



Schlüsselkompetenzen und Hochschule Konsequenzen für Studium und Beratung

Fachtagung vom 6. bis 9. März 2002
an der Universität zu Köln



Universität zu Köln



KÖLNER STUDENTENWERK

Veranstalter

Zentrale Studienberatung der Universität
Psycho-Soziale Beratung des Studentenwerks

Kooperationspartner

Arbeitsgemeinschaft Studienberatung,
Studentinnen- und Studentenberatung
in der Bundesrepublik Deutschland
(ARGE)



Impressum

Herausgeber: Universität zu Köln
Der Kanzler

Zentrale Studienberatung
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
Telefon: 0221-470-2752
E-Mail: w.wolters@verw.uni-koeln.de

Redaktion: Walburga Wolters, Norbert Jährling
unter Mitarbeit von Heinz Wlotzka

Layout: Norbert Jährling
unter Mitarbeit von Heinz Wlotzka

Druck: Hundt Druck GmbH Köln

Auflage: 300

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Köln, November 2002

Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir freuen uns, Ihnen den Tagungsbericht vorlegen und damit die Kölner Tagung zum Thema "Schlüsselkompetenzen und Hochschule – Konsequenzen für Studium und Beratung" vom 6. bis 9. März 2002 erfolgreich abschließen zu können.

Mit dem Thema Schlüsselkompetenzen setzen sich viele Beratungsstellen schon seit geraumer Zeit auseinander, zu einem guten Teil mit Ergebnissen, die modellhaften Charakter haben. Somit konnte eine große Zahl von Referentinnen und Referenten aus den Reihen der allgemeinen und psychologischen Beratung und weiteren Einrichtungen und Initiativen gewonnen werden, die wesentliche Ergebnisse ihrer Arbeit vorstellten. Darüber hinaus bot sich das Thema für einen breiteren Austausch mit Vertretern aus der Bildungsforschung und -politik, der Hochschuldidaktik und vor allem auch mit Fachvertretern an. Ein kleiner Blick über die Landesgrenzen in Richtung Großbritannien sowie Österreich bezog den Stand der Entwicklung in diesen Ländern mit ein.

Die Kölner Tagung war die erste, die per Fragebogen evaluiert wurde. Wir können mit dem Ergebnis zufrieden, zum Teil sehr zufrieden sein und bedanken uns über die vielen positiven, anerkennenden Äußerungen. Die kritischen Anmerkungen waren konstruktiv und haben wir gerne aufgegriffen.

Diese Tagung war die letzte, die noch unter dem Namen ARGE-Tagung stattfand (Arbeitsgemeinschaft Studienberatung, Studentinnen- und Studentenberatung in der Bundesrepublik Deutschland). In Köln wurde dann auch der neue Name beschlossen: GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen).

Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Tagung sowie sonstigen Interessierten wünschen wir eine anregende Lektüre und hoffen, dass dieser Band einen guten Einblick in den derzeitigen Diskussionsstand zum Themenkomplex Schlüsselkompetenzen gibt und vielfältige Einsichten und Anregungen für die eigene Arbeit enthält. Die einzelnen Beiträge sind im Wortlaut der Verfasser wiedergegeben und wurden nur redaktionell bearbeitet. Die Ausschnitte aus der Podiumsdiskussion stellen eine redaktionell aufbereitete Wiedergabe einer Videoaufzeichnung dar.

Ohne die vielfältige Unterstützung aus der eigenen Universität, die aktive Mitwirkung der vielen Kolleginnen und Kollegen aus anderen Beratungsstellen sowie der Referentinnen und Referenten wäre die Tagung in dieser Form nicht zustande gekommen. Allen sei herzlich gedankt, die zum Gelingen beigetragen haben. Ganz besonderer Dank gilt dem Studentenwerk Köln sowie dem ARGE-/GIBeT-Vorstand für die gute Zusammenarbeit und last but not least der eigenen Beratungsstelle, die sich als sehr belastbar erwies.

Im Namen des gesamten Teams

Walburga Wolters

Universität zu Köln
Zentrale Studienberatung

Inhalt

Vorwort	3
Tagungsprogramm	5
Begrüßung durch den Rektor Prof. Dr. Tassilo Küpper	8
Grußwort der Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Gabriele Behler	12
Einführungsvortrag Prof. Dr. Johannes Wildt, Universität Dortmund	16
Podiumsdiskussion	26
Begrüßung durch den Geschäftsführer des Kölner Studentenwerks Dr. Peter Schink	45
Plenarvorträge	47
Übersicht der Arbeitsgruppen	56
Arbeitsgruppen	58
Übersicht der Arbeitskreise	178
Teilnehmerliste	179
Fotos der Tagung	186

Tagungsprogramm

Mittwoch, 06. März 2002

12.00 - 19.30 Uhr	Tagungsbüro im Hörsaalgebäude, Albertus-Magnus-Platz, Raum F
12.00 - 15.00 Uhr	Anreise, Anmeldung
13.00 - 15.00 Uhr	Treffen der ständigen Arbeitskreise
15.00 - 15.30 Uhr	Eröffnung der Tagung Hörsaalgebäude, HS A2
15.30 - 16.00 Uhr	Kaffeepause im Hörsaalgebäude
16.00 - 17.20 Uhr	BEGRÜSSUNG durch den Rektor der Universität zu Köln Prof. Dr. Tassilo Küpper GRUSSWORT der Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Frau Gabriele Behler EINFÜHRUNGSVORTRAG "Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform?" Referent: Prof. Dr. Johannes Wildt, Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund Hauptgebäude, Aula 2
17.20 - 17.30 Uhr	Pause
ab 17.30 Uhr	Podiumsdiskussion mit Prof. Dr. Tassilo Küpper, Rektor der Universität zu Köln Ministerialdirigent Heiner Kleffner, Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen Prof. Dr. Johannes Wildt, Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund; Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik Prof. Dr. Jürgen Koebke, Anatomie, Studiendekan der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln Prof. Dr. Irmela Schneider, Medienwissenschaften, Institut für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft der Universität zu Köln Dr. Andreas Barz, Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg Margaret Dane, Office of Student and Academic Affairs, Heriot-Watt University, Edinburgh; President of FEDORA – European Forum for Student Guidance Dr. Michael Heger, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung der Fachhochschule Aachen

Moderation: Dr. Markus Schwering, Kulturredakteur
beim "Kölner Stadt-Anzeiger"

Hauptgebäude, Aula 2

19.15 - 22.00 Uhr

BEGRÜSSUNG durch den Geschäftsführer des
Kölner Studentenwerks
Dr. Peter Schink

SEKTEMPFANG UND ABENDESSEN

Hauptgebäude, Erfrischungsraum

Donnerstag, 07. März 2002

08.30 - 19.00 Uhr

TAGUNGSBÜRO im Hörsaalgebäude, Albertus-
Magnus-Platz, Raum F

09.00 - 09.30 Uhr

PLENARVORTRAG 1

"Das Heidelberger Modell: Verbesserung der
(Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen
für Studierende und Lehrende"

Referent: Dietmar Chur, Abt. Schlüsselkompetenzen
des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung
der Universität Heidelberg

Hörsaalgebäude, HS A2

09.30 - 10.00 Uhr

PLENARVORTRAG 2

"Vorstellung des Interdisziplinären Zentrums für
Soziale Kompetenz der Universität Linz"

Referentin: Dr. Brigitta Nöbauer, wissenschaftliche
Mitarbeiterin am Zentrum und Lehrbeauftragte am
Institut für Unternehmensführung der Universität Linz

Hörsaalgebäude, HS A2

10.00 - 10.15 Uhr

Kaffeepause

10.15 - 12.30 Uhr

ARBEITSGRUPPEN (BLOCK A)

12.30 - 14.00 Uhr

Mittagspause

14.00 - 16.00 Uhr

ARBEITSGRUPPEN (BLOCK B)

16.00 - 16.30 Uhr

Kaffeepause im Hörsaalgebäude

16.30 - 18.30 Uhr

Tagungsplenum

Hörsaalgebäude, HS A2

ab 20.00 Uhr

ARGE-FETE

mit Büffet und der Band "Fremde Männer"

UniMensa, Zülpicher Straße

Freitag, 08. März 2002

08.30 - 17.30 Uhr

TAGUNGSBÜRO im Hörsaalgebäude, Albertus-
Magnus-Platz, Raum F

09.00 - 12.00 Uhr

ARBEITSGRUPPEN (BLOCK C)

10.30 - 10.45 Uhr	Kaffeepause im Hörsaalgebäude
11.00 - 12.00 Uhr	Vorstellung des Messekonzepts von "Einstieg Abi" Referenten: Christian Langkafel und Hans Ulrich Helzer, Einstieg Event GmbH Hörsaalgebäude, HS E
12.00 - 13.30 Uhr	Mittagspause
13.30 - 15.30 Uhr	ARBEITSGRUPPEN (BLOCK D)
15.30 - 15.45 Uhr	Gelegenheit zur Kaffeepause im Hörsaalgebäude
15.45 - 16.45 Uhr	ARGE-Mitgliederversammlung Hörsaalgebäude, HS E
ab 16.00 Uhr	Rahmenprogramm: Kultur vor Ort (mit Anmeldung)
ab 20.00 Uhr	Restaurant- / Kneipenbesuch

Samstag, 09. März 2002

09.00 - 10.00 Uhr	Treffen der ständigen Arbeitskreise
10:00 - 12.00 Uhr	"Runder Tisch" des ARGE-Vorstands Hauptgebäude, Dozentencafé
10.00 Uhr / 14.00 Uhr	Möglichkeit zur Teilnahme an einer Stadtführung (mit Anmeldung)

Begrüßung durch den Rektor Prof. Dr. Tassilo Küpper

Sehr geehrte Frau Ministerin,
meine sehr geehrten Damen und Herren,



ich freue mich, Sie an der Universität zu Köln zu der Fachtagung "Schlüsselkompetenzen und Hochschule" begrüßen zu können. Auch wenn das äußere Erscheinungsbild unserer Universität wenig daran erinnert, Sie haben sich an einer Hochschule eingefunden, deren Ursprünge über 600 Jahre bis in das späte Mittelalter zurückreichen. Die Universität zu Köln steht somit in der Tradition der großen europäischen Universitäten. Eine Besonderheit in der Entstehungsgeschichte unserer Universität stellt ihre Gründung durch die Stadt Köln dar, damals die größte Stadt im Heiligen Römischen Reich deutscher Nation. Ihre damalige Anziehungskraft auf die jungen Scholaren übt sie auch heute noch auf viele Studentinnen und Studenten aus, und dadurch ist sie mittlerweile zur größten Universität Deutschlands herangewachsen.

“Forschungsstark, international ausgerichtet und bei den Studierenden beliebt“, so hat der Expertenrat im vergangenen Jahr die Universität charakterisiert. Die durch den starken Zuwachs zum Ausdruck gebrachte Attraktivität hat jedoch zwei Seiten: Natürlich freuen wir uns darüber, dass die Studierenden nach Köln streben; es bedrückt uns jedoch, dass wir ihnen nicht immer die Betreuung bieten können, die wir Ihnen gerne geben möchten. Umso beeindruckender ist es, was bei dieser seit Jahrzehnten bestehenden Überlast von der Universität geleistet worden ist, und zwar sowohl in der Lehre wie auch beim begleitenden Service, gerade eben auch in der Studienberatung.

Zu den wesentlichen Schlüsselqualifikationen für ein Studium im 14. Jahrhundert zählten die Beherrschung der Wissenschaftssprache Latein und – in heutiger Terminologie – Internationalität. Die örtliche Mobilität der damaligen Scholaren und Magistri ist angesichts der Reiseerschwernisse beeindruckend. (Auch damals waren übrigens schon die häufig nur mäßigen Lateinkenntnisse Anlass zur Kritik. In ihrem Programm widmet sich eine Arbeitsgruppe der Frage, welchen Stellenwert Latein im 21. Jahrhundert hat, auf der Basis einer Befragung von Führungskräften.)

Der jetzige Standort der Universität, im sog. Grüngürtel Kölns, ist ihr zweiter Standort seit ihrer Neugründung kurz nach dem Ersten Weltkrieg. Sie war, wie viele andere Universitäten auch, während der Napoleonischen Besetzung im Jahre 1798 geschlossen worden. Ihre Wiedereröffnung im heute an die Fachhochschule abgetretenen Gebäude der ehemaligen Handelshochschule im Süden Kölns, gelang zunächst mit vier Fakultäten, den neuen Universitätsdisziplinen Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (hervorgegangen aus der 1901 gegründeten Handelshochschule Köln) sowie Jura, Medizin und der Philosophischen Fakultät, von der sich dann in den 50er Jahren die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät ablöste. Die Auflösung der Pädagogischen Hochschulen in NRW führte 1980 zur Integration zweier weiterer Fakultäten, der Erziehungswissenschaftlichen und der Heilpädagogischen Fakultät.

Die Neuentstehung der Universität ist dem besonderen Engagement Konrad Adenauers in seiner Funktion als Oberbürgermeister von Köln und weiteren Kölner Bürgern zu verdanken. Das Hauptgebäude, in dem wir uns jetzt befinden, wurde im Stile der Neuen Sachlichkeit Ende der 20er/Anfang der 30er Jahre erbaut, allerdings nur als Teil einer in viel größeren Dimensionen konzipierten Campusstadt – Pläne, die zu Zeiten der Weltwirtschaftskrise nicht realisierbar waren, die wir aber in zeitgemäßer Form, mit modernen Wissenschaftszentren, wieder aufgegriffen haben, beispielsweise mit dem Biozentrum, dessen Grundstein Sie, sehr geehrte Frau Ministerin, vor gerade einem Jahr erst gelegt haben und das wir noch in diesem Jahr beziehen werden. Darüber hinaus planen wir weitere Center wie das Service-Center für Studierende mit Studienberatung, Akademischem Auslandsamt und weiteren Einrichtungen, die für die Betreuung unserer Studierenden wichtig sind, ferner ein Medienzentrum sowie mehrere Zentren im Bereich der Medizin: das Herzzentrum, den Neubau für das ZMMK mit Möglichkeiten für das Cell Center Cologne, Laborflächen für Firmenausgründungen aus der Medizin.

Ich habe diesen kleinen Exkurs in die Geschichte unternommen, weil diese Universität damit einen ganz bestimmten Typus von Hochschule verkörpert: Sie ist zum einen eine Universität mit großer Fächervielfalt, die in besonderem Maße Interdisziplinarität ermöglicht und sich in einem Studienangebot von derzeit 150 Studiengängen dokumentiert (mit steigender Tendenz). Sie verfügt – wie eine Reihe weiterer anderer Universitäten –, über eine besondere Europa-Bindung, wie sie sich z.B. in unserer WiSo- oder Rechtswissenschaftlichen Fakultät in Lehre und Studium ausprägt. Internationalität, Fächervielfalt und die dadurch ermöglichte Interdisziplinarität, die sich z.T. in fakultätsübergreifenden Sonderforschungsbereichen und Graduiertenkollegs wiederfindet, sind wesentliche Leitideen für diese Universität und ihre Profilbildung.

Das Thema dieser Tagung, "Schlüsselkompetenzen und Hochschule", gewinnt durch die aktuelle Bildungsdiskussion an Brisanz: Mit welcher Komposition von Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Verhaltensweisen kann ein Bildungsprozess als gelungen gelten? Selbstverständlich wird erwartet, dass Studierenden Fachwissen auf hohem Niveau vermittelt wird. Aber es geht um mehr: Persönlichkeitsbildung, verantwortliches gesellschaftliches und berufliches Handeln tritt zunehmend in den Vordergrund, darin bestehen die Anforderungen einer Zeit, die geprägt ist durch schnellen Strukturwandel, Komplexität, zunehmende Verwissenschaftlichung, Pluralität der Wertvorstellungen, Globalisierung etc. Was sind, bezogen auf unsere Bildungslandschaft, die entscheidenden Bildungsziele und Bildungsaufträge an die Hochschulen? Kann das durchaus spannungsvolle Verhältnis zwischen Bildung und Qualifikation hier zu einer neuen Synthese gebracht werden? Der teilweise inflationäre Gebrauch des Begriffs "Schlüsselqualifikation" darf nicht dazu führen, dass schlichtweg Anforderungskataloge erstellt werden und danach ein Trainingsprogramm für einzelne Kompetenzen abläuft. Genau diesem Eindruck versucht diese Tagung entgegenzuwirken. Kompetenzen können nicht losgelöst von der Vermittlung, dem Erwerb und der Verarbeitung von Fachwissen erworben werden. Bezogen auf Beratung können sie nur in Auseinandersetzung mit konkreten Anlässen und Problemstellungen des Studienalltags entwickelt werden.

Eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen für ein erfolgreiches Hochschulstudium ist jedoch nach wie vor die Bereitschaft, sich einzusetzen und Wissen selbständig zu erarbeiten. Nicht immer sind unsere Studierenden heute auf diese anspruchsvolle (aber eigentlich doch selbstverständliche) Anforderung vorbereitet. Eine größere Verantwortung der Hochschulen bei der Auswahl der Studierenden könnte hier

zukunftsweisende Wege eröffnen. Es muss das Ziel der guten Hochschulen sein, die besten Studenten anzuziehen, aber die entsprechenden Möglichkeiten müssen Ihnen auch eingeräumt werden. Andere Hochschulen haben dabei bereits gute Erfahrungen gesammelt, auch wir sind dazu – wie das Beispiel Biologie zeigt – trotz des erheblichen Aufwands durchaus bereit.

Die Zusammensetzung der Referenten und Teilnehmer der Tagung – allgemeine und psychologische Beratung, Hochschuldidaktik, Weiterbildung, Career Services bis hin zu Kompetenz-Centern – vermittelt den Eindruck, dass auch Studienberatung und ihr nahestehende Einrichtungen sich in einem Kontext verschiedener wissenschaftlicher Ansätze und Methoden bewegen, an einem regen Austausch und auch enger Zusammenarbeit interessiert sind. Ich kann dies nur begrüßen, auch das Rektorat unserer Hochschule unterstützt entsprechende Bestrebungen. Die Zusammenlegung oder Vernetzung über enge Kooperation – beide Varianten scheinen zur Zeit praktiziert zu werden – erscheint aus verschiedenen Gründen sinnvoll, zumal an einer großen Hochschule wie Köln mit über 60.000 Studierenden, mehr als 8.000 Studienanfängern pro Jahr und einer Vielzahl von Studieninteressenten und -bewerbern sind einzelne Einrichtungen rein quantitativ schnell überfordert. In Zeiten knapper Ressourcen können hier konkrete Abstimmungen über Aufgaben und Angebote unverzichtbar sein, um die vorhandenen Ressourcen effektiv zu nutzen. Ein ganz entscheidender Faktor liegt ferner in der Entwicklung eines Gesamtkonzepts für die Wahrnehmung von Beratungsaufgaben und Kompetenzvermittlung im Umfeld von Lehre und Studium, das den Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule Rechnung trägt. Auf einem solchen konzeptionellen Hintergrund bieten sich auf verschiedenen Gebieten Kooperationen zwischen Studienberatungsstellen und Fächern bzw. Fachbereichen an und einige Tagungsbeiträge stellen entsprechende Modelle vor.

An der Kölner Universität sind in den letzten Jahren durch eine Reihe von Projekten und Initiativen neue Infrastrukturen für Information, Beratung und Kompetenzvermittlung geschaffen worden. Neben eigenen Anstrengungen der Universität konnten durch Leuchtturmprojekte und sonstige Programme des Ministeriums wie "Qualität der Lehre", "Uni-Kompass" und derzeit "Studienreform 2000 plus" neue Konzepte zur Förderung allgemeiner Studienkompetenzen in einigen Bereichen erarbeitet werden. Ein Schwerpunkt dabei war zunächst der systematische Ausbau von Orientierungshilfen für den Übergang von der Schule zur Hochschule. Mittlerweile verfügen wir über ein breites, innerhalb der Hochschule gut koordiniertes Angebot für Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters. Noch weiter ausbauen möchten wir die Orientierung zum Studienbeginn und in weiteren Phasen des Studiums. Ziel ist es, das aktive Studium zu fördern, und dies auf verschiedenen Wegen. Die Rahmenbedingungen an einer Großuniversität mit äußerst knappen Ressourcen, solche Ansätze zu verstetigen und neue, gute Ideen umzusetzen, sind schwierig. Gelungene Beispiele sind unser Studienführer „Kursbuch Studium“ sowie das Internetprojekt der Studienberatung und der Career-Service.

In der nächsten Zeit werden wir uns verstärkt um eine Netzwerkbildung zur Förderung studien- und berufsrelevanter Kompetenzen bemühen. Ausgangspunkt wird eine systematische Bestandsaufnahme sein, die den Bedarf in den einzelnen Studienphasen erfasst – hier können wir durchaus auf die guten Erfahrungen anderer Universitäten zurückgreifen. Bausteine zur Orientierung und Kompetenzförderung werden zum einen von zentralen Stellen entwickelt, zum andern ist es unerlässlich, fachnahe Kompetenzen miteinbeziehen. Als Vision schwebt uns ein Ensemble engagierter Einrichtungen vor, in denen Studienbeginner und Studierende während des

Studiiums und in den Übergangsphasen von der Schule zur Hochschule und später in den Beruf kompetente Unterstützung erhalten.

Eine erstaunliche Vielzahl von Ansätzen und Modellen zu allen Phasen und "Schlüssel"-Situationen des Studiums wird auf dieser Tagung vorgestellt. Damit bewähren sich Beratungsstellen und ihnen nahestehende Einrichtungen durch Orientierung, Beratung und Förderung von studien- und berufsbezogenen Kompetenzen als eine Ressource Ihrer Hochschulen.

Als herausragende Kategorie wird die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen aufgeführt, wobei Inhalte wie Methoden des Lehrens und Lernens diskutiert werden. Ganz entscheidend ist dabei die Fähigkeit, Fragen zu stellen, die "richtigen" Problemstellungen für zukunftssträchtige Lösungen von Problemen zu finden. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine interessante Tagung, viele Anregungen und Anstöße für Ihre weitere Arbeit und einen angenehmen Aufenthalt in Köln.

**Grußwort der Ministerin für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes
Nordrhein-Westfalen
Gabriele Behler**



Sehr geehrter Herr Rektor,
sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich sehr, hier zu Ihnen sprechen zu können. An all diejenigen, die von außerhalb kommen, gerichtet, ich freue mich sehr, Sie hier bei uns in Nordrhein-Westfalen begrüßen zu können. Dies umso mehr, als Sie sich mit Ihrer diesjährigen Fachtagung ein sehr wichtiges bildungs- und hochschulpolitisches Thema gestellt haben. Ein Thema, das grundsätzlich das Problem aufwirft, welche Inhalte das Studium haben und wie es organisiert sein muss, wenn es den Studierenden Chancen für die Zukunft, Chancen für den Beruf eröffnen soll.

Herr Prof. Wildt wird gleich seinem Eröffnungsvortrag die Frage aufwerfen: "Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform?" – Mit einem Fragezeichen dahinter. Der Antwort darauf will ich keinesfalls vorgreifen, aber ich will doch Position beziehen und Ihnen auch im Groben die bildungspolitischen Leitlinien aufzeigen, die wir in NRW verfolgen. Ich will mit einem kurzen Zitat beginnen. Sie kennen es sicherlich:

"Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden (...) vermitteln (...). Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den anderen Hochschulen und den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums in Hinblick auf die Entwicklungen der Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiter zu entwickeln."

So weit die Paragraphen 7 und 8 des Hochschulrahmengesetzes. Ziel eines Studiums ist demnach vor allem die Vorbereitung auf den Beruf. Das heißt, dass die Rolle der Hochschulen sicherlich weiterhin bestimmt ist durch die Freiheit der Wissenschaft, durch die Einheit von Lehre und Forschung und durch ihre wichtige Funktion als Stätten der Aufklärung. Aber eben auch durch ihre Verpflichtung zu einer arbeitsmarktsbezogenen Ausbildung der Studierenden.

Das zu fordern ist sicherlich nichts Unbilliges. Im Gegenteil: Denn in Deutschland studieren mittlerweile über 30 Prozent eines Jahrgangs, und dieser Anteil wird und muss weiter steigen. Es ist angesichts dessen doch klar, dass das Ziel des Gros der Studierenden nicht die Karriere in Wissenschaft und Forschung sein kann. Sondern, dass sie in der Regel ein Studium brauchen, das auf die Berufswelt außerhalb der Hochschule vorbereitet. In dieser Hinsicht haben wir in Deutschland noch dringenden Nachholbedarf – um es zurückhaltend zu formulieren. In den USA, auch in Großbritannien und in vielen unserer Nachbarländer stellt man sich dem Phänomen der Massenuniversität und der Rolle der Hochschulen als Ausbildungsstätten schon längst weitaus offensiver als wir. "Employability" ist dort als primäres Ziel des Hochschulstudiums unumstritten. Das täte auch uns gut, zumal ja in den letzten Jahren immer offensichtlicher geworden, dass das Studium für zu viele eben nicht mehr der Weg in den Beruf, sondern in der Regel eher ein steiniger und oft allzu langer

Umweg ist. Wie die Probleme im einzelnen aussehen, wissen sie als Studienberater aus eigener Ausschauung. Ich nenne also nur ein paar Stichworte: lange Studienzeiten, geringe Studienerfolgsquoten, hohe Abbrecherquoten – in den Magisterstudiengängen bis zu 70 Prozent –, für die Absolventen vieler Fächer schlechte Arbeitsmarktchancen und zudem noch die wachsende so genannte "Ausbildungs-inadäquanz", also "unterwertige Beschäftigung" von jungen Akademikern. Und dies obwohl der Arbeitsmarkt ansonsten doch vor allem Arbeitnehmer mit hoher Qualifikation verlangt.

Das alles drückt sich natürlich nicht nur in Statistiken aus, sondern auch und vor allem in Schicksalen. Der Vorwurf, der vor diesem Hintergrund an die Adresse der Hochschulen und natürlich auch der Bildungspolitik formuliert wird, ist eindeutig – und ihm ist schwer zu widersprechen: Vieles, was die Unternehmen brauchen, bringen die Absolventen nicht aus den Hochschulen mit. Vieles, was sie mitbringen, ist nicht erforderlich. In der Tat: In der Vergangenheit hat man oft trotz der sich immer deutlicher abzeichnenden Krisenzeichen darauf vertraut, dass der Arbeitsmarkt das irgendwie und irgendwann selbst lösen und Angebot und Nachfrage, das Bildungs- und das Beschäftigungssystem wieder in Gleichklang bringen würde – ohne das man das Problem grundsätzlich angehen müsste. Inzwischen ist aber offensichtlich, dass wir vor tiefen strukturellen Umbrüchen im Verhältnis zwischen Studium und Berufswelt stehen.

Der Abschluss eines fachwissenschaftlichen Studiums allein bedeutet heute längst keine Aufstiegsgarantie mehr. Es ist eher wie der Schlüssel zur Tür. Es müssen aber noch andere Qualitäten und Qualifikationen hinzu kommen, wenn der Schlüssel tatsächlich passen und sich beruflicher Erfolg einstellen soll. Das wird durch die raschen und permanenten Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem noch verschärft. Auf manchen Feldern des Arbeitsmarktes sind die Halbwertszeiten von Kenntnissen und Qualifikationen ja schon so kurz, dass Arbeitsmarktexperten meinen, Anzeichen einer "Entberuflichung" feststellen zu können. Die technologische Entwicklung überholt quasi permanent die bekannten Berufsmuster und Berufsstrukturen. Umso nötiger erscheint es mir, an den Hochschulen neue Wege dafür zu suchen, wie man den Studierenden Berufsfähigkeit vermitteln kann. Und außerdem zeigt uns auch schon der Blick auf andere Länder, dass wir in Deutschland nicht weniger, sondern mehr Akademiker brauchen. Von den künftigen Anforderungen der so genannten Wissensgesellschaft einmal ganz zu schweigen. Aber wir brauchen eben Akademiker, die im und nicht neben dem Arbeitsmarkt stehen.

Berufsfähigkeit zu vermitteln ist zweifellos eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, zumal es dazu je nach Fächergruppe und Fach unterschiedlicher Ansätze und Methoden bedarf. Das stellt sich z. B. in den Rechtswissenschaften – wo es klare Berufsbilder gibt – anders dar als etwa in der Chemie, wo verschiedene Wege zu verschiedenen, eng an das Fachstudium gebundenen Berufen führen. In den Geisteswissenschaften, wo man leider keine klaren Berufsbilder hat und wo man – wie ich kritisch hinzusetzen will – sich zumeist auch nicht für die Berufswahl der Studierenden für zuständig hält, sieht das wiederum anders aus. Aber trotz aller Unterschiede, die sich durch jeweiligen Fächer, die besonderen Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Bedürfnisse ergeben, wird es für die Hochschulen in Zukunft unverzichtbar sein, neben den genuin fachlichen Kompetenzen weitaus stärker als bisher so genannte Schlüsselqualifikationen, "key skills", zu vermitteln. Also diejenigen Qualifikationen, die man heute braucht, um sich auf immer wieder neue Anforderungen im Beruf erfolgreich einstellen zu können.

Diesen Ansatz verfolgen wir in NRW übrigens schon seit Jahren. Die NRW-Bildungskommission unter dem damaligen Ministerpräsidenten Rau hat schon 1995 gefordert, an den Schulen insbesondere "Schlüsselqualifikationen" zu vermitteln. Das wurde definiert als "erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen, Strategien und Wissensselemente, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind, so dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, die es ermöglicht, sowohl individuellen Bedürfnissen als auch gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden". Also insbesondere Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Selbstkompetenz, was u.a. Fähigkeiten wie Flexibilität und Motivation umfasst.

Wer nicht nur die plakativen Schlagzeilen über die PISA-Studie kennt, weiß, dass ihre Ergebnisse letztlich die Richtigkeit und die Notwendigkeit dieses Ansatzes und des Verständnisses von Bildung für die moderne Arbeits- und Lebenswelt unterstreichen. Die Aufgabe besteht m. E. darin, dieses Konzept auch in die Hochschulbildung aufzunehmen, es für die Hochschulbildung zu konkretisieren und zu operationalisieren. Da liegt sicherlich noch einige Arbeit vor uns. Aber – wie gesagt – das könnte der Schlüssel zur Tür sein, nämlich zu mehr erfolgreicher Berufsorientierung im Studium – und auch zu einer besseren Studierfähigkeit. Denn wer über bessere Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen verfügt, wird auch mit den Anforderungen des Studiums besser zurecht kommen. Hinzu müssen sicherlich noch andere Anstrengungen kommen, etwa Praxisinitiativen, Career Services, Maßnahmen, die wie das nordrhein-westfälische Programm PFAU den Weg hin zur Selbstständigkeit bahnen – und sicherlich auch Anstrengungen, die zu einer Verkürzung der Studienzzeit und damit zu einem geringeren Alter der deutschen Hochschulabsolventen beim Eintritt in den Beruf führen. Und natürlich besteht ein weiterer, ganz wichtiger Schritt zu mehr Berufsfähigkeit auch darin, das Studium als solches neu zu strukturieren.

Ich will daran erinnern, dass sich der Wissenschaftsrat bereits in seinen zehn Thesen zur Hochschulpolitik dafür ausgesprochen hat, das Studium im Interesse einer größeren Berufsfähigkeit und einer höheren Arbeitsmarktorientierung zu teilen, nämlich in ein wissenschaftliches und zugleich "berufsfähiges" Studium für die überwiegende Zahl der Studierenden und in eine daran anschließende Ausbildung für den wissenschaftlichen Nachwuchs.

Das wird man sicherlich noch dahingehend differenzieren müssen, dass auch die zweite Phase des Studiums sowohl der wissenschaftlichen Qualifizierung als auch der Qualifizierung für berufliche Tätigkeitsfelder außerhalb der Hochschule dienen muss. Im Grundsätzlichen kann es aber keinen Zweifel daran geben, dass an der Einführung von konsekutiven Studiengangstrukturen kein Weg mehr vorbei führt. Auch der Expertenrat hat das den Hochschulen in NRW so empfohlen. Dabei gilt: Die Studienangebote der Hochschulen müssen den aktuellen Anforderungen entsprechend weiterentwickelt werden. Mehr Möglichkeiten, im Studium zu differenzieren oder über die Grenzen der einzelnen Fächer hinweg zu kombinieren, sind gefragt. Notwendig ist eine auch größere Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen bzw. zwischen der Berufspraxis und den Hochschulen. Das lebenslange Lernen, die ständige Erweiterung der beruflichen Kompetenzen gewinnt schließlich immer mehr an Bedeutung. An den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen soll das ein neues gestuftes System von Bachelor- und Masterstudiengängen ermöglichen. Es soll den Studierenden einen attraktiven akademischen Abschluss bieten und ihnen zugleich die Möglichkeit eröffnen, relativ früh in das Berufsleben einzusteigen. Die neuen nordrhein-westfälischen Bachelorstudiengänge sollen die Studierenden in erster Linie zur Berufsfähigkeit führen. Sie sollen ihnen dazu grundlegendes Fachwissen, Methoden

kompetenzen und auch Schlüsselqualifikationen wie Kommunikations- und Teamfähigkeit vermitteln. Sie sollen Grundprofile haben, die sich klar auf ein bestimmtes Berufsfeld – oder auch auf mehrere Berufsfelder – beziehen. Was die Masterstudiengänge angeht: Sie können unmittelbar nach einem Bachelorstudium, aber auch nach einer längeren Phase der Berufstätigkeit aufgenommen werden. Sie dienen dazu, das Studium eines Faches zu vertiefen, oder aber dazu, die vorhandenen Qualifikationen durch ein anderes Studienfach zu erweitern. Die zweite Variante trägt in besonderem Maße der Nachfrage nach neuartigen Hybridqualifikationen Rechnung.

Sowohl bei den Bachelor- als auch bei den Masterstudiengängen erscheint es mir wichtig, dass das Studium in modularisierter Form angeboten wird. Schließlich muss das Studium ja möglichst flexibel angelegt sein, wenn es rasch und, wenn möglich, auch auf verschiedenen Wegen den Einstieg in den Beruf vorbereiten soll. Ich bin mir sicher, dass die weitgehende Umstellung der Studienstruktur auf das konsekutive Modell nicht nur zur Internationalisierung des Studienstandortes Nordrhein-Westfalen, sondern auch zu einer Integration der Berufsorientierung in die Curricula an den Hochschulen beitragen wird. Und ich bin mir auch sicher, dass wir den Weg dahin in einer relativ kurzen Zeit werden zurücklegen können. Seit 1999 sind nämlich schon 256 BA-Studiengänge in NRW eingerichtet worden. Das entspricht einer Quote von mehr 10 Prozent aller Studiengänge in NRW. Für diese kurze Zeit ist das eine beachtliche Zahl. Das wollen wir gemeinsam mit den Hochschulen weiter ausbauen. Denn das liegt auf der Linie der Bologna-Erklärung der europäischen Bildungsminister von 1999. Das wird der europäische Standard der Zukunft sein. Und auch der Wissenschaftsrat und die Wissenschafts- und Hochschulministerien der anderen Bundesländer sehen das so. Ich möchte Sie bitten, bei den Studierenden für diesen Prozess zu werben und sie dabei auch auf die Vorzüge eines straff organisierten und unmittelbar berufsqualifizierenden Studiums hinweisen.

Im Übrigen will ich noch einmal sagen, dass ich dankbar dafür bin, dass Sie das Thema "Schlüsselqualifikation" aufgegriffen haben und sich damit in die laufende Reformdebatte einbringen wollen.

Ich wünsche Ihrer Tagung fruchtbare Ergebnisse – vor allem mit Blick auf die Studierenden und deren künftige Berufschancen.

Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform?



1. Einleitung: Schlüsselkompetenz – eine semantische Karriere eines Schlüsselbegriffs der Studienreform

In der Begriffsgeschichte des Terminus Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen – aus Gründen, die später deutlich werden, ziehe ich es vor, von Schlüsselkompetenzen zu sprechen – stehen Phänomene des Arbeitsmarktes im Mittelpunkt, die aus dem Verhältnis zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem entstehen. Das „Leitmotiv“ Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen wird zum ersten Mal Anfang der 70er Jahre von Dieter Mertens, dem damaligen Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in einem Gut-

achten zu Fragen der akademischen Beschäftigung angeschlagen. Schon Anfang der 70er Jahre wird dieses Motiv von der Hochschuldidaktik aufgenommen. Nachzulesen ist das etwa in einem Band der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 32 zum Zusammenhang von „Hochschuldidaktik und Berufsforschung“ (Herz, Faltin 1974).

Seit Mertens hat der Begriff eine bemerkenswerte Karriere durchlaufen. 1993 haben Didi u.a. in einer Sekundäranalyse zur berufspädagogischen Literatur über 600 verschiedene Varianten von Schlüsselqualifikationen gezählt. Die häufigsten Nennungen, mit denen der Begriff belegt wird, sind in der folgenden Übersicht wiedergegeben worden. Darin tritt der ganze begriffliche Horizont und die Fülle der Aspekte zu Tage, die unter Schlüsselkompetenzen bzw. -qualifikationen subsummiert werden.

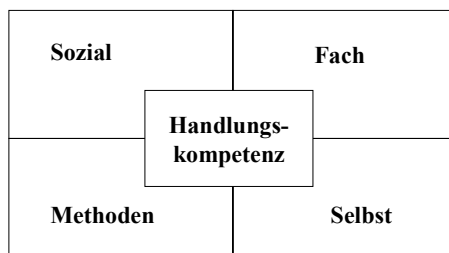
Tab. 1: Häufigste Begriffsnennungen

1.	Kommunikationsfähigkeit	24
2.	Kooperationsfähigkeit	23
3.	Flexibilität	21
4.	Kreativität	21
5.	Denken in Zusammenhängen	21
6.	Selbständigkeit	21
7.	Problemlösefähigkeit	20
8.	Transferfähigkeit	17
9.	Lernbereitschaft	16
10.	Durchsetzungsvermögen	15
11.	Entscheidungsfähigkeit	15
12.	Zuverlässigkeit	14
13.	Verantwortungsgefühl	14
14.	Lernfähigkeit	14
15.	Konzentrationsfähigkeit	14
16.	Ausdauer	13
17.	Genauigkeit	12
18.	Analytisches Denken	11
19.	Logisches Denken	10
20.	Abstraktes Denken	10
21.	Selbständiges Lernen	10
22.	Leistungsbereitschaft	9
23.	Kritikfähigkeit	9
24.	Urteilsfähigkeit	9
25.	Fremdsprachenkenntnisse	9

Häufigste Begriffsnennungen

In einem ersten Zugriff fordert das Kaleidoskop der Schlüsselqualifikationen von Didi u.a. dazu heraus, den Begriffshorizont zu systematisieren. Eine mittlerweile auch für Zwecke von Studium und Lehre gebräuchliche Systematisierung gibt eine Gruppierung in vier Cluster. Demnach setzen sich die Handlungskompetenzen neben Fachkompetenzen aus Sozialkompetenz, Methoden- und Selbstkompetenz zusammen, denen die unterschiedlichen Schlüsselkompetenzen zugeordnet werden (vgl. dazu auch Wildt 1997, Orth 1999).

Schlüsselkompetenzen



Von verschiedener Seite, z.B. Weinert 1996, ist die polymorphe, vielgestaltige und schillernde Qualität des Begriffs kritisiert worden. Dies mag verständlich sein, wenn es darum geht, den Begriff als Konstrukt im Rahmen empirisch-psychologischer Forschung zu operationalisieren.

Diese Qualität kann jedoch auch als Vorteil betrachtet werden. Der Begriff bietet gewissermaßen eine „semantische Projektionsfläche“ (Wildt 1997), auf die die vielfältigen und unterschiedlichen, komplexen Bilder von Hochschulen und ihren Aufgaben projiziert werden können. Benötigt man nicht konsensstiftende Leitbegriffe einer Studienreform, die genügend unscharf sind, eine notwendige heterogen zusammengesetzte Interessenskoalition zu mobilisieren? Natürlich fordert diese Unschärfe auch dazu heraus, das darin enthaltene Potenzial der Studienreform auszuloten und sichtbar zu machen. Dazu will ich einen Beitrag leisten,

- indem ich Schlüsselkompetenzen zunächst in die Anschlussfähigkeit am hochschuldidaktischen Diskurs einordne,
- sodann Diskurse und verschiedene Bezugswissenschaften zeige und
- abschließend unter hochschuldidaktischen Perspektiven auf die Bedeutung in der derzeitigen Studienreform im Zeichen gestufter Studiengänge eingehe.

2. Schlüsselkompetenzen im hochschuldidaktischen Diskurs

Um die zentrale Stellung des Konstrukts der Schlüsselkompetenzen im hochschuldidaktischen Diskurs zu demonstrieren, möchte ich zwei Zitate einander gegenüber

stellen. Sie liegen zwar zeitlich weit auseinander, werfen aber gerade deshalb einen aufschlussreichen Blick auf Kontinuität und Wandel dieses Diskurses. So heißt es in dem Gutachten der Bundesassistentenkonferenz (BAK) „Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen“ (1970), das gewissermaßen als Gründungsdokument der Hochschuldidaktik angesehen werden kann:

„Wissenschaft ist dynamischer Vollzug oder Prozess der Forschung und Reflexion, nicht statischer Besitz bestimmter Kenntnisse oder Techniken. Die ihm eigentümlichen Verhaltensweisen und Einstellungen müssen zugleich die Ziele jeder wissenschaftlichen Ausbildung darstellen. Als solche haben wir schon früher bezeichnet: Autonomie; Reflexion auf praktische Anwendung; Konsequenzen und gesellschaftliche Relevanz wissenschaftlichen Erkennens; Motivation; Ökonomie; methodische Sicherheit und methodenkritisches Bewusstsein; Kontrolle und Kritik; Kommunikation; Kooperation; Kreativität; fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten“. (1970, S. 9)

Kompetenzen, die in der heutigen Terminologie unter Schlüsselkompetenzen subsummiert werden, werden von der BAK in den Kernprozess wissenschaftlichen Arbeitens lokalisiert. „Forschendes Lernen“ als zentrales hochschuldidaktisches Konzept zum Erwerb solcher Schlüsselkompetenzen hat genau in diesen Kernprozessen seinen Ursprung.

Seit den Zeiten der BAK ließen sich in vielen hochschuldidaktischen Dokumenten vermutlich ähnlich zahlreiche Verweise auf Schlüsselkompetenzen finden wie in der erwähnten Studie zur Berufsbildung von Didi u.a. (s.o.). Prominentes Beispiel aus jüngster Zeit sind die Ausführungen des Wissenschaftsrats in seinem Gutachten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Dort werden zu dem Kompetenzprofil der neuen Studiengänge gezählt: „Kommunikations- und Teamfähigkeit, Präsentationstechniken, der Umgang mit den modernen Informationstechnologien, interkulturelle Kompetenzen und Fremdsprachenkenntnisse, die Fähigkeit, Wissen und Information zu verdichten und zu strukturieren sowie eigenverantwortlich weiterzulernen“ (Wissenschaftsrat 2000, S. 21f). Im Vergleich mit der BAK wird leicht erkennbar, dass sich das Spektrum der Schlüsselkompetenzen aus dem wissenschaftskritischen Begründungszusammenhang gelöst und auf den Kontext von Arbeitsmarkt und Beruf verschoben hat.

Bemerkenswert ist jedoch, dass der Wissenschaftsrat seine Empfehlungen didaktisch wendet, indem er auf den Bedarf an „veränderten Lehr- und Lernformen“ eingeht, die „problem- und handlungsorientiertes Lernen“ zu fördern. „Das projektorientierte Lernen in Gruppen, der Einsatz und die Nutzung neuer Medien zur Kommunikation und Präsentation, die Integration von Praktika und fächerübergreifende Lernangebote sowie integrierte Studienphasen im Ausland fördern den Anwendungs- und Kontextbezug des Lernenden und unterstützen die Entwicklung sozialer Kompetenzen“ (Wissenschaftsrat ebd.).

Auf einer didaktischen Ebene kommt der Wissenschaftsrat damit der BAK wieder näher. Deutlicher noch wird das in einem neuen Gutachten zur „zukünftigen Struktur der Lehrerbildung“ (Wissenschaftsrat 2001): „Hochschulausbildung soll die Haltung forschenden Lernens einüben und fördern, um die zukünftigen Lehrer zu befähigen, ihr Theoriewissen für die Analyse und Gestaltung des Berufsfeldes nutzbar zu machen und auf diese Weise ihre Lehrtätigkeit nicht wissenschaftsfern, sondern in einer forschenden Grundhaltung auszuüben“ (Wissenschaftsrat 2001, S. 41).

3. Anschlussstellen

Bevor ich am Ende meiner Ausführungen den Diskurs über Schlüsselkompetenzen wieder auf die hochschuldidaktische Perspektivierung zurückführe, werde ich zunächst Anschlussstellen an einigen wichtigen Bezugswissenschaften der Hochschuldidaktik genauer markieren.

3.1 Arbeitsmarkt und Berufsforschung

Dazu gehört historisch als erste die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Um die Anschlussfähigkeit des Begriffs an die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung aufzuzeigen, knüpfe ich zunächst an den eingangs zitierten Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Dieter Mertens, an. Sein Ansatz der „Flexibilitätsforschung“ und das in diesem Zusammenhang entwickelte Konstrukt der „Schlüsselqualifikation“ war um die Wende zu den 70er Jahren einer von vielen Beiträgen zu einer breiten bildungsökonomischen und Berufsforschungsdiskussion, die mit unterschiedlichen Kategorisierungen arbeitete. Dazu gehörten z.B. die Unterscheidungen von stoffgebundenen gegenüber prozessgebundenen Qualifikationen, von „funktionalen“ gegenüber „extrafunktionalen“ Qualifikationen, von auf „Gebrauchswert“ gegenüber auf „Tauschwert“ bezogenen Qualifikationen etc. (vgl. dazu Wildt 1997). Solche Unterscheidungen reflektieren den Tatbestand, dass das Gleichgewicht zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem aus den Fugen geraten war. Die Versuche, nach dem Arbeitskräftebedarfs-Ansatz aus der Analyse des Beschäftigungssystems den quantitativen und qualitativen Arbeitskräftebedarf zu bestimmen, mussten als gescheitert angesehen werden. Wege wurden gesucht, wie eine Anpassung an Anforderungen geleistet werden könnte, die aus dem Wandel der Arbeitsprozesse und ihrer sozialen und institutionellen Kontexte entsteht.

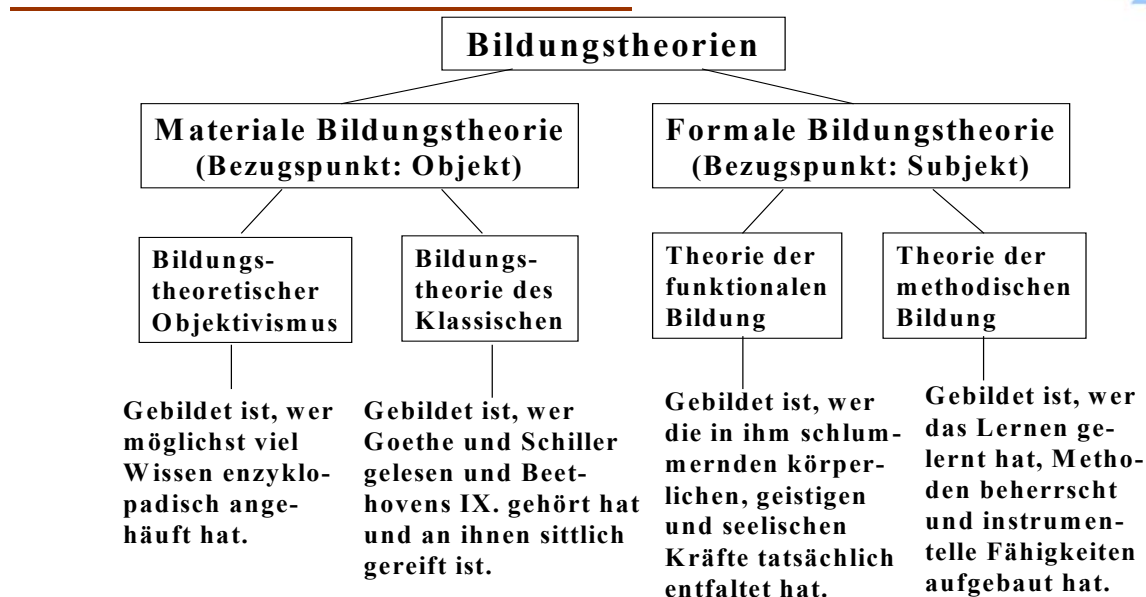
Der besondere Pfiff in der Argumentation der Flexibilitätsforschung bestand nun darin, dem Bildungssystem die Aufgabe zuzuweisen, solche Qualifikationen zu erzeugen, die die Einzelnen in Stand versetzen, die Ungleichgewichte zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem durch flexible Anpassungsleistungen auszugleichen. Genau dies belegt er mit der Metapher des „Schlüssels“, den die Arbeitskräfte benötigen, sich angesichts der wechselnden Anforderungen des Beschäftigungssystems jeweils neu Qualifikationsräume selbst zu erschließen. In diese Perspektive hat Mertens selbst begonnen, die Begriffsvielfalt zu sortieren in:

- Basisqualifikationen, wie Abstraktionsfähigkeit, die in allen höherwertigen Beschäftigungen unspezifisch von den je konkreten Arbeitsanforderungen benötigt werden,
- Horizontalqualifikationen, wie den kompetenten Umgang mit Informationen, die sich in allen Beschäftigungsbereichen wiederfinden,
- Breiterelemente, wie Fremdsprachenkenntnisse, die in verschiedenen Tätigkeitsfeldern vorkommen und
- „Vintage-Faktoren“, die intergenerationelle Qualifikationsunterschiede bzw. deren Aufhebung betreffen, wie es heutzutage z.B. für die sogenannten neuen Kommunikations- und Informationstechnologien gilt.

Mit dieser Argumentation, die Qualifikation nicht mehr allein in Termini von Arbeitsanforderungen bzw. von Qualitäten der Arbeitssituation zu definieren, sondern in die Subjekte zurückzuverlagern, verlässt Mertens dann allerdings den engen Rahmen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Der Diskurs wird damit an bildungstheoretische Diskurse anschließbar.

3.2 Bildungstheorie

Mit dem Konstrukt der Schlüsselqualifikationen wird die „objektivistische“ Sichtweise der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung „subjektiviert“, indem aus der Qualifikation eine individuelle Disposition und damit eine „Kompetenz“ (s.o.) wird, die als „Performanz“ in den verschiedensten Handlungssituationen in Erscheinung tritt – deshalb auch meine Rede von Schlüsselkompetenzen. Erst in dem die Spezifizierung auf situative Anforderungen der Arbeit abgelöst und in die arbeitenden Personen hineinverlagert wird, ergibt sich eine Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Diskurse. Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen lässt sich dann etwa im Kontext der Unterscheidung von „materialer“ und „formaler“ Bildung diskutieren. Diese Unterscheidung veranschaulicht die folgenden Visualisierung (nach Jank/Meier 1994).



aus: Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt/M. 1994, S. 143

Prof. Dr. Dr. h.c. Johannes Wildt © 2002

Diese Unterscheidung macht auf den bildungstheoretischen Reduktionismus aufmerksam, dem man anheim fällt, wenn man Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen allein der Seite der formalen Bildung zuschlägt. Eine „kategoriale“ Bildungstheorie (i.S. Klafkis) dagegen denkt die Einheit von materialer und formaler Bildung, die sich als zwei Seiten einer Medaille begreift. Entscheidend ist, dass im Begriff der kategorialen Bildung die Inhaltsdimensionen nicht aus dem (hochschul-)didaktischen Diskurs ausgeklammert werden. Darauf zu verweisen erscheint mir notwendig als Hintergrund von Versuchen, die Rede von Schlüsselkompetenzen an psychologische Diskurse anzuschließen.

3.3 Kognitionspsychologie

Kognitionspsychologische Theorien des Wissenserwerbs gehen heute davon aus (vgl. Wild 2000), dass sich Wissenserwerb auf verschiedenen Ebenen vollzieht. Der Aufbau einer Wissensbasis als Wissensdomäne, die aus einem Zusammenhang von Theorien, Konzepten, Fakten und Methoden besteht, vollzieht sich mit Hilfe kognitiver

Lernstrategien (Organisation, Elaboration, kritischen Überprüfung und Einprägung bzw. Wiederholung). Gesteuert wird dieser Wissenserwerb durch metakognitive Strategien der Planung, der (Selbst)Beobachtung und Korrektur der Lernprozesse sowie dem Einsatz innerer (Motivation, Aufmerksamkeit, etc.) und äußerer Ressourcen (Verfügung über Arbeitsmittel, Informationsquellen, soziale Unterstützung, etc.). Wissenserwerb ist in diesem Sinne abhängig von dem Ineinandergreifen von inhaltlichen und strategischen Aspekten des Lernens. Um es in einem Bild auszudrücken: Lernen verhält sich wie Stricken: Stricken ohne Wolle führt genauso wenig zu befriedigenden Ergebnissen wie Stricken ohne Strickmuster. In diesem Sinne ist der Erwerb von Schlüsselkompetenzen aufs Engste mit dem Erwerb des Wissens selbst verbunden. Aus dieser Sichtweise liegt allerdings auch nahe, dass es in Lehre und Studium nicht nur um den Erwerb von Wissen, sondern im Zusammenhang damit auch um die Entwicklung von Lernstrategien als „Schlüsselkompetenzen“ geht.

Die Ergebnisse eines psychologischen Experiments von Mandl u.a. (1993) illustrieren, inwiefern Aufbau von Kompetenz und Wissen in praktisch angemessenes Handeln umzusetzen, in „situiertes“ Lernen geschieht. In diesem Experiment hatten Studierende der Wirtschaftswissenschaften und der Pädagogik die Aufgabe, die Leitung einer Jeans-Fabrik zu simulieren mit der Maßgabe, die Gewinne zu maximieren. Dabei stellte sich im Ergebnis heraus, dass die Studierenden der Pädagogik im Hinblick auf das Erfolgskriterium besser abschnitten als die der Wirtschaftswissenschaften. An den Prozessen der Simulation lässt sich ablesen, dass die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften versuchten, ihr wirtschaftswissenschaftliches Wissen zur Bewältigung der gesetzten Aufgabe einzusetzen. Die Pädagogik-Studierenden dagegen – ohne Ausstattung mit wirtschaftswissenschaftlichem Wissen – konnten sich hingegen verstärkt auf ihre Intuition verlassen. Aus psychologischer Sicht verfügten die wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden lediglich über „träges Wissen“, weil sie nicht gelernt hatten, dieses Wissen auf die praktische Handlungssituation anzuwenden. Sie hatten versäumt, mit dem Aufbau einer wirtschaftswissenschaftlichen Wissensbasis gleichzeitig den Umgang mit dem neu erworbenen Wissen zu erlernen. Ein an Kompetenzen orientiertes „situiertes“ Lernen dagegen hatte sich auf komplexe Probleme in authentischen Kontexten zu beziehen, dieses aus multiplen Perspektiven zu betrachten und den Lernprozess in Artikulation und Reflexion des Umgangs mit dem Wissen zu begleiten.

Auch wenn der psychologische Diskurs Lernen bzw. Lernstrategien nicht ohne „content“ konzipiert, erscheint doch die Auswahl der Inhalte, an denen die Schlüsselkompetenzen entwickelt werden, eigentümlich beliebig austauschbar. Die jeweilige Wissensdomäne erscheint als Träger bzw. Medium von Schlüsselkompetenzen, die ihren eigentlichen Sinn jedoch erst im Transfer auf neue Kontexte haben. Die Reduktion auf einen solchen formalen Bezugsrahmen verfehlt jedenfalls ein Bildungsverständnis, das auch immer eine „materiale“ Anverwandlung von Welt im Wissenserwerb umfasst und aufgrund der persönlichen Signifikanz zur individuellen Sinnkonstitution führt. Allerdings haftet auch einem solchen, auf individuelle Sinnkonstitution hin ausgerichteten Konzept von Schlüsselkompetenzen ein unverkennbarer Subjektivismus an. Dieser Subjektivismus eines individualistischen Bildungsbegriffs kann allerdings möglicherweise relativiert werden, wenn es gelingt, ihn in intersubjektiver Verständigung zu überschreiten und ihn auf gesellschaftliche Werte zu beziehen.

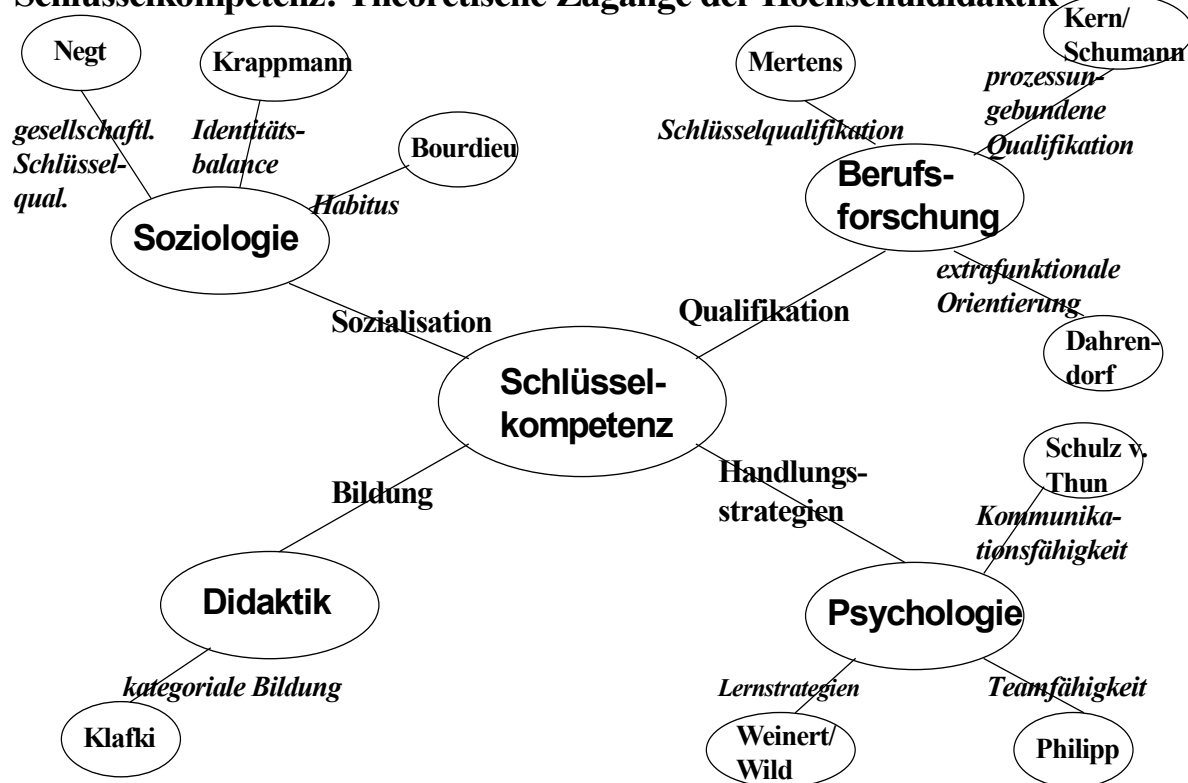
Auf der Basis einer sozialwissenschaftlichen Argumentation hat Oskar Negt einen

solchen Weg beschritten, indem er sogenannte „gesellschaftliche“ Schlüsselqualifikationen identifiziert. Dazu zählen – außer der Fähigkeit, überhaupt in Zusammenhängen zu denken – z.B.

- die Fähigkeit zur Identitätsbalance bzw. zur Biografiekonstruktion, die in der reflexiven Moderne nach Auflösung von Standardbiografien gefordert wird,
- die Ausprägung eines Gerechtigkeits sinns angesichts der fortbestehenden sozialen Ungleichheit,
- die Bereitschaft von Reflexion von Technikfolgen und einer Orientierung auf sozial verträgliche Technikgestaltung, die sich aus einer immer komplexer werdenden sozio-technischen Entwicklung ergibt, oder
- eine ökologische Orientierung, die sich selbst in natürlichen und kulturellen bzw. gesellschaftlichen Systemzusammenhängen verortet.

Die folgende MindMap fasst die Übersicht über die Anschlussstellen an die wissenschaftlichen Diskurse in Diskursen hochschuldidaktischer Bezugswissenschaften. Sie enthält darüber hinaus noch Hinweise auf weitere einschlägige Autoren die in einer ausführlicheren Darstellung zu würdigen wären.

Schlüsselkompetenz: Theoretische Zugänge der Hochschuldidaktik



4. Schlüsselkompetenzen in der neueren Studienreformdebatte

Die Markierung von Anschlussstellen an verschiedene wissenschaftliche Diskurse erscheint mir erforderlich, um einen Reduktionismus in der Studienreform – mindestens argumentativ – entgegen zu wirken. Angesichts der z.Zt. in dynamischer Entwicklung befindlichen Neustrukturierung des Studiengangssystems im europäischen Hochschulraum erscheint es mir erforderlich, Reformprobleme mit einer hinreichenden

Komplexität zu bearbeiten. Wie bereits im Gutachten des Wissenschaftsrats deutlich wurde, ist diese Umstrukturierung nicht lediglich als Organisationsreform durch die Einführung gestufter Abschlüsse in zwei Studienzyklen zu bewältigen, in denen lediglich die Studieninhalte neu angeordnet werden.

Mit der Orientierung an „Schlüsselqualifikationen“ bzw. „-kompetenzen“ wird vielmehr ein Leitmotiv der Studienreform eingeführt, das ein verändertes Lernkonzept impliziert. Dies gilt insbesondere für neuere Vorschläge zur Reform der Lehrerbildung in gestuften Studiengängen. Die meisten dieser Vorschläge sehen zusätzlich (zu den neu arrangierten klassischen Komponenten der Lehrerbildung, wie den Fächern, den Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft und den schulpraktischen Studien) einen weiteren Studienbereich vor, der unter einem Label wie „Berufswissenschaft“, „General Studies“, „Vermittlungswissenschaft“ oder „Optionalbereich“ firmiert. In den Eckwerten des nordrhein-westfälischen Modellversuchs zu gestuften Studiengängen in der Lehrerbildung wird diesem Bereich mit 30 SWS immerhin ein Sechstel des Studienvolumens eines Bachelor-Studiengangs zugeordnet (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung 2001).

Es geht an dieser Stelle nicht darum, die Diskussionen über die speziellen Belange einer Lehrerbildung in gestuften Studiengängen zu führen (vgl. dazu Habel/Wildt 2003). An dieser Stelle genügt es darauf hinzuweisen, dass die oben aufgeführten Diskursanschlüsse zu komplexen Möglichkeiten didaktischer Ausgestaltung von Lernarrangements für die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen führen. Aus den bisherigen Argumentationen geht dabei hervor, dass der Versuch einer Ausgestaltung in Form von purem Training von Schlüsselqualifikationen ohne den Aufbau einer Wissensbasis hinter den Möglichkeiten eines Anschlusses an einschlägige wissenschaftliche Diskurse zurückbleibt. Auch ein Reduktionismus, der sich mit einer kognitionspsychologischen Begründung des Aufbaus einer Wissensdomäne im Verein mit der Entwicklung von Lernstrategien zufrieden stellte, erscheint nicht sachangemessen. Die inhaltliche Fundierung ergibt sich erst aus einem Bildungsbegriff, der persönlich signifikantes Lernen mit der Erschließung beruflicher Handlungsräume und gesellschaftlicher Zusammenhänge verbindet.

Im Kontext wissenschaftlichen Studiums empfiehlt es sich deshalb nach Möglichkeiten zu suchen, um Schlüsselkompetenzen aus inhaltlichen Kontexten heraus zu entwickeln, die Sinn konstituieren. Im bildungstheoretischen Diskurs bietet sich hier die Verknüpfung von Schlüsselkompetenzen mit Schlüsselproblemen der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung im Sinne Wolfgang Klafkis (1992). Allerdings reicht auch eine Explikation der Inhaltsbezüge nicht aus. Schlüsselkompetenz stellt auf Befähigung zum praktischen Handeln ab. Eine Klassifikation darauf zielender methodischer Arrangements, die für den Bereich beruflicher Bildung entwickelt worden ist, gibt auch für den Hochschulbereich eine bedenkenswerte Heuristik.

Tab. 2: Methoden und Schlüsselqualifikationen

Methoden und Schlüsselqualifikationen	Fertigungsaufgabe	Stufen-Methode	Lehrgang	Leittext	Experiment	Demonstration	Objektanalyse	Erkundung	Brainstorming	Konstruktionsaufgabe	Morpholog. Meth.	Projekt	Rollenspiel	Fallstudie	Planspiel	Unterrichtsgespräch	Bericht, Vortrag
Selbständigkeit und Leistungsfähigkeit	**	*	*	**	**			*		*	*	**	*	*	*		*
Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit	*		*	*	*		*	*	*	*	*	**	**	**	**	*	**
Begründungs- und Bewertungsfähigkeit	*	*	*	*	*	*	**	*	*	**	*	**	*	**	**	**	**
Problemlösungsfähigkeit und Kreativität	*			*	*		**	*	**	**	**	**	*	**	*	*	*
Verantwortungsfähigkeit	*	*		*								**	*	*	*	*	
Lern- und Denkfähigkeit	*			*	*	*	**	**	**	**	**	*		*	**	**	*

Legende: ** = besonders gut geeignet * = gut geeignet

Tabelle 1: Mit welcher Methode kann eine bestimmte Schlüsselqualifikation besonders gut gefördert werden?

Einmal mehr verweist diese Heuristik auf die besondere Eignung gruppenbasierter Projektarbeit für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Im Kontext eines wissenschaftlichen Studiums, in dem Projekte als „forschendes Lernen“ strukturiert werden, schließt sich damit wiederum der Kreis zum Ausgangspunkt, von dem aus der Diskurs der bundesdeutschen Hochschuldidaktik gestartet ist.

Literaturangaben

- Bundesassistentenkonferenz (BAK): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen, Schriften 5, Bonn 1970
- Brassard, W./Helling, K./Jerofsky, W. u.a.: Wege zur beruflichen Mündigkeit. Didaktische Materialien zur integrierten Vermittlung und Förderung von Schlüsselqualifikationen an fachlichen Inhalten der betrieblichen Ausbildung, Weinheim 1992
- Didi, H. J./Fey, E./Kloft, C./Vogt, H.: Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive, Bonn 1993
- Faltin, G./Hertz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Blickpunkt Hochschuldidaktik 32, Hamburg 1974
- Habel, W./Wildt, J. (Hrsg.): Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung, Bad Heilbronn (erscheint 2003)
- Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle, Frankfurt/M. 1994, S. 143
- Klafki, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts – im Zentrum: epochaltypische Schlüsselprobleme, in: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und zur Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim 1991, 2. Aufl.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, H.: Lernen in Schule und Hochschule (Forschungsbericht Nr. 16). München: Universität, Institut für pädagogische und empirische Pädagogik, 1993
- Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen – Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem, in: Faltin, G./Hetz, O. (Hrsg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I. Blickpunkt Hochschuldidaktik 32, Hamburg 1974, S. 205 - 230
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung: Eckpunkte zur Gestaltung von BA/MA-Studiengängen für Lehrämter. Erlass vom 9.5.2001, Düsseldorf 2001
- Negt, O.: Alternative Schlüsselqualifikationen, in: Nuissl, E.: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 22
- Orth, Helen: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen – Konzept, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel/Berlin 1999
- Weinert, G.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, o.O., o.J. (München 1996, vervielfältigtes Typoskript)
- Wild, K.-P.: Lernstrategien im Studium. Münster/New York/München/Berlin, 2000
- Wildt, J.: Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen, in: Welbers, U. (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform, Neuwied/Kriftel/Berlin 1997, S. 198 - 213
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse (Baccalaureus/Bachelor und Magister/Master in Deutschland). Berlin, Januar 2000
- Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Lehrerbildung, Drucksache Berlin, 16.11.2001

Podiumsdiskussion

Wiedergabe einer Video-Aufzeichnung in Auszügen

Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

Professor Dr. Tassilo Küpper, Rektor der Universität zu Köln

Ministerialdirigent Heiner Kleffner, Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW

Professor Dr. Johannes Wildt, Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund; Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik

Professor Dr. Jürgen Koebeke, Anatomie, Studiendekan der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln

Professor Dr. Irmgard Schneider, Medienwissenschaftlerin, Institut für Theater-, Film- und Fernsehwissenschaft der Universität zu Köln

Dr. Andreas Barz, Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg

Margaret Dane, Office of Student and Academic Affairs, Heriot Watt University, Edinburgh; President of FEDORA

Dr. Michael Heger, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung der Fachhochschule Aachen

Moderation:

Dr. Markus Schwering, Kulturredakteur beim Kölner Stadtanzeiger, vorrangig zuständig für Bildungspolitik



Markus Schwering:

Ich darf Sie ganz herzlich zu dieser Podiumsdiskussion zum Thema Schlüsselqualifikation an der Hochschule begrüßen.

Ich möchte mit einer persönlichen Reminiszenz beginnen. Ich habe 1975 mein Studium begonnen: Germanistik, Geschichte, Musikwissenschaft, Philosophie, und zwar hier in Köln. Herr Wildt hat eben davon gesprochen, dass damals der Begriff Schlüsselkompetenz, Schlüsselqualifikation, schon in die allgemeine bildungstheoretische Diskussion eingeführt war. Nun, ich muss, was meinen eigenen Erfahrungshorizont anbelangt, sagen, dass der Begriff Schlüsselqualifikation in meinem Studium keine Rolle gespielt hat und die Sache eigentlich auch nicht. Ich denke, es hat damals aber schon ein diffuses Unbehagen darin bestanden, dass es also eine entsprechende Begleitung, eine entsprechende Betreuung im Studium eigentlich nicht gegeben hat. Das betraf übrigens sehr wohl auch die Dozenten und Professoren

selbst. Sie verfügten entweder selbst nicht über die Schlüsselqualifikationen oder zumindest hatten sie kein Talent, diese an die Studenten zu vermitteln. Das hat sich – wie wir alle wissen – mittlerweile geändert. Ich denke, dafür kann man im wesentlichen drei Gründe geltend machen: zunächst einmal die steigenden Studierendenzahlen, das Wort Massenuniversität fiel ja bereits. In der Tat, es kamen auch Angehörige bildungsferner Schichten zusehends an die Uni, das warf besondere Betreuungsprobleme auf, die eben zusammen mit diesem Massenphänomen nicht bedient werden konnten. Die Effekte sah man sehr schnell. Das waren u.a. hohe Abbrecherquoten. Und dann hat sich in den letzten Jahren die Frage der Berufsorientierung verschärft, bedingt durch das Problem, wie denn die Anschlussfähigkeit des Studiums an die Berufswelt, die Situation auf dem Arbeitsmarkt gestaltet werden könnte. All dies hat dazu geführt, dass dieses Problem der Schlüsselqualifikationen dann eben verstärkt auf den Tisch kam.

