Beratung auch einen konkreten Übungsraum beinhalten, wo neues Verhalten vor Ort direkt ausprobiert und ausgewertet werden kann (z.B. Mind-mapping, Strukturieren, Schreibübungen usw.). Ansonsten führen die extremen Berührungängste vor Neuem oft dazu, dass Anregungen zu Hause alleine nicht ausprobiert werden.

Insgesamt beeindruckt die Studierenden mit psychiatrischen Erkrankungen nicht selten durch ein enormes Informationsdefizit über Universität und Studium überhaupt, aus dem heraus sich viele Schwierigkeiten und Barrieren ergeben, die aber letztlich durch entsprechende Informationen wiederum leicht abbaubar sind. Oft haben sich diese Studierenden bereits vor Krankheitsausbruch zurückgezogen und somit viele Informationsmöglichkeiten über Kommilitonen, Dozenten, Aushänge, Beratungsstellen versäumt. Die Gründe für den Rückzug sind sicherlich unterschiedlich. Bei einem Teil der Studierenden ist er Folge der sich schleichend entwickelnden Erkrankung. Ein anderer Teil ist durch die Verfolgung der überwertigen Ideen – „Das muss man doch alles alleine schaffen. Wenn ich Fragen stelle, blamiere ich mich doch nur. Die anderen wissen doch auch alles.“ – bei den immer komplexer werdenden Anforderungen im Studienverlauf zunehmend ins Hintertreffen geraten. Sie wissen einfach nicht, dass und wann Fragen angemessen und keineswegs Zeichen ihrer „Dummheit“ sind, und wenn ... ?

Dahinter steht häufig ein geringes Selbstwertgefühl, der subjektive Eindruck im sozialen Vergleich zu unterliegen, sich blamieren zu können, abgelehnt zu werden, perfekt sein zu müssen. Soziale Ängste sind insbesondere bei Studierenden mit psychotischen Erkrankungen ein großes Thema und gleichzeitig ein „heißes Eisen“. Soziale Nähe ist für sie häufig schwierig, da sie verletzbar und sensibel sind, sich oft nur schwer abgrenzen können, nicht selten auch durch „Verhaltens- und Informationsdefizite“ in diesem Bereich beeinträchtigt sind. Trotz der großen Bedeutsamkeit dieses Problembereichs ist er im Beratungs-

geschehen oft erst zu einem späteren Zeitpunkt umfassender anzugehen. Die Betroffenen brauchen zum einen Vertrauen zum/zur BeraterIn. Des weiteren hilft es ihnen in bezug auf ihre Erkrankung und ihrem Stand im Studium stabilerer und etwas zuversichtlicher zu sein, um sich in dieses unsichere und oft bedrohliche Terrain zu wagen. Auf Rollenspiele zur Verhaltenserprobung können sich viele recht gut einlassen.

2. Tag: Kooperationsstrukturen und Vernetzung des Programms „Begleitende Hilfen für Studierende mit psychischen Erkrankungen“ in Münster

Stationäre Behandlung der Uniklinik

Umliegende Kliniken

Arbeitstherapie der Uniklinik

Psychosozialer Fachdienst

Tageskliniken

Übergangshäuser/Be-
treutes Wohnen

**Studentenprogramm
der Uniklinik**

Beratungsstelle zur be-
ruflichen Integration

Niedergelassene Nerven-
ärzte und Psychothera-
peuten

**Zentrale Studienbera-
tung der WWU Münster**

Behindertenberatung
des Arbeitsamtes

Beratungsstellen der
Hochschulgemeinden

AStA

Career-Service

Das Schaubild zeigt die Vernetzung des Studentenprogramms, derzeit finanziert als Modellprojekt aus Mitteln des HSP-III vom Landesministerium. Das Studentenprogramm hat eigene versorgungspraktische Aufgaben und liegt zudem an der Schnittstelle zwischen zwei großen Systemen:

1. Der Klinik für Psychiatrie mit ihrem Anschluss an komplementäre Hilfsangebote sowie
2. der Zentralen Studienberatung im Kontext universitärer Beratungsangebote.

Das Studentenprogramm fungiert hier als ein Bindeglied für ein Klientel, welches in bezug auf die Versorgung im Schnittbereich beider großen Systeme

liegt. Die „Bindegliedfunktion“ wird auch räumlich deutlich. So bin ich mit meiner $\frac{3}{4}$ -Stelle zwar Angestellte der Uniklinik und habe auch hier eigene Räumlichkeiten, führe jedoch die Einzel- und Gruppenberatung in den Räumlichkeiten der ZSB Münster durch.

Der Zusammenschluss der beiden „Großsysteme“ bietet optimale versorgungspraktische Möglichkeiten, die oft „auf kurzem Weg“ eröffnet und genutzt werden können.

Im einzelnen sind für das Studentenprogramm bedeutsam insbesondere die Zentrale Studienberatung sowie die Arbeitstherapie der Uniklinik. Die Zentrale Studienberatung stellt zum einen die Räumlichkeiten. Des weiteren finden gegenseitige Überweisungen statt. Neben der Kompetenz in bezug auf BAföG-Fragen, Studienfachfragen usw. sind vor allem die Gruppenangebote der ZSB attraktiv für die Klienten, die im Rahmen des Studentenprogramms weitestgehend stabilisiert werden konnten. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Gruppenangebote zum „wissenschaftlichen Schreiben“, „Langzeitstudierende“ aber auch die von geschulten Praktikanten geleiteten Gruppen zu Prüfungsängsten und Lern- und Arbeitstechniken.

Die Arbeitstherapie der Klinik ist vor allem für die noch sehr schwachen Klienten gut zu nutzen. Zum einen dienen arbeitstherapeutische Maßnahmen der Tagesstrukturierung. Betroffene haben hier außerdem im Schonraum soziale Kontakte, vor denen sie „da draußen“ oft noch starke Ängste haben. Besonders sinnvoll ist die Arbeitstherapie aber zur Erprobung von Belastungsfähigkeit sowie zum sukzessive gesteigertem Training von Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Frustrationstoleranz usw.

Dazu und auch für eine berufliche Neuorientierung können auch Praktikumsplätze vermittelt werden.

Da u.a. im Rahmen der Arbeitstherapie Kurse für Schreibmaschine schreiben und Textverarbeitungsprogramme angeboten werden, profitieren einige TeilnehmerInnen auch inhaltlich. D.h., dass von den noch schwächeren Studierenden parallel zu den ersten kleinen Schritten an der Uni arbeitstherapeutische Maßnahmen in Anspruch genommen werden können, für die nur kleinere Absprachen notwendig sind.

Eine z.T. gegenseitige Überweisungspraxis findet außerdem statt mit den drei umliegenden Kliniken, den beiden Tageskliniken, mit einigen Übergangshäusern und dem Betreutem Wohnen, mit einigen niedergelassenen Nervenärzten und Psychotherapeuten und den Beratungsstellen der Hochschulgemeinden. Wenn nötig und in Einverständnis mit den Klienten finden gegenseitige, telefonische Informationsgespräche, Einschätzungen und Absprachen in bezug auf Behandlungsverlauf und -ziel statt.

