Michaela Wieandt

Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften

In der Erwachsenenpädagogik dient Lernberatung der Unterstützung selbst gesteuerten Lernens und rückt die Lernenden in den Mittelpunkt. Auch Studierende müssen ihr Lernen selbst organisieren, aber viele können Selbstlernkompetenzen aufgrund biografischer Lernerfahrungen nicht ausreichend entwickeln. Lernberatung als Lernprozessbegleitung kann hier bestehende Angebote ergänzen. Der Artikel beschreibt, welcher Art der Beratungsbedarf der Studierenden ist und welche Beratungsprozessverläufe damit verbunden sind. Hierzu werden 30 Fälle in Form von Lernberatungsgruppen typologisiert sowie verschiedene Prozessverläufe identifiziert.

1. Anforderungen an universitäres Lernen und universitäre Beratungsangebote

Studieren als Prozess selbstgesteuerten Lernens (Railton/Watson 2005) ist ein Aneignungsprozess, bei dem Lernende über Gestaltung und Organisation ihres Lernprozess entscheiden, indem sie ihre Lernbedürfnisse definieren, die zum Lernprozess notwendigen materiellen und menschlichen Ressourcen hinzuziehen, Lernziele, Schwerpunkte, Lernwege und -tempo festlegen, geeignete Methoden auswählen und ihren Lernprozess bewerten (Arnold u. a. 2001, S. 17). Dazu gehören sechs Basiskompetenzen (Arnold u. a. 2001): Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozial- und Kommunikationskompetenz, personale Kompetenz und emotionale Kompetenz.

Bestehende Beratungsangebote an den Universitäten fördern diese Kompetenzen in geringem Maße. Die zentralen Studienberatungen orientieren sich an den Phasen des Studiums sowie Problemlagen der Studierenden (Stiehler 2005) und stellen Informationen, Beratungsangebote zur Studienwahl und zum Studienfachwechsel bereit (Stiehler 2005; Klaus/Müller/Vahrenkamp 1995, S. 405; Figge u. a. 1995, S. 30). Zwar sollen die Beratungsstellen der Hochschulen die Studierenden während des gesamten Studiums fachlich unterstützen, doch sind sie besonders an großen Hochschulen damit überfordert (Stiehler 2005). Als Zentraleinrichtungen können sie keine fachbezogene Beratung vornehmen. Die offenen Angebote der Studienberatungen und psychologischen Beratungsstellen werden vor allem bei krisenhafter Entwicklung des Studiums in Anspruch genommen (Stiehler 2005). Selbstlernkompetenz wird in Gruppenform (z. B. Kurse zum wissenschaftlichen Arbeiten, Zeitmanagement oder Prüfungsvorbereitung) vermittelt und stellt keine prozessbezogene Beratung dar (Lührmann 2002). Der Gruppenkontext erlaubt nur eine geringe Konzentration auf Individuen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

Die fachliche und methodische Beratung der Studierenden durch die universitären Lehrkräfte in den Geistes- und Sozialwissenschaften findet hauptsächlich während der Sprechstunden statt und ist aufgrund der Rahmenbedingungen problematisch. Zunächst ist die Freiwilligkeit der Beratung bedingt: Studierende müssen ihre Anliegen mit den Lehrenden besprechen und Standards erfragen, um entsprechende Leistungsnachweise zu erbringen. Zudem basiert der Rahmen der Sprechstunde auf universitären Hierarchieverhältnissen: Lehrende sind Rahmengeber, definieren Termine, sind Eigentümer des Raums und geben mit Seminarthemen sowie eigenen Standards den inhaltlichen Rahmen vor (Meer 2000, S. 20). Dass sie Ratgeber und Beurteiler in einer Person sind, hemmt die Kommunikation in der Sprechstunde, weil Studierende sich nicht trauen, Probleme offen anzusprechen (Herzer/Frings 2003, S. 39) und in einer untergeordneten Position sind (Meer 2000, S. 20). So verliert die Annahme des Rats der Lehrenden an Freiwilligkeit: wer gut beurteilt werden will, versucht die als gesetzt wahrgenommen Anforderungen zu erfüllen. Diese Tendenz wird durch das zahlenmäßige Verhältnis von Studierenden und Professoren verstärkt, das durchschnittlich bei 50 Studierenden pro Professor (Wissenschaftsrat 2006, S. 52) und in den Geisteswissenschaften bei 100 Studierenden pro Professor liegt (Nida-Rümelin 2006). Dies hat zur Folge, dass die Zeit pro Student/in in den Sprechstunden häufig knapp ist (Boettcher/Meer 2000, Herzer/Frings 2003). In der Folge reduzieren Studierende die Formulierung ihres Anliegens auf das Nötigste und Lehrende beschränken sich darauf, Anliegen anhand eigenen Wissens und unter Bekanntgabe eigener Standards zu beantworten. Aufgrund der begrenzten Fachkompetenz der Studierenden treten hierbei oft Verständnisprobleme auf (Herzer/Frings 2003, S. 38). So bleibt die Entwicklung von Selbstlernkompetenz weitgehend den Studierenden überlassen, die sich damit häufig überfordert fühlen[1]. Dies wird kaum durch weitere Beratungsangebote aufgefangen, auch nicht durch Beratungsangebote an den Fachbereichen, die kaum prozessorientierte Beratung leisten können. Lernberatung als Lernprozessbegleitung[2] kann hier Abhilfe schaffen.