Hochschulen tun sich von Hause aus schwer mit der Vermittlung von Disziplinarität, also von Fachlichkeit und von Methodenkompetenz, also all dem, was wir unter dem Begriff Schlüsselqualifikation erfassen. Es ist immer noch Bestandteil des Selbstverständnisses der Universität, dass die Vermittlung von Fachwissen im Vordergrund steht und die Frage, wie diese Vermittlung geschieht, eigentlich auch nicht so sehr als die Aufgabe der einzelnen Fächer begriffen wird. Ich denke, das ist ein fragwürdiger Weg. Es kommt also auf eine Integration von Fachlichkeit und Methodik an. Und da stellt sich natürlich gleich die Frage, in welchem institutionellen Rahmen so etwas erfolgen soll. Eine andere Frage ist: Welcher Schlüsselqualifikationen bedarf es, um Schlüsselqualifikationen vermitteln zu können? Und wer vermittelt sie? Eine darüber hinausgehende Frage ist, inwieweit Schlüsselqualifikation mit Studierfähigkeit zusammenhängt. Ist das mehr oder weniger identisch oder muss man gar differenzieren? Müssen Studenten Schlüsselqualifikationen mitbringen, wenn sie ein Studium aufnehmen, oder ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikation, Studierfähigkeit eine genuine Aufgabe der Hochschule? Und dann natürlich die Frage der Anschlussfähigkeit nach dem Studium. Das wirft die Frage auf, wie weit ein Studium nun einen engen Berufsbezug haben soll. Ich habe eine Reihe von Fragen skizziert, ich denke darauf werden wir im Laufe der Diskussion zu sprechen kommen.

Herr Kleffner, als Vertreter der politischen Ebene, die erste Frage an Sie: Wie sieht das Thema Schlüsselkompetenz und Hochschule aus politischer Sicht, aus landespolitischer Sicht aus?

Heiner Kleffner:

Ich habe mir das Tagungsprogramm angesehen. Es ist sehr ehrgeizig, zeigt eine sehr, sehr große Vielfalt von Aktivitäten und Ansätzen, eine Vielzahl von Akteuren, und das macht zunächst mal einen sehr, sehr positiven Eindruck. Aber man kann es auch etwas negativ wenden: Ich betrachte mich selbst gewissermaßen als einen „Grufti“ der Studienreform. Vor zwölf Jahren haben wir das Thema schon diskutiert und man fragt sich, warum das eigentlich noch eine solche Aktualität hat. Wir waren damals gestartet mit Analysen zur Qualität der Lehre, haben eine ganze Reihe von Mängeln in der Lehre festgestellt. Das war Ende der achtziger Jahre. Sicherlich unter dem Eindruck ganz bestimmter statistischer oder auch sonstiger Erscheinungsformen wie Länge des Studiums, hohe Abbruchquoten. Die Vorschläge, die damals gemacht worden sind, sind heute noch aktuell. Man hat den Eindruck, irgendwie ist die Zeit gar nicht richtig weitergegangen. Das könnte ich einmal ganz generell daran kritisieren.

Das Zweite ist: Die Module, die entwickelt worden sind, braucht man nicht zu wieder

holen, denn die haben alle ihren Sinn. Wer wollte das kritisch hinterfragen? Was wir als problematisch ansehen, ist der Eindruck, dass Schlüsselqualifikationen immer noch als „Beipaket“ präsentiert werden – parallel zum Studium, vielleicht nach dem Studium, im Übergang, um die eigenen Chancen auch zu verbessern. Die Notwendigkeit, diese Dinge in das Studium sozusagen hineinzuflechten, bereitet doch offensichtlich große Schwierigkeiten. Das ist das Elend der Studienreform, die immer auch ein Kompromiss ist der Beteiligten im Fachbereich, zwischen den Hochschullehrern, wo es darum geht, sich seinen Platz im Curriculum zu erkämpfen. Und solche Dinge, die nicht unbedingt fachlich sind und eine fachliche Tradition nicht vorweisen können, die haben es schwer, Eingang in das Curriculum zu finden, und genau das muss im Grunde passieren. Meine These ist einfach, dass das noch gar nicht hinreichend angekommen ist, und auch die Abstoßungseffekte in den Fachbereichen, in den Studiengängen, immer noch sehr, sehr groß sind.

Ein dritter Punkt: Wenn man es ernst nimmt mit den überfachlichen Qualifikationen im regulären Studium, dann muss man noch einen Schritt weitergehen und es nicht dabei belassen, sozusagen einen Optionalbereich zu definieren, der dann auch eine Anrechenbarkeit im Studium hat. Das ist schon sehr viel. Es muss eine Relevanz haben in den einzelnen Gegenständen. Das wird am besten deutlich bei Projektstudien, wenn man in einem Teilbereich des Studiums die Wirklichkeit mehr oder weniger simuliert und im Zusammenwirken mehrerer Akteure, mehrerer Studenten, vielleicht auch mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, ein Problem gemeinsam bearbeitet. Ein letzter Punkt – es ist eben auch schon im Eingangsstatement angeklungen – wer vermittelt so etwas? Wer kann Kommunikationsfähigkeit im eigenen Vortrag darstellen und sozusagen vorleben? Das spricht eine erweiterte Qualifikation der Hochschullehrer an. Wir haben es noch in etwas engerem Zusammenhang in den neunziger Jahren diskutiert als didaktische Qualifikation der Lehrenden. Das bezog sich eigentlich mehr darauf, dass der Unterrichtsstoff, der Lehrstoff, verständlich und gut strukturiert präsentiert wurde. Die überfachlichen Qualifikationen sind damit gar nicht eingeschlossen, das wäre noch eine andere Geschichte. Also, die Frage, ob bei der Vorbereitung der Nachwuchswissenschaftler auf den Hochschullehrerberuf diese Dinge nicht auch stärker Berücksichtigung finden müssen, wäre einer Erörterung wert.

Markus Schwering:

Ja, Herr Kleffner, ich denke, wir werden nachher noch genug Gelegenheit haben, kritisch nachzufragen. Herr Professor Koebke, Sie sind Studiendekan der Medizinischen Fakultät in Köln. Welche Wege beschreiten Sie zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Studium, und wann beginnen Sie damit?

Prof. Koebke:

Ich könnte es mir recht einfach machen und auf die Approbationsordnung verweisen, die zu unserer aller primären Beruhigung alles bis ins Detail festlegt, was sowohl die Inhalte, als auch die Vermittlung derselben anbelangt. Aber damit ist es nicht getan. Offensichtlich – und das eben zitierte Programm der Qualität der Lehre hat uns auch wachgemacht und hält uns wach – haben wir uns im Rahmen der medizinischen Ausbildung folgende Fragen zu stellen: Wann sind Vermittlungsphasen solcher Kompetenzen zu erkennen? Wann ist in dieser Phase und wie zu handeln? Und ich denke, dass diese Fragen nicht nur medizinspezifisch sind, sondern auch viele andere Fachrichtungen betreffen. Ich möchte es anhand der Medizin hier verdeutlichen.

Eine erste wichtige Phase tut sich uns auf im Übergang von der Schule zum Studium. Und hier beobachten wir zu unserem Leidwesen, dass die Studierfähigkeit nicht mehr in dem Maße für das Medizinstudium gegeben ist wie bislang. Es tun sich eklatante Lücken in den Naturwissenschaften auf. Hier erkennen wir die Notwendigkeit der propädeutischen Vorbereitung auf das Medizinstudium. Wenn man die moderne, zu einem guten Teil molekularbiologische Medizin vor Augen hat, dann braucht man sicherlich nicht lange darüber zu diskutieren, dass basale Kenntnisse auf dem Gebiet der Physik und der Biologie ein Fundament sein müssen für das Medizinstudium. Wie sieht es aus mit Sprachkenntnissen? Ich würde Latein mit einem Fragezeichen versehen. Für mich persönlich ist es durchaus ein Gewinn für jeden Studierwilligen, in Medizin Lateinkenntnisse mitzubringen. Englisch ist unabdingbar, zumindest zu dem Zeitpunkt, wo der Studierende der Medizin daran denkt, wissenschaftlich tätig zu werden. Ich denke da an das Abfassen einer Doktorarbeit, und, man muss es leider sagen, als leidgeprüfter Begutachter von Doktorarbeiten, es hapert mehr und mehr auch am Deutschen. Es mag ein spezifisches Problem der Medizinerausbildung sein, aber in keinem anderen Fach ist das Unwesen des MC-Prüfens so ausgeprägt wie in der Medizin. Ich sage es einmal salopp: Unsere Studierenden sind ausgerichtet auf das richtige Setzen von Kreuzchen und unfähig, einen einfachen medizinischen Sachverhalt in zwei zusammenhängenden Sätzen wiederzugeben. Ganz wichtig erscheint mir – und der fest genormte Curriculumablauf in der Medizin verleitet geradezu, sich ins Gegenteil zu verhalten –, den Studierenden alsbald zu verdeutlichen, und das betrifft diese erste Übergangsphase von der Schule zur Hochschule, dass das Studium ein Tun streckenweise in Eigenverantwortung ist, das wir von unserer Seite aus unterstützend im Rahmen von Tutorien- und, jetzt greife ich schon ein wenig vor, Mentorenprogrammen begleiten.

Ich vertrete die Vorklinik und habe – verglichen mit den Kollegen der Klinik aufgrund des Zeitmangels, hier Patientenversorgung, dort Forschung für die Lehre – viel Zeit und meines Erachtens gut eingesetzte Zeit für die Lehre. Vor allem die klinische Phase ist es, die wir mit Problemen behaftet sehen. Aufgabe der klinischen Kollegen ist das Vermitteln von klinischen Handlungskompetenzen, ein Feld, das sich vom Fachlichen schon entfernt: Beziehungskompetenz und kommunikative Kompetenz. Was zeichnet einen guten Arzt aus? Was müssen wir versuchen, ihm mitzugeben? Das betrifft den klinischen Abschnitt wie auch den Übergang von der Hochschule zum Beruf. Einige wenige Punkte: Bereitschaft, die ethischen Prinzipien der Medizin in Praxis und Forschung anzuwenden. Ich kenne wenige Kollegen, die dies explizit in ihren Unterricht einbringen. Die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ist für den Mediziner extrem wichtig, Möglichkeiten und Grenzen zu erkennen sowie die Bereitschaft – und jetzt wird es noch schwieriger – daraus angemessene Konsequenzen zu ziehen.. Bereitschaft zum selbstgesteuerten lebenslangen Lernen, das ist sicherlich für viele, für alle Fächer ein Aufruf, eine Kompetenz, die zu fordern ist, aber sehr naheliegend und begreifbar für die Medizin. Zum Schluss die Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit, das, was nun gerade heute die moderne Medizin prägt in ihrer Fachspezifität. Hier ist eben das fächerübergreifende interdisziplinäre Zusammenarbeiten zum Wohle des Patienten unabdingbar.

Markus Schwering:

Ja, vielen Dank. Frau Professor Schneider, üblicherweise gilt Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz. Wieso tut sie das?

Prof. Schneider:

Medienkompetenz, Sie sagen es zu Recht, ist eine Schlüsselkompetenz und im Angloamerikanischen spricht man von "media literacy", und dieses macht den Bezug zum Lesen noch deutlicher, als unsere deutsche Version Medienkompetenz. Ich denke, was im Zeitalter des Buchdrucks ohne Zweifel die Alphabetisierung und das Lesen war, das muss im 21. Jahrhundert notwendigerweise ergänzt werden durch Medienkompetenz. Was heißt Medienkompetenz? Ich will einige wenige auf die Hochschule bezogene Aspekte nennen. Medienkompetenz heißt in ein paar Schlagworten zusammengefasst, ein Wissen darüber zu erwerben, was Medien leisten können. Medienkompetenz heißt auch, ein Wissen darüber zu erwerben, wie sich Medien untereinander unterscheiden und es heißt schließlich auch, etwas darüber zu wissen, was Medien nicht können.

Ein ganz wesentlicher Punkt ist das Wissen, wie ich Informationen auswähle. Ich denke, spätestens am Anfang des 21. Jahrhunderts ist nicht das Beschaffen von Informationen unser Problem, sondern das Auswählen und die Voraussetzung, um auswählen zu können, ist natürlich der Zugang, Access. Eine Leitfrage für Medienkompetenz muss heißen, wie wählt man sachkompetent aus. Diese Frage betrifft keineswegs den Bereich der aktuellen Informationen, der allabendlichen Wahrnehmung von Nachrichtensendungen, sondern geht ganz zentral in die Hochschulen, das betrifft Studium, Lehre und Forschung. Auswählen heißt nämlich immer auch weglassen, vergessen. Wissenschaft, darüber sind sich viele einig, ist schon seit einiger Zeit ohne eine deutliche Komponente des Vergessens nicht mehr praktikabel. Jeder Studierende und übrigens auch jeder Lehrende steht heute vor dem Problem, nach welchen Kriterien er aus der Fülle der verfügbaren Informationen auswählt. Medienkompetenz heißt für mich ganz entscheidend auch Einüben ins Auswählen. Für Geisteswissenschaftler, und als eine solche verstehe ich mich, ist wichtig, richtig bibliographieren zu können und diese Tugend gilt auch heute noch. Doch es kommt etwas hinzu, nämlich zu wissen – und das ist nicht minder schwierig als das richtige Bibliographieren –, wie man dann aus dieser Fülle der verfügbaren Informationen auswählt, wie man das Relevante erkennt und das Unwichtige aussortiert. Und damit kommt eine entscheidende Komponente hinzu für Medienkompetenz, nämlich über Relevanzkriterien zu verfügen. Es gibt zwei offenkundige Entwicklungen. Erstens: Es gibt immer mehr Zeitschriften und immer mehr Bücher, und hier hilft überhaupt kein Appell, die Menge zu reduzieren. Also müssen wir lehren und müssen die Studierenden lernen, mit der Menge umzugehen.

Und das Zweite, und darauf möchte ich im Folgenden ein bisschen genauer eingehen, ist die Computertechnologie. Vor allem die Entwicklung des PCs und die Vernetzung der Kommunikationsstrukturen hat in den letzten Jahren und wird in Zukunft auch immer grundlegender Prozesse des Lernens und des Lehrens verändern. Dazu drei kurze Hinweise: Mit dem Computer verfügen wir über ein Speichermedium, das alle bislang gekannten Speicherkapazitäten übersteigt. Wir verfügen mit ihm über ein Übertragungsmedium, das alle Kommunikationsabläufe in radikaler Weise beschleunigt. Und wir haben schließlich mit dem PC ein Bearbeitungsmedium, das den Produktionsprozess von Texten im wahrsten Sinne des Wortes revolutioniert. Und das bedeutet zum Beispiel, wir müssen uns nicht nur mit den Speicherkapazitäten vertraut machen, sondern wir müssen auch über die Effekte des permanenten und dauerhaften Speicherns nachdenken. Medienkompetenz ist etwas, was eine Hochschule nicht nur den Studierenden vermitteln muss, sondern sie betrifft maßgeblich auch die Lehrenden. Wofür ich plädieren will, ist, dass über Medienkompetenz wirklich in der Ernsthaftigkeit und auch in den Dimensionen nachgedacht wird, wie es

seinerzeit über das Philosophikum und das Studium Generale geschehen ist. Und damit ein Schlusssatz: Bei Medienkompetenz geht es nicht um ein paar Fertigkeiten, sondern um eine globale Schlüsselkompetenz, die dann fachspezifisch jeweils respezifiziert oder auch relokalisiert werden muss, so dass die Fachkompetenz Antworten auf drei zugespitzte Fragen geben kann: Wie organisiert man Wissen? Wie bildet man Reflexionsvermögen? Und last but not least: Wie hält man die Bereitschaft zur Kritik wach? Soweit ein kleiner Einblick in ein sicher großes, notwendigerweise breit diskutiertes Feld, das mit dem Wort Medienkompetenz derzeit verhandelt wird.

Markus Schwering:

Danke Frau Schneider. Herr Barz, Sie haben an der Universität Heidelberg ein Tutorenprogramm entwickelt zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

Andreas Barz:

Zunächst einmal muss ich präzisieren. Nicht ich habe das entwickelt, ich bin erst seit einem Jahr in Heidelberg. Ich möchte anknüpfen an das, was Frau Behler gesagt hat: Neue Wege gehen! Und das gehen wir in Heidelberg, allerdings auch schon seit zehn Jahren. Insofern stößt dieses Wort der Ministerin bei uns auf offene Ohren. Das zeigt sich nicht zuletzt an der Konstruktion eines Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) mit den Abteilungen Beratungsstelle, Schlüsselkompetenzen (wir haben nicht nur das Thema, wir haben auch eine Abteilung, die sich damit beschäftigt), wissenschaftliche Weiterbildung und auch hoffentlich bald ein Career-Center. Wir spannen damit einen Bogen von der Schule über die Hochschule zum Arbeitsmarkt und dann auch wieder zurück mit der wissenschaftlichen Weiterbildung. Und das Bindemittel bei uns im ZSW, das sind die Schlüsselkompetenzen. Sie sind gleichzeitig auch Treibmittel für das, was wir in Zukunft tun werden. Aber ich will nicht zuviel über das Zentrum sagen, sondern über diese Abteilung Schlüsselkompetenzen, die ja im Kern der Verhandlungen in diesen drei Tagen steht. Die Abteilung versteht sich als Kompetenz-Center der Universität für Schlüsselkompetenzen. Und etwas, was Frau Behler gesagt hat, wird bei uns getan, nämlich nicht das Fachliche von dem Überfachlichen zu trennen, sondern zu versuchen, sie zu integrieren. Das Heidelberger Modell, dieses Tutorienprogramm, ruht auf drei Säulen, die zugleich drei Aspekte von Qualität von Studium und Lehre abdecken. Das ist zum einen die Strukturqualität, das heißt, wir versuchen diese Thematik Schlüsselkompetenzen in die Weiterentwicklung der Curricula mit einzubringen. Die zweite Säule ist die der Prozessqualität. Sie setzt an bei der Kompetenzentwicklung für Lehrende. Sie erinnern sich an den Vortrag von Herrn Wildt, der gesagt hat, man kann nicht Lehrende und Lernende voneinander entkoppeln. Das gilt genauso für das Fachliche und das Überfachliche. Wir müssen auch die Lehrenden kompetent machen und wir haben eine dritte Säule, die Produktqualität, die bei der Kompetenzentwicklung der Studierenden ansetzt. Herr Küpper, der Rektor, hatte den Begriff des „aktiven Studierens“ genannt. Das ist ein Begriff, der in den Schriften von Herrn Chur schon lange Zeit vorkommt und das ist sicherlich auch eines der Ziele, die sich die Abteilung mit gesetzt hat. Das Fundament, auf dem diese Säulen ruhen, ist dieser enge Bezug zur Qualität von Studium und Lehre. Wir knüpfen an bei Lehrenden und Lernenden in der Qualifizierung. Die Lehrenden werden hochschuldidaktisch qualifiziert, die Studierenden werden in Schlüsselkompetenzen qualifiziert. Wir betreiben zugleich Personal- und Organisationsentwicklung.

Markus Schwering:

Herr Barz, eine Zwischenfrage. Wer sind die Tutoren und wo kommen sie her und wie werden die Tutoren qualifiziert?

Andreas Barz:

Wir arbeiten bewusst dezentral und multiplikativ. Das heißt, wir kooperieren sehr eng mit den Studienfächern. Wir schließen Verträge mit den Studienfächern ab, verantwortlich sind die Studiendekane. Die Studiendekane benennen für das operative Geschäft auch noch mal einen Beauftragten, der Ansprechpartner für die Abteilung ist, und wir wählen die Tutoren aus den Fächern aus. Wir trennen ganz bewusst nicht Fach- und Schlüsselkompetenz. Und diese Tutoren gewinnen wir aus den Studierenden im Hauptstudium, in aller Regel gegen Ende ihrer Studienzeit, allerdings auch aus dem Bereich der Graduierten, das heißt des wissenschaftlichen, des akademischen Mittelbaus. Diese Tutoren werden in der Abteilung Schlüsselkompetenzen qualifiziert als Tutoren und bringen ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachher in die Fächer ein, um vor Ort eine Verbindung mit den Fachinhalten herzustellen.

Markus Schwering:

Ich bedanke mich. Frau Behler hat gesagt, dass es sich durchaus auch lohnt, in andere Länder zu gucken, und dass wir hier in Deutschland in Sachen Vermittlung von Schlüsselqualifikationen doch einen ziemlichen Nachholbedarf haben. Wir gucken jetzt nach Großbritannien. Frau Dane, was tut man bei Ihnen bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen?

Margaret Dane:

Ich arbeite schon seit über zwanzig Jahren in einer Universität in Edinburgh, einer kleinen technologischen Universität, in der Abteilung Berufsberatung. Und in dieser Funktion habe ich viele Erfahrungen auf nationaler Ebene gemacht, mit Kollegen in ganz Großbritannien, mit Projekten, die national verbreitet sind. Zur Zeit bin ich außerdem die Präsidentin von FEDORA, ein europäischer Bund für Studienberater verschiedener Art, also Berufsberater, Studienberater, psychologische Berater usw. Ich glaube, es ist wichtig, dass wir alle zusammenarbeiten, auch mit den Hochschullehrern, weil wir alle dieselben Interessen haben, die Weiterbildung und Kompetenzbildung von unseren Studenten.

Was wir in Großbritannien versuchen zu tun, ist zu fragen: Was soll ein Abschluss bedeuten? Was soll ein Absolvent können, wenn er oder sie ins Berufsleben einsteigt? Auch die Arbeitgeber haben da ihre Meinung, wie Sie bestimmt wissen. Sie beklagen sich, sie vermissen einiges, vor allem Kommunikationsfähigkeiten, z.T. auch Verständnis von der Industrie, von Finanzen, wie die berufliche Welt eigentlich funktioniert. Das lernt man nicht unbedingt innerhalb des Studiums oder in der Hochschule.

Was ich eigentlich anbringen möchte ist, dass wir erst einmal die Frage stellen wollen, für wen und für was machen wir das überhaupt und was ist dann die Rolle der Hochschule? Und innerhalb der Hochschule, wer soll das dann machen? Und da bin ich ganz mit den Kollegen einverstanden, das ist eine Gesamtaufgabe, die der akademischen Lehrer und der Berufsberater, die ständig Kontakt mit den Arbeitgebern haben und hören, was da fehlt. Also, man braucht auch eine Verbindung zwischen diesen Welten. Das andere, was ich noch sagen wollte, ist, dass unsere Regierung, also das Ministerium, Geld dafür gegeben hat, dass Projekte durchgeführt werden

und diese Projekte sind jetzt schon in manchen Fällen acht, zehn Jahre alt und haben sich in das Hochschulcurriculum eingeführt. Es ist noch nicht alles da, aber was wir versuchen wollen, ist, jedem Absolventen und jeder Absolventin einen Rahmen, ein „framework“ mitzugeben, dass sie später, wenn sie dreißig sind, wenn sie vierzig sind, wenn sie fünfzig sind, wissen, was für Fragen man sich selber stellen muss, um berufsfähig zu sein, nicht nur im Moment, wenn sie den Abschluss haben, sondern auch für die Zukunft.

Markus Schwering:

Das scheint mir ein ganz wichtiger Punkt zu sein: Wenn eine Universität wirklich darauf schaut, was aus den Absolventen wird, dann ist das ja auch ein ausgesprochener Werbefaktor für eine solche Universität. Das zieht natürlich nur dann wiederum wirklich, wenn Wettbewerb zwischen den Universitäten besteht. Dann wird das tatsächlich zu einem ernst zu nehmenden Faktor, den Universitäten ins Kalkül ziehen müssen. Ist das so?

Margaret Dane:

Das wissen Sie vielleicht schon. In Großbritannien gibt es Wettbewerb. Alles ist durch Wettbewerb geregelt. Wenn Sie englische, britische Zeitungen lesen, dann sehen Sie immer diese League-Tables und es gibt Hochschulen, die immer oben stehen, also Oxford, Cambridge, Imperial College in London, und es gibt auch andere, die immer unten stehen. Aber trotzdem machen die, die unten stehen, manchmal die beste Arbeit in diesem Zusammenhang. Wettbewerb gibt es ganz bestimmt, und ich glaube, das kommt hier auch noch.

Markus Schwering:

Das wird sicherlich auch gleich noch ein Thema sein. Last but not least, Herr Heger. Es gibt an der FH Aachen ein Programm „Studieren, Lernen und Lehren“. Wenn Sie uns das jetzt bitte zum Abschluss der ersten Runde vorstellen.

Michael Heger:

Ich freue mich sehr, als Vertreter der Fachhochschulen hier über das Thema „Studieren lernen“ sprechen zu können. Das ist ein Thema, mit dem ich mich seit etwa 20 Jahren beraterisch und weiterbildnerisch beschäftige. Ich will kurz darstellen, dass in diesem Prozess des Studieren-Lernens Schlüsselkompetenzen beeinflusst werden und zwar über Faktoren, die im Einflussbereich und im Gestaltungsbereich der Hochschulen stehen. Das geschieht in der Regel eher implizit, unreflektiert, auch ineffizient, mit hohen Reibungsverlusten. Wir haben Erfahrungen damit gesammelt, dass man in diesem Prozess des Studieren-Lernens Schlüsselkompetenzen ganz gezielt und nachhaltig fördern kann und dies will ich kurz darlegen.

Kurz zum Hintergrund: Ich komme von der Fachhochschule Aachen, bin dort Leiter der Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung, also Verkoppelung der beiden Perspektiven Lernen und Lehren. Wir tun dies als lokale Betriebseinheit der Fachhochschule, aber auch als Koordinierungsstelle für die landesweite hochschuldidaktische Weiterbildung für die Professoren der Fachhochschulen. Also, es gibt ein Netzwerk hochschuldidaktischer Weiterbildung und dieses wird in der Tat in Anspruch genommen von Professoren, die sich von uns auch in Richtung Schlüsselkompetenz und dergleichen Qualifikationen weiterbilden lassen. Wir sehen das immer einerseits als individuelle Personalentwicklung, Beratung, Weiterbildung, aber ganz stark - ähnlich wie Herr Barz - auch mit einem struktur- und organisationsorientierten Aspekt.

Kompetenz koppelt sich, wie Herr Wildt gesagt hat, ganz stark an die jeweilige Anwendungssituation. Was ist die zentrale Anwendungssituation im Studium? Das Studium selbst: Präsentieren, Argumentieren, Arbeits- und Zeitmanagement, all diese Dinge, die man nachher auch für den beruflichen Erfolg braucht, spielen im Studium schon eine Rolle, können schon sehr zum Gelingen des Studiums beitragen. Auch die Einstellungen und Haltungen, die angesprochen wurden, werden durch die Angebote des Studiums beeinflusst. Es war die Rede von „deep approach“ und dass man das auch lernen könne. Wir haben auch die Erfahrung gemacht, dass man leider sehr schnell auch einen „surface approach“ lernt. Leute, die auf Verständnis hin lernen wollen, kippen im Studium zum Teil sehr schnell in Richtung „bestehen“ statt „verstehen“ um. Die Faktoren, die dafür entscheidend sind, sind zum einen die schon vielfach genannten Lehr- und Lernformen und dann eben auch die Prüfungsformen, also auch die Frage: Was wird honoriert am studentischen Lern- und Arbeitsverhalten? Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Frage der überzeugenden und glaubwürdigen Vorbilder. Und das sind die Bereiche, in denen die Hochschule gefordert ist und in denen auch wir gefordert sind als Berater und Weiterbildner.

Aus meiner Sicht sind dabei zwei Ansätze zu unterscheiden. Der eine Ansatz ist, dass wir selbst – vielleicht als Zusatzangebote, als freiwillige Ergänzungsangebote – Veranstaltungen zur Kompetenzförderung im Kontext Studieren lernen anbieten. Diese müssen wir auch schon in die einzelnen Fachbereiche hineinbringen, möglichst fachnah gestalten (Angebote wie Fachtutorien oder Studien- und Berufserkundungsveranstaltungen), damit die Studierenden überhaupt kommen und dann auch wirklich ein Transfer erfolgt und nicht auch in diesem Bereich wieder abstrakt auf Vorrat gelernt wird. Der zweite Ansatz, den wir auch mit Erfolg gehen, ist der, dass wir sagen: Wenn wir überzeugende und kompetente Vorbilder brauchen, dann müssen diese erst einmal selbst die Schlüsselqualifikationen besitzen und in der Situation dann auch einsetzen. Und entsprechend bieten wir Workshops zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an, und seit zwei Jahren auch Workshops zum Studieren-Lehren. In diesen Workshops, die wir seitens der Hochschuldidaktik zusammen mit Mentoren, also Professoren aus den Hochschulen anbieten, vermitteln wir Erfahrungen mit diesen Zusatzveranstaltungen zum Studieren-Lernen und erarbeiten mit unseren Adressaten gemeinsam Möglichkeiten, wie das, was wir dort erfahren haben, ins Fach oder in den Studiengang integriert werden kann. Und ich denke, da sind unsere Beratungsstellen wirklich aufgerufen, auf die Fachbereiche zuzugehen, die Kooperation zu suchen und immer mit der Doppelperspektive individuell zu qualifizieren und weiterzubilden, aber dabei auch die strukturellen Aspekte, die man zusammenfassend unter dem Begriff Lernkultur ganz gut benennen kann, diese auch beratend mitzugestalten und mit zu beeinflussen.

Markus Schwering:

Vielen Dank. Professor Küpper, wir haben ja eben das Problem angesprochen, ob Studenten mit Schlüsselqualifikationen an die Hochschule kommen müssen, oder ob sie sie da erwerben. Oder ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht eher Aufgabe der Schule? Und noch weiter gefragt: Gibt es eine Abgrenzung von Studierfähigkeit, Schlüsselqualifikation – oder wie hängt beides zusammen oder auch nicht zusammen?

Prof. Küpper:

Ich würde vielleicht noch einmal anknüpfen an das, was Frau Ministerin Behler zitiert hat aus dem Gesetz, was die eigentliche Aufgabe der Hochschulen ist. Und die teilt sich ja einerseits in Forschung und andererseits in den wichtigen Komplex der Lehre.

Die Lehre an den deutschen Hochschulen ist sehr stark geprägt dadurch, dass eben durch ein wissenschaftliches Studium gewisse Fertigkeiten erarbeitet werden, also eng angeknüpft an die Forschung, einbezogen in die Forschung, auf ganz unterschiedlichem Niveau. Dabei erwirbt man auch die Fähigkeit, die wir eben für sehr wesentlich halten, als Kernmerkmal eines wissenschaftlichen Abschlusses, dass man eben später im Beruf in der Lage ist, Probleme einmal zu erkennen, die man vorher nicht kannte, also unbekannte Probleme – das ist ja das Merkmal einer wissenschaftlichen Tätigkeit. Man erkennt ein Problem, man ist in der Lage, es zu formulieren und dann vielleicht auch, den lösbaren Teil herauszuarbeiten, die Lösung zu erbringen. Dann folgen sicher Aufgaben, die vielleicht lange Zeit vernachlässigt worden sind, das, was man herausgefunden hat, entsprechend auch zu vermitteln bis hin zu der Fähigkeit – die heutzutage sehr stark gefordert wird –, es vielleicht auch zu vermarkten in Form von Existenzgründungen, kleinen Firmen und ähnlichem. Das setzt natürlich einen hohen Anspruch voraus, ist nach unserem Verständnis in erster Linie an einer fachlichen Ausbildung orientiert. Parallel dazu sollte es eigentlich selbstverständlich sein, dass man die hier vielfach schon erwähnten Schlüsselqualifikationen auch erwirbt. Das Ganze gestaltet sich natürlich sehr unterschiedlich, je nachdem ob es um eine kleine Hochschule oder – das ist ja auch mehrfach erwähnt worden – um eine Massenhochschule mit 60.000 Studierenden geht. Da habe ich doch ein sehr breites Spektrum an Studenten mit ganz unterschiedlichen Vorkenntnissen und da ist wirklich auch die Frage, ob man nun alle über einen Kamm scheren soll. Hinzu kommt auch, dass die Kultur in den einzelnen Fächern sehr unterschiedlich ausfällt und vielleicht trägt das auch dazu bei, dass eben die verschiedenen Schlüsselqualifikationen, die hier erwähnt worden sind, unterschiedlich in den einzelnen Fächern vermittelt werden.

Ich möchte noch einen weiteren Gesichtspunkt einbringen: Auch die Hochschulen sind natürlich gefordert. Sie müssen sich auch im Wettbewerb behaupten.

Markus Schwering:

In Deutschland ja nicht, noch nicht jedenfalls.

Prof. Küpper:

Wir denken schon daran. Es gibt ja auch hier so etwas wie einen Rang der Hochschulen, noch nicht so stark ausgeprägt wie in anderen Ländern, etwa wie in Großbritannien, aber man kann davon ausgehen, dass es auch hier kommen wird. Und von daher sind die Hochschulen durchaus gut beraten, sich darauf einzustellen. Das kann natürlich auch geschehen dadurch, dass man noch verstärkt auf die fachliche Komponente setzt, fachliche Exzellenz. Es kann natürlich auch sein, dass man eben diese Vermittlungsfähigkeiten stärker betont. Das ist eine Entscheidung, die letzten Endes auch die Hochschule zu treffen hat. Von daher ist sicherlich Wettbewerb und Transparenz unter den verschiedenen Typen, die angeboten werden, ein ganz wesentliches Merkmal. Man sollte ferner nicht außer Acht lassen, dass auch bei den Studierenden eine Eigenverantwortung vorhanden ist, dass sie eigentlich von sich aus interessiert sein müssen, diese Qualifikationen zu erwerben – wo auch immer.

Markus Schwering:

Es besteht doch offensichtlich ein Spannungsverhältnis zwischen der Tatsache, dass viele Professoren die fehlende Studierfähigkeit der Studenten der Eingangssemester beklagen, und der Tatsache, dass die Hochschulen es immer mehr als ihre originäre und nicht nur von den Gymnasien übernommene Aufgabe ansehen, eben diese Schlüsselkompetenzen im Studium zu vermitteln.

Prof. Küpper:

Ich glaube, die Hochschulen wären sicherlich hoch zufrieden, wenn sie hochqualifizierte Studenten bekämen. Daher kommt ja auch bei vielen Hochschulen der starke Wunsch, dass man stärker differenzieren möchte, dass man stärker Studierende nach ihrer Qualifikation auswählen möchte.

Markus Schwering:

Ich möchte jetzt Herrn Wildt fragen. Ein Thema, das wir – denke ich – auch besprechen müssen, ist tatsächlich die Frage nach der Integration von Fach und Methode. Wie könnte das institutionell und personell tatsächlich in der Praxis aussehen?

Prof. Wildt:

Ein Aspekt, der dahin führt, ist die Frage der Qualifizierung der Lehrenden für diese Aufgabe. Ich glaube, dass das der entscheidende Punkt ist, Fach und Methode zu integrieren. Denn wenn das Problem nicht gelöst wird, dass Lehrende instand gesetzt werden, diese Handlungskompetenzen in den verschiedenen Aspekten der Fach-, Sozial-, Methodenkompetenzen mit zu vermitteln in der Lehre, dann wird man dieses Problem nicht lösen können. Gibbs und andere haben in einer international vergleichenden Studie die Effekte hochschuldidaktischer Fortbildungen untersucht und herausgearbeitet, dass diese um so effektiver sind, je mehr sie Einfluss nehmen auf das Konzept der Lehrenden vom Lernen. Ich glaube, dass ist der ganz entscheidende Punkt: Welches Verständnis von Lernen habe ich? Lehren ist zunächst mal zu unterscheiden vom Lernen. Der Professor als Fachvertretung hat die Aufgabe, das Wissen, das in seiner Domäne enthalten ist, den Kriterien der wissenschaftlichen Standards entsprechend in der Lehre zu präsentieren. Nur aus dem Präsentieren erfolgt noch nicht das Lernen. Wenn Sie die hochschuldidaktischen Fortbildungen sich genauer angucken, wird in denjenigen, die erfolgreich sind, also auch als erfolgreich evaluiert werden, ein Wechselspiel von lehrender Tätigkeit und Perspektivenwechsel, Rückversetzung in die Rolle der Lernenden vollzogen. Und das ist die große Aufgabe: Die Lehre vom Lernen her neu zu durchdenken. Und dann kommt es sehr darauf an, welche Vorstellungen vom Lernen ich habe. Wenn es mir darum geht, dieses Lernen als ein „aktives Lernen“ zu begreifen – so habe ich Sie verstanden in Ihrer Einleitung, Herr Küpper –, wenn das Interesse der Lehrenden an diesem aktiven Lernen der Studierenden gestärkt wird, ist das eine sehr spannende Sache. Wenn man für sich entdeckt, dass das spannend ist, dann entsteht so etwas wie Lust auf Lehre. Und ich wünsche mir, dass wieder ein Bewusstsein entsteht, dass Lehren, weil das Lernen der Studierenden so interessant ist, ein interessantes Geschäft ist, also auch zu gucken, was kommt denn eigentlich aus meiner Aktivität des Lehrens als Lernen bei den Studierenden heraus. Wenn man dann begreift, dass Lernen das Aneignen von Wissen und der strategische Umgang mit dem Aneignungsprozess und mit dem Wissen ist, dann kann man das Lehren auch neu konzipieren und wird in der Lehre das Lernen so gestalten, dass genau das entsteht, was diese Selbsttätigkeit, dieses Selbstorganisierte und dieses auf das eigene Wissensmanagement bezogene Lernen darstellt.

Markus Schwering:

Herr Kleffner, ich möchte noch zwei Fragen anhängen. Erstens: Wie verhält es sich mit dem Wettbewerb? Ist der bei uns noch eingeschränkte Wettbewerb nicht eher ein negatives Indiz für die Hochschulen, sich um diese Dinge zu kümmern? Und die zweite Frage: Mit den Schlüsselkompetenzen, müssen die Hochschulen ein ganz

neues Aufgabengebiet schultern und es ist die Frage, ob sie das mit den vorhandenen Ressourcen überhaupt adäquat schaffen können.

Heiner Kleffner:

Wettbewerbsfähigkeit steht bei uns natürlich noch am Anfang. Ich weiß nicht, ob man das ohne weiteres mit englischen Universitäten vergleichen kann. Wir haben einen gewissen Einstieg, Herr Professor Küpper, wir haben die formelgebundene Mittelverteilung. Das eröffnet einen gewissen Wettbewerb. Das knüpft an verschiedene Faktoren an, unter anderem auch an die Attraktivität einer Hochschule bei Studierenden. Und wenn man das in Beziehung setzt zu der jetzt entstehenden Kultur von Vergleichen und Rankings (Veröffentlichungen vom CHE und von Wirtschaftszeitschriften), kann man vielleicht mit Einschränkungen sagen, das ist der Einstieg, wenn man so will, in eine gewisse Wettbewerbsfähigkeit.

Wenn Sie fragen, wie wird von unserer Seite aus denn die besondere oder zusätzliche Belastung der Hochschulen durch neue Anforderungen, durch immer wieder aufgesattelte Anforderungen gesehen, muss ich nochmals verdeutlichen, was ich eben versucht habe zu sagen, dass nämlich die Frage der Schlüsselkompetenzen nicht ein Additivum ist, sondern im Grunde nichts anderes als eine Metapher für die permanente Studienreform. Es geht eigentlich in erster Linie um die Frage: Was verlangt der Arbeitsmarkt? Hat sich der Arbeitsmarkt möglicherweise auch verändert? Er hat sich insbesondere dadurch verändert, dass sich die Arbeitswelt sehr schnell wandelt, dass lebenslange Berufskarrieren so nicht mehr existieren, dass man sich sehr schnell umorientieren muss, dass man sich darauf einrichten muss, sehr stark in einem Projekt oder in einem Team tätig zu sein. Das sind gewisse Merkmale, die sicherlich früher auch das Berufsleben mitgeprägt haben, aber diese wechselnden Berufskarrieren sind wesentlich stärker als früher. Und es kommt dann eben sehr darauf an, dass dies in das Studium mit einbezogen wird und in der ständigen Überprüfung des eigenen Studienangebotes mit reflektiert wird.

Jetzt muss ich noch etwas zur Studierfähigkeit sagen, weil das eben auch verschiedenen thematisiert worden ist. Es kann natürlich nicht richtig sein, dass Lese- und Schreibfähigkeit in der Hochschule vermittelt werden. Das muss man natürlich schon voraussetzen, dass ein Abiturient diese Dinge eben auch mitbringt. Und es ist ja verschiedentlich angeklungen, dass es da besonders im Argen liegt. Mich hat schon in gewisser Weise fast erschreckt, dass ein Mediziner sich über solche grundlegenden Kompetenzen der Abiturienten tatsächlich beschweren muss. Und dann kann man nur den Schluss daraus ziehen, dass unser Bildungssystem noch viel, viel schlechter ist, als es über PISA vermittelt wird. Dabei bitte ich Sie zu bedenken, dass die Medizin schon seit Jahren ein NC-Fach ist, das heißt, die Medizinstudenten sind im Grunde schon ausgewählt und eine besondere Elite der Abiturienten. Wenn sie also diesen Anforderungen nicht genügen, dann kann man auch den gegenteiligen Schluss daraus ziehen, dass dieses berühmte antike Zitat, wo sich der Lehrer über die Ignoranz und Dummheit der nachwachsenden Generation beschwert, offensichtlich eine permanente Aktualität hat. Was ich damit sagen will: Man muss es auch ein wenig relativieren, was immer wieder mokierend über die Qualität der Schüler gesagt wird.

Irgendwo gibt es eine unüberbrückbare Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Hochschullehrer und dem, was die Hochschulen meinen, liefern zu können. Ich möchte in dem Zusammenhang wirklich dringlich noch einmal an eine sehr bemerkenswerte Empfehlung erinnern, die der Wissenschaftsrat vor einigen Jahren vorgelegt hat, zur Evaluation der Lehre, wo er die Mängel – ich sage es ganz offen und

ganz klar – in der Studiengestaltung und der Studienorganisation an den deutschen Universitäten angeprangert hat, die natürlich aus ihrer Tradition heraus, das Studium aus einer Fachlichkeit oder aus der Wissenschaft heraus zu entwickeln, keine ausgeprägte Kultur darin haben, ein Studium auf den künftigen Beruf hin zu konzipieren und ständig aktuell zu halten, und darüber hinaus vor allen Dingen auch die Aufgabe der Lehre als eine kollektive Aufgabe zu begreifen und nicht als eine Addition der beteiligten Hochschullehrer, die jeweils ihre eigenen Gebiete und eigenen besonderen Fachlichkeiten einbringen, ob es sich wirklich harmonisch ineinander fügt oder nicht. Das ist etwas, was vor einigen Jahren beklagt worden ist, und ich wage die These, es hat sich nicht so furchtbar viel daran geändert.

Markus Schwering:

Ich wollte eigentlich eben nur ganz konkret auf das Problem zielen, dass es ja hier an dieser Uni zum Beispiel auch zahlreiche Initiativen in Sachen Schlüsselkompetenzen gibt und die müssen mitunter von Semester zu Semester bangen, ob sie die Mittel aus Düsseldorf noch bekommen. Das war eben das, was ich ansprechen wollte.

Frau Schneider, Sie wollten etwas sagen.

Prof. Schneider:

Nur drei kleine Bemerkungen. Das eine: Ich denke, wir müssen uns schon mit dem Gedanken anfreunden, dass die Kompetenz in Sachen Kulturtechniken sich auch verschieben kann. Es ist – ich sage es einmal ganz pragmatisch – etwas anderes, ob jemand permanent ein Rechtschreibprogramm durchlaufen lässt, oder ob er immer wieder neu die Rechtschreibregeln trainieren kann. Ich lese Hausarbeiten lieber, seit es die Rechtschreibprogramme gibt, es ist einfach angenehmer.

Das Zweite, was mir wichtiger ist, ich nehme das keineswegs als Fazit von diesen Vorträgen an diesem Nachmittag hier mit nach Hause, dass die Schlüsselkompetenzen immer wieder etwas aufsatteln, sondern ich denke, es ist gerade ein integratives Modell hier sehr stark betont worden und immer wieder hervorgehoben worden, dass die Fachkompetenz diese Schlüsselkompetenzen ihrerseits respezifizieren muss. Eine Kompetenz ist mir zu gering bislang benannt worden, die eben anklagt, nämlich, dass wir im Unterschied zu der Zeit vor 15, 20 Jahren sicher nicht mehr die Ausbildung für einen Beruf haben, sondern dass eine normale Berufskarriere mehrere verschiedene Berufe durchläuft, so dass wir von einer großen Flexibilisierung ausgehen müssen. Und ich denke von daher auch, wir müssen reflektieren, wie sich das in die Curricula einschreiben muss, dass am Ende eines Studiums nicht eine unidirektionale Ausrichtung an eine spezifische berufliche Karriere steht, sondern dass diese Flexibilisierung mit berücksichtigt wird.

Das Dritte: Wettbewerb der Hochschulen. Wir haben keine englischen Verhältnisse, die ihre Vor- und ihre Nachteile haben, was die Attraktivität von Hochschulen betrifft. Ich denke, da muss man sehr genaue Differenzierungen vornehmen. Sie wissen alle, in den Rankings war Siegen ganz oben an, weil wir da eine optimale Lehrer-Studierenden-Betreuung haben. Wenn es danach geht, was die Studierenden besonders attraktiv finden, da steht Köln natürlich ganz oben, besonders wenn es um Ausbildungsgänge in Sachen Medien geht. Und das ist auch überhaupt nicht verwunderlich und ich finde das auch ganz legitim, dass die Studierenden dann nicht als erstes auf die Hochschulen gucken, sondern als erstes auf das Umfeld. Und Köln ist einfach die Medienstadt und dann ist das attraktiv und dann muss die Hochschule sich entsprechend auch bewegen. Das besagt aber noch nicht unbedingt etwas über den Wettbewerb der Hochschulen untereinander. Also, das Qualifikationsprofil, was ge

geben sein muss, um unter bestimmten Kriterien als hochrangig oder weniger hochrangig zu gelten, das, denke ich, muss noch sehr viel stärker ausgebaut und ausgearbeitet werden. Was dann übrigens auch vielleicht die Wahl des Studienortes bei Studierenden optimieren könnte.

Markus Schwering:
Herr Wildt und dann das Publikum.

Prof. Wildt:

Ich wollte etwas zum Schreiben sagen, dass man definieren muss, auf welchem Level man mit diesem Schreiben beginnt. Also, wir haben Schreibwerkstätten gemacht für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zum journalistischen Schreiben. Und da ist völlig klar, der normale Wissenschaftler hat nicht gelernt, sich der Öffentlichkeit zu vermitteln und er muss einfach lernen, seine Themen in den Formaten der Medien auch zu artikulieren. Das ist ein neues Schreiben. Und vor dieser Situation steht auch der Studierende, wenn er aus der Schule kommt. Er hat vielleicht gelernt, einen Deutschaufsatz zu schreiben, aber wissenschaftlich zu argumentieren, in einem geisteswissenschaftlichen Text deutlich zu machen, wer spricht: Spreche ich? Spricht der Autor? Spreche ich über den Autor? Spricht ein Autor über den anderen oder ich über die Relation zwischen zwei Autoren? Das ist eine sprachlich außerordentlich komplexe Leistung, eine Schlüsselqualifikation, die lernt man so nicht in der Schule. Da braucht der Studierende eine Hilfestellung, und ich meine, dass die Lehrenden auf diese Problematik achten müssen. Die Studierenden bekommen von den Lehrenden nur Texte vorgelegt, die fertig sind und es ist nicht mehr an den Texten erkennbar, dass - wenn die Texte gut sind - sie vielleicht fünf-, sechsmal oder siebenmal durch den Wolf gedreht und auf wissenschaftliche Argumentation hin geprüft worden sind. Und dann versuchen die Studierenden, auf Anhieb so zu schreiben und dann scheitern sie an dieser Aufgabe.

Markus Schwering:
Beiträge aus dem Publikum?

Dietmar Chur, Universität Heidelberg:

Ich hätte gerne, dass die anfängliche Frage von Herrn Kleffner nochmals aufgenommen wird: Wie kommt es eigentlich, dass wir schon vor 10, 20 Jahren über solche Dinge geredet haben? Also, ich mache das Ganze jetzt in Heidelberg seit 5 Jahren und ich würde sagen, für mich spitzt sich das zu auf die Frage: Was für einen Bildungsbegriff hat die Hochschule? Was ist das Thema der Hochschule, wenn ich Lehrende trainiere und ich bekomme von denen die Antwort: Lust an der Lehre ist ja ganz schön, von meinen Vorgesetzten innerhalb der Institution bekomme ich aber nur zu hören, investiere keine Zeit für deine Fortbildung, denn nur die Wissenschaft – auch in Deutschland – nur die Artikel in den entsprechenden Fachzeitschriften zählen. Das ist für mich die zentrale Frage: Was verstehen wir unter Bildung und was versteht die Hochschule darunter und wie will sie es dann umsetzen? Mit einzelnen Angeboten wird da nichts passieren.

Wir trainieren sowohl die Erstlehrenden didaktisch, als auch Tutoren, die nicht unbedingt eine wissenschaftliche Karriere vor sich haben, also sozusagen beide Bezugsgruppen. Wir haben zum Beispiel Doktoranden, die nachher in die Wirtschaft gehen wollen oder in den Dienstleistungssektor und nicht an der Hochschule bleiben. Und wir haben Teilnehmer, die sozusagen in der Forschung stehen, promovieren und sich für ihre Lehrveranstaltungen trainieren wollen. Wir machen die Erfahrung, dass es

ungleich schwieriger ist, die, die eine wissenschaftliche Karriere an der Hochschule vor sich haben, zu trainieren und ihnen soziale Kompetenzen beizubringen, die sie brauchen als Lehrende. Das ist die eine Beobachtung. Die zweite Beobachtung, die ich mache, ist im freiberuflichen Bereich. Da arbeite ich öfters in einem Assessment-Center als psychologischer Beobachter und da merke ich, dass diejenigen, die aus der Universität kommen, die zum Beispiel als Assistenten zwei Jahre in der Forschung waren, a) nicht sehr beliebt sind nachher bei den Unternehmen, dass die sagen, den kann ich gar nicht brauchen aufgrund der Ausprägungen seiner sozialen Kompetenzen, und b) in der Regel auch in diesen Aufgaben, die ja sehr stark auf diese Schlüsselkompetenzen zugeschnitten sind, nicht sehr gut abschneiden. Das heißt, ich würde eigentlich eine gewisse Skepsis haben. Ich würde nicht sagen, jeder an der Hochschule in der wissenschaftlichen Karriere Befindliche ist nicht geeignet für diese Art von Funktionen, die – wie Sie, Herr Kleffner, ja sagten – nicht additiv sein sollen, sondern substantiell. Aber ich würde trotzdem sagen: Im Durchschnitt gibt es eine strukturelle Bedingung, die darin liegt, dass das Hochschulsystem eine Selektion ausübt, wer nachher eine wissenschaftliche Karriere machen wird und wer Lehrender werden wird, die eine ungünstige Bedingung dafür darstellt, Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Und jeder Unternehmer würde erst mal strukturentwickelnde Maßnahmen vorziehen, eine andere Selektion vornehmen und die Leute, die er nachher in der Hochschule anbietet, nach anderen Qualifikationskriterien auswählen. Wenn sie Schlüsselqualifikationen vermitteln wollen, dann verschiebt sich das Qualifikationsprofil gegenüber dem bisherigen, dann müsste man auch ein anderes Bewerbungs- oder Karriereförderungsverfahren haben. Es ist ungleich schwieriger, die Leute, die sozusagen in der falschen Selektion in diesem Job sind, nachher durch mühsame Personalentwicklungsmaßnahmen, Hochschuldidaktik usw. dahin zu bringen, dass sie dann diese Multiplikatoren darstellen, die sie gerne hätten. Also, ich denke, da müsste eine andere Bewerbungssituation her und es müsste auch eine andere Situation, zum Beispiel Abschaffung des Beamtenstatus her, eine andere Leistungs- und Konkurrenzsituation, weil sie andere Qualifikationsgesichtspunkte haben für Hochschullehrer.

Dr. Halbritter, Mathematisches Institut, Universität zu Köln:

Wir haben gehört, dass die Studierfähigkeit schlecht ist. Wir haben gehört, dass etwa 70 Prozent in den Magisterstudiengängen abbrechen. Ich frage mich, sind wir da auf dem richtigen Weg, wenn wir Schlüsselkompetenzen für alle anbieten? Ich meine, was habe ich von jemandem, der eine HTML-Seite herstellen kann, wo nur Mist drin steht? Ist es nicht sinnvoll, am Anfang auszusieben und zwar relativ scharf, wie es etwa bei den Naturwissenschaften durchgehend gemacht wird, um dann auf den Rest unsere knappen Ressourcen zu verteilen und denen dann wirklich die Kompetenzen beizubringen, denn wir wollen ja Berufsfähigkeit haben. Wenn wir uns immer darauf beschränken, wie es in der Vergangenheit auch bei der Begabtenförderung sehr stark der Fall war, die Schwachen zu fördern und die anderen so laufen zu lassen – ist das der richtige Weg?

Markus Schwering:

Auf der anderen Seite haben wir ja eben gehört, dass Deutschland nicht weniger, sondern mehr Studenten und Akademiker braucht. Ich denke, das ist dann ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen Anforderungen. Bitte sehr, Gibt es sonst noch Fragen?

Klaus Heinrich, Universität Tübingen:

Es wird viel vom Wettbewerb der Hochschulen untereinander geredet. Also, jede Hochschule will die Besten abgreifen. Aber ein Bester geht maximal an eine Hochschule und wenn wir jetzt 100 in der BRD haben, wird der gestückelt und verteilt oder wie erleben sich die Hochschulen dann in der Selbstbewertung? Könnte man das Ganze nicht auch umdrehen und sagen: „Du Hochschule, was bietest du an, wo profilierst du dich, dass Menschen, die begabt sind und zu dir kommen auch eine Chance kriegen, einen ihren Voraussetzungen gemäßen Abschluss zu finden?“ Und umgekehrt: ist der Outdrop der Hochschule nicht auch ein Versagen dieses Systems? Es werden die Studierenden bewertet und runtergestuft, man könnte aber auch sagen: "Ihr Lehrenden, könntet ihr das besser machen, dass die auch bei euch das lernen, was nötig ist?"



Markus Schwering:
Noch eine letzte Runde auf dem Podium. Wer möchte gerne etwas sagen?

Margaret Dane:

Wenn man sagt, dass die Schlüsselkompetenzen wirklich entscheiden zwischen einem Absolventen und einem anderen (haben beide denselben Abschluss), dann folgt daraus natürlich die Frage: Was sucht der Arbeitgeber zwischen denen? Wir haben in Schottland jetzt nahezu 45 Prozent eines Jahrgangs, die in die Hochschule gehen. Das ist sehr bedeutsam für die Hochschullehrer und für die Studienberater, weil das Profil von den Studierenden jetzt ganz anders aussieht. Man kann nicht mehr sagen, dass ein Student, der in die Hochschule kommt, so und so aussehen wird oder dieses und jenes machen kann. Es gibt also sehr große Differenzen zwischen den jetzigen Studenten und den vorherigen und das hat eine große Bedeutung für das, was man ihnen beibringen muss.

Michael Heger:

Ich wollte noch kurz etwas zur Studierfähigkeit sagen. Die Probleme, die an der Schule festgemacht werden, haben aus meiner Sicht damit zu tun, dass auch schon in der Schule vielfach nicht nachhaltig gelernt wird, sondern dass da zwar durchaus mit hohem Engagement, mit hohem Anspruch gepaukt wird für die Prüfung, nur dass das wie zum Teil auch in unseren Hochschulvermittlungsprozessen leider nicht situativ und anwendungsorientiert vermittelt wird und deshalb auch nicht nachhaltig ist. Das ist der eine Punkt. Der andere Punkt: Wir orientieren und konzentrieren uns viel zu sehr auf die Defizite, auf die Mängel bei den Studierenden und eröffnen, das ist meine Erfahrung, vielfach viel zu wenig Chancen, dass die Studierenden die Kompetenzen einbringen können, die sie mitbringen. Ich selbst bin Ingenieur. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass das Ingenieur-Grundstudium so eine strukturelle Ten

denz hat, einen sprachlos zu machen, und zwar kommunikativ mündlich als auch schriftlich – einfach weil die Situation gar nie gegeben ist, dass ich zeigen kann, ich kann sprechen, ich kann präsentieren, um diese Qualitäten dann weiter zu entwickeln.

Jetzt finde ich natürlich auch den anderen Aspekt reizvoll, dass man sagt, Selektion nicht bei den Studienanfängern, sondern bei den Professoren. Das kann so nicht greifen, wenn nicht in der Lehr- und Lernkultur überhaupt einmal die Kriterien dafür klar sind, nach denen man so eine Selektion machen könnte. Wir bieten in der hochschuldidaktischen Weiterbildung Workshops für Kommissionsmitglieder an im Zusammenhang mit der Thematik Berufung und pädagogische Eignung, und da wird immer wieder deutlich, es ist überhaupt nicht ausgemacht, was die Kriterien sind und inwieweit man diese auch prognostizieren kann. Also: Es darf nicht nur ein Selektionsprozess sein, auch in diesem Fall muss es, genau wie gegenüber den Studierenden, ein Qualifizierungsprozess sein.

Andreas Barz:

Sie hatten gesagt, dass sich die Fächer kaum für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen begeistern. Ich glaube, wir fahren in Heidelberg ganz gut, indem wir den Fächern auch sehr stark den Nutzen unseres Modells verdeutlichen. Wer ein Tutorenprogramm nutzt, bekommt Studierende, die zügig studieren, die inhaltlich mitreden können, die präsentieren können, die kommunizieren können. Ferner verwalten wir die Tutorienmittel der Universität, nehmen also den Fächern die Mittelverwaltung ab und erleichtern ihnen die Schulung der Tutoren, machen somit das gesamte Management drum herum.

Prof. Wildt:

Ich ergreife gerne noch einmal das Wort. Für mich spitzt sich die Diskussion auf drei Hauptfragen zu. Die erste Frage: Wie ist das mit der Arbeitsmarktorientierung? Der Begriff der Schlüsselkompetenz ist seinerzeit von Mertens eingeführt worden, weil eine Koppelung zwischen Arbeitsmarkt und Bildung nicht möglich ist und weil eine unscharfe Relation besteht. Das gibt meines Erachtens den Hochschulen den Ball in die eigenen Reihen zurück, das zu definieren, was sie selbst anbieten und was sie an Qualifikationen produzieren. Die Arbeitgeber verhalten sich immer nur so, dass sie das nehmen und beurteilen, was sie bekommen und nicht steuernd auf das Bildungssystem einwirken, denn da liegen sie mit ihren eigenen Prognosen immer falsch. Das ist die Konsequenz Anfang der 70er Jahre gewesen, deshalb ist es ja gerade eine Rückverlagerung des Problems auf die Studierenden. Sie haben die Aufgabe, sich so wendig auf dem Arbeitsmarkt zu bewegen, dass sie sich, sozusagen mit dem Schlüssel, diese neuen Räume schaffen. Und die Frage ist, ob die Hochschulen in der Lage sind, auf dieses Problem zu reagieren. Das ist die zweite Frage für mich und das, was die Diskussion hier bestimmt hat: Meines Erachtens spielt man diese Frage der Fachkompetenz gegen die Schlüsselkompetenzen aus oder geht man davon aus, dass Fachkompetenzen ein wesentlicher Bestandteil der Schlüsselkompetenzen sind. Also, das ist genau die Frage. Ich würde mal dafür plädieren, lassen wir uns da nicht auseinander dividieren. Die dritte Frage ist allerdings wirklich auch eine sehr problematische, politische Frage, die vorhin Herr Halbritter angesprochen hat. Die Hochschulen und die Politik haben 1977 einen Öffnungsbeschluss getroffen, und seit der Zeit sind die Hochschulen nicht mehr gewachsen. Die Studierendenzahlen sind allerdings um den Faktor 2,5 gewachsen und das führt natürlich zu der Frage, wie verarbeitet das eine Institution. Das deutsche Bildungssystem hat auf TIMSS damit reagiert, dass es die Selektion verschärft hat. PISA hat

deutlich gemacht, dass genau in dieser Verschärfung der Selektion das Problem liegt. Ich will es jetzt nicht im Einzelnen ausführen, aber darüber muss man dann diskutieren. Will man in den Hochschulen aufgrund dieser Misere, die besteht, "closed shop" machen und sich damit von den internationalen Entwicklungen, die wir gerade aus Großbritannien gehört haben, 45 Prozent, Japan 50 - 60 Prozent, USA 50 - 60 Prozent, abkoppeln, oder will man das nicht? Und das ist die Frage, da muss man dann wirklich sehen, wie ist denn eigentlich die Hochschule und das Bildungssystem im internationalen Wettbewerb positioniert?

Markus Schwering:

Danke. Herr Koebke, Sie waren eben auch angesprochen.

Prof. Koebke:

Wir müssen es in irgendeiner Form erreichen – und da bin ich als Vertreter der Medizinischen Fakultät und als Studiendekan auch ein gebranntes Kind –, den Stellenwert für das Engagement in der Lehre zu erhöhen. Wenn das nicht gelingt, werden wir uns auch extrem schwer tun, Lehrende zu finden, die bereit sind, Interesse am Lernenden zu finden und sich dafür einzusetzen, Fachkompetenzen und Schlüsselkompetenzen zu vermitteln.

Heiner Kleffner:

Ich finde, das Stichwort von Herrn Wildt war ganz gut, über die Frage, wie passgenau muss die Ausbildung auf bestimmte Berufe sein, die auf den Arbeitsmarkt zuführen – und das ist im Grunde eine völlig müßige Frage. Es ist schon in der Vergangenheit außerordentlich schwierig gewesen, die Wünsche der potenziellen Arbeitgeber wirklich zu erfassen, weil sie auch nicht mit einer Zunge sprechen und die Anforderungen auch sehr heterogen und unterschiedlich formuliert werden. Und es wird eigentlich eher noch schwieriger bei dem neuen Studiensystem Bachelor und Master. Was wird denn für eine Berufsqualifikation über den Master vermittelt? Man muss jetzt wirklich noch ein deutliches Stück von der Berufsfähigkeit abrücken oder darf das jedenfalls nicht als ein unerreichbares Ziel weiter verfolgen. Und von daher verstehe ich eben diese Schlüsselqualifikationen als ein Stichwort: Wie mache ich meine Studenten fit, flexibel zu sein, sich auf wechselnde Anforderungen entsprechend einzustellen? Was jetzt ganz konkret die einzelnen Schlüsselqualifikationen oder das Spannungsfeld zwischen der Fachlichkeit und diesen Metakompetenzen betrifft, das kann man tatsächlich nicht auseinander dividieren, das sieht man eigentlich sehr gut an der Kommunikationsfähigkeit. Es wird immer dann schwierig mit der Vermittlung eines Sachverhaltes, wenn man ihn selber nicht klar hat. Wenn ich einen Sachverhalt nicht verstanden habe, dann bin ich auch unklar in der Formulierung. Oder umgekehrt, wenn ich wirklich etwas gut verstanden habe, dann kann sich allenfalls noch das Problem stellen, ob ich meinen Vortrag überfrachte oder ob es mir gelingt, mich auf das Wesentliche zu konzentrieren.

Vielleicht noch eine letzte Bemerkung: Wir hatten in unserem alten Programm „Qualität der Lehre“ eigentlich eine ganz gute Einrichtung, so eine Art Markt der Möglichkeiten, den wir alle zwei, drei Jahre veranstaltet haben, wo gelungene Studienreformprojekte präsentiert und miteinander verglichen wurden. Das sollte man eigentlich wieder beleben, damit das nicht eine esoterische Veranstaltung der Studienberatung wird. Es müsste eigentlich eine Veranstaltung der Fachbereiche sein.

Markus Schwering:

Wir haben das Zeitlimit erreicht. Deswegen erteile ich Herrn Prof. Küpper als dem Hausherrn das letzte Wort.

Prof. Küpper:

Was ich als sehr wichtig mitgenommen habe – da möchte ich noch einmal kurz bei Herrn Wildt anknüpfen –, ich habe mich natürlich sehr stark geäußert für die fachliche Komponente, aber ich glaube, wir sind nicht sehr weit voneinander entfernt. Es ist und sollte kein Gegensatz sein.

Ich würde gerne noch eine kurze Antwort geben auf die Frage, wie man sich das denn eigentlich vorstellen könnte, die Studierenden zu verteilen auf die Hochschulen. Natürlich wollen alle Hochschulen die besten Studenten gewinnen. Ich weiß noch nicht einmal, ob das so richtig stimmt, aber einige wollen es sicherlich. Und es ist auch eine Frage des Angebots, das die Hochschulen machen. Ein konkretes Beispiel: Wir planen das etwa im Fach Biologie. Wir haben eine Graduate School vom Land bewilligt bekommen. Die Biologen haben besonderes Interesse daran, für diese Graduate School besonders qualifizierte Doktoranden zu gewinnen. Die Situation war die, dass sich 102 beworben hatten und ich glaube, weniger als fünf deutsche Bewerber erfüllten die Qualifikationen, die vorgegeben waren. Die Antwort darauf aus der Biologie ist eben die, dass wir einen ganz speziellen Bachelor-Studiengang entwickelt haben, der zugegebenermaßen ausgesprochen anspruchsvoll ist und hohe Forderungen an die Studierenden stellt. In dieser Form sollten die Hochschulen ein flexibleres Angebot gemäß ihren eigenen Vorstellungen entwickeln und vor allen Dingen sollten die Hochschulen die Autonomie zugesprochen bekommen, das dann auch tatsächlich durchführen zu können.

Ich glaube, die Diskussion hat gezeigt, dass hier viele Wege noch offen sind und vielleicht ist es besser, die Diskussion in das Untergeschoss zu verlagern. Dann spricht es sich leichter. Herzlichen Dank für das Interesse.

Begrüßung durch den Geschäftsführer des Kölner Studentenwerks Dr. Peter Schink

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie herzlich in dieser ältesten Einrichtung des Kölner Studentenwerks, dem sogenannten Universitäts-Erfrischungs-Raum. Die ARGE in Köln! Das war unser Wunsch. Und ich meine, es wurde auch höchste Zeit. Denn obwohl wir Kölner in einer der größten Hochschullandschaften (83.000) arbeiten, vermochte dieses Schwergewicht es lange nicht, Fachtagungen für die Beratungsarbeit nach Köln einzuladen. Um so erfreuter bin ich, dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Studienberatungsstelle der Universität und unseres Studentenwerks eine solche Großveranstaltung mit der Arbeitsgemeinschaft organisiert haben.

Sie absolvieren in den nächsten Tagen ein umfangreiches Haupt- und Nebenprogramm. Morgen Abend haben Sie Ihre Fête mit Tanz in der großen Mensa. Wir werden der Presse dann schwülstig berichten können: Der Kongress tanzt, nicht wie weiland in Wien (1814/1815), sondern in Köln in der Mensa. Die spöttische Wiener Losung vor rund 200 Jahren lautete genauer: Der Kongress macht keine Fortschritte, aber er tanzt! (Übrigens ging es auch damals um das Thema "Neuordnungen" und "Sich re-formieren".) Dass dieser Kongress als ein nur tanzender wahrgenommen wird, steht aber, da bin ich sicher, nicht zu befürchten. Ich weiß, wie sorgfältig und sachbezogen die Arbeitsgemeinschaft anstehende Themen wägt und dann auch durchpflügt. Und ich sehe, wie dicht und intensiv Ihr Arbeitsprogramm auch für diese Tage zusammengestellt ist.

Liebe Gäste, einige kennen mich über meine Funktion als Vorsitzender des Ausschusses "Beratung und Soziale Dienste" im Deutschen Studentenwerk. Auch aus dieser Funktion erklärt sich, dass ich inhaltlich mit dem Tagungsthema eng verbunden bin. Sie gestatten mir deswegen das Aussprechen einiger Hoffnungen, die ich mit dem Tagungsthema bzw. mit dem Tagungsziel verbinde:

Zunächst hoffe ich, dass Sie am Ende wissen werden, wovon Sie gesprochen haben. Das ist nicht provokant gemeint – ganz im Gegenteil! Ich denke, ohne einen nach vielen Seiten klar abgegrenzten Begriff "Schlüsselkompetenzen" wird man sich bei der Verständigung schwer tun. Und ich weiß, dieser Begriff bedarf durchaus noch der Präzisierung, des abzustimmenden Gebrauchs. Nur wenn wir annähernd Gleiches bei "Schlüsselkompetenzen" denken, können wir konstruktiv über "Schlüsselkompetenzen" reden. Wenn Sie also zum Begriff annähernde Übereinstimmung erzielt haben, hoffe ich, Sie nehmen sich ausreichend Zeit zur Reflexion der Akzeptanz des mit dem Begriff verknüpften neuen Auftrags.