Bei Fragen zu beruflichen Alternativen ist der Behindertenberater im Arbeitsamt der richtige Ansprechpartner, der auch zu den Trainingswerkstätten unserer „Nachbarklinik“ einen guten Kontakt hat. Die „Beratungsstelle zur beruflichen Eingliederung“ kann recht intensiv helfen, wenn mit einer Alternative zum Studium ernst gemacht werden soll. Die Inanspruchnahme dieser Einrichtung setzt allerdings den Besitz eines Schwerbehindertenausweises voraus, wovon viele Betroffene zurückschrecken.

Die Angebote des Career-Service bieten Hilfestellungen beim Übergang vom Studium zum Beruf. Nach eigenen Angaben profitierten einige Teilnehmende des Studentenprogramms von den Weiterbildungsmessen, den Berufsfelderkundungen und insbesondere von den recht intensiven Bewerbungstrainings.

Beim Aufbau und der Entwicklung des Programms musste glücklicherweise nicht jeder dieser möglichen Vernetzungspartner neu „aufgetan“ werden, da ja auf die im Rahmen der jeweiligen Großsysteme (universitäres Beratungsnetz und psychiatrische Versorgung) vorhandenen Strukturen zurückgegriffen werden konnte. Der ehemals an dem Programm beteiligte Oberarzt und Mitinitiator brachte dabei seine psychiatrischen Kontakte und sein Wissen über komplementäre Hilfsstrukturen ein, während ich mich als ehemalige Studienberaterin der ZSB Münster im universitären Beratungskontext gut auskannte und auf die dort bestehenden Kontakte zurückgreifen konnte. Günstig für die Initiierung des Programms war weiterhin, dass sowohl der ehemalige Klinikchef als auch der ehemalige Universitätskanzler das Programm unterstützen, es also auch „von oben“ gewollt war und offensichtlich auch von den derzeitigen Nachfolgern noch ist.

AG 26

Ludger Lampen, Renate Schwan

Qualitätsmanagement in der Studienberatung

Programm:

1. Kurze Einführung in die Grundlagen des Qualitätsmanagements
2. Ablauf eines QM-Prozesses anhand des Beispiels „Persönlicher Erstkontakt in der Studienberatung“

Inhalte:

1. Einführung in die Grundlagen des Qualitätsmanagements
 - 1.1. Erforderliche Schritte bei der Einführung des Qualitätsmanagements
 - Entscheidung im Team
 - Bestandsaufnahme (IST-Analyse)
 - Auswahl des Bereiches, der bearbeitet werden sollte
 - Festsetzung der Qualitätsziele und Formulierung von überprüfbaren Kriterien und Standards
 - Umsetzung der Standards im Team
 - Dokumentation, Kontrolle und Evaluation der Umsetzung und erreichten Ergebnisse
 - Einstieg in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess (z.B. durch Einrichtung eines Qualitätszirkels)
 - 1.2. Allgemeines zu Qualitätsmanagement
 - Wer fordert QM? (Z.B. Ratsuchende, Hochschule, Gesetzgeber, eigenes Team/Kollegen)
 - Wozu sind Qualitätssicherungsmaßnahmen erforderlich? (Z.B. QM ist vertrauensbildende Maßnahme, erleichtert Lobby-Arbeit, sichert die Nachfrage der Ratsuchenden, sichert eigene Existenzgrundlage, usw. ...)
 - Effekte/Nutzen von QM? (Z.B. erhöhte Selbstreflexion, Konfliktbereitschaft und Konfliktlösungen, zielorientiertes/ergebnisorientiertes Arbeiten, qualitätsorientiertes Arbeiten, höhere Transparenz der Leistungsangebote und deren Qualität, usw. ...)
 - Produkt- und Kundenbegriff in der sozialen Dienstleistung und Beratung

- Bedeutung der Ethik und der Handlungsprinzipien („Die Zufriedenheit der Kunden soll vereinbar sein mit den beruflichen Maßstäben und der Berufsethik der Dienstleistungsorganisation“ ISO 9004-2)
- Fachlichkeit versus Wirtschaftlichkeit (Ausrichtung der Leistungen an den Bedürfnissen und am Bedarf der Ratsuchenden und anderen Leistungsadressaten der Studienberatung und nicht ausschließlich nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten – aber: verantwortlicher Umgang mit Ressourcen und Effizienz der Arbeitsprozesse)
- Beteiligung aller Mitarbeiter/innen beim Aufbau eines QM-Systems
- QM erfordert ein Dokumentationssystem (Qualitätsbericht, Dokumentation der Verfahren zur Qualitätssicherung usw.)

1.3. Elemente des Qualitätsmanagements

Elemente sind Faktoren, die die Qualität einer Beratungs- und Informationsleistung in der Studienberatung bestimmen. Aus dieser Vielzahl von Faktoren können Qualitätskriterien und daraus Qualitätsstandards abgeleitet werden, die generell für die Studienberatung Gültigkeit haben. Im Dienstleistungsbereich – und dazu gehört auch Beratung – ist nicht nur das Ergebnis ausschlaggebend für die Zufriedenheit des Ratsuchenden, sondern der gesamte Informations- und Beratungsprozess – vom ersten bis zum letzten Moment. Daher ist die Qualität der internen Strukturen (und deren Transparenz für den Leistungsadressaten), die

- Qualität der zur Verfügung stehenden Ressourcen (finanziell, materiell, personell, räumlich usw.), die
 - Qualität der Fach- und Methodenkompetenz der Mitarbeiter/innen, die
 - Qualität des Beratungs- und Informationsprozesses und die
 - Qualität der Ergebnisse
- von Bedeutung.

1.4. Aufbau und Phasen eines Qualitätsmanagement-Systems (Kurzvortrag von Renate Schwan)

Das QMS besteht aus vier Phasen

- Qualitätsplanung (Entwicklung eines Leitbildes der Beratungsstelle, Festlegung von Grundsätzen der Beratung, Bestimmung von Qualitätszielen und Qualitätsstandards)

- Qualitätssicherung (Maßnahmen zur Umsetzung, Sicherung und Überwachung der Standards)
- Qualitätsprüfung (Maßnahmen zur Prüfung der Zielerreichung)
- Qualitätsdarlegung (Dokumentation und Überprüfung der Funktionsfähigkeit des QMS)

1.5. Ziele des Qualitätsmanagements

auf die Leistungsadressaten bezogene Ziele

- Förderung der Zufriedenheit mit den Beratungs- und Informationsleistungen
- Verbesserung der Außenwirkung der Beratungsstelle/der Hochschule
- Steigerung des Vertrauens in die Qualität der Leistung und der Leistungsfähigkeit der Beratungsstelle und der Hochschule
- Steigerung der „Kundenbindung“

auf die Beratungsstelle/Hochschule bezogene Ziele

- Optimierung der internen Kommunikation
- Transparenz der internen Strukturen und Abläufe
- Steigerung der Effizienz der Leistungsangebote (= die „richtige“ Arbeit zu tun)
- Optimierung der Arbeitsprozesse /Steigerung der Effektivität (= der Arbeitsaufwand steht in einem sinnvollen Verhältnis zum Ertrag)
- Steigerung der Qualität der Leistungsangebote (= die „richtige“ Arbeit richtig zu tun)
- sinnvolle Gestaltung der Schnittstelle zum Leistungsadressaten

auf die Mitarbeiter/innen gerichtete Ziele

- Förderung des Qualitätsbewusstseins
- Förderung der Orientierung am Leistungsadressaten („Kundenorientierung“)
- Förderung der Motivation der Mitarbeiter/innen
- Erhöhung der Zufriedenheit der Mitarbeiter/innen

2. Ablauf eines QM-Prozesses anhand des Beispiels „Persönlicher Erstkontakt in der Studienberatung“

2.1. Phase der Qualitätsplanung

2.1.1. Ermittlung der Qualitätsmerkmale

Erste Leitfrage: Was macht die Qualität des Erstkontaktes aus der Perspektive der Ratsuchenden aus (Abfrage der Erwartungen)?