2. Beratungsbedarf und Beratungsprozessverläufe

2.1 Lernberatung und Beratungsprozesse

Das hier zugrunde gelegte Konzept von Lernberatung für Studierende sieht die Begleitung einzelner oder mehrerer Phasen des Studiums oder die Unterstützung von Verarbeitungsprozessen vor und basiert auf dem Lernberatungskonzept von Kemper/Klein (1998) und Wieandt (2007)[3]. Grundlage ist die Betrachtung des geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiums als Abfolge von Aneignungs- und Verarbeitungsprozessen,

1 Der Anteil der Studierenden, die Leistungsprobleme im Studium haben, liegt zwischen 15 und 25 Prozent. Für eine Überforderung sprechen von Studierenden angegebene psychische Probleme (Hahne 1999, S. 13).

2 Lernprozessbegleitung als eine Form der Lernberatung sieht die Begleitung von Lernern über einen längeren Zeitraum vor (Kemper/Klein 1998, Rohs/Käpplinger 2004).

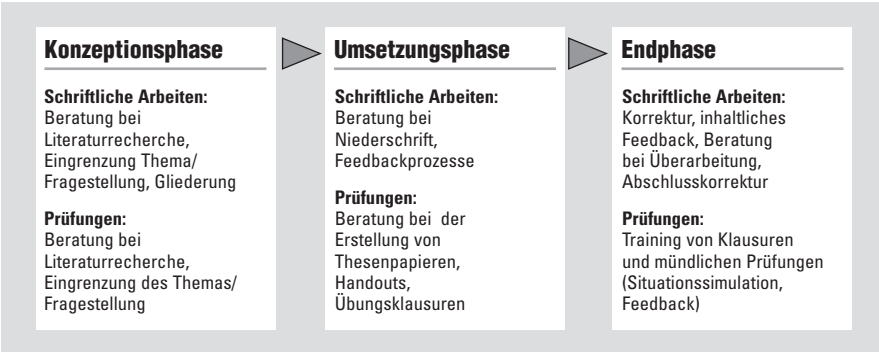
3 Entstanden ist das Konzept aus meiner Tätigkeit als Tutorin am Soziologischen Seminar der Universität Göttingen und wurde während meiner freiberuflichen Beratungstätigkeit und des Studiums der Erwachsenenpädagogik weiter entwickelt. Eine zusätzliche Beratungsausbildung habe ich nicht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

in deren Verlauf Selbstlernkompetenzen aufgebaut werden. Dies ist von individuellen Studienvoraussetzungen, biografisch erworbenen, habitualisierten Lernmustern sowie Rahmenbedingungen an der Hochschule abhängig. In den Lehrveranstaltungen wird Lernstoff angeeignet und durch die Anfertigung schriftlicher Arbeiten und Absolvieren von Prüfungen verarbeitet. Dies beinhaltet auch eine Vertiefung der Wissensbestände. Darüber werden Selbstlernkompetenzen aufgebaut und Lernmuster zu Lerngewohnheiten, Umgehens- und Reflexionsweisen verfestigt. Die Abschlussphase des Studiums bildet den vorläufigen Schlusspunkt des Prozesses.