Die Idee eines Brückenschlags zwischen akademischer Ausbildung und beruflichen Anforderungen hat in den USA eine nahezu 100-jährige Tradition. In den Staaten bemühen sich die Hochschulen um entsprechende Karrierehilfen. Das gehört zum Selbstverständnis amerikanischer Hochschulen. Für uns ist diese Idee relativ neu. Es ist ja nicht zwangsläufig so, dass Neues sinnvoll ist. Vorgaben wie "motivieren können", "qualitätsbewusst arbeiten lernen", "Konflikte bewältigen können", "analysierendes und komplexes Denken heranbilden", "teamorientiert und fachübergreifend Kenntnisse und Fertigkeiten einsetzen" – klingen zunächst unanfechtbar und nahelegend, als Aufgabe geradezu selbstverständlich. Aber wir haben abzuwarten, ob ein dergestalt akademisch und Beraterisch trainierter Berufsanfänger, der ja das Ziel von all dem ist, ob ein solcher beruflicher Einsteiger überhaupt entwickelbar ist – und wenn er sich idealtypisch als eine Mehrheit herausbilden ließe, ob wir dann einer wie

auch immer definierten verbesserten Hochschul- und Arbeitswelt entgegen gehen werden. Mir ist in diesem Zusammenhang – nebenbei bemerkt – auch nicht klar, ob die Wissenschaft selbst sich von diesem Geschäft, wenn es denn zustande gebracht werden soll, per se fernhalten muss oder ob ihr nicht wesentliche Strukturkomponenten in jüngerer Zeit abhanden gekommen sind. Jetzt tauchen diese Komponenten als uneigentliches Nebengeschäft der Hochschulpflichten, wenn Sie so wollen, in den beigegebenen Beratungsdiensten auf. Der zeitgenössische Konstanzer Wissenschaftstheoretiker, Jürgen MITTELSTRASS, beschreibt in seinem letztjährig erschienenen Buch "Wissen und Grenzen" eine Entwicklungslinie der Wissenschaft. Mit seinem Ansatz hat er ganz anderes im Sinn als die Idee der "Schlüsselkompetenzen". Es gelingt ihm aber der Nachweis, dass die heutige Wissenschaft – über das Verfeinern des Experten- und Spezialistentums – sich von Bildung (als einer gewissermaßen ganzheitlichen Kategorie) weitgehend entkoppelt hat. Wissenschaft überantwortet Dritten, wofür sie selbst einmal wie selbstverständlich zuständig war (Zeitalter des Outsourcing). Damit hat sie eine lebenspraktische Orientierungsfunktion eingebüßt, zu deren Erfüllung sie nun andere anruft – nämlich Sie, die Berater. Nun, ich hoffe am Ende, dass Sie – wenn Sie mit sich und der neuen Aufgabe ins Lot gekommen sind – Ihre eigenen neuen Kompetenzen entwickeln können, um jungen Menschen hilfreich zur Seite zu stehen. Ich hoffe also sehr, dass Ihnen Ihr Aufenthalt in Köln den persönlichen Nutzen zuträgt, den Sie selbst erwarten. Sie haben natürlich Recht, wenn Sie sagen, wir dürfen uns mit unseren eingefahrenen und erschlossenen Aufgabenfeldern, mit unseren bewährten Ansätzen und Methoden nicht einmauern – wir brauchen frischen Wind, der die Segel unseres Beratungsschiffes im Sinne unserer Klienten schwellt. Diese frische Brise wünsche ich Ihnen nichtsdestotrotz, aber eben mit der nötigen Reflexionsdistanz und mit unverdrossenem Hinterfragensmut. Die uralte Schlüsselkompetenz des Fragens bewahrt uns am ehesten vor Holzwegen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, auf Ihrer Anfangsetappe mit Anreise, Hotel- und Hochschulsuche, dem Beginn der Vorträge und einer ersten gemeinsamen Diskussion haben Sie sich natürlich einen „Hungerast“ (wie man im Radsport sagt) eingehandelt. Der ist nicht wegzuschwadronieren, sondern nur wegzufuttern. Wie ich meine Kolleginnen und Kollegen in diesem Arbeitsbereich kenne, wird Ihnen das sogleich mit Appetit gelingen. Dazu lade ich Sie jetzt herzlich ein.

Plenarvorträge

Im Rahmen der ARGE Frühjahrstagung wurden zwei Plenarvorträge angeboten:

Der Vortrag "Das Heidelberger Modell: Verbesserung der (Aus-) Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen für Studierende und Lehrende" von Dietmar Chur, Abt. Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg, ist zusammengefasst mit dem Bericht zur AG 7.



Schlüsselkompetenzen und Hochschule Erfahrungen mit dem „Interdisziplinären Zentrum für Soziale Kompetenz“ an der Universität Linz

Brigitta Nöbauer, Zentrum für Soziale Kompetenz der Universität Linz

Das Generalthema der Fachtagung lautet „Schlüsselkompetenzen und Hochschule“; in meinem Beitrag geht es in erster Linie um die Frage nach einem institutionellen Rahmen, mittels dessen Schlüsselkompetenzen an einer Universität verankert werden können. Ich möchte dazu ein Modell der Universität Linz vorstellen, das „Interdisziplinäre Zentrum für Soziale Kompetenz“. Der Name sagt bereits, dass hier Schlüsselkompetenzen inhaltlich auf den sozial-kommunikativen bzw. persönlichkeitsbildenden Bereich eingeschränkt, also einige Aspekte des Schlüsselkompetenz-Konzeptes nicht abgedeckt sind (z. B. Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens).

Das „Zentrum für Soziale Kompetenz“ wurde 1999 für die sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Fakultät¹ der Universität Linz eingerichtet, zunächst für die Dauer von fünf Jahren. Danach soll nach einer Evaluierung die Entscheidung über eine Weiterführung fallen. Unter „Zentrum“ verstehen wir eine Kooperationsplattform für interessierte Hochschullehrer aus den verschiedensten Instituten, kein eigenes Universitätsinstitut.

Folgende Ziele der Einrichtung wurden in den Statuten verankert: Das Zentrum soll

- interdisziplinäre Kooperation in Forschung und Lehre zu Fragen der sozialen Kompetenz² unterstützen
- Maßnahmen fördern, die die soziale Kompetenz von Universitätsangehörigen, Studierenden und Absolventen entwickeln
- die Universitätslehrer befähigen, soziale Kompetenz explizit oder implizit zu vermitteln und
- eine gemeinsame Präsentation der Aktivitäten gegenüber der Öffentlichkeit und internationaler Forschung fördern.

¹ An der Universität Linz gibt es neben der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät auch eine juristische sowie eine technisch-naturwissenschaftliche.

² Im Zentrum einigte man sich auf folgende Arbeitsdefinition für soziale Kompetenz: „Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, in den interaktiv und kommunikativ geprägten Situationen des beruflichen und privaten Lebens urteils- und handlungsfähig zu sein.“

Der Zielkatalog zeigt, dass der Anspruch über die reine Vermittlung dieser Kompetenzen hinausgeht und auch die Entwicklung interpersonaler Fähigkeiten bei den Lehrenden, Forschung und Öffentlichkeitsarbeit umfasst. Wie an anderen Universitäten gibt es auch in Linz eine Psychologische Studienberatungsstelle, die ihre Aufgaben jedoch primär in der Individualberatung bei Studienproblemen sieht und keine unmittelbar studienbezogenen Angebote für Gruppen im hier angesprochenen Sinn entwickelt.

1. Hintergründe und Auslöser für die Einrichtung des Zentrums

Bereits im Rahmen der Leitbild- bzw. Strategiewicklung wurde das Thema „soziale Kompetenz“ auf gesamtuniversitärer Ebene ausführlich diskutiert. Es wurde vor allem seitens der Wirtschaft stark eingebracht. Unterstützend wirkte auch das Bestreben, durch die Gründung sogenannter „Kompetenzzentren“ an der Universität die traditionelle Institutsstruktur zu ergänzen um komplexe Fragestellungen fachübergreifend zu bearbeiten. Mit dieser Intention wurden neben dem „Zentrum für Soziale Kompetenz“ auch ein „Zentrum für Wissensmanagement“ sowie für „Interkulturelles Verstehen“ gegründet.

Eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung des Problembewusstseins auf der Ebene der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät hatte aber eine Absolventenbefragung³ aus dem Jahr 1995 zum Thema „Die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation für Absolventen sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen in Österreich“ (Euler et al. 1995).

In der Untersuchung wurden Absolventen u.a. auch um Einschätzungen gebeten, inwieweit bestimmte „Soft skills“⁴ beruflich notwendig sind und wie weit diese durch das Studium gefördert wurden. So wurden die Absolventen beispielsweise gefragt, welche Anforderungen bei der Ausübung der beruflichen Tätigkeit an sie gestellt werden und wie diese durch das Studium gefördert wurden (Kern et al. 2002, 257):

	Beruflich stark gefordert (%)	Im Studium gefördert (%)	Defizite (%)
Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten	89,9	58,1	31,8
Ganzheitliche Sichtweisen	87,8	41,8	46,0
Fähigkeit zur Informations beschaffung	87,8	54,9	32,9
Leistungsbereitschaft	84,6	36,6	48,0
Selbstsicherheit	82,2	18,7	63,5
Eigeninitiative	81,5	32,1	49,4
Belastbarkeit	79,6	39,7	39,9
Analytisches Denken	78,6	1,3	37,3
Überzeugendes Auftreten	78,2	13,1	65,1
Verantwortungsbewußtsein	75,9	8,7	67,2

Tab. 1: Verteilung/Defizite von beruflichen Anforderungen und deren Förderung durch das Studium – gereiht nach beruflicher Notwendigkeit (die 10 meistgenannten in %)

³ Die Grundgesamtheit lag bei 9245 Absolventen aus den Jahren 1988-1994, der Rücklauf betrug 29,4%.

⁴ Das Konzept der „Soft skills“ wurde z. B. durch folgende Elemente umschrieben (vgl. Euler 1995, 75): Verantwortungsbewusstsein, Selbstsicherheit, Flexibilität, Konfliktlösungsfähigkeit, Kreativität, Teamfähigkeit, Lernbereitschaft.....

Nach Einschätzung der Absolventen hat die Ausbildung an der Universität ihre größten Defizite im Bereich des sozial-kommunikativen Verhaltens und der sog. „Selbstkompetenz“. Die Tabelle zeigt aber auch Defizite in Bereichen, in denen die Universität der Ansicht war, die Studierenden gut auf das Berufsleben vorzubereiten, z. B. im Bereich von Eigeninitiative, Leistungsbereitschaft, Ganzheitlichkeit.

In Bezug auf diese Frage kamen die Autoren der Studie zu dem Schluß, dass das Ausmaß der Förderung der oben genannten Fähigkeiten durch ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches Studium nach der Einschätzung der Absolventen durchgängig hinter den Erfordernissen des beruflichen Handelns zurückbleibt. „Diese Kompetenzen werden immer dringlicher gefordert, je mehr Aufgabenstellungen in jeweils unterschiedlich zusammengesetzten Projektteams mit unterschiedlichen Fachkompetenzen und ähnlichen neuen Organisationsformen mit zeitlich befristeter Aufgabenstellung verrichtet werden. Dabei werden die zur Kooperation erforderlichen Voraussetzungen von den Experten der Praxis weitgehend unabhängig von den fachlichen Qualifikationen und Ausbildungsinhalten gesehen.“ (Euler et al. 1995, 72)

2. „Philosophie“ des Zentrums für Soziale Kompetenz

Der Charakter der Einrichtung lässt sich vor allem durch folgende Merkmale beschreiben:

- Interdisziplinarität im doppelten Sinne

Ein Anliegen des Zentrums war es, traditionelle Institutsgrenzen, die oft einer Bearbeitung umfassender Themenstellungen hinderlich sind, in der Frage interpersonaler Kompetenzen aufzuweichen. Bisher hatten sich einzelne Institute (z. B. innerhalb der Soziologie, Psychologie, Betriebswirtschaft, aber auch Fremdsprachendidaktiker) forschungsmäßig mit dieser Thematik beschäftigt, ohne von Projekten anderer zu wissen bzw. deren Arbeitsergebnisse zu kennen.

Die im Wintersemester 2001/2002 in Kraft getretenen neuen Studienpläne in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften machten es auch notwendig, sozial-kommunikative Aspekte in der Lehre stärker zu berücksichtigen. Das erfordert ein Nachdenken über neue didaktische Modelle, was eine Herausforderung für alle Institute darstellt. Mit dem Zentrum sollte daher auch eine Möglichkeit des Austausches und der Zusammenarbeit zwischen einzelnen Fachbereichen geschaffen werden.

- Keine Abschottung des Themas aus dem universitären Geschehen

Der Gründung ging eine lange und intensive Diskussion um den Charakter der zu gründenden Einrichtung voraus. Ein wesentlicher Punkt in der Debatte war die Frage, wie das Thema institutionell verankert werden könnte um es im Bewusstsein möglichst vieler Personen zu halten. Als wesentliches Argument für eine Institutslösung wurde eine klare Verantwortung und ein professionelles Herangehen an die Thematik angeführt. Dem standen jedoch starke Bedenken gegenüber, die ein Abschotten des Themas aus dem universitären Geschehen und die „Nicht-Zuständigkeit“ aller anderen Institute bzw. Lehrenden befürchteten. Umgekehrt sollte auch nicht ein bestimmter Fachbereich einen Alleinanspruch auf dieses Thema erheben. Es wurde daher einer stark auf Kooperation bauenden Lösung der Vorzug gegeben.

- Mitgliedschaft als Mit-Engagement

Entsprechend dem gewählten kooperativen Modell wurde in den Statuten verankert, dass die Mitgliedschaft zur aktiven Teilnahme an den Tätigkeiten verpflichtet. Mitglieder sind Einzelpersonen, keine Institute. Sie sind in Arbeitskreisen organisiert

und nehmen aktiv an der Willensbildung im Zentrum teil. Konsequenterweise sind die Aktivitäten stark von den Anliegen und Interessen der Personen geprägt.

- Inhaltlich „pragmatischer“ Zugang im Entstehungsstadium

Die Entstehungsphase war z. T. durch heftige Debatten um einen adäquaten theoretischen Zugang zum Konstrukt „soziale Kompetenz“ bzw. den Anspruch gekennzeichnet, diese Frage vor der Gründung zu klären. Teilweise drohte das Projekt in dieser Diskussion stecken zu bleiben. Schließlich gelang es den Promotoren (u.a. dem jetzigen Rektor der Universität), das Zentrum zu etablieren und handlungsfähig zu machen. Die Theoriediskussion fand jedoch eine interessante und fruchtbare Fortsetzung in mehreren Workshops zur Begriffsbildung und kleineren Forschungsprojekten.

- Ressourcennutzung bzw. -schonung

Die Organisationsform des Zentrums wurde nicht zuletzt auch aus Gründen der Ressourcenschonung gewählt. Die Aktivitäten werden durch Personen gesetzt, die an verschiedenen Instituten an der Universität beschäftigt sind. Das Zentrum verfügt lediglich über eine Sekretariatsstelle sowie über eine wissenschaftliche Hilfskraft im Ausmaß von derzeit jeweils 20 Wochenstunden.

3. Organisation des Zentrums für soziale Kompetenz

Das Zentrum ist eine Einrichtung der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und besitzt keine eigene Rechtspersönlichkeit. Die Geschäfte werden von einem sogenannten „Direktorium“ geführt, das aus Universitätsangehörigen unterschiedlicher Disziplinen (BWL, Psychologie/Pädagogik, Soziologie) zusammengesetzt ist. Aus dem Kreis der Direktoriumsmitglieder wird ein wissenschaftlichen Leiter gewählt. Das Herzstück stellt die Zentrumsversammlung aller Mitglieder dar. Die Mitglieder sind in folgenden Arbeitskreisen organisiert:

- Forschung
- Hochschuldidaktik
- Angebote für Studierende
- Weiterbildung
- Öffentlichkeitsarbeit.

Diese entwickeln jeweils für ein Jahr einen Tätigkeitsplan für den entsprechenden Bereich und legen ihn zum Beschluß vor. Idealerweise sollte jedes Mitglied auch gleichzeitig in einem oder mehreren Arbeitskreisen mitarbeiten. Die Arbeitskreise werden von Mitgliedern des Direktoriums geleitet, so dass über diese Personen sowohl Informationsflüsse als auch die Koordination der Aktivitäten der Arbeitskreise sichergestellt ist. Insgesamt hat das Zentrum derzeit zwischen 40 und 50 Mitglieder, die sich vereinzelt aus Professoren bzw. universitätsexternen Personen, überwiegend aber aus dem sog. „Mittelbau“ (wissenschaftliche Mitarbeiter) zusammensetzen. Ein weiteres Gremium ist der Beirat, der das Direktorium berät und Vorschläge zu den Evaluierungsergebnissen entwickelt. Dem Beirat gehören der Dekan und der Studiendekan der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät, Vertreter der Studierenden, der Wirtschaft, öffentlicher Institutionen und Wissenschaft an.

4. Aktivitäten des Zentrums für Soziale Kompetenz

4.1 Hochschuldidaktik

An der Universität Linz existieren für wissenschaftliches Personal keine Personalentwicklungsmaßnahmen. In einem gewissen Rahmen hat das Zentrum Aktivitäten übernommen, die sich auf die Lehrfunktion beziehen und interpersonale Fähigkeiten der Lehrenden zum Gegenstand haben.

Die Notwendigkeit, in diesem Bereich aktiv zu werden, untermauert u.a. die bereits oben zitierte Absolventenbefragung, in deren Rahmen die Hochschullehrer in den Hauptfächern des 2. Studienabschnittes (Hauptstudium) in Bezug auf verschiedene Kompetenzen bewertet wurden (Kern et al. 2002, 260):

	(Mittelwerte; zwischen 1= sehr schlecht und 6 = sehr gut)
Fachliche Kompetenz	4,56
Vermittlung theoretischer Lehrinhalte	4,37
Fairness bei Prüfungen	4,14
Vermittlung von aktuellem Lehrstoff	3,97
Eingehen auf Beiträge der Studierenden	3,62
Anregung zum eigenständigen Denken	3,60
Engagement für Fragen der Studierenden	3,45
Didaktische Fähigkeiten	3,40
Vermittlung von praxisbezogenem Lehrstoff	3,25
Betreuung von Studierenden	3,11
Vorbereitung für Prüfungen	3,04
Erörterung von Studienleistungen	2,62

Tab. 2: Rückblickende Bewertung der Hochschullehrer in den Hauptfächern des 2. Studienabschnittes (Mittelwerte einer sechsteiligen Skala)

Zum Zweck der Variablenreduktion wurde die Kriterienliste einer Faktoranalyse unterzogen. Eine dreifaktorielle Lösung ergab folgende Dimensionen (Kern et al. 2002, 260):

- Faktor „soziale Kompetenz“: Engagement für Fragen der Studierenden, Betreuung, Fairness bei Prüfungen, Erörterung von Studienleistungen, Anregung zum eigenständigen Denken, Vorbereitung auf Prüfungen, Eingehen auf Beiträge der Studierenden
- Faktor „fachlich-theoretische Kompetenz“: Vermittlung theoretischer Inhalte, fachliche Kompetenz
- Faktor „didaktische Kompetenz“ und „praktisch-aktueller Bezug“: Vermittlung von aktuellem/praxisbezogenem Lehrstoff, didaktische Fähigkeiten

Die Autoren ziehen in ihrer Studie folgende Schlußfolgerung (Kern et al. 2002, 260): „Vergleicht man (...) die Mittelwerte der Items, die auf dem Faktor ‚Sozialkompetenz‘ laden, so ergeben sich mit Ausnahme der Prüfungsfairneß geringere positive Einschätzungen der Hochschullehrer, als dies bei der fachlich-theoretischen Kompetenz der Fall ist. Letztere wird auch besser beurteilt als die praktisch-didaktischen Fähigkeiten der Hochschullehrer im 2. Studienabschnitt.“

Im Bereich der Hochschuldidaktik werden folgende Aktivitäten gesetzt:

- Entwicklung und Durchführung neuer didaktischer Konzepte über Fachgrenzen hinweg sowie Experimente und Erproben von Zusammenarbeit

In diesem Zusammenhang wurde eine Veranstaltungsreihe „Dialogo“ ins Leben gerufen, deren Ziel ein Austausch zu bestimmten Themen über Fachgrenzen hinweg ist. Kennzeichen dieser Veranstaltungsreihe sind der erfahrungsorientierte Austausch sowie die Arbeit an konkreten Projekten und Anliegen der Teilnehmer. Dahinter stehen folgende Überlegungen:

Erstens sind Hochschullehrer stark von institutsinternen Gepflogenheiten in Bezug auf die Lehre geprägt und ein Erfahrungsaustausch kann als bereichernd erlebt werden. Dies bestätigen in hohem Ausmaß auch die Evaluierungsergebnisse der einzelnen Veranstaltungen. Im Rahmen der neuen Studienpläne in den wirtschaftsbezogenen Studienrichtungen ist darüber hinaus gruppenorientiertes Arbeiten der Studierenden als auch Teamteaching stärker als bisher gefordert. Dem steht ein ausgeprägtes Einzelkämpfertum der Universitätslehrer gegenüber, das sowohl die eigene Lehre als auch die Betreuung von Studierendengruppen erschwert.

In der Veranstaltungsreihe „Dialogo“ wurden bisher die Themen Feedback und gruppenbezogenes Arbeiten behandelt. Als neues Thema ist ein Austausch über die Betreuung wissenschaftlicher Arbeiten geplant.

- Angebote zur Förderung der didaktischen Kompetenz
In diesen Bereich fallen eher „klassische“ Seminare für Hochschullehrer, z. B. zum Thema Kommunikation, Beurteilen, Präsentation und Moderation

„Tag der Lehre und Personalentwicklung an österreichischen Hochschulen“

Damit sollte eine österreichweite Initiative im Bereich der Personalentwicklung für wissenschaftliches Personal gesetzt werden. Es gelang, einen Austausch darüber anzuregen und die Verantwortlichen in diesem Bereich zu vernetzen.

4.2 Angebote für Studierende

Hier wurden parallel zwei Schritte gesetzt: Es gab bereits bisher Angebote von einzelnen Instituten aus dem Themenbereich soziale Kompetenz. Diese sollten erfasst und interessierten Studierenden systematisch zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus wurde ein eigenes Lehrveranstaltungs-Kontingent des Zentrums geschaffen. Die Angebote waren in einer ersten Phase eher unsystematisch, z. B. Reden/Verhandeln/Verkaufen, System- und Teamkompetenz mit Planspielen, Projektmanagement, „Die Gruppe und ich“ (Selbsterfahrung), Karriere mit Gefühl.

Derzeit werden diese Angebote systematisiert, nicht zuletzt deshalb, weil „Soziale Kompetenz“ als Wahlfach in einige der neuen Studienpläne aufgenommen wurde. Die Arbeitsgruppe beschäftigt sich auch mit Qualitätskriterien für die einzelnen Angebote und definiert Anforderungen für den Erwerb eines Zeugnisses. Insgesamt ist die Nachfrage nach diesen Angeboten enorm und die einzelnen Veranstaltungen werden sehr positiv beurteilt. Das Zentrum für soziale Kompetenz konnte über diese Veranstaltungen ein sehr positives Image entwickeln. Das zeigt sich u.a. auch daran, dass ähnliche Angebote (z. B. seitens der Hochschülerschaft, von Banken, des Absolventenvereins) mangels Nachfrage teilweise eingestellt wurden.

Als nächster Entwicklungsschritt ist geplant, eine Kooperationsdrehzscheibe für Firmenanfragen und Projekte zu installieren. Das Zentrum fungiert in diesem Zusammenhang als Kooperationsdrehzscheibe zwischen Wirtschaft und den

Mitgliederinstituten. Damit soll den Studierenden auch ein stärkerer Einblick in die betriebliche Praxis ermöglicht werden.

4.3 Angebote für Absolventen

In diesem Bereich gab es bisher drei Initiativen:

- Zum einen ist das Zentrum in einem allgemeinen Weiterbildungsprogramm der Universität präsent. Hier werden vorwiegend kurze Veranstaltungen (Abendvorträge, Seminare von maximal 2 Tagen) zu relativ günstigen Preisen angeboten.
- Darüber hinaus wurden kostenlose Einzelvorträge zu aktuellen Themen mit renommierten Personen aus Beratung, Training und Wirtschaft angeboten. Diese Vorträge erfreuten sich großer Beliebtheit und waren sehr gut besucht.
- Intendiert war auch, eine Weiterbildungsreihe für Absolventen regelmäßig anzubieten. Dabei sollte jeweils für ein Jahr mit einer renommierten Beratungsfirma zusammengearbeitet werden. Für das Marketing wurde eine Kooperation mit einer regionalen Tageszeitung eingegangen. Diese Idee wurde jedoch nach einem Versuch mangels Nachfrage wieder aufgegeben.

4.4 Forschung

Im Bereich der Forschung wurden in einem ersten Schritt relevante neuere Publikationen zum Themenbereich soziale Kompetenz in einer Datenbank systematisiert. Die bisherigen Forschungsprojekte bewegen sich inhaltlich eher im Bereich der Grundlagenforschung und beschränken sich entgegen den Intentionen auf den Bereich der Sozialpsychologie.

Daneben werden auch Forschungsprojekte durchgeführt, die von öffentlicher Hand bzw. Institutionen finanziert werden, wie das bereits erwähnte Kooperationsprojekt mit der Arbeiterkammer. In diesem Rahmen wurde z. B. eine empirische Untersuchung über das berufliche Selbstverständnis und die Arbeitssituation mittlerer Führungskräfte bei organisatorischen Veränderungen durchgeführt. Ein anderes Projekt beschäftigte sich mit Veränderungsprozessen aus der Sicht unterschiedlicher Akteure. Derzeit wird die Thematik des demografischen Wandels und der Auswirkungen auf betriebliche Altersstrukturen untersucht.

5. Zwischenbilanz und Ausblick

- Die Initiatoren des Zentrums waren sich von Beginn an einig, dass die gewählte institutionelle Form eine Experiment auf Hochschulboden darstellt. Daher sind nicht nur die inhaltlichen Aspekte des Zentrums, sondern auch die organisatorischen Rahmenbedingungen und ihre Wirkungen auf das Arbeiten immer wieder Gegenstand kritischer Diskussionen. Nach drei Jahren kann als Zwischenbilanz folgendes festgehalten werden:
- Das Zentrum für soziale Kompetenz war als freie Kooperationsplattform für Universitätsangehörige gedacht. Von den Instituten werden die Angebote sehr unterschiedlich genutzt; es gibt sehr aktive Institute, mit denen regelmäßig kooperiert wird. Aber viele sind überhaupt nicht involviert, können mit dem Thema nichts anfangen. Es gelang auch nicht, das Thema an den Instituten selbst zu verankern, nach wie vor nehmen Lehrende als Einzelpersonen an den Angeboten teil. Es ist bisher auch nicht gelungen, eine effiziente Informationsschiene zu den einzelnen Instituten aufzubauen. Die Mitgliedschaft im Zentrum war von Beginn an nicht auf Institute gerichtet. Nun zeigt sich jedoch,

dass es ohne „Zugriff“ auf Institute schwierig ist, Veränderungen in Gang zu setzen.

- Die Idee der aktiven Mitgliedschaft konnte nur zum Teil eingelöst werden. Die „basisdemokratische“ Grundidee braucht sehr viel Engagement seitens der Mitglieder als auch der Verantwortlichen und ist aufwändig. Es hat sich ein relativ kleiner Kreis von Aktiven gebildet, die in Wirklichkeit die Ideen entwickeln und umsetzen. Konsequenterweise stellt auch der Kontakt zu den Mitgliedern ein kritisches Element dar.
- Die interdisziplinäre Ausrichtung des Zentrums bringt viele gute Ideen und hat zahlreiche Kontakte ermöglicht, die sehr positiv eingeschätzt werden. Sie muss aber immer wieder über ein aktives persönliches Zugehen am Leben gehalten werden.
- Durch die gewählte Form ist das Zentrum für soziale Kompetenz nur sehr eingeschränkt handlungsfähig. Es besitzt keine eigene Rechtspersönlichkeit bzw. Drittmittelfähigkeit. Die rechtlichen bzw. finanziellen Agenden müssen daher relativ aufwändig über das Dekanat bzw. das Institut des wissenschaftlichen Leiters abgewickelt werden.
- Ein Spannungsfeld stellt auch die Freiwilligkeit der Mitarbeit bzw. Teilnahme und der gleichzeitige Anspruch an eine gewisse Kontinuität oder Systematik dar. Das zeigt sich z. B. am schwankenden Engagement der Verantwortlichen oder an der sporadischen Teilnahme an Veranstaltungen, die in der Anfangsphase aufeinander aufbauend konzipiert wurden. Eine solche Konstruktion muss damit leben, dass „nebenberufliches Engagement“ eben begrenzt ist.
- Für die Zukunft ist daher geplant, die „Kooperationsplattform“ um ein professionelles und kontinuierliches Element zu ergänzen. Es soll formal ein Institut gegründet werden um die oben angesprochenen Probleme zu umgehen. Der interdisziplinäre Charakter und die fachübergreifende Zusammenarbeit sollen jedoch erhalten werden.
- Neue Aufgabengebiete ergeben sich einerseits aus einem neuen Dienstrecht für Universitätslehrer und den ersten Erfahrungen mit den neuen Studienplänen. Im neuen Dienstrecht ist eine Kategorie der „wissenschaftlichen Mitarbeiter in Ausbildung“ verankert. Das sind jene Personen, die an Instituten beschäftigt sind und an ihrer Dissertation arbeiten. Die Universität ist verpflichtet, für diese Personengruppe ein Ausbildungsangebot zur Verfügung zu stellen. Darüber hinausgehend gibt es die Intention, das Zentrum als gesamtuniversitäres Institut mit klaren Aufgaben in der Personalentwicklung auszubauen. Ein dritter Schwerpunkt liegt in der Ausweitung der Angebote in Bezug auf die Anforderungen des neuen Studienplanes. Nach einem Jahr liegen nun erste Erfahrungen damit vor, die es auszuwerten gilt.
- Schließlich ist es ein Anliegen, die bisher sehr erfolgreichen Kooperationsprojekte weiter auszubauen. Dadurch entsteht eine für das Zentrum sehr wesentliche Öffentlichkeitswirkung und es ist möglich, zusätzliche Ressourcen zu beschaffen, die für andere Projekte verwendet werden können.

Für Interessierte verweise ich noch auf die Homepage des Zentrums für Soziale Kompetenz: <http://www.sozialekompetenz.uni-linz.ac.at>

Literatur:

Kern, R./Tschemer, M./Euler, H.P. (2002): Überfachliche soziale Kompetenz von Akademikern und Akademikerinnen und deren Vermittlung im Studium. In: Gesellschaft für Arbeitswissenschaft e.V.

Arbeitswissenschaft im Zeichen gesellschaftlicher Vielfalt. 48. Kongreß der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft. GfA Press, S. 257-264.

Euler, H.P. et al. (1995): Die Ausbildungs- und Beschäftigungssituation für Absolventen der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen in Österreich. Linz.

Übersicht der Arbeitsgruppen

AGs	AG-Leitung	Themen
AG 1	Irene Butry, PPSB Aachen	Clearing
AG 2	Günter Rietbrock, U Bochum Stefan Prange, U Gießen Dr. Ulf Bade, ZVS Dortmund Joachim D. Weber, HRK	Hochschulzulassung
AG 3	Helmut-Gerhard Müller, Vita Activa e.V. und Fernstudienzentrum U Frankfurt	Schlüsselqualifikationen in der hochschuldidaktischen Bildungsarbeit (ausgefallen)
AG 4	Helmut-Gerhard Müller, Vita Activa e.V. und Fernstudienzentrum U Frankfurt	Zeitmanagement als Schlüsselqualifikation (ausgefallen)
AG 5	Prof. Dr. Klaus Andesseck, Fern-U Hagen	Existenzgründer aus Hochschulen als Gegenstand der Studienberatung (ausgefallen)
AG 6	Frauke Narjes, ZSPB Hamburg	Orientierung Generale – Studium auf Probe
AG 7	Dietmar Chur, Petra Eggensperger, Frauke Isenberg, Abt. Schlüsselkompetenzen, ZSW Heidelberg	Die drei Säulen des Heidelberger Modells
AG 8	Charlotte Buff, Antje Wetzel, PBS STW Heidelberg	Coaching für Studierende
AG 9	Michael Gessler, TH Aachen Dr. Martin Görner, KIQ U Köln	Projektmanagement und Teamleitung
AG 10	Nele Wasmuth, KIQ U Köln	Welche Kompetenzen benötigen MitarbeiterInnen und LeiterInnen von Career-Services?
AG 11	Christoph Stosch, Studiendekanat Medizinische Fakultät U Köln	Vermittlung von studien- und berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen am Bsp. Humanmedizin
AG 12	Christoph Stosch, Studiendekanat Medizinische Fakultät U Köln	Lust und Frust im Kongressalltag – Beiträge zur Entwicklung neuer Kongressformen (ausgefallen)
AG 13	Dr. Gaby Jungnickel, PSB STW Köln	St.O.P. – StudienOptimierungs-Programm
AG 14	Dr. Helga Esselborn, Köln	Wissenschaftliches Schreiben
AG 15	Prof. Dr. Wolfgang Lebek, Klassische Philologie U Köln Rudolf Menne, ZSB Köln	Latein – eine Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts? (ausgefallen)
AG 16	Ludger Büter, PSB STW Köln	Beratung bei Prüfungsangst – ein "Kölner Modell"
AG 17	Dr. Hans Krips, PSB STW Köln	Rede- und Vortragstraining für Studierende
AG 18	Carolin Bausum, Julia Kerrutt, Eva Bischoff, Gleichstellungsbüro U Köln	Zielgruppenspezifische Förderung von Frauen im Hochschulbereich

AGs	AG-Leitung	Themen
AG 19	Hermann Decker, HS-Team Köln Peter Schott, ZSB Münster Rudolf Menne, ZSB Köln	Kooperationsmöglichkeiten zwischen Studienberatung und Hochschulteams. Synergieeffekte - bei besonderer Berücksichtigung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen
AG 20	Günter Kohlhaas, ZAS Marburg Renate Schwan, Beraterin bei Perot Systems	QM-Leitfaden
AG 21	Hertha Fritzes-Lauer, ZAS Marburg	Gesprächstraining für Studentinnen (ausgefallen)
AG 22	Anette Schmitz, ZAS Marburg	Literaturdatenbank zur Studienberatung und Berufsorientierung (ausgefallen)
AG 23	Dr. Götz Schindler, IHF Bayern	BA-/MA-Studiengänge an bayerischen Hochschulen
AG 24	Jan Bock, ZSB Münster Dr. Christoph Heine, HIS	Ergebnisse aus der repräsentativen Studierendenbefragung an der U Münster – Konsequenzen für die Studienberatung
AG 25	Wilfried Schumann, PSB STW und U Oldenburg Yvette Völschow, ZSB Oldenburg	"Kompass" – Schlüsselqualifikationen und Berufsorientierung für Studierende im Hauptstudium
AG 26	Dr. Heike Tendler, ZSB Oldenburg Barbara Nickels, ZSB Lüneburg	Trainings zur Studien- und Karrieregestaltung per Internet und Präsenzkurs
AG 27	Dr. Gerhart Rott, ZSB Wuppertal	"Einen Charakter verändert man nicht?" – Zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen im Studienverlauf (Projekt WISA)
AG 28	Margaret Dane, Heriot Watt University Edinburgh	Schlüsselkompetenzen und Hochschule – eine Perspektive aus Großbritannien (dt./engl.)
AG 29	Dr. Brigitta Nöbauer, Zentrum für Soziale Kompetenz der U Linz	Beitrag zum Interdisziplinären Zentrum für Soziale Kompetenz der Universität Linz (zusammen mit AG 7)
AG 30	Erhard Bisanz, Landesinstitut Erziehung u. Unterricht Stuttgart	Verbesserung der Studieninformation durch das Internet – am Bsp. des Programms www.studieren-in-bw.de (ausgefallen)

Arbeitsgruppen

AG 1

Möglichkeiten und Grenzen des Clearings

Irene Butry Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studentinnen und Studenten, Aachen

Die TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe trafen sich am 7.03.02 vormittags und nachmittags.

Im Erfahrungsaustausch wurde die Thematik Clearing inhaltlich und in den Formen der persönlichen Anwendungsmethoden betrachtet. In beiden Bereichen stellten sich jeweils unterschiedlichste Interpretationen und Vorgehensweisen dar, aber auch viele Parallelitäten. Während der Gespräche und Diskussionen gab es untereinander etliche Hinweise und Anregungen bis hin zu Klärungen, mit persönlichen Bedingungen am Arbeitsplatz umzugehen. Mitgebrachte Anliegen konnten teilweise bereinigt oder neu interpretiert werden.

Die Möglichkeiten und Grenzen dieses Arbeitsbereiches wurden anhand der persönlichen Darstellungen zusammengefasst und gegenübergestellt. Hierdurch entstanden Klarheit und Prägnanz des Begriffes "Clearing" an dieser Stelle, ebenso ergaben sich Ansätze zur Verbesserung der persönlichen Arbeitsbedingungen.

AG 2

“Hochschulzulassung”.

*Stefan Prange, Büro für Studienberatung, Universität Gießen,
Günter Rietbrock, Studienbüro Universität Bochum*

Der Bericht gibt einzelne Punkte der Sitzungen wieder. Die Momentaufnahme des Frühjahres wird ergänzt durch Beobachtungen während des Sommersemesters, die stärkere Veränderungen in den Hochschulen erwarten lassen.



Die Arbeitsgruppe hat das Thema in vier Blöcken behandelt. Am ersten Block mit der bildungspolitischen Sicht hat als Vertreter

der HRK der Stellv. Generalsekretär Herr Joachim D. Weber teilgenommen und die Empfehlungen des HRK-Plenums vorgestellt. An allen vier Blöcken hat Ltd. Reg.Dir. Dr. Ulf Bade, bei der ZVS für das Vergabeverfahren zuständiger Abteilungsleiter, mitgewirkt und deren Sicht und Erfahrung vermittelt.

Gegenstand im **ersten Block** war die Forderung der HRK, die Rolle der Hochschulen bei der Zulassung zum Studium zu stärken.⁵

Herr Weber hat die Überlegungen, die Eignung der Studierenden im Laufe des ersten Studienjahres festzustellen, beschrieben. Dieses Verfahren habe den Vorteil, auf der Basis erster Studienleistungen die Entscheidung über die endgültige Zulassung zum Studium treffen zu können. Nach Vorstellung des Plenums setze das Verfahren eine ausreichend hohe Ausbildungskapazität im ersten Studienjahr voraus.

Die Idee, Auswahlverfahren zu Studienbeginn zu vermeiden und nach einem Probejahr, wie es dem Vernehmen nach in Frankreich sei, die Selektion vorzunehmen ist nicht ohne Charme.

Zwei Fragen wären zu klären:

1. Wer sorgt für die notwendigen Kapazitäten im Probejahr? In Psychologie wäre zum Beispiel die vierfache Kapazität notwendig. Die Überlegung von Herrn Weber, man könne bei der ZVS einsparen, erscheint nicht plausibel. Mittel des Haushaltes der ZVS würden nicht hinreichen, auch nur ein Probejahr in Psychologie mit dem notwendigen wissenschaftlichen Personal zu finanzieren. Und es gab z.B. im letzten Wintersemester noch weitere sechs Studiengänge im ZVS - Verfahren, von weiteren bundesweit oder örtlich zulassungsbeschränkten Studiengängen ganz zu schweigen.

2. Die Leistungsbeurteilung nach dem Probejahr müsste eine, zur Not justiziable, Prognose des Studienerfolges erlauben. In der Diskussion gab es juristische Bedenken. Die Hochschulzulassung ist durch Staatsvertrag, Verwaltungsvorschriften

⁵ Pressemitteilung im Anhang

und Rechtsprechung einigermaßen übersichtlich normiert gewesen. Und die Abiturdurchschnittsnote ist als Prediktor des Studienerfolgs gut begründet.⁶

Zum rechtlichen Problem der gleichsam idiosynkratischen Zulassung je Institut verweist Herr Weber auf Überlegungen, aus dem Fundus des Mediziner-Tests Elemente zu nehmen und zu verwenden für je individuell adaptierte Fachtests. Ob so vorstellbare Tests die Hürde schaffen, die seinerzeit die Mediziner-Tests bestanden haben, wäre fraglich. Wenn man den extrem hohen Aufwand bei der Konstruktion jener Mediziner-Tests gemäß Gebot des Bundesverfassungsgerichts bedenkt, dürfte dieser Weg kaum gangbar sein.⁷ Es ist nicht wirklich vorstellbar, dass Fächer für ihren Probejahr-Test einen vergleichbaren finanziellen Aufwand treiben könnten. Ob sich auf dem deutschen Markt amerikanische Tests etablieren könnten, die auf standardisierte Weise Vorbildung vergleichbar machen wollen, scheint mir offen.⁸

Es zeigt sich in diesem Sommersemester eine interessante Entwicklung in anderer Richtung. Das 4. HRG-Änderungsgesetz hat den Hochschulen ein eigenes Auswahlrecht eingeräumt.⁹ Es nimmt die Zahl der Studiengänge deutlich zu, die vor Studienbeginn höhere Anforderungen an die Studienbewerberinnen und -bewerber richten, um früh Einfluss zu nehmen auf die Studienabbrecherquote.¹⁰ Es überrascht die Bereitschaft von Professoren, Auswahlgespräche zu führen, um die passenden Studierenden auszuwählen.¹¹ Gleichzeitig wird berichtet, dass andernorts die Bereitschaft dazu gering war oder schon wieder erloschen ist, Auswahlgespräche durchzuführen.¹²

Ein weiterer bestimmender Gedanke der Hochschulreform gemäß HRK ist die Qualitätssteigerung durch Wettbewerb. Wettbewerb in Studium und Lehre soll erreicht werden u.a. durch Profilbildung in der Lehre. Hier wurden deutliche Zweifel laut, ob den Fächern gelingen könnte, ein so spezifisches Profil zu entwickeln (Einwand: z.B. seien VWL und BWL in den ersten vier Semestern nicht unterscheidbar), dass Studieninteressierte in bedeutsamer Zahl dem Profil bei der Ortswahl den Vorrang gäben vor sozialen und finanziellen Gründen. Soweit Studiengänge mit einem Staatsexamen abschließen, dürfte der Gestaltungsspielraum durch den Gesetzgeber zusätzlich eingengt sein.

Immerhin scheint eine Bewegung von Interessierten möglich zu werden. Denn die Eignungsfeststellungsverfahren (EfV) fordern Studieninteressierte schon in der

⁶ Heiner Rindermann, (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg): Gastvortrag bei der ZVS, 5. Sitzung der AG Studienplatzvergabe. 9.5.2001.

⁷ Institut für Test- und Begabungsforschung: Evaluation des Tests für Medizinische Studiengänge (TMS). Synopse der Ergebnisse. Günter Trost et al. Bonn: 1998

⁸ BLK: "Modularisierung in Hochschulen", Heft 101, April 2002. Die Autorinnen bringen ein bundesweites einheitliches Testverfahren ins Gespräch, das die Studierfähigkeit von Bewerbern für Studiengänge, die dem Bachelor folgen, prüfen könnten, analog dem GRE aus den USA. Einen Eindruck von deutschen Preisen gibt das "Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren" von Sarges & Wottawa. Lengerich: 2001, Pabst Science Publishers

⁹ Im niedersächsischen Hochschulgesetz haben Hochschulen z. B. die Möglichkeit, den Nachweis einer praktischen Ausbildung oder fremdsprachlicher Kenntnisse entsprechend den Anforderungen eines Studienganges zu verlangen.

¹⁰ siehe Anhang

¹¹ Der Deutsche Hochschulverband fordert für zulassungsbeschränkte Studiengänge die Anwendung weiterer Kriterien neben dem Abitur. Nach der Pressemitteilung ist es so zu verstehen, dass die ZVS den Service übernehmen sollte. Süddt. Zeitung, 10.4.2002.

¹² In den bundesweiten Zulassungsverfahren überträgt die Mehrheit der Universitäten der ZVS die Durchführung des Hochschulauswahlverfahrens nach dem Kriterium Abiturnote. Die KMK will zur 299. Sitzung am 17./18.10.2002 über vorrangiges Auswahlrecht und höhere Auswahlquoten der Hochschulen befinden.

Vorphase des Studiums heraus, sich Fragen der Studienmotivation zu stellen. Die Möglichkeit zu Gesprächen mit Professoren könnte ein Stimulans sein, sich früh und systematisch mit Ausbildungswünschen auseinander zu setzen. Im Augenblick mag die Zahl der Studiengänge mit EfV noch eher gering sein im Vergleich zur Zahl derer, die Erstsemester ohne Verfahren aufnehmen. Studiengänge aber, die sich auf vergleichbare Verfahren einlassen, könnten sich in der Tat profilieren. Vielleicht entstünde gar eine größere Mobilität unter Erstsemestern. Wer die Kontaktaufnahme zu Studieninteressierten lediglich unter quantitativen Aspekten betrachtet, dürfte beim Wettbewerb, den die HRK für nötig erachtet, weniger erfolgreich sein.¹³

Im zweiten Teil der Arbeitsgruppe geben die Hinweise der anwesenden Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Bundesländern einen Eindruck der entstandenen Ländervielfalt. Zur Nutzung durch die Studienberatung wird auf Sammlung der Bundesanstalt verwiesen.¹⁴ Nach Erörterung lokaler Vorgehensweisen stellt sich die Frage, inwieweit die Landesregelungen juristisch hinreichend in Auswahlverfahren von Fakultäten umgesetzt sind.¹⁵ Fallbeispiele aus Auswahlverfahren durch Hochschulen (AdH) begründen Zweifel. Die HRK hat im Jahre 1999 Handreichungen zum Auswahlverfahren veröffentlicht.¹⁶ Es scheint nicht so, dass wesentliche Punkte erfüllt wären.¹⁷ Die Diskussion führt zur nicht mehr rhetorischen Frage, ob sich die Rolle der Studienberatung in Richtung auf die von Information Broker verschiebt. Es vervielfachen sich die Wege in die Hochschulen. Die altbekannte Auswahl nach der Abiturdurchschnittsnote geht noch aus von einem Standardmaß und Vergleichbarkeit, indem schulsystembedingte Unterschiede bei der ZVS berücksichtigt werden in den 16 Landesquoten. Befürchtungen des Verlustes an Vergleichbarkeit finden sich auch in anderen Bereichen. Die KMK hat die 'Gemeinsame Kommission für die Koordinierung der Ordnung von Studium und Prüfungen' "zu Grabe getragen"¹⁸. So kann man mindestens in einer Übergangszeit, solange Studiengänge nicht akkreditiert sind, vermuten, dass Studienanforderungen und Prüfungsergebnisse nicht hinreichend vergleichbar sind.

Für die relativ neue Situation von Auswahlgesprächen haben Kolleginnen und Kollegen der FU Berlin einen Ratgeber herausgebracht.¹⁹ Ein aktueller Blick (Juli 2002) ins Netz²⁰ zeigt, dass es einige weitere Hilfen für Studienberatung und

¹³ Siehe Fußnote 7. Der DHV meint, dass "in nicht ausgelasteten Studiengängen...das Abitur auch künftig als alleiniger Nachweis der Studierfähigkeit ausreichen" könne.

¹⁴ Zur Studienzulassung: ibv-Nummern: 35/00, 17/01, 42/01. Kollegen weisen auf Fehler in der Übersicht hin.

¹⁵ Nicht in allen Landesregelungen werden die Auswahlgespräche "von Professoren" durchgeführt, sondern "von der Hochschule". In der VergabeVO-ZVS § 18 heißt es eindeutig: "Gespräche mit den Bewerberinnen und Bewerbern...sind durch von der Leitung der Hochschule bestimmte Mitglieder der Gruppe der Professorinnen und Professoren zu führen. Die Entscheidung über die Auswahl trifft die Leitung der Hochschule."

¹⁶ Handreichungen zur Durchführung von Auswahlgesprächen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Entschließung des 188. Plenums vom 5.7.1999

¹⁷ dito. Punkt 2.7.: "Die unterschiedliche Ausgestaltung der Auswahlverfahren an den einzelnen Hochschulen bedingt einen erhöhten Informationsbedarf der Studienbewerberinnen und -bewerber, der nicht mehr durch das "ZVS-Info" abgedeckt werden kann. Es wird daher empfohlen, Informationsschriften mit ausführlichen Angaben zum eigenen Verfahren zu erstellen und diese den Bewerberinnen und Bewerbern sowohl gedruckt als auch im Internet zur Verfügung zu stellen. Eine Verknüpfung der entsprechenden Internetseiten im Rahmen des HRK-"Hochschulkompass" wird angestrebt."

¹⁸ Barthold: Stillter Systemwechsel. DUZ 9/2002, Seite 21. Zur Zeit sind von ca. 1000 Bachelor-/Masterstudiengängen 83 akkreditiert.

¹⁹ <http://www.auswahlgespraech.de>

²⁰ Ein Netzwerk von BA, BMBF, HRK, KMK, DSW etc. <http://www.wege-ins-studium.de/>. <http://www.wege-ins-studium.de/stmoegl.htm> enthält die Links zu den Bundesländern.

Studieninteressierte gibt. Am Ende wird überlegt, wie der kollegiale Austausch über Ländergrenzen hinweg praktikabel organisiert werden kann, ohne dass es bereits zu einer Verabredung kommt. Es besteht Einvernehmen, dass in dieser neuen Unübersichtlichkeit öffentlich-rechtliche Beratungseinrichtungen in Hochschulen und Arbeitsamt besonders gefordert sind angesichts privater Anbieter in unterschiedlichen Medien. Auf der Ebene der Studienberatung wird der kollegiale Austausch zwangsläufig noch wichtiger.

Im dritten Teil der Arbeitsgruppe werden Details des ZVS-Verfahrens erörtert. Dr. Bade von der ZVS gibt einige statistische Hinweise zu den Verfahren. Bundesweit bewirtschaftet die ZVS 9 Fächer. Die Anfängerquote bei Universitäten beträgt 30%. Nur in dieser Größenordnung hätte die Abschaffung der ZVS, die immer wieder gern medienwirksam gefordert wird, überhaupt einen Effekt. Die Auslastungsquote ist im WS über 96 %, im Sommersemester unter 90 %.²¹ Es zeigt sich, dass nur an wenigen Orten eine unproportionale Nachfrage besteht. 73 % der Ortswünsche werden erfüllt. Nur im Studiengang Medizin wird die Vorabquote für Ausländer voll genutzt. In den anderen Studiengängen bleibt sie unausgeschöpft und führt faktisch zur Erhöhung der Leistungsquote.

Ein Beispiel illustriert, welche Überraschungen die Ortsverteilung bei sehr "beliebten" Hochschulen bieten kann. Ein Tübinger mit der Abiturdurchschnittsnote 1,2 bewirbt sich für Heidelberg. Die Medizinquote Baden-Württemberg liegt bei 1,7. Die "Turboquote" Heidelberg beträgt aber 1,0; weil Heidelberg nicht nächstgelegene Hochschule ist, blieb der Bewerber auch nach Sozialkriterien chancenlos. Er hätte aber bei einer Teilnahme am Auswahlverfahren der Hochschule (AdH) in Heidelberg einen Studienplatz in Medizin bekommen: Der Grenzwert für die Teilnahme am AdH in Baden-Württemberg betrug 2,2, die Verteilungsgrenze für Heidelberg lag bei 2,0. Noch mit 1,9 konnte jemand im AdH in Heidelberg zugelassen werden. Die Frage ist, welche Beratung Interessierten vorab gegeben werden kann. Es fällt auf, dass an "beliebten" Studienorten der Anteil pflegebedürftiger Großmütter überdurchschnittlich ist. Eine überörtliche Sozietät von Anwälten bietet Beratung an für das soziale Kriterium Nr. 3 (Anerkennung des ersten Studienortwunsches z. B aufgrund eines besonderen öffentlichen Interesses) der Ortsanträge. Die Durchsicht der ZVS-Ergebnisse zeigt für das Hauptverfahren Medizin im WS 2001/2, dass von 35 Studienorten in der Quote "Sozialkriterien" 9 nicht zugänglich waren für Ortsfremde.²²

Das „Heidelberger“ Beispiel hat für das vergangene Verfahren eine Entscheidungsalternative geboten. Aber die ZVS weist auf die Verfahrensänderungen und den eher geringen Orientierungswert der letzten Ergebnisse für zukünftige Verfahren hin.

Das Auswahlverfahren der Hochschule (AdH) führt in den meisten Fällen die ZVS im Auftrage der Hochschulen durch. Lediglich in Medizin und Zahnmedizin gibt es beachtliche Eigenarbeit der Hochschulen. Diese Fächer mögen das AdH aus alter Anhänglichkeit an das Besondere Auswahlverfahren praktizieren. Dr. Bade erfährt von Problemen in der Durchführung. Es gab in einem Fall schon eine Neigung, eine Auslese vorzunehmen, die mit den Regeln des Verfahrens, eine Auswahl zu treffen, nicht übereinstimmt. Viele Hochschullehrer empfinden es als unzumutbar, dass

http://www.hmwk.hessen.de/studieren-in-hessen/2002/teil_i/_bietet z.B. Angaben zu den Hochschulsatzungen. http://www.stmwfk.bayern.de/hochschule/uni/uni_qualivor.html# gibt u.a. einen Überblick en detail über AdH

²¹ Im WS 2001/2 19871 BewerberInnen, 7791 Plätze, überbucht auf 10777, 520 TeilnehmerInnen am AdH.

²² http://www.zvs.de/NC/WS2001/001/V_Medizin.htm.

Bewerber, die sie in Auswahlgesprächen abgelehnt haben, von der ZVS in Nachrückverfahren wieder zugewiesen werden. Die Anmerkung an dieser Stelle, dass es um Grundrechtsansprüche der Bewerber geht und nicht primär um Befindlichkeiten von Professoren, stiftet Klarheit. Die Statistik der ZVS weist aus, dass 21 % der (im Auswahlgespräch des AdH) Abgelehnten wiederkommen.

Die Teilnahme am AdH ist pro Studiengang nur einmal im Leben möglich. Es ist zu beobachten, dass Viele ihr Teilnahmerecht im Wintersemester verbrauchen. Das hat im Sommersemester schon zu Bewerbermangel geführt. So hatte Greifswald 9 Plätze im Verfahren und kein Recht, den einzigen Bewerber nicht zuzulassen. Mit der größeren Quote von 24 % der Plätze für das AdH ist zu erwarten, dass noch mehr Chancen im WS genutzt werden, so dass die Probleme im Sommersemester zunehmen.

Im vierten Teil des Workshops wurden zwei Arbeitsstücke vorgestellt. Klaus Scholle präsentierte einen Film "Studieninformation für Interessierte". Neben der inhaltlichen Seite (Art der Informationen und Vermittlung) wurde die technische diskutiert. Die Produktion eines Filmes, auf CD-ROM angeboten und im Internet zugänglich gemacht, verbreitert das mediale Angebot einer Zentralen Studienberatungsstelle. Es ist interessant zu hören, dass die technische Ausstattung nicht mehr etatsprengend ist. Allerdings sind einige Kenntnisse der Software nötig. Aktualisierungen sind zeitraubend, so dass der Inhalt klug gewählt sein muss.

Stefan Prange hat seine Powerpoint-Präsentation "Informationen zur Hochschulzulassung für Lehrerinnen und Lehrer" vorgestellt. Sie gab den Anlass, erneut die Frage der Ortsangabe im ZVS-Antrag zu erörtern. Die Ortspräferenz zu entscheiden ist für Bewerberinnen und Bewerber zwiespältig wegen der möglichen Verfahrensausgänge. Für den Vorschlag aus der Studienberatung, die Ortsangabe zweistufig (d. h. getrennt nach ZVS- und AdH-Verfahren) zu gestalten, sieht Dr. Bade keine Mehrheit in den Gremien, weil diese Möglichkeit seinerzeit diskutiert und verworfen wurde.

Der Blick in die Zukunft verheißt einige Veränderungen. Dr. Bade hält es de lege ferenda für möglich, dass im Auswahlverfahren der Hochschulen diese einen ersten Zugriff auf die Bewerberinnen und Bewerber erhalten. Die Bedingung der ZVS ist, dass sie frühzeitig in die Planungen eingeschaltet werden muss.²³

Spannend dürfte es werden, wenn ein Bundesland ein kursierendes Gerücht bestätigte und aus dem Staatsvertrag ausstiege.

²³ Letztes Beispiel politisch kühner Aktionen: Der Verwaltungsausschuss beschließt die NC-Verfahren im März. Die ZVS startet den Versand der Infos. Der Verwaltungsausschuss beschließt im April, Rechtswissenschaft aus dem Verfahren zu nehmen. Die Daten für diese Entscheidung dürften 3 Wochen zuvor bereits vorgelegen haben.

Anhang

Ad Fußnote 1:

Pressemitteilung - HRK 43/01

Bonn, 7. November 2001

HRK-Plenum: Prüfung der Eignung und Neigung für das Studium im ersten Jahr

Das Plenum der HRK hat am 6. November die Forderung des HRK-Senats vom 9. Oktober 2001 wiederholt, die Rolle der Hochschulen bei der Zulassung zum Studium zu stärken. Vorrangig soll den Fachbereichen die Möglichkeit gegeben werden, vermehrt die Eignung des einzelnen Studierenden im Laufe des ersten Studienjahres festzustellen. Dieses – vom Präsidenten der HRK wiederholt geforderte – Verfahren hat den Vorteil, dass auf der Basis erster Studienleistungen und doch kurzfristig genug die Entscheidung über die endgültige Zulassung zum Studium erfolgen kann. Damit könnten die Studierenden auch selbst ihre Studierneigung besser als bisher überprüfen und mit beratender Unterstützung der Fachbereiche sich gegebenenfalls für ein anderes Studienfach entscheiden.

Das Plenum wies darauf hin, dass das Verfahren eine ausreichend hohe Ausbildungskapazität im ersten Studienjahr voraussetze, damit alle Bewerberinnen und Bewerber aufgenommen werden könnten. Es könne nach geltender Rechtslage durch bloße Änderung der Prüfungsordnungen umgesetzt werden.

Sofern die Kapazitäten dafür nicht ausreichen, d.h. im Einzelfall ein örtlicher Numerus clausus verhängt werden muss, sollte die Auswahl der Studienbewerberinnen und -bewerber nach Überzeugung der Hochschulvertreter ausschließlich nach Kriterien und Verfahren der Hochschulen erfolgen. Dies setzt eine Änderung der landesgesetzlichen Bestimmungen voraus. Ein Modellvorschlag für ein entsprechendes Auswahlverfahren ist in der Anlage erläutert.

Auch im Rahmen des ZVS-Zulassungsverfahrens sollte die Mitwirkung der Hochschulen in entsprechender Weise gestärkt werden. (Modellvorschlag s. Anlage)

Anlage

Modellvorschlag

1. Die Hochschulen legen die Auswahlkriterien und -verfahren selbst fest. Insbesondere müssen neben der Berücksichtigung der Abiturdurchschnittsnote, berufspraktischer Tätigkeiten und Durchführung von Auswahlgesprächen die Gewichtung von Einzelfachnoten im Abitur, die Bewertung schriftlicher Bewerbungsunterlagen sowie schriftliche Testverfahren ermöglicht werden.
2. Diese Festlegung muss verbindlich und so frühzeitig für jeden beteiligten Fachbereich veröffentlicht werden, dass sich die Studienbewerber/innen darauf einstellen und ihrerseits eine Hochschule auswählen können, von der sie glauben, dass deren Anforderungsprofil mit ihren Interessen übereinstimmt.
3. Die Hochschulen haben das erste Auswahlrecht. Dies setzt ein auf die Abiturtermine abgestimmtes, früh beginnendes Bewerbungsverfahren voraus. Ermöglicht werden soll auch eine Hochschulauswahl vor Erlangung der HZB (unter der auflösenden Bedingung des Nachweises der HZB).
4. Die Hochschulauswahlquote umfasst 100 % der festgesetzten Aufnahmekapazität.

5. Die ZVS soll im Hochschulauswahlverfahren (unter neuem Namen und als selbständige, staatsferne "Behörde") als Servicestelle für die Studienbewerber und Hochschulen agieren. Sie kann z.B. für die Studienbewerber "Briefkasten" der Hochschulen sein, d.h. Bewerbungen werden (unter Angabe der gewünschten Hochschulen) bei der "ZVS" abgegeben. Diese erstellt Bewerbungslisten nach Hochschulen und Fächern und leitet sie an die Hochschulen weiter. Mehrfachbewerbungen werden gekennzeichnet. Die Mehrfachbewerbungen sind zu begrenzen (z.B. auf drei Nennungen). Die "ZVS" kann auch Vorauswahlen oder die gesamten Auswahlverfahren für die Hochschule nach EDV-gängigen Kriterien durchführen, die die Hochschulen für die Fächer festgelegt haben.
6. Abgelehnte Bewerber können sich in Nachrückverfahren bei anderen Hochschulen, die noch Plätze frei haben, bewerben. Diese Verteilung erfolgt zentral über die "ZVS".

Ad Fußnote 6:

eine sicher unvollständige Liste:

Dr. Studberg teilt mit, dass an der Universität Wuppertal Eignungsfeststellungsverfahren schon zu niedrigeren Abbruchzahlen beigetragen haben.

Das Englische Seminar der Universität Hannover verlangt von angehenden Studierenden den Nachweis der Sprachkompetenz, mindestens 200 Punkte im TOEFL (110 \$). <Abi, 5/2002, S. 38>.

Die Universitäten Karlsruhe und Stuttgart veranstalten einen Eignungstest für an Informatik Interessierte. Der Test soll der persönlichen Orientierung dienen. Ein gutes Ergebnis ergibt Bonuspunkte bei der Auswahl <Pressemitteilung der UFK (T.H.) vom 3.5.2002>.

Die Universität Karlsruhe führt für alle geistes- und sozialwissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge ein Eignungsfeststellungsverfahren <Pressemitteilung der UFK (T.H.) vom 7.5.2002>. Ein dreiseitiger Probe-Essay dient z.B. der Klärung der Sprachkompetenz.

Der Verwaltungsausschuss der ZVS hat überraschend Anfang April (nach gegenteiligem Beschluss im März) entschieden, das Fach Rechtswissenschaft aus dem ZVS-Verfahren zu nehmen, so dass 34 Universitäten je lokale Auswahlverfahren organisieren. Lediglich Nordrhein-Westfalen hat nach Bedenkzeit der ZVS die Auswahl übertragen und den Universitätsverwaltungen Arbeit erspart, die als nicht ganz sinnreich beurteilt werden kann. Es wird interessant sein zu erfahren, nach welchen Verfahren die Auswahl an den 34 Universitäten erfolgt und ob der "Studienfeldbezogene Beratungstest (STF) Rechtswissenschaft" dabei eine Bedeutung hat <abi 6+7/2002, S. 23f>.

Die LMU München erprobt ein Eignungsfeststellungsverfahren für die Bewerbung für die Studiengänge Diplom Informatik und Bioinformatik sowie Bachelor Bioinformatik. Interessierte sollen ihre spezifischen Fähigkeiten und Begabungen in einer schriftlichen Begründung ihrer Bewerbung darlegen. Im Zweifel gibt es vor Studienbeginn eine Klausur resp. mündlichen Prüfung.

Die TU München bietet Studienbewerbern unter dem Motto [abi +] Eignungsfeststellungsverfahren (EfV) in sechs Studiengängen an. Die Bewerber haben überzeugend

die Motivation darzulegen für den betreffenden Studiengang. Die Maßnahme habe die Abbrecherquote schon positiv beeinflusst. <http://www.ma.tum.de/eignung/>

Die U Heidelberg führt Eignungsfeststellungsverfahren für Rechtswissenschaft, Biologie/Lehramt, Politische Wissenschaft MA/LA, Psychologie MA/NF, Sportwissenschaft MA/HF und Übersetzen/Dolmetschen auf freiwilliger Basis durch. Als Auswahlkriterien fließen außerschulische Aktivitäten, bestimmte Fachnoten, tabellarischer Lebenslauf und bisheriger Werdegang im Hinblick auf das angestrebte Studium sowie das Ergebnis einer Klausur ein. Über das EfV werden 40 % der Studienplätze vergeben. Die übrigen Studienplätze werden nach der allgemeinen Durchschnittsnote (50 %) und dem Alter des Abiturs (10 %) vergeben.

*Die **Arbeitsgruppen 7 und 29** wurden zusammengelegt.*

Der Bericht zur AG 7 ist zugleich auch Bericht zum Plenarvortrag von Dietmar Chur. Das Thema der AG 29 von Brigitta Nöbauer wird in ihrem Plenarvortrag behandelt.

AG 7

Das Heidelberger Modell -

Unterstützung der Fakultäten bei der Verbesserung der (Aus-) Bildungsqualität

Dietmar Chur, Abt. Schlüsselkompetenzen des ZSW, Universität Heidelberg

1. Die zentralen Aspekte des Modells

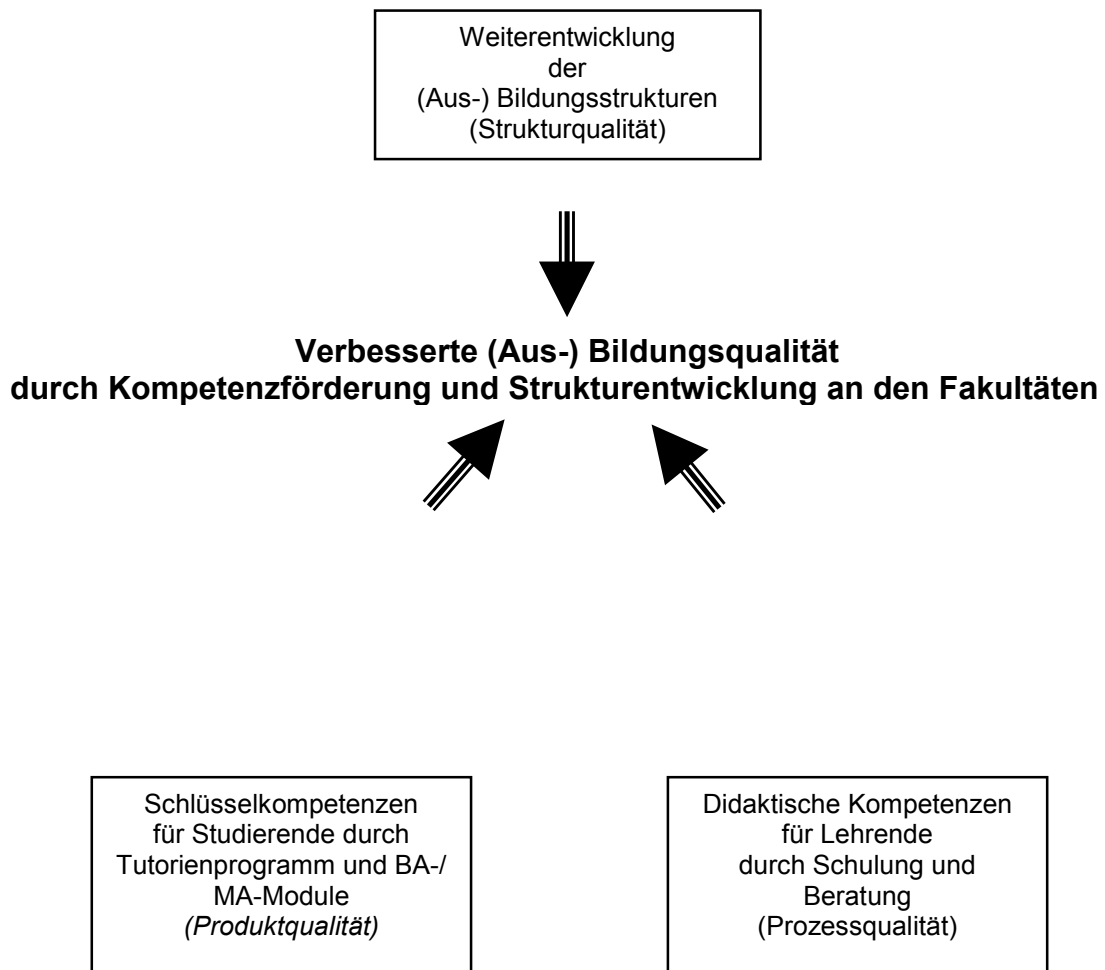
Vor dem Hintergrund des Diskurses über eine zeitgemäße universitäre (Aus-) Bildungsqualität wurde in der Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg das ‚Heidelberger Modell‘ entwickelt. Dabei fungiert diese Abteilung als Kompetenz-Center der Universität, das den Fakultäten eine umfangreiche Unterstützung bei der Verbesserung der (Aus-) Bildungsqualität bietet. Durch die Universitätsleitung ist die Abteilung Schlüsselkompetenzen mit der Koordination und Qualitätssicherung aller an der Universität Heidelberg durchgeführten Tutorien sowie mit den Funktionen einer hochschuldidaktischen Arbeitsstelle beauftragt. Sie verwaltet die Finanzmittel für das Tutorienprogramm der Universität Heidelberg im Rahmen des Bündnisses für die Lehre.

Im Einzelnen werden den Fakultäten drei Produkte angeboten, die in einer vereinbarten Zusammenarbeit realisiert werden:

1. Kompetenzförderung für Studierende – von der Studienvorbereitung bis zum Übergang in den Beruf – durch ein in die Studienpläne integriertes Tutorienprogramm für Schlüsselkompetenzen sowie durch Module in Bachelor- und Masterstudiengängen (Produktqualität)
2. Kompetenzförderung für Lehrende durch didaktische Schulung und Beratung (Prozessqualität)
3. Weiterentwicklung der Curricula vor allem durch die Integration von Tutorienprogrammen und durch die Konzeption von Bachelor- und Masterstudiengängen (Strukturqualität)

Diese Art der Zusammenarbeit wird an der Universität Heidelberg mittlerweile mit über dreißig Fächern aus zwölf Fakultäten praktiziert.

Das Heidelberger Modell stellt einen umfassenden Ansatz einer Qualitätssicherung von Studium und Lehre im Bereich außerwissenschaftlicher Faktoren dar. Es ist ein Beitrag zur Hochschulentwicklung - nicht auf der Ebene zentraler Entscheidungs- und Steuerungsstrukturen der gesamten Organisation, sondern auf der Ebene der dezentralen Organisationsstrukturen von Studium und Lehre an den Fakultäten. Dabei versteht es sich nicht nur als handlungsanleitend für die praktische Hochschulentwicklung, sondern auch als ein Rahmen für die Theoriebildung und für die Erforschung der relevanten Bedingungen einer zeitgemäßen (Aus-) Bildungsqualität.



2. Die Entwicklung des Modells

Das Heidelberger Modell entstand zu einer Zeit, als Begriffe wie ‚Schlüsselkompetenzen‘, ‚Qualitätssicherung‘ oder ‚Kompetenz-Center‘ noch wenig positive Resonanz an den Universitäten fanden.