Erwartungen der Ratsuchenden

- ZSB ist leicht auffindbar (Schilder)
- Sprechstunde ist gut publiziert
- ZSB ist immer geöffnet
- eigener Zugang zum Info-Material
- mehrere Zweigstellen/Standorte
- schicke/coole Einrichtung
- dass ihnen geholfen wird
- gut aufbereitetes, verständliches Infomaterial
- freundlicher Empfang/persönlicher Empfang (ohne Kaufhaus-Effekt)
- Kaffee
- keine/kurze und angenehme Wartezeiten
- Information bekommen, wie die ZSB funktioniert
- ernst genommen werden, nicht abgespeist werden
- vertrauensvolle und vertrauliche Atmosphäre
- Wahlmöglichkeit bei den Berater/innen (m/w, alt/jung)
- identifizierbarer Ansprechpartner (Name)
- Wahrung der Anonymität
- wiederkommen können
- sich einfach umsehen können
- interessante, wichtige Infos kopieren können
- behindertenfreundlicher Zugang
- kinderfreundliche Ausstattung
- Computer zur Selbstinformation nutzen können

- Infos in Englisch bekommen (ausländische Studieninteressenten)
- Infos über andere Beratungsmöglichkeiten/Adressen
- umfassend und vollständig informiert zu werden („Hab‘ ich jetzt auch alles?“)
- offenes schwarzes Brett
- kompetente Beratung/kompetente Anliegensklärung
- sofort an den richtigen Berater vermittelt zu werden
- Anliegen an einem Tag regeln/klären zu können

.....

(hier haben wir mit dem Brainstorming aufgehört)

Zweite Leitfrage: Was macht die Qualität des Erstkontaktes aus der Perspektive der Berater aus?

Erwartungen des Beraters/der Beraterin

- informierte Ratsuchende
- nette/freundliche Ratsuchende
- Orientierung über Anliegen bekommen
- Anliegen klar bekommen
- Orientierung vermitteln können
- dass sich der Ratsuchende wohl fühlt
- dass der Ratsuchende einen positiven Eindruck erhält (von der Beratungsstelle und Hochschule)
- dass der Ratsuchende einen realistischen Eindruck von der Uni bekommt
- negative Nachrichten/Informationen gut vermitteln können (Ergebnissen/Entscheidungen oder Verfahren, die dazu geführt haben, erklären können)
- dass der Ratsuchende uns leicht findet
- dass der Ratsuchende freundlich empfangen wird
- Rückmeldung vom Ratsuchenden bekommen

.....

(die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit)

2.1.2. Bestimmung der Qualitätsfaktoren (ergeben sich aus der Kunden- und der Beraterperspektive)

Merkmale, die die Qualität des Erstkontaktes ausmachen

- leichte/gute Auffindbarkeit
- gute Erreichbarkeit (breite Öffnungszeiten, angemessene, auf den Kunden orientierte Öffnungszeiten)
- Empathie
- freundlicher Empfang
- für Erstkontakt/Beratung geeigneter Raum
- Möglichkeit der Selbstinformation
- umfassendes, aktuelles Info-Material
- Orientierung geben/Transparenz schaffen über Ablauf der Beratung
- Verbindlichkeit/Verlässlichkeit
- Zuverlässigkeit (bzgl. der Richtigkeit der Auskünfte und Informationen)
- qualifiziert Verweisen können
- Transparenz des Beratungs- und Informationssystems an der Hochschule
- Verständnis für Hochschulsystem erreichen
- qualifizierte Anliegensklärung
- Transparenz bzgl. Vorgehens bei der Anliegensklärung
- Transparenz des Angebotes der ZSB

.....

(die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit)

2.1.3. Bestimmung der Qualitätsstandards am Beispiel des Standards „Gute Auffindbarkeit“

Gute Auffindbarkeit wird erreicht durch

- gute und eindeutige Wegweiser an geeigneter Stelle (Leitsystem)
- Lageplan in den Info-Materialien und anderen Medien (z.B. Internet)
- zentraler Standort
- Hinweise zu öffentlichen Verkehrsmitteln/Verkehrsanbindung
- Verteilung von Plakaten (Angebote, Öffnungszeiten, Adresse der ZSB) innerhalb und außerhalb der Hochschule

- Veröffentlichung über verschiedene Medien
- Rezeption/Empfang im Gebäude
- Information der anderen Abteilungen der Hochschule über Standort der ZSB (z.B. Telefonzentrale, Einrichtungen mit hohem Publikumsverkehr)
- Einbindung der räumlichen Auffindbarkeit der ZSB in den Orientierungswochen
- entsprechende Informationen im Briefkopf

.....

2.2. Phase der Qualitätssicherung

Der Standard „Auffindbarkeit“ wird gesichert durch....

- Überprüfung der Aushänge
- Aktualisierung der Plakate
- Erstellung von Faltschilfern
- regelmäßige Kontakte zu anderen Abteilungen
- insgesamt: Überprüfung und Aktualisierung der Informationen zur Auffindbarkeit in allen genutzten Medien in einem fest definierten Zeitraum

.....

2.3. Phase der Qualitätsprüfung

Die Qualität des Standards „Auffindbarkeit“ wird überprüft durch....

- Befragung der Ratsuchenden und anderen Nutzern der ZSB
- Mitarbeiterbefragung (Mitarbeiter aus anderen Abteilungen der Hochschule)
- Statistiken (z.B. über Beschwerden)
- Auswertung von Rückmeldungen

.....

2.4. Phase der Qualitätsmanagement-Darlegung

Möglichkeit:

Darlegung der Standards des Erstkontaktes und der Maßnahmen und Instrumente der Planung, der Sicherung und Prüfung in einem Qualitätsmanagement-Handbuch (für den internen und evtl. auch externen Gebrauch, z.B. eines Qualitätsberichtes).

Die Phasen der Qualitätsprüfung und Qualitätsmanagement-Darlegung konnten aus Zeitgründen nur noch angeschnitten werden, um den weiteren Prozess deutlich zu machen.