Die Lernberatung stellt in diesen Phasen eine individuelle, prozessorientierte Lernbegleitung in Form von Beratungsgesprächen und Feedback (Textkorrektur und -kommentar) oder von Prüfungs- und Vortragstraining dar. Annahme ist, dass der Lernprozess optimal am konkreten Fall begleitet wird, indem Arbeitstechniken fach- und methodenspezifisch im Studienfach gelernt werden. Unsicherheiten können durch eine Prozessbegleitung abgebaut werden, die die Studierenden in ihrer Selbstlernkompetenz so stärkt, dass sie ihren Lernprozess aktiv gestalten können. In den Verarbeitungs- und Vertiefungsprozessen kann Lernberatung den gesamten Prozess sowie Prozessphasen unterstützen, wie Abbildung 1 zeigt.

Abbildung 1: Phasen eines typischen Verarbeitungsprozesses in Studium und Beratung



Die Vertiefung erworbenen Wissens findet im Studium zu großen Anteilen über schriftliche Arbeiten und mündliche Prüfungen statt, die sich in eine Konzeptions-, Umsetzungs- und Abschlussphase einteilen (Kruse 2002). Lernberatung kann alle Phasen unterstützen, wobei die Beratung sowohl synchron auf die Lernsituation als auch diachron auf den biografischen Hintergrund des Lerners Bezug nehmen kann[4]. Inhaltlich lassen sich den drei Phasen die aufgelisteten Beratungsthemen zuordnen, die von den Klienten bei Bedarf zum Anlass genommen werden, weitergehende Beratung zu

4 Die synchrone Ebene bezieht sich auf die Situation und ihre Rahmenbedingungen, die diachrone Ebene auf die biografisch erworbenen Sichtweisen und Handlungsmuster der Einzelnen (Fuchs-Brüninghoff 2000, S. 85).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

fordern. Kemper/Klein (1998) folgend wird die Subjektorientierung umgesetzt, in dem die Studierenden ihren Beratungsbedarf frei bestimmen. Inhaltlich bestimmen sie die synchrone oder diachrone Ebene der Beratung durch ihr Anliegen, die Oberflächenstruktur (Mader 1991 und 1999) wird nicht verlassen.

Im Lernberatungskontext sind drei Typen von Beratung unterscheidbar (Gieseke/Opelt 2004). Die informative Beratung stellt Informationen anhand von Informationssystemen durch die Beratenden bereit (ebd., S. 36 f.; Gieseke 2000). Diese Art der Beratung findet eher am Anfang des Studiums statt (Lührmann 2002). Situative Beratung wird durch die Situation des Ratsuchenden bestimmt (Gieseke/Opelt 2004, S. 41 ff.). Der Lerner bezieht sich auf eine Phase des Studiums oder auf Teile des Verarbeitungsprozesses, also auf die Bewältigung einer genau definierten Lernsituation. In der biografieorientierten Beratung formuliert der Ratsuchende keine eindeutigen Anliegen an die Beratung und biografische Perspektiven werden mit Qualifikationsbedürfnissen verwoben (ebd, S. 47 ff.). Bezogen auf die Lernberatung Studierender wird das Anliegen diffus formuliert und bezieht sich auf das Studium oder Aufgaben, die mit biografischen Perspektiven verbunden sind. Wichtig ist die Grenzziehung zur Therapie und ggf. das Weiterverweisen an eine solche Einrichtung.

2.2 Daten und methodisches Vorgehen

Während der hier beschriebenen Tätigkeit, die einen Zeitraum von zwei Jahren (2002–2004) umfasste, wurden 30 Klientinnen und Klienten[5] persönlich (face-to-face, telefonisch) beraten[6]. Die Beratungsfälle wurden in Form von Fallakten dokumentiert, die Informationen über die Anliegen der Klienten, das Studienfach, die betreuenden Lehrkräfte, den Inhalt der einzelnen Sitzungen, Absprachen und Termine sowie fallbezogene Beobachtungen über Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten enthalten. Dazu gehören auch die schriftlichen Arbeiten der Klienten (Haus- und Abschlussarbeiten, Referate, Zusammenfassungen und Thesenpapiere). So enthalten die Fälle die für eine fallbezogene Arbeit relevanten, erreichbaren Informationen über die Klienten, die durch eigene Beobachtungen und Befragungen ergänzt wurden (Fatke 2003). Die Fälle wurden nach dem Modell empirisch begründeter Typenbildung ausgewertet (Kluge 2000), um Begleitungsverläufe mit Beratungsformen, -typen und -ebenen in Verbindung zu setzen sowie hieran geknüpfte Prozessverläufe und Beratungsbedürfnisse zu identifizieren. Jeder Typus besteht aus einer Kombination von Merkmalen, die inhaltlich zusammenhängen und empirisch regelmäßig vorhanden sein sollten. Die Fallakten wurden nach den vier Schritten Entwicklung von Vergleichsmerkmalen, Dimensionalisierung, Analyse der inhaltlichen Sinnzusammenhänge der Merkmale und Charakterisierung der Typen analysiert (Kluge 2000).