In einem ersten, vorbereitenden Schritt (Ende der 80er-Jahre) entwickelte sich im Rahmen der Studierendenberatung ein kompetenzförderndes Angebot, das jedoch noch nicht als Multiplikatorenmodell formuliert war. Es verstand sich als eine gezielte Anregung, um die ‚paracurricularen Studienanforderungen‘ der Entscheidung, Orientierung, Leistung und Selbstbestimmung besser zu erfüllen und dadurch auch die Übergangssituationen im (Aus-) Bildungsprozess zu meistern.

In einem zweiten Schritt (1992-97) entstand an der Universität Heidelberg das Landesmodellprojekt ‚Kooperative Beratung‘. In einer Zusammenarbeit von (zentraler) Beratung und (dezentraler) Lehre wurden an den Fakultäten und Instituten studienbegleitende Tutorien für Schlüsselkompetenzen eingerichtet, die sich auf vier ‚sensible Studienphasen‘ vom Studienbeginn bis zum Studienabschluss bezogen. Kennzeichen dieses Ansatzes waren seine dezentrale und multiplikative Ausrichtung in der Kooperation mit Fakultäten und Instituten. In einem dritten Schritt (seit 1997) etablierte sich aus dem Modellprojekt eine eigenständige Abteilung Schlüsselkompetenzen beim Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung der Universität als Kompetenz-Center für die Fakultäten. Dabei wurden Schnittstellen eingerichtet

- zu den anderen beiden Abteilungen des Zentrums: zur zentralen Beratungsstelle mit ihrem Spektrum an Gruppen- und Einzelberatung sowie zur Wissenschaftlichen Weiterbildung mit ihren postgradualen Fortbildungsangeboten;
- zum geplanten Career Center
- zum hochschuldidaktischen Regionalverbund Heidelberg-Mannheim, dessen Heidelberger Arbeitsstelle in der Abteilung Schlüsselkompetenzen angesiedelt ist.

3. Die Angebote im Einzelnen

Im Tutorienprogramm für Studierende (Produkt 1) werden den Fächern Module für Veranstaltungen zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen zur Verfügung gestellt, die dem Bedarf des jeweiligen Faches angepasst, flexibel kombiniert und durch fachbezogene Bausteine ergänzt werden. Sie sind in einer aktivierenden Didaktik konzipiert, die nachhaltige Lernprozesse ermöglicht. Die Ausbildung der Tutoren - höhersemesterige Studierende oder Graduierte des jeweiligen Faches – erfolgt in Trainingsgruppen nach einem modularen Ausbildungsprogramm. Analog zu diesen Bausteinen werden derzeit zusammen mit einzelnen Fakultäten / Instituten auf *Bachelor- und Masterstudiengänge* zugeschnittene Schlüsselkompetenz-Module entwickelt.

Das didaktische Weiterbildungsangebot für Lehrende (Produkt 2) umfasst

- ein zweitägiges Basistraining ‚Grundlagen einer nachhaltigen Didaktik‘,
- ein zweitägiges Aufbautraining ‚Gestaltung konkreter Lehrveranstaltungen‘,
- Beratung und Coaching bei speziellen didaktischen Fragen.

Die *strukturentwickelnden Aktivitäten* (Produkt 3) umfassen zweierlei:

1. den Aufbau stabiler kooperativer Strukturen zwischen Kompetenz-Center und Fakultäten: Zielvereinbarungen mit der Hochschulleitung, Kooperationsvereinbarungen mit Studiendekanen und Institutsdirektoren, Koordination der Zusammenarbeit durch verbindliche Ansprechpartner im akademischen Mittelbau
2. die Mitarbeit bei der Gestaltung der (Aus-) Bildungsstrukturen: Integration von schlüsselkompetenzfördernden Angeboten (Tutorienprogramme, Module für Bachelor- und Masterstudiengänge) in die Studienpläne sowie die Weiterentwicklung von Lehrveranstaltungen nach Auftrag.

Vgl. auch:

Chur, D.: Entwicklungslinien der Studierendenberatung: Von der traditionellen Studienberatung zum Kompetenz-Center für (Aus-) Bildungsqualität... In: Nestmann, F. & Engel, F. (Hrsg.): Die Zukunft der Beratung. Tübingen 2002

Das Tutorienprogramm zum studienbegleitenden Erwerb von Schlüsselkompetenzen			
Studienabschnitt	Fachliche Kompetenzen	Geforderte Schlüsselkompetenzen	Bausteine des Tutorienprogramms
Studienvorbereitung	Allgemeines Grundwissen	Zielorientierte und tragfähige (Aus-) Bildungsentscheidung	Eintägiger Kurs „Abitur - was dann?“ Grundlagen der Entscheidungsfindung, individuelle Standortbestimmung (Fähigkeiten, Interessen, Ziele); Handlungsorientierung
Grundstudium: Direkt vor Studienbeginn Im ersten Semester Nach dem ersten Semester	Grundlagenwissen zu den Inhalten und Methoden des Faches	Aktiver Studieneinstieg, Integration ins Studienumfeld, geklärte Studienmotivation	2-3 tägige Orientierungseinheit: Motivation für das Fachstudium; Studienorganisation und Semesterplanung; Kontakt mit Lehrenden; Erkundung des Studienumfelds; vorwissenschaftliches Interesse und wissenschaftliches Studium; Studienziele und Zukunftsperspektiven
		Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten	Semesterbegleitendes Tutorium: Unterschiede zwischen schulischem und universitärem Lernen; Arbeiten in Bibliotheken; Zeitplanung; Literaturbearbeitung und Aufbau schriftlicher Arbeiten; Vorbereitung eines Sprechstundenbesuchs; Referate halten; zusätzliche fachbezogene Module
		Identifikation mit dem gewählten Studienfach, Vertiefung einzelner Schlüsselkompetenzen	<i>Eintägige Kurse:</i> Überprüfung der Studienfachwahl Zeitmanagement Rhetorik und Präsentation Schreiben von Hausarbeiten Vorbereitung von Klausuren
Hauptstudium: Direkt zu Beginn Im Verlauf In der Examensphase	Spezialisierung, forschendes Lernen, Qualifizierung für Examen	Zielorientierte Planung des Hauptstudiums, Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufswelt	2 ½ tägige Orientierungseinheit: Schwerpunkte und Anforderungen des Hauptstudiums; Anforderungen der Berufswelt an Absolventen (Qualifikationsprofil, Praktika), Informationsmesse mit Präsentation von Firmen; individuelle Schwerpunktsetzung und zielgerichtete Planung des Hauptstudiums
		Vorbereitung auf den Übergang zum Beruf: Klarheit über das eigene Berufsbild und Stärken-Schwächen-Profil, Informationsmanagement, Erwerb berufsbezogener Schlüsselkompetenzen:	Mehrtägige Kurse mit externen Trainern (= Schnittstelle zum Career Center): Rhetorik und Präsentation im Beruf Zeitmanagement im Beruf Teamarbeit im Beruf Kommunikation: Kundengespräche, Verhandlungsführung Bestimmung des eigenen Kompetenz-Profiles (Potenzialscreening) Bewerbungstraining
		Zügige und erfolgreiche Examensphase, Strategien für ein effektives Examen, Ablösung von der Universität	Semesterbegleitendes Tutorium: Information und Erfahrungsaustausch mit Prüfern und Absolventen; individuelle Examensplanung und Zielbestimmung für das Tutorium; Bilanz des bisherigen Studiums; Strategien der Zeitplanung und der Selbstmotivation; Inhaltsplanung und Anwendung von Lerntechniken; Zielgerichtetes Schreiben von Abschlussarbeiten und Klausuren; Rollenspiele zur Prüfungssituation; Vorbereitung der Bewerbung

AG 8

Modellprojekt „Coaching für Studierende“ an der Universität Heidelberg

Rainer M. Holm-Hadulla

Charlotte Buff

Antje Wetzel

Matthias Hurs

Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg

Vorbemerkung:

Bereits auf der letzten Herbsttagung der Arge (Saarbrücken 2001) wurde das an der Universität Heidelberg stattfindende Projekt „Coaching für Studierende“ ausführlich vorgestellt. Eine diesbezügliche Veröffentlichung, die detaillierten Einblick in konzeptionelle Aspekte, Hintergründe und Rahmenbedingungen des Coaching-Projektes gibt, sollte bis zum Erscheinen des vorliegenden Textes im Tagungsband „Beratung und Beziehung“ der Arge verfügbar sein. In der genannten Veröffentlichung findet sich des weiteren eine genaue Darstellung der begleitenden Evaluationsstudie einschließlich umfassender Beschreibung der eingesetzten Instrumente. Die theoretischen Grundlagen wurden von Holm-Hadulla (2000, 2001) publiziert.

1. Einleitung und Zielsetzung

Studieneingangsphase, Prüfungszeiten und der Übergang in den Beruf sind Phasen, in denen sich Studierende besonderen Problemen gegenüber sehen. 27% aller Studierenden sehen sich wegen psychischer Schwierigkeiten im Studium beeinträchtigt (Hahne et al., 1999, 2001; Soeder et al., 2001). Zu diesen Problemen gehören unter anderem die schwierige Orientierung im universitären Alltag, Zweifel an der eigenen Studienentscheidung, Prüfungsängste oder unklare Vorstellungen über die Berufsfelder nach Abschluss des Studiums. Das Projekt „Coaching für Studierende“ setzt an dieser Stelle an. Es knüpft an den in der Arbeitswelt verwendeten Begriff des Coaching in beruflichen Problemsituationen als Interventionsmaßnahme, deren Ziel es ist, persönliches Entwicklungspotential und fachliche Möglichkeiten zu fördern und so Klienten zu befähigen, im weiteren Verlauf eigenständig und selbstverantwortlich mit den an sie gestellten Anforderungen umzugehen.

Für das Projekt lassen sich folgende Unterziele formulieren:

die Überprüfung der Studienfachwahl zu einem frühen Zeitpunkt

- die Verbesserung von Studienzufriedenheit und Studienerfolg
- die Vorbereitung auf Studienabschluss und Berufsleben
- die Informationsvermittlung und Orientierungshilfe über die gesamte Breite der universitären Beratungsangebote
- der Anonymisierung an der Universität entgegenzuwirken durch einen persönlichen Ansprechpartner

Das Projekt „Coaching für Studierende“ existiert seit WS 2001/2 an der Universität Heidelberg; die Laufzeit ist bislang bis Dez. 2002 gesichert. Zielsetzung des Projekts ist eine, sowohl **Sachfragen** betreffende als auch **persönliche und soziale Aspekte** berücksichtigende Betreuung von Studierenden über einen **definierten Zeitraum**. Dies soll an der jeweiligen Fakultät und nicht im Rahmen anderer universitärer

Einrichtungen geschehen. Damit soll zugleich die Verantwortung der Fakultäten für eine Problemlösung vor Ort gestärkt werden.

Ein individueller Rahmen im Gegensatz zu Gruppenprogrammen erscheint angemessen, da Defizite einzelner Studierender im Einzelgespräch möglicherweise gezielter und effizienter erkannt und bearbeitet werden können.

Jedem Studierenden wird ein persönlicher Coach zugeteilt, der den Klienten über die gesamte Zeit der Teilnahme begleitet.

Den Studierenden stehen bis zu zehn Sitzungen zur Verfügung, die Abstände zwischen den einzelnen Terminen liegen bei zwei bis drei Wochen. Die Dauer einer Coaching-Sitzung beträgt 45 Min.

Zusätzlich steht den Teilnehmern eine wöchentlich eingerichtete, offene Sprechstunde zur Verfügung. Alle Programmteilnehmer haben jederzeit die Möglichkeit, mit ihrem persönlichen Coach per E-mail bzw. Telefon in Verbindung zu treten.

Konkretes Vorgehen

Das Vorgehen im Einzelfall entspricht dem folgenden Schema:

In einem Erstgespräch werden zunächst die jeweils individuell schwerpunktmäßig zu behandelnden Themen festgelegt, die im Rahmen der zur Verfügung stehenden Sitzungen bearbeitet werden. Allerdings besteht jederzeit die Möglichkeit, aktuelle Themen aufzugreifen und in den Beratungsprozess einzubeziehen.

Als variable Bausteine kommen folgende Elemente routinemäßig zum Einsatz:

- Besprechung von Erwartungen an das Studium, Überprüfung der Realitätsangemessenheit dieser Erwartungen
- Behandlung möglicher Perspektiven des Studiums, Überlegungen bezüglich weiterer, studienergänzender Qualifikationen (z.B. Praktika)
- Herausarbeiten von persönlichen Stärken und Schwächen
- Zeitmanagement-Training
- Vermittlung von Arbeitstechniken
- Einsatz von Rollenspielen, wie etwa Simulation von Prüfungssituationen oder Referaten

Zum Abschluss der Betreuung erfolgt eine gemeinsame Reflexion des gesamten Coaching-Prozesses und der erreichten Veränderungen. Im Bedarfsfall werden Klienten ausdrücklich auf weitere universitäre Beratungsangebote hingewiesen.

3. Erste Ergebnisse der Evaluationsstudie

Das Modellprojekt „Coaching für Studierende“ wird von einer breit angelegten Evaluationsstudie begleitet. Eine detaillierte Darstellung des wissenschaftlichen Designs und eine ausführliche Beschreibung der verwendeten Untersuchungsinstrumente findet sich, wie bereits erwähnt (s.o.) im Tagungsband „Beratung und Beziehung“ der Arge (Holm-Hadulla, Wetzel, Buff & Hurst, 2001).

Die an dieser Stelle dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Daten der ersten 29 Studierenden, die sich für eine Teilnahme am Coaching-Projekt angemeldet hatten und wurden zum Zeitpunkt der Eingangsuntersuchung ermittelt.

Inanspruchnahmeverhalten:

Von 120 Studierenden, denen die Teilnahme am Coaching-Programm angeboten wurde, nahm ein Viertel (29 Studierende) dieses Angebot an.

Alter und Geschlecht der Klienten:

Der Frauenanteil lag bei 79.3%, der Anteil der männlichen Teilnehmer bei 20.7%.

Das Durchschnittsalter betrug 21.2 Jahre.

Psychische Belastung:

Der Grad der psychischen Belastung unter den Teilnehmern wurde anhand des Outcome Questionnaire-45.2 (Lambert, Burlingame et al., 1996) ermittelt. Dies ist ein speziell für die therapiebegleitende Veränderungsmessung konstruiertes Selbstbeurteilungsinstrument, welches auch als Entscheidungshilfe zur adaptiven Indikation herangezogen werden kann.

Mit relativ geringem Aufwand erlaubt es der OQ-45.2, drei wesentliche Aspekte psychotherapeutischer Veränderung (Symptombelastung – Interpersonelle Beziehungen – Soziale Integration) zuverlässig zu erheben. Die Antworten werden zu drei Subskalen und einer Gesamtskala summiert. Die Gesamtskala gibt die allgemeine Beeinträchtigung wieder.

Festgehalten werden konnte, dass 65.5% der untersuchten Studierenden kein im klinischen Sinne relevantes Maß an psychischer Belastung aufwiesen (siehe Tabelle).

Tab.: Psychische Beeinträchtigung der Coaching-Klienten

	M	S.D.
Gesamtskala	58.8	20.0
Symptombelastung	34.6	12.3
Interpersonelle Beziehungen	13.5	5.6
Soziale Integration	10.7	4.4

Anmerkungen: M= Mittelwert; S.D.= Standardabweichung

Zur Einordnung dieses Ergebnisses sei erwähnt, dass die ebenfalls anhand des OQ-45.2 (Lambert, Burlingame et al., 1996) ermittelten Werte einer Vergleichsgruppe von 93 Studierenden, die im Zeitraum eines Jahres die Psychotherapeutische Beratungsstelle der Universität Heidelberg aufsuchten, zu 77.4% den Cutoff-Wert überschritten. Im Rahmen einer Sozialerhebung der Studentenwerke (siehe Hahne et al., 1999) wird berichtet, dass sich 27% der Studierenden an deutschen Hochschulen durch psychische Schwierigkeiten beeinträchtigt fühlen.

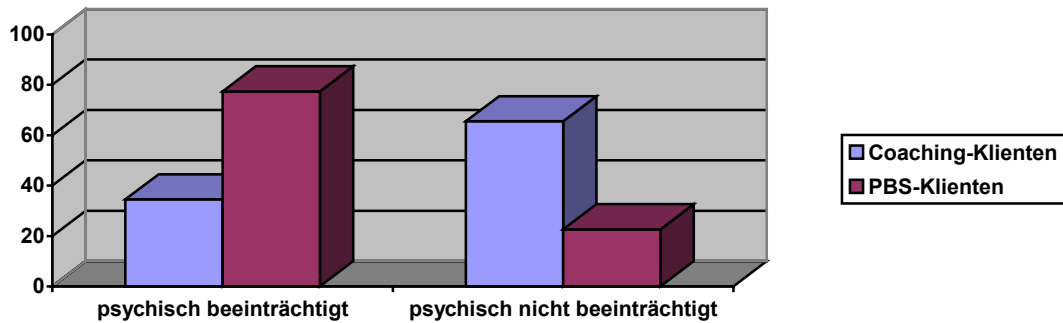


Abb.: Vergleich der psychischen Beeinträchtigung (OQ-Gesamtwert) von Coaching- und PBS-Klienten in Prozent

Hinsichtlich des Grades der psychischen Beeinträchtigung scheinen Coaching-Klienten dem allgemeinen studentischen Durchschnitt somit weitaus näher als den Werten, die PBS-Klienten durchschnittlich aufweisen.

4. Ausblick

Weitere Ergebnisse der Evaluationsstudie werden bis zur nächsten Arge-Tagung (Berlin, 2002) vorliegen. Diese werden eine Erweiterung der Stichprobe auf ca. 60 Coaching-Klienten beinhalten. Neben dem im vorliegenden Text dargestellten Untersuchungsaspekt „psychische Beeinträchtigung“ werden Ergebnisse zur individuellen Angemessenheit von Studiencoaching, der Ausprägung von Handlungs- und Lageorientierung innerhalb der Stichprobe sowie eine von Seiten der Teilnehmer beurteilten Zufriedenheit mit dem Angebot vorgestellt werden können. Daten und Ergebnisse der Kontrollgruppenuntersuchung werden bis dahin ebenfalls vorliegen.

Literatur:

- Hahne et al. (1999). Studium und psychische Probleme. Deutsches Studentenwerk: Bonn.
- Holm-Hadulla, R.M. (2000). Kreativität - Psychodynamik und Coaching. In: Holm-Hadulla (Hrsg.), Kreativität. Springer: Heidelberg/New York.
- Holm-Hadulla, R.M. (Hrsg.). (2001). Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und ihre Behandlung. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Lambert, M. J., Burlingame, G. M., Hansen, N.B., Umphress, V., Lunnen, K., Okiishi, J. & Reisinger, C.W. (1996). Administration and Scoring Manual for the OQ TM-45.2. Stevenson: American Professional Credentialing Services LLC.
- Soeder, U., Bastine, R., & Holm-Hadulla, R.M. (2001). Empirische Befunde zur psychischen Beeinträchtigung von Studierenden. In: Holm-Hadulla (Hrsg.), Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und ihre Behandlung (S. 158-187). Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

KIQ-Career Service der Universität zu Köln ist nach einer dreieinhalbjährigen Projektzeit seit Anfang des Jahres 2002 feste fakultätsübergreifende Einrichtung der Universität zu Köln und nahm an der ARGE-Tagung am 8.3.2002 als Gast teil. Die Arbeit von KIQ-Career Service hat einen Schwerpunkt im Angebot von berufsorientierenden Seminaren. Ein großer Teil dieser Seminare trainiert Schlüsselqualifikationen im Bereich der fachübergreifenden Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz, der fachübergreifenden Basisqualifikationen oder Kulturtechniken und der Lern- und Wissenskompetenz. KIQ-Career Service beteiligte sich an der ARGE-Tagung mit der Durchführung von zwei Arbeitsgruppen. In der **AG 9 von Goerner/Geßler** wurde eines der in den letzten Semestern erfolgreichen Ausbildungsangebote „Teamleitung und Projektmanagement“ vorgestellt, in der **AG 10 von Nele Wasmuth** wurden Fragen der Organisationsentwicklung von Career Service-Einrichtungen thematisiert.

AG 9

Projektmanagement und Teamleitung. Konzeption einer berufsorientierenden Zusatzausbildung für Studierende

Michael Gessler, RWTH Aachen

Dr. Martin Goerner, KIQ, Universität zu Köln:

Projektmanagement, Teamfähigkeit und Leitungserfahrung sind gefragte Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. Michael Gessler und Dr. Martin Goerner entwickelten eine berufsorientierende Zusatzausbildung für Studierende, die sich an den Standards des Management-Trainings orientiert und im Frühjahr zum 2. Mal bei KIQ – Career Service der Universität Köln angeboten wurde. Besonderer Wert wird auf die Integration von Hard- und Soft-Skills sowie von systemisch-ressourcenorientierten Ansätzen gelegt. Die Ausbildung wurde auf dem ARGE-Workshop vorgestellt. Der Artikel skizziert die Inhalte und Hintergründe der Zusatzausbildung sowie die zugrundeliegenden konzeptionellen Gedanken. Die Autoren arbeiten momentan an einer größeren Veröffentlichung über die Ausbildung, die voraussichtlich im Herbst erscheinen wird und die hier in Kürze vorgestellten Inhalte ausführlich behandelt.

Projektteams erobern die Arbeitswelt

In Unternehmen, Verwaltungen und Verbänden verändern sich gewohnte Strukturen: Apparate dezentralisieren und vernetzen sich, zentrale Bereiche werden verselbständigt und Dienstleistungen "outgesourced". Flache Hierarchien und hohe Eigenverantwortung der Mitarbeiter (Schlagwort: "Empowerment"²⁴) sind typische Ergebnisse dieser Veränderung.

Während einerseits traditionelle Organisationsstrukturen zugunsten von Teamarbeit aufgelöst wurden, werden andererseits zielorientierte Aufgabenstellungen zunehmend zeitlich befristeten Projektteams übertragen. Beide Tendenzen sind miteinander verflochten, denn Projekte werden in der Regel von Teams durchgeführt. Während in den letzten 10 Jahren die Auto- und Elektroindustrie typische Bereiche für Teamarbeit waren, betrifft diese Entwicklung heute alle Branchen und auch den Non-Profit-Bereich, wie Öffentlicher Dienst, Verbände, Wissenschaft und soziale Einrichtungen.²⁵

²⁴ Schmitz (2001).

²⁵ Umfrage Forsa, zitiert nach: Manager-Seminare 33, S. 20.

Die Wirkung von Projektmanagement-Methoden hinsichtlich der Einhaltung von Zeit-, Kosten- und Leistungsplänen konnte in verschiedenen Untersuchungen eindrücklich aufgezeigt werden. Nach der Einführung von Projektmanagement in Wirtschaftsunternehmen sanken z.B. die Terminverzögerungen um 60 % und die Qualitätskosten um bis zu 30 %.

Immer mehr Aufgaben fallen aus dem Rahmen typischer Betriebsabläufe und können aufgrund der speziellen Anforderungen und Voraussetzungen nur schwer in den klassischen Organisationsstrukturen bewältigt werden. Hier schafft Projektarbeit Abhilfe. Im Gegensatz zu Routinetätigkeiten sind Projekte Vorhaben, die im wesentlichen durch ihre Einmaligkeit gekennzeichnet sind, wie z. B. Zielvorgaben, zeitliche, finanzielle, personelle oder andere Begrenzungen, Abgrenzung gegenüber anderen Vorhaben und durch das Vorhandensein einer projektspezifischen Organisation.²⁶

Wir unterscheiden vier Projekttypen: Forschungs- und Entwicklungsprojekte (z.B. Entwicklung eines Auto-Getriebes), Organisationsprojekte (z.B. Einführung eines Qualitätsmanagementsystems), Investitionsprojekte (z.B. Bau eines Kaufhauses) und Softwareprojekte (z.B. Entwicklung eines Computerbasierten Trainings). Ob es um die Einführung eines Kundenbetreuungs- oder Qualitätsmanagement-Systems in einem Unternehmen geht, um die Organisation einer Wahlkampagne oder eines Kongresses, um die Entwicklung eines neuen Produktes oder einer neuen Dienstleistung – immer haben wir es mit Projekten zu tun. Diese Aufzählung macht deutlich: um Team- und Projektarbeit kommt heute kaum jemand herum.

Entsprechend gut entwickelt sich die Nachfrage nach Fachleuten für Projektmanagement. "Projektmanager" als solches ist kein Beruf, sondern eine Zusatzqualifikation, die mit Fachwissen zu kombinieren ist. Mit soliden Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Projektmanagement können Hochschulabsolventen ihre Karriere-Chancen deutlich verbessern.

Chancen für Hochschulabsolventen

Meilensteine der Entwicklung des Projektmanagement-Gedankens nach dem Zweiten Weltkrieg waren die Realisierung des Polaris-Raketen-Programms, die Großprogramme der US-Luftwaffe und das Apollo-Programm der NASA – sämtlich Projekte der Luft- und Raumfahrttechnik. Dieser Umstand mag dafür verantwortlich sein, dass Projektmanagement als Lehrgebiet insbesondere in den Sozialwissenschaften bislang kaum Eingang gefunden hat.

Allerdings hat sich der Arbeitsmarkt für Akademiker in den letzten Jahren deutlich verändert. Zeit- und Projektarbeit wurden früher allenfalls als Übergang in einen festen Job angesehen. Heute sind interessante und innovative Tätigkeiten oftmals nicht mehr in festen Arbeitsstrukturen, sondern in Projektform organisiert und in einem schwer überschaubaren Feld aus Selbständigkeit, Zeitarbeit, Festanstellung und Formen virtueller Teamarbeit im Rahmen flacher Hierarchien zu finden. Gerade hochqualifizierte und -spezialisierte Fachleute werden zunehmend für zeitlich befristete Dienstleistungen herangezogen und sind dabei in wechselnde Arbeitsgruppen eingegliedert. Erfolgreiche Projektteams sind eine wichtige Chance für Berufsanfänger und gelungene Projektarbeit ermöglicht nicht selten den Einstieg in eine längerfristige Berufsperspektive.

²⁶ So die "offizielle" Definition von Projekten nach DIN 90901.

Die Arbeit in einem Projektteam fordert ein hohes Maß an Sozialkompetenz, und eine Leitungstätigkeit in diesem Bereich verlangt darüber hinaus die Fähigkeit, Führung anders zu begreifen als die tradierten Vorstellungen und die herkömmlichen Vorbilder es nahelegen: Ein guter Projektleiter moderiert und coacht und ist ein Experte auf der Gestaltungs- oder Prozess-Ebene. Er motiviert und führt sein Team aus Fach-Experten und betreibt flexibles und sensibles Entscheidungsmanagement.

Hochschulausbildung und Projektmanagement / Teamfähigkeit

Für Hochschulabsolventen sind Qualifikationen im Projektmanagement sowie in Teamarbeit / Teamleitung als wichtiger Karriere-Faktor vielfältig einsetzbar. Aber gerade für Projekt- und Teamarbeit fehlen den meisten Absolventen entscheidende Erfahrungen, denn projektorientiertes Arbeiten oder Teamarbeit ist in der Hochschulausbildung bislang eher die Ausnahme. Absolventen sind in ihrem Fach in der Regel gut ausgebildet, was jedoch in den Augen heutiger Arbeitgeber oft nur als Grundvoraussetzung für eine Tätigkeit angesehen wird. Gewünscht werden Erfahrungen im Bereich der Arbeits- und Kreativitätstechniken und vor allem Teamfähigkeit, Moderationskenntnisse oder das Vermögen, Entscheidungen in akzeptabler Form zu fällen und zu kommunizieren.²⁷ Auswahlkriterien in Assessment-Centern beziehen sich daher häufig auf diese Soft Skills.

Die Universität wird von den Studierenden oftmals als feedback-armer Raum erlebt, was die Entwicklung im Persönlichkeits-Bereich erschwert. Universitäres Leben ist in vielen Fächern geprägt von langen "Durststrecken" des vereinzelt Lernens. Erfolg oder Scheitern wird häufig erst beim Examen sichtbar und wird oft nur in reinen Sachbezügen definiert. Im Umfeld der Studienberatungen werden Lerngruppen seit langem gefördert und gefordert, sind in der Praxis dennoch rar.

Dabei unterstützt gerade Projektarbeit in besonderer Weise die ganzheitliche Herangehensweise an Probleme, fördert Problemlösungsverhalten und soziale Kompetenz. Bereits die amerikanischen Reformpädagogen John Dewey u. William Kilpatrick priesen den pädagogischen Wert des Projektlernens, da es Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft sowie Eigeninitiative stärkt und den Erwerb von Schlüsselqualifikationen fördert.

Daher wird seit einigen Jahren auch im universitären Bereich die immer stärkere Forderung laut, Kompetenzentwicklung in Projektmanagement und Teamarbeit in die Ausbildungen zu integrieren. Erste erfolgreiche Ansätze sind hierzu dokumentiert und gaben uns Anstöße für unsere Arbeit.²⁸

Der Werdegang der Ausbildung

Anforderungen an eine berufsorientierende Ausbildung

Projekt- und Teamarbeit werden oft synonym gebraucht und gehören in der Praxis eng zusammen, bezeichnen aber zum Teil Verschiedenes. Allerdings entsteht ein großes Innovationspotential, wo Teams in Projekten arbeiten und Projekte von Teams durchgeführt werden. Aufgrund dieses engen Zusammenhangs von Projekt- und Teamarbeit sollte eine gute Ausbildung in beiden Bereichen qualifizieren. Dies bedeutet, dass die fakten- und methodenorientierten "hard skills" möglichst eng verzahnt werden müssen mit den auf der Verhaltens- und Einstellungsebene arbeitenden "soft skills" wie Kommunikationsfähigkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung im allgemeinsten Sinn, Team-Verhalten und Führungs

²⁷ Siehe auch: Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft GmbH, Bad Harzburg (Hg.), (1997).

²⁸ Siehe Bender / Longmuß (1999) sowie Fickenscher (2000).

qualitäten im engeren Sinn. Die besondere Herausforderung ist hierbei, dass beide Bereiche, "hard" und "soft", jeweils andere Lern-Kulturen und Lerntypen ansprechen.

Im Soft-Bereich weisen Studierende häufig Schwächen auf, und gerade in diesem Bereich ist die Vermittlung entsprechender Kompetenzen besonders schwierig, da im universitären Umfeld kaum erfahrungs- und verhaltensorientiertes Lernen üblich ist und bei den Seminarteilnehmern immer wieder auf entsprechende Widerstände stößt. Zwar ist das Interesse an diesen Lernformen zunächst groß, doch der Wechsel in eine andere Lernkultur fällt Studierenden dennoch schwer.

Die Praxis zeigt jedoch, dass viele Probleme der Projektarbeit gerade im Soft-Bereich liegen: "Gleichgültig, ob es sich um gewaltige Bau- oder Großanlagenprojekte handelt, um Umzugs-, IT- oder Designprojekte, um die Einführung eines neuen Bilanzierungssystems oder um die Planung eines Restaurantbetriebes – die meisten Projekte scheitern nicht am fachlichen Know-how des Projektleiters und auch nicht an der Methodik der Projektdurchführung, sondern an unzureichenden Rahmenbedingungen – Budgets, Zeitvorgaben, Mitarbeiter(qualifikation), Projektziele – und am „Faktor Mensch“... Die technische Seite des Projektmanagements – im Wesentlichen also Planung und Aufwandsschätzung, Projektsteuerung und -kontrolle, Risikomanagement, Qualitätsmanagement und Projektanarbeitung – steht bestenfalls für den halben Projekterfolg. Die andere Hälfte wird von der Führungskompetenz des Teamleiters bestritten."²⁹

Das bedeutet: Leitungsqualifikation, ergebnisorientiertes Denken und Handeln, professionelle Kommunikation und Integrationsfähigkeit müssen einen zentralen Platz einnehmen im Themenkatalog einer berufsorientierenden Ausbildung in diesem Bereich. Die Grundlage für diese "soft"-Kompetenzen ist natürlich der Bereich der Persönlichkeit, der "Menschenkenntnis", was konkret und zuerst bedeutet: Selbstkenntnis.

"Immer noch beschränkt sich die Mehrheit der angebotenen PM-Seminare und Trainings fast ausschließlich auf die Wissensbausteine Projektplanung, -schätzung, -controlling, -überwachung und -nachbearbeitung. (...) Doch die wirklichen Fallgruben und Stolpersteine offenbart erst die Praxis."³⁰ Für uns war es deshalb maßgeblich, eine Ausbildung zu konzipieren, die die Bereiche Technik, Organisation und Mensch integrierend und gleichgewichtig umfasst.

Projektmanagement und Teamleitung bei KIQ

KIQ – seit Januar 2002 als Career Service feste Einrichtung der Universität zu Köln – ist 1997 unter dem Namen "Kölner Initiative Qualifizierungstransfer" als Leuchtturmprojekt des MSWF NRW gegründet worden.³¹ Aufgabe von KIQ ist es, berufsorientierende Angebote für Studierende der Universität zu Köln zu entwickeln. In diesem Rahmen wird u.a. ein festes Seminarprogramm mit einem breiten Themenspektrum durchgeführt.

KIQ beschäftigt sich seit seiner Gründung mit den Themen Projektmanagement und Teamarbeit. Seit einigen Semestern werden an jeweils zwei Wochenenden zwei aufeinander aufbauende Blockseminare zur Einführung in das Thema Projektmanagement angeboten. Diese Veranstaltungen werden von den Studierenden stark nachgefragt, allerdings wurde deutlich, dass der Umfang von insgesamt 3-4 Tagen

²⁹Demmer (2001).

³⁰Demmer (2001).

³¹Siehe hierzu u.a.: Wasmuth (1999, 1), sowie: Beywl (1999).

für das breite Themenfeld "Projektmanagement" sehr knapp bemessen ist. Die Vermittlung von planerischer Handlungskompetenz und von sozialen Fähigkeiten für eine Projektleitung können in dieser Zeit nur ansatzweise verdeutlicht werden.

In den Jahren 1999 und 2000 wurde von KIQ jeweils in den Semesterferien ein "Interdisziplinäres Teampraktikum" durchgeführt. Im Rahmen dieses Modellprojektes arbeiteten Studierende aus verschiedenen Fakultäten in Unternehmen in Teams von 3-6 Personen eigenverantwortlich und selbstorganisiert. Im Zeitraum von jeweils ca. 2 Monaten wurden von den Praktikanten-Teams beim jeweiligen Praktikumsgeber Projekte gemeinsam geplant, durchgeführt und ausgewertet. Beide Praktika wurden durch Mitarbeiter der KIQ mit Seminaren begleitet, die die jeweiligen Arbeitsfelder reflektierten und ihren Schwerpunkt in den Bereichen Teambildung und -entwicklung sowie Projektorganisation hatten.³²

Insgesamt bietet KIQ pro Semester eine Palette von regelmäßig 12 bis 15 meist 2-tägigen Blockseminaren zu verschiedenen Kompetenzfeldern an. Eher auf den Bereich der Hard Skills ausgerichtet waren bislang die folgenden Themen: Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre (schwerpunktmäßig für Geistes- und Sozialwissenschaftler aufbereitet), Einführung in Marketing und Werbung, Qualitätsmanagement sowie Projektmanagement. Im Bereich Soft Skills werden regelmäßig die Themen Präsentation, Gesprächsführung, Gruppenleitung/Moderation sowie Konfliktmanagement angeboten. Eine Zwischenstellung nehmen Themen ein wie Wissensmanagement, PR- und Öffentlichkeitsarbeit, Interkulturelles Management, Systemisches Management. Das Seminarangebot der KIQ orientiert sich qualitativ an den Standards des modernen Management-Trainings, sowohl was die Arbeitsweise betrifft (erfahrungsorientiertes Lernen, Gruppenarbeit, praktische Übungen etc.) als auch hinsichtlich der Trainer-Auswahl.

Von Anfang an bestanden bei KIQ Überlegungen, wie die einzelnen Seminare und Themen in einen curricularen Zusammenhang gebracht werden können, um Studierenden neben den Einzel-Qualifikationen eine integrierte berufsorientierende Qualifizierung anzubieten, die möglichst umfassend alle notwendigen Schlüsselqualifikationen enthält.³³ Bislang hatten diese Versuche jedoch aufgrund der hohen Fluktuation unter den Teilnehmern nur geringen Erfolg. So entstand der Gedanke, dieses Ziel im Rahmen einer Zusatzausbildung in einem arbeitsmarktpolitisch interessantem Fach zu verfolgen. Da für den Bereich Projektmanagement ein zwischen Hard- und Soft-Skills ausgewogener "Kompetenzkanon" existiert, der sich in vielen Jahren als praxistauglich erwiesen hat (s.u., PMF-Wissensspeicher), war es naheliegend, den Ansatz zu einem Curriculum im Rahmen einer Ausbildung im Bereich Projektmanagement zu verwirklichen.

Erfahrungen aus den ersten beiden Ausbildungsdurchgängen

Über den persönlichen Kontakt der beiden Trainer, Michael Gesser und Martin Goerner, kam im Sommersemester 2001 der erste Ausbildungsdurchgang mit 15 Studierenden aus verschiedenen Fakultäten der Universität zu Köln zu Stande. Die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppe wurde von den Teilnehmern im Rückblick als sehr positiv eingeschätzt. Die Investition der Teilnehmer an Zeit und Energie war beachtlich: Sie "opferten" 12 Wochentage, mit den entsprechenden Problemen der Stundenplan-Gestaltung. Dazu investierten sie zusätzlich Zeit für die

³² S. hierzu Kiel (1999, 2).

³³ S. hierzu Wasmuth (1999, 2) sowie Wasmuth (2000).

begleitenden Arbeitsgruppen für die Erstellung von Projektplanungen etc., teilweise an Wochenenden. Das Urteil der Teilnehmer war gleichwohl sehr positiv. Neben den als sehr praxistauglich eingeschätzten Sach-Inhalten trug dazu vor allem die Tatsache bei, dass die Ausbildung von vielen Teilnehmern als herausragendes soziales Erlebnis in einem ansonsten eher von Vereinzelung geprägten Studienalltag dargestellt wurde.

Für KIQ als Veranstalter war der Ablauf an 12 Wochentagen im Semester ebenfalls eine enorme Herausforderung. Eine Ausbildung dieser Art verlangt geeignete Räumlichkeiten, ausreichend groß für Gruppenarbeiten und in freier Bestuhlung. Eine ganztägige Belegung von Räumen ist in einer auf 90-Minuten-Takt eingestellten Einrichtung ebenfalls nicht einfach zu realisieren. Ohne die besondere Unterstützung des Prorektorats der Universität zu Köln wäre die Durchführung nicht möglich gewesen. Da wir mit den im Trainingsbereich üblichen Medien (Moderationswände, Flip-Chart etc.) arbeiten, entstand auch ein erheblicher Transport-Aufwand für die nötigen Materialien.

Für die Teilnehmer entstand außerdem das Problem, dass durch den wöchentlichen Seminar-Rhythmus für die Erstellung der geforderten Abschlusspräsentation (Erstellung einer Projektplanung im Rahmen einer Arbeitsgruppe) am Ende nicht viel Zeit blieb.

Als glücklich erwies sich die Zusammenarbeit im Trainerteam. Das zeitliche und thematische Volumen wäre für eine Einzelperson nur schwer zu bewältigen gewesen. Zudem konnte die Idee eines integrativen Konzeptes im Team realisiert werden. Michael Gessler vertrat schwerpunktmäßig den Bereich des Projektmanagement und Martin Goerner den Bereich der Teamleitung. Martin Goerner kümmerte sich zudem um die administrativen Fragen. Der Wechsel der Trainer, der „Gesichtswechsel“, aber auch die Betrachtung eines Standpunktes aus zweierlei Perspektiven wurde von den Teilnehmern sehr positiv beurteilt.³⁴

Die Erfahrungen aus dem ersten Ausbildungsdurchgang führten zum Entschluss, den zweiten Ausbildungsdurchgang als Blockseminar an 10 Tagen in zwei aufeinanderfolgenden Wochen in den Semesterferien sowie einem Präsentations- und Prüfungstag in ausreichendem zeitlichen Abstand zu Beginn des folgenden Semesters durchzuführen. Die zweite Ausbildung fand vom 25. Februar bis zum 9. März als Blockseminar statt, Präsentations-Tag war der 26. April 2002.

Unter dem organisatorischen Aspekt erwies sich diese Lösung im Vergleich zur ersten Planungsvariante als deutlich entlastender. Die Raumplanung, die Organisation des notwendigen Materials und unsere zeitliche Verfügbarkeit war in der vorlesungsfreien Zeit wesentlich unkomplizierter zu regeln. Dafür standen wir vor neuen, unerwarteten Herausforderungen. Die dichte Abfolge von Themen und Prozessen erforderte von den Teilnehmern eine hohe Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Vor- und Nachbereitung der Seminareinheiten erstreckte sich für die Teilnehmer und Trainer oftmals bis in die späten Abendstunden. Zudem können Teilnehmer krankheitsbedingt schnell den Anschluss verlieren. In den 10 aufeinanderfolgenden Tagen entstand in der für Studierende ungewohnten sozialen Situation eine intensive Gruppendynamik, auf die wir als Trainer reagieren mussten. In Eigeninitiative der Teilnehmer entstand u.a. ein neuer Themenblock zu "Konfliktmoderation", der den Kurs bereicherte.

³⁴ Dies ergab insbesondere die Evaluation der ersten Ausbildung.

Sehr angenehm wirkten im Urteil der Teilnehmer die Wochen zwischen dem Blockseminar und dem Präsentationstag. Sie boten ausreichend Zeit, die neuen Inhalte und die ungewohnten Erlebnisse zu "verdauen" und schufen eine starke Gruppen-Identität. Die gute Qualität der Abschlusspräsentationen zeigte, dass die Teilnehmer die Wochen produktiv nutzten und die Ausbildungsinhalte sehr gut anwenden konnten. Die Erfahrung dieses Durchganges hat uns insgesamt dazu ermutigt, die zweite Planungsvariante – Blockseminar mit follow-up-Tag – im Herbst 2002 weiterzuführen.

Der Aufbau der Ausbildung

Die inhaltliche Grundlage

Projektmanagement hat als Disziplin den großen Vorteil, dass bereits international anerkannte inhaltliche Festlegungen existieren. Das Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (RKW) erarbeitete in Verbindung mit der Deutschen Gesellschaft für Projektmanagement (GPM) einen „Projektmanagement-Wissenskanon“, der wesentliche Projektmanagement-Inhalte benennt.³⁵ Diese Wissensbausteine werden in enger Absprache mit der International Project Management Association (IPMA) weiter entwickelt. Die IPMA ist ein Dachverband nationaler Projektmanagement-Gesellschaften mit Sitz in Zürich und derzeit 28 Mitgliedsländern sowie ca. 20.000 Mitgliedern.³⁶

Anders ist die vorherrschende Organisationsstruktur in den USA. Das amerikanische Project Management Institute (PMI) mit Stammsitz in Philadelphia ist zentral organisiert und unterhält ca. 300 Dependancen (sog. Chapter) in der ganzen Welt mit insgesamt ca. 60.000 Mitgliedern. Das PMI ist bislang kein Mitglied des IPMA-Verbundes.³⁷ Das PMI verfügt ebenfalls über einen Wissenskanon, der jedoch im Gegensatz zum deutschen Pendant den Soft-Skill-Bereich kaum berücksichtigt.³⁸

Da es uns wichtig war, dass unsere Ausbildung sich in einen anerkannten Rahmen von praxisrelevanten und ausgewogenen Kompetenzanforderungen einfügt, orientieren wir uns überwiegend am Deutschen Wissenskanon. Dieser umfasst 39 Kapitel bzw. Wissens Elemente, die ein breites und vielfältig einsetzbares Themenspektrum abdecken, wobei eine Ausgewogenheit zwischen Hard- und Soft Skills angestrebt wird.³⁹ Eine Kompetenz-Säule ist den sozialen Kompetenzen vorbehalten. Es war naheliegend, diesen Ansatz zu einem Curriculum im Rahmen einer Ausbildung im Bereich Projektmanagement zu verwirklichen. Damit wurde auch der Forderung aus der Praxis entsprochen, die Soft Skills in ausreichender Breite bei einer Ausbildung in diesem Bereich zu berücksichtigen (s.o.).

³⁵ Siehe GPM/RKW 1998. Die Zertifizierungsstelle PM-ZERT der GPM entwickelte 1999 auf der Grundlage dieses Wissenskanons ein Prüfsiegel, das Anbietern von Projektmanagement-Bildungsmaßnahmen verliehen wird. Die Erstvergabe fand im Oktober 2000 statt. Ausgezeichnet wurde das von Michael Gessler entwickelte Modul Projektmanagement im Studiengang Betriebspädagogik der RWTH Aachen.

³⁶ Vertreten sind u.a. die Schweiz, Frankreich, England, Spanien, Italien und weitere west- und osteuropäische Länder, ferner Russland, China und Süd Afrika (<http://www.ipma.ch>).

³⁷ Informationen unter: <http://www.pmi.org>.

³⁸ „A Guide to the Project Management Body of Knowledge“ (Deutsche Ausgabe: Gartner, Wuttke 2000). Der Guide bildet – wie der Deutsche Wissenskanon – die Vorgabe für die Akkreditierung von Schulungskonzepten, für Personalzertifizierungen und Preisverleihungen.

³⁹ Siehe Anlage 1.

Das methodische Vorgehen

Zentraler Bestandteil unserer Ausbildung ist die Arbeit in Kleingruppen von – je nach Aufgabe – 3 bis 5 Personen. In diesen Gruppen werden sowohl Aufgabenstellungen aus dem verhaltensorientierten Bereich erarbeitet, als auch Planungstechniken aus dem Projektmanagement-Bereich. Solche Gruppen werden zum einen für Einzelaufträge gebildet und danach wieder aufgelöst bzw. in neuer Mischung zusammengestellt, zum anderen werden größere Aufgabenstellungen über mehrere Tage von festen Arbeitsgruppen erstellt – teils in mehreren Etappen mit dazwischenliegenden Blöcken von Arbeit im Plenum. Durch diese Arbeitsweise wird gewährleistet, dass in wechselnden sozialen Konstellationen Kommunikations- und Teamfähigkeit praktisch erprobt und erfahren werden kann. Teamarbeit ist schon aus zeitlichen Gründen Voraussetzung für unsere Arbeitsweise, da ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Arbeiten auf andere Weise kaum zu schaffen ist.

In didaktischer Hinsicht ist unser Ziel, dass sich die Teilnehmer unserer Ausbildung mit Ereignissen und Problemen auseinandersetzen. Denk- und Handlungsstrukturen werden reflektiert, erweitert und ggf. modifiziert. Unter diesem Gesichtspunkt ist Lernen keine Informationsaufnahme und Wissen kein materieller Stoff, sondern Arbeit. Auf diese Weise können sich Denk-, Handlungs- und Lernstrategien verändern und entwickeln. Der „Wissensstoff“ unserer Ausbildung wird den Teilnehmern daher nicht wie häufig "in Häppchen" verabreicht. Wir arrangieren vielmehr Situationen, in denen die Lernenden gefordert sind, selbständig Probleme zu lösen. Beispielsweise beginnen unsere Teilnehmer bereits am zweiten Tag mit der Planung eines eigenen Projekts. Die Anforderungen hierbei sind vielfältig und die Meta-Situation „Projektplanung“ erstreckt sich über mehrere Tage. In Kleingruppen wird handlungs- und erfahrungsorientiert zusammen gearbeitet. Die Rolle des Trainer ist es hierbei, zu beraten, zusammen mit den Kleingruppen ihre Methodik zu reflektieren und alternative Vorschläge zu unterbreiten. Ziel ist weniger, richtige und falsche Vorgehensweisen zu vermitteln, sondern Wege aufzuzeigen, wie bestehende Problemlösungsstrategien entwickelt und Lösungen effizienter erreicht werden können.

Der Ablauf der Ausbildung ist in sich klar und überschaubar strukturiert. Am ersten Tag wird ein einführender Gesamtüberblick über die einzelnen Themenfelder gegeben, die letzte Sitzung greift alle Themen noch einmal integrierend auf. Die Tage dazwischen sind jeweils spezifischen Themenfeldern gewidmet. Begleitend werden in Gruppenarbeit Projekte geplant, die mit ihren Ergebnissen in die Gesamtausbildung einfließen (s. hierzu die Übersichtstabelle im Anhang, Anlage 2).

Dabei legen wir Wert auf eine möglichst enge Verzahnung der Themen untereinander und mit der eigenen Praxis der Teilnehmer: So wird Moderation z.T. geübt an Szenarien aus der Projektarbeit, Präsentation erfolgt anhand von Projekt-Vorstellungen. Die Aufstellung eines Projektstrukturplans in einer Arbeitsgruppe verlangt Leitungskompetenzen, die dann wiederum in anderen Ausbildungsabschnitten reflektiert werden.

Prozessorientiertes Projektmanagement

In Projekten arbeiten Personen, um zeit-, kosten- und leistungsbezogene Ziele zu erreichen. Die Zielorientierung ist das zentrale Projektkriterium. Daneben bestehen weitere Beschreibungsoptionen wie z.B. Einmaligkeit, Komplexität und Neuartigkeit. Diese Zusatzkriterien können den Blick für das Wesentliche verstellen: Projekte werden initiiert, um Ziele zu erreichen. Die Legitimation von Projektteams steht und

fällt mit dem Zielerreichungsgrad in Bezug auf Zeit, Kosten und Leistungen. Das Projektteam wiederum ist ein soziales System. Die Arbeitsstrukturen im Team entwickeln sich in kommunikativer Abstimmung. In einem technischen System, wie z.B. einer Maschine, sind die Strukturen hingegen starr und gegeben. Der entscheidende Unterschied zwischen technischen und sozialen Systemen liegt im Bereich der Prozesssteuerung: Während Maschinen nach einem Input-Output-Schema funktionieren, sind die Prozesse im Team rekursiv und selbstgesteuert. Die Gestaltung zielorientierter Prozesse ist der Fokus eines Prozessorientierten Projektmanagements.

Projekte verlaufen in zeitlichen Phasen. Die Phasen legen den Ablauf und die Dauer eines Projektes fest. Die Anzahl und Dauer der Phasen ist wiederum vom Projektauftrag abhängig, z.B. davon, ob ein Produkt oder eine Dienstleistung erstellt werden soll. Die Phasenbetrachtung legt fest, wann ein Projekt beginnt und wann es endet. Ferner wird der Projektumfang bestimmt. In der Regel variiert die Anzahl und die Dauer der Phasen von Projekt zu Projekt.

In jeder Phase fallen eine Reihe von Aufgaben bzw. Tätigkeiten an. Eine Tätigkeit, die „Ressourcen verwendet und die ausgeführt wird, um die Umwandlung von Eingaben in Ergebnisse zu ermöglichen, kann als Prozess angesehen werden. Oft bildet das Ergebnis des einen Prozesses die direkte Eingabe für den nächsten“.⁴⁰ Jede Phase umfasst fünf Hauptprozesse: (1) Initiierungsprozesse, (2) Planungsprozesse, (3) Ausführungsprozesse, (4) Steuerungsprozesse und (5) Abschlussprozesse.⁴¹

Eine Phase (oder ein Projekt) beginnt mit den Initiierungsprozessen. Hier wird der Bedarf, ein Projekt oder eine Phase zu starten, festgestellt. In den anschließenden Planungsprozessen werden die Kosten, Termine und Leistungen des Projektes (Grobplanung) und/oder der Phase (Feinplanung) ermittelt. Die projektbezogene Grobplanung und die phasenbezogene Feinplanung nähern sich im laufenden Projekt zunehmend aneinander an. Das Verfahren der fortschreitenden Detaillierung des Projektplanes nennt sich „rollierende Planung“. Geplant wird grundsätzlich „Vom Groben ins Feine“. Die Ausführungsprozesse koordinieren die Einsatzmittel (Personen oder Sachmittel) zur Umsetzung und Realisierung der Plandaten. Die Steuerungsprozesse überwachen und bewerten die Leistungen der Ausführungsprozesse und gleichen diese mit der Planung ab. Bei Abweichungen sind entweder Korrekturmaßnahmen bezüglich des Planes oder der Ausführung einzuleiten. In den Abschlussprozessen wird die Leistung eines Projektes oder einer Phase formell angenommen oder abgelehnt. An dieser Stelle entscheidet es sich, ob das Projekt fortgesetzt („go“) oder beendet („stop“) wird. Jeder Hauptprozess startet mit Eingangswerten, die mittels verschiedener Verfahren transformiert und in Ausgangswerte umgewandelt werden. Diese bilden wiederum die Eingangswerte für nachfolgende Prozesse.

Soweit die Lehre. In der Praxis erfordert bereits die Initiierungsphase viel Feingefühl. Ein geläufiges Wort unter Projektmanagern ist deshalb „Sag´ mir, wie dein Projekt beginnt, und ich sage dir, wie es endet.“ Wurden die beteiligten und betroffenen Personen identifiziert, ihre Ziele und Strategien verstanden, der mögliche Einfluss der verschiedenen Interessengruppen auf das Projekt erkannt und Maßnahmen getroffen, um die entsprechenden Personen aktiv in das Geschehen einzubinden?

⁴⁰ DIN EN ISO 9000:2000, S. 11.

⁴¹ Gartner/Wuttke (2000), S. 44.

Diese Fragen erfordern es, das Projekt aus den Augen der Beteiligten und Betroffenen zu sehen. Diese Fragen erfordern insbesondere Geduld. Auf die Vermittlung des Themas in der Ausbildung übertragen, bedeutet dies, dass die Bedeutung dieser frühen Phase zwar schnell erzählt ist, das Bewusstsein hierfür jedoch Zeit bedarf. Mit Szenario-Simulationen kann der Anfang jedoch greifbar gemacht und erlebt werden. Der Weg vom Wissen zur Kompetenz führt über das Können – insofern der Anwendungsbezug erkannt wird – und das Handeln – insofern der Wille zur Umsetzung zum Tragen kommt.⁴² Kompetenzentwicklung ist weitergehender und nachhaltiger als die Vermittlung von Wissen.

Ein Minimalanforderungsschema zur Gestaltung kleiner Projekte ist: (1) Offizielle Ernennung des Projektleiters und des Teams, (2) Projektstartsituation, (3) schriftlich fixierter Projektauftrag und fixierte Projektdefinition, (4) Projektstrukturplan mit Arbeitspaketbeschreibungen, (5) Bewertung der Arbeitspakete mit Kosten und Mengen, (6) Erfassung der pro Arbeitspaket angefallenen Kosten und Stunden, (7) Terminierung der Arbeitspakete, (8) Definition und Trendverfolgung von Meilensteinen, (9) Festlegung eines einfachen Berichtsformates und regelmäßige Projektstatussituationen, (10) Projektabschlusssituation und Abschlussbericht.⁴³ Diese Kriterien stellen Mindestbedingungen für kleine Projekte dar. Den Erfolg eines Projektes entscheiden jedoch die „weichen Faktoren“, die seit 15 Jahren zunehmend ins Blickfeld der Projektmanager gekommen sind. Im Projekt müssen die Mitarbeiter eigenverantwortlich arbeiten, mitdenken und mitentscheiden. Sie tragen oftmals Budgetverantwortung, die zum Teil ein Vielfaches dessen ausmacht, was ein Kollege aus der Linienorganisation zu verantworten hat. Ein „Dienst nach Vorschrift“ hat hier wenig Bestand, wie auch die „Leitung nach Vorschrift“. Der Projektleiter initiiert Prozesse, die dem System Projekt dienen. Sein zentrales Medium hierbei ist die Kommunikation.

Die Integration Systemischen Denkens und Ressourcenorientierter Arbeit

Viele dieser "weichen" Themen beinhalten eine Denkstruktur, die im "harten" Bereich der Planungstechniken ebenfalls einen immer wichtigeren Platz einnimmt: Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zum Einbezug der Sichtweisen, Denkstrukturen und Anforderungen der beteiligten Personen bzw. Institutionen: Mitarbeiter oder Teammitglieder, Vorgesetzte bzw. Auftraggeber, Kunden, Beteiligte, Betroffene, kurz: Stakeholder. Für diesen Perspektivwechsel hat die systemische Theorie, mittlerweile Grundbestandteil modernen Denkens über Management, vielfältige und interessante Ansätze zu bieten. Aus diesem Grund schließt der Projektmanagement-Wissenskanon der GPM / RKW bereits systemische Elemente ein.⁴⁴

Der systemische Blickwinkel hat in der Arbeit der KIQ mittlerweile Tradition.⁴⁵

Wir fühlen uns dementsprechend bei der Gestaltung der Ausbildung neben anderen Ansätzen aus dem Bereich der humanistischen Psychologie insbesondere dem systemischen⁴⁶ und ressourcenorientierten⁴⁷ Denken verpflichtet. Der systemische

⁴² North (1999), S. 41.

⁴³ Schelle 2001, S. 44 (Ein empfehlenswertes Buch zur Einführung in das Thema Projektmanagement).

⁴⁴ GPM/RKW (1998), S. 87 sowie 367, s. Tabelle im Anhang, Anlage 1.

⁴⁵ S. hierzu Kiel (1999, 1), der einen kompakten Überblick über die Anwendung der Systemtheorie in diesem Rahmen bietet.

⁴⁶ Zur Anwendung der Systemtheorie auf die Unternehmenspraxis s. u.a. Graf-Götz; Glatz (1999).

⁴⁷ Zum Ressourcenorientierten Ansatz in der Führungspraxis siehe insbes. Schmitz (2001), die das Konzept von Steve de Shazer sehr praktikabel überträgt, sowie Fisher; Sharp (1998).

Ansatz eignet sich beispielsweise für die Betrachtung des Projektumfelds, der Projektorganisation selbst, des Projektteam, sowie der Einzel-Individuen im Team.

Ressourcenorientiertes Arbeiten im Seminar bedeutet zuerst, möglichst konsequent auf Vorwissen und Erfahrungen der Teilnehmer aufzubauen und auf diese Weise unbewusst vorhandene Kompetenzen bewusst zu machen bzw. zu betonen. Daher vermeiden wir normative Vorgaben ("so macht man es richtig") und unterstützen die gefundenen (Zwischen-)Lösungen der Teilnehmer. Während der Ausbildung ist deshalb auch gegenseitiges "Abgucken" der AG's untereinander erwünscht und wird gefördert, im Sinne eines offenen Wettstreits um gute und bessere Lösungen, was das Prinzip von "best practice" einschließt.

Unsere Ressourcen-Arbeit soll in diesem Rahmen an einem Beispiel verdeutlicht werden.⁴⁸ Unsere Ausbildung beginnt mit einer selbstgesteuerten Projektarbeit im Kontext flacher Hierarchie: Die Teilnehmer bauen in zwei konkurrierenden Teams Türme aus Papier.⁴⁹ Ohne dass Projektmanagement oder Teamarbeit bereits in irgend einer Weise thematisiert worden wäre, erfahren die Teilnehmer im Handeln, dass sie ein Projekt in Teamarbeit erfolgreich planen und durchführen und eine komplexe Situation ohne besonderes Vorwissen erfolgreich alleine bewältigen. Im Auswertungsgespräch wird durch den Einsatz ressourcenorientierter Beratungstechniken (Reframing, Ressourcen-Fragen, Exploration von Ausnahmen, wohlwollende Unterstellungen, Hypothesieren, Reduktion auf kleinste Schritte, Erarbeitung von Ideal-Visionen etc.)⁵⁰ herausgearbeitet, welche Techniken und Haltungen im Bereich von Projektarbeit und Teamleitung bereits "unbewusst" erfolgreich zum Einsatz gekommen sind. Dabei finden sich oft ansatzweise die meisten Elemente, die später im Laufe des Kurses behandelt werden. Die folgenden neun Tage erscheinen aus dieser Perspektive fast als eine zunehmende Optimierung der bereits am Anfang eingesetzten Arbeitstechniken. Die Übung fungiert für die Teilnehmer einen Erfolgs-Anker, auf den später immer wieder zurückgegriffen werden kann ("Ihr habt doch schon den Turm gebaut...!") und schafft eine gute Basis für spätere kognitive abstrakte Inhalte. Deshalb bleiben die Türme während des gesamten Blockseminars im Raum stehen und werden später von der Gruppe manchmal noch liebevoll nachdekoriert.

Dieses Vorgehen reißt die Studierenden gleich zu Beginn der Ausbildung heraus aus dem typischen universitären Lern-Kontext und konstruiert einen neuen Erlebnisraum für die Gruppe. Der BWL-Student wundert sich vielleicht, dass trotz der guten Hausarbeit über Führungskonzepte die Philologin neben ihm deutlich effektiver ist als er, weil sie in den Semesterferien als Reiseleiterin planen und leiten gelernt hat. "Wissensstoff" tritt plötzlich in den Hintergrund, und andere Dimensionen von Lernen und Kompetenz werden erkennbar.

Ähnlich wie wir beginnen, endet auch die Ausbildung: Statt einer "Wissensabfrage" o.ä. (mit dem typischen mentalen Fokus auf das Erlebnis des Vergessens und der persönlichen Unvollkommenheit) prüfen wir am Ende die erworbene Kompetenz (abgesehen von der notwendigen Kontrolle, ob "handwerklich" korrekt gearbeitet wurde) anhand der Präsentation einer im Team erarbeiteten "ganzheitlichen" Projektplanung, wobei die Qualität dieser Arbeit an ihrer Praktikabilität gemessen

⁴⁸ Für eine weitergehende Darstellung insbesondere zur Thematik dieses sowie des vorigen Kapitels verweisen wir auf eine größere Publikation der Autoren, die momentan entsteht; s.u.

⁴⁹ Antons (2000), S. 131.

⁵⁰ Zum Einsatz ressourcenorientierter Beratungstechniken in der Seminararbeit s. Ebeling (1996).

wird. So wird der Wahrnehmungsfokus darauf gelenkt, dass es für eine Aufgabenstellung meist mehrere gangbare Lösungswege gibt, die nicht notwendigerweise besser oder schlechter sind, sondern je unterschiedliche Vor- und Nachteile aus je unterschiedlichem Blickwinkel bieten, was wiederum in einem Perspektivenwechsel (Blick auf ein Produkt aus der Sicht des Kunden, der Service- oder der Marketing-Abteilung etc.) erschlossen werden kann.

Wir beobachten bei Teilnehmern im Laufe unserer Kurse immer wieder – beginnende – Veränderungen ihrer persönlichen Grundorientierungen ("Metaprogramme"): Während zu Beginn der Ausbildung bei Vielen die typischen "Weg-von"-Orientierungen mit dem Denken in Kategorien von "richtig-falsch", "Belohnung-Strafe", "Problem und Ursache" sowie dem Erfüllen normativer Vorgaben vorherrscht, beginnen sich gegen Ende erste Ansätze von "hin-zu"-Orientierungen, vom Denken in Zielen, Ressourcen und Lösungen sowie zur Akzeptanz von "praktikabler Vorläufigkeit" abzuzeichnen.

Zusammenfassung und Ausblick

In der Durchführung der Ausbildung haben sich unsere konzeptionellen Entscheidungen insgesamt bewährt. Zentrale Grundsatzentscheidungen waren insbesondere:

- Die etwa gleichgewichtige Integration von Elementen des Projektmanagements und von sozialen Kompetenzen wie Gruppenleitung, Teamarbeit, Konfliktfähigkeit etc.
- Eine klare Aufteilung der Ausbildungsleitung auf 2 Personen mit je verschiedener inhaltlich-methodischer Schwerpunktsetzung
- Die Durchführung als Vollzeit-Blockseminar von 10 Tagen mit einem follow-up-Tag
- Die Integration Systemischen Denkens und Ressourcenorientierter Arbeit
- Eine subjektorientierte annähernd gleichgewichtige Entwicklung von Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz bei den Teilnehmern als Ziel
- Die Zugrundelegung des Wissenskanons der Deutschen Gesellschaft für Projektmanagement
- Der Einsatz von Lernszenarien, die sich an den didaktischen Prinzipien Reduktion von Komplexität, Sozialität sowie Teilnehmer-, Lebenswelt-, und Handlungsorientierung ausrichten.

Vor dem Hintergrund unserer systemischen Orientierung verstehen wir den derzeitigen Stand der Ausbildung, wie er im vorliegenden Text dokumentiert ist, als ein praktikables Zwischenergebnis in einem sich permanent weiter entwickelnden Prozess. Für die Zukunft planen wir u.a. die weitere Vertiefung der Integration der beiden Teile Projektmanagement und Teamleitung/Teamarbeit sowie eine noch konsequentere Einbeziehung des systemischen Denkens bzw. der Chaos- und Selbstorganisationsforschung sowie der ressourcenorientierten Arbeit in die Seminalgestaltung. Ein weiteres Vorhaben zielt auf den Einbezug prozessorientierter Planungsmethoden als Ergänzung zu den "klassischen" Projektmanagement-Tools. Wir wollen auch die Praxis der Teilnehmer in noch größerem Umfang einbeziehen, indem die Arbeit an realen Projektausschreibungen ausgeweitet wird. Für die weitere Zukunft planen wir darüber hinaus die Integration eines Praktikums-Angebotes.

Die Autoren arbeiten momentan an einer größeren Veröffentlichung über die Ausbildung, die voraussichtlich im Herbst erscheinen wird. Informationen hierüber

sowie über die nächsten Ausbildungsgänge werden veröffentlicht unter <http://www.kiq-board.de>

Literatur:

- Antons, Klaus (2000): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen u.a., 8. Aufl. 2000
- Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft GmbH, Bad Harzburg (Hg.) (1997): Schlechte Noten für Projektmanager. Führungskräfte kritisieren die Praxis des betrieblichen Projekt-Managements. Bad Harzburg 1997
- Bender, Beate / Longmuß, Jörg (1999): Projekttraining für Studierende, in: HSW 3/1999, S. 85-89
- Beywl, Wolfgang (1999): Nutzenerwartungen wichtiger Zielgruppen an eine universitäre Transferagentur für Qualifizierung. Ergebnisse explorativer Fokusgruppen-Diskussionen. KIQ-Materialien, Bd. 2, Köln 1999
- Demmer, Christine (2001): Fallgrube Komplexität: Projektmanagement, in: Manager-Seminare 48, Heft 5/2001, S. 46-59
- Eberling, Wolfgang u.a. (1996): Tue, was du lehrst, wenn du lehrst, was du tust, in: Eberling, Wolfgang; Hargens, Jürgen (Hrsg.): Einfach kurz und gut. Zur Praxis der lösungsorientierten Kurztherapie. Düsseldorf 1996, S. 153-177
- Fickenscher, Marcus / Frühwald, Arno / Knauf, Helen (2000): Projekt- und Teamarbeit am Ordinariat für Holztechnologie der Universität Hamburg, in: HSW 3/2000, S. 89-93
- Fisher, Roger / Sharp, Alan (1998): Führen ohne Auftrag. Wie Sie Ihre Projekte im Team erfolgreich durchsetzen. Frankfurt/M., 1998
- Graf-Götz, Friedrich; Glatz, Hans (1999): Organisation gestalten. Neue Wege und Konzepte für Organisationsentwicklung und Selbstmanagement. Weinheim/Basel, 2. Aufl., 1999
- Gartner, Peggy / Wuttke, Thomas (2000): Projektmanagement. A Guide to the Project Management Body of Knowledge. Deutsche Übersetzung der Originalausgabe des PMI Standards Committee USA, München 2000
- Kiel, Volker (1999, 1): Qualifikationsanforderungen an Führungskräfte als Bezugsrahmen für Qualifizierungstransfer. Mit besonderer Berücksichtigung der systemischen Teamentwicklung. KIQ-Materialien, Bd. 7, Köln 1999
- Kiel, Volker (1999, 2): Das interdisziplinäre Team-Praktikum. Ein innovatives Modell des Qualifizierungstransfers zwischen Hochschule und Praxis. KIQ-Materialien, Bd. 10, Köln 1999
- North, Klaus (1999): Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen, 2. Auflage, Wiesbaden 1999
- Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V. (RKW) / Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (GPM), (Hrsg.) (1998): Projektmanagement-Fachmann Band I und II. Eschborn, 4. Aufl. 1998
- Schelle, Heinz (2001): Projekte zum Erfolg führen. Projektmanagement systematisch und kompakt. 3. Aufl., München 2001
- Schmitz, Lilo (2000): Motivation und Empowerment, in: Geißler / Looss (Hrsg.): Handbuch Personalentwicklung, 60. Erg.-Lfg., August 2000, 64 S.
- Wasmuth, Nele (1999, 1): Berufsorientierung und Zusatzqualifizierung. Rahmenkonzept der Kölner Initiative Qualifizierungstransfer an der Universität zu Köln. KIQ-Materialien, Bd. 1, Köln 1999
- Wasmuth, Nele (1999, 2): Curricular gefasstes Modulsystem zur Berufsorientierung und zur Zusatzqualifizierung. Ein Begründungszusammenhang für den

Hochschulbereich. KIQ-Materialien, Bd. 9, Köln 1999
 Wasmuth, Nele (2000): Reformvorschläge Berufs- und Praxisorientierung im Studium. Der Beitrag des Qualifizierungstransfers zur Studienreform. KIQ-Materialien, Bd. 14, Köln 2000

Zu den Autoren:

Michael Gessler, Dipl.-Pädagoge und Dipl.-Betriebswirt, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der RWTH Aachen, Lehrtrainer der Deutschen Gesellschaft für Projektmanagement und Qualitätsmanager/Bildungsmanagement (CERTQUA) mit Ausbildung u.a. in Psychodrama-Didaktik (Prof. Edmund Kösel).

Martin Goerner, Dr. Phil., (Promotion zu einem politikwissenschaftlich-psychologischen Thema), Managementtrainer, Ausbildung u.a. in Lösungsorientiert-Systemischer Beratung (Prof. Lilo Schmitz, Steve de Shazer u.a.). Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Uni Köln, bei KIQ – Career Service verantwortlich für das Seminarprogramm.