Abschluss:

Deutlich wurde in diesem QM-Prozess, dass die Einbeziehung der Ratsuchenden bei der Qualitätsplanung notwendig ist. Dies ist durch schriftliche Befragungen (vor, während, nach dem Besuch der ZSB), Befragungen im Rahmen von Schülergruppenveranstaltungen usw. möglich. Deutlich wurde auch, dass die Konzentration auf einige wichtige Standards erforderlich ist, da sonst QM „uferlos“ wird. Der oben durchgeführte Prozess ist für den schriftlichen und telefonischen Erstkontakt ebenfalls durchzuführen. Neben dem Erstkontakt gibt es natürlich noch eine Reihe weiterer Leistungsangebote, die ebenfalls mit diesem Verfahren beleuchtet werden müssten. Die Versuchung ist groß, zu hohe Standards zu setzen, da jeder für sich allein relativ leicht umsetzbar erscheint, aber im Gesamtkontext zu einer Überforderung führt. Schließlich will jeder Standard nicht nur geplant sondern auch gesichert und geprüft werden. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung gab es keinen Raum mehr für eine ausführliche Diskussion zum Nutzen und zu den Effekte eines Qualitätsmanagement-Systems. Mit dieser eintägigen Veranstaltung wurde erreicht, dass die Teilnehmer/innen anhand der Einführung und der beispielhaften Anwendung des QM-Modells konkretere Vorstellungen von diesem Ansatz erhielten.

Autorinnen und Autoren

Grußworte und Vorträge

Dr. Dieter Meinke, Geschäftsführer des Studentenwerks Marburg, Erlenring 5, 35037 Marburg, Tel. 06421/296110, E-Mail: meinked@mailers.uni-marburg.de

Stefan Prange, Vorsitzender des ARGE-Vorstandes, c/o Universität Gießen, Büro für Studienberatung, Ludwigstr. 28 a, 35359 Gießen, Tel. 0641/9916228, E-Mail: Stefan.Prange@zil.uni-giessen.de

Prof. Dr. Werner Schaal, Präsident der Philipps-Universität, Biegenstr. 10, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826000

Prof. Dr. Theo Schiller, Vizepräsident der Philipps-Universität, Biegenstr. 10, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826008, E-Mail: schiller@verwaltung.uni-marburg.de

Prof. Dr. Arbogast Schmitt, Fachbereich Fremdsprachliche Philologien, Philipps-Universität, Wilhelm-Röpke-Str. 6, Block D, 35032 Marburg, Tel. 06421/2824750, E-Mail: schmitta@mailers.uni-marburg.de

Prof. Dr. Ralf Zoll, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie, Philipps-Universität, Wilhelm-Röpke-Str. 6, Block B, Tel. 06421/2824580, E-Mail: schmidt8@mailers.uni-marburg.de

AG 01

Peter Hauswaldt, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826024, E-Mail: hauswald@verwaltung.uni-marburg.de

Armin Hedwig, Stiftsschule Amöneburg, Wilhelmstr. 49, 35037 Marburg, Tel. 06421/21107

Anke Lorenzen, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg

Bernd Ochsenhirt, Arbeitsamt Gießen, Nordanlage 60, 35390 Gießen, Tel. 0641/9393126, E-Mail: Bernd.Ochsenhirt@arbeitsamt.de

AG 02

Lore Bettenstaedt, Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler, Arbeitsamt Marburg, Afföllerstr. 25, 35032 Marburg, Tel. 06421/605418, E-Mail: Lore.Bettenstaedt@arbeitsamt.de

Günter Kohlhaas, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826025, E-Mail: KOHLHAAS@verwaltung.uni-marburg.de

AG 03

Brita Kortus, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826046, E-Mail: kortus@verwaltung.uni-marburg.de

Clemens Schwan, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826186

Joe Visse, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826038, E-Mail: visse@verwaltung.uni-marburg.de

AG 04

Thomas Schneyer, Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin, Philipps-Universität Marburg, Rudolph-Bultmann-Str. 8, 35032 Marburg, Tel. 286881

AG 05

Helmut-Gerhard Müller, Vita Activa, Beratung und Bildung e.V., Hamburger Allee 45, Postfach 102324, 60023 Frankfurt am Main, Tel. 069/77011765, E-Mail: H.G.Mueller@vita-activa.net; und: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fernstudium und Weiterbildung, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt am Main, E-Mail: H.G.Mueller@em.uni-frankfurt.de

AG 07

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Uhlhornsweg 49–55, 26129 Oldenburg, Tel. 0441/7984400

AG 09

Dr. Reinhard Schulz, Zentrale Studienberatung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Postfach 2503, 26111 Oldenburg, Tel. 0441/7984402, E-Mail: schulz@zef.uni-oldenburg.de

AG 11/12

Margaret Dane, Director, Office of Student & Academic Affairs, Heriot Watt University, Riccarton, GB-Edinburgh, EH14 4A, Tel. 0044 (0) 131 451 3390, Fax: 0044 (0)131 451 3389, E-Mail: M.Dane@hw.ac.uk

AG 13

Peter Hauswaldt, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826024, E-Mail: hauswaldt@verwaltung.uni-marburg.de

Andreas Reichert, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg

AG 14

Helmut-Gerhard Müller, Vita Activa, Beratung und Bildung e.V., Hamburger Allee 45, Postfach 102324, 60023 Frankfurt am Main, Tel. 069/77011765, E-Mail: H.G.Mueller@vita-activa.net; und: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fernstudium und Weiterbildung, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt am Main, E-Mail: H.G.Mueller@em.uni-frankfurt.de

Anette Schmitz, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826006, E-Mail: schmitza@verwaltung.uni-marburg.de

AG 15

Maria Heßling-Beine, Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler, Arbeitsamt Marburg, Afföllerstr. 25, 35032 Marburg, Tel. 06421/605418, E-Mail: Maria.Hessling-Beine@arbeitsamt.de

Wenzel Peters, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/2826026, E-Mail: zas@verwaltung.uni-marburg.de

AG 17

Katarina Schwarz, Zentrale Studienberatung, Technische Universität Dresden, Mommsenstr. 12, 01062 Dresden, Tel. 0351/4636279

Sabine Stiehler, Lehrstuhl für Beratung und Rehabilitation, Institut Sozialpädagogik, Technische Universität Dresden, Mommsenstr. 12, 01062 Dresden, Tel. 0351/4633402, E-Mail: zsb@pop3.tu-dresden.de

AG 18

Edward J. Danis, Ph.D., Associate Director, Division of Undergraduate Studies, Pennsylvania State University, 222 Grange Building, University Park, PA 16802, Tel. 814-865-7576, Fax: 814-863-8913, E-Mail: ejd@psu.edu

AG 19

Jan Bock, Zentrale Studienberatung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Schloßplatz 5, 48149 Münster, Tel. 0251/8321703, E-Mail: bockj@uni-muenster.de

Stefan Prange, Büro für Studienberatung der Justus-Liebig-Universität Gießen, Ludwigstr. 28 a, Postfach 111440, 35359 Gießen, Tel. 0641/ 9916228, Fax: 0641/9916229, E-Mail: Stefan.Prange@zil.uni-giessen.de

AG 21

Siegfried Engl, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, Brümmerstr. 50, 14195 Berlin, Tel. 030/ 8385019, Fax: 030/8383913, E-Mail: siegfried.engl@berlin.de