5 Ein Fall war eine einmalige Informationsberatung und wurde daher nicht in das Sample einbezogen.

6 Der Zugang zur Beratung erfolgte über Aushänge an Hochschulen, die Homepage der Beraterin und Mund-Propaganda. Eine Beratungssitzung (60 Min.) kostete 30 Euro, Textkorrektur inkl. Kommentar 3 Euro pro Seite.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

2.3 Formen von Prozessbegleitung

Betrachtet man die 30 Beratungsfälle nach Beratungsprozessverlauf, -bedarf, -typ und -ebene, spannt sich ein Merkmalsraum an den Kategorien Studienphase und Verarbeitungsprozessphase auf, die unterschiedliche Beratungsbedürfnisse beinhalten. Die Fälle zeigen, dass Beratung in den Phasen des Studiums in unterschiedlicher Art und Intensität nachgefragt wird (Tab. 1). Der Schwerpunkt der Lernberatung lag auf der Unterstützung von Verarbeitungsprozessen. Ein geringer Anteil von Klienten suchte Begleitung für den gesamten Verarbeitungs- und Schreibprozess, ein größerer Teil fragte Beratung in unterschiedlichen Phasen des Verarbeitungsprozesses nach. Tabelle 1 zeigt die Einordnung der Fälle in den Merkmalsraum der Typologie, der die Anliegen, den Beratungszeitpunkt, den Prozessverlauf, den Beratungstyp, die Beratungsebene sowie Selbstlernkompetenzen in einen Sinnzusammenhang stellt.

Lernberatung und Lernprozessbegleitung wird hauptsächlich am Ende des Studiums nachgefragt. Die Lernberatungsfälle lassen sich in drei Hauptgruppen nach Formen von Prozessbegleitung einteilen: Die Gruppen 1 bis 4 nahmen die Beratung für Teile des Verarbeitungsprozess in Anspruch, während die Gruppen 5 und 6 für einen bzw. mehrere Verarbeitungsprozesse Beratung in Anspruch nahmen. G 7 umfasst die Gruppe der Abbrecher. Die Untergruppen unterscheiden sich nach dem Anliegen der Klient/in-n/en sowie nach Selbstlernkompetenzen. Beratungsform, -typ und -ebene sind jeweils

Tabelle 1: Merkmale und Einteilung der Fälle

Fall-gruppen	Zahl/ Klient/ inn/en	Anliegen	Zeitpunkt	Prozess-verlauf	Beratungs-typ	Bera-tungs-ebene	Selbstlern-kompetenz
G 1	6	Begleitung Endphase Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolg-reich	situativ	sychron	Fach- und Methoden-kompetenz
G 2	6	Begleitung Konzeptions- und Endphase Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolg-reich	situativ	sychron	Fach-, Methoden-, sozial- und Kommunikationskompetenz, emotionale Kompetenz
G 3	7	Konzeption Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolg-reich	situativ	sychron	Fach- und Methodenkompetenz
G 4	2	mündliche Abschluss-prüfungen	Abschluss des Studiums	erfolg-reich	situativ	sychron	Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz, personale und emotionale Kompetenz
G 5	3	Prozessbegleitung Abschlussarbeit	Abschluss des Studiums	erfolg-reich	biografie-orientiert	diachron	Fach-, Methoden-, Sozial-, Kommunikationskompetenz, personale und emotionale Kompetenz
G 6	3	Prozessbegleitung während des Studiums u. der Abschlussarbeit		erfolg-reich	biografie-orientiert	diachron	Fach-, Methoden-, Sozial-, Kommunikationskompetenz, personale und emotionale Kompetenz
G 7	3	Prozessbegleitung Abschlussarbeit	Abschluss-phase	Abbruch			

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

gleich. Da die meisten Klient/inn/en die Beratung zum Ende des Studiums in Anspruch nahmen, unterscheiden sie sich kaum hinsichtlich ihrer demographischen Merkmale. Die große Mehrzahl war zwischen 28 und 32 Jahre alt, abgesehen von Klient/inn/en der Gruppe 6, die sich während des Studiums beraten ließen und daher zwischen 20 und 25 Jahre alt waren. Die durchschnittliche Semesterzahl bewegt sich in den Gruppen zwischen 9 und 12 Semestern, mit Ausnahme der Gruppe 6. Das Geschlecht ist weitgehend gleich: die Mehrheit (24) sind Frauen[7].