Anlage 1: Projektmanagement-Wissenskanon der GPM / RKW:

Grundlagenkompetenz	Soziale Kompetenz	Methodenkompetenz	Organisationskompetenz
Management	Soziale Wahrnehmung	Projektstrukturierung	Unternehmens- und Projektorganisation
Projekt und Projektmanagement	Kommunikation	Ablauf- und Terminplanung	Qualitätsmanagement
Projektumfeld und Stakeholder	Motivation	Einsatzmittelplanung	Vertragsinhalte und -management
Systemdenken und Projektmanagement	Soziale Strukturen, Gruppen und Teams	Kostenmanagement	Konfigurations- und Änderungsmanagement
Projektmanagement-Einführung	Lernende Organisation	Finanzmittelmanagement	Dokumentationsmanagement
Projektziele	Selbstmanagement	Leistungsbewertung und Projektfortschritt	Projektstart
Projekterfolgs- und -misserfolgskriterien	Führung	Integrierte Projektsteuerung	Risikomanagement
Projektphasen und -lebenszyklus	Konfliktmanagement	Mehrprojektmanagement	Informations- und Berichtswesen
Normen und Richtlinien	Spezielle Kommunikationssituationen	Kreativitätstechniken	EDV-Unterstützung im Projekt
		Methoden zur Problemlösung	Projektabschluss und -auswertung
			Personalwirtschaft und Projektmanagement

(Nach GPM/RKW, 1998)

Anlage 2: Ablauf-Übersicht der Ausbildung

Tage	Vormittag	Nachmittag
1 Montag	1 Einführung Vorstellung Trainer, Programm, Gruppe; Turmbau-Übung als "Projektarbeit im Team"	2 Teamleitung 1 Auswertung der Turmbau-Übung, Ausblick auf die Schritte der Ausbildung
2 Dienstag	3 Projektmanagement 1 Grundbegriffe, Übersicht Projektplanung, Projektauftrag, Zielsystem	4 Projektmanagement 2 Stakeholderanalyse, Phasenplan und Meilensteine, Projektstrukturplan I
3 Mittwoch	5 Projektmanagement 3 Projektstrukturplan II, Arbeitspakete, Netzplan, GANTT-Diagramm	6 Projektmanagement 4 Kostenplan, Risikoanalyse, Berichtswesen, Normen und Richtlinien
4 Donnerstag	7 Teamleitung 2 Leitungs-Techniken u. -Haltungen; Grundlagen Moderation	8 Kreativität und Problemlösung Kreativitäts- u. Problemlöse- Techniken, Ressourcenorientierung
5 Freitag	9 Moderation 1 Moderationstechniken, Ablaufplanung für moderierte Sitzungen	10 Moderation 2 Angeleitete Team- und Projektarbeit zu Moderation, Bildung von Arbeitsgruppen
<i>Wochen- ende Sa./So.</i>	<i>Erste "Praxisbewährung" für die Projektteams: parallele Arbeitsgruppen bereiten eigenverantwortlich in freier Absprache und Zeiteinteilung für Montag jeweils eine moderierte Projektsitzung vor</i>	
6 Montag	11 Moderation 3 Präsentation und Auswertung der Gruppenarbeiten (moderierte Projektsitzung), Video-Analyse	12 Moderation 4 Präsentation und Auswertung der Gruppenarbeiten
7 Dienstag	13 Zeit- und Selbst-Management "klassisches" und "modernes" Zeit- und Selbst- management	14 Projekt-Präsentation Präsentationstechniken, -aufbau und -medien
8 Mittwoch	15 Projektmanagement 5 Leistungsbewertung und Projektfort- schrittskontrolle, Projektsteuerung	16 Projektmanagement 6 Kostengang- und Kostensummenlinie, Meilensteintrendanalyse
9 Donnerstag	17 Projektmanagement 7 Qualitätsmanagement im Projekt	18 Projektmanagement 8 Best-Practice: Praxisbeispiele
10 Freitag	19 Kurz-Schulung PM-Software Einführung in MS-Project	20 "Startschuss" für AG's Projekt-Start für die Gruppenarbeit (AG's, Themen finden und klären; Planungen und Absprachen)
<i>4-8 Wochen Pause</i>	<i>"Ernstfall" für die Projektteams: Planung eines eigenen Projekts in Teamarbeit; Vorbereitung einer Projekt-Präsentation für den Abschlusstag; telefonische Beratung durch die Trainer, Austausch und Kontakte über eine Internet-Plattform</i>	
11 (Freitag)	21 Präsentation und Abschluss Präsentation der Team-Projekte; Prüfung der erworbenen Kompetenzen	22 Präsentation und Abschluss Weiter Block 21 sowie Abschluss der Ausbildung; Integration der Kompetenzen und Erfahrungen

Umfang: 11 Trainingstage zu je ca. 9 Unterrichtsstunden; Gesamtumfang: ca. 100 Unterrichtsstunden; 14 Trainertage

AG 10

Welche Kompetenzen sind zum inhaltlichen und organisatorischen Aufbau eines Career Service notwendig?

Nele Wasmuth, KIQ / Career-Service der Universität zu Köln

Der Workshop war als praxisorientiertes Beratungsgespräch und als Erfahrungsaustausch konzipiert. Die Teilnehmer kamen überwiegend aus Hochschulen, an denen es noch keine Career Services gibt, diese Einrichtungen aber in Planung oder Vorbereitung sind. Ergebnis des Workshops waren weiterführende Fragen und Statements über Kompetenzen, die zur Einrichtung eines Career Service notwendig sind. Sie sind im Folgenden als Memo-Blatt zusammengefasst.

MEMO-Blatt zur Entwicklung eines Career Service in einer Hochschule Wichtige Fragen

Folgenden Fragen können Sie sich wiederholt stellen, auch nachdem Sie bereits in der Gründungsphase sind bzw. schon beim Aufbau des Career Service. Ziel ist, zu diesen Fragen ggf. vorläufige Antworten zu finden, die Sie immer wieder überarbeiten können. Auf diese Weise kann es geschehen, dass sich im Laufe der Zeit klare und gleichzeitig veränderbare, auf die Umsetzung bezogene Visionen bilden bzw. dass Ihre Vorstellungen weiter an Schärfe gewinnen.

1. Inhaltliche Zielsetzungen

Was soll der CS im optimalen Fall erreichen?

In welchen Bereichen soll er später einmal aktiv sein? Was soll er hier tun?

Welche Bedeutung soll er einmal haben?

2. Handlungsanweisungen an sich selbst

Wie müssen wir vorgehen, um das zu erreichen?

Was sind die einzelnen Schritte?

Welche (kleinen) Schritte müssten am Anfang stehen?

Woher kommen Menschen und Finanzen?

3. Organisatorische und rechtliche Form

Welche Form soll daraus entstehen?

Wie soll der Career Service in die Hochschule angebunden sein?

Im besonderen: Ist eine Anbindung an die Studienberatung sinnvoll und nützlich?

Wenn ja, was bräuchte die Studienberatung dafür?

Die drei Fragebereiche sind in der hier aufgeschriebenen Reihenfolge arbeitsrelevant.

Kenntnisse und Kompetenzen

Zur Einrichtung eines Career Service sind folgende Kenntnisse und Kompetenzen sinnvoll auf mehrere Mitarbeiter zu verteilen:

Kenntnisse in

- Themen der Studienreform und der Hochschulpolitik
- Organisationsentwicklung und Hochschulorganisation
- Methodik und Didaktik zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen
- Seminarorganisation
- zielgruppen- und themenspezifische Beratung

- Psychologie und Bedarfen von Studierenden
- Arbeitsorganisation und Management inkl. networking
- Wirtschaftsthemen und Finanzen
- Recruiting-Prozesse

Sozialkompetenz und Selbstkompetenz

- die Ausdauer eines Marathonläufers (Durchhaltevermögen, standing)
- Kontaktfreude: Netzwerker
- Systemische Kompetenzen, dazu ein paar brain storming Ideen:
 - Lösungs- und ressourcenorientiertes Denken (z.B. Sind Projektanträge immer sinnvoll?)
 - Work flow Lösungen/ Sinnvolles Verhältnis von Ressourcen und Arbeitseinsatz
 - Insellösungen, die sie miteinander vernetzen oder die als Modell dienen
 - auf Ideen anderer eingehen, sie aufgreifen (vernetzen)
 - Umwelten und Systeme zu neuen Systemen machen (Wechselnde Koalitionen -Glaubwürdigkeit durch die eigenen VISIONEN)
 - Selbstorganisation fördern
 - Innovationsfreude und Beschränkung

Methodenkompetenz

- Welche Strategien muß ich einsetzen bzw. wo muss ich strategisch/politisch vorgehen?
- Wo finde ich Verbündete: Innerhalb/Außerhalb der Uni?
- Gespür für die wechselseitigen Abhängigkeiten im Organisationsgefüge der Universität
- Anpassung an den „Zeitgeist“, Partner ins Boot holen, Wo finde ich Menschen, die meine Vision teilen?
- Projektmanagement
- Und last but not least: Mindestens eine Person, am besten ein Duo oder ein Team, das den Motor spielt (Hochgradig selbst organisiert und motiviert)

AG 11

Vermittlung von studien- und berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen am Beispiel der Humanmedizin

Dr. h.c. (RUS) Christoph Stosch Studiendekanat der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln

Zusammenfassung:

Die Anforderungen an das Studium von morgen haben sich in den letzten Jahren mit rasanter Geschwindigkeit verändert. Die bislang favorisierte, fachgebundene "bibliothekarische Wissensvermittlung" scheint als Vorbereitung auf das Berufsleben nicht mehr ausreichend. Zunehmend geraten Konzepte wie etwa das "selbstgesteuerte lebenslange Lernen", "kooperative und kommunikative Kompetenzen", subsummativ unter dem Begriff der "Schlüsselqualifikationen" geführt, in den Fokus der Bildungsszene. Diese sollen die Ausbildung anschlussfähig gestalten und zwar in zwei Richtungen: Zum Studienbeginn müssen heute oftmals nicht vorhandene studienrelevante Kompetenzen erlernt werden. Im Hinblick auf die Arbeitswelt sollen berufsrelevante Kompetenzen die Übertragbarkeit von Studieninhalten in das Arbeitsleben sichern.

Am Beispiel der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln wurde der Weg zu den momentan in der konkreten Planung befindlichen Projekte zur Unterrichtung von studien- und berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen erläutert. Dabei bilden aktuelle Daten und Analysen bezüglich des 'Studierens heute' den Hintergrund, auf dem die vorgestellten Veränderungen aufbauen. Maßnahmen, den Studienbeginn betreffend als auch studienbegleitend (Pilotprojekt zu einem Mentorensystem an der Medizinischen Fakultät u.a.), wurden erläutert.

Beitrag:

Zum Studium der Humanmedizin liegen viele bundesweite (z.B. Schaeper 1997, Neumann 1994, Lewin 2000 und Bargel 1994, des HIS 1998, des BMBW 1998), aber auch universitäts- und fakultätsspezifische (z.B. IMPP 1992 - 2001, Rektorat der Universität zu Köln 2000, Stosch 2001, 2001a, Wissenschaftsrat 1998) Untersuchungsbefunde vor, deren Ergebnisse die Studiensituation wie folgt beschreiben lässt: Die Studierenden der Humanmedizin sind selektiert, motiviert und leistungsbereit (auch im Vergleich zu anderen Studienfächern). Sie besitzen eine grundsätzlich humanistische Grundeinstellung. Die Kölner Studierenden weisen im Bundesdurchschnitt ein etwas höheres Alter und schlechtere Abiturnoten auf und wählen Köln als Studienort wegen der Nähe zum Heimatort bzw. wegen der Attraktivität der Stadt.. Die Studienzeiten weichen nur wenig von denen des Bundesdurchschnitts (ca. 14 Semester) ab, wengleich der Anteil an Langzeitstudierenden im Vorklinischen und 2. Klinischen Studienabschnitt mit 25 % zu hoch ist. Dies könnte bedingt sein durch ein Teilzeitstudium (Arbeiten auch während des Semesters, Zweitstudium, Kinderbetreuung), durch spezifische Qualifizierungsdefizite fachlicher zu Beginn des Studiums (z.B. in den Fächern Chemie und Physik) oder außerfachlicher Art (Kommunikationsdefizite, Kooperationsdefizite, ... s.u.), Erlangung von Zusatzqualifikationen (Dissertation) sowie ein sog. Examensvorbereitungssemester (zu den bundeseinheitlichen MC-Prüfungen). Die Wünsche zur Veränderung des Medizinstudiums sind vielfältig, wengleich häufig genannt wird, interaktiven Kleingruppenunterricht zu verstärken, praktische Unterweisung zu stärken (Erhöhung des Kontaktes zu Patient/innen), die Betreuung zu erhöhen und interdisziplinär zu unterrichten.

Auf Seiten der Lehrorganisation existiert ein streng reguliertes Curriculum mit einem Beispielstundenplan, in welchem die Fächer, die zum Erreichen des Studienziels förderlich sind (Pflichtstunden), kenntlich gemacht werden. Ca. 50 % der Veranstaltung werden in Form von Vorlesungen abgehalten, die im Regelfall nicht anwesenheitspflichtig sind. Die durchschnittliche Belastung der Studierenden ohne Eigenlernzeit beträgt zwischen 30 und 35 SWS. Das Studiendekanat bietet, auch wegen der bekannt fragwürdigen Beratungs- und Betreuungsqualität an den Medizinischen Fakultäten, zusätzlich zu den Sprechstunden der Lehrenden jederzeit die Möglichkeiten zur Beratung an. Seit 1993 werden an der Medizinischen Fakultät die Strukturen für eine effiziente Weiterentwicklung der Medizinischen Ausbildung auf- und ausgebaut (Studiendekan, zentrale Studienkommission als beratende Kommission des Fakultätsrates, Studiendekanat mit nominell 3,5 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern). Die hierdurch betriebene Weiterentwicklung des Curriculums beinhaltete neben den Erfordernissen der Anpassung an die jeweils gültige „Approbationsordnung für Ärzte“ (ÄAppO) strukturell (z.B. Einführung eines Blockpraktikum- und Blockseminarsemesters im Klinischen Studienabschnitt unter Beteiligung einiger wesentlicher klinischer Fächer) und inhaltlich neue Elemente (z.B. Wahlpflichtseminare, Blockpraktikum bei niedergelassenen Allgemeinmediziner, inhaltliche Umgestaltung und Erweiterung der Untersuchungskurse). Zudem wurde die Qualitätssicherung in der Ausbildung durch den Aufbau eines „Kölner Evaluationsinventars für Lehrveranstaltungen“ (KEIL) verbessert, welches aus verschiedenen sowohl summativen als auch formativen Modulen besteht und letztlich schriftlich-kommunikative Qualitätsschleifen integrieren soll.

Auf Ebene des Gesetzgebers wurde in den vergangenen Jahren die ÄAppO mehrfach verändert. Mit der jüngst durch den Bundesrat gebilligten 9. Novelle werden eine größere Verzahnung des vorklinischen und klinischen Curriculums (und damit die Ausrichtung des Unterrichtsstoffes interdisziplinär am Gegenstand und nicht an den fachlichen Entitäten, sog. Querschnittsbereiche), eine verstärkte Betonung des Kleingruppenunterrichts und der Vermittlung praktischer Fähigkeiten und die Rückführung eines Teil der Prüfungen im Klinischen Studienabschnitt (unter Reduzierung der staatlichen Examina) an die Fakultäten verbunden. Daneben sind „neue“ Inhalte wie Medizinethik, Gesundheitsförderung und Prävention festgelegt und die Ausbildung in der Allgemeinmedizin wird gefördert. In diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben ist die nunmehr verankerte Stärkung der „sozialen Kompetenzen angehender Ärzte“ (Clade 2002).

Zu diesen ‚sozialen Kompetenzen‘ gehört z.B. die Kommunikationsfähigkeit, um die es nachweislich schlecht bestellt ist (aus Schwan et al. 1998):

„- 85% der Patienten wechselten in den letzten fünf Jahren ihren Arzt oder überlegten dieses ernsthaft aufgrund des ungenügenden Kommunikationsverhaltens des Arztes (Bellet et al., 1991). Der chronifizierte Patient genießt weniger ärztliches Interesse (Fehlenberg et al. 1996).

- Die durchschnittliche Kontaktzeit in der Allgemeinpraxis beträgt 6-8 Minuten, der Gesprächsanteil daran vier Minuten, die Redezeit des Patienten 80 Sekunden (Heim et al., 1986).

- Die Krankenvsichte dauert im Durchschnitt 3,5 Minuten pro Patient, der Gesprächsanteil der Patienten beträgt dabei 30%, bei 80% reaktiver Äußerungen, so dass auf elf Arztfragen eine Patientenfrage folgt (Fehlenberg et al., 1986).

- Ärzte unterbrechen ihre Patienten im Durchschnitt nach 18 Sekunden. Einmal unterbrochen, ergänzen nur noch 2% der Patienten ihre begonnene Äußerung (Frankel et al., 1982).

- Nur 55% der von Experten als relevant erachteten Informationen werden in der Anamnese erfragt (Roter et al., 1987)
- 66% der vom Patienten erlebten körperlichen Einschränkungen werden von den behandelnden Ärzten nicht wahrgenommen, gleiches gilt für 87 % der Einschränkungen in sozialen Aktivitäten (Calkins et al., 1991).
- Nur 50% der Patienten folgen der vorgeschlagenen Medikation, schlechter noch steht es bei Verhaltensänderungen (Bird et al., 1990).
- Eine schlechte Arzt-Patienten-Beziehung wurde als häufigster Faktor für voreilige Entscheidungen, die zu Behandlungsfehlern führten, identifiziert (71% Beckmann et al., 1994; 80% Levinson, 1994).“

Ähnlich lauten die Befunde im Bereich anderer sog. Schlüsselqualifikationen.

Es gibt keine einheitliche Begriffsdefinition für den Terminus „Schlüsselqualifikationen“ (SQ). Vielmehr subsumieren sich unter diesem Konstrukt verschiedenste Elemente, deren Gemeinsamkeit in der Überfachlichkeit und dem Funktionszusammenhang, in dem diese Verwendung finden, gesucht werden muss: Der stetige und schnelle Wandel der Arbeitswelt (z.B. durch technologische Entwicklungen und Internationalisierung, s. Ontario et al. 1998, Beck 1999) scheint durch das (trägere) deutsche Bildungssystem nur unzureichend vorbereitet zu werden (Wasmuth 1999)⁵¹. SQ sollen dementsprechend dazu dienen, die Menschen zu „[...] befähigen, sich auf sehr viele unterschiedliche Anforderungen, Funktionen und Positionen rasch einzustellen und sie erfolgreich zu bewältigen“ (Lang, 2000, 36, s. auch Abb. 1), eben „handlungskompetent“ (Brommer, 1993, 36) zu sein.

In diesem Sinne sind Schlüsselqualifikationen aber nicht nur an der Schnittstelle „Hochschule - Berufsleben“ wichtig, sondern auch an der zwischen sekundärem und tertiärem Bildungssektor („Schule - Hochschule“). Diese Unterscheidung ist in sofern relevant, als dass studientechnisch die Vermittlung von berufsrelevanten Schlüsselqualifikationen später, studienrelevante früher (z.T. auch am Studienbeginn) vermittelt werden sollten.

Dass spezifische Ausgleichs- und Zugriffskompetenzen trainierbar sind, wird von anderen Autoren bezweifelt. So urteilt Eitel (2001): „Die Performanz in einem Fall sagt nichts aus über die Kompetenz für einen zukünftigen, anderen Fall. Kleine Änderungen im Kontext der Situation haben u.U. große Auswirkungen auf den Handlungserfolg. (Content specificity, Van der Vleuten 1996)“ und stellt damit auch - wenngleich indirekt- das Konstrukt der SQ in Frage. Im Rahmen der Forschungen zum Problemlorientierten Lernen (PoL, Zusammenfassung der Forschungsergebnisse bei Davies et al. 1999, 133) wird die Eigenschaft der generellen Problemlösungskompetenz als (eine durch PoL) trainierbare, überdauernde Eigenschaft (oder Fähigkeit) dargestellt.

Für die Medizinische Ausbildung ist hingegen entscheidend, dass vermittels des SQ-Konstruktes, ein bestimmter Bereich von Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert und anschließend definiert wird, der im heute bestehenden, fachlich orientierten Curriculum unterrepräsentiert ist. Diese werden derzeit an der Medizinischen Fakultät in Form einer Experten-Befragung (nach der Delphi-Methode) erarbeitet. Die in

⁵¹ Ob tatsächlich die gesamte denkbare Bandbreite der als Schlüsselqualifikationen geführten Elemente (s. Wasmuth 1999, S. 39) nicht oder unzureichend durch die vorgeschalteten Bildungsinstitutionen abgedeckt wird, ist derzeit Gegenstand mehrerer Diskussionen (z.B. derzeit aktuell im Rahmen der PISA-Studie oder zum Thema Gewaltprävention in der Schule, <http://www.bildungserver.de/>).

Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse der die Befragung vorbereitenden Arbeitsgruppe „Curriculum-Development“ befinden sich in der ersten Runde der Bewertung durch die Mitglieder der Fakultät. Da im Sinne der Zielvorstellung der Medizinischen Fakultät „Wissen und Verständnis“ als auch „Einstellungen“ eine jeweils eigene Ausbildungsdimension darstellen, wurden darauf verzichtet, die Entitäten „Wissen“ und „Persönlichkeit“ (Abb. 2) in den SQ gesondert auszuweisen.

Strukturell werden (bzw. sollen) SQ in der in Abb. 3 dargestellten Weise vermittelt (werden): Studienrelevante SQ müssen zu Beginn des Studiums erlangt werden. Dies kann z.B. in Erstsemester-Tutorien geschehen, wie sie in der „Anatomie“ und „Medizinischen Psychologie“ seit einigen Jahren, mit jeweils unterschiedlichen Bildungszielen, abgehalten werden. Dabei liegt der Schwerpunkt der Medizinischen Psychologie auf der Erweiterung der studentischen Wahrnehmung des „Gesundheits-Krankheits-Begriffes“ in Richtung einer Bio-psycho-sozial orientierten Medizin. In der Anatomie wird versucht, ein emotional ausgeglichenes Verhältnis zum ‚Studienobjekt‘ durch ein gestuftes, begleitetes Heranführen an die „Leiche“ schon vor Beginn des Präparierkurses zu erwirken, um die Lernsituation der Studierenden in einem der zentralen Unterrichtsfächer des vorklinischen Studiums zu verbessern. Darüber hinaus müssen hier noch weitere Angebote (insbesondere das Studierverhalten bzw. die hierzu notwendigen Techniken betreffend) erarbeitet werden, die personenbezogen und defizitorientiert von den Studierenden wahrgenommen werden sollten.

Erste Ansätze im Bereich der Organisation von Wahlpflicht-Veranstaltungen (als frei zu wählende Veranstaltungen aus einem definierten Angebot) sind im 3. und 4. Klinischen Studiensemester etabliert, auch wenn diese momentan zumeist fachliche Inhalte transportieren. Dennoch sind auch hier Angebote zur „Medizinischen Ethik“ oder zum „Umgang mit Sterbenden“ enthalten, die dem Querschnittsbereich der SQ „Persönlichkeit“ (s. Abb. 2) entsprechen. Zudem ist die Einrichtung dieser Veranstaltungsart einer in der internationalen Ausbildungsdebatte vorherrschenden Richtungsänderung zur Einrichtung eines Kern-Curriculums und Wahl(-pflicht)bereichen (sog. „Electives“, Harden 2000) äquivalent. Strukturell werden so durch eine frühere Interessensbildung und die damit gesteigerte Verantwortungsübernahme durch die Studierenden (auch als Ausdruck der zunehmenden Verlagerung des Blickwinkels „vom Lehren zum Lernen“) für Ihre eigene Bildungsbiographie, auch Entscheidungsfindung, Meinungsbildung und Verantwortlichkeit gefördert.

Das „PoL“ hat z.Zt. noch nicht den Stand des Hybridcurriculums (dessen lokale Zielvorgabe eine Unterrichtung nach dieser Methode in jedem Semester bedeuten würde) erreicht, jedoch wird seit geraumer Zeit der Unterricht in einigen Anteilen (Medizinische Psychologie, Biochemie (beginnend), Orthopädie (beginnend), Pharmakologie I und II und interdisziplinär im sog. Klinisch-Kasuistischen PoL auf diese Methode umgestellt. Hierbei sind insbesondere die folgenden SQ angesprochen: Erwerb übertragbarer Strategien (Problemlöse- Lernstrategien, „Life-long-learning“), Unterstützung der Selbstregulation (Eigenverantwortung für die Lernziele, Reflexivität im Sinne eines ‚kognitiven Monitors‘, Training von ‚Kollegialer Fallberatung‘) sowie Kommunikations- und Kooperationsformen.

Ein „Mentoren-Programm“, bei dem die Schlüsselqualifikationen als inhaltlicher Leitfaden für einwöchige Treffen der Studierenden mit den Mentoren dienen, wird derzeit erarbeitet. Eine zweijährige Pilotstudie zum Wirkungsnachweis wird im Wintersemester 2002 / 2003 beginnen. Die avisierten Ziele bewegen sich im Bereich des Wissenszuwachses bei definierten Schlüsselqualifikationen, der Effektivitätssteigerung des Studiums durch eine Erhöhung des Beratungs- und Betreuungs

aufwandes zur Verminderung der Langzeitstudierenden, einer Verbesserung des Studienoutputs sowie der Steigerung der Akzeptanz zwischen Studierenden und Fakultät (Identifikation, Innere Bindung, Zufriedenheit). Bei einer positiven Beurteilung des Mentorenprogramms innerhalb der Pilotphase wird versucht, dieses Programm für die gesamte Fakultät zu organisieren.

In wie weit über die etablierten und avisierten Veranstaltungen hinaus andere Vermittlungsformen bzw. Organisationsformen gefunden werden müssen -z.B. ein „Studium Generale“ wie in Witten-Herdecke etabliert- um dem geschilderten Anspruch der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gerecht zu werden, wird in erster Linie von der weiteren Erarbeitung des lokalen Studienziels an der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln sowie den Ergebnissen der hernach durchzuführenden Überprüfungen abhängen, aber auch von dem Willen der Studierenden, sich mit diesen Lehrinhalten aktiv zu beschäftigen, diese zu lernen.

Literatur:

- Bargel T, Ramm M (1994): Das Studium der Medizin - Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, BMBW Eigendruck: Bonn; 1994
- Beck U. (1999): Schöne neue Arbeitswelt - Vision: Weltbürgerschaft. 1999 (2. Aufl.) Campus: Frankfurt, New York,
- BMBW [Hrg.] (1998): Das Soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 1998: <http://www.his.de/soz15/pdf/Soz15Ges.pdf>
- Brommer U. (1993): Schlüsselqualifikationen. 1993, Deutscher Sparkassenverlag: Stuttgart
- Clade H. (2002): Reform des Medizinstudiums - Ein langer Weg. Dtsch Arztebl 2002; 99: B 989
- Davies M.H., Harden R.M. (1999): AMEE Medical Education Guide No. 15: Problem-based learning: a practical Guide, Medical Teacher, 21:130-140
- Eitel(2001): http://138.245.145.205/Didaktik_Lehre_der_Medizin/DiaHtml/sld017.htm
- Giarini o., Liedke P.M. (1998): Wie wir arbeiten werden - Der neue Bericht an den Club of Rome. 1998 (3. Aufl.) Hoffmann & Campe: Hamburg
- Gold A: Studienabbruch und Studienerfolg. Ergebnisse aus den Längsschnittuntersuchungen der Frankfurter Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe. In: Schröder-Gronostay M, Daniel H-D: Studienerfolg und Studienabbruch - Beiträge aus Forschung und Praxis. Luchterhand: Neuwied, Kriftel, Berlin; 1999, 51-65
- Harden (2000): Evolution or revolution and the future of medical education: replacing the oak tree. Medical Teacher, Vol. 22, 5: 2000, 435-42
- HIS, Hochschul-Informationen-System GmbH [Hrg.] (1998): HIS-Ergebnis-Spiegel 1997. Eigendruck, Hannover; 1998
- IMPP (1992 - 2001): Ergebnisse der Prüfungen nach der Approbationsordnung für Ärzte - Frühjahr 1991 [- 2000], Herbst 1991 [- 2000]. Eigendruck: Mainz; 1992 [- 2001]
- Lang W. (2000): Schlüsselqualifikationen - Handlungs- und Methodenkompetenz, Personale und Soziale Kompetenz. 2000 dtv: München
- Lewin K., Heublein U., Sommer D. (2000): Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang. HIS-Kurzinformation A 7 / 2000, BMBF Eigendruck: Berlin; 2000

- Neumann D, Voigtmann K. (1994): Die Ergebnisse der bundeseinheitlichen Vorprüfung im Hochschulvergleich. IMPP Eigendruck: Mainz; 1994
- Rektorat der Uni Köln [Hrg.] (2000): Erstsemesterbefragung WiSe 1997/98 - Fragen zur Vorbereitung auf das Studium und zu ersten Erfahrungen an der Universität, Köln: Hausdruckerei der Universität zu Köln 2000
- Schaeper H, Minks K-H (1997): Studiendauer - eine empirische Analyse ihrer Determinanten und Auswirkungen auf den Berufseintritt. HIS GmbH Eigendruck: Hannover; 1997
- Schwan R., Langewitz W., Stosch C.: Arzt und Patient, Arzt gleich Patient: Überlegungen zur Salutogenese des Arztes. In: Schüffel W., Brucks U., Johnen R., Köllner V., Lamprecht F., Schnyder V.: Handbuch der Salutogenese / Konzept und Praxis. Ullstein Medical: Wiesbaden (1998) 261-64
- Stosch C., Elfgen J., Kanthack A., Kreikenbohm D., Koebke J. (2001): Vergleichende Lehrevaluation an der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln - Methodik und Ergebnisse. (Abstract) Med Ausbild 2001; 18: 86-87
- Stosch C., Elfgen J., Kanthack A., Kreikenbohm D., Koebke J. (2001a): Langzeitstudium in der Medizin - Empirische Ergebnisse und sozioökonomische Situation. Medizinische Ausbildung, Med Ausbild 2001; im Druck
- Wasmuth N. (1999): Berufsorientierung und Zusatzqualifikation - Rahmenkonzept der Kölner Initiative Qualifizierungstransfer an der Universität zu Köln. 1999 KIQ-Materialien Band 1, Eigendruck: Köln
- Wissenschaftsrat (1998): Stellungnahme zur weiteren Entwicklung der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln, Eigendruck: Berlin, Seite 42 ff.

Abbildung 1: Die Funktion von berufsqualifizierenden Schlüsselqualifikationen (nach Wasmuth 1999)

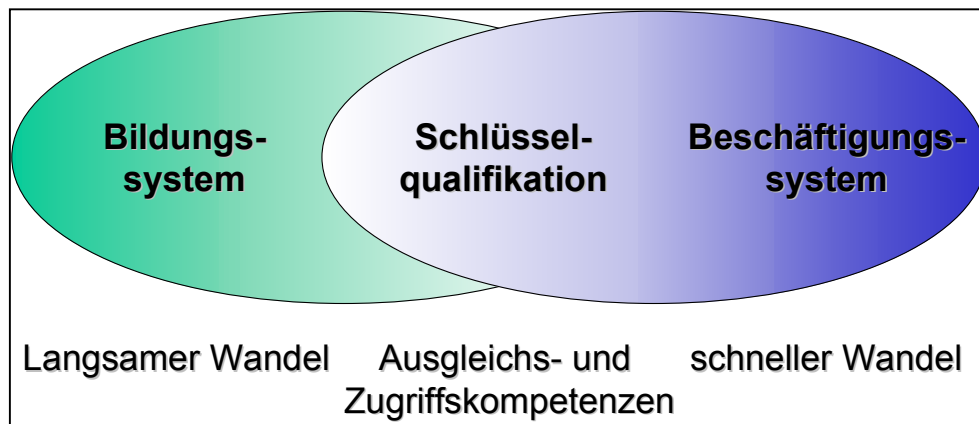


Abbildung 2: Grobes Ordnungsraster zu Schlüsselqualifikationen (nach Wasmuth 1999, Lang 2000)

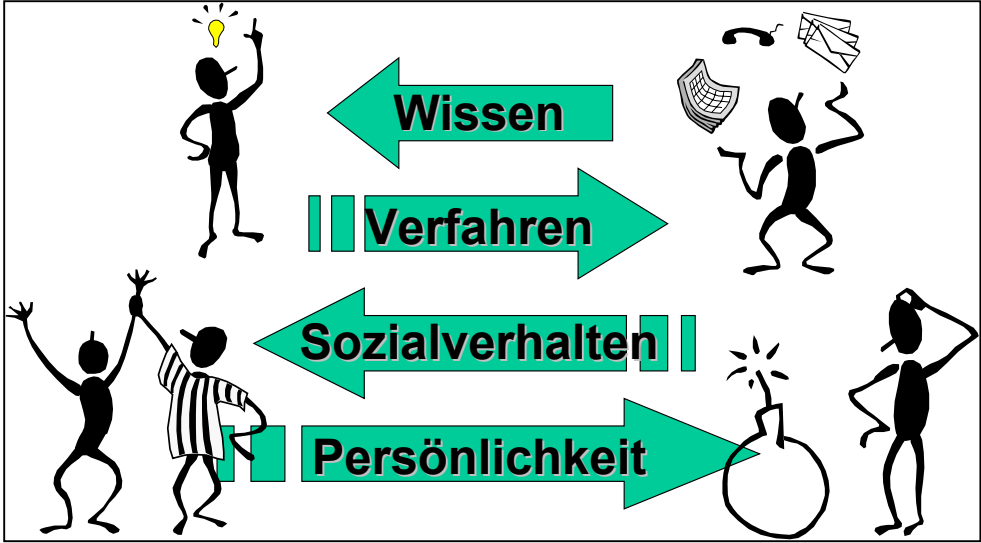


Abbildung 3: Strukturen / Methoden zur Vermittlung von SQ an der Medizinischen Fakultät der Universität zu Köln

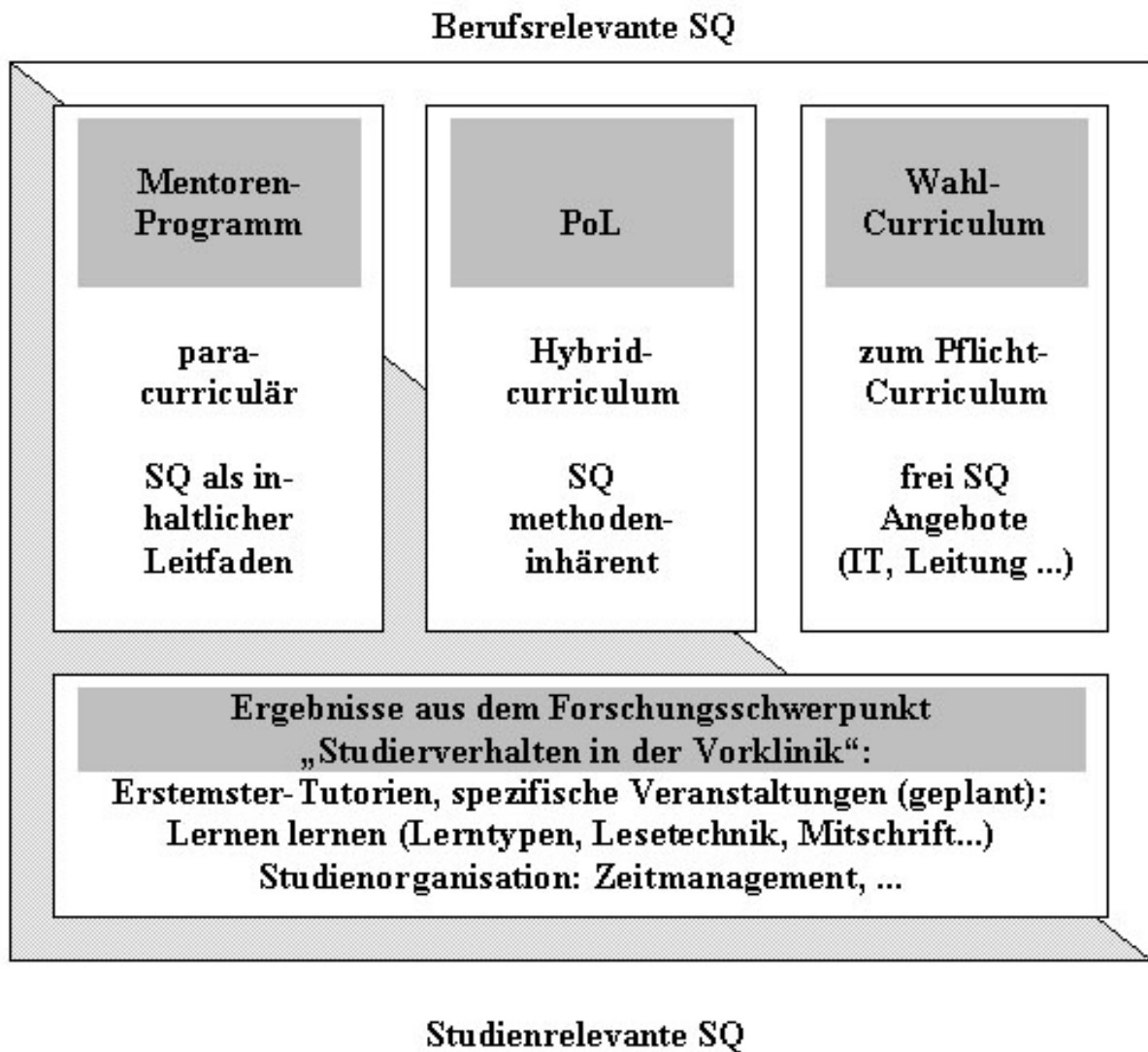


Tabelle 1: Vorgeschlagene Items der Arbeitsgruppe „Curriculum development“ der Studienkommission der Medizinischen Fakultät zum Zielfindungsverfahren, Abschnitt Schlüsselqualifikationen.

<p>4.1</p> <p>4.1.1</p> <p>4.1.2</p> <p>4.1.3</p> <p>4.1.4</p> <p>4.1.5</p> <p>4.2</p> <p>4.2.1</p> <p>4.2.2</p> <p>4.2.3</p> <p>4.3</p> <p>4.3.1</p> <p>4.3.2</p> <p>4.3.3</p> <p>4.4</p> <p>4.4.1</p> <p>4.4.2</p> <p>4.4.3</p> <p>4.4.4</p>	<p><i>Wissenschaftliche Kompetenzen</i></p> <p>Fähigkeit relevante Forschungsfragen zu stellen, Hypothesen zu formulieren und unter Anleitung wissenschaftlich zu arbeiten</p> <p>Fähigkeit, die jeweils wesentlichen Informationen zu erfassen, sie mit Kenntnissen aus verschiedenen Gebieten zu verknüpfen und kreativ zur effizienten Lösung von Problemen anzuwenden (Problemlösungsstrategien, Entscheidungsfähigkeit)</p> <p>Fähigkeit, Informationen, Situationen und Konzepte sachlich, logisch, kritisch und bewertend zu beurteilen (Wissensmanagement)</p> <p>Fähigkeit zum selbstgesteuerten, berufsbegleitenden, lebenslangen Lernen (zur Antizipation neuerer Entwicklungen in der Medizin, Flexibilität)</p> <p>Kreativität und Ideenreichtum</p> <p><i>Soziale und organisatorische Kompetenzen</i></p> <p>Bereitschaft und Fähigkeit sich im Team einzugliedern und zusammenzuarbeiten, zu führen, zu delegieren und Konflikte zu lösen - insbesondere im Rahmen der interdisziplinären Zusammenarbeit (Teamfähigkeit, Kooperationsfähigkeit)</p> <p>Fähigkeit zum (effektiven) Selbstmanagement und Bereitschaft, sich entsprechende Hilfe zu organisieren (Organisatorische Kompetenz)</p> <p>Leitungskompetenz</p> <p><i>Bildungskompetenz</i></p> <p>Bereitschaft und Fähigkeit zur Vorbildwirkung</p> <p>Grundlegende Fähigkeit, gesundheitsrelevantes Wissen in verständlicher Weise an Gesunde und Kranke zu vermitteln und entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen zu fördern</p> <p>Fähigkeit zur Reflexion</p> <p><i>Kommunikative Kompetenzen</i></p> <p>Fähigkeit, mit KollegInnen (einschließlich Pflegepersonal und medizinnahen Berufen) klar, höflich und wirksam zu kommunizieren - insbesondere mit dem Ziel, Verständnis, Zusammenarbeit und gegenseitiges Lernen zu ermöglichen</p> <p>Fähigkeit, sich im klinischen und im wissenschaftlichen Kontext sowohl mündlich als auch schriftlich präzise und verständlich mitzuteilen</p> <p>Fähigkeit zur fachlichen Kommunikation in Englisch (schriftlich / mündlich)</p> <p>Fähigkeit, die Informationstechnologien effizient zu nutzen</p>
--	---

AG 13

St.O.P. - das Studien-Optimierungs-Programm

Dr. Gaby Jungnickel, Psycho-Soziale Beratung im Kölner Studentenwerk

St.O.P. steht für Studien-Optimierungs-Programm und ist ein Konzept zur erfolgreicherer Strukturierung des Studienalltags. Es beruht im Kern auf der Analogie einer Betriebszugehörigkeit: jede/r Teilnehmer/in versteht sich als Mitarbeiter/in eines kleinen Unternehmens mit festen Arbeitszeiten und -inhalten. Damit ist St.O.P. mehr als ein Angebot zur Vermittlung eines besseren Zeitmanagements. Es verlangt die Aneignung einer Job-Mentalität (= die Erledigung von notwendigen Aufgaben jenseits je aktueller Un-Lustgefühle), die Übernahme von Eigenverantwortung (= ich werde tun vs. es geschieht mit mir), fördert die Selbstregulation zwischen den Polen des „Abhängens“ und der Überforderung (realistische Arbeitspensen in angemessener Zeit) sowie die Lebensqualität durch das Prinzip einer strikten Trennung von Arbeitszeit und Freizeit, Arbeitsort und Lebensraum.

In der Psycho-Sozialen Beratung des Kölner Studentenwerks arbeiten wir etwa seit 1997 mit ein bis zwei fortlaufenden Gruppen nach diesem Konzept. Inspiriert wurden wir seinerzeit durch einen Vortrag des Oldenburger Kollegen Leszcynski auf einer DSW-Tagung und 1995 durch seinen Workshop auf der ARGE-Tagung in Osnabrück.

Von Anfang an hatten wir ein Interesse daran, eine klare Konzeption zu verschriftlichen, die den studentischen Teilnehmer/innen der Gruppe auch als Leitfaden an die Hand gegeben werden kann.

An der Arbeitsgruppe der Tagung vom März 2002 nahmen 25 Personen teil, davon kamen 6 Kolleg/innen aus der Psycho-Sozialen Beratung, die übrigen aus Zentralen Studienberatungsstellen. 9 Personen (4 x PSB, 5x ZSB) gaben an, bereits selbst Erfahrung mit Gruppen zum Thema „Arbeitsstörung“ zu haben, die übrigen 16 suchten in diesem Workshop Anregungen für die Initiierung eigener Gruppenangebote.

Die Kolleg/innen erhielten zunächst jede/r ein Original-Konzeptheft, so dass wir es so, wie es den Studierenden ausgehändigt wird, Schritt für Schritt besprechen konnten. Das Konzept sei im Folgenden verkürzt wiedergegeben, wobei *kursiv* jene Informationen markiert sind, die sich so nicht im Konzeptheft finden, sondern weitergehende Erklärungen für die Fachkolleg/innen innerhalb des Workshops waren:

1. ZIELE:

Es geht um die Veränderung unrealistischer Einschätzungen zugunsten eines gesunden Zeitmanagements: Strukturiertes Studieren, Bewältigen von Arbeitspensen, Gestalten und Erleben von erholsamer Freizeit und damit erfolgreicher Abschluss von Studienabschnitten.

- *Gerade wenn Studierende einmal den Entschluss gefasst haben, eine bisherige eher lasche Arbeitshaltung durch mehr Anstrengungsbereitschaft zu ersetzen, können wir oft beobachten, dass sie gleich über das Ziel hinausschießen wollen, wodurch neue Versagenserlebnisse vorprogrammiert sind. Es gilt in jedem Fall neue Frustrationen (= Motivationskiller) zu vermeiden und das Augenmerk einer Erfolgskontrolle vorzugsweise auf die Einhaltung der Rahmenbedingungen (s.u.) zu lenken.*
- *Dies gilt jedoch auch für jene zwanghaft-leistungsorientierten Studierenden, die*

ein Angebot zum Zeitmanagement gerne vor den Karren ihres Perfektionismus spannen wollen. Sie wissen oft mit klar definierter Freizeit wenig anzufangen und benötigen Hilfestellungen beim Entwickeln einer Freizeitgestaltung (und damit einer oft lange nicht mehr erlebten Genussfähigkeit), die erholsam, spannungsabbauend, belohnend sein soll.

2. RAHMENBEDINGUNGEN:

- Trennung von Arbeitsplatz und zu Hause = die Studierenden werden aufgefordert, sich einen Arbeitsplatz außerhalb ihrer Wohnung zu suchen (z.B. UB);
 - Trennung von Arbeitszeit und Freizeit = die Studierenden müssen sich mit dem Beruf: Student/in identifizieren und ihre wöchentliche Arbeitszeit von montags bis freitags analog einem Vollzeitjob gestalten mit strikter Trennung von Feierabend und Wochenende. Dies erfordert die Anerkennung des Realitätsprinzips jenseits je aktueller Motivationslagen.
- *Hier greifen wir auf den geradezu selbsterklärenden Begriff des Kollegen Leszcynski von der Job-Mentalität zurück. Wichtig ist es, sich gleich zu Anfang nicht in Verhandlungen über Ausnahmen von der Regel einzulassen.*

3. METHODIK:

- Standortbestimmung: Diese beinhaltet eine Bilanzierung der Studierenden über ihre augenblickliche Position im Studium, was schon erledigt ist und was noch vor ihnen liegt.
 - Grobplanung: Dies ist die grobe und vorläufige Verteilung der noch anstehenden Aufgaben bis Studienende auf die nächsten Semester.
 - Projektplanung: Jetzt wird das nächste Teilziel benannt und beschrieben, was für seine Erreichung zu tun ist. Der erforderliche Lernstoff wird quantifiziert und auf die vorhandene Zeit (= tatsächlich vorhandene Arbeitstage, ohne Job, Urlaube, Feiertage, Wochenenden etc.!) verteilt. Daraus ergibt sich das tägliche Arbeitspensum.
 - Wochenarbeitsplan: in wöchentlichen Arbeitsprotokollen werden die Arbeitspensum im voraus geplant (= Soll-Plan) und rückblickend dokumentiert (= Ist-Plan).
- *Das Vorgehen ist also deduktiv: vom großen Gesamtüberblick hin zur täglichen Kleinarbeit. Erfahrungsgemäß gibt es ab der Projektplanung die meisten Tränen. Die Studierenden sind es gewohnt, in Dimensionen von Semestern und Jahreszeiten zu denken. Das Erstaunen ist immer wieder groß, wenn ein Klausur- oder Prüfungstermin dann „so plötzlich“ vor der Tür steht. Die zeitige Konfrontation mit den Realitäten tatsächlich vorhandener Zeit gegenüber tatsächlich zu erledigendem Lernstoffumfang löst regelmäßig größtes Unbehagen aus, das sie gerne vermeiden möchten. U.U. ist es dann an dieser Stelle auch notwendig mit den Studierenden zu besprechen, dass die gesteckten Ziele in dem Umfang oder der Qualität nicht zu realisieren sind: besser eine intensive Vorbereitung auf eine Klausur, als zwei halbherzige Vorbereitungen auf zwei Klausuren mit dem Hintergedanken, sich kurzfristig von einer wieder abzumelden...*
- *Bei der Besprechung der Wochenarbeitspläne ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass das Erfolgskriterium ein rein formales ist: es steht nicht die Qualität der Arbeit auf dem Prüfstein, sondern die konsequente Einhaltung der Rahmenbedingungen (Arbeitsbeginn, Arbeitsende, Beschäftigung mit dem be*

sprochenen Thema).

- *Den ersten Wochenplan entwerfen wir i.d.R. in den ersten Einzelsitzungen gemeinsam an der Flipchart. Die Studierenden legen zunächst dar, wie ihre Woche üblicherweise aussieht, welche festen Termine es gibt und welche Zeit ihnen für Eigenstudium (Lernzeit) darüber hinaus noch zur Verfügung steht. Dann wird überlegt, wie diese Lernzeit inhaltlich sinnvoll zu nutzen ist. Dabei sollten auf jeden Fall „Frustfallen“ (überlange Arbeitstage, keine Mittagspausen, zu viel Beschäftigung mit demselben Stoff, Reibungsverluste durch Fahrtzeiten etc). vermieden werden. Dennoch lassen sich auch „Leerlaufzeiten“ (Freistunden zwischen Veranstaltungen) noch sinnvoll nutzen.*
- *Es bietet sich an, immer wieder die Analogie einer Betriebszugehörigkeit zu bemühen oder das eigene Arbeitsfeld als Beispiel heranzuziehen: Wenn wir die Studierenden darauf hinweisen, dass es für uns morgens auch nicht zur Debatte steht, ob wir uns um 9.00h bereits mit dem ersten Studenten über seine Sorgen und Nöte unterhalten (Realitätsprinzip) oder im Bett liegen bleiben (Lustprinzip), dann beantworten sich viele Fragen bereits von selbst.*

4. GRUPPENARBEIT:

Es finden regelmäßig einmal wöchentlich „Dienstbesprechungen“ statt, in denen die Gruppenteilnehmer ihre Arbeitsprotokolle der zurückliegenden Woche und ihre Planungen für die kommende Woche vorlegen und mit der Gruppe besprechen. Neben diesen „Formalitäten“ bleibt dann Raum zur Besprechung von inhaltlichen Schwierigkeiten, für deren Lösung die Teilnehmenden durch die Gruppenleitung und die studentischen Kollegen Unterstützung erhalten.

- *Die Ergebnisse der Besprechung werden für jeden einzelnen Teilnehmer in einem je eigenen Protokollbogen festgehalten und in einer Mappe zusammen mit den alten Wochenarbeitsplänen abgeheftet. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn nicht die Gruppenleitung die Aufgabe der Protokollierung übernimmt, sondern die Teilnehmer wechselseitig protokollieren. Dies verändert die Kommunikationsstruktur untereinander positiv und fördert die Eigenverantwortung: Die Gruppenmitglieder machen die Teilnahme wirklich zu ihrer Sache.*

5. SPRACHREGELUNGEN:

Die Gruppenmitglieder werden angehalten, keine Formulierungen zu benutzen, die Unverbindlichkeiten (vielleicht, irgendwie etc.), das Abschieben von Verantwortung („es“ hat nicht geklappt...) oder Widerstände („ja-aber“) zum Ausdruck bringen. Die Studierenden üben sich darin zu sagen: „Ich werde tun...“ (Übernahme von Verantwortung).

- *Der penetrante, aber dennoch humorvolle Hinweis auf solche Formulierungen, wenn sie benutzt werden, ist in den Gruppen ein „running joke“ und führt regelmäßig zu Heiterkeit. Dennoch spüren die Studierenden, dass es sich deutlich anders anfühlt zu sagen: „ Ich werde nächste Woche das Kapitel abschließen...“, als zu sagen „ ...ich schau´ mal, ob es irgendwie klappt...“.*
- *Gerade „ja-aber“-Einwände leiten i.d.R. eine genaue Beschreibung des bisherigen Programms des Scheiterns ein (z.B. „...ich kann doch besser nachts lernen...“): sie sind problemfocussiert und nicht lösungsorientiert. Wenn sie ins Feld geführt werden, sind sie meist Ausdruck naiver Renitenz und halten einer genauen Analyse und fachlichen Argumentation kaum Stand.*

6. TEILNAHMEVORAUSSETZUNGEN:

Es findet zunächst ein Vorgespräch statt, das den Charakter einer Bewerbung hat. Hier geht es um Motivationsklärung, Veränderungswünsche und Ressourcen. In weiteren 2-3 Einzelgesprächen werden erste Hilfestellungen zur Studienplanung gegeben und erste Umsetzungen des Wochenarbeitsplanes erprobt.

- *Für die Gruppenleitung ist wichtig, in diesen Sitzungen die psychische Wandfestigkeit der Bewerber zu prüfen. Das Konzept ist nicht für jeden geeignet, neue Frustrationen müssen auf jeden Fall vermieden werden. Dies gilt vor allem dann, wenn der Arbeitsstörung eine massivere psychische Problematik zugrunde liegt (siehe hierzu auch Pkt. 8: Grenzen des Konzeptes).*

7. SANKTIONEN:

Unpünktlichkeiten, unentschuldigtes Fehlen, Nicht-Einhalten von vereinbarten Arbeitsregeln führen je nach Schweregrad zu „Rüffeln“ oder Abmahnungen. Drei Rüffel entsprechen einer Abmahnung, drei Abmahnungen führen zur Kündigung. Wird dagegen ein Projekt erfolgreich abgeschlossen, organisiert die Gruppe eine kleine Feier.

- *Die Gruppenleitung sollte von Anfang an von den negativen Sanktionsmöglichkeiten konsequent Gebrauch machen: es unterstreicht die Ernsthaftigkeit der Sache. Bisher hat es bei uns noch niemand geschafft, auf diese Weise die Gruppe verlassen zu müssen. Ebenso wichtig ist aber auch, bei gegebenem Anlass auf die Selbstbelohnung und die Würdigung des Erreichten in der Gruppe zu achten, wenn es die Teilnehmer selbst nicht tun.*

8. WAS DIESES KONZEPT NICHT LEISTEN KANN:

- Dies ist kein Konzept zur Vermittlung kurzfristiger Patentlösungen.
- Dies ist kein Konzept zur Bearbeitung von Prüfungsangst, allerdings durchaus eines zu deren Reduzierung.
- Dies ist kein psychotherapeutisches Angebot.
- *Ursprünglich stand dieser Punkt am Anfang des Konzeptes, wurde aber erfahrungsgemäß dann gerne überlesen, weil die Studierenden gleich zur Sache kommen wollten. Wir legen daher im Erstgespräch großen Wert darauf zu besprechen, was dieses Konzept nicht leisten kann, um falsche Erwartungen sogleich zu dämpfen.*
- *Die Studierenden erfahren, dass es sich hier um ein Verhaltenstraining handelt - und jedes Training erfordert Zeit, Ausdauer und Frustrationstoleranz. Eine Hauruck-Lösung gibt es nicht.*
- *Eine massive (Prüfungs)-Angst erfordert sicher zunächst eine intensive Einzelberatung bzw. -psychotherapie. Da darüber hinaus Prüfungsängstliche gerne erst kurz vor dem angsterregenden Termin kommen, gilt hier auch hier das zuvor beschriebene.*
- *Es gilt die Vereinbarung, dass weitergehende psychische Problematiken in der Gruppenarbeit keinen Raum haben. Gerade Studierende, die parallel zur Arbeitsgruppe eine Psychotherapie machen, empfinden diese klare Trennung auch als sehr entlastend.*

Keinen Einschränkungen unterliegt dagegen, was die Teilnehmenden in privaten Zusammenkünften außerhalb der Gruppentreffen zum Thema machen möchten.

9. VERSCHIEDENES:

- Teilnehmerzahl: max. 7 Personen
- Dauer und Frequenz: 1x wöchentlich ca. 90 Minuten
- Teilnahmegebühr: für eine Sequenz von 8 Sitzungen werden 20€ im voraus erhoben. Der Vertrag kann max. weitere 3x um je 8 Sitzungen verlängert werden.
- 4x 8 Sitzungen entsprechen erfahrungsgemäß etwa zwei Semestern, so dass i.d.R. mindestens ein größeres Projekt erfolgreich abgeschlossen werden kann.

10. VERTRAGSABSCHLUSS:

- *An dieser Stelle findet sich ein Formblatt, das von den Studierenden zu unterzeichnen ist.*

Folgende Fragen wurden aus dem Kreis der Workshop-Teilnehmer gestellt und, teilweise in sich daran anschließenden kleineren Diskussionen aus der Gruppe, beantwortet:

- Wie ist die Akzeptanz?

Die Befürchtung, das Konzept könne von den Studierenden als zu streng (= autoritär) abgelehnt werden, können wir so nicht bestätigen. Im Gegenteil ist unsere Erfahrung immer wieder, dass ein großes Bedürfnis nach dem Alltag Struktur gebenden Angeboten besteht.

- Werden individuelle Situationen genügend berücksichtigt?

Jobs, die zur Finanzierung des Lebensunterhaltes dienen, gehören ebenso zur wöchentlichen Gesamtarbeitszeit, wie z.B. Kinderbetreuungszeiten bei studentischen Eltern. Über weitergehende „individuelle Hindernisse“ wird in den Einzelsitzungen vorab oder auch in der Gruppe gesprochen und eine Lösung erarbeitet, die auf jeden Fall verhindern soll, dass ein/e Teilnehmer/in einen Sonderstatus erhält. Es muss klare Vereinbarungen geben, an denen er/sie, wie jedes andere Gruppenmitglied auch, sich messen lassen muss. Die Kunst besteht also in einer Gradwanderung zwischen ungerechter Gleichmacherei und willkürlicher Verwässerung des Regelwerkes.

- Für wen ist das Konzept geeignet, für wen nicht?

Versuche, Studierende mit starker Zwangsstörung, frühen Störungen (sog. Persönlichkeitsstörungen), Suchtstrukturen, vor allem Essstörungen, die immer wieder mit einem Verlust der Impulskontrolle einhergehen und dann ganze Tages- und Wochenabläufe auseinanderreißen können, so dass in der nächsten „Dienstbesprechung“ Rechtfertigungsnot besteht, sind bisher stets unglücklich verlaufen.

Dagegen wirkt das Konzept sehr stützend bei leichteren Depressionen, Identitätskrisen, Ablöseproblematiken, Vermeidungsverhalten, Selbstunsicherheit und mangelndem Selbstwertgefühl aufgrund lange ausgebliebener Erfolgserlebnisse.

- Gibt es Absprachen mit Therapeuten?

Erwartet wird, dass jede/r, der/die gleichzeitig eine Psychotherapie macht, mit seinem/r Therapeuten/in die Teilnahme an dieser Gruppe, ihren Sinn und ihre Grenzen, bespricht.

Darüber hinaus sind natürlich nach Entbindung von der Schweigepflicht Absprachen möglich und von Fall zu Fall zu entscheiden, ob sie sinnvoll sind.

- Finden Einzelgespräche statt?

Außer den zu Beginn einer Teilnahme an der Gruppe obligatorischen Einzelgesprächen finden i.d.R. keine weiteren statt, jedenfalls nicht bei derselben Person, die auch die Gruppe leitet. Die Personalunion einer quasi-therapeutischen Begleitung und einer psychologisch-pädagogischen Gruppenleitung führt zwangsläufig zu Rollenkonflikten.

Darüber hinaus wurden von einigen Kollegen vor allem zwei Aspekte für die eigene Arbeit als Anregung hervorgehoben: die schriftliche Konzeption des eigenen „intuitiven“ Vorgehens und die Erhebung eines (kleinen) finanziellen Beitrages.

Folgende Arbeitsmaterialien wurden den Teilnehmer/innen des Workshops ausgeteilt:

- Konzeptheft (vergrößertes Format)
- Vorstrukturiertes Notizblatt
- Stundenplan
- Musterstundenplan
- Protokollbogen

Am Ende des Workshops wurde noch auf ein neues Projekt der Psycho-Sozialen Beratung im Kölner Studentenwerk hingewiesen, welches seit dem 15. Januar 2002 läuft: Die Lern-AG-Börse im Internet unter www.lernag.de.

Studierende der Kölner Hochschule haben hier die Möglichkeit, sich Anzeigensuche anderer Studierender, die eine Arbeitsgruppe bilden möchten, anzuschauen, um ggf. darauf zu antworten, und/oder selbst eine solche Anzeige aufzugeben.

AG 14

Wissenschaftliches Schreiben

Dr. Helga Esselborn (Schreibzentrum Köln)

Nach neueren Untersuchungen scheitern zwischen 50 und 80% der Studienabrecher an Schreibblockaden (vgl. ZEIT vom 25.11.99, Spiegel Nr.15/2001, SZ vom 24.10.01); auch die oft übermäßige Studienzeiterverlängerung kann größtenteils auf Schreibprobleme zurückgeführt werden. Die Schulen sind allein schon vom Stundenumfang her weitgehend nicht in der Lage, ihre Absolventen auf die Anforderungen akademischen Schreibens hinreichend vorzubereiten. Die Massenuniversität hat erst recht weder Zeit noch personelle Kapazitäten, um dieses Defizit auszugleichen. Wo fachspezifische Einführungen in wissenschaftliches Arbeiten angeboten werden, beschränken sie sich fast ausschließlich darauf, formale Anforderungen zu vermitteln. Dieser Zugang erweckt jedoch bei den Studierenden leicht den irreführenden Eindruck, dass die Erfüllung formaler Kriterien den Erfolg einer schriftlichen Hausarbeit bis hin zur Abschlussarbeit gewährleisten. Umso erschreckender trifft sie die Erfahrung, dass wissenschaftliches Schreiben ganz andere Kompetenzen erfordert als korrekt zitieren und makellos bibliographieren zu können. Schreibschwierigkeiten bis hin zu massiven Schreibblockaden werden so geradezu vorprogrammiert.

Hier stellt sich der Studienberatung eine dringliche und lohnende Aufgabe zugleich: einerseits müssen Studierende lernen, akute Schreibblockaden zu überwinden, andererseits muss ihre Schreibkompetenz systematisch entwickelt werden, um Schreibschwierigkeiten bereits im Vorfeld angehen zu können.

Die universitäre Schreibdidaktik beginnt gerade erst, sich an solchen Universitäten zu etablieren, die den Bedürfnissen ihrer Studierenden die nötige Aufmerksamkeit schenken. Dass die Universität damit nicht nur ihr eigenes Profil stärkt und ihre Attraktivität für Studierende erhöht, sondern auch ihre Lehrenden von hilflosen schreibgeplagten Studierenden entlastet, hat bislang erst an wenigen, ohnehin schon als studentenorientiert geltenden Hochschulen zur Einrichtung von Schreiblaboren und Schreibwerkstätten geführt.

Das Schreibzentrum Köln, das von der Universität nach vier Jahren anerkannt erfolgreicher Arbeit nicht weiter finanziert wurde und seitdem als selbstständige Einrichtung geführt wird, hat zahlreiche schreibdidaktische Modelle entwickelt, um Schreiben zu lehren und Schreibblockaden zu lösen. Einige "Knackpunkte" wissenschaftlichen Schreibens möchte ich ansprechen, Ihnen Lösungsmodelle vorstellen und Sie mit ein paar Strategien zum Umgang mit Schreibblockaden bekannt machen. Die Abbildungen, die meine Erklärungen begleiten, können in der praktischen Arbeit mit Studierenden als Vorlagen und Handouts dienen.

Folgende Themen kommen zur Sprache:

I. Knackpunkte wissenschaftlichen Schreibens

1. Wie plane ich den Schreibprozess?
2. Was ist eigentlich mein Thema?
3. Wie bewältige ich die Forschungsliteratur?

II. Tipps und Tricks bei Schreibblockaden

I. Knackpunkte wissenschaftlichen Schreibens

1. Wie plane ich den Schreibprozess?

Folgende Probleme tauchen am Beginn einer wissenschaftlichen Arbeit mehr oder weniger regelmäßig auf:

- ◆ Chaos: zu viel, zu schnell und alles auf einmal erreichen wollen
- ◆ mangelndes Wissen über den Arbeits- und Schreibprozess
- ◆ Unsicherheit gegenüber den Lehrenden
- ◆ mangelndes Fach- oder Materialwissen
- ◆ mangelnde Kenntnis der eigenen Arbeitsbedingungen.

Abhilfe schafft hier die genaue Kenntnis der Phasen wissenschaftlicher Textproduktion (siehe Abb.1). Ich kommentiere die einzelnen Schritte knapp als Anweisung für Studierende:

Vorklärung

Eine solide Vorbereitung schafft die Basis für eine gelungene Arbeit. Vor Beginn der eigentlichen Arbeit müssen Sie folgende Fragen klären:

Umfang

Wie lang soll/darf die Arbeit sein? Es ist unbedingt ratsam, sich an das Seitenlimit zu halten. Wenn die Ausführungen nämlich nicht mehr als höchstens 25 Seiten lang sein dürfen, verbieten sich manche Umwege und Abwege von selber. In manchen Disziplinen bestehen genaue Vorschriften über Umfang und äußere Form, andere lassen den Studierenden weitgehend freie Hand. Einige Institute geben eigene Merkblätter und Broschüren heraus, die wichtige formale Tipps enthalten.

Was soll ich genau tun?

Es gibt ganz unterschiedliche Arbeitsweisen, um zu wissenschaftlich relevanten Ergebnissen zu kommen:

- ◆ Forschungsstand kritisch aufarbeiten
- ◆ Texte interpretieren
- ◆ empirisches Material erheben und auswerten
- ◆ Experimente durchführen und auswerten
- ◆ Texte, Quellen, Material vergleichen
- ◆ historische Entwicklungen aufzeigen
- ◆ Modelle entwickeln und überprüfen

Welches Verfahren eignet sich für Ihr Material? Machen Sie sich klar, wie Sie arbeiten wollen.

Welche Literatur soll ich berücksichtigen?

Im Grundstudium bekommen Sie meistens eine Literaturliste. Im Hauptstudium gehört die Literatursuche häufig mit zu Ihren Aufgaben. Dennoch können Sie, wenn Sie sich unsicher fühlen, bei Ihren Dozenten nachfragen, ob Ihnen möglicherweise ein wichtiger Titel entgangen ist.

Zeit- und Arbeitsplan erstellen!

Planen Sie jede schriftliche Arbeit, indem Sie sich die notwendigen Arbeitsschritte klar machen, Ihr Arbeitstempo kalkulieren, einen Zeitplan aufstellen und sich vor möglichen Zeitfressern schützen.

I. Orientierung

◆ Ideen sammeln

Um erste Ideen zu Ihrem Thema zu finden, gibt es unterschiedliche kreative Verfahren: Cluster, Strukturbaum, Analogierad, Fragen als Denkipulse. Finden Sie heraus, welche Methode Sie am meisten inspiriert.

Thema eingrenzen und ausloten

Ganz wichtig für Ihre weitere Arbeit ist eine klare Eingrenzung des Themas. Dazu müssen Sie die Grenzen Ihres Themas überblicken und zugleich die Implikationen, die Fragestellung und den Kontext Ihrer Arbeit überprüfen.

II. Recherche

◆ Primärtexte, Quellen, Material sichten und auswerten

Wie unterschiedlich wissenschaftlich Arbeitende vorgehen, zeigt sich unter anderem bei der Annäherung an ein Thema: manche Studierende beginnen grundsätzlich mit der gründlichen Lektüre der Primärtexte, der Quellen oder des empirischen Materials und entwickeln bei der Lektüre zunächst eigene Ideen.

Forschungsliteratur sichten und auswerten

Andere wissenschaftlich Arbeitende brauchen von Anfang an die Anregungen durch die Forschung. Die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen aktiviert ihr kritisches Denken und führt sie zu eigenen Einfällen. Für sie ist es am besten, nach einem Überblick über das Material erst einmal die Forschungsliteratur zu sichten und sich mit führenden Forschungsmeinungen vertraut zu machen. Ihre Recherche umfasst in jedem Fall beide Bewegungen: Primärtexte, Quellen und empirisches Material sichten und auswerten **und** im Rahmen Ihrer Fragestellung Forschungsliteratur auswählen und auswerten.

III. Strukturieren

Nachdem Sie Ihre Ideen und Ihr Material geordnet haben, stellen Sie vorläufige Hypothesen auf, die mögliche Ergebnisse formulieren. Diese Hypothesen prüfen Sie dann durch eine genaue Analyse Ihres Materials. Anschließend entwerfen Sie eine grobe Gliederung

IV. Rohfassung

Wann sollten Sie anfangen zu schreiben? Es gibt beim wissenschaftlichen Schreiben sowohl ein „zu früh“ als auch ein „zu spät“. Mit dem Schreiben der Rohfassung, also der ersten Fassung Ihres Textes sollten Sie beginnen, sobald Sie recherchiert, die wichtigste Forschung gelesen, vorläufige Hypothesen aufgestellt und eine Arbeitsgliederung entworfen haben.

Vorläufige explorierende Texte sollten Sie dagegen immer wieder einmal schreiben: erforschen Sie Ihr Thema, indem Sie kurze Texte zur thematischen Eingrenzung und zum Kontext schreiben; aktivieren Sie schreibend Ihr Vorwissen, entwickeln Sie schreibend Ideen. Formulieren Sie Ihre Hypothesen in kurzen Texten und überprüfen Sie schreibend den Fokus Ihrer Arbeit.

Schreiben Sie zuerst den Hauptteil der Arbeit. Nachdem Sie ein Kapitel beendet haben, erlauben Sie sich **eine** Grobkorrektur. Füllen Sie größere Lücken und beheben Sie offensichtliche logische und inhaltliche Fehler. Die detaillierte Überarbeitung Ihres Textes nehmen Sie aber erst vor, wenn der Hauptteil **einmal**

fertig niedergeschrieben ist. Einleitung und Schluss schreiben Sie am besten zuletzt.

V. Überarbeiten

Überarbeiten Sie Ihren Text in mindestens drei getrennten Arbeitsgängen: inhaltlich, sprachlich und formal. Setzen Sie wo immer möglich Testleser ein, die Ihnen sagen, wo Ihre Argumentation schwer verständlich ist, wo eventuell Lücken zu füllen sind und Beispiele zum Verständnis herangezogen werden sollten.

2. Was ist eigentlich mein Thema?

Das Thema einer Arbeit richtig in den Griff zu bekommen, ist oft entscheidend für das Gelingen oder Scheitern des gesamten Projekts. Aber gerade die Auseinandersetzung mit dem gewählten oder gestellten Thema ist oft problematisch:

- ♦ das Thema ist zu weit und zu vage
- ♦ es wird keine Problemstellung erkennbar
- ♦ die Schreibenden haben keinen oder einen zu intensiven Bezug zum Thema.

Themenfächer

Hier bietet das Modell des Themenfächers die Möglichkeit, ein Thema erfolgreich einzugrenzen und auszuloten (siehe Abb.2). Zwei Schritte bestimmen den Arbeitsprozess: Entfalten des Themenfächers und Selektion der Möglichkeiten.

Der Themenfächer wird von oben nach unten abgearbeitet. Zunächst konzentrieren wir uns auf den Bereich, dem unsere Untersuchung gilt. Dies kann eine Gruppe literarischer Werke sein, eine Epoche, ein historisches Ereignis, eine psychologische Theorie, ein gesellschaftliches Phänomen, eine empirische Erhebung - kurz: jedes mögliche Interessengebiet einer wissenschaftlichen Disziplin. Diesem Bereich ordnen wir in einem ersten Schritt (Ebene I) alle nur denkbaren Problemstellungen (P) zu. Die Anzahl der „Problemstellungen“, der „Aspekte“, der „Fragen“ und „Beobachtungen“ ist dabei beliebig.