AG 22

Klara Roeske, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle (ptb), Studentenwerk Bremen, Bibliothekstr. 3, 28359 Bremen, Tel. 0421/2201129, Fax: 0421/2201183

AG 24

Frauke Schnell, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Albert-Schweitzer-Str. 11, 48149 Münster, Tel. 0251/ 8356648, Fax: 0251/4148319

AG 26

Ludger Lampen, Studienbüro, Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum, Tel. 0234/3222435, Fax: 0234/3214473

Renate Schwan, Zentrale Studienberatung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Schloßplatz 5, 48149 Münster, Tel. 0251/8322359, Fax: 0251/ 8322085, E-Mail: zsb@uni-muenster.de

**Fachtagung der
„Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung
in der Bundesrepublik Deutschland (ARGE)“**

vom 3. bis 6. März 1999

zum Thema

**„Beratungsnetzwerke –
Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“**

Tagungsprogramm

Mittwoch, 03.03.1999

- | | |
|-------------------|---|
| 14.00 - 18.00 Uhr | Tagungsbüro (Cafeteria des Hörsaalgebäudes, Biegenstraße 14) |
| 14.00 - 17.00 Uhr | Treffen der überregionalen Arbeitskreise |
| 18.00 Uhr | Eröffnung der Tagung (Alte Aula, Lahnstraße 3, Eingang Reitgasse)

Begrüßung durch den Präsidenten Professor Dr. Dr. h.c. W. Schaal

Grußwort von Dr. D. Meinke, Geschäftsführer des Studentenwerks Marburg |
| 19.00 - 20.00 Uhr | Eröffnungsvortrag des Vizepräsidenten Professor Dr. T. Schiller zum Thema: „Hochschulpolitik und Hochschulkulturen im Umbruch“ |
| 20.00 Uhr | Sektempfang (Foyer Alte Aula) |

Donnerstag, 04.03.1999

- | | |
|-------------------|---|
| 08.30 - 14.00 Uhr | Tagungsbüro (Cafeteria des Hörsaalgebäudes, Biegenstraße 14) |
| 09.00 - 10.00 Uhr | Plenum: Vortrag von Professor Dr. A. Schmitt: zum Thema: „Die Geistes- und die Naturwissenschaften – Zu Herkunft und Folgen einer problematischen Unterscheidung“ |

10.00 - 10.30 Uhr	Vorstellung der Arbeitsgruppenleiterinnen und -leiter (Hörsaal 7)
10.30 - 11.00 Uhr	Pause (Cafeteria, Hörsaalgebäude)
11.00 - 13.00 Uhr	Arbeitsgruppen
13.00 - 14.00 Uhr	Mittagspause
14.00 - 16.00 Uhr	Arbeitsgruppen
16.00 - 16.30 Uhr	Pause (Cafeteria, Hörsaalgebäude)
16.30 - 18.30 Uhr	ARGE-Plenum (Hörsaal 7)
20.00 Uhr	ARGE-Fest mit Buffet (Sorat Hotel)

Freitag, 05.03.1999

08.30 - 14.00 Uhr	Tagungsbüro
09.00 - 10.00 Uhr	Plenum: Vortrag von Professor Dr. R. Zoll zum Thema: „Studienmotivation und Studienfachwahl“ (Hörsaal 7)
10.00 - 10.30 Uhr	Pause (Cafeteria, Hörsaalgebäude)
10.30 - 13.00 Uhr	Arbeitsgruppen
13.00 - 14.00 Uhr	Mittagspause
14.00 - 16.00 Uhr	Arbeitsgruppen
16.30 - 18.00 Uhr	Stadtführung: „Berühmte Frauen in Marburg“, Treffpunkt: Eingang des Hörsaalgebäudes
18.30 - 19.30 Uhr	Stadtführung: „Marburg im Laternenschein“, Treffpunkt: Foyer des Sorat-Hotels

Samstag, 06.03.1999

08.30 - 10.00 Uhr	Tagungsbüro (Cafeteria, Hörsaalgebäude)
09.00 - 11.30 Uhr	Treffen der überregionalen Arbeitskreise
12.00 Uhr	Ende der Tagung

Tagungsbüro



Tagungspausen





Tagungsfest







Teilnehmerinnen und Teilnehmer

- Albrecht**, Jürgen; Universität Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung
- Arnold**, Marion; Hochschule der Künste Berlin, Allgemeine Studienberatung
- Asmus**, Sylvia; Fachhochschule Erfurt, Zentrale Studienberatung / Psychologische Beratung
- Bäcker**, Christoph; Universität-Gesamthochschule Paderborn, Zentrale Studienberatung
- Barthel**, Dr., Armin; Arbeitsamt Bielefeld
- Bastiné**, Stefan; Fachhochschule Rheinland-Pfalz, Abt. Bingen, Studentensekretariat
- Battaglia**, Santina; Fachhochschule Erfurt, Zentrale Studienberatung
- Baus**, Harry; Ruhr-Universität Bochum, Akademisches Förderungswerk
- Bensberg**, Gabriele; Studentenwerk Mannheim, Psychotherapeutische Beratungsstelle
- Bettenstaedt**, Lore; Arbeitsamt Marburg, Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler
- Bieber**, Dr., Sabina; Universität Potsdam, Dezernat für Akademische und Studienangelegenheiten
- Blotenberg**, Heidi; Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung
- Blum**, Thomas, Studentenwerk Augsburg, Sozial- und Rechtsberatung
- Bock**, Jan; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Zentrale Studienberatung
- Böck-Roth**, Franz; Universität-Gesamthochschule Kassel, Zentrale Studienberatung
- Buecher**, Ilka; Universität Lüneburg, Zentrale Studien- und Studentenberatung
- Bühl**, Barthel; Universitäten der Bundeswehr Köln, Studienberatung
- Bürger**, Dr., Irma; Universität Potsdam, Dezernat für Akademische und Studienangelegenheiten
- Burian**, Carmen; Universität Bielefeld, Zentrale Studienberatung
- Büter**, Ludger; Kölner Studentenwerk, Psychosoziale Beratungsdienste
- Butry**, Irene; Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studentinnen und Studenten Bistum Aachen
- Caputa-Wiesner**, Beate; Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung
- Caspar**, Dr., Reinhard; Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart
- von Colbe-van de Vyver**, Isabel; Georg-August-Universität Göttingen, Zentrale Studien- und Studentenberatung