In den Beratungsprozessverläufen der Gruppen lassen sich Strukturähnlichkeiten und Unterschiede feststellen. Die Beratungsprozesse der erste Hauptgruppe (G 1-4) beziehen sich auf Prozessteile des Verarbeitungsprozesses und sind vergleichsweise kürzer als die Beratungsprozesse der Gruppen 5 und 6. Die durchschnittliche Beratungsdauer für eine Prozessphase beträgt zwei bis vier Wochen. Gruppe 4 benötigte durch den Wegfall schriftlicher Arbeiten weniger Vorbereitungszeit. Ähnlich verhält es sich mit der Anzahl der Beratungssitzungen: In den Gruppen 1 und 3 lag die Anzahl bei ca. zwei Beratungssitzungen pro Person, bei Gruppe 2 waren es vier Beratungssitzungen und bei Gruppe 4 zwei. In dieser Obergruppe unterscheiden sich die Anliegen.

Klient/inn/en der *Gruppe 1* kontaktierten die Beratung, wenn sie kurz vor Abschluss ihrer Arbeit standen, um den Zeitpunkt der Korrektur zu besprechen. Nach Abschluss der Korrektur wurden Anmerkungen in einer Beratungssitzung diskutiert. Diese Gespräche berührten vor allem die Fach- und Methodenkompetenz der Klient/inn/en, die bestimmte Aspekte ihrer Arbeit diskutieren wollten. Diese Klient/inn/en hatten ein konkretes auf ihre Situation bezogenes Anliegen (synchrone Ebene): ihre Arbeit im gewünschten Zeitraum abzuschließen. Das situative Element bestand darin, dass sie unsicher oder mit Teilen ihrer Arbeit nicht zufrieden waren. In allen Fällen bestand diese Unsicherheit und Unzufriedenheit in einem diffusen, unguten Gefühl, das sie nicht klären konnten und das im Beratungsgespräch diskutiert wurde. Der Erfolg der Beratung bestand darin, dass sie ihre Arbeit für sich weitgehend zufriedenstellend abschließen konnten[8] und sehr gute bis gute Noten bekamen.

Klient/inn/en der *Gruppe 2* kontaktierten die Beratung, als sie vor der Wahl des Themas der Abschlussarbeit standen und dies mit Hilfe der Beratung eingrenzen wollten. Hier kamen Planungsaspekte (Methodenkompetenz) zur Sprache, fehlende Motivation und Emotionen wie Ängste oder Unsicherheit. Sie nahmen wieder Kontakt auf, als sie die Rohfassung durchsehen lassen wollten. Auch bei ihnen gab es Aspekte, mit denen sie unzufrieden waren und die nicht vollständig in der Beratung geklärt werden konnten.

7 Dies kann drei Gründe haben: (1) Frauen suchen häufiger Beratungseinrichtungen auf als Männer, zumindest wenn sie eine mittlere bis hohe Schulbildung haben (Vogt 2005, S. 211), (2) Frauen fühlen sich bei Beratungsstellen der Universität weniger wohl und greifen deshalb auf andere Formen zurück. (3) Die Beraterin ist eine Frau und Frauen fühlen sich stärker angesprochen.

8 Einige Punkte, die fachliche Ermessensentscheidungen betrafen, konnten in der Beratung nicht geklärt werden. Die Bewertung solcher Entscheidungen ist von Prüfern abhängig und stellt eine Unsicherheit für die Studierenden und die Beraterin dar. Als Beraterin besteht die Anforderung darin, ausgehend von der Fachkenntnis zu beraten und Argumente für Diskussionen mit Betreuenden an die Hand zu geben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

Diese Klient/inn/en kamen mit der konkreten Anforderung „Orientierung". Die Beratung blieb auf einer synchronen Ebene und hatte bei der Reflektion von Emotionen diachrone Züge. Auch sie schlossen ihre Arbeit erfolgreich ab.