In einem zweiten Schritt entscheide ich mich sodann für **einen** Problembereich. Diesem Schwerpunkt ordnen wir jetzt auf Ebene II alle Aspekte (A) zu, die eine nähere Analyse lohnen. Die Aspekte differenzieren die Problemstellungen, indem sie mögliche Analysekatoren vorgeben. Problemstellungen und Aspekte unterscheiden sich somit allein durch den Grad der Differenzierung. Die Problemstellungen benennen eine allgemeinere Ebene der Betrachtung, während die Aspekte sich schon präziser auf das Untersuchungsmaterial beziehen. In beiden Arbeitsschritten aber trainieren wir unsere Fähigkeit, Kategorien zu bilden.

Nachdem wir uns auf Ebene II für **einen** Gesichtspunkt entschieden haben, bilden wir in einem dritten Schritt, auf Ebene III so viele Fragen wie möglich zu dem gewählten Aspekt. Während wir Fragen entwickeln, wird unsere Aufmerksamkeit immer wieder auch auf die angrenzenden Kategorien gelenkt. Die Interdependenz unterschiedlichster Aspekte stellt eine der Hauptschwierigkeiten im Prozess wissenschaftlicher Analyse dar. Einerseits begegnet uns auf Schritt und Tritt die enge Verflechtung der Gesichtspunkte, andererseits müssen wir **einen** Aspekt herauszulösen, um ihn detailliert untersuchen zu können. Das Modell des Themenfächers hilft uns aus diesem Dilemma. Es macht einerseits sichtbar, dass bei einem komplexen Untersuchungsgegenstand die Aspekte der Analyse untereinander zusammenhängen und ein Ganzes bilden. Andererseits führt es uns vor, wie man dennoch **einen** Aspekt isolieren kann. Die angrenzenden Fragen, die immer wieder auftauchen, verbinden unsere zentrale Frage mit möglichen anderen Untersuchungen. Sie sind jedoch nicht eigentlich Gegenstand **unserer** Analyse.

In einem vierten Schritt (Ebene IV) geht es darum, Beobachtungen (B) zu notieren. Es sollen noch keine hieb- und stichfesten Hypothesen gebildet werden, wir halten zunächst lediglich eigene Ideen und Anregungen aus der Forschung fest. Es ist eine Art Probelauf, der die Tauglichkeit der Fragen bestätigen soll. Er gibt uns die Sicherheit, auf dem richtigen Weg zu sein, ein Thema im Blick zu haben, zu dem wir etwas zu sagen haben. So schützen wir uns davor, ein Thema zu übernehmen, das sich im nachhinein als unergiebig erweist.

Auf der Ebene III und IV sollten Schreibende die Fragen und möglichen Antworten zusätzlich jeweils in kurzen Texten formulieren. So bleiben sie einerseits im Schreibprozess und entdecken andererseits leichter Fragen und Antworten. Um das eigene Potential schreibend möglichst optimal zu nutzen, sollten sie allerdings ganze Sätze, Fragen und Antworten formulieren, nicht nur Stichwörter.

Sobald wir die vier Ebenen des Themenfächers durchlaufen haben, können wir ein Thema für unsere Arbeit formulieren: Wir konzentrieren uns auf das Element, das den meisten Fragen auf Ebene III gemeinsam ist, und bilden so die zentrale Frage der Arbeit. Von der zentralen Frage bis zur Formulierung des Themas ist es dann meist nur ein kleiner Schritt. Die Entscheidung für die zentrale Frage und damit für das Thema der Arbeit fällt also auf der Ebene III.

Schauen wir uns ein Beispiel an (siehe Abb.3). Wenn wir eine germanistische Arbeit über den deutschen Bildungsroman planen, bieten sich unterschiedliche Problemstellungen an: Geschichte, Theorie oder Struktur des Bildungsromans kommen jeweils als eigene Untersuchungsschwerpunkte in Frage. Entscheiden wir uns für die Analyse der Struktur, so stehen wiederum Handlung, Figuren oder Zeit und Raum zur Diskussion. Wählen wir die Betrachtung der Figuren als Gegenstand unserer Arbeit, so können wir z.B. nach dem Charakter des Helden und/oder nach der Funktion der Nebenfiguren fragen. Dabei richtet sich unsere Aufmerksamkeit auch auf die Bedeutung von Zeit und Raum, allerdings nur insoweit sich die Figuren durch die Handlung entfalten und in Zeit und Raum entwickeln. Mögliche Antworten auf die Frage nach Charakter und Funktion der Figuren liegen in der Beobachtung, dass der Held stets ein eher durchschnittliches Individuum ist, die Nebenfiguren den Helden dagegen entweder spiegeln oder ihn entscheidend beeinflussen. Im Rückgriff auf die bereits auf Ebene III formulierten Fragen lässt sich nun die zentrale Frage der Arbeit formulieren: "Wie lässt sich der Charakter des Helden im deutschen Bildungsroman beschreiben und welche Funktion kommt ihm und den Nebenfiguren zu?" Wird diese Frage anschließend noch auf ein bestimmtes Textkorpus von ein oder zwei Romanen beschränkt, so ergibt sich die folgende klar umrissene Themenstellung: "Charakter und Funktion der Figuren im deutschen Bildungsroman. Eine Analyse der Figurenkonstellation in Goethes Roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre*".

Entscheidend für klar definiertes Thema ist also eine präzise Fragestellung. Zunächst muss man sich klar machen, dass jede wissenschaftliche Arbeit die Antwort auf eine offene Frage ist. Deshalb müssen wir zu allererst die Frage formulieren, die dem Thema zugrunde liegt. Die Frage macht jeweils sichtbar, unter welcher Perspektive das gewählte Material behandelt wird.

Studierende sollten bei der Wahl ihres Themas darauf achten, dass sie selber das Thema spannend und die Untersuchung lohnend finden. Das Thema, dem sie sich zuwenden, sollte einen Bezug zu ihren sonstigen Interessen haben, sie persönlich herausfordern und ihre wissenschaftliche Neugier wecken, jedoch möglichst nicht intensiv mit ihrer eigenen Lebensgeschichte verknüpft sein. Nicht selten versuchen

Schreibende nämlich, mit ihrer wissenschaftlichen Arbeit zugleich ein gerade anstehendes Lebensproblem zu lösen. Eine solche, häufig krisengeschüttelte, Arbeit droht leicht zu einer langandauernden Belastung zu werden. Kann ich dagegen mit wacher Anteilnahme, zugleich aber mit innerer Distanz zu Werke gehen, sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit günstig.

7 W-Fragen

Die 7 W-Fragen dienen dazu, Grenzen und Implikationen des gewählten Themas rückblickend noch einmal zu überprüfen:

1. Was will ich herausfinden?

Hier geht es darum, **eine** zentrale Frage zu formulieren. Die wissenschaftliche Arbeit selber ist die Antwort auf diese Frage.

2. Welche Unterfragen könnte ich stellen?

Jede zentrale Frage produziert Unterfragen, die beantwortet werden müssen, um das Hauptproblem zu lösen.

3. In wie weit ist mein Thema anderen Themen ähnlich?

Jedes Thema lässt sich im Zusammenhang mit anderen Themen betrachten. Der Kontext kann durch das Thema des Seminars gegeben sein oder durch andere Forschungsbeiträge. Andere Arbeiten haben sich vielleicht mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigt, aber anderes Material zugrunde gelegt. Oder sie haben ein ähnliches Material unter anderen Gesichtspunkten untersucht. Die Suche nach Ähnlichkeiten kann Schreibenden helfen, einen leichteren Zugang zu einem schwierigen Thema zu finden.

4. Worin unterscheidet sich mein Thema von ähnlichen anderen Themen?

Diese Frage hängt eng mit der vorigen Frage zusammen: Nachdem wir Ähnlichkeiten mit anderen Themen geprüft haben, konzentrieren wir uns auf das ganz besondere Profil unserer Arbeit. Dabei versuchen wir, das Besondere **unserer** Arbeit zu benennen.

5. Was könnte sich an meinem Thema noch ändern?

Hier überlegen wir, ob vielleicht eine weitere Eingrenzung des Themas ansteht, weil sich das Material als sehr umfangreich erwiesen hat. Oder sollten wir im Gegenteil die Fragestellung ausweiten, weil die Materialbasis nur schmal ist? Auch der Schwerpunkt der Arbeit könnte sich verschieben, weil bei näherer Beschäftigung neue ergiebige Fragestellungen auftauchen.

6. Was soll an meinem Thema unbedingt so bleiben?

Meistens wissen Schreibende ziemlich genau, was sie unbedingt herausfinden oder beweisen wollen: sie müssen es sich nur bewusst machen! Diese Frage hilft dabei, sich darüber klar zu werden, was in der eigenen Arbeit am wichtigsten ist und warum.

7. Welchen Platz hat mein Thema ungefähr in der Forschungslandschaft?

Stellen wir uns die Forschung wie auf einer Landkarte verortet vor: da gibt es Ballungsgebiete, Wüsten, verstreute Einzelsiedlungen und Metropolen. Jeder Ort hat ein eigenes Profil. Welche Forschungsschwerpunkte und unterschiedlichen Standpunkte gibt es zu unserem Thema? Und wo ist genau der Platz **unseres** Themas in dem entworfenen Panorama?

3. Wie bewältige ich Forschungsliteratur?

Studierende sind häufig überfordert durch die Berge an Forschungsliteratur, die sich vor ihnen auftürmen. Fast jeder Schreibende stellt sich früher oder später folgende

Fragen:

- ♦ Was ist überhaupt relevant?
- ♦ Wie lese ich effektiv?
- ♦ Wie exzerpiere ich am besten?
- ♦ Wie komme ich zu einer eigenen Meinung?

Ist nicht eigentlich alles schon gesagt?

Wozu lesen wir Forschungsliteratur?

Um hier Abhilfe zu schaffen, muss man zunächst einmal fragen, warum Schreibende überhaupt Forschungsliteratur lesen sollen. Auf diese Frage gibt es drei Antworten:

- ♦ um ihr Verständnis des Themas zu vertiefen,
- ♦ um die eigene Position zu klären,
- ♦ um den Ort des eigenen Themas in der „Forschungslandschaft“ festzustellen.

Sobald man das Thema erfasst, die eigene Position in etwa überprüft und, ausgehend von den neuesten Publikationen, einen ungefähren Überblick über die Forschung gewonnen hat, kann man aufhören, immer noch mehr Forschung zu suchen. Stattdessen geht es jetzt darum, möglichst effektiv zu lesen und zu exzerpieren.

Lesen und Exzerpieren

Die folgende Abbildung führt in das Lesen und Exzerpieren von Forschungsliteratur ein (siehe Abb. 4).

Orientierung:

Zunächst schauen wir uns das **Inhaltsverzeichnis** an:

- ♦ Zeigt die Gliederung mir schon, wie der Autor das gewählte Thema angeht und welche Schwerpunkte er setzt?
- ♦ Kann ich bereits ausmachen, welche Kapitel für mein Thema zentral sein werden, welche eher nebensächlich und welche ganz außerhalb meines Themas liegen?

Beim anschließenden **Durchblättern** achten wir zunächst auf Zwischentitel, das Verhältnis von Hauptkapiteln und Unterkapiteln und den Umfang der einzelnen Kapitel. Diese Übersicht informiert uns genauer als das Inhaltsverzeichnis über die Schwerpunkte der Studie. Sogenannte **Eye-Catcher**: Abbildungen mit ihren Untertiteln, Fett- oder Kursivgedrucktes und abgesetzte Zitate, sind zusätzliche informative Merkmale, die den Text strukturieren.

Überfliegen:

Anhand der **Einleitung** sehen wir, welches Material der Autor unter welcher Fragestellung mit welchem Ergebnis bearbeitet hat und welche Methode er dabei angewandt hat. Die Einleitung informiert uns also in der Regel darüber, ob die Studie für unsere eigene Fragestellung ergiebig sein wird.

Oft informiert **der erste Satz** eines Abschnitts bereits über seinen Inhalt. Es ist deshalb nützlich, in einem längeren Text zunächst den ersten Satz jedes Abschnitts zu lesen, um zu entscheiden, ob das Kapitel eine intensive Lektüre lohnt.

Neben der Einleitung geben **Zusammenfassungen** Auskunft über die zentralen Aussagen eines Textes. Wenn das Buch keine Zwischenzusammenfassungen enthält, ist die Schlusszusammenfassung besonders wichtig, um zu entscheiden, ob das gewählte Buch für uns nützlich ist oder nicht.

Fragen:

Bevor wir in die intensive Lektüre der Sekundärliteratur einsteigen, klären wir, was wir schon über unser Thema wissen. Die Übersicht über bereits vorhandenes Wissen erleichtert uns die anschließende Einordnung des Gelesenen in unser eigenes Ideenkonzept.

Als nächstes sollten wir uns klar machen, welche Fragen uns die Forschung beantworten soll. Welche Fragen müssen wir stellen, um unser Thema bearbeiten zu können? Auf diese Fragen suchen wir Antworten in der Sekundärliteratur.

Lesen :

Das systematische Lesen der Forschung ist immer ein systematisches Durcharbeiten. Fotokopien können diese eigene Arbeit nicht ersetzen.

Beim ersten Lesen markieren Sie Leitbegriffe und zentrale Textstellen. Leitbegriffe und zentrale Textstellen sind diejenigen Begriffe und Sätze, die unter der gegebenen Fragestellung die Ergebnisse dieses Textstücks unverwechselbar festhalten.

Während Sie Forschungsliteratur durcharbeiten, sollten Sie unbedingt den eigenen Gedanken Raum geben, die als Assoziationen, als Fragen, als kritische Kommentare und Ergänzungen auftauchen. Legen Sie während des Lesens ein Blatt Papier neben sich und notieren Sie sofort alle eigenen Einfälle. Diese Liste der eigenen Einfälle kann Ihnen später als Grundlage dienen, wenn es darum geht, eine eigene Position zum gelesenen Text zu beziehen.

Zusammenfassen:

Nachdem Sie ein Kapitel oder einige Seiten auf diese Weise durchgearbeitet haben, lesen Sie die markierten Textstellen nochmals durch und versuchen, Abschnitte mit ähnlichen Themen unter jeweils **einer** Frage zusammenzufassen. So entsteht eine Skizze der Gedankenführung, die Sie durch Beispiele aus dem Text oder besonders sprechende Zitate ergänzen können. Wichtig ist in jedem Fall, dass Sie sich den fremden Gedankengang durch Ihre eigene Reformulierung verfügbar machen.

Während des Lesens und Exzerpierens sollten Sie bereits überlegen, an welcher Stelle Ihrer Arbeit Sie das Gelesene verwenden könnten. Entsprechend können Sie die Exzerpte bereits den potenziellen Kapiteln Ihrer Arbeit zuordnen.

Wissenschaft als Dialog

Entlastend und klärend wirkt für Studierende oft der einfache Hinweis, dass man Wissenschaft und wissenschaftliches Arbeiten als Dialog betrachten muss, als einen Prozess, in dem man sich als Mitglied der Scientific Community ausweist. Das bedeutet, die Aufgabe des Schreibenden besteht zuallererst darin, vorhandenes Wissen aufzuarbeiten und seine eigene Fragestellung innerhalb dieses Kontextes einzuordnen. Wirklich innovative Erkenntnisse werden im Rahmen einer Studienarbeit nicht erwartet.

II. Tipps und Tricks bei Schreibblockaden

Schreibblockaden sind so vielfältig wie ihre Schreiber. Deshalb sollen hier nur einige "Lieblingsprobleme" angesprochen werden. Die Hilfestellungen sind adressatenbezogen formuliert und können so unmittelbar als Handlungsanweisungen verwendet werden.

1. Nicht anfangen können

♦ Free Writing

Nehmen Sie sich jeden Tag, bevor Sie Ihr Schreibpensum anpacken, 5 Minuten Zeit. Notieren Sie auf einem leeren Blatt Papier alles, was Ihnen durch den Kopf geht. „Ohne den Stift abzusetzen“, schreiben Sie ohne Zensur „automatisch“ alle Ihre Gedanken nieder. Keine Angst, es liest niemand außer Ihnen! Dann legen Sie das Blatt beiseite, ohne es noch einmal durchzulesen. Jetzt haben Sie den Kopf frei für Ihre wissenschaftliche Arbeit und können loslegen.

♦ Genre wechseln

Schreiben Sie hin und wieder mal einen bewusst anspruchslosen Text! Es kann z.B. ein Brief an ein Kind sein, dem Sie Ihr Arbeitsprojekt erklären wollen.

♦ erzählen, auf Tonband aufnehmen, abschreiben

Sprechen Sie Ihr Schreibprojekt auf Tonband und stellen Sie sich dabei vor, Sie wollten Ihr Anliegen einem interessierten Zuhörer erzählen. Wenn Sie anschließend Ihren Text vom Band abtippen, haben Sie einen Rohtext zur Verfügung, an dem Sie weiterarbeiten können.

♦ laut lesen und schreiben

Lesen Sie sich einen am Vortag geschriebenen Text noch einmal selber vor. Sie machen sich so den Zusammenhang Ihrer Argumentation klar und schließen mit dem neuen Text bewusst an den alten an. Besonders hilfreich ist dieses Rekapitulieren, wenn Sie Ihren Text laut lesen und anschließend die nächsten drei, vier Sätze auch „laut schreiben“. Durch das gleichzeitige Schreiben und Sprechen wird unsere Denk- und Schreibaktivität gesteigert.

♦ mitten im Satz aufhören

Brechen Sie Ihren Text mitten im Satz, mitten im Gedanken ab und skizzieren Sie nur in Stichworten den Fortgang. Am folgenden Tag beenden Sie spontan den unvollständigen Satz - und schon haben Sie begonnen zu schreiben!

2. Der innere Kritiker

♦ Schreibfluss: keine Unterbrechung durch Sucharbeit

Lassen Sie sich von Ihrem inneren Kritiker nicht verleiten, den Schreibfluss zu unterbrechen, um unvollständige Zitate nachzusehen, Beispiele herauszusuchen, Behauptungen letztendlich schlüssig zu belegen, Formulierungen zu glätten und dreimal neu anzusetzen, um das treffende Wort zu finden. All das können Sie später nachholen.

♦ Kritik durch Kürzel anmerken

Setzen Sie in Ihrer Rohfassung überall dort Randzeichen, wo Ihnen schon beim Schreiben Einwände kommen. Entwickeln Sie eine Reihe von Symbolen für bestimmte Einwände. Diese Randnotizen helfen Ihnen während des Schreibens, im Schreibfluss zu bleiben, und nach dem Schreiben, gezielt Ihre Korrekturen anzugehen.

♦ Porträt meines Lesers

Stellen Sie sich während des Schreibens einen konkreten Leser vor, den Ihre Arbeit interessiert. Überlegen Sie, was ihn motivieren könnte, Ihre Arbeit zu lesen. Stellen Sie sich vor, welche Fragen er stellen könnte, und versuchen Sie, diese Fragen zu beantworten.

- ◆ **Zeitlimit setzen**

Nehmen Sie sich einen Zeitpunkt vor, an dem Sie die Arbeit abgeben wollen. Nur so wird eine vernünftige Zeitplanung möglich und nur so schützen Sie sich wirkungsvoll vor unnötigem Perfektionismus.

3. Vom Denken zum Schreiben

- ◆ **Mind map und Kritzelzeichnung**

Entwerfen Sie ein Mindmap und/oder eine Kritzelzeichnung Ihres Vorhabens. Schreiben Sie anschließend einen kurzen Kommentar zu Ihrer Kritzelzeichnung, um sich die Fragestellung und den roten Faden noch einmal klar zu machen.

- ◆ **kleine Schritte planen**

Stellen Sie einen Wochenplan auf, der genau angibt: wann Sie Zeit zum Schreiben haben, wie viele Seiten Sie in dieser Zeit ungefähr schaffen können und welche konkreten Inhalte Sie darstellen wollen. Formulieren Sie darüber hinaus Tag für Tag einen kleinen Arbeitsauftrag, der detailliert auflistet, welche Schritte im Schreibprozess Sie an diesem Tag tun werden.

4. Tipps, die immer helfen

- ◆ **positive Schreiberfahrungen sammeln**

Sammeln Sie so oft wie möglich positive Schreiberfahrungen: beim kreativen Schreiben, bei kurzen Entwürfen, in einem wissenschaftlichen Journal, das Sie ähnlich wie ein Tagebuch in Ihrem Studium begleitet.

- ◆ **früh mit dem Schreiben beginnen**

Beginnen Sie möglichst früh mit dem Schreiben: formulieren Sie Ihr Arbeitsvorhaben in einem kurzen Text, skizzieren Sie den Verlauf einzelner Kapitel, schreiben Sie Zusammenfassungen, schreiben Sie auch über offene Fragen und anstehende Probleme.

- ◆ **Texte früh aus der Hand geben**

Geben Sie Ihre Texte frühzeitig aus der Hand. Auch wenn noch nicht alles perfekt formuliert ist, holen Sie sich von anderen Lesern ein Feedback!

- ◆ **Mut zum Müll!**

Sie dürfen auch in Ihren wissenschaftlichen Arbeiten Vorläufiges produzieren, Ungeordnetes hinschreiben, Fehler machen. Ihr Text muss nicht auf Anhieb stehen. Er ist zunächst nicht mehr als eine Arbeitsgrundlage. Aber er wächst mit jeder Überarbeitung.

Dr. Helga Esselborn, Schreibzentrum Köln, www.schreibzentrum-koeln.de
E-Mail: esselborn@schreibzentrum-koeln.de

Phasen wissenschaftlicher Textproduktion

O. Vorklärung:

- Umfang
- Was soll ich genau tun?
- Welche Literatur soll ich berücksichtigen?
- Zeit- und Arbeitsplan

I. Orientierung:

- Ideen sammeln
- Thema eingrenzen und ausloten

II. Recherche

- Primärtexte, Quellen sichten und auswerten
- Forschungsliteratur sichten und auswerten

III. Strukturieren

- Material ordnen
- Hypothesen aufstellen
- Gliederung entwerfen

IV. Rohfassung

- Hauptteil der Arbeit vorläufig niederschreiben
- jeweils nach einem Kapitel **eine** Grobkorrektur
- Einleitung und Schluss schreiben

V. Überarbeiten

- inhaltlich
- sprachlich
- formal

©Schreibzentrum Köh, Dr. Helga Esselborn

Abb 1

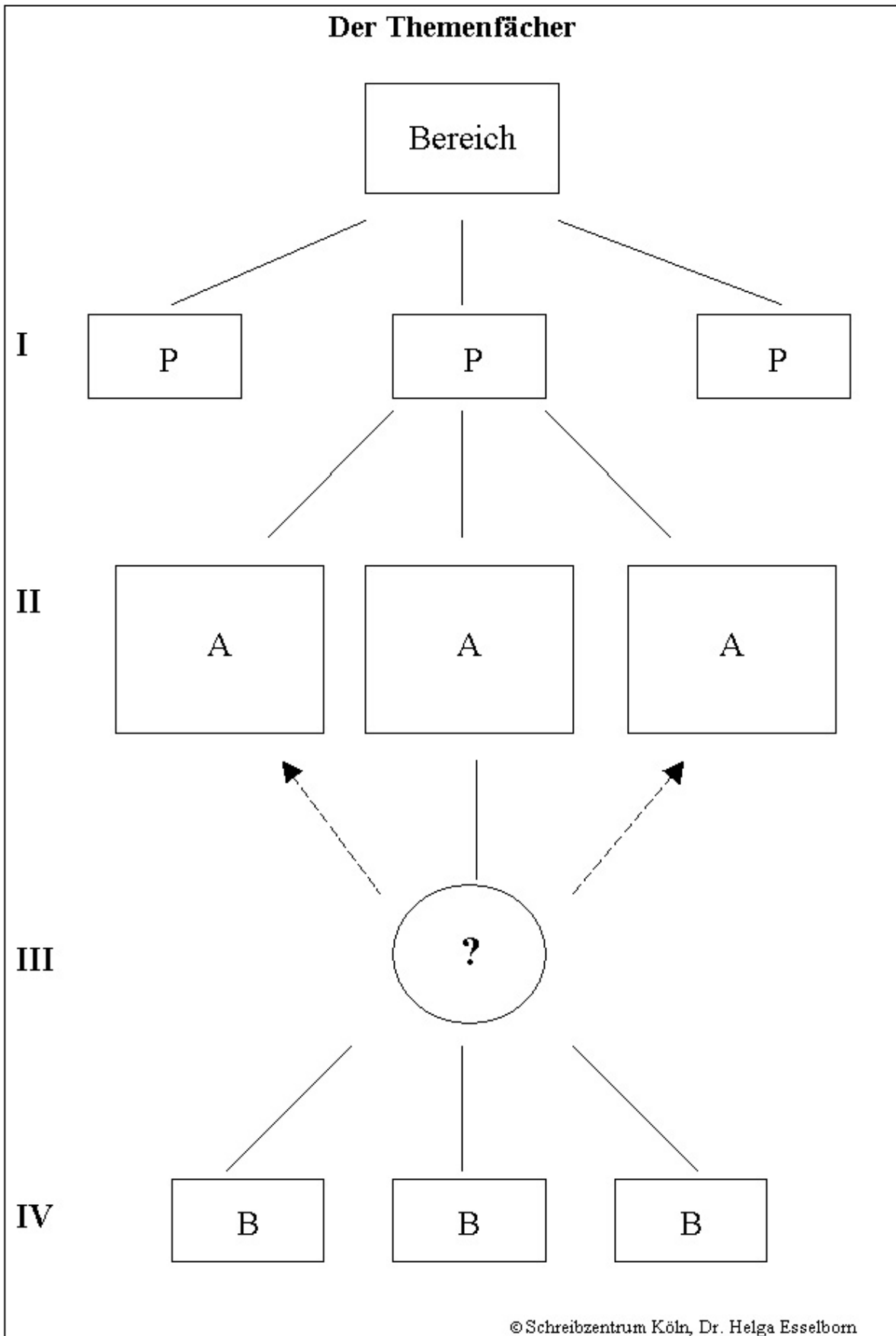


Abb 2

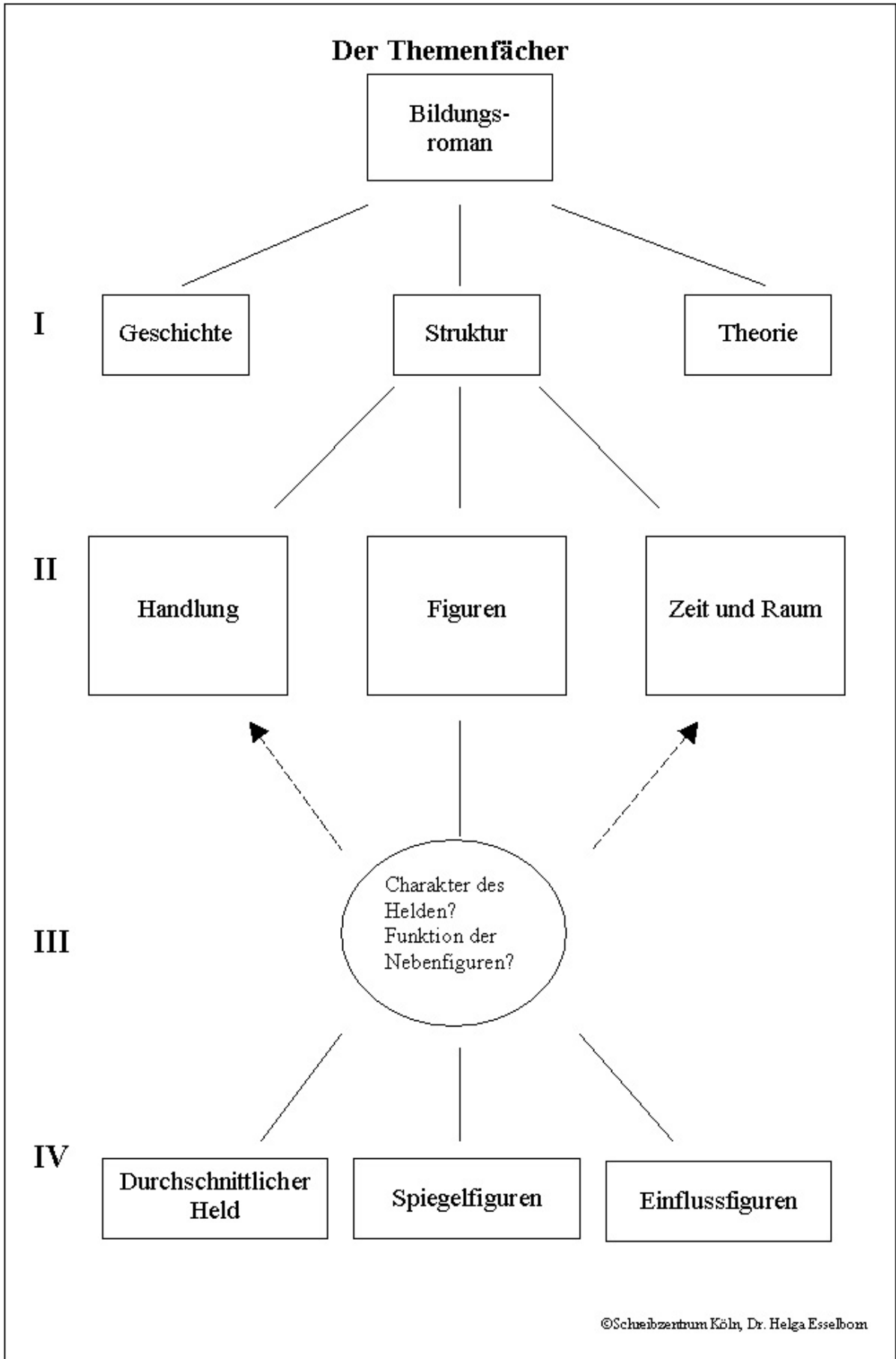


Abb 3

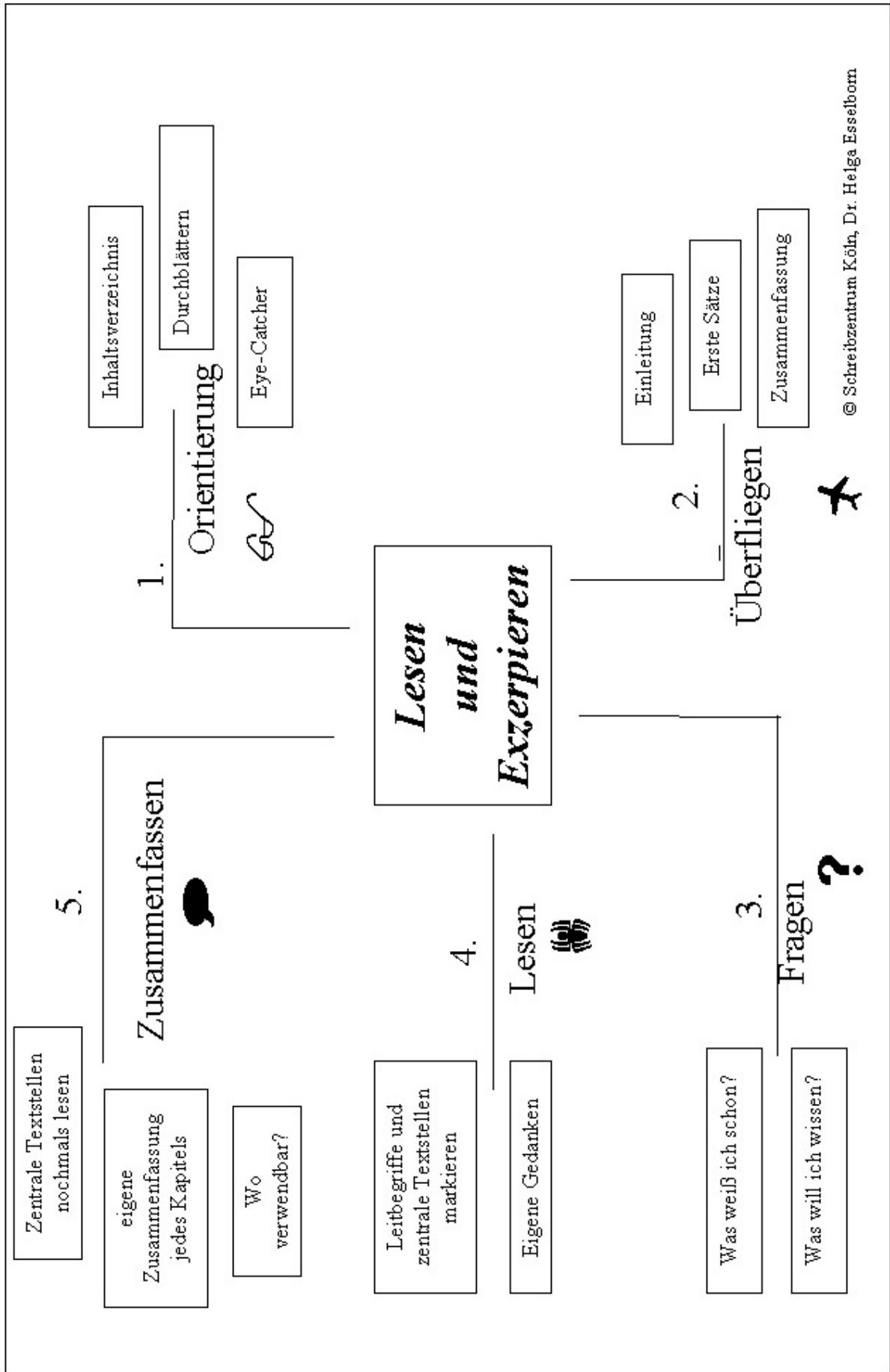


Abb 4

AG 17

Rede- und Vortragstraining für Studierende - Freie Referate halten und im Seminar und bei mündlichen Prüfungen sicherer und erfolgreicher sprechen"

Dr. H. Krips, Kölner Studentenwerk

Ziel dieser AG:

Die Teilnehmer erhielten vielfältige Anregungen für die Organisation, den Aufbau und die Durchführung eines solchen Redetrainings für Studierende. Sie sollten ermutigt werden, selbst solch ein Redetraining an ihrer Beratungsstelle anzubieten.

Das Redetraining läuft schon seit einigen Jahren erfolgreich an der PSB des Kölner Studentenwerks. Es ist beliebt und nachgefragt, denn jeder Studierende macht die Erfahrung, dass sich in Seminaren und Übungen nur einige wenige mit mündlichen Beiträgen beteiligen. Die große Mehrheit sitzt schweigend und mehr oder weniger frustriert dabei: - Man schätzt, dass ca. 70% der Studierenden zu große Redeängste vor dem Halten von Referaten entwickeln. Gutes Reden ist eine Schlüsselqualifikation für Studien- und Berufserfolg.

Die Ursachen:

Die heutigen unpersönlichen, schlechten Studienbedingungen an einer überfüllten Massen-Uni. – Wichtig sind auch die inneren Ursachen: Mangelndes Selbstwertgefühl, Angewiesensein auf Anerkennung durch Dritte und zu hohe Ansprüche an sich selbst.

Ziel des Redetrainings:

Da die Hauptmerkmale der Redeangst in mangelndem Selbstvertrauen, Misserfolgsangst, Ablehnungsbefürchtungen und starker körperlich-seelischer Anspannung begründet sind, lernen die Studierenden in diesem Gruppenkurs vor allem:

- Ihre selbstwertbedrohenden Befürchtungen und Bewertungen und die daraus resultierenden Versagensängste schriftlich zu analysieren, mit denen sie sich am Reden hindern und ihre schöpferischen Fähigkeiten blockieren.
- Ihre Redeängste nicht länger vor sich selbst und anderen zu verstecken, sondern sie zu akzeptieren, ohne zu resignieren.
- Ihre Redeschwierigkeiten mittels Übung und Erfahrung allmählich zu verringern, wobei der Schwierigkeitsgrad bis zum freien Vortrag vor der Videokamera ansteigt.
- „Hausaufgaben“ zu erledigen, in denen sie sich verpflichten, das im Training Geübte und Gelernte in ihren Lehrveranstaltungen praktisch anzuwenden und so ihr gewonnenes größeres Selbstvertrauen weiter zu stabilisieren.
- Entspannungsübungen (Muskel- und Atementspannung), um den Teufelskreis des Kampf- und Fluchtverhaltens abzuschwächen und in sich die Vertrauensreaktion zu fördern.
- Grundkenntnisse der Rhetorik: Du-zentriertes statt ich-zentriertes Reden; Aufbau und Zielorientierung einer Rede (Normalgliederung); Hinweise zur Gestik, Mimik, Stand, Sprechtempo, Stimmmodulation usw.

Die Arbeitsgruppe war sehr gut besucht und erhielt von den Kolleginnen und Kollegen eine sehr gute Resonanz. Vor allem die Hinweise „aus der Praxis, für die Praxis“ wurden als „hilfreich und nützlich“ hervorgehoben. – So wurde z.B. ein in der

Redetrainingsgruppe entwickelter und bewährter Fragebogen zur Beurteilung eines Redevortrags als Handout ausgegeben (siehe Anhang).

Wer ein eigenes Redetraining an seiner Beratungsstelle starten wollte, erhielt vielerlei Tipps und Anregungen, die er anhand der ausgegebenen Literaturliste (siehe Anhang) vertiefen und ausbauen sollte.

Anhang: Beurteilungskriterien eines Redevortrags

1. Wie war der Blickkontakt zu den Zuhörern?
2. Gestik?
3. Mimik?
4. Stehen / Stand?
5. Verhalten (etwas aufgefallen)?
6. Sprechtempo – zu schnell gesprochen?
7. Ausreichend Pausen?
8. Stimmmodulation, Betonungen (mal leiser, mal lauter)?
9. Typische Gedanken VOR dem Vortrag? – Die Erwartungshaltung: Die Sich-Selbst-Erfüllende Prophezeiung!
10. Typische Gedanken während des Vortrags?
11. Welche Gefühle während des Vortrags als Folge typischer Gedanken?
12. Welche typischen Körperempfindungen als Folge der Gedanken und Gefühle?
13. Die ENTSCHEIDENDE Frage: ZUHÖRERZENTRIERTES Denken, Sprechen und Verhalten? oder ICH-ZENTRIERTES Denken, Sprechen und Verhalten?
14. Die wichtigste Frage: WAS IST MEIN ZIEL? Was will ich mit meinem Vortrag erreichen? Zielen Sie prestigeorientiert auf sich selbst oder sachorientiert, situationsangemessen auf die Bedürfnisse Ihrer Zuhörer? – Wollen Sie belehren, verblüffen, gefallen, glänzen, toll ankommen, Ihr Ego rausstellen? Oder wollen Sie sich positiv profilieren, indem Sie die Zuhörer gut informieren, unterhalten, überzeugen, ihnen sachlich weiterhelfen?
15. Das Fundament jeglicher Rhetorik: Sprechen Sie Du-zentriert! Was interessiert die Zuhörer? Wirkungsvolles Sprechen geht vom Zuhörer aus! Versuchen Sie auszudrücken, was Ihre Hörer denken und fühlen. Das Du muss in Zentrum Ihrer Rede stehen. Was Sie selbst fühlen und denken, interessiert nur an 2. Stelle. Erst wenn wir die Zuhörer und ihre Bedürfnisse ernst nehmen, werden sie bereit sein, auch uns und unsere Bedürfnisse erst zu nehmen. – Ihre KommilitonInnen werden nicht gelangweilt in den Sitzen hängen.

AG 18

Zielgruppenspezifische Förderung von Frauen im Hochschulbereich

Diese Arbeitsgruppe wurde von Mitarbeiterinnen des Gleichstellungsbüros der Universität zu Köln durchgeführt. Im Folgenden werden die drei Vorträge stichwortartig zusammengefasst und im Anschluss die jeweiligen Gruppendiskussionen dokumentiert.

Das Cornelia-Harte-Mentoring-Programm (CHMP)

Carolin Bausum, Dipl. Päd., Gleichstellungsbüro der Universität zu Köln

Das Cornelia-Harte-Mentoring-Programm ist ein Projekt der Gleichstellungsbeauftragten der Universität zu Köln in Zusammenarbeit mit einzelnen Fakultäten. Grundgedanke des Mentoring-Programmes ist die Herstellung einer wechselseitigen Austauschbeziehung zwischen einer berufserfahrenen Frau (Mentorin) und einer Studentin/Absolventin (Mentee). Im Laufe der zeitlich befristeten Mentoring-Beziehung können berufliche Perspektiven eröffnet und die Motivation der Nachwuchs- und Jungakademikerinnen durch ein persönliches Vorbild angeregt werden. Mit dem Cornelia-Harte-Programm soll ein dauerhaftes Mentorinnen-Netzwerk an der Universität zu Köln eingerichtet werden.

I Zusammenfassung des Vortrags

Was ist Mentoring?

Mentoring bezeichnet eine Gesprächsbeziehung zwischen einer berufserfahrenen Person (Mentorin) und einer erfahrungsjüngeren Person (Mentee).

Durch welche Aspekte ist die Rolle einer Mentorin gekennzeichnet?

Bereitschaft zur Weitergabe von Berufs- und Lebenserfahrung
Persönliches Interesse daran, eine weniger erfahrene Person zu unterstützen
Rückmeldung in Bezug auf die Karriereplanung und persönliche Entwicklung der Mentee

Welche Eigenschaften sollten die Mentees mitbringen?

Aktivität, Engagement, Lernbereitschaft
Bereitschaft, Kritik und Anregungen konstruktiv zu nutzen

Wie sieht der Rahmen einer Mentoring-Beziehung aus?

Laufzeit: 1 Jahr
Häufigkeit: mind. 5-6 persönliche Treffen
Inhaltliche Gestaltung liegt bei Mentorinnen und Mentees

Beispiele für Gesprächsthemen zwischen Mentee und Mentorin:

Arbeitsalltag der Mentorin?
Werdegang der Mentorin?
Wie bringt die Mentorin Berufs- und Privatleben zusammen?
Studienplanung der Mentee?
Unterlagen der Mentee für eine Bewerbung?
Realistische kurzfristige und langfristige Karriereschritte für die Mentee?

Welchen Nutzen kann eine Mentorin aus einer Mentoring-Beziehung ziehen?

Weitergabe eigener Erfahrungen und Werte
Neue Anregungen und Perspektiven
Reflexion des eigenen Werdegangs
Schulung von Beratungskompetenz

Welche Aufgaben übernimmt die Koordinierungsstelle des Cornelia-Harte-Mentoring-Programms?

Informationsveranstaltungen in einzelnen Fakultäten
Entwicklung bedarfsgerechter Mentoring-Programme
Koordination (Gestaltung des Matching-Prozess)
Rahmenprogramm zur (interdisziplinären) Vernetzung der Teilnehmerinnen
Evaluation

Warum ist Mentoring für Frauen im Hochschulbereich sinnvoll?

Kontakt mit Rollenvorbildern
Karrierefördernde Beziehungen und Netzwerke
Unterstützung Einzelner als sinnvolle Ergänzung zu strukturverändernder Frauenförderung

Was hat Mentoring mit Schlüsselkompetenzen zu tun?

Schulung von Schlüsselkompetenzen im Mentoringprozess (z.B. soziale Kompetenzen, „Netzwerken“)
Hinweise auf weitere Schlüsselkompetenzen durch die Mentorin

II Diskussion

Was kann hilfreich bei der Umsetzung eines Mentoring-Programms sein?

Arbeitsgruppen in den einzelnen Fakultäten (Bedarfsanalysen)
Verein ehemaliger Studierender
Multiplikation: Fachbereiche und Studienberatung
Kontakte von ProfessorInnen und DozentInnen
Seminar: „Leben nach dem Studium“, Referentinnen (ehemalige Studentinnen)
berichten vom Übergang Uni-Beruf
Bestehende Netzwerke an Unis nutzen (z.B. Verein „career contact“)

In welchen Zusammenhängen können Schwierigkeiten auftreten?

Von Anfang an sollte einer möglichen Konsumhaltung seitens der Studentinnen entgegengewirkt werden; Mentorinnen sind keine Jobbörsen und eine Mentoring-Beziehung bedeutet auch für die Mentee „Arbeit“ (Terminplanung, Vorbereitung und Nachbereitung der Treffen, Abschlussbericht etc.)
Netzwerke haben oft ein Negativ-Image („Klüngeln“); in diesem Zusammenhang muss häufig zusätzliche Arbeit zum Abbau von Vorurteilen geleistet werden
Bei der Zusammenstellung der Mentoring-Paare (Matching-Prozess) muss auf mehr geachtet werden, als nur den Werdegang (z.B. die persönliche „Chemie“)

Female Career Center

Referentin: Julia Kerrutt, Dipl. Päd., Gleichstellungsbüro der Universität zu Köln

Das Female Career Center (FCC) will Studentinnen und Absolventinnen der Hochschulen Kölns in ihrem Studium sowie bei Berufseinstieg und Karriereplanung unterstützen. Zielgruppen sind Studentinnen verschiedener Studienbereiche, Absolventinnen und Berufseinsteigerinnen sowie Doktorandinnen und Habilitandinnen. Durch zielgruppenspezifische Angebote wird den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen Rechnung getragen. Zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen werden Tutorien durchgeführt, um beispielsweise den Umgang mit Computer und Internet, eine sichere Rhetorik oder gezielte Karriereplanung zu fördern.

I Zusammenfassung des Vortrags

Kurze Einführung

- Career Center/Career Service
- eine neue Entwicklung an deutschen Hochschulen, verstärkt seit ca. 10 Jahren
- Grund: Gesellschaftliche und arbeitsmarktpolitische Veränderungen, insbesondere die Schnelllebigkeit wirkt Arbeitsplatzsicherheit entgegen

Das Projekt Female Career Center

- Kooperationsprojekt der Kölner Hochschulen (Nachtrag: ab Sommersemester 2002 ist auch die Gleichstellungsbeauftragte der Universität Bonn beteiligt)

Inhalte:

- Modul 1 – study-career (studienrelevante Qualifikationen, Praxisbegleitung)
- Modul 2 – job-career (Qualifikationen für Übergang Hochschule – Berufswelt)
- Modul 3 – science-career (Qualifikationen für wissenschaftliche Laufbahn)

Angebot:

- zielgruppenspezifische Tutorien, Seminare und Workshops
- Newsletter
- in Planung: Veranstaltungen zu Berufsfeldinformationen und Angebote zu Netzwetkbildung, Informationsaustausch

Ein Career Center für Frauen

- Situation: Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen in der Wissenschaft und auf dem Arbeitsmarkt
- Vernetzung von Frauen fördern; bereits bei Studentinnen beginnen
- Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für verschiedene Zielgruppen
- Perspektive: Informations-, Beratungs- und Karrierezentrum für Frauen an der Universität zu Köln zu etablieren und langfristig zu institutionalisieren, sowie mit anderen Angeboten zu vernetzen

Tutorien, Seminare und Workshops – Das aktuelle Angebot

Die Schlüsselqualifikationen:

- Sozialkompetenz (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen)
- Methodenkompetenz (z. B. Vernetztes Denken, Analysefähigkeit, Transferfähigkeit)

- Sachkompetenz (z. B. EDV-Kenntnisse, Marktwirtschaftliche Grundlagen, Fremdsprachen)
- Selbstkompetenz (z. B. Motivation, Flexibilität, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement)

Das Angebot:

study-career

- Computer-Tutorium
- Internet - Einführung
- Rhetorik für Frauen
- Recherchetechniken
- Arbeitstechniken für Studentinnen
- Stressbewältigung

job-career

- Bewerbungsstrategien für Hochschulabsolventinnen
- PR- und Öffentlichkeitsarbeit
- Projektmanagement
- Existenzgründung

science-career

- Karriereplanung für Doktorandinnen
- Bewerbungstraining für Habilitandinnen

Resümee

- direkte und indirekte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in Veranstaltungen
- Feedback der Teilnehmerinnen sehr gut, häufig Wünsche nach Aufbauseminaren
- Referentinnen fungieren als Expertinnen und Vorbilder, sind Fachfrauen in ihrem Gebiet

II Diskussion

Welche Aspekte sind problematisch bei dem derzeitigen Modell Female Career Center?

Generationskonflikt/Unterschied:

- Früher: Was ist in mir, was kann ich daraus entwickeln? – Haltung des Hinterfragens
- Heute: Was ist außen, was von mir passt dazu? Wie passen wir uns den Gegebenheiten an? – Haltung des Anpassens an männliches Karrieremodell
- Problem heute: Orientierung am männlichen Modell, Frau wird passend gemacht
- Frage nach Gegenmodellen? (politisch nicht nur inhaltlich)

Notwendigkeit/Konsequenz:

- Reflexion der Situation in Tutorien und Seminaren; Reflexion der Gesellschaft/Situation von Frauen

Kurzfristigkeit der Angebote (Bild: „An einer Tankstelle etwas auftanken“)

- Persönliche Beziehung fehlt, über längeren Zeitraum am Profil arbeiten
- Was fehlt: offene gemütliche Atmosphäre für Gleichgesinnte
- Strukturelles Defizit: Netzwerk

Anregungen/Konsequenzen für weitere Angebote:

- Aufbauprogramm planen: Bausteinmodell I, II, III (erzeugt Langfristigkeit)

- Netzwerk vorleben (wir als Vorbild)
- Einbindung von Referentinnen – Persönlicher Kontakt wird verstärkt
- Coaching der Referentinnen:
- Studentinnen den Anlass geben, sich gegenseitig zu unterstützen; Anstiften von
Netzwerkbildung unter Teilnehmerinnen; Sensibilisierung für Situation von Frauen
und Reflexion
- „Erfolgsteam“:
feste Gruppe; Zeitraum ½ Jahr; festgelegte Gesprächszeit für jede Teilnehmerin;
eigene Problematik schildern; Rückmeldung aller Teilnehmerinnen; Was wünsche
ich mir als Unterstützung? Vorher konkrete Zielsetzung: Was wünsche ich mir für
Ende des Zeitraums?
- Unterstützt Netzwerkcharakter, ist aber nicht so offen wie Stammtisch, als
Möglichkeit auch für Studentinnen
- Generell Kontinuität herstellen durch Stammtisch aller Teilnehmerinnen der Kurse
– Mut zur Selbstorganisation fördern

Welche Inhalte könnten in Veranstaltungen ergänzt werden?

- Selbstkompetenz
- Lebensplanung:
Vereinbarung Beruf/Studium und Familie
(Frauen, die nicht auf der Karriereleiter nach oben wollen,
auch das Gefühl geben, das ist o.k.)
- Umgang mit Schwellen
- Entscheidungsfindung

Koordinierungsstelle für Schülerinnen in Naturwissenschaft und Medizin

Referentin: Eva Bischoff, M.A., Gleichstellungsbüro der Universität zu Köln

Seit Mai 2001 gibt es die Köln-Bonner-Koordinierungsstelle – ein gemeinsames Projekt der Gleichstellungsbeauftragten der Universitäten Köln und Bonn. Als zentrale Anlaufstelle für Schulen, Schülerinnen und LehrerInnen hat die Koordinierungsstelle die Förderung von jungen Frauen in den Naturwissenschaften zum Ziel. Angebote sind derzeit die Schnupperuniversität für Schülerinnen der 11. Jahrgangsstufe sowie der Girls' Day Mathematik/Informatik für Schülerinnen der 9. und 10. Klasse. Bei diesen Veranstaltungen können Schülerinnen in naturwissenschaftliche Fachbereiche „hineinschnuppern“ und Studien- und Berufsberatung in Anspruch nehmen.

I Zusammenfassung des Vortrags

Zielsetzung des Projekts

Ziel des Projekts ist es, Frauen in den Naturwissenschaften und der Medizin zu fördern. Dabei geht es zum einen um die Erhöhung der Zahl der Studentinnen. Die Förderung hier muss vor allem fachspezifische Aspekte berücksichtigen. Zum anderen zielt die Arbeit der Koordinierungsstelle auf die Erhöhung der Zahl qualifizierter Wissenschaftlerinnen in Forschung und Wirtschaft. Vor allem in der Medizin scheuen viele Frauen vor einer Qualifizierung zur Fachärztin oder vor einer Karriere in der Forschung zurück.

Wege zum Ziel

Um dieses Ziel umzusetzen, beschreitet die Koordinierungsstelle in ihrer Arbeit mehrere Wege:

- Motivation zur Wahl naturwissenschaftlicher Leistungskurse
- Motivation zu einem naturwissenschaftlichen/ medizinischen Studium
- Vermittlung der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in medizinischen und naturwissenschaftlichen Fächern

Angebot und konkrete Veranstaltungen

Die Koordinierungsstelle bietet eine Vielzahl von Veranstaltungen sowohl für Schülerinnen der Mittel- und Oberstufe als auch für Lehrende an. Das Angebot umfasst:

- Girls' Day Mathematik/ Informatik für Schülerinnen der Klassen 9 und 10
- Schnupperuniversität für Schülerinnen der Jahrgangsstufe 11
- Computerferien für Schülerinnen der Klassen 7 und 8
- Studientag Medizin für Schülerinnen der Oberstufe
- Seminare zur reflexiven Koedukation für Lehrende

Darüber hinaus ist geplant, die Koordinierungsstelle als Informations- und Kontaktstelle für Lehrende und Schülerinnen der Schulen im Rheinland (Aachen - Wuppertal - Bonn - Düsseldorf) auszubauen. Diese Projektphase läuft voraussichtlich im Jahr 2003 an.

Grundgedanken:

- zeitlich begrenzte Aufhebung der Wettbewerbssituation zwischen Jungen und Mädchen

- Stärkung des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten
- Austausch mit und kennen lernen von weiblichen Vorbildern
- Vermittlung der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen in naturwissenschaftlichen Studienfächern

Beispiel: Schnupperuniversität für Schülerinnen

- die Schnupperuniversität findet seit 1998 jährlich in der letzten Septemberwoche statt
- Dauer: insgesamt vier Tage
- an dreien davon exemplarische Vorstellung der Fächer, am vierten Workshops zu beruflichen Perspektiven und zur Arbeitspraxis von Naturwissenschaftlerinnen
- die Fächer werden in ihrer Breite durch Vorlesungen (vormittags) und Übungen/ Experimente (nachmittags) vorgestellt

Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Die Schlüsselqualifikationen, die im Zusammenhang mit der Schnupperuniversität vermittelt werden lassen sich in zwei Komplexe gliedern:

1) Schlüsselqualifikationen der Sozial- und Selbstkompetenz

- Selbstdisziplin und Motivationsfähigkeit
- Teamwork und Kooperationsfähigkeit
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Flexibilität
- Führungsqualitäten

2) Schlüsselqualifikationen der Sach- und Methodenkompetenz

- Fähigkeit zum analytischen und komplexen Denken
- Problemlösungskompetenz
- Neue Technologien (Softwareprogrammierung, Internetnutzung)
- Fremdsprachenkenntnisse

Fazit: Vermittlung von Schlüsselkompetenzen durch Kontextualisierung

Die Schlüsselkompetenzen sind zur erfolgreichen Bewältigung eines naturwissenschaftlichen (und auch medizinischen) Studiums und zur Durchsetzung im Berufsleben von zentraler Bedeutung. Dieser Sachverhalt ist den Teilnehmerinnen sehr häufig überhaupt nicht bewusst. Während der Schnupperuniversität wird dies nie ausdrücklich thematisiert, sondern im fachlichen Kontext immer wieder darauf hingewiesen. Als besonders günstig haben sich in diesem Zusammenhang die Workshops mit den eingeladenen Berufspraktikerinnen erwiesen. Hier berichten Frauen unmittelbar aus ihrem Erfahrungsschatz und Schlüsselqualifikationen (wie Fremdsprachenkenntnisse oder Führungsqualitäten) kommen wie selbstverständlich zur Sprache. Häufig sind die Schülerinnen überrascht, wie viele wichtige Qualifikationen sie bereits mitbringen, die sie für eine naturwissenschaftliche Karriere als überhaupt nicht notwendig eingeschätzt hatten.

II Diskussion

Schlüsselqualifikationen und Schule

- Wir kommen Schülerinnen überhaupt dahin, sich über Schlüsselqualifikationen zu informieren?
- In den USA sind SchülerInnenarbeitsgruppen in denen diese Kompetenzen geübt werden weiter verbreitet und positiver besetzt. Die Mitgliedschaft in einer solchen AG wird auch von späteren ArbeitgeberInnen positiv bewertet.

Etablierung der Koordinierungsstelle an der Universität zu Köln

- Die Zusammenarbeit mit den beiden Fakultäten (die Medizinische sowie die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät) ist sehr gut
- Die fachlichen Veranstaltungen werden ehrenamtlich von vielen engagierten Helferinnen (und Helfern) durchgeführt. Ohne die Ehrenamtlichen wären die Veranstaltungen nicht möglich. Positiver Nebeneffekt: Ausbildung von Netzwerken (jährliche Feier für alle HelferInnen)

Langzeitevaluierung

- Evaluierung wie viele ehemalige Teilnehmerinnen tatsächlich ein naturwissenschaftliches Studium aufgenommen haben sind erst jetzt möglich, da erst zum WiSe 2001/02 die ersten Ehemaligen sich überhaupt immatrikulieren konnten. Eine Umfrage unter den Teilnehmerinnen von 1998 ist in Arbeit.

Kontakt:

Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln
Christel Tomson
Eckertstr. 4 / 50931 Köln
Tel.: 0221/470-4830
Email: gleichstellungsbeauftragte@uni-koeln.de
www.uni-koeln.de/organe/gleichstellungsbeauftragte

AG 19

Kooperationsmöglichkeiten zwischen Studienberatung und Hochschulteams. Synergieeffekte – bei besonderer Berücksichtigung der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen

Hermann Decker, Leiter des Hochschulteams, Arbeitsamt Köln,

Franz Rudolf Menne, ZSB Universität zu Köln,

Peter Schott, ZSB Universität Münster

1. Das Terrain

Ausgangspunkt für die Vorbereitung und Gestaltung der AG war die Arbeitsthese, dass sich durch die – mittlerweile organisatorisch abgeschlossene – flächendeckende Einführung von Hochschulteams generell weitreichende Kooperationsmöglichkeiten personeller und inhaltlicher Art zwischen Hochschulteams und Studienberatungsstellen ergeben, die noch weiterer Ausgestaltung bedürfen.

Im Rahmen der AG wurde zunächst die Vorreiterrolle des Hochschulteams Köln für die allgemeine Einrichtung dieser speziellen Betreuungsstellen der Bundesanstalt für Arbeit kurz skizziert. Der eigentliche Schwerpunkt lag dabei auf der Darlegung der strukturellen und organisatorischen Ebenen der institutionellen Arbeit und ihrer Vernetzung mit unterschiedlichen Einrichtungen und Partnern an der Universität zu Köln sowie ihrem Umfeld. Hier konnte Hermann Decker auf ein in sorgsamer und beharrlicher Arbeit aufgebautes Geflecht verweisen. Dieses muß jedoch immer wieder neu „belebt“ werden und hängt auch in nicht geringem Maße von den finanziellen Gestaltungsmöglichkeiten des Arbeitsamtes ab.

In Münster hat sich demgegenüber schon sehr früh eine andere Form der Zusammenarbeit zwischen Arbeitsamt und Hochschulen etabliert. Dieses Modell, pointiert vorgestellt von Peter Schott, kann nach einer jahrelangen Erfahrung organisierter Zusammenarbeit aus der speziellen Sichtweise der Zentralen Studienberatung mittlerweile durchaus als „success story“ gesehen werden.

Von den Teilnehmern lebhaft diskutiert wurden dann die zahlreichen Kooperationsmöglichkeiten mit Zentraler Studienberatung sowie weiteren Beratungsstellen, die sich auch an anderen Hochschulen in den letzten 7-8 Jahren ergeben haben.

In der Beschäftigung mit dem Vergleich beider Arbeitsweisen sowie Erfahrungen aus der persönlichen Arbeit wurden in der Arbeitsgruppe eigene Gedanken zu Bedingungen und Möglichkeiten einer generellen Zusammenarbeit – besonders im Hinblick auf Schlüsselqualifikationen – reflektiert. Dabei stellte sich rasch heraus, dass das alleinige Denken in Programmen und Netzen den Erfolg keineswegs zeitigt. Der menschliche Faktor, d.h. das Miteinander-Können und -Wollen stellt vielfach die eigentliche Grundlage eines – nicht zuletzt langanhaltenden Erfolges dar. Dies belegen die Erfahrungen aus Münster eindeutig und wurde z.B. auch von Diskussions Teilnehmerinnen von Fachhochschulen in Berlin für ihre Institutionen bekräftigt. Hier erweist sich, dass auch die Überschaubarkeit kleinerer Hochschulen schlicht ein qualitätsförderndes Merkmal sein kann.

Die Universität zu Köln und ihr Umfeld charakterisiert sich eher durch viele recht unabhängig voneinander operierende Einrichtungen, ja selbst „Einzelkämpfer“. Nicht zuletzt bedingt durch die traditionell starken und sehr selbstständig denkenden und handelnden Fakultäten ist sie allerdings ein sehr fruchtbarer Nährboden für Projekte und Programme. Die kleine Liste der organisatorischen Verschränkungen des Kölner Hochschulteams legt davon deutlich Zeugnis ab. Insofern ist auch bei der Vermittlung

von Schlüsselqualifikationen manchmal ein kleiner Wettstreit unter Anbietern zu beobachten. Wer besetzt welche Aktionsfelder und Kompetenzen? Und in welcher Qualität? Wird etwa die von Hermann Decker geforderte Einbindung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen in die Curricula ausreichendes – und alleiniges – Angebot? Dies mag ein kleine Ahnung von den Mühen einer Gesamtkonzeption entstehen lassen. Nicht zuletzt muss dabei auch der Nachteil großer Universitäten, der erhöhte Bedarf an Abstimmung und Koordination und ein insgesamt größerer organisatorischer Aufwand und dessen nachhaltige Pflege, berücksichtigt werden.
(Franz Rudolf Menne)

2. Orientierungs- und Beratungsangebote des Hochschulteams Köln

Begründungszusammenhang

Einer Berufsorientierung und Beratung *vor, im* und *nach* dem Studium geht es nicht um die Hinführung zu bestimmten Berufen, sondern

- aus *pädagogischer Sicht* um das Ziel, die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit des Einzelnen in berufsrelevanten Situationen zu verbessern und einen möglichst hohen Grad an Rationalität und Selbstbestimmung zu erreichen
- aus *arbeitsmarktpolitischer Sicht* um die Orientierung über Qualifikationen in potenziellen Berufsfeldern, um Beschäftigungsrisiken zu vermeiden und Beschäftigungschancen wahrzunehmen.

Auch der Wissenschaftsrat betont in seiner im Sommer 1999 herausgegebenen „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulausbildung und Beschäftigungssystem“, dass der Berufsorientierung und Beratung im Kontext des lebenslangen Lernens eine besondere Bedeutung zukommt. Darin werden die verschiedenen Maßnahmen der Hochschulen und der Bundesanstalt für Arbeit (BA) zur Stärkung des Beschäftigungsbezuges als wichtig erachtet und, wo bereits realisiert, außerordentlich begrüßt.

Angebote insbesondere für Studierende und Jungakademiker am Hochschulstandort Köln

Einzelelemente, die in den Angeboten des Hochschulteams der Bundesanstalt für Arbeit (BA) und der Kölner Hochschulen in unterschiedlicher Weise kombiniert werden:

a) inhaltliche Ebene:

- (Berufs-)Beratungsmöglichkeiten von Studierenden und Absolventen durch qualifizierte Fachkräfte der BA
- Berufsvorbereitende Workshops zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (z. B. Kommunikation/Teamfähigkeit, Moderation, EDV, Betriebswirtschaftliche Kenntnisse für wirtschaftsferne Studiengänge)
- Informationsveranstaltungen mit Vertretern der Berufspraxis zu möglichen Berufsfeldern, Qualifikationsanforderungen und Karrieremöglichkeiten
- Vermittlung qualifizierter Praktika
- Bewerbungstraining mit Bewerbungsberatung
- Studienabbrecher- und Studienabsolventenbörsen
- Informationen und Unterstützung in Fragen einer Unternehmensgründung

b) organisatorische Ebene

- Initiierung und Kooperation mit Projekten wie „Student und Arbeitswelt“
- Kooperation mit Studentischen Initiativen, Fachschaften u. ä.
- Kooperation mit der Zentralen Studienberatung und Fachstudienberatung
- Kooperation mit Hochschulgremien und Studentenwerk
- Kooperation mit lokaler und Hochschulpresse
- Kooperation mit Einzelunternehmen, Berufs- und Wirtschaftsverbänden

Problembereiche und Handlungsfelder

Hochschulen

Es ist in den vergangenen Jahren seitens der Hochschulen eine größere Bereitschaft festzustellen, sich Fragen der beruflichen Orientierung zu öffnen. Erstmals finanziert z. B. die Universität seit 2002 eine Stelle aus eigenen Mitteln. Zuvor wurden alle Projektstellen aus Mitteln der Bundesanstalt über ABM voll- und zuletzt aus Mitteln des Wissenschaftsministeriums NW teilfinanziert. Das größte Problem ist daher m. E. kurz und mittelfristig weiterhin die „Nachwuchsfrage“ aller Projekte und Initiativen. Auch die Frage der Aus- und Fortbildung der dort Beschäftigten ist noch ungeklärt.

Diese Probleme treffen allerdings die Zentralen- und Fachstudienberatungen nicht in gleichem Umfang. Ihre Angebote an Workshops und Selbstinformationsmedien haben in den letzten Jahren stark zugenommen.

Bundesanstalt für Arbeit

Die regelmäßige Erstinformation und Beratung von Studieninteressierten in den Schulen wird überwiegend von **Berufsberatern für Abiturienten** durchgeführt.

Das **Hochschulteam** stellt derzeit in Köln (und an vielen Hochschulorten) das Rückgrat eines beruflichen Beratungs- und Orientierungsangebotes in der Hochschulregion dar.

Dies gilt gleichermaßen auch für die Qualitätsstandards in der Professionalität ihrer Berater durch

- Eingangsqualifikation (Abschluss eines wissenschaftlichen Studiums)
- Ausbildung (9-monatiges Volontariat)
- Fortbildung (regelmäßige Reflexionsphasen) und
- Anbindung an verlässliche neutrale Datenquellen (z. B. IAB)

Ausblick

Perspektivisch zeichnet sich eine Schwerpunktsetzung innerhalb der einzelnen Aufgabenfelder und die Notwendigkeit einer Vernetzung der bisherigen Dienstleistungen ab:

- *Laufbahn- und Karriereberatung und Kleingruppenbetreuung* wird verstärkt durch die Fachkräfte der Hochschulteams und freiberuflich tätige Beratungsdienste übernommen werden
- *Studieneingangsberatung* von studieninteressierten Schülern wird zuallererst die Aufgabe der Zentralen Studienberatung, der Fachstudienberatungen und der Berufsberatungen für Abiturienten sein
- Ein Angebot zum Erwerb von *Schlüsselqualifikationen* wird/muss seitens der Hochschulen durch Veränderung ihrer Curricula abgedeckt werden
- *Berufliche Orientierungsveranstaltungen*, Betriebsbesuche, Vermittlung von Prak

tika u. a. werden in enger Kooperation zwischen Hochschulprojekten, Arbeitgebern und Hochschulteams erfolgen. Ziel ist hierbei, das Angebot in einem gemeinsam erstellten Printmedium bzw. Internetauftritt zu präsentieren, um den Zielgruppen den Zugang zu erleichtern.

- Um neue Entwicklungen möglichst frühzeitig aufgreifen zu können, wäre es, wie vom Wissenschaftsrat angeregt, sinnvoll, einen Beirat aus Angehörigen der Hochschulen, der Arbeitgeber/Verbände und der Bundesanstalt für Arbeit einzurichten. Dieser Beirat könnte auch Koordinationsfunktionen in einer Hochschulregion wahrnehmen.
(Hermann Decker)

3. Kooperation der Berufsberatung und der ZSB an der Universität Münster

Bereits während der Modellversuchsphase (also zwischen 1976 und 1980) begann die Zentrale Studienberatung der Universität Münster mit der Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler (BB/AH) zusammen zu arbeiten. Diese Kooperation wurde dann schließlich im Jahre 1987 in eine „Vereinbarung über die örtliche Zusammenarbeit der Beratungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit und der Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Fachhochschule Münster“ gegossen.

Die aktuelle Kooperation zwischen beiden Beratungsdiensten läuft nach Einschätzung der Studienberater sehr selbstverständlich und unspektakulär und im Wesentlichen auch problemlos. In folgenden Arbeitsfeldern findet bzw. fand eine Kooperation statt:

- in der **Offenen Sprechstunde** der ZSB
- in der **Einzelberatung**
- durch die **Gemeinsame Dienstbesprechung**
- am **Hochschultag**
- bei **Messen**
- bei **speziellen Veranstaltungen** (fallweise)
- im **Career Service**

In den Räumlichkeiten der Zentralen Studienberatung steht dem Arbeitsamt ein Raum stundenweise zur Verfügung. Während der **Offenen Sprechstunde** der ZSB (Montag - Donnerstag 10:00 - 12:00 Uhr und 14:00 - 16:00 Uhr, Freitag 10:00 - 12:00 Uhr) ist dieser Raum (ausgenommen freitags) mit einem Kollegen des Hochschulteams des Arbeitsamtes besetzt. Aus personellen Gründen sieht sich das Arbeitsamt allerdings nicht in der Lage, diesen Service auch in den Semesterferien in vollem Umfang aufrecht zu erhalten; in dieser Zeit arbeitet das Hochschulteam nur nachmittags. Die Arbeit des Kollegen ist ein reiner Präsenzdienst, d. h. es werden keine Terminvereinbarungen für diese Zeit akzeptiert. Die Zuweisung an den Kollegen erfolgt durch den Mitarbeiter der ZSB, der das Clearing vornimmt. Indikation für eine Weiterleitung ist der Wunsch nach berufs(feld)bezogener Beratung des Ratsuchenden. Natürlich kann aber ein Ratsuchender auch von sich aus den Wunsch äußern, direkt mit einem Berufsberater zu sprechen.