- Damerius**, Dr., Jürgen; Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald, Allgemeine Studienberatung
- Dane**, Margaret; Heriot-Watt, University Edinburgh (Großbritannien), Office of Student & Academic Affairs
- Danis**, Edward J.; Pennsylvania State University (USA), Division of Undergraduate Studies
- Dumschat**, Renate; Studentenwerk Kassel, Sozialberatungsstelle
- Dünzl**, Mareike; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung / Schreiblabor
- Eismann**, Ingrid; Bauhaus-Universität Weimar, Allgemeine Studienberatung
- Eiwan**, Dr., Barbara; Universität Regensburg, Zentralstelle für Studienberatung
- Elsner**, Dorothea; Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Zentrale Studienberatung
- von Elsner**, Sigrun; Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig, Zentrale Studien- und Studierendenberatung
- Engl**, Siegfried; Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung
- Engl**, Dr., Andrea; Universität zu Köln
- Eschke-Schnell**, Ingrid; Friedrich-Schiller-Universität Jena, Zentrale Studienberatung
- Figge**, Dr., Peter; Universität Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung
- Fritzges-Lauer**, Hertha; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung
- Gajewski**, Rolf; Fachhochschule München, Zentrale Studienberatung
- Garbsch**, Madeleine; Wiener Studentenberatungsstellen
- Gärtner**, Dieter; Kunsthochschule Berlin-Weißensee Hochschule für Gestaltung, Studienberatung
- Germer**, Eva; Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung
- Gieseler**, Astrid; Technische Universität Hamburg-Harburg, Allgemeine Studienberatung
- Grabowski**, Monika; Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen, Hannover
- Günther-Burghardt**, Barbara; Fachhochschule Ostfriesland, Psychosoziale Studienberatung
- Hahne**, Roland; Studentenwerk Berlin, Psychologisch- Psychotherapeutische Beratungsstelle
- Häusler**, Evelin; Technische Universität Chemnitz-Zwickau, Zentrale Studienberatung
- Hauswaldt**, Peter; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung

- Hedwig**, Armin; Stiftschule Amöneburg
- Heinrich**, Klaus; Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Akademisches Beratungszentrum / Zentrale Studienberatung
- Hellinge**, Barbara; Fachhochschule Trier, Allgemeine Studienberatung
- Hellwig-Weber-Lampe**, Vera; Arbeitsamt Hannover
- Hessling-Beine**, Maria; Arbeitsamt Marburg, Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler
- Hillebrecht**, Dr., Marie-Luise; Georg-August-Universität Göttingen, Zentrale Studien- und Studentenberatung
- Hinze**, Anke; Arbeitsamt Jena, Hochschulteam
- Hofmann**, Roswitha; Universität Bielefeld, Zentrale Studentenberatung
- Hofmann**, Ingrid; Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin, Allgemeine Studienberatung
- Höher**, Gerhard; Universität Hildesheim, Zentrale Studienberatungsstelle
- Hönig**, Prof. Dr., Jürgen; Fachhochschule Furtwangen, Praktikanten- und Prüfungsamt
- Jauk**, Petra; Fachhochschule Jena, Zentrale Studienberatung
- Jung**, Michael; Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen, Hannover
- Kattner**, Carola; Fachhochschule Aachen, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung
- Klause**, Jutta; Technische Universität Darmstadt, Zentrale Studienberatungsstelle
- Klostermann**, Mechthild; Universität Bremen, Zentrale Studienberatung
- Knoth**, Uli; Fachhochschule Darmstadt, Allgemeine Studienberatung
- Kohlhaas**, Günter; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung
- Kortus**, Brita; Philipps-Universität Marburg, Beratung und Studienunterstützung behinderter Studieninteressierter und Studierender
- Krebs**, Ute; Universität-Gesamthochschule-Siegen, Zentrale Studienberatungsstelle
- Kuchenbecker**, Dagmar; Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Zentrale Studienberatung
- Kunz**, Holger; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung
- Kunze**, Anette; Technische Universität Chemnitz
- Ladenthin**, Margrit; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung
- Lampen**, Ludger; Ruhr-Universität Bochum, Studienbüro

- Langweg-Berhörster**, Renate; Deutsches Studentenwerk e. V. Bonn
- Lepper**, Gabriele; Studentenwerk Braunschweig
- Lischka**, Dr., Irene; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V.
- Lohmann**, Rosita; Studentenwerk Berlin, Psychologisch-psychotherapeutische Beratung
- Lorenzen**, Anke; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung
- Lösche**, Irmgard; Studentenwerk Leipzig, Personalwesen
- Meinke**, Dr., Dieter; Studentenwerk Marburg, Geschäftsführer
- Melcher**, Herbert; Fachhochschule Frankfurt am Main
- Merkelbach**, Hildegard; Fachhochschule Wiesbaden, Zentrale Studienberatung / Psychotherapeutische Beratung
- Meyer-Harms**, Rita; Studentenwerk Braunschweig, Außenstelle Lüneburg, Sozialberatungsstelle
- Mittag**, Elke; Universität Hannover, Zentrale Studienberatung
- Müller**, Helmut-Gerhard; Vita Activa, Beratung und Bildung e.V., Frankfurt/M.; und: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fernstudium und Weiterbildung, Frankfurt am Main
- Mund**, Dr., Reiner; Technische Universität Ilmenau, Zentrale Studien- und Studentenberatung
- Muschol**, Franz; Ludwig-Maximilians-Universität München, Zentrale Studienberatung
- Nickels**, Barbara; Universität Lüneburg, Zentrale Studien- und Studentenberatung
- Nitschko**, Veronika; Technische Universität Darmstadt, Zentrale Studienberatungsstelle
- Nöske**, Dr., Christa; Fachhochschule Neubrandenburg, Zentrale Studien- und Studentenberatung
- Ochsenhirt**, Bernd; Arbeitsamt Gießen
- Olfers**, Dr., Ulrich; Universität Karlsruhe (TH), Zentrum für Information und Beratung
- Pahlke**, Ulrich; Studentenwerk Clausthal
- Palm-Hoffmeister**, Christiane; Studentenwerk Bremen, Psychotherapeutische Beratungsstelle
- Palussek**, Dr., Reinhold; Studentenwerk Halle, Psychologische Beratungsstelle
- Paul**, Betina; Universität Hannover, Zentrale Studienberatung
- Peters**, Wenzel; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung

Poeschel, Eva-Christine; Kunsthochschule Berlin-Weissensee, Hochschule für Gestaltung, Studienberatung

Pöhlmann, Anke; Friedrich-Schiller-Universität Jena, Zentrale Studienberatung

Polaczek, Carmen; Fachhochschule Wiesbaden, Zentrale Studienberatung

Porzel, Petra; Fachhochschule Hamburg, Allgemeine Studienberatung

Prange, Stefan; Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung

Quabis, Doris; Fachhochschule Anhalt, Allgemeine Studienberatung

Rattay, Helga; Studentenwerk Braunschweig, Psychotherapeutische Beratungsstelle

Reetz, Henning; Hochschule Vechta, Zentrale Studienberatung

Reichert, Andreas; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung

Richter, Kerstin; Europa Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Allgemeine Studienberatung

Roeske, Klara; Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle

Sand, Ulrike; Universität-Gesamthochschule-Essen, Studentenwerk

Santos-Dodt, Mareke; Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Zentrale Studienberatung

von Saucken-Griebel, Katharina; Studentenwerk Augsburg, Sozial- und Rechtsberatung

Sauerbaum, Evelyn; Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Schindler, Dr., Götz; Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung München

Schmidt, Ulrich; Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Dezernat Studienangelegenheiten

Schmidt-Ulevenow, Eckart; Universität Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung

Schmitz, Anette; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung

Schneider, Frank; Humboldt-Universität zu Berlin, Allgemeine Studienberatung

Schnell, Frauke; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Klinik und Poliklinik für Psychiatrie

Schneyer, Thomas; Philipps-Universität Marburg, Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin

Scholz, Dr., Gudrun; Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung

Schulz, Dr., Reinhard; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung

- Schulze**, Martin; Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau, Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung
- Schumann**, Katrin; Fachhochschule Hamburg, Allgemeine Studienberatung
- Schumann**, Wilfried; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
- Schwämmlein**, Elke; Technische Universität Ilmenau, Zentrale Studien- und Studentenberatung
- Schwan**, Clemens; Philipps-Universität Marburg, Beratung und Studienunterstützung behinderter Studieninteressierter und Studierender
- Schwan**, Renate; Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Zentrale Studienberatung
- Schwarz**, Katarina; Technische Universität Dresden, Zentrale Studienberatung
- Schwotzer**, Ines; Hochschule für Musik und Theater 'Felix Mendelssohn Bartholdy', Leipzig, Referat für Studienangelegenheiten
- Selling**, Henrike; Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks
- Siebert**, Heike; Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung
- Spannring**, Ulla; Studentenwerk Gießen
- Stahl**, Monika; Studentenwerk Karlsruhe, Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studenten
- Staude**, Katrin; Universität Trier, Zentrale Studienberatung
- Stiehler**, Sabine; Technische Universität Dresden, Lehrstuhl Beratung, Institut Sozialpädagogik
- Teichmann**, Dr., Sabine; Universität Rostock, Dezernat „Studium und Lehre“
- Tente**, Christina; Universität Bielefeld, IZHD / Schreiblabor
- Visse**, Joe; Philipps-Universität Marburg, Beratung und Studienunterstützung behinderter Studieninteressierter und Studierender
- Vollstedt**, Anja; Fachhochschule Kiel, Studienberatung
- Walter**, Gudrun; Pädagogische Hochschule Erfurt-Mühlhausen, Allgemeine Studienberatung
- Wartenberg**, Elfi; Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Psychotherapeutische Beratungsstelle
- Wauer**, Margit; Technische Universität Dresden, Zentrale Studienberatung
- Weigel**, Prof. Dr., Renate; Evangelische Fachhochschule für Sozialwesen Nürnberg
- Wichmann**, Anke; Studentenwerk Rostock, Soziale Dienste
- Wiesner**, Bärbel; Westsächsische Hochschule Zwickau (FH)
- Wittmann**, Ulrike; Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung
- Wolters**, Walburga; Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung

Studienberater beraten über neue Methoden der Vermittlung

Bundesweite Fachtagung findet von heute bis Samstag erstmals in Marburg statt

Marburg. Mehr als 4 000 Besucher lassen sich pro Jahr in der zentralen Marburger Studienberatungsstelle beraten.

von Manfred Hitzeroth

Mit der Einrichtung eines Beratungsnetzwerks hatten die Studienberater der Marburger Universität eine Vorreiterfunktion in Deutschland. „Beratungsnetzwerke – Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“ ist auch das Thema einer Fachtagung für 150 Studienberater aus der gesamten Bundesrepublik, die von heute bis Samstag in Marburg stattfindet.

„Wir arbeiten bei unseren Beratungsangeboten mit vielen anderen Institutionen zusammen, beispielsweise mit dem Arbeitsamt, den Schulen und anderen Hochschulen“, erläutert die Studienberaterin Anette Schmitz, die zusammen mit Hertha Fritzes-Lauer die Tagung organisiert. Auch die intensive Zusammenarbeit mit den Studienberatern der einzelnen Uni-Fächer zählt dazu.

Vom Schnupper-Studium über Internet-Selbst bis Bewerbungstraining

Die Studienberatung beginnt in Marburg bereits vor dem Studium und endet nach dessen Abschluß. Mit Schnupper-Studium, Hochschulerkundungswochen und Uni-Kursen können Schüler sich der Uni bereits vor der Aufnahme eines Studiums nähern. Bei den offenen Sprechstunden kommt dann die klassische Studienberatung zum Zug.

Sechs Wissenschaftler aus geistes- und sozialwissen-



Jedes Jahr kommen mehr als 4 000 Menschen zu persönlichen Beratungsgesprächen in die Marburger Studienberatung. Auf unserem gestellten Foto berät die Studienberaterin Anette Schmitz den Marburger Medizinstudenten Marko Dahmer. Foto: Manfred Hitzeroth

schaftlichen sowie naturwissenschaftlichen Fächern beraten in Marburg informationswillige Besucher zu allen Fragen rund ums Studium. Neben den persönlichen Beratungen führten sie beispielsweise im Jahr 1997 rund 5 800 Telefongespräche zur Beratung und versandten nach Anfragen mehr als 4 000 Briefe. Die Internet-Seite der Studienberatung ist unter „<http://www.uni.marburg.de/ZAS/>“ zu erreichen.

Auch Kurse für die Ausbildung von studentischen Tutoren, Gesprächstraining für Studentinnen, Orientierungsangebote und Betreuung für Behinderte sowie Entspannungsübungen zählen zum Programm der „Zentralen Arbeitsstelle für Studienorien-

terung und -beratung“ (ZAS). Für Studien-Absolventen bietet die „ZAS“ als Hilfestellung zur Jobsuche, Bewerbungstraining an.

Die Tagung wird heute um 18 Uhr in der Alten Aula der Universität eröffnet. Ab 19 Uhr wird Uni-Vizepräsident Professor Theo Schiller einen Vortrag zum Thema „Hochschulpolitik und Hochschulkulturen im Umbruch“ halten. Am Donnerstag und am Freitag finden zwei weitere Vorträge und Arbeitsgruppen statt.

Am Donnerstag spricht der Marburger Alt-Philologe Professor Arbogast Schmitt im Hörsaalgebäude (Hörsaal 7) ab 9 Uhr über „Die Geistes- und die Naturwissenschaften – zur Herkunft und Folgen ei-

ner problematischen Unterscheidung“. Der Soziologie-Professor Ralf Zoll referiert am Freitag ab 9 Uhr im Hörsaal 7 des Hörsaalgebäudes über „Studienmotivation und Studienfachwahl“.

Arbeitsgruppen zum „amerikanischen Stil“ und zu „Leitbildern“

Arbeitsgruppen werden unter anderem zum „amerikanischen Stil“ der Berufsberatung, zum Thema „Lebenslanges Lernen – Vorbereitung der Studierenden auf Studium und Arbeit“ und über „Leitbilder für den Wettbewerb zwischen Hochschulen“ angeboten.

Was soll ich studieren?

Immer mehr Schüler lassen sich beraten / Eine Tagung

MARBURG. „Jetzt sagen Sie mir doch mal, was ich studieren soll?“ — eine typische Frage von Gymnasiasten auf dem Weg zur Universität. Das jedenfalls meinen die Studienberater der Hochschulen, die sich bis Samstag zu ihrer Fachtagung über „Berätungsnetzwerke — Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“ in Marburg treffen.