In der **Einzelberatung** erfolgt die Zusammenarbeit in der Regel durch schlichte Überweisung, und zwar durchaus in beide Richtungen. In unseren Anfangsjahren gab es hin und wieder Versuche mit Teambesprechungen, d. h. ein Berufsberater und ein Studienberater berieten zusammen einen Ratsuchenden. Dies konnte aus Kapazitätsgründen nicht durchgehalten werden, allerdings war für manche Ratsuchenden

eine solche Situation auch schlichtweg zu stressig. Durch die häufige Präsenz der Berufsberater in unserer Beratungsstelle ergeben sich aber auch immer wieder Gelegenheiten zu unaufwendigen Fallbesprechungen.

In der **Gemeinsamen Dienstbesprechung**, die einmal pro Semester stattfindet, werden gegebenenfalls auftauchende Probleme solidarisch und konstruktiv besprochen. Im wesentlichen dient dies aber dazu, die jeweils andere Seite von neuen Entwicklungen im eigenen Hause und im jeweiligen Aufgabenbereich zu unterrichten. Dazu werden durchaus auch Spezialisten aus anderen Arbeitsbereichen der Hochschule bzw. des Arbeitsamtes eingeladen, so dass die Sitzungen immer auch einen leichten Fortbildungscharakter haben (können). Das gute Klima unserer Kooperation kann man unter anderem daran festmachen, dass diese Dienstbesprechungen immer mit einem gemeinsamen Frühstück verknüpft sind.

Am **Hochschultag Münster**, das ist ein gemeinsamer „Tag der Offenen Tür“ aller sechs Münsteraner Hochschulen, besteht die Kooperation vor allem darin, dass die Berufsberatung einen Stand im gemeinsamen Infozelt unterhält. Zusätzlich finden in einzelnen Fächern bzw. Fachbereichen auch Kurzvorträge von Berufsberatern statt.

Bei **Messen**, die in der Universität Münster stattfinden, geht die Kooperation weit darüber hinaus. So sind (oder waren) diese Messen größtenteils gemeinsam von ZSB und Hochschulteam organisiert. Zu nennen sind etwa die Weiterbildungsmesse oder auch die Schülermesse RumS (Rund ums Studium). Natürlich hatten beide Institutionen dann auch jeweils einen Stand auf diesen Veranstaltungen.

Fallweise gibt es eine solche Kooperation auch bei **speziellen Veranstaltungen**, z.B. Schülertage eines Fachbereichs oder ähnliches. Auch hier kommt die Kooperation in aller Regel auch schon bei der Konzeption der Veranstaltung zum Tragen. Erinnerung sei auch an eine im großen Stil organisierte Schüler-Info-Party für den Einzugsbereich Münsterland namens „Meet the experts“ in einer bekannten Münsteraner Diskothek.

Seit einigen Jahren gibt es darüber hinaus eine weitere institutionelle Kooperation, und zwar im Rahmen des **Career Service**, der in Münster von einer Arbeitsgemeinschaft Career Service getragen wird. Diesem gehören neben dem Arbeitsamt einzelne Institutionen der Universität (ZSB, Auslandsamt etc.) sowie die Fachhochschule an. Mittlerweile gibt es ein eigenes Büro des Career Service in der Hochschule. Eine erste Druckschrift über das Münsteraner Modell des Career Service erschien 1996 und kann bei der ZSB Münster kostenlos angefordert werden.

Darüber hinaus führt die Berufsberatung noch eigene Veranstaltungen in der Hochschule durch, auf die von uns aus lediglich hingewiesen wird.

Insgesamt ergibt sich aus Beratersicht – und meiner Wahrnehmung nach sowohl aus Sicht des Studien- als auch des Berufsberaters – eine problemlose klientenorientierte Zusammenarbeit, die beide Seiten als angenehm – und effektiv – schätzen.

(Peter Schott)

4. Fortsetzung folgt

Es ist der Wunsch der Autoren, aufgrund dieser ersten Veranstaltung zum Thema Kooperation auf einer späteren Tagung einmal ein allgemein vertretbares Modell von Vernetzung und Zusammenarbeit, Aufgabenteilung und -ergänzung zwischen Hochschulteam und Zentraler Studienberatung zu entwickeln und vorzustellen.

Für die bestehende Situation in Köln, die bislang vorrangig durch jährliche Treffen zum informellen Austausch, Kooperation bei Messeteilnahmen und Schülerinforma

tionsveranstaltungen geprägt war, ergibt sich eine vielversprechende Perspektive. Direkt neben dem Hauptgebäude der Universität am Albertus-Magnus-Platz ist ein mehrgeschossiges Studierenden-Service-Center in Zusammenarbeit mit einem privaten Investor geplant. Hier soll eine zentrale Anlaufstelle für wesentliche Fragen des Studiums und des studentischen Lebens errichtet werden. Allein von der dann in Köln erstmals möglichen räumlichen Nähe zwischen Hochschulteam und Zentraler Studienberatung in einem Gebäude, kann schon ein großer Impuls für gemeinsam zu entwickelnde Betreuungsangebote innerhalb und außerhalb des Zentrums erwartet werden.

AG 20

"Selbstbewertung als Instrument der Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Studienberatung" – Einführung in das EFQM-Excellence Modell und in den studienberatungsspezifischen Leitfaden dazu

Renate Schwan, Beraterin bei Perot Systems,

Günter Kohlhaas, ZAS der Philipps-Universität Marburg

An der Arbeitsgruppe nahmen neun Kolleginnen und Kollegen teil, sieben aus Zentralen Studienberatungsstellen, zwei aus Psychotherapeutischen Beratungsstellen.

Im Mittelpunkt der Arbeit stand zunächst das Kennenlernen des europäischen Qualitätsmodells der European Foundation for Quality Management (www.efqm.org). Des Weiteren wurde das Modell auf seine Anwendbarkeit für verschiedene aktuelle Zwecke in den Beratungsstellen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer befragt.

In einer längeren Präsentation wurde in die konzeptionellen Grundlagen und in die Standards eingeführt, nach denen ein Selbstbewertungsprozess in der eigenen Organisation durchzuführen ist. Ziel dieser Selbstbewertung ist die Analyse ihrer Stärken und Verbesserungspotenziale, um anschließend gezielt Verbesserungsmaßnahmen planen und umsetzen zu können. Die Orientierung am EFQM-Excellence Modell soll eine dauerhafte Ausrichtung der Arbeitsweisen der Organisation an Grundkonzepten wie Ergebnisorientierung, Kundenorientierung, Management mit Prozessen und Fakten, kontinuierliche Innovation und Verbesserung, Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit bewirken. Das EFQM-Excellence Modell ist damit in das Konzept des Total Quality Management (TQM) einzureihen und dient zur Analyse der Frage, inwieweit eine Organisation Grundsätze des TQM umsetzt. Dazu unterscheidet das Modell die Aspekte, die eine Organisation "befähigen", etwas zu erreichen, von Ergebnisgesichtspunkten. Die "Befähiger" werden in 5 Bewertungsfeldern untersucht: Führung, Politik und Strategie, Prozesse, Mitarbeiterentwicklung und -beteiligung, Partnerschaften und Ressourcen. Hinsichtlich der Ergebnisse werden vier Bewertungsfelder unterschieden: kundenbezogene Ergebnisse, Schlüsselergebnisse, mitarbeiterbezogene sowie gesellschaftsbezogene Ergebnisse der Organisation.

Die EFQM hat zur Erfassung und Beurteilung der in diesen Bewertungsfeldern zu erhebenden Daten und Fakten systematische Beurteilungskriterien und Bewertungsinstrumente entwickelt. Anhand derer wird näher untersucht, wie die Ziele einer Organisation zustande kommen und wie deren grundlegende Konzepte ("Politik und Strategie") entwickelt werden. Sodann wird die Umsetzung der Konzepte in den wichtigsten Prozessen betrachtet und der Umfang ihrer Realisierung überprüft. Schließlich wird danach gefragt, wie sich die Ergebnisse langfristig entwickeln und wie die Ergebnisse und die Weisen ihres Zustandekommens kontinuierlich überprüft und für einen ständigen Lern- und Verbesserungsprozess verwertet werden.

Hierin besteht auch im EFQM-Excellence Modell das Prinzip eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses auf der Grundlage der Selbstevaluation: Es findet eine kritische und konstruktive Selbstbewertung statt, die Stärken und Verbesserungspotenziale feststellt. Daraus werden Aktivitäten zum Erreichen von Verbesserungen abgeleitet. Es folgt in angemessener Zeit die Messung der erreichten Verbesserungsergebnisse, die wiederum zur Bewertung führt.

Die Präsentation konzentrierte sich auf den Kontext von Beratungsstellen und konnte sich dabei maßgeblich auf den Leitfaden "Qualitätsmanagement in Beratungsstellen. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence Modell am Beispiel der Studienberatung" stützen, der – von Mitgliedern des ARGE-Arbeitskreises „Qualitätsma

nagement in der Studienberatung“ in zweijähriger Arbeit geschrieben – druckfrisch zur ARGE-Tagung erschienen war. Zu den weiteren Inhalten des Modells wird hier deshalb auf diese Veröffentlichung verwiesen:

Renate Schwan, Günter Kohlhaas u.a.

Qualitätsmanagement in Beratungsstellen. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence Modell am Beispiel Studienberatung

Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2002

ISBN 3-407-32027-2

Die Fragen und Erwartungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Methode des Qualitätsmanagements spiegelten wider, dass sich eine ganze Reihe der vertretenen Beratungsstellen vor Neubestimmungen ihres Aufgabenprofils, vor Umstrukturierungen oder Eingliederungen in neu gestaltete Organisationsbereiche oder vor neuen Anforderungen hinsichtlich des Nachweises der Qualität ihrer Arbeit hierzu sieht.

Beispiele: Kann Qualitätsmanagement dazu beitragen, Verbesserungsmöglichkeiten zu identifizieren, mehr Struktur in die eigene Arbeit und die Klärung von Zuständigkeiten in der Stelle zu bringen, Kooperationen zu verbessern oder die Beratungsqualität real zu erhöhen? Kann QM Nachweise zur Effektivität der Studienberatung erbringen? Muss QM als Bedrohung oder kann es auch als Chance begriffen werden? Welche Möglichkeiten der Neugestaltung liegen darin? Ist QM in Phasen der Fusion oder der Umstrukturierung von Organisationen möglich oder angebracht? Kann QM helfen, neue Anforderungen an die Studienberatung zu identifizieren?

Trotz der Knappheit der zur Verfügung stehenden Zeit konnten zu diesen teils sehr grundsätzlichen Fragen zumindest konkrete Beispiele dafür genannt werden, welche Ziele und Arbeitsweisen von Beratungsstellen mit der Methode überprüft und verbessert werden können. (Ein gut Teil der Leistung des o.g. Leitfadens besteht darin, die Analyse- und Bewertungsmethode der EFQM für den Beratungsbereich "übersetzt" bzw. "durchdekliniert" zu haben.) Unter dem Blickwinkel der Fragen, die aus Umstrukturierungssituationen der Beratungsstellen heraus aufgeworfen wurden, konnte die Einsicht erarbeitet werden, dass das EFQM-Excellence Modell nicht nur Analyse- und Bewertungsinstrument ist, sondern ebenfalls als kriterienhaltiges Raster zu Fragen der Organisationsentwicklung begriffen und angewendet werden kann.

Im Vorgriff auf die eigentlich erst für den letzten Tagungstag geplante Sitzung des ARGE-Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Studienberatung" wurden Fragen diskutiert, wie die hier in der Arbeitsgruppe versammelten Kolleginnen und Kollegen gegebenenfalls gemeinsam weiter an dem sie interessierenden Thema arbeiten könnten und um welche Aspekte es sich dabei hauptsächlich drehen sollte. Als Aufgabenbereiche von Interesse bestätigten sich dabei die Entwicklung exemplarischer Evaluationsinstrumente zu abgegrenzten Arbeitsbereichen der Beratungsstellen und die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern zu EFQM-Assessorinnen und -Assessoren. Es ist möglich, dass sich aufgrund bereits angedachter regionaler QM-Kooperationsaktivitäten schon im Laufe des Jahres 2002 ein Ausbildungskurs von Beraterinnen und Beratern zu EFQM bildet.

Die Koordination weiterer gemeinsamer Aktivitäten zu dem Thema in dem – auch für Nichtmitglieder des ARGE e.V. frei zugänglichen – ARGE-Arbeitskreis "Qualitätsmanagement in der Studienberatung" übernehmen:

Günter Kohlhaas, ZAS Philipps-Universität Marburg, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, kohlhaas@verwaltung.uni-marburg.de, Tel. 06421/282-6025;

Ludger Lampen, Studienbüro Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum, Ludger.Lampen@ruhr-uni-bochum.de, Tel. 0234/3223859;

Renate Schwan, Hagenkamp 53, 48291 Telgte, kontakt@renate-schwan.de, Tel. 02504/3478 oder 0173 2791433.

AG 23

Bachelor- und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern

Götz Schindler, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

1. Einleitung

Im WS 2001/2002 wurden 1093 Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen angeboten, davon 64% an Universitäten und 36 % an Fachhochschulen. Damit machen Bachelor- und Master-Studiengänge rund 11 % der rund 9.500 Studienangebote an deutschen Hochschulen aus. (www.hof.uni-halle.de)

Im Regierungsentwurf für das 6. Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes vom Februar 2002 wird daraus die Konsequenz gezogen, indem Bachelor- und Master-Abschlüsse nicht mehr lediglich zur Erprobung zugelassen werden. In der Begründung zur Neufassung von § 19 Absatz 1 heißt es: „Die Dynamik der Entwicklung im Hochschulbereich ist so beachtlich, dass es - auch im Interesse der Absolventinnen und Absolventen dieser Studiengänge - nicht mehr angemessen ist, die Vergabe von Bachelor- und Master-Graden lediglich zur Erprobung zuzulassen. Sie bilden deshalb künftig eine reguläre Alternative zu den Hochschulgraden nach § 18 (Diplomgrad und Magistergrad, G.Sch.).“

In der hochschulpolitischen Diskussion über die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen stand eine Reihe von *Zielen* im Mittelpunkt, die mit den neuen Studienangeboten erreicht werden sollen.

- **Internationalität:** Als wesentlicher Grund für die mangelnde Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland für ausländische Studierende wurde die weitgehende Inkompatibilität der Abschlüsse deutscher Hochschulen mit den in anderen Hochschulsystemen weit verbreiteten Studienabschlüssen Bachelor und Master genannt. Das System gestufter Studienabschlüsse habe sich international durchgesetzt und sei mit der Bologna-Erklärung der europäischen Bildungs- und Wissenschaftsminister erneut bekräftigt worden.
- **Strukturierung der Studiengänge:** Ebenfalls im Hinblick auf die Attraktivität deutscher Studiengänge für ausländische Studierende, aber auch im Hinblick auf den Studienerfolg deutscher Studierender, wurde auf die vergleichsweise langen Studienzeiten sowie die hohe Zahl von Studienabbrechern und Studiengangwechslern hingewiesen. Neben anderen Gründen wurden überfrachtete Studienpläne und eine unzureichende Struktur der Studiengänge genannt. Die Modularisierung der neuen Studiengänge soll hier Abhilfe schaffen.
- **Flexibilität:** Außerdem wurden die Einführung eines konsekutiven Studienmodells und die Modularisierung der neuen Studiengänge damit begründet, dass aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Studienmotive, Lebens- und Berufsplanungen, Interessen und Kompetenzen der Studierenden die bestehenden Studienstrukturen zu wenig flexibel seien und überdies zu einer geringen Durchlässigkeit des Hochschulsystems führten.
- **Praxisbezug:** Im Hinblick auf die Chancen der Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt wurde auf den vielfach unzureichenden Praxisbezug der Studiengänge verwiesen. Vor allem wurde darauf hingewiesen, dass die Diplom-, vor allem aber die Magisterstudiengänge an den deutschen Universitäten am Berufsbild des Wissenschaftlers bzw. Forschers orientiert sei und die Arbeitswelt außerhalb der Hochschule nicht zur Kenntnis nähmen.

Insgesamt erhoffte man sich von der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen „einen wesentlichen Beitrag zur Studienstruktur“. (www.studienwahl.de) Dabei wurde wiederholt betont, z.B. aus dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Vorsitzenden des Wissenschaftsrates, man orientiere sich am „angelsächsischen Graduiierungsmodell“ bzw. am "amerikanischen Vorbild" (zit. nach Keedy 1999, S. 17, und Heine 1999, S. 3). Andererseits wurde darauf hingewiesen, dass es in den USA und in England einheitliche Modelle nicht gebe und dass selbst an den Hochschulen in diesen Ländern unterschiedliche Formen von B.A.-Studiengängen angeboten würden. Zuletzt hat Keedy dies nochmals unterstrichen: „Es gibt in der angelsächsischen Welt kein einheitliches, genau definiertes 'angelsächsisches Graduiierungsmodell', das die deutschen Universitäten einfach übernehmen könnten, sondern eine breite Vielfalt an B.A.- und M.A.-Studiengängen.“ (Keedy 1999, S. 126)

Skeptische Stimmen, insbesondere von Studierenden wiesen darauf hin, dass bei stärker geregelten und 'verschulten' Studiengängen wie es die Bachelor-Studiengänge seien, die Gefahr bestehe, dass man sich zu sehr auf den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten beschränken müsse, ohne die Möglichkeit zu haben, in genügendem Umfang Schlüsselqualifikationen zu erwerben. (Heil 2001, S. 39). Andererseits wurde anerkannt, dass die geforderte Modularisierung der neuen Studiengänge die Entwicklung von Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie anderer Schlüsselqualifikationen erheblich besser fördere, als es in den bestehenden Studiengängen der Fall sei. (ebd.)

2. Beschreibung der Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern

Die Analyse der Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Universitäten und Fachhochschulen in Bayern befasst sich vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage insbesondere mit Studienzielen, Studienkonzeption, Studienaufbau, Studiendauer, Modularisierung, Formen des Praxisbezugs, Art der Leistungsmessung und Prüfungsorganisation sowie Umfang und Art der Internationalität. Die Analyse ist noch nicht abgeschlossen, im Folgenden werden daher ausgewählte vorläufige Ergebnisse referiert.⁵²

In die Untersuchung wurden Studien- und Prüfungsordnungen sowie - soweit verfügbar - Studienpläne, Informationsblätter für Studierende bzw. für Studierwillige von 150 Bachelor- und Master-Studiengängen einbezogen. Dabei handelt es sich nicht nur um Studiengänge, die im WS 2001/2002 bereits angeboten wurden, sondern auch um solche, die sich nach Angaben der Hochschulen in Planung befinden bzw. deren Unterlagen sich im Herbst 2001 im Bayerischen Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst zur Genehmigung befanden.

Bachelor- und Master-Studiengänge werden an allen staatlichen Universitäten in Bayern, jedoch noch nicht an allen staatlichen Fachhochschulen angeboten.⁵³ Die Fachhochschulen Amberg-Weiden, Ansbach, Aschaffenburg, Hof und Rosenheim teilten mit, dass solche Studiengänge noch nicht geboten würden, sich jedoch in Vorbereitung befänden bzw. Überlegungen zur Einführung angestellt würden.

⁵² Der ausführliche Abschlussbericht wird im Herbst d.J. veröffentlicht.

⁵³ „Angeboten“ schließt gemäß dem vorher Gesagten immer auch die in Planung befindlichen Studiengänge ein.

2.1 Bachelor- und Master-Studiengänge nach Hochschularten

Von den insgesamt 150 Bachelor- und Master-Studiengängen an den bayerischen staatlichen Hochschulen werden 96 an den Universitäten und 54 an den Fachhochschulen angeboten. Diese Verteilung auf die Hochschularten in Bayern entspricht der Verteilung auf Bundesebene (*Jahn 2002*). Wie an den Hochschulen im Bundesgebiet insgesamt ist auch an den bayerischen Hochschulen der Anteil der Master-Studiengänge erheblich höher als an den Universitäten. Während jedoch an den Universitäten die Bachelor-Studiengänge überwiegen - 52 Bachelor- gegenüber 44 Master-Studiengängen - werden an den bayerischen Fachhochschulen doppelt so viele Master-Studiengänge wie Bachelor-Studiengänge (36 gegenüber 18) angeboten.

Für das große Interesse der Fachhochschulen an Master-Studienangeboten sind im Wesentlichen zwei Gründe zu vermuten. Zum einen eröffnen Master-Studiengänge die Möglichkeit, stärker als die bisher angebotenen Diplom-Studiengänge wissenschaftsorientierte Studienangebote zu machen, mit welchen sich Absolventinnen und Absolventen verstärkt Beschäftigungsmöglichkeiten im Wissenschafts- und Forschungsbereich eröffnen. Ganz in diesem Sinne werden in Studienordnungen von Master-Studiengängen an Fachhochschulen als Begründungen der Einführung dieser Angebote häufig ausdrücklich die Qualifizierung für die Forschung und für eine spätere Promotion angeführt. Die Zurückhaltung bei der Einführung von Bachelor-Studiengängen könnte darauf zurückgeführt werden, dass man durch die Einführung von Bachelor-Studiengängen eine ‚Entwertung‘ der weiterhin angebotenen praxisbezogenen Diplom-Studiengänge, von deren Qualität man nach wie vor überzeugt ist, befürchtet.

2.2 Bachelor- und Master-Studiengänge nach Fächergruppen

Eine eindeutige Zuordnung der Studiengänge zu Fächergruppen stieß aufgrund der fächerübergreifenden Struktur einer Vielzahl von Studiengängen auf gewisse Schwierigkeiten. Daher wurde die Zuordnung je nach Bezeichnung des Studienganges (beispielsweise Master of Engineering oder Master of Business Administration) oder nach dem Fach mit dem höchsten Anteil an den Inhalten des Studienganges vorgenommen (beispielsweise Philosophy and Economics: Sprach- und Kulturwissenschaften).

Übersicht 1: *Bachelor*-Studiengänge nach Fächergruppen und Hochschularten

Fächergruppe	Universitäten	Fachhochschulen
Sprach- und Kulturwissenschaften	19	-
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	8	9
Mathematik und Naturwissenschaften	16	2
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	4	-
Ingenieurwissenschaften	5	7
Insgesamt	52	18

An den Universitäten werden die meisten Bachelor-Studiengänge in den Sprach- und Kulturwissenschaften - etwa 37 % der Studiengänge - angeboten. An den Fachhochschulen dagegen stellen die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit der Hälfte der Bachelor-Studiengänge die größte Gruppe. Bei dieser Fächergruppe handelt es sich an den Fachhochschulen ausnahmslos um Studiengänge der Betriebswirtschaft, an den Universitäten mehrheitlich um Studiengänge der Wirtschaftswissenschaften und in zwei Fällen um Studiengänge der Sozialwissenschaften. An den Universitäten sind hinter den Sprach- und Kulturwissenschaften die Studiengänge in der Mathematik und den Naturwissenschaften mit einem knappen Drittel die zweitgrößte Gruppe, an den Fachhochschulen sind es die Studiengänge der Ingenieurwissenschaften (etwa zwei Fünftel).

Übersicht 2: *Master-Studiengänge nach Fächergruppen und Hochschularten*

Fächergruppe	Universitäten	Fachhochschulen
Sprach- und Kulturwissenschaften	7	-
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	9	17
Mathematik und Naturwissenschaften	10	2
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	6	1
Ingenieurwissenschaften	12	16
Insgesamt	44	36

An den Universitäten wird die größte Gruppe der Master-Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften angeboten, gefolgt von der Mathematik und den Naturwissenschaften und den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Bei den Master-Studiengängen an den Fachhochschulen sind etwa zwei gleich große Gruppen zu verzeichnen: Ingenieurwissenschaften sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit jeweils knapp der Hälfte der Studiengänge..

2.3 Bachelor-Studiengänge und „alte“ Studiengänge

Im Hinblick auf das Verhältnis der Bachelor-Studiengänge zu bestehenden Studiengängen im gleichen Fach – in der Regel handelt es sich dabei um Diplom-Studiengänge – können drei Modelle unterschieden werden:

- **Eigenständiger Bachelor-Studiengang:** Ein Bachelor-Studiengang wird angeboten, ohne dass es im gleichen Fach einen Diplom-Studiengang gibt, oder – wenn ein Diplom-Studiengang angeboten wird – ohne dass er sich mit dem Bachelor-Studiengang überschneidet.
- **Integrierter Bachelor-Studiengang:** Der Bachelor-Studiengang ist Teil eines Diplom-Studienganges, und in der Regel sind die Inhalte des Bachelor-Studienganges identisch mit den Inhalten der ersten sechs Semester des Diplom-Studienganges.
- **Bachelor-Studiengang im Y-Modell:** Nach einem für den Bachelor- und dem Diplom-Studiengang gemeinsamen Grundstudium – in der Regel vier Semester – verzweigt sich das Studium in ein zweisemestriges Hauptstudium, das zu dem Bachelor führt, und andererseits ein in der Regel viersemestriges Hauptstudium, das mit dem Diplom abgeschlossen wird.

Übersicht 3: Bachelor-Studiengänge und „alte“ Studiengänge nach Hochschularten

Bachelor-Studiengänge und „alte“ Studiengänge	Universitäten	Fachhochschulen
Eigenständig	15	7
Integriert	22	4
Y-Modell	15	7
Insgesamt	52	18

Die Unterschiede zwischen den Studienangeboten an den Universitäten und den Fachhochschulen sind deutlich erkennbar. Der Anteil der integrierten Studiengänge ist an den Universitäten mit etwa zwei Fünfteln größer als an den Fachhochschulen mit gut einem Fünftel. Dagegen ist an den Fachhochschulen der Anteil der grundständigen Bachelor-Studiengänge und der Bachelor-Studiengänge im Y-Modell größer als an den Universitäten.

2.4 Stufungsmodelle

Bachelor- und Master-Studiengänge werden in drei unterschiedlichen Stufungsmodellen angeboten:

- Grundständig: Ein Studiengang wird mit dem Abschluss Bachelor angeboten, ohne dass auch ein Master-Studiengang im gleichen Fach angeboten wird.
- Konsekutiv: Es werden ein Bachelor-Studiengang und ein Master-Studiengang angeboten, der inhaltlich auf dem Bachelor-Studiengang aufbaut.
- Postgradual: Ein Master-Studiengang wird ohne einen entsprechenden Bachelor-Studiengang angeboten.

Übersicht 4: Bachelor-Studiengänge und Master-Studiengänge nach Stufungsmodellen und Hochschularten

Stufungsmodell	Universitäten	Fachhochschulen
Grundständig (Bachelor-Studiengang)	19	8
Konsekutiv (Bachelor- und Master-Studiengang)	29	10
Postgradual (Master-Studiengang)	19	26
Insgesamt	67	44

An den Fachhochschulen dominieren eindeutig die postgradualen Master-Studiengänge: Drei Fünftel der neuen Studiengängen sind postgraduale Master-Studiengänge, an den Universitäten sind es dagegen lediglich drei Zehntel. Umgekehrt verhält es sich bei den konsekutiven Studienangeboten: An den Universitäten zählen zwei Fünftel der neuen Studiengänge gegenüber lediglich einem Fünftel an den Fachhochschulen zu dieser Gruppe. Die grundständigen Studiengänge spielen an den Fachhochschulen mit einem Anteil von weniger als einem Fünftel eine untergeordnete Rolle, während sie an den Universitäten so häufig angeboten werden wie die postgradualen Studiengänge.

3. Erste Ergebnisse der Analyse der Bachelor-Studiengänge

Bei der folgenden Darstellung werden die Studiengänge der Technischen Universität München aufgrund des Schwerpunktes der Studienangebote der TU München in den Ingenieurwissenschaften gesondert ausgewiesen.

Umfang und Art der Studieninhalte

Die Zahl der **Leistungspunkte** bewegt sich in etwa 80 % der Universitäts- und Fachhochschulstudiengänge zwischen 165 und 180; hier gibt es kaum Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten. In den meisten Bachelor-Studiengängen an der TU München liegt die Zahl der Leistungspunkte dagegen zwischen 165 und 220.

Die im Vergleich zu den Universitäten geringere Bedeutung der Interdisziplinarität unter den Zielen der Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen schlägt sich auch in den Studieninhalten nieder. Zum Beispiel sind in fast allen Bachelor-Studiengängen an den Universitäten und an der TU München **Kenntnisse aus anderen Fächern** Teil der Studieninhalte, dagegen nur bei etwa zwei Drittel der Studiengänge an den Fachhochschulen. Darüber hinaus ist in den Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen der Anteil der für diese Fächer vergebenen Leistungspunkte an der Gesamtzahl der Leistungspunkte geringer: In der Regel sind dafür bis zu maximal 10 % der Leistungspunkte, in den meisten Studiengängen an den Universitäten dagegen zwischen 40 % und 50 % der gesamten Leistungspunkte vorgesehen. Bei der „Interdisziplinarität“ bzw. der Einbeziehung „anderer Fächer“ in die Studiengänge, steht in der Regel die berufsvorbereitende Funktion als Begründung im Vordergrund.

Trotz des höheren Stellenwertes der **Schlüsselkompetenzen** unter den Zielen der Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen ist der Anteil entsprechender Angebote an den Gesamtzahl der Leistungspunkte nicht höher als bei den Universitäten und der TU München. Entsprechende Lehrangebote werden in den drei Hochschularten lediglich in jeweils einem knappen Fünftel der Studiengänge gemacht. Der Anteil der Leistungspunkte für diese Angebote liegt in der Regel unter einem Zehntel der Gesamtzahl der Leistungspunkte.

Der Anteil der Bachelor-Studiengänge mit Fremdsprachenangeboten ist an den Fachhochschulen mit 50 % größer als an den Universitäten und der TU München mit 35 %. In den Studiengängen mit entsprechenden Angeboten liegt der Umfang im Bereich von maximal einem Zehntel der Gesamtzahl der Leistungspunkte der Studiengänge. An den Fachhochschulen beträgt der Anteil der Leistungspunkte für Fremdsprachen in den Ingenieur-Studiengängen in den meisten Fällen bis zu 6 %, in den Wirtschafts-Studiengängen bis zu 16 % an der Gesamtzahl der Leistungspunkte des jeweiligen Studiengangs.

Der geringere Anteil von Bachelor-Studiengängen mit Fremdsprachenangeboten an den Universitäten kann darauf zurückgeführt werden, dass dort entsprechende Fremdsprachenkenntnisse häufiger als an den anderen Hochschularten bereits bei Studienbeginn gefordert werden, so dass Angebote zum Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen für weniger dringlich gehalten werden.

3.2 Konzept und Struktur der Studiengänge

Die Bachelor-Studiengänge sind ausnahmslos als **Vollzeit-Studiengänge** konzipiert. An keiner Hochschule werden Studiengänge angeboten, die berufsintegrierend oder im Teilzeitstudium absolviert werden können. Die Möglichkeit eines berufsbegleitenden Studiums besteht lediglich in drei Fachhochschul-Studiengängen.

Die **Studiendauer** beträgt in den Studiengängen an den Universitäten und an der TU München ausnahmslos sechs Semester. Dagegen sehen nur zwei Drittel der Fachhochschulstudiengänge ein sechsemestriges Studium vor, während 30 % sieben Semester vorsehen.

Die Zahl der **Semesterwochenstunden** bewegt sich bei etwa zwei Drittel der Universitäts- wie der Fachhochschulstudiengänge zwischen 110 und 130, an der TU München zwischen 130 und 180. Allerdings ist in den Fachhochschulstudiengängen der Anteil der Studiengänge, in denen mehr als 150 Semesterwochenstunden vorgesehen sind, mit knapp einem Drittel erheblich höher als an den Universitäten.

Der Studienaufbau folgt weitgehend der Unterteilung in **Grund- und Hauptstudium**. Annähernd alle Studiengänge an den Fachhochschulen und an der TU München und etwa zwei Drittel an den Universitäten sind in Grund- und Hauptstudium unterteilt. An den Universitäten und an der TU München ist in der Regel viersemestriges Grundstudium und zweisemestriges Hauptstudium vorgesehen, an den Fachhochschulen überwiegen zweisemestriges Grund- und viersemestriges Hauptstudium. An den Fachhochschulen gibt es darüber hinaus hinsichtlich der Semesterverteilung auf Grund- und Hauptstudium mehr Varianten als an den beiden anderen Hochschularten: „vier plus zwei“ ist ebenso zu finden wie „zwei plus vier“ und „zwei plus sechs“.

An der TU München beträgt das Grundstudium nur in Ausnahmefällen drei Semester. Wird die Studienrichtung an der TU München bereits als Diplomstudiengang angeboten, so unterscheidet sich das Grundstudium beider Studiengänge nur selten voneinander. Nach dem Grundstudium erfolgt entweder eine Spezialisierung durch eine berufsorientierte Schwerpunktsetzung (dies ist bei zwei Drittel der Studiengänge der Fall) bzw. ein inhaltlich identisches Weiterstudium mit dem Diplomstudium bis einschließlich sechstem Semester. Bei dieser Art von Studienstruktur besteht für den Studierenden die Möglichkeit, sich eine Studienabschlussentscheidung lange offen zu halten. Ist für den Studiengang auch ein Masterabschluss möglich, so ist dieser Studienabschnitt inhaltlich identisch mit der Studienphase bis zum Diplomabschluss.

Die Strukturierung des Bachelor-Studiums in **Haupt- und Nebenfächer** ist in den Studiengängen an den Fachhochschulen in der Regel nicht vorzufinden. An den Universitäten sehen etwa drei Viertel, an der TU München weniger als ein Viertel der Studiengänge Haupt- und Nebenfächer vor. In der Regel ist neben einem Hauptfach mindestens ein Nebenfach vorgesehen.

Eine Besonderheit ist das „frei kombinierbare Nebenfach“ in den Bachelor-Studiengängen an der Philosophischen Fakultät IV an der Universität Regensburg. Neben der Möglichkeit, ein Hauptfach mit zwei Nebenfächern oder zwei Hauptfächer miteinander zu kombinieren, gibt es die Variante, ein frei kombinierbares Nebenfach mit einem Haupt- und einem Nebenfach zu kombinieren. Es setzt sich aus zwei Studieneinheiten aus unterschiedlichen Fachgebieten zusammen, die überwiegend projektorientiert und interdisziplinär angelegt sind.

Wahlpflichtfächer und die Möglichkeit der Wahl von Schwerpunkten ermöglichen es den Studierenden, gemäß ihren persönlichen und berufsbezogenen Vorstellungen zu studieren. Während neun Zehntel der Bachelor-Studiengänge an den Universitäten Wahlpflichtfächer vorsehen, ist dies nur bei der Hälfte der Studiengänge an der TU München und an den Fachhochschulen der Fall. Darüber hinaus sind die entsprechenden Leistungspunkteanteile in den Studiengängen an den Fachhochschulen niedriger als bei den Universitäten, und zwar liegt der Anteil bei fast allen Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen bei maximal 10 % der Gesamtleis

tungspunkte, an den Universitäten hingegen bei der Hälfte der Studiengänge zwischen 11 % und 25 % und bei einem weiteren Drittel zwischen 26 und 40 %.

Demgegenüber ist die Möglichkeit der Schwerpunktbildung in den Bachelor-Studiengängen an den Universitäten weniger häufig vorzufinden (in 15 % der Studiengänge) als an der TU München und in den Studiengängen an den Fachhochschulen (in 60 % der Studiengänge).

3.3 Modularisierung

Annähernd zwei Drittel der Bachelor-Studiengänge an den Universitäten gegenüber lediglich einem Zehntel an den Fachhochschulen sind vollständig modularisiert, an der TU München sind etwas mehr als ein Drittel der Bachelor-Studiengänge modular strukturiert. Eine *teilweise* Modularisierung ist nur in je einem Universitäts- und Fachhochschulstudiengang zu finden. Bezüglich der Auffassung von Modularisierung gibt es erhebliche Unterschiede: In der knappen Hälfte der modularisierten Studiengänge werden einzelne Lehrveranstaltungen als Module bezeichnet, oder es handelt sich bei den Modulen um aufeinander bezogene inhaltlich verbundene Lehrveranstaltungen. In Ausnahmefällen werden größere Einheiten zu Modulen zusammengeschlossen, wenn beispielsweise das zweisemestrige Grundstudium als Modul organisiert ist.

Auch bei der Struktur der Module gibt es große Unterschiede, so dass ein einheitliches „Muster“ nicht erkennbar ist. In einigen Fällen bestehen die Module aus Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern, in anderen Fällen aus Wahlfächern und Schwerpunkten. Dass Praktika Teil von Modulen sind, ist eine Ausnahme. Es wird allerdings selten deutlich, inwiefern eine inhaltliche Verzahnung erfolgt.

Module können selbst im gleichen Studiengang unterschiedlichen Umfang haben. So bestehen die Studiengänge Biochemie und Molekulare Biotechnologie an der TU München aus insgesamt drei Modulen. Modul 1 umfasst für beide Studiengänge die ersten vier Semester und wird als gemeinsames Grundstudium angeboten, in dem vor allem Basiskenntnisse (in Biochemie, Chemie, Physik, Zellbiologie usw.) durch Vorlesungen und Praktika vermittelt werden. Dadurch ist bis zum ersten Studienabschnitt ein unproblematischer Wechsel möglich. Das zweite Modul umfasst das Hauptstudium. Hier werden weiterführende Themenbereiche und experimentelle Methoden vermittelt und die Bachelorarbeit vorbereitet. Das dritte Modul umfasst das Master-Studium und damit drei Semester. Ähnlich aufgebaut ist der Studiengang Mathematik mit BA-Abschluss.

3.4 Praxis- und Berufsbezug

Der Praxis- und Berufsbezug ist in den Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen stärker ausgeprägt als an den Universitäten. Allerdings ist in der Regel lediglich nur noch ein **Praxissemester** vorgesehen, Studiengänge mit zwei Praxissemestern sind eine Ausnahme. Statt des ersten Praxissemesters ist in mehr als der Hälfte der Fachhochschulstudiengänge ein *Grundpraktikum* vorgesehen, das in den Semesterferien während des Grundstudiums abzuleisten ist. Das Grundpraktikum wird jedoch nur noch in etwa der Hälfte der Fälle durch **praxisbegleitende Lehrveranstaltungen** ergänzt. In etwa der Hälfte der Bachelor-Studiengänge sind nunmehr „Praxisseminare“ vorgesehen, die das Ziel haben, den Praxisbezug der Studieninhalte zu vertiefen. Eine Verknüpfung mit dem Praxissemester ist allerdings in der Regel nicht zu erkennen.

In etwa einem Drittel der Studiengänge an den Universitäten werden – überwiegend zwölfwöchige – **Praktika** vorgesehen. In den meisten Fällen handelt es sich dabei

um Pflichtpraktika, lediglich in den Sprach- und Kulturwissenschaften überwiegen freiwillige Praktika.

Insbesondere in Bachelor-Studiengängen der Geistes- und Kulturwissenschaften wird der Praxis- und Berufsbezug durch entsprechende **Fächerkombinationen** hergestellt.

Beispielsweise wird im Studiengang "Europäische Kulturgeschichte" an Universität Augsburg durch die Einbeziehung unterschiedlicher Fächergruppen ein breites, multidisziplinär ausgerichtetes berufsqualifizierendes Studium ermöglicht. Neben dem Kernfach „Europäische Kulturgeschichte“ können Fächer aus drei Fächergruppen – (1) Kunstgeschichte/Philosophie/Klassische Archäologie und Philologie/Sozialwissenschaften, (2) Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft/Englische und Romanische Literaturwissenschaft und (3) Geschichte – gewählt werden.

An der TU München soll ein berufsbezogener Abschluss in den Bachelor-Studiengängen durch ein praxisbezogenes Studium erreicht werden, und zwar insbesondere durch **Praktika** außerhalb der Hochschule vor Studienbeginn oder während des Studiums. Bei etwa drei Viertel der Bachelor-Studiengänge ist ein Praktikum vorgesehen, das zwischen fünf Wochen und sechs Monaten dauert. Zum Teil ist durch die Fachprüfungsordnung geregelt, in welcher Studienphase das Praktikum durchgeführt werden muss, inwiefern es aufgeteilt werden kann, inwieweit es aufgrund von Berufserfahrung verkürzt und unter welchen Voraussetzungen es im Ausland durchgeführt werden kann.

In etwa vier Fünftel der Bachelor-Studiengänge an den Universitäten, der Hälfte der Studiengänge an den Fachhochschulen und einem Viertel der Studiengänge an der TU München ist Projektarbeit vorgesehen. Die Projekte dienen sowohl der Sicherung des Praxisbezugs als auch dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Dabei sind unterschiedliche Formen von Projektarbeit mit unterschiedlichem Stellenwert zu verzeichnen.

Über die **Berufsfelder**, auf die das Studium vorbereitet bzw. die den Absolventen Erwerbschancen bieten, wird für drei Viertel der Bachelor-Studiengänge an der TU München und knapp zwei Drittel der Universitäts-Studiengänge Auskunft gegeben. Allerdings sind die Aussagen in den meisten Fällen eher allgemein gehalten und beziehen sich selten auf die Chancen der Absolventen des jeweiligen Bachelor-Studiengangs, sondern überwiegend auf die Chancen der Absolventen aller Studiengänge des jeweiligen Faches, ohne dass beispielsweise zwischen Absolventen des Diplom- und denen des Bachelor-Studiengangs unterschieden wird.

Dabei wird über die konkreten Anforderungen in den Tätigkeits- oder Berufsfeldern, die den Absolventen offen stehen, in unterschiedlicher Ausführlichkeit Auskunft gegeben. Überwiegend werden Aussagen zu beruflichen Chancen gemacht, ohne zwischen den Absolventen der unterschiedlichen Studiengänge (Diplom, Bachelor, Master) zu unterscheiden. Dass detailliertere Angaben über die beruflichen Anforderungen gemacht werden, ist eine Ausnahme.

In den Unterlagen zu den Fachhochschulstudiengängen sind in der Regel keine ausführlichen Ausführungen zu Berufsfeldern für die Absolventen zu finden. Vermutlich werden entsprechende Aussagen aufgrund der während des Studiums vorgesehenen Praktika und praktischen Studiensemester sowie der traditionell engen Verbindung zur Berufspraxis für entbehrlich gehalten.

Andererseits sind Bachelor-Studiengänge auch unter explizitem Bezug auf den Bedarf an Absolventen eingerichtet worden. So ist der Bachelor-Studiengang

„Wirtschaftsinformatik“ an der Fachhochschule Deggendorf eingeführt worden, um den Mangel an Informatik-Kräften schnell zu beheben. Insbesondere in der Region Donau-Wald bestehe ein großer Bedarf und Mangel an Wirtschaftsinformatikern, so dass die Fachhochschule Deggendorf als Hochschule der Region gefordert sei, vor Ort entsprechende Fachkräfte auszubilden.

3.5 Studienberatung und Studierendenbetreuung

Studienpläne zur Information der Studierenden werden lediglich bei einem Sechstel der Bachelor-Studiengänge an den Universitäten gegenüber gut drei Viertel an den Fachhochschulen und an der TU-Studiengänge erwähnt.

Einführungsveranstaltungen für Studienanfänger sind die Ausnahme: Lediglich bei einem Sechstel der Universitätsstudiengänge und nur bei einem von 18 Fachhochschulstudiengängen. An der TU München wird in einem Viertel der Studienordnungen für die Bachelor-Studiengänge auf eine Fachberatung für Studienanfänger und in einer Studienordnung auf ein „Schnupperstudium“ hingewiesen.

Zur **Fachstudienberatung** werden in etwa zwei Drittel der Unterlagen zu den Bachelor-Studiengängen an den Universitäten und den Fachhochschulen Aussagen gemacht. Dabei ist die Fachstudienberatung in zwei Drittel der entsprechenden Universitäts-Studiengänge freiwillig und in einem Drittel verpflichtend, während sie in allen Fachhochschulstudiengängen, welche die Fachstudienberatung erwähnen, verpflichtend ist. Die Verpflichtung zur Inanspruchnahme der Fachstudienberatung gilt in der Regel bei Studienproblemen, vor Fach-, Studiengang- oder Hochschulwechsel, vor Auslandsaufenthalten und in einigen Studiengängen für den Fall, dass eine bestimmte Anzahl von Leistungspunkten am Ende des Grundstudiums nicht erreicht wurde.

An der TU München findet sich in fast allen Studienordnungen für die Bachelor-Studiengänge ein Hinweis zur Studienfachberatung. In den seltensten Fällen ist die Beratung verpflichtend, meistens wird empfohlen, sie nach nicht bestandenen Prüfungen, beim Wechsel der Hochschule oder des Studienganges in Anspruch zu nehmen, in einigen Fächern auch bei Zulassungsfragen, bei der Fächer-, bzw. Schwerpunkt- oder Modulwahl, bei Teambildung bzw. Teamwechsel und bei Auslandsaufenthalt sowie bei Nichterreichen der erforderlichen Punktezahl.

Auf die Existenz der **allgemeinen Studienberatung** wird in kaum einer Studienordnung hingewiesen. Eine Ausnahme ist die Studienordnung des Studiengangs „Wirtschaftsinformatik“ an der Universität Würzburg, in welcher darauf hingewiesen wird, dass sie – anders als die Fachstudienberatung – als zentrale Beratung durchgeführt wird.

Tutoren- und Mentoren-Programme sind nur in jeweils einem Universitätsstudiengang und in keinem Fachhochschulstudiengang erwähnt. Für die Studiengänge an der TU München wird über diese Art der Studierendenbetreuung nur in den seltensten Fällen Aussagen gemacht.

4. Versuch eines ersten Vergleichs

Ein vorläufiger Vergleich der Studienangebote an den drei Hochschularten zeigt Folgendes:

Die **Bachelor-Studiengänge an den Universitäten** unterscheiden sich von denen an den beiden anderen Hochschularten dadurch, dass

- sie häufiger „andere Fächer“ in die Studiengänge integrieren, insbesondere um die Interdisziplinarität der Studiengänge sicherzustellen.
- in den Studiengängen häufiger Wahlpflichtfächer angeboten werden,
- Projektarbeit häufiger Teil des Studiums ist
- häufiger Fremdsprachenkenntnisse als Studieneingangsvoraussetzung gefordert werden,
- die Modularisierung der Bachelor-Studiengänge stärker verbreitet ist,
- die freiwillige Fachstudienberatung häufiger als die verpflichtende Fachstudienberatung vorgesehen ist.

Die **Bachelor-Studiengänge an der TU München** unterscheiden sich von denen an den beiden anderen Hochschularten dadurch, dass

- sie häufiger in Grund- und Hauptstudium gegliedert sind (in diesem Punkt unterscheiden sich die Studienangebote von TU München und Fachhochschulen kaum von einander),
- häufiger Schwerpunktsetzungen im Studium möglich sind (in diesem Punkt unterscheiden sich die Studienangebote von TU München und Fachhochschulen kaum von einander),
- häufiger Praktika in das Studium integriert sind,
- die freiwillige Fachstudienberatung häufiger als die verpflichtende Fachstudienberatung vorgesehen ist.

Die **Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen** unterscheiden sich von denen der anderen beiden Hochschularten dadurch, dass

- sie häufiger in Grund- und Hauptstudium gegliedert sind,
- häufiger ein zweisemestriges Grundstudium vorgesehen ist, zugleich mehr Varianten hinsichtlich der Semesterverteilung auf Grund- und Hauptstudium zu verzeichnen sind,
- häufiger Schwerpunktsetzungen im Studium möglich sind,
- der seminaristische Unterricht für das Lehrangebot kennzeichnend ist,
- das Studium durch unterschiedliche Arten des Praxisbezugs (Praxissemester, Grundpraktikum, praxisbegleitende Lehrveranstaltungen und Praxisseminare) gekennzeichnet ist,
- häufiger Angebote zum Erlernen von Fremdsprachen gemacht werden,
- die verpflichtende Fachstudienberatung in fast allen Studiengängen vorgesehen ist.

Literatur

Heil, E (2001): Weniger Freiheit, in: DUZ 1-2/2001, S. 39

Heine, Chr. (1999): Gestufte Studiengänge und -abschlüsse im deutschen Studiensystem. Was erwarten Studierende von Bachelor, Master und Credit-System? In: HIS-Kurzinformation A3/99

Jahn, H. (2002): Über 1.000 Bachelor- und Masterabschlüsse, in: www.hof.uni-halle.de

Keedy, J.L. (1999): In Stufen zum Ziel. Bonn

AG 24

Ergebnisse aus der repräsentativen Studierendenbefragung an der Universität Münster - Konsequenzen für die Studienberatung in der Hochschule

Jan Bock, Dezernent für Studentische Angelegenheiten und Leiter der Zentralen Studienberatung der Universität Münster

Dr. Christoph Heine, Autor des HIS-Abschlussberichts zur Studierendenbefragung, HIS Hochschul-Informationen-System GmbH, Abt. Studentenforschung, Organisation von Studium und Lehre, Hochschulsteuerung und -finanzierung



Im WS 2000/2001 wurde in enger Zusammenarbeit mit der HIS GmbH eine repräsentative Befragung aller Studierenden zum Untersuchungsgegenstand "Studieren an der Universität Münster. Einschätzungen, Motive und Wünsche aus der Sicht der Studierenden" durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Befragung liegen inzwischen vor. In der Arbeitsgruppe sind wichtige Ergebnisse vorgestellt und mit den Teilnehmern notwendige und mögliche Konsequenzen für die

Studienberatung (allgemeine und psychologische Studienberatung, Studienfachberatung, Fachschaftsberatung) in den Hochschulen erarbeitet und diskutiert worden.

Nähere Informationen zu der Untersuchung sind erhältlich über die Homepage der Studierendenbefragung:

<http://www.uni-muenster.de/Studienberatung/Studierendenbefragung>

AG 25

"Kompass" - Schlüsselqualifikationen und Berufsorientierung für Studierende im Hauptstudium

*Yvette Völschow, Zentrale Studienberatung Universität Oldenburg,
Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und
Studentenwerk Oldenburg*

In der Arbeitsgruppe wurde das Projekt Kompass vorgestellt, mit dem die Zentrale Beratungsstelle der Universität Oldenburg⁵⁴ seit 1999 für Studierende ein Angebot zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen und für ein berufsorientiertes Studium aufgebaut hat.

In einem chronologischen Abriss der Geschichte des Projekts wurden die Ausgangssituation sowie die mit der Umsetzung des Vorhabens verbundenen Erfahrungen und Weiterentwicklungen beschrieben.

1. Ausgangssituation bei Projektbeginn:

Am Anfang stand die Analyse der in der Beratung immer wieder sichtbaren Problematik in der Phase des Übergangs vom Grund- zum Hauptstudium. Während für die anderen kritischen Statuspassagen Studienanfang und Studierende bereits strukturelle Angebote wie Tutorenmodelle usw. existierten, gab es nichts Vergleichbares für die in der Mitte des Studiums auftretenden Motivations- und Orientierungsprobleme. Mit der Frage, welche Spezialisierungen für sie sinnvoll sein könnten, was sie sich überhaupt zutrauen können und welche Qualifikationen später notwendig sein werden, waren die Studierenden sich weitgehend selbst überlassen.

Es gab bereits einzelne Initiativen (Fachbereiche, Frauengleichstellungsstelle, Prima, Existenzgründung, Schreibbüro), die Angebote im Bereich Schlüsselqualifikationen durchführten

Wir sahen die Beratungsstelle als federführenden Träger bestgeeignet, um Angebote zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen nicht als Katalogagentur auf den Markt zu bringen, sondern - eingebettet in ein Beratungssystem - mit sehr persönlichem Bezug durchzuführen. Es war von vornherein klar, dass mit den zur Verfügung stehenden Mitteln keine flächendeckende Versorgung von Studierenden möglich sein würde. Dennoch hielten wir es - auch in Hinblick auf den Statusgewinn der Beratungsstelle innerhalb des Hochschulsystems - für günstig, ein Pilotprojekt zu starten, das den Effekt haben sollte, dass die Fachbereiche auf unseren Erfahrungen aufbauen und schrittweise die Qualifizierung der Studierenden in ihre Curricula integrieren könnten.

2. Zielsetzungen des Projekts Kompass

Ausgehend von den eben genannten Vorüberlegungen und Rahmenbedingungen, wurden die Zielsetzungen im Projektantrag 1999 in folgenden Punkten skizziert:

- **Standortbestimmung, Ressourcenmobilisierung**

Klärung der eigenen fachlichen Interessen und Ziele. Reflexion der im Grundstudium erworbenen Kenntnisse und Ressourcen, Erstellung eines individuellen Stärken-Schwächen-Modells.

⁵⁴ Die Zentrale Beratungsstelle umfasst als Zentrale Einrichtung der Hochschule die Zentrale Studienberatung und die in Kooperation mit dem Studentenwerk betriebene Psychosoziale Beratungsstelle.

Erarbeitung eines berufsbezogenen Zielkonzepts

Gewinnung möglicher beruflicher Perspektiven unter Berücksichtigung der unter Punkt 1 benannten Standortbestimmung. Entwicklung eines zielorientierten Berufskonzepts.

▪ **Spezialisierung und Qualifizierung**

Unterstützung bei der Schwerpunktbildung und Erarbeitung eines Studienkonzepts, das sowohl berufliche Perspektiven einbezieht wie auch eine rationale Studiengestaltung und Schwerpunktsetzung ermöglicht.

▪ **Aneignung von Schlüsselqualifikationen**

Vermittlung von fachübergreifenden Schlüsselqualifikationen, die die fachliche wissenschaftliche Ausbildung ergänzen (z.B. Aneignung übergreifender, methodischer und kommunikativer Fertigkeiten).

▪ **Einbindung von Praxis- und Berufsbezügen**

Stärkerer Einbezug von konkreten Praxis- und Berufsbezügen, die einen exemplarischen Einblick in die Berufsrealität vermitteln sollen und dem Aufbau außer-universitärer Kontakte dienen.

3. Projektumsetzung

3.1 Phase 1: Antragstellung und Definition der Projektziele Pilotphase 1999 bis Ende 2000:

Der Projektantrag wurde bewilligt und bis Ende 2000 standen aus HSP III Mitteln eine halbe wissenschaftliche Stelle und Honorarmittel zur Verfügung. Mit dieser Ausstattung war es uns möglich, für eine Startphase auswärtige Expertinnen für ein qualitativ hochwertiges Kursprogramm zu engagieren.

3.1.1 Kurskonzept und Programmgestaltung

- Das besondere war ursprünglich, dass dieses Programm als festes Curriculum mit beweglichen Bestandteilen angeboten wurde.
- Das erste Modell startete im Herbst 1999 in doppelter Ausführung über zwei Semester laufend; einmal für Informatik- und Mathematikstudierende sowie für WirtschaftswissenschaftlerInnen.
- Das Curriculum stelle man sich mit folgenden Bestandteilen vor:
 - „Bestandsaufnahme der persönlichen Lern- und Arbeitsbiografie“ zu Beginn der Kursreihe und „Bilanz ziehen - Was hat sich geändert? Wo will ich hin?“ als Abschlussveranstaltung.
 - Beide Veranstaltungen waren verbindlich und bildeten einen entsprechenden Rahmen um das Kursprogramm. Im Eingangsworkshop bestand die Möglichkeit, nach erfolgter Bestandsaufnahme eine Auswahl über die zu belegenden Kurse zu treffen.
 - Im Abschlussworkshop stand das Bilanzziehen seit dem Eingangsworkshop im Vordergrund. Zudem soll geschaut werden, welche Perspektiven für die Zukunft entwickelt wurden/werden können.
- Aus dem weiteren Angebot konnten erst drei und später auch mehr Kurse - aber mindestens drei - gewählt werden und zwar
 - Projekt- und Zeitmanagement
 - Kommunikationsstile

- Wissenschaftliches Schreiben
- Konfliktmanagement
- Durchsetzungsstrategien für Studentinnen
- Projekt und Selbstpräsentation
- Studieninhalte und -planung im Hinblick auf Berufsperspektiven

Der besondere Anspruch unseres Programms lag also darin, dass es als Curriculum konzipiert war, das mit einer Bestandsaufnahme begann, bei der die Studierenden in einem Auftaktworkshop ihre bisherigen Studienerfahrungen reflektierten und ein persönliches Stärken- und Schwächen-Profil erstellten. Mit Blick auf ihre angestrebten beruflichen und persönlichen Perspektiven wurden sie ermutigt, eine Zielplanung für die zweite Hälfte ihres Studiums zu entwickeln und zu bestimmen, in welchen Bereichen Defizite verringert und Stärken ausgebaut werden können. Aus dieser Reflektion ergaben sich dann auch Kriterien für die Auswahl von Kursen aus dem Kompass-Programm. Am Ende des Curriculums stand ein Auswertungs- und Perspektiven-seminar, bei dem es vorrangig darum ging, die weiteren Schritte festzulegen, die für die persönliche und berufsbezogene Weiterentwicklung notwendig erschienen. Es ging uns bei dieser Programmkonzeption darum, dass die Studierenden für sich eine Gesamtgestalt für ihre persönlichen, studienbezogenen und beruflichen Perspektiven kreieren konnten, aus der sich einzelne Handlungsschritte und Zwischenziele ableiten ließen, die als Wegweiser für die weitere Ausrichtung ihrer Studiengestaltung dienen konnten.

3.1.2 Selbstlernmaterialien

Neben dem Kursprogramm war ein zweiter Baustein unserer Tätigkeit die Erstellung von Selbstlernmaterialien.

- Sie sollten helfen, das in den Workshops erworbene Wissen zu unterstützen im Sinne einer einführenden und eigenes Üben anregenden Vermittlung des Stoffes
- Daher sollten sie folgende Qualitätsmerkmale aufweisen:
 - Alltagsbezogen und praxisnah
 - Motivierend, animierend, mit wirkungsvollen Anleitungen, Übungen, Techniken, Tipps
 - Balance zwischen Ratgeber und wissenschaftlicher Literatur (einfach, lebendig, verständlich, konkret, informativ, aktuell und kompetent geschrieben)
 - Offener Sprachstil, der nicht dogmatisch und aufwertend ist
 - Übersichtlich, klar gegliedert
 - Stärkung der individuellen Ressourcen statt Defizitansatz
 - Psychosoziale Aspekte integrierend
 - Wiedererkennungswert der Materialien untereinander und des Kurskonzeptes
- zu den folgenden Themen wurden bisher Manuskripte erstellt:
 - Zeitmanagement
 - Kommunikation
 - Umgang mit Konflikten
 - Wissenschaftliches Schreiben

3.2 Phase 2: 2001 - heute

Mit dem Auslaufen der HSP III Mittel mußten wir das Projekt neu strukturieren. Durch Umschichtungen von Ressourcen innerhalb der Zentralen Studienberatung und durch Kooperation mit Arbeitsamt und didaktischem Zentrum gelang es uns, das Kursprogramm zu retten. Hierbei kam es uns zugute, dass der Einsatz externer Experten in den ersten Kursdurchläufen von KollegInnen der ZBS genutzt wurde, sich durch Hospitationen selbst für die Leitung von entsprechenden Kursen zu qualifizieren. Auf diese Weise kann den Studierenden weiterhin ein attraktives Programm angeboten werden, in dem alle Kursinhalte weitergeführt und um neue Themen ergänzt werden. Das aktuelle KOMPASS-Angebot ist unter www.uni-oldenburg.de/zsb/kompass einzusehen.

Außerhalb des regulären Kompassprogramms wurde die ZBS im Sommersemester 2001 vom FB Informatik damit beauftragt, die erstmals in die Prüfungsordnung aufgenommene Lehrverpflichtung im Bereich „soft skills“ abzudecken. Dementsprechend wurden den Informatikstudierenden besondere Kurse angeboten, die inhaltlich jedoch komplett mit den regulären Kompassworkshops übereinstimmten.

Daneben fand die mit den Selbstlernmaterialien begonnene Arbeit ihre Weiterentwicklung in einem durch das BMBF geförderten Multimediaprojekt zur web-basierten Vermittlung von Schlüsselkompetenzen (Level q). Nähere Informationen hierzu unter www.level-q.de.

4. Erfahrungen mit KOMPASS,-Entwicklungen-Veränderungen

- Die Kurse waren nicht durch die zunächst angestrebten fachhomogenen Studierendengruppen ausgebucht und auch das Hinausziehen über zwei Semester hat sich nicht bewährt.
- Die Abgrenzungen wurden aufgehoben und das Angebot auch noch im laufenden Semester für andere Fachbereiche geöffnet.
- Seit dem Wintersemester 2000/01 erfolgte eine Kooperation mit dem Arbeitsamt in der Form, dass deren Veranstaltungen zu Berufsorientierung mit veröffentlicht wurden (Bewerbungstraining und Berufsfeldvorstellung)
- Der Curriculumcharakter, wie er ursprünglich angedacht war setzte sich nicht durch. Einen Grund hierfür sehen wir in der „Schwammigkeit“ des Zertifizierens. Hier stellte sich für uns die Frage nach der Überprüfbarkeit des erworbenen Wissens. Konsequenterweise hätte eine Zusammenarbeit mit den Fachbereichen - ähnlich der Informatik - eine Sicherung bedeuten können. Modellhaft vorstellbar wäre, dass die einzelnen Kompetenzen durch fachangehörige Soft-Skill-Beauftragte geprüft werden müssen. Dies ist aber nicht in allen Bereichen so einfach möglich (z.B. Konfliktmanagement).
- Da die einzelnen Kurse sehr voll waren und weniger Interesse an Rahmenveranstaltungen bestand, wurde zum Wintersemester das Kurskonzept weg vom Curriculum offener gestaltet.
- Jetzt kann man zwar noch das Curriculum belegen und zahlt hier für nur noch 3 statt bislang alle Kurse und den Bestandsaufnahme und Perspektivworkshop 52 €. Somit wurde die Zahl derer die teilnehmen konnten verdoppelt.
- Veränderungen von Teilnahmestruktur hin zu mehr wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden als zuvor.

5. Fazit: Stichworte: mittelständisches Projekt, je nach finanzieller Förderung

Bei Kompass handelt es sich um ein mittelständisches Projekt an einer mittelgroßen Universität. Die Zentrale Beratungsstelle hat mit den vorangehend skizzierten Aktivitäten versucht, innerhalb der Universität bestehende Initiativen zum Erwerb von Schlüsselqualifikationen zu bündeln und beispielhaft ein Programm zu konzipieren, das Studierende in diesem Bereich qualifiziert und sie bei der zielorientierten Gestaltung ihres Studiums unterstützt. Aufgrund finanzieller Begrenzungen kann keine flächendeckende Versorgung geboten werden, so dass sich das Projekt eher als Impulsgeber versteht, damit diese Thematik auch in die Curricula der einzelnen Fachbereiche integriert wird. Dies ist mittlerweile im Fachbereich Informatik durch Verankerung von Soft Skills als Pflichtveranstaltung erfolgt.

Als typisch für Projekte wie Kompass kann angesehen werden, dass die Erfahrungen mit der Zielgruppe zu einem stetigen Wandel des Angebots führen und dass auch der finanzielle Rahmen ständiger Entwicklung ausgesetzt ist. Für Oldenburg bedeutet dies, dass nach einer Anschubfinanzierung aus HSP-Mitteln nach Lösungen geschaut werden mußte, das Programm aus eigenen Ressourcen der Beratungsstelle zu sichern. Gleichzeitig richten wir den Blick auf neue Finanzierungsquellen und verfolgen die Perspektive, Kompass in den umfassenderen Rahmen eines – wenn es nach unseren Wünschen geht – wieder bei der Beratungsstelle angesiedelten Careerservice zu integrieren.

AG 26

Alter Wein in neuen Schläuchen – Trainings zur Studien- und Karrieregestaltung per Internet und Präsenzkurs

Barbara Nickels (ZSB Universität Lüneburg),

Dr. Heike Tandler (ZSB Universität Oldenburg)

[Level-Q] – Trainings zur Studien- und Karrieregestaltung ist ein internetbasiertes Lernprogramm zur Vermittlung und Training von Schlüsselqualifikationen und wird im Rahmen des BMBF-Programmes "Neue Medien in der Bildung" bis Ende 2003 gefördert. An dem Projekt sind die Universität Oldenburg, die Fachhochschule Nordostniedersachsen und die Universität Hamburg beteiligt. Die beiden Referentinnen haben das Projekt aus ihrer Tätigkeit als Studienberaterinnen heraus entwickelt und beantragt und sind momentan als Projektleiterinnen für [Level-Q] tätig. Im Rahmen des eintägigen Workshops wurden die Projektziele, -inhalte und -arbeitsbereiche von [Level-Q] mit dem Ziel vorgestellt, andere Studienberatungsstellen über das Angebot und die Möglichkeiten des Einsatzes an der eigenen Hochschule zu informieren.

Konkrete Einblicke in das Modul Gesprächsführung und die Präsentation der Funktionalitäten der Lernumgebung verschafften den TeilnehmerInnen einen ersten virtuellen Eindruck über die Möglichkeiten einer webbasierten Vermittlung von Schlüsselkompetenzen.

In der anschließenden Diskussion standen Fragen nach dem Mehrwert eines solchen Angebots, nach Implementierungsmöglichkeiten an anderen Hochschulen und die möglichen Rollen und Chancen der ZSB'n bei der Übernahmen von [Level-Q] im Vordergrund.

Im folgenden finden Sie genauere Informationen zum Projekt:

Ziel von [Level-Q] ist es, ein Modulsystem für Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen zu entwickeln, in dem überfachliche Schlüsselqualifikationen auch mit Hilfe neuer Medien trainiert werden können. Dadurch soll einerseits bei Studierenden und Fachbereichen das Interesse für das Thema Schlüsselqualifikationen gesteigert und andererseits ein nachhaltiges, durch Evaluation geprüftes Angebot erstellt werden, das von vielen Hochschulen eingesetzt werden kann.

Die Arbeit im Projekt unterteilt sich in die Aufgabenbereiche: Inhalte und Praxistransfer, Technik und Design und Forschung und Evaluation.

Aufgabenbereich Inhalte und Praxistransfer

Auswahl/Strukturierung der Lerninhalte

Im Rahmen von [Level-Q] sollen folgende Module erstellt werden:

Modul 1: Studienplanung/Zeitmanagement

Modul 2: Gesprächsführung

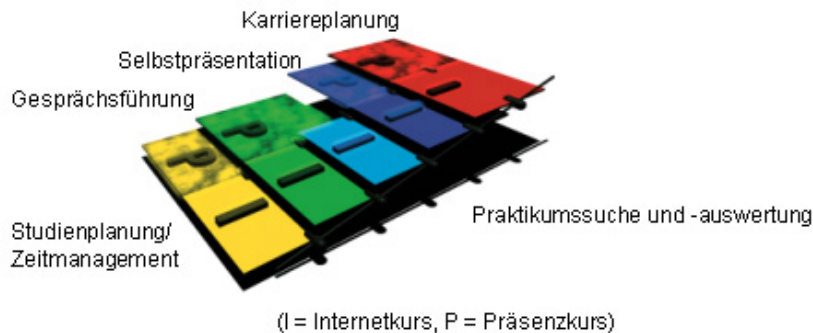
Modul 3: Praktikumssuche und -auswertung

Modul 4: Selbstpräsentation

Modul 5: Karriereplanung

Die Anzahl und Reihenfolge der Module können je nach Bedarf der Studierenden und der Fachbereiche festgelegt werden. Bis auf das Modul Praktikumssuche und -auswertung, das nur als Webkurs angeboten wird, werden die anderen vier Module in ei

ner Kombination aus Internet-Selbstlernmodul und Präsenz-Training konzipiert und angeboten.



Definition der Lernziele und mediendidaktische Konzeption

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, d.h. die Lernziele liegen gleichermaßen im kognitiven, affektiven und psychomotorisch/verhaltensbezogenen Bereich. Die Internetbausteine (Webkurse) dienen als Vorbereitung auf die Präsenzkurse, hier dominieren kognitive Lernziele im Sinne der Angleichung unterschiedlichen Ausgangswissens bei heterogenen Zielgruppen. In den Trainingskursen wird dann stärkere Gewichtung auf affektive und psychomotorische/verhaltensbezogene Lernziele gelegt (Operationalisierung der Lernziele nach MAGER 1994).

Das Lernarrangement besteht aus einer Kombination von Web- und Präsenzteilen (Blended Learning). Da die TeilnehmerInnen im Präsenzteil in direkten Kontakt treten können, ist im Webteil das Angebot von asynchronen Kommunikationsformen (E-Mail-Listen, Benutzergalerie und Messageboard) ausreichend. Die Thematik Schlüsselqualifikationen impliziert situiertes Lernen, d.h. Arbeit mit authentischen und realitätsnahen Beispielen, von daher wird ein konstruktivistischer Ansatz vertreten. Das Ziel, unterschiedliches Vorwissen der TeilnehmerInnen mithilfe der Webmodule anzugleichen, führte zu einer Entscheidung für geführte Tutorials mit entsprechend sequentiellm Vorgehen (SCHULMEISTER 1997). Die Möglichkeiten neuer Medien sollen zum einen zur besseren Veranschaulichung des Lernstoffs (Verwendung von Lernmedien wie Videos, Grafiken und Illustrationen) und zum anderen zur Motivierung der Lernenden durch einen hohen Grad an Interaktivität genutzt werden. (Antwortmöglichkeit mit Feedback bei Videos, freier Eintrag komplexer Antworten, Zuordnungsaufgaben mit drag&drop, Multiple-Choice-Tests mit individuellem Ergebnis, Vervollständigen von Lernmaterialien)

Zielgruppen und Testbedingungen

Zielgruppe von [Level-Q] sind Studierende aller Fachgruppen im Hauptstudium ohne Vorkenntnisse im Hinblick auf die Modulinhalte und Arbeit mit interaktiven Medien. Im Projektzeitraum sind zwei Pilotphasen geplant (Sommersemester 2002 und 2003). 2002 werden die Module 1 und 2 (ca. 200TeilnehmerInnen) und im Jahr 2003 alle Module getestet (ca. 450 TeilnehmerInnen). Der Test wird mit Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen und Hochschulformen durchgeführt:

Universität Oldenburg	FB Informatik
Fachhochschule Nordostniedersachsen	FB Wirtschaftspsychologie
Universität Hamburg	FB Psychologie, Orientalistik und Informatik

Getestet wird dabei unter ganz unterschiedlichen Bedingungen:

Universität Oldenburg: repräsentiert zwei Studiengänge mit relativ neuer Studienordnung (BSc Informatik besteht erst seit WS 2000/01), relative Sicherheit der zukünftigen Teilnehmerzahlen, festgelegtes Seminarangebot (allerdings auch Alternativen wählbar) und Prüfung, beides durchgeführt von akademischen Lehrkräften.