Nach Auskunft von Organisatorin Hertha Fritzes-Lauer nimmt die Zahl der Schüler in der Beratung von Jahr zu Jahr zu. Am liebsten hätten die angehenden Studiosi auch gleich eine Prognose zur Entwicklung des Arbeitsmarktes, um sich für das vermeintlich „richtige“ Studienfach zu entscheiden. In die Zukunft können die Berater allerdings nicht blicken, sondern nur auf bereits vorhandene Stati-

stiken verweisen. Sie versuchen lieber herauszubekommen, wo die Interessen der Schüler liegen, erläutert die Marburger Studienberaterin Anette Schmitz.

Nicht nur die Zahl der Schüler, die beraten werden möchten, hat sich in den vergangenen Jahren verdreifacht, auch von den Hochschulabsolventen wünschen sich immer mehr Unterstützung bei der Jobsuche. Angesichts dieser Entwicklung sei die Zahl der Berater viel zu gering, kritisieren die Tagungsleiterinnen. So gebe es beispielsweise für die 18 000 Studierenden der Marburger Philipps-Universität nur vier Berater und drei Hilfskräfte. Diese kümmern sich neben der allgemeinen Studienfachberatung auch um die Hochschulerkundungswochen für Schüler, die Orientierungseinheiten für Studienanfänger, um Bewerbungstraining, Weiterbildungsseminare und Vortragsreihen.

Zur Fachtagung der „Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung“ sind mehr als 150 Experten aus dem ganzen Bundesgebiet angereist. In 30 Fachvorträgen und mehr als 20 Arbeitsgruppen geht es etwa um die besonderen Probleme behinderter Studierender, die psychologische Beratung, die Studienvorbereitung und den Vergleich mit den USA und England, wo es eine intensivere Betreuung für die Studierenden gibt.

gec

In: Frankfurter Rundschau
4. März 1999

Studentenberater-Treffen

Marburg (lne) Im Bildungswesen ist Chancengleichheit nach Ansicht des Geschäftsführers des Marburger Studentenwerks, Dieter Meinke, noch ein Fremdwort. „Von einer Startgerechtigkeit für begabte junge Menschen unabhängig vom Einkommen der Eltern sind wir weit entfernt“, sagte Meinke gestern vor Beginn einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung (ARGF) in Marburg. Die jüngste Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks habe gezeigt, daß 24 Prozent der Kinder aus unteren sozialen Schichten, aber 86 Prozent der Kinder aus besser gestellten Familien den Sprung zur gymnasialen Oberstufe und zur Hochschule schafften. Rund 150 Studienberater der Hochschulen und der Studentenwerke diskutieren bis Samstag über das Thema „Beratungsnetzwerke - Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“. Die Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen bei der Beratung, die psychotherapeutische Beratung von Studierenden, der Einsatz des Internet und Qualitätsmanagement in der Studienberatung stehen unter anderem auf dem Programm.

In: Marburger Neue Zeitung
4. März 1999

Studentenwerk in Sorge

»Von Chancengleichheit in der Bildung weit entfernt«

Marburg (dpa). Im Bildungswesen ist Chancengleichheit nach Ansicht des Geschäftsführers des Marburger Studentenwerks, Dieter Meinke, noch ein Fremdwort. »Von einer Startgerechtigkeit für begabte junge Menschen unabhängig vom Einkommen der Eltern sind wir weit entfernt«, sagte Meinke am Mittwoch vor Beginn einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung (ARGF) in Marburg.

Die jüngste Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks habe gezeigt, daß 24 Prozent der Kinder aus unteren sozialen Schichten, aber 86 Prozent der Kinder aus besser gestellten Familien den Sprung zur gymnasialen Oberstufe und zur Hochschule schafften.

Rund 150 Studienberater der Hochschulen und der Studentenwerke diskutieren bis Samstag in Arbeitsgruppen und Fachvorträgen über das Thema »Beratungsnetzwerke - Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen«. Die Zusammenarbeit von Schulen und Hochschulen bei der Beratung, die psychotherapeutische Beratung von Studierenden, der Einsatz des Internet und Qualitätsmanagement in der Studienberatung stehen unter anderem auf dem Programm.

In den vergangenen zehn Jahren habe sich die Studienberatung stark verändert, sagten Hertha Fritzes-Lauer und Anette Schmitz von der Zentralen Arbeitsstelle für Studienorientierung und Studienberatung (ZAS) in Marburg. Fast die Hälfte ihrer Klientel seien inzwischen Schüler - vor zehn Jahren habe ihr Anteil nur etwa ein Drittel ausgemacht. Fragen zur Studienfachwahl und zur Lage auf dem Arbeitsmarkt träten daher verstärkt auf. Auch kommen laut Fritzes-Lauer viele Absolventen zur Studienberatung, um sich über Bewerbungstrainings zu informieren. Die Diskussion über kürzere Studiengänge und eine stärkere berufliche Orientierung habe ebenfalls Eingang in die Beratung gefunden. Als eins von fünf hessischen Studentenwerke betreut die Marburger Einrichtung rund 18 000 Studierende, von denen sie pro Semester 70 Mark verlangt.

In: Gießener Allgemeine Zeitung
5. März 1999

„Interesse der Schüler hat sich verdreifacht“

MARBURG (gez). Seit Jahren steigt die Zahl der Schüler in den Studienberatungen der Hochschulen. Ihr Interesse habe sich im vergangenen Jahrzehnt verdreifacht, schätzt die Organisatorin der Fachtagung der „Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung“, Hertha Fritzes-Lauer.

Seit Mittwoch diskutieren mehr als 150 Berater aus dem ganzen Bundesgebiet in Marburg über „Beratungsnetzwerke – Kooperative Studien- und Studierendenberatung an den Hochschulen“. Dabei geht es in 30 Fachvorträgen und mehr als 20 Arbeitsgruppen zum Beispiel um die besonderen Probleme behinderter Studierender, psychologische Beratung, die Studienvorbereitung und den Vergleich mit den USA und England, wo es eine intensivere Betreuung für die Studierenden gibt.

In Marburg beobachten die Beraterinnen, daß immer mehr Gymnasiasten kommen, die noch kaum eine Vorstellung von einem möglichen Studium haben. „Was soll ich denn studieren?“, fragen die jungen Leute, die am liebsten gleich eine Prognose zur Entwicklung des Arbeitsmarktes hätten, um sich für das vermeintlich „richtige“ Studienfach zu entscheiden. Die Berater indes können ihnen die Entscheidung nicht abnehmen, höchstens auf vorhandene Statistiken verweisen.

Angesichts der steigenden Zahl von Interessenten ist die Zahl der Berater viel zu gering, kritisieren die Tagungsleiterinnen. Für die 18000 Studierenden in Marburg sind vier Berater und drei Hilfskräfte zuständig. Sie kümmern sich neben der allgemeinen Studienfachberatung auch um die Hochschulerkundungswochen für Schüler, die Orientierungseinheiten für Studienanfänger, Bewerbungstraining, Weiterbildungsseminare und Vortragsreihen. Um Informationen zu finanziellen und sozialen Fragen im Studium kümmern sich auch die Berater des Studentenwerks.

Für sie kritisierte der Geschäftsführer des Marburger Studentenwerkes, Dieter Meinke, daß Kinder aus unteren sozialen Schichten beim Übergang zum Studium benachteiligt seien.

In: Gießener Anzeiger

6. März 1999

ISBN 3-8185-0309-5