Fachhochschule Nordostniedersachsen: repräsentiert einen neuen einmaligen Studiengang, mit Innovationsspielräumen, daher Einbindung der Schlüsselqualifikationen in Studium und Prüfung, berechenbare Teilnehmerzahlen, verbindliche Prüfungsstrukturen, allerdings auch abwählbar (interner Wettbewerb), Einsatz von Tutorien für Präsenzseminare (bei Modul 2) ist möglich, können allerdings keine Prüfung abnehmen, relativ gesicherte Teilnehmerzahlen.

Universität Hamburg: repräsentiert eine klassische Hochschullandschaft mit lange etablierten Studiengängen ohne kodifizierte Verpflichtung zur Lehre und Prüfung in (außerfachlichen) Schlüsselkompetenzen, keine freien Ressourcen dafür vorhanden, deshalb ist bei Fachbereichen, Hochschulleitungen und Studierenden großes Eigeninteresse erforderlich, wenn das Programm eingesetzt wird. Zur Sicherung der Nachhaltigkeit: Ausweitung der Pilot-Zielgruppen, breite Streuung der Zielgruppen, Einsatz von Tutorien für Präsenzseminare, feedback-orientierte Prüfungen verbunden mit besonderen Zeugnissen.

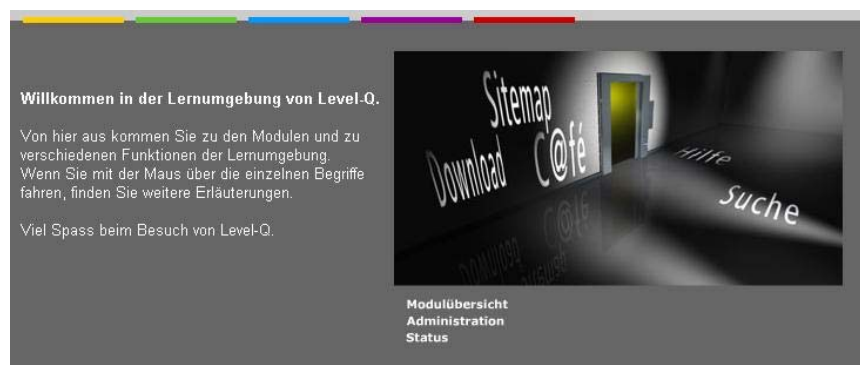
Aufgabenbereich Technik und Design

Konzeption und Entwicklung einer Lernumgebung

Diese wurde so konzipiert, dass sie die Orientierung und Communitybuilding der TeilnehmerInnen ermöglicht. Erforderlich war für unsere Zwecke eine individuell zusammengestellte Lernumgebung und damit eine Eigenprogrammierung. Hierbei wurde auf Open-Source-Produkte zurück gegriffen.

Grafisches Konzept und Screendesign

Der Projektname [Level-Q] und der Begriff Schlüsselqualifikation fordern zwei Motive, die sich in allen Print- und Online-Medien wiederfinden: Ebene bzw. Stufen und Tür.



Programmierung von [Level-Q]

Basistechnologie PHP 4 (unterstützt den Großteil der gängigen Datenbanken, wie Oracle, LDAP, Hyperwave, MySQL). Datenbank MySQL. Die Interpretation des Quellcodes läuft direkt auf dem Webserver (Apache), wobei an den Clienten lediglich HTML geschickt wird. Einsatz von dynamischen Seiten und einer Datenbank. Alle Elemente (Texte, Bilder, Videos usw.) von [Level-Q] werden redundanzfrei in der Datenbank abgelegt. Es erfolgt eine Trennung zwischen den Inhaltselementen und dem Layout.

Modernes Pflegekonzept durch Einsatz eines Content-Management-Systems (CMS)

Durch den Einsatz eines CMS soll ein flexibles und leicht bedienbares Pflegeinstrument bereitgestellt werden und so im Sinne der Nachhaltigkeit die Attraktivität von [Level-Q] für andere Hochschulen erhöht werden. Das CMS ist eine Arbeitsoberfläche, die es den Redakteuren ermöglicht, auch ohne HTML-Kenntnisse, die Inhalte von [Level-Q] zu aktualisieren oder zu verändern. Über das Content Management System lässt sich ein individuelles Redaktionskonzept (Rechtevergabe) realisieren. Des weiteren zeichnet es sich durch eine einfache Arbeitsoberfläche aus und erfordert somit nur eine kurze Einarbeitungszeit. Es können digital vorliegende Texte, Bilder, Flashfilme oder Videos integriert werden. Der Redakteur kann eigene Menüpunkte (eine Navigation) erstellen und bearbeiten. Auch die Datensicherheit ist gewährleistet: Mit einer passwortgeschützten Login-Maske meldet sich der Redakteur an. Zusätzlich erhält er eine Identifikationsnummer (Session-ID), welche ihn für den Zeitraum seines Aufenthaltes begleitet. Das CMS wurde nach Vorgaben von einem externen Anbieter programmiert und basiert auf PHP 4 und der Datenbank MySQL.

Aufgabenbereich Forschung und Evaluation

Generierung der Fragestellungen für die Evaluation

Untersuchung des Lernmediums, Lernerfolgs und der LernerInnen mit Hilfe von Prozess- und Outcome-Analysen:

- Medium
Fragen zur Nutzerfreundlichkeit, Adaptivität, Interaktivität, Ästhetik, Hilfsfunktionen, Kommunikation (Gebrauchstauglichkeit).
- Lernerfolg
Subjektive Einschätzung sowie Wissens - Tests und Akzeptanz des WBT.
- LernerInnen
Soziodemographische Daten, Persönlichkeitseigenschaften und bisherige Erfahrungen mit dem Medium.

Auswahl und Entwicklung der Untersuchungsmethoden

Erhebung von quantitativen und qualitativen Daten längs- und querschnittlich, um eine möglichst breite und objektive Datenbasis zu schaffen. Nutzung von Papier – Bleistift - und Online - Fragebögen. Überprüfung der Annahmen mit Hilfe der gängigen univariaten und multivariaten statistischen Methoden. Ein qualitatives Herangehen wird durch die Durchführung von Interviews sicher gestellt. Geplant sind ebenfalls Methoden der Beobachtung, um den Prozess der Auseinandersetzung der einzelnen LernerInnen mit dem Programm genauer studieren zu können. Nebenbei werden wir eine eigene Skala zur Messung von Problemen im Umgang mit dem WBT prüfen.

Definition der Stichprobe

Alle TeilnehmerInnen an [Level-Q] in den beiden Pilotphasen. Studierende verschiedener Fachrichtungen (Universität Oldenburg, Universität Hamburg und Fachhochschule Nordostniedersachsen), TeilnehmerInnenzahl im Sommersemester 2002: ca. 200 Studierende.

Untersuchungszeitraum

Die Daten werden in den beiden Pilotphasen erhoben und jeweils anschließend ausgewertet (März 2002 - August 2003).

Nähere Informationen zum Projekt und zum Angebot sind unter www.level-q zu erhalten

AG 27

Einen Charakter verändert man nicht?

Dr. Gerhart Rott, Direktor der Zentralen Studienberatungsstelle der Bergischen Universität Wuppertal, Projektsprecher WISA



Der Begriff „lebenslanges Lernen“ postuliert, dass Wissen zunehmend schnell veraltet und immer wieder neu zu erlernen und zu vermitteln ist. Vor diesem Hintergrund gewinnen Persönlichkeitsfaktoren wie Handlungskompetenzen zur Lösung komplexer Aufgabengebiete an Bedeutung. Die Kontextualisierung des Wissens und die Fähigkeit, Wissen auf neue Anwendungsgebiete zu übertragen sowie

transdisziplinäre Erkenntnisse und Lösungen zu erarbeiten, ist für viele Tätigkeitsfelder in der Arbeitswelt zur entscheidenden Qualifikation geworden.

Das Wuppertaler Interdisziplinäre Studienangebot „WISA-Projekt“ (www.wisa-projekt.de)⁵⁵ erstellt in Kooperation von drei Fachgebieten aus drei Fachbereichen und der Zentralen Studienberatung ein praxisorientiertes Angebot, das den Studierenden die Möglichkeit einräumt, „Schlüsselqualifikationen“ oder sogenannte „Soft Skills“ zu erwerben, um ihre Berufsfähigkeit zu verbessern und ihnen den Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern. Das WISA-Projekt kann in alle Studiengänge integriert werden.

Die Zentrale Studienberatungsstelle bietet Module zu persönlichkeitsbildenden Methoden- und Sozialkompetenzen an. Im Vordergrund steht hierbei die Entwicklung eines Career Service. Wissenschaftlich fundiert und verhaltensorientiert konzipiert, werden den Studierenden Möglichkeiten zur Selbstevaluation und -entwicklung eröffnet.

Einen Überblick über das WISA-Projekt zu geben und eine Diskussion darüber anzuregen, ist das Ziel dieses ARGE-Workshops. Die Vorstellung einzelner praxisqualifizierender Elemente aus den Projektmodulen soll noch genauere Einblicke ermöglichen.

Insgesamt nehmen an dem Workshop neben dem Moderator, dem Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal und gegenwärtig Vizepräsident von FEDORA (Forum Européen de l'Orientation Académique), 15 weitere Kolleginnen und Kollegen teil. Er eröffnet den Workshop zunächst mit der Begrüßung, er erläutert die Ziele und den Aufbau des Workshops und leitet eine Vorstellungsrunde ein.

⁵⁵ Die angegebene Internetadresse kann sich aufgrund eines Wechsels des Providers ändern. In jedem Fall kann die Homepage über die Adresse www.zsb.uni-wuppertal.de gefunden werden.

Vier Leitfragen strukturieren diese Vorstellungsrunde:

Wo komme ich her?

- Welche Erfahrungen habe ich
 - mit interdisziplinären Projekten?
 - mit dem Training von Schlüsselqualifikationen?
- Was erwarte ich von dem Workshop?

Die Bandbreite der Teilnehmer reicht von Psychologischen Psychotherapeuten der Studentenwerke, über Studienberaterinnen und -berater aus Zentralen Studienberatungsstellen bis zu Trainerinnen und Trainern aus Career Services.

In ihren jeweiligen Arbeits- und Beratungszusammenhängen sind sie bemüht, Studierende zu unterstützen, ihre Zeit im Studium auch als Möglichkeit wahrzunehmen, um nicht nur fachliches Wissen sondern auch persönlichkeitsfördernde Kompetenzen zu erwerben. In dieser Runde wurde von Erfolgen und Schwierigkeiten berichtet. So scheint ein Problem darin zu liegen, dass einige spezielle Kursangebote zu wenig angenommen werden. Auch der Versuch, eine Kooperation der verschiedenen Beratungsstellen mit den Fakultäten bzw. Fachbereichen in Gang zu bringen, stößt kaum auf Resonanz.

Eine grundsätzlich wichtige Frage, welche wohl auch ein Motiv für die Kolleginnen und Kollegen ist, an diesem Workshop teilzunehmen, ist schließlich - ausgehend von der skeptischen Titelfrage „Einen Charakter verändert man nicht?“ -, die Grenzen der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden zu erweitern.

Vor diesem vielfältigen Erfahrungshintergrund und unter Berücksichtigung der aufgekommenen Fragestellungen stellte der Moderator einige Begründungszusammenhänge und die Grundzüge des „WISA-Projekts“ vor.

Die Studierenden in Zeiten des ökonomischen Wandels

Für die Westeuropäischen Ökonomien wurde das Gefühl von Sicherheit während einer Nachkriegsentwicklung von lang anhaltendem ökonomischen Wachstum durch die Ölkrise in den siebziger Jahren erstmalig in Frage gestellt. In den neunziger Jahren wurde schließlich allgemein erkannt, dass Ökonomien drastische Verluste einfahren, wenn sie nicht mit der Zeit gehen und sich neuen Anforderungen und Herausforderungen stellen. Globalisierung erzeugt offene Wettbewerbsmärkte, in denen nationale Wirtschaften sehr schnell auf die Investitionsvorteile anderer Ökonomien reagieren müssen. Dies erfordert sehr viel Flexibilität, sowohl von der Wirtschaft als auch von den Arbeitnehmern. Die traditionellen Beschäftigungssysteme der Industrienationen geraten zunehmend unter Druck oder brechen sogar ganz zusammen: „The traditional concept of a “job for life“ is dying. The pace of economic development means that organisations have to be prepared to change much more regularly and rapidly. They are less and less willing to provide security of tenure“ (Watts, 1995, S. 31). Viele Organisationen reduzieren ihren Mitarbeiterstamm und behelfen sich zunehmend mit Teilzeitkräften und Zeitarbeitern.

Studierende, die sich auf den Einstieg in die Berufswelt vorbereiten, werden mit diesen Anforderungssituationen konfrontiert. Nur diejenigen, die sich den neuen Herausforderungen stellen und auf die Veränderung der Wirtschaft reagieren, können ihre Berufsfähigkeit verbessern und ihre Chancen erhöhen, in der instabilen Arbeitswelt zu

bestehen. Tony Watts schlussfolgert aus diesem Grund zu recht, dass die Aufgabe des Individuums darin besteht „[...] to develop a concept of serendipitous planning, planful serendipity“ (Watts, 1995, p. 32). Sich im Berufsalltag zu bewähren heißt vor allem auch, interdisziplinär zu arbeiten und sich nach dem „Geben-und-Nehmen-Prinzip“ über das eigene Fachgebiet hinaus methodisch und persönlich weiterzuentwickeln und „unternehmerisch“ denken und handeln zu können.

Für den Studierenden bedeutet die Instabilität der Wirtschaft häufig Stress, da er nur wenig Kontrolle und Einfluss auf die ökonomischen Prozesse nehmen kann. Die Universitäten und Beratungsdienste müssen auf diese neue Situation reagieren und die Studierenden bei der Bewältigung dieses Stressgefühls unterstützen: „Even though it would be well nigh impossible to change the economic reality, it is important to continue to give as much support as possible to students in order to minimise the stress they experience.“ (McDevitt, 2000, S. 2).

Die Studienberatungsdienste haben die Studierenden schon immer dabei unterstützt, eine Balance zwischen ihrem externen und internen Leben herzustellen. Sie helfen den Studierenden zudem seit jeher dabei, einen Weg zu finden, um neue Herausforderungen zu nutzen und sich auf das Leben nach der Universität vorzubereiten. Allerdings hat sich die Betonung heute auf Konzepte wie Flexibilität, Autonomie und Selbstständigkeit verlagert, da diesen eine wesentliche Rolle bei der Unterstützung der Fähigkeiten der Studierenden als „Manager ihrer eigenen Karrieren“ (Rott, im Druck) in einer sich wandelnden Welt zukommt: „In the 21st century the most significant challenge for graduates will be to manage their relationship with work and with learning. This requires skills such as negotiating, action planning and networking, added to qualities like self-awareness and confidence. These are the skills required to be self-reliant“ (Hawkins, 1996, S. 83). Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die Beratungsdienste den Studierenden dabei helfen, die eigenen transferierbaren Fertigkeiten zu identifizieren und zu stärken, um ihre Position im Leben auszubalancieren.

Es ist allerdings nicht nur die Aufgabe der Beratungsdienste, die Studierenden auf dem Weg in die Berufswelt zu unterstützen: „Students must be enabled to (re-)create a meaningful relationship between education, work and their own biography in order to develop the sense of identity and direction needed for good study results and for surviving successfully in the labour market“ (Meijers, 1997, S. 58 f.). Der Erwerb von interdisziplinären Schlüsselqualifikationen (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Flexibilität), interpersonalen Kompetenzen und Mitteln für den Umgang mit Unsicherheiten, sollte fester Bestandteil der Curricula der Hochschulen sein, um die veränderten Bedürfnisse der Studierenden zu berücksichtigen. Die Studierenden müssen lernen, ihr Wissen auf neue Anwendungsgebiete zu übertragen und fachübergreifende Lösungen zu erarbeiten, um Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen: „Educational systems need to take account of the holistic development of the individual and the preparation of the learner to adapt their newly acquired skills/knowledge to a rapidly changing world“ (Tobin, 1997, S. 106). Fragen, die in diesem Zusammenhang gestellt werden sollten, sind: Welche Angebote/Anreize bietet die Universität? Welche Möglichkeiten haben Studierende, um persönlich transferierbare Fertigkeiten zu entwickeln?

Die zunehmende Bedeutung von Qualifikationen, die Studierende in die Lage versetzen, ihr Fachwissen in externe, vielgestaltige, anwendungsorientierte, berufliche Umgebungen zu transferieren, bestimmt heute ein zeitgemäßes Konzept von Berufsfähigkeit. Die Förderung dieser, die moderne Wissensgesellschaft konstituierenden, kreativen, eigenständigen Fähigkeit reflektiert sich jedoch noch immer unzureichend in den

Bildungsstrukturen der Universitäten. Es entsteht für die Studierenden eine vermeidbare große unvermittelte Kluft zwischen Universität und Arbeitswelt, obwohl die Schnittmenge zwischen diesen beiden Sphären in der Wissensgesellschaft eher zunimmt. Da die entsprechenden Qualifikationen nicht zu den festen expliziten Bestandteilen ihres Curriculums gehören und somit im Universitätsalltag in den Hintergrund rücken, müssen sich Studierende derzeit noch selbst um den Erwerb von Schlüsselqualifikationen bemühen, die sie in Lage versetzen, ihr Wissen in angemessener Weise in verschiedenen beruflichen Kontexten einzusetzen.

Neben der Kluft zwischen Hochschule und Arbeitswelt wird hierbei auch deutlich, dass zwischen den verschiedenen Fachbereichen (und sogar Fachgebieten) innerhalb der Hochschulen nur wenig Zusammenarbeit im Sinne interdisziplinärer Kooperation festzustellen ist. Unter dem Druck immer fortschreitender Spezialisierung bleiben die Lehrenden den von ihren Disziplinen gestellten methodischen und inhaltlichen Anforderungen verhaftet.⁵⁶ Die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fachbereichen und Fachgebieten ist bis heute noch nicht hinreichend ausgereift und bedarf weiterer Schritte, die auch für Studierende Anregungen enthalten, verschiedene Wissensbestände methodisch und erkenntnistheoretisch gesichert aufeinander zu beziehen.

Das Wuppertaler Interdisziplinäre Studienangebot (WISA)

Vor diesem Hintergrund entschieden sich einige Lehrende und der Direktor der Zentralen Studienberatungsstelle im Jahr 1999, ein neues Projekt ins Leben zu rufen. Die Idee für das WISA-Projekt wurde geboren. Das Wuppertaler Interdisziplinäre Studienangebot macht es sich zum Ziel, fachlich fundierte, berufsrelevante Schlüsselqualifikationen zu fördern, die von zukünftigen Arbeitgebern bei der Auswahl der Nachwuchskräfte zunehmend geschätzt und von Jungakademikern aller Fachrichtungen erwartet werden. Bei der Antragstellung vor drei Jahren war allerdings noch nicht die besondere Bedeutung abzusehen, die diesem Projekt heute im Rahmen der Studienreform mit der Neuordnung der Bachelor- und Master-Studiengänge zukommt. Mit ihrer Einführung erhält die Qualität eines auch auf zukünftige Berufsfelder bezogenen Studiums und die berufliche Anwendbarkeit der im Studium erworbenen wissenschaftlichen Fachkompetenz besondere Gewichtung, auch im Hinblick auf die zukünftige Europäisierung der akademischen Ausbildung und des akademischen Arbeitsmarktes.

WISA konnte als zweites NRW-Leuchtturmprojekt der Bergischen Universität mit Unterstützung des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Rektorats an der Wuppertaler Hochschule realisiert werden, so dass die Bergische Universität zum Ende des Jahres 2001 ihr neues Projekt in einer Auftaktveranstaltung präsentieren konnte.

⁵⁶ Mit dieser allgemeinen Aussage soll nicht übersehen werden, welche Anstrengungen Universitäten gegenwärtig unternehmen, um neue Wege einzuschlagen. So sieht das im Juli 2002 von Prof. Hans N. Weiler verfasste Gutachten zum Mediationsprozess vor, dass für die zukünftige Profilbildung der Bergischen Universität als ein Kristallisationsinstrument Querschnittsstrukturen in Form von Interdisziplinären Zentren gebildet werden sollen. Über die Forschung und die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses hinaus sollen diese Zentren besonders in den Masterstudiengängen und in der Weiterbildung auch auf „[die] Betreuung von Studienangeboten“ Einfluß nehmen (Weiler, 2002, S. 26).



Seit dem Wintersemester 2001/2002 bietet das Pilotprojekt (zunächst befristet auf zwei Jahre) in Kooperation zwischen Lehrenden der Fachgebiete Germanistik/Didaktik aus dem Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften (Prof. Dr. Eva Neuland), Wirtschaftspädagogik, Gründungspädagogik und Gründungsdidaktik, aus dem Fachbereich Wirtschaftswissenschaft (Prof. Dr. Ulrich Braukmann), Automatisierungstechnik/Prozessinformatik aus dem Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik (Prof. Dr.-Ing.

Birgit Vogel-Heuser) und der Zentralen Studienberatungsstelle (Akad. Dir. Dr. Gerhart Rott) ein breites praxisorientiertes Veranstaltungsangebot, das im Umfang von mindestens sechs SWS mit einem Zertifikat⁵⁷ abgeschlossen und den Bewerbungsunterlagen beigelegt werden kann.

Fachliche Kompetenz wie sie durch das vielfältige Angebot im Studium vermittelt wird bleibt die Grundlage der beruflichen Qualifikation. Zur fachlichen Qualifikation zählen neben dem Fachwissen, das durch das Studium und evtl. eine Berufsausbildung erworben wurde, vor allem auch die praktische Erfahrung in der Anwendung von Fachkompetenz, Branchenkenntnissen, informationstechnologischem und sozial-kommunikativem Wissen und Können. WISA eröffnet die Möglichkeit, bereits im Studienverlauf berufsrelevantes und qualifizierendes Wissen und Können der jeweils fachfremden Disziplinen und fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen für den Berufseinstieg zu erwerben und zu erproben.



Dem „Geben-und-Nehmen-Prinzip“ zufolge steuern die verschiedenen Fachgebiete berufsrelevante Studienangebote zur Förderung verschiedener ineinandergreifender Schlüsselqualifikationen bei, die in besonderer Weise den Einsatz fachwissenschaftlicher Qualifikationen in der Berufswelt erleichtern und den Wissenstransfer unterstützen. Durch ein spezifisches Seminarangebot werden mündliche und schriftliche Kommunikationskompetenzen, unternehmerisches Denken und Handeln, Grundlagen

⁵⁷ Das Projekt bemüht sich, mittelfristig entsprechende Angebote in die Studienordnungen der Studiengänge zu integrieren.

wissen und Verständnis der modernen Informationstechnologien sowie praxisqualifizierende Arbeitsmethoden und Sozialkompetenzen auf fachwissenschaftlich fundierter Basis gefördert.



Das WISA-Projekt richtet sich an Studierende der Fachbereiche Sprach- und Literaturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften sowie der Elektrotechnik und Informationstechnik. Soweit es die Nachfrage erlaubt, sind die Veranstaltungen auch für Studierende anderer Fachbereiche geöffnet.

In dem Projekt ist je eine halbe wissenschaftliche Mitarbeiterstelle den beteiligten Fachdisziplinen zugeordnet, die Zentrale Studienberatung verfügt über eine halbe Stelle für die von ihr angebotenen Trainings sowie eine halbe Stelle für die Projektkoordination und für den Aufbau eines Career Service.

Das Projekt bietet den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Möglichkeiten für den interdisziplinären Erfahrungsaustausch und konzeptionelle Einflussnahme auf die Gestaltung der Seminarangebote. Das Leitungsgremium bemüht sich neben der Leitung im engeren Sinne um die kontinuierliche Verbesserung der Verankerung des Projekts in den allgemeinen Universitätsstrukturen.

Mit diesem Konzept will das Projekt neue Schritte in der Frage der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gehen. Es geht davon aus, dass in dem Erlernen von fachlichen, methodischen und wissenschaftlichen Grundlagen und dem Erwerb eines entsprechenden Fachhabitus (vgl. hierzu Rott, 1991, und Großmaß, 2000) wichtige Kompetenzen erlernt werden, die auch als Schlüsselqualifikationen anzusehen sind (z.B. Reflexionsfähigkeit, Selbstständigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Teamarbeit). Indem Studierende jedoch in Berührung kommen mit anderen Disziplinen und mit praktischen

Erfahrungen und Arbeitstechniken außerhalb der Hochschule sowie mit dem verhaltensbezogenen Erwerb von Sozialkompetenz, lernen sie sich explizit zu machen, was sie bereits im Fach erworben haben. Es können erste Grundlagen für das Überschreiten von disziplingebundenen Erkenntnisgrenzen gelegt werden, die im weiteren wissenschaftlichen und beruflichen Leben eigenständig vertieft werden können.

Das Projekt grenzt sich somit deutlich von einem rein additiven Trainingskonzept von Schlüsselqualifikationen ab. In ihm ist der Veranstaltungsort in oder außerhalb der Hochschule, vor oder nach dem Studium rein akzidentiell. Mit der Abgrenzung von einem solchen Vorgehen schließt das Projekt an Überlegungen an, die für die Studienberatung die Verknüpfung von biographischem und persönlichem Sinnzusammenhang mit dem Studium und der wissenschaftlichen Lehre hervorheben (Rott, 1991). Es greift damit Gedanken auf, die die Betrachtung von Denken, Fühlen und Handeln der Studierenden im Studium eng mit den Inhalten des Studiums verbinden (Rott, 1996). Es knüpft so auch an Gedanken an, die Ruth Großmaß für die psychosoziale Studienberatung zur Diskussion gestellt hat unter Nutzung der systemtheoretischen Kategorien von Luhmann und der Theorie Bourdieus zur Analyse der individuellen Situation in verschiedenen Feldern und der an deren Spielregeln gebundenen Konstituierung eines Habitus. Aus dieser Sicht produziert „Beratung [...] nicht Defizitausgleich, sondern Anschlussfähigkeit; sie pathologisiert nicht, sondern sie orientiert“ (Großmaß, 2000, S. 258). Schließlich greift das Projekt so auch ein Verständnis auf, nach dem der zwingende Aufbau „einer integrierten Dienstleistung von Studien-, Praxis- und Berufsberatung“ (Weiler, 2001, S. 72) gebunden sein muss an „ein sehr viel ausgeprägteres institutionelles Bewusstsein [der Hochschulen] für die Berufsfähigkeit der Absolventen“ (ebd., S. 71).

Mit der Hervorhebung der Verbindung der Disziplinen und den fachwissenschaftlichen Inhalten geht das Projekt jedoch nicht davon aus, dass alleine die Beschäftigung mit einem Fachgebiet in methodisch gesicherter Weise zu transdisziplinärem Denken und zu berufsbefähigenden Verhaltenskompetenzen führt. Vielmehr bedarf es nach Auffassung des Projekts erheblicher hochschuldidaktischer Bemühungen und tatsächlicher interdisziplinärer Kooperation, um den Boden für solche transdisziplinäre Erkenntnisse zu bereiten und Transferqualifikationen bei den Studierenden zu erreichen. Das Projekt knüpft dabei an handlungsorientierte Vermittlung von Gründerkompetenzen von Herrn Prof. Braukmann und Herrn Prof. Koch an (vgl. hierzu Koch, im Druck, und Braukmann, 1999). Auch greift es auf Einsichten aus der Veranstaltungsreihe Philologien und Berufspraxis und der anwendungsbezogenen Lehre des Leuchtturmprojekts „Mündliche Kommunikation“ aus dem Lehrstuhl von Frau Prof. Neuland zurück, die sich durch einen Blick auf verschiedene Kommunikationszusammenhänge und den Berufsbezug der Studienangebote im Rahmen der Germanistik ergeben (Bachorski & Neuland, 1997, und Neuland, 1999). Des Weiteren knüpft das Projekt an eine Sicht von Technologieentwicklung und -management an, die in der Komplexität technischer, wirtschaftlicher und personeller Faktoren (zum Beispiel der Automatisierungstechnik) das Zusammenspiel unterschiedlicher Qualifikationen sich zum Gegenstand macht, die differenzierte didaktische Umsetzungen begründen (Thissen & Vogel, 2001, und Vogel-Heuser, 2001). Dabei wirken die vielfältigen Industrieerfahrungen der Lehrstuhlinhaberin Frau Prof. Vogel-Heuser in die Konzeptbildung des Projekts ein. Schließlich sieht das Projekt die Beratungs- und Trainingserfahrung der Studienberatung als eine wichtige Schnittstelle an, um die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden in einer ganzheitlichen Sicht zu berücksichtigen und die Rahmenbedingungen des Studiums in angemessener Weise aufzugreifen. Mit der Entwicklung eines Career Service werden diese Kompetenzen der ZSB in berufsbezogene Dimensionen erweitert.

Beispiele verhaltensorientierter didaktischer Elemente

Nach der Darstellung des WISA-Projekts und der Erläuterung von Einzelfragen konkretisiert sich die Präsentation des Pilotprojekts auf Beispielübungen aus zwei Modulen aus dem Bereich „Arbeitsmethoden und Sozialkompetenzen“, die im Wintersemester 2001/2002 von der Zentralen Studienberatungsstelle (ZSB) der Bergischen Universität im Rahmen des WISA-Projekts angeboten wurden.

Das erste Modul „Projektmanagement, Kreativität und Problemlösungstechniken“ wurde von einem selbständigen Dipl.-Ökonom aus der IT-Branche abgehalten, der im unternehmerischen Tagesgeschäft Projekte in der Wirtschaft realisiert. Er führte die Studierenden in Grundlagen und Arbeitsmethoden des Projektmanagements ein. Lernziele sind neben der Begriffsklärung die Definition von Projektaufgaben, Projektplanung und Projektzielformulierung, zeitlich angemessene Projektsimulationen wurden von den Studierenden selbständig erarbeitet. Projektorganisation, -leitung und -controlling wurden mit der Einführung und Anwendung der Projektmanagementsoftware „Project 2000“ von den Seminarteilnehmern unter Anleitung bearbeitet. Die Studierenden wurden in diesem Seminar angeregt, eigene Arbeitsweisen zu reflektieren und in ihrem Arbeitsleben anzuwenden. Das Seminar knüpft so eng an die Lern- und Sozialerfahrungen der Studierenden im Studium an.

Den Teilnehmern des Workshops wird der Ablaufplan dieses 2-tägigen Blockseminars sowie die Unterlagen zur „Projektorganisation“, ein „Terminplan“, die Unterlagen zum „Rückblick eines Projektes“ sowie das „Feedback“ der Studierenden vorgestellt. Anschließend werden die Teilnehmer gebeten, mit Hilfe eines Fragebogens die Arbeitsatmosphäre in ihrem eigenen Team zu beurteilen. Die Aufgabenstellung hierzu lautet:

Stellen Sie sich Ihr tatsächliches Team vor (gestern, letzte Woche ...):

Wie verbringen Sie Ihren Tag miteinander?

Was ist anregend/weniger anregend?

Was gefällt Ihnen an Ihrem Team?

Nachdem die Teilnehmer den Fragebogen ausgefüllt hatten, wurden ihnen folgende Fragen gestellt: „Wenn Sie nun in Ihr Team zurückgehen, was könnten Sie dort konkret verändern?“/ „Mit welcher Aktion können Sie in der nächsten Woche Ihre Teamstruktur positiv beeinflussen?“

Das zweite Modul aus dem Bereich „Arbeitsmethoden und Sozialkompetenzen“, das in dem Workshop vorgestellt wird, trug den Titel „Zeit- und Stressmanagement“. In dieser Veranstaltung wurde zum einen die persönliche Zeit (Zentraler Aspekt: Man kann in der persönlichen Zeit ertrinken) als auch die biographische Zeit (die persönliche Entwicklung in den jeweiligen Lebensphasen) thematisiert. Die Workshop-Teilnehmer werden gebeten, eine Zeitplan-Tabelle zu folgender Aufgabenstellung auszufüllen:

„Was möchten Sie innerhalb der nächsten zwei, drei oder vier Wochen ändern?“ Das erste Datum ist bereits eingetragen, so dass die erste Spalte sofort ausgefüllt werden kann.

„Habe ich meine Zeit besser gemanagt?“ Den nächsten Termin sollen sich die Workshop-Teilnehmer selber setzen und ihre zuvor festgelegten Ziele erneut überprüfen.

Abschlussdiskussion

Im Anschluss an die Vorstellung der beiden WISA-Module mit interaktiven Beispielen wird das Wuppertaler Interdisziplinäre Studienangebot vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder diskutiert. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist das Grundkonzept des Projekts verständlich und nachvollziehbar. Kolleginnen und Kollegen aus der psychologischen Beratung sehen mit der Erhöhung der Selbstwirksamkeit im Studium durch verbesserte Arbeitstechniken, genauere Zukunftserwartungen und besseres Stress- und Zeitmanagement Zugänge, die die allgemeine Selbstachtung und das Selbstwertgefühl stärken können, womit eine positive Wechselwirkung mit anderen Konfliktlösungspotentialen erreicht werden kann.

Beraterinnen und Berater in der orientierenden Beratung erkennen in der inhaltlichen Verknüpfung mit den Fachbereichen Möglichkeiten einer genaueren Zusammenarbeit mit der Studienfachberatung.

Schließlich betrachten diejenigen, die gegenwärtig in verschiedenen Berufspraxis- und Career Service Einrichtungen arbeiten die hochschuldidaktische Erweiterung dieser Konzeption als vielversprechend.

Von allen Beteiligten wird das Neuartige des Ansatzes, die Verknüpfung zwischen den einzelnen Fachbereichen und der Zentralen Studienberatung, hervorgehoben. Positiv bewertet wird die Tatsache, dass die Angebote den Kooperationspartnern nicht als schon festgelegt angeboten werden, sondern diese Kooperation ein Teil der Projektplanung ist. Diese innovativen Elemente sollen in zukünftigen Ansätzen weiter ausgearbeitet werden⁵⁸.

Literatur

- Bachorski, H.-J. & Neuland, E. (1997). Perspektiven des Germanistik-Studiums am Anfang des nächsten Jahrzehnts. In Welbers, U. (Hg.). *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. (S. 295-311). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand Verlag.
- Braukmann, U. (1999). Förderung von Existenzgründung aus Hochschulen - im Rahmen des biceps-Projekts entwickelte Konturen einer Gründungsdidaktik. In Klandt, H., Nathusius, K., Szyperski, N. & Heil, A.H. *G-Forum 1999. Dokumentation des 3. Forums Gründungs-forschung*. Köln, 8. Oktober 1999. (S. 103-135). Lohmar, Köln: Josef Eul Verlag.
- Großmaß, R. (2000). Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Koch, L.T. (im Druck). Nachhaltige Integration der Gründungsqualifizierung in die universitäre Lehre - der Wuppertaler Ansatz.
- Meijers, F. (1997). Career Identity as a Form of Empowerment. In Van Esbroeck, R., Butcher, V., Broonen, J.P. & Klaver, A.-M. (Hg.). *Decision Making for Lifelong Learning*. (S. 58-71). Brussels: VUBPress.
- Neuland, E. (1999). Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen : Zur Einführung Mündliche Kommunikation aus der Sicht


⁵⁸ Dieses Element des Projekts wird in dem OECD-Bericht „OECD Review of Career Guidance Policies“ als positiver Versuch der Bergischen Universität gewertet, „[...] to integrate career management skills into the academic curriculum through co-operation between the departments and the Central Student Counselling Service“ (Plant & Watts, im Druck, S. 7).

- der Hochschule: Forschungsgegenstand, Studiengbiet und Qualifikationsspektrum. In Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Heft 2: Deutschunterricht und Germanistikstudium: Schlüsselqualifikationen. (S. 187-192, 242-244).
- Plant, P. & Watts, A.G. (im Druck). Germany Country Note. In OECD Review of Career Guidance Counselling Policies.
- Rott, G. (1991). Die Rolle der Studienberatung in der Hochschulausbildung: Grundlagen von Konzepten und Methoden. In Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Perspektiven der Studienberatung. Fachtagung der Hochschulrektorenkonferenz, Konstanz 22.-24. August 1990. Dokumente zur Hochschulreform 70/1991. (S. 57-87). Bonn.
- Rott, G. (1996). Interaction between emotion, cognition and behaviour s a focus for higher education and in student counselling. In Georgas, J., Manthouli, M., Besevegis, E. & Kokkevi, A. (Hg.). Contemporary Psychology in Europe. Theory, Research, and Applications. Proceedings of the Ivth European Congress of Psychology. (S. 272-288). Seattle, Toronto, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rott, G. (im Druck). European Students as Managers of Their Own Career. Bericht zur FEDORA Summer University 2001 "Through Guidance to Employment. European Students and Entrepreneurship. («Best Practice in Europe»)". Paris 2-6. Juli 2001.
- Thissen, D. & Vogel, B. (2001). Systematischer Entwurf von WBT in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre. Vortrag gehalten auf der Informatik 2001. www.informatik2001.at
- Tobin, C. (1997). Continuing Education, Global Learning and Decision Making.). Career Identity as a Form of Empowerment. In Van Esbroeck, R., Butcher, V., Broonen, J.P. & Klaver, A.-M. (Hg.). *Decision Making for Lifelong Learning*. (S. 104-107). Brussels: VUBPress.
- Vogel-Heuser, B. (2001). Der bunte Hund im Team oder Berufschancen für Ingenieurinnen. In *2B ING. Facts für junge Leute. Die Karriere mit Köpfchen planen 02/2001*. (S. 10-12).
- Watts, A.G (1995). University Guidance in Europe in the Context of Lifelong Career Development. In *Successful Adjustment to University and Progression beyond in a European Context. Proceedings of the Summer School 1995*. (S. 31-34). Camerino: Università de Camerino.
- Weiler, H.N. (2001). Career Centers und Hochschulreform - Hochschulpolitische Herausforderungen an der Schnittstelle von Arbeit und Wissen. In Puhle, H.-J. & Weiler, H.N.(Hg.). *Career Centers. Eine hochschulpolitische Herausforderung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung. (S.67-78)
- Weiler, H.N. (2002). Verstehen - Vermitteln - Gestalten. Die zukünftige Entwicklung der Bergischen Universität Wuppertal. Bericht über die Ergebnisse des Mediationsprozesses 2001/2002. (Erhältlich durch die Bergischen Universität Wuppertal)


AG 28

Schlüsselkompetenzen und Hochschule - eine Perspektive aus Großbritannien

Margaret Dane, Heriot Watt University Edinburgh



Key Skills in Higher Education
- a British Perspective



Margaret Dane, FEDORA President
Director, Student & Academic Affairs
Heriot-Watt University Edinburgh

6-7 March 2002 ARGE Tagung Cologne

Structural trends in Higher Education

- Growth and diversification of student population
- Greater diversity & institutional differentiation
- Wider links with the economy and the labour market
- Course choices, structures, delivery & assessment
- Focus on skills as well as academic knowledge
- Impact of information & communication technology
- Internationalisation and globalisation
- Influence of Government policies and demands
- Implications for Guidance & Counselling Services

6-7 March 2002 ARGE Tagung - Cologne

Background to Skills Development debate

- University - employer interface more focussed
- Wider range of graduate occupations & employers
- Fewer career ladders - more portfolios & self-employment
- More demanding employers, students and graduates - locally, nationally & internationally
- More emphasis on work placements / experience
- Lower perceived value of first degree alone
- Importance of lifelong - learning
- Government Project funding for special groups and issues

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

Course choices, structures, delivery & assessment

- Huge range of subject specialisations
- Demand for much more flexible HE provision e.g. full-time, part-time, distance learning courses
- Demand for clear learning outcomes / benefits of HE
- Integrating skills development into the curriculum
- Need for more support & guidance to make choices

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

•
•
•

Key Skills - What are they?

Self-management

Reliance, confidence, discipline
responsibility, adaptability

Communication

Speaking, listening, writing,
presenting, non-verbal, languages

Interpersonal

Teamwork, leadership, assertiveness,
negotiating, networking,
managing people & resources

Intellectual

Reasoning, analysis,
creativity, synthesis

Practical / applied

Info. handling & interpretation
problem solving, spatial ability

Other

Organisation, time-management,
business & financial awareness
political & cultural awareness

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

•
•
•

How can key skills be developed?

- **Before University**
School, clubs, sport, voluntary work, class projects, holiday jobs,
independent activity, travel, discussion and debate, reading
- **Within the University curriculum**
Group projects, course presentations, scientific projects, written
reports, discussion and debate, practical work, experiments, use
of videos and feedback, balancing demands on time
- **Outside University**
Voluntary & paid work experience, placements, shadowing,
work-based mentors, sport & other team activities, travel,
organising events, managing a student budget, reading serious
newspapers

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

How can key skills be identified and presented?

- Provide explicit written learning outcomes for courses
eg. UK Programme Specifications
- Using Careers Service to obtain background information, seek advice on skills sought for career choice, use "Skills Profile" on-line exercises and tailor CV to meet job & person specifications for post being applied for
- Seek feedback from family, friends and University staff on skills already developed and gaps to be filled

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

What skills are needed for lifelong Learning?

- Self-reliance, assessment, discipline and motivation
- Information retrieval, handling, analysis and application
- Awareness of learning & work opportunities
- Ability to weigh up choices and make decisions
- Flexibility, time-management, commitment
- Networking, resourcefulness, perseverance
- Ability to take a long-term view
- Future vision

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

•
•
•

Career planning & management skills

Self awareness	Negotiation
Self- promotion	Political awareness
Action Planning	Coping with uncertainty
Networking	Development focus
Matching & decision-making	Transfer skills
Self-confidence	
Exploring & creating opportunities	

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

• • • • • • • •

•
•
•

Roles of academic staff and student advisers

Academic teachers	Student Careers Advisers
* subject knowledge	* Individual guidance
* group projects	* Analysis of experience/ learning
* practical work	* Work experience
* experiments	* Skills training and practice
* class presentations	* CV & application advice
* mentoring	* Self-presentation techniques
* written reports	* Feedback on performance
* discussion and debate	* Implications of choices
* feedback on learning	* Help with decision-making

Others: Students Association

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

• • • • • • • •

•
•
•

Useful websites

- <http://www.netwise.ac.uk/cms/>
- <http://www.rdg.ac.uk/Careers/academic/cms.htm>
- <http://www.rdg.ac.uk/Careers/skills/home.html>
- <http://www.brad.ac.uk/admin/careers/skillsmanagement.php>
- http://www.dest.gov.au/archive/highered/eippubs/eip99-7/eip99_7pdf.pdf
- <http://www.rsc.org/lap/educatio/pgskills.htm>
- <http://www.itl.usyd.edu.au/ITL/docs/whatsn/docs/GSA.pdf>

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

•
•
•

The Way Forward - some questions

- What demands will the world of tomorrow place on us and on our students?
- What new skills will we and they need to succeed?
- How will I.C.T impact on what we do?
- How can guidance support the total learning experience within and outside the University?

6-7 March 2002

ARGE Tagung - Cologne

Übersicht der Arbeitskreise

AKs	AK-Leitung	Themen
AK 1	Uli Knoth, Fachhochschule Darmstadt	Expertenkreis Studierenden-Service-Center Thema der 3. Sitzung: Das Konzept der Universität Hannover
AK 2	Wilfried Schumann, Psycho-Soziale Beratungsstelle von StW und U Oldenburg	Psychologische und Psychotherapeutische Beratung
AK 3	Nele Wasmuth, KIQ U Köln (Ansprechpartnerin für diese Tagung)	Treffen der Career Services
AK 4	Günter Kohlhaas, ZAS der U Marburg Renate Schwan, Beraterin bei Perot Systems	Qualitätsmanagement in der Studienberatung Der ARGE-Arbeitskreis hat sich zum Ziel gesetzt, einen ständigen Erfahrungsaustausch zu seinem Thema zu organisieren, die gewonnenen Erkenntnisse und Arbeitsergebnisse an die Studien- und Studierendenberatungsstellen anlässlich der ARGE-Fachtagungen und über die Web-Seiten der ARGE weiterzugeben, die Arbeitskreismitglieder zu qualifizieren und Arbeitsinstrumente zu Aufgaben des Qualitätsmanagements zu entwickeln.

Teilnehmerliste

Dipl. Sozialpäd. Apel, Andreas, Fachhochschule Bingen, Zentrale Studienberatung, Berlinstr. 109, 55411 Bingen, apel@fh-bingen.de

Dr. Bade, Ulf, ZVS, 44128 Dortmund

Barth, Katja, Technische Fachhochschule Berlin, Allgemeine Studienberatung, Luxemburger Str. 10, 13353 Berlin, studb@tfh-berlin.de

Dr. Barz, Andreas, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung, Postfach 105760, 69047 Heidelberg, andreas.barz@urz.uni-heidelberg.de

Bausum, Carolin, Universität Köln, Gleichstellungsbeauftragte, Eckertstr. 4, 50931 Köln, gleichstellungsbeauftragte@uni-koeln.de

Becker, Rita, Katholische Fachhochschule NRW, Abteilung Köln, Psychologische Beratungsstelle, Wörthstr., 50668 Köln, r.becker@kfhnw-koeln.de

Dr. Bieber, Sabina, Universität Potsdam, Zentrale Studienberatung, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, bieber@rz.uni-potsdam.de

Bisanz, Erhard, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Referat Studienberatung, Rotebühlstr. 131, 70197 Stuttgart, bisanz@abt1.leu.bw.schule.de

Bischoff, Eva, Universität Köln, Gleichstellungsbeauftragte, Eckertstr. 4, 50931 Köln, gleichstellungsbeauftragte@uni-koeln.de

Blotenberg, Heidi, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, h.blotenberg@verw.uni-koeln.de

Blum, Thomas, Studentenwerk Augsburg, Beratung im Studentenwerk, Eichleitner Str. 30, 86159 Augsburg, bist@stw.uni-augsburg.de

Bock, Jan, Universität Münster, Zentrale Studienberatung, Schlossplatz 5, 48149 Münster, Jan.Bock@uni-muenster.de

Boemans, Helga, Universität Kassel, Studienzentrum für Lehramts- und Magisterstudierende, Holländische Str. 36-38, 34109 Kassel, boemans@uni-kassel.de

Brammer, LL.M., Markus, Hochschulrektorenkonferenz HRK, Ahrstraße 39, 53175 Bonn, brammer@hrk.de

Dr. Brand, Heike, Fernuniversität Hagen, Dez. Zentrale Studienberatung, 58084 Hagen, heike.brand@fernuni-hagen.de

Breitfeld, Annelie, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrale Studienberatung, Abt. 1 / Ref.3 - Studienberatung, 6099 Halle (Saale), studienberatung@uni-halle.de

Breitschaft-Mühlberger, Barbara, Fachhochschule für Finanzen des Landes NRW, Allgemeine Studienberatung -B.Breitschaft-M., Goebenstr. 36, 48151 Münster, bbreitmuehl@gmx.de

Buecher, Ilka, Universität Lüneburg u. Fachhochschule Nordostniedersachsen, Zentrale Studienberatung, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, buecher@uni-lueneburg.de

Buff, Charlotte, Studentenwerk Heidelberg, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Schröderstr. 51, 65120 Heidelberg, charlotte.hildebrandt@web.de

Dr. Bürger, Irma, Universität Potsdam, Zentrale Studienberatung, Am neuen Palais 10, 14469 Potsdam, ibuerger@rz.uni-potsdam.de

Büter, Ludger, Kölner Studentenwerk, Psycho-Soziale Beratung, Universitätsstr. 16, 50937 Köln, bueter@kstw.de

Butry, Irene, Psychologisch-Psychotherapeutische, Beratungsstelle für Studierende des Bistums Aachen, Lothringer Str. 83, 52070 Aachen, PPBS-Aachen@t-online.de

Chur, Dietmar, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Zentrale Studentenberatung der Hochschulregion Heidelberg, Bergheimer Str. 10, 69115 Heidelberg, dietmar.chur@urz.uni-heidelberg.de

Couturier, Susanne, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, s.couturier@verw.uni-koeln.de

Director Dane, Margaret, Heriot-Watt University Edinburgh, Office of Student & Academic Affairs, Office of Student & Academic Affairs Riccarton, GB Edinburgh EH 14 4AS, M.Dane@hw.ac.uk

Daude, Susanne, Universität Paderborn, Zentrale Studienberatung, Psychologische Beratung, Warburgerstr. 100, 33098 Paderborn, daude@hrz.uni-paderborn.de

Deckart, Bettina, Freie Universität Berlin, Career Service, Thielallee 38, 14195 Berlin, deckart@zedat.fu-berlin.de

Decker, Hermann, Arbeitsamt Köln, Hochschulteam, Luxemburgerstr. 121, 50939 Köln, hermann.decker@arbeitsamt.de

Döhling-Wölm, Jasmin, Universität Hannover, Zentrale Studien- und Studentenberatung, Welfengarten 1, 30167 Hannover, doehling-woelm@zsb.uni-hannover.de

Ebel, Heino, Universität Lüneburg u. Fachhochschule Nordostniedersachsen, Zentrale Studienberatung, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, ebel@uni-lueneburg.de

Eggensperger, Petra, Ruprecht-Karl-Universität Heidelberg, Abteilung Schlüsselkompetenzen des Zentrums für Studienberatung u. Weiterbildung, Bergheimer Str. 10, 69115 Heidelberg, petra.eggensperger@urz.uni-heidelberg.de

Ermann, Günter, Bundesanstalt für Arbeit, Referat I a 1, 90327 Nürnberg, guenter.ermann@arbeitsamt.de

Eschke-Schnell, Ingrid, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Zentrale Studienberatung, Fürstengraben 1, 7743 Jena, i.eschke-schnell@uni-jena.de

Dr. Esselborn, Helga, Schreibzentrum, An der Ronne 84, 50859 Köln, esselborn@schreibzentrum-koeln.de

Dr. Faris-Lewe, Kerime, Studentenwerk Osnabrück, Psychosoziale Beratungsstelle für Studierende, Sedanstr. 4, 49076 Osnabrück, psb.studentenwerk@uni-osnabrueck.de

Gersch, Silke, Fachhochschule Gelsenkirchen, Allgemeine Studienberatung, Neidenbogen Str. 43, 45877 Gelsenkirchen, silke.gersch@fh-gelsenkirchen.de

Giese, Corinna, Technische Universität Ilmenau, Thüringer Koordinierungsstelle Mentoring-Netzwerk / Career-Service, Helmholtzring 1, 98693 Ilmenau, corinna.giese@zv.tu-ilmenau.de

Gieseler, Astrid, Technische Universität Hamburg-Harburg, Allgemeine Studienberatung, Schwarzenbergstr. 95, 21071 Hamburg, A.Gieseler@tu-harburg.de

Gill, Karin, Fachhochschule Brandenburg, Studienberatung, Magdeburger Str. 50, 14770 Brandenburg, gill@fh-brandenburg.de

Girmes, Ruth, Universität Essen, Praxiszentrum, 45117 Essen, ruth.girmes@uni-essen.de

Dr. Goerner, Martin, Universität Köln, KIQ, Career-Center, Uni-Philosophikum, Zi. 235, 50937 Köln, martin.goerner@i-koeln.de

Göhmann-Ebel, Annet, Studentenwerk Göttingen, Psychosoziale Beratungsstelle, Platz der Göttinger Sieben 4, 37073 Göttingen, agoehma@stud.uni-goettingen.de

Gossen, Elke, Universität Münster, Zentrale Studienberatung, Schlossplatz 5, 48149 Münster, Elke.Gossen@uni-muenster.de

Grabowski, Monika, Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen, An der Christuskirche 18, 30167 Hannover, grabowski@kfsn.uni-hannover.de

Grunert, Heidrun, Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, Turmschanzenstr. 32, 39114 Magdeburg, Heidrun.Grunert@mk.lsa-net.de

Gurack, Elli, Ruhr-Uni Bochum, Zentrale Studienberatung/ Studienbüro, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, Elli.Gurack@ruhr-uni-bochum.de

Haag, S., Universität Hohenheim, Carrer Center, Schloss Kolleggang Hügel, 70599 Hohenheim, shaag@uni-hohenheim.de

Dipl.Psych. Haake, Ute, Universität - Gesamthochschule Siegen, Zentrale Studienberatung, Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen, fisb.haake@gmx.de

Haarmann, Edith, Kunstakademie Münster, Studienbüro, Leonardo-Campus 2, 48149 Münster, haarmann@kunstakademie-muenster.de

Haller, Miriam, Universität Köln, Koordinierungsstelle Gasthörer- und Seniorenstudium, Kerpener Str. 15, 50923 Köln, miriam.haller@uni-koeln.de

Dr. Harant-Hahn, Liane, Fachhochschule München, Zentrale Studienberatung, Lothstr. 34, 80323 München, harant-hahn@fhm.edu

Harms, Rita, Studentenwerk Braunschweig, Außenstelle Lüneburg, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Munstermannskamp 3, 21335 Lüneburg, pbs.lg@sw-bs.de

Häusler, Evelin, Technische Universität Chemnitz - Zwickau, Zentrale Studienberatung, 9107 Chemnitz, evelin.haeusler@verwaltung.tu-chemnitz.de

Heese, Renate, Südbayerisches Fernstudienzentrum, an der TU München, Fr. R. Heese, Gabelsbergerstr. - Eingang V, 80290 München, Heese@zv.tum.de

Dr. Heger, Michael, Fachhochschule Aachen, Hochschuldidaktik und Studienberatung, Eupener Str. 70, 52066 Aachen, heger@fh-aachen

Dr. Heine, Christoph, HIS, Hannover

Heinrich, Klaus, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Akademisches Beratungszentrum und Zentrale Studienberatung, Wilhelmstr. 11, 72074 Tübingen, klaus.heinrich@uni-tuebingen.de

Heinrich, Regina, Fachhochschule Potsdam, Allgemeine Studienberatung, Pappelallee 8-9, 14467 Potsdam, rhein@fh-potsdam.de

Heinrichs, Elke, Fachhochschule Köln, Zentrale Studienberatung, Betzdorfer Str. 2, 50679 Köln, heinrich@zv.fh-koeln.de

Dr. Hildesheim, Doris, Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Zentrale Studienberatung, Kaesenstr. 28, 50677 Köln, d.hildesheim@gmx.de

Huberti, Claudia, Fachhochschule Mainz, Psychologische Studierendenberatung, An der Bruchspitze 50, 55122 Mainz, claudia.huberti@wiwi.fh-mainz.de

Huempfer, Gerhard, Universität Hohenheim, 70599 Hohenheim, huempfer@verwaltung.uni-hohenheim.de

Jährling, Norbert, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, n.jaehrling@verw.uni-koeln.de

M.H. Jansen, Nicole, Universität zu Köln, Institut für Niederländische Philologie, Dasselstr. 33, 50674 Köln, Nicole.Jansen@uni-koeln.de

Jung, Michael, Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen, An der Christuskirche 18, 30167 Hannover, jung@kfsn.uni-hannover.de

Dr. Jungnickel, Gaby, Kölner Studentenwerk, Psycho-Soziale Beratung, Universitätsstr. 16, 50937 Köln, jungnickel@kstw.de

Jussen, Erke

Dr. Kabisch, Petra, Universität Magdeburg, Dezernat für Studienangelegenheiten, Universitätsplatz 2, 39106 Magdeburg, Petra.Kabisch@Verwaltung.Uni-Magdeburg.de

Kaiser, Anne, Katholische Fachhochschule, Psychologische Beratungsstelle, Hüglerstr. 19, 65203 Wiesbaden, Amann.Kaiser@t-online.de

Kast, Jutta, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Zentrale Studienberatung, Stiftstr. 69, 20099 Hamburg, Jutta.Kast@pv.haw-hamburg.de

Kerp, Claudia, Universität Bonn, Zentrale Studienberatung, Franziskanerstr. 4, 53113 Bonn, c.kerp@uni-bonn.de

Kerrutt, Julia, Universität Köln, Gleichstellungsbeauftragte, Eckertstr. 4, 50931 Köln, gleichstellungsbeauftragte@uni-koeln.de

Kipp, Hans-Peter, Kunstakademie Münster, Akademische und Studentische Angelegenheiten, Leonardo-Campus 2, 48149 Münster, kipp@kunstakademie-muenster.de

Dr. Klages-Kubitzki, Monika, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Englisch Seminar, 50923 Köln, monika.klages@uni-koeln.de

Klein, Inge-Maria, Universität Hannover, Zentrale Studien- und Studentenberatung, Welfengarten 1, 30167 Hannover, klein@zsb.uni-hannover.de

Dr. Knigge-Illner, Helga, Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Brümmerstr. 50, 14195 Berlin, Knigge@zedat.fu-berlin.de

Knoth, Uli, Fachhochschule Darmstadt, Allgemeine Studienberatung, Haardring 100, 64295 Darmstadt, knoth@fh-darmstadt.de

Koch, Andrea, Studentenwerk Braunschweig, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Fallersleber-Tor-Wall 10, 38106 Braunschweig, pbs.ds@sw-bs.de

Kohlhaas, Günter, Philipps-Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, kohlhaas@verwaltung.uni-marburg.de

Kriesel, Brigitte, Fachhochschule Ludwigshafen, Studentensekretariat, Ernst-Boeche-Str. 4, 67059 Ludwigshafen, kriesel@fh-ludwigshafen.de

Krieten, Claudia, Hochschule Bremerhaven, Zentrale Studienberatung, An der Karlstadt 8, 27568 Bremerhaven, ckrieten@hs-bremerhaven.de

Kriewaldt-Paschai, Marion, Fachhochschule Dortmund, Allgemeine Studienberatung, Sonnenstr. 96, 44139 Dortmund, kriewaldt-paschai@fh-dortmund.de

Dr. Krips, Hans, Kölner Studentenwerk, Psycho-Soziale Beratung, Universitätsstr. 16, 50937 Köln, krips@kstw.de

Kröger, Franca, Fachhochschule Schmalkalden, Zentrale Studienberatung, Blechhammer, 98574 Schmalkalden, kroeger@vera.fh-schmalkalden.de

Dr. Krusche, Thomas, Universität Erlangen - Nürnberg, IBZ - Informations- und Beratungszentrum, Schloßplatz 3, 91054 Erlangen, thomas.krusche@zuv.uni-erlangen.de

Kubenz, Bärbel, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft, Allgemeine Studienberatung, Treskowallee 8, 10313 Berlin, b.kubenz@fhtw-berlin.de

Kuchenbecker, Dagmar, JWG-Universität Frankfurt, Zentrale Studienberatung, PSF 111932, 60054 Frankfurt, Kuchenbecker@em.uni-frankfurt.de

Lampen, Ludger, Ruhr-Uni Bochum, Zentrale Studienberatung/ Studienbüro, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, Ludger.Lampen@uni-bochum.de

Langweg-Berhörster, Renate, Deutsches Studentenwerk e.V. DSW, Weberstr. 55, 53113 Bonn, langweg@studentenwerke.de

Dr. Lehmann, Monika, Hochschule Magdeburg-Steudal (FH), Allgemeine Studienberatung, Breitscheidstr. 2, 39114 Magdeburg, monika.lehmann@verwaltung.hs-magdeburg.de

Leinen, Birgit, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Zentrale Studienberatung, Saarstr. 21, 55099 Mainz, leinen@verwaltung.uni-mainz.de

Leu, Ines, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Staudingerweg 21, 55099 Mainz, inesleu@web.de

Lohmann, Rosita, Studentenwerk Berlin, Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle, Bismarckstr. 98, 10625 Berlin, beratung@studentenwerk-berlin.de

Prof.Dr. Luka-Krausgrill, Ursula, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Staudingerweg 21, 55099 Mainz, Ursula.Luka-Krausgrill@verwaltung.uni-mainz.de

Mateus, Christiane, Ludwig-Maximilians-Universität München, Zentrale Studienberatung, Geschwister-Scholl Platz 1, 80539 München, mateus@verwaltung.uni-muenchen.de

Menne, Franz Rudolf, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, r.menne@verw.uni-koeln.de

Dr. Merkel, Manfred, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur, Dezernat Studienangelegenheiten, PF 300066, 4251 Leipzig, mmerkel@k.htwk-leipzig.de

Messer, Jürgen, Studentenwerk Mannheim, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Parkring 39, 68159 Mannheim, messer@swm.uni-mannheim.de

Meyer, Tanja, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Zentrale Studienberatung, Saarstr. 21, 55099 Mainz, meyer@verwaltung.uni-mainz.de

Mierzowsky, Claudia, Universität Hildesheim, Zentrale Studierendenberatungsstelle, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, myskey@rz.uni-hildesheim.de

Dr. Mittag, Elke, Universität Hannover, Zentrale Studien- und Studentenberatung, Welfengarten 1, 30167 Hannover, mittag@zsb.uni-hannover.de

Mock-Mailahn, Christa, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln, c.mock-mailahn@verw.uni-koeln.de

Muddemann-Pulla, Elke, Universität Essen, Zentralstelle für Allgemeine Studienberatung, Universitätsstr. 2, 45117 Essen, elke.muddemann-pulla@uni-essen.de

Dr. Münch, Jürgen, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Klosterstr. 79b, 50931 Köln, juergen.muench@uni-koeln.de

Muschol, Franz, Ludwig-Maximilians-Universität München, Zentrale Studienberatung, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, franz.muschol@verwaltung.lmu.de

Müssen, Peter, Kölner Studentenwerk, Psycho-Soziale Beratung, Universitätsstr. 16, 50937 Köln, muessen@kstw.de

Naber, Wilhelm, Universität Bielefeld, Zentrale Studienberatung, Am Rehhagen 26, 33619 Bielefeld, wilhelm.naber@uni-bielefeld.de

Narjes, Frauke, Universität Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung (ZSPB), Edmund-Siemers-Allee 1, 20357 Hamburg, narjes@uni-hamburg.de

Nickels, Barbara, Universität Lüneburg u. Fachhochschule Nordostniedersachsen, Zentrale Studienberatung, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, nickels@fhnon.de

Dr. Nöbauer, Brigitta, Universität Linz, Zentrum für Soziale Kompetenz, Altenberger Str. 69, A-4040 Linz, brigitta.noebauer@iku.at

Dr. Oberlehner, Franz, Psychologische Studierendenberatung, Lederergasse 35/4, A-1080 Wien, franz.oberlehner@guest.univie.ac.at

Peter, Irene, Technische Universität Ilmenau, Zentrale Studien- und Studierendenberatung, Karl-Liebknecht-Str. 1, 98693 Ilmenau, irene.peter@zv.tu-ilmenau.de

Piolo, Peter, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, p.piolo@verw.uni-koeln.de

Prange, Stefan, Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung, Ludwigstr. 28 A, 35359 Gießen, stefan.prange@zil.uni-giessen.de

Quabis, Doris, Hochschule Anhalt (FH), Allgemeine Studienberatung, Bernburger Str. 55, 6366 Köthen, doris.quabis@dez-2.verw.hs-anhalt.de

Radtke, Erika, RWTH Aachen, Zentrale Studienberatung, Oppenhoffallee 110, 52066 Aachen, erika.radtke@zhv.rwth-aachen.de

Reetz, Henning, Hochschule Vechta, Zentrale Studienberatung, Eichendorffweg. 30, 49377 Vechta, Henning.Reetz@uni-vechta.de

Reiss, Herbert, Lüchowestr. 11, 30625 Hannover

Reuther, Hanna, Universität Lüneburg u. Fachhochschule Nordostniedersachsen, Zentrale Studienberatung, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, reuther@uni-lueneburg.de

Richter, Kerstin, Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder), Allgemeine Studienberatung, Große Scharnstr. 59, 15230 Frankfurt (Oder), study@euv-frankfurt-o.de

Rietbrock, Günter, Ruhr-Uni Bochum, Zentrale Studienberatung/ Studienbüro, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, Guenter.Rietbrock@ruhr-uni-bochum.de

Roeske, Klara, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle, Bibliothekstr. 3, 28359 Bremen, ptb@studentenwerk.bremen.de

Dr. Rott, Gerhart, Bergische Universität-Gesamthochschule-Wuppertal, Zentrale Studienberatung, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, rott@uni-wuppertal.de

Runte, Gisela, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle, Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg, gisela.runte@uni-oldenburg.de

Dr. Sauerbaum, Evelyn, JWG-Universität Frankfurt, Zentrale Studienberatung, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt/Main, sauerbaum@em.uni-frankfurt.de

Saum, Edith, Fachhochschule Köln, Zentrale Studienberatung, Claudiusstr. 1, 50678 Köln, saum@zv.fh-koeln.de

Scheweling, Gundolf, Universität Osnabrück, Zentrale Studienberatung, 49069 Osnabrück, Gundolf.Scheweling@uni-osnabrueck.de

Dr. Schindler, Götz, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Prinzregentenstr. 24, 80523 München, schindler@ihf.bayern.de

Schmidts, Heidemarie, Universität Koblenz-Landau, Studienberatung, Im Fort 7, 76829 Landau, schmidtsh@uni-koblenz-landau.de

Dipl.Psych. Schneider, Marita, Fachhochschule Frankfurt, Zentrale Studienberatung, Nibelungenplatz 1, 60318 Frankfurt, ms@stb.fh-frankfurt.de

Scholle, Klaus, Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Brümmerstr. 50, 14195 Berlin, scholle@zedat.fu-berlin.de

Dr. phil. Schon, Lothar, Studentenwerk München, Psychosoziale-psychotherapeutische Beratungsstelle, Leopoldstr. 15, 80802 München, lothar.schon@t-online.de

Schott, Peter, Universität Münster, Zentrale Studienberatung, Schlossplatz 5, 48149 Münster, Peter.Schott@uni-muenster.de

Schubert, Sylvia, Universität Bremen, Fachbereich 08/ASP, Bibliotheksstr. 1, 28334 Bremen, ssh@uni-bremen.de

Schumann, Wilfried, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg, 26111 Oldenburg, wilfried.schumann@uni-oldenburg.de

Schwan, Renate, Schlossplatz 5, 48149 Münster, schwanr@uni-muenster.de

Schwarzahns, Frauke, Technische Universität Hamburg-Harburg, Allgemeine Studienberatung, Schwenckestr. 74, 20255 Hamburg, schwarzahns@tu-harburg.de

Selling, Henrike, Studentenwerk Heidelberg, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Neue Schloßstr. 42, 69117 Heidelberg, pbs.stw@urz.uni-heidelberg.de

Senf-Denker, Marion, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin, Allgemeine Studienberatung, Badensche Str. 50-51, 10825 Berlin, careerms@fhw-berlin.de

Sitt, Ursula, Universität Koblenz-Landau, Zentrale Studienberatung, Westring 2, 76829 Landau, sitt@uni-koblenz-landau.de

Spannring, Ulla, Studentenwerk Gießen, Sozialberatung, Otto-Behagel-Str. 23-27, 35394 Giessen, ulla.spannring@studwerk.uni-giessen.de

Staffler, Anja, Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung, Postfach 111440, 35359 Gießen, anja.staffler@zil.uni-giessen.de

Stade, Katrin, Universität Trier, Zentrale Studienberatung, Universitätsring 15, 54286 Trier, stade@uni-trier.de

Dr. Stosch, Christoph, Universität zu Köln Medizinische Fakultät, Studiendekanat, Robert-Koch-Str. 10, 50931 Köln, christoph.stosch@medizin.uni-koeln.de

Dr. Studberg, Joachim, Bergische Universität-Gesamthochschule-Wuppertal, Zentrale Studienberatung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal, zsb.wuppertal.de

Szöke, Brunhilde, Universität Duisburg, Zentrale Studienberatung, Lotharstr. 65, 47048 Duisburg, szoeko@uni-duisburg.de

Dr. Tandler, Heike, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung, heike.tandler@uni-oldenburg.de

Vollstedt, Anja, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Zentrale Studienberatung, Christian-Albrechts-Platz 4, 24118 Kiel, avollstedt@zentr-verw.uni-kiel.de

Völschow, Yvette, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung, Ulhornsweg 49-55, 26129 Oldenburg, yvette.voelschow@uni-oldenburg.de

Von Saucken-Griebel, Katharina, Studentenwerk Augsburg, Beratung im Studentenwerk, Eichleitner Str. 30, 86159 Augsburg, bist@stw.uni-augsburg.de

Wachsmuth, Margret, Fachhochschule Harz, Studienberatung, Friedrichstr. 57-59, 38855 Wernigerode, mwachsmuth@hs-harz.de

Walter, Gudrun, Universität Erfurt, Allgemeine Studienberatung, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt, gudrun.walter@uni-erfurt.de

Wasmuth, Nele, Universität Köln, KIQ, Career-Center, Universität zu Köln, 50937 Köln, nele.wasmuth@uni-koeln.de

Weber, Joachim, Hochschulrektorenkonferenz HRK, Bonn

Weickert, Saskia, Technische Universität Berlin, Allgemeine Studienberatung, Straße des 17. Juni 135, 10623 Berlin, saskia.weickert@tu-berlin.de

Wichmann, Anke, Studentenwerk Rostock, Soziale Dienste, St.-Georg-Straße 104-107, 18055 Rostock, anke.wichmann@studentenwerk-rostock.de

Dr. Wickel, Wolfram, Universität Bonn, Zentrale Studienberatung, Franziskanerstr. 4, 53113 Bonn, w.wickel@uni-bonn.de

Winzrieth, Iris, Universität Karlsruhe, Zentrum für Information und Beratung, Zähringerstr. 65, 76133 Karlsruhe, iris.winzrieth@zib.uni-karlsruhe.de

Witte, Andreas, Studentenwerk Braunschweig, Wallstr. 3-5, 31139 Hildesheim, pbs.hi@sw-bs.de

Wittmann, Ulrike, Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung, Postfach 111440, 35359 Gießen, ulrike.wittmann@zil.uni-giessen.de

Wolters, Walburga, Universität zu Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, w.wolters@verw.uni-koeln.de

Wrobel, Swantje, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle, Bibliothekstr. 3, 28359 Bremen, swrobel@studentenwerk.bremen.de

Dr. Wuchner, Michael, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Zentrale Studienberatung der Hochschulregion Freib, Albert-Ludwigs-Universität, Sedanstr. 6, 79085 Freiburg, wuchnerm@uni-freiburg.de

Zeil, Jana, Studentenwerk Jena-Weimar, Psychosoziale Beratungsstelle, Philosophenweg 22, 7743 Jena, s@stw.uni-jena.de

Fotos der Tagung