Klient/inn/en der *Gruppe 3* kontaktierten die Beratung, als sie die Abschlussarbeit beginnen wollten. Sie hatten eigene Ideen, die sie mit Hilfe der Beratung umsetzen wollten. Die Inhalte der Beratung waren auf fachliche und methodische Aspekte begrenzt, personenbezogene Aspekte kamen nicht zur Sprache. Abgesehen von zwei Fällen, die einen längeren fachlichen Reflexionsprozess durchliefen, beschränkten sich die Beratungskontakte auf durchschnittlich zwei. Umsetzung und Abschluss bewältigten die Klient/innen allein, fünf schlossen ihre Arbeit erfolgreich ab, bei zweien ist der Verlauf unbekannt. Hier ist unsicher, ob diese Klienten unzufrieden mit der Beratung waren und deshalb keine weitere in Anspruch nahmen.

Die Klient/inn/en der *Gruppe 4* nahmen ein Training für ihre mündlichen Prüfungen in Anspruch, was die Besprechung der Thesenpapiere und die Simulation der Prüfung beinhaltete. Beide hatten zwei Beratungssitzungen, die sich auf die Kommunikations- und Sozialkompetenz sowie auf ihre fachliche, emotionale und Methodenkompetenz bezog. Die Beratung bewegte sich auf der synchronen Ebene. Auch wenn die Simulation nur in einem Fall sehr ähnliche Prüfungsfragen enthielt, wurde die Probe als hilfreich empfunden.

Die beiden Gruppen, die eine Prozessbegleitung in Anspruch nahmen, unterscheiden sich von der anderen Hauptgruppe. Der Beratungsprozess umfasste alle Teilphasen eines Verarbeitungsprozesses, die Beratungsdauer war intensiver und biografische Elemente wurden einbezogen.

Gruppe 5 umfasst Personen, die sich während ihrer Abschlussphase begleiten ließen. Dies umfasste Konzeption, Umsetzung und Abschluss der Abschlussarbeit sowie die Vorbereitung mündlicher Prüfungen und Klausuren. Während des Prozesses wurden alle Aspekte der Selbstlernkompetenz unterstützt. Es wurde mit Klient/inn/en über die Einbettung der Themen in ihre Biografie ebenso reflektiert wie über Emotionen (Unsicherheit, Ängste, Arbeitsstörungen). Die Beratungsprozesse in dieser Gruppe dauerten zwischen fünf und zehn Monaten und beinhalteten pro Person etwa 20 Beratungssitzungen. Kritisch zu reflektieren sind hier Grenzüberschreitungen: Der/Die Berater/in verließ teilweise die Oberflächenstruktur und die Klient/inn/en versuchten, die Verantwortung für ihren Lernprozess an den/die Berater/in zu übergeben. Dies führte zu Konflikten in der Beratung. Ebenso entwickelte sich fallweise eine Abhängigkeit von der Beratung, die erst mit dem Abschluss beendet wurde und die Entwicklung von Selbstlernkompetenz einschränkte. Mit einer gezielten methodischen Ausbildung des Beratenden zu einem früheren Zeitpunkt hätte dies erkannt und in der Beratung reflektiert werden können.

Gruppe 6 besteht aus Personen, die sich während mehrerer Verarbeitungsphasen begleiten ließen. Alle Personen waren zu Beginn der Beratung im Studium, eine Person

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

fortgeschritten (7. Semester), die anderen beiden Anfänger (3. Semester). Die Begleitungsprozesse dauerten zwei Jahre (2) bzw. ein Jahr (1), beinhalteten zwischen 50 und 260 Kontakten und endeten in einem Fall mit dem Studienabschluss und in den anderen beiden Fällen mit der Unabhängigkeit der Klient/inn/en. In diesen Prozessverläufen kamen biografiebezogene Aspekte in größtem Maße zum Tragen. Alle Aspekte des Lernberatungskonzepts waren relevant und es wurden alle Selbstlernkompetenzen in der Beratung angesprochen. Alle drei kamen in die Beratung, als sie sich in einer Studienkrise befanden und einen Fachwechsel oder Studienabbruch in Erwägung zogen. Durch die Beratung wurden sie wieder motiviert, was vorrangig an der Stärkung ihrer personenbezogenen Kompetenzen lag. Im ersten Fall entwickelte sich jedoch eine Abhängigkeit von der Beratung, die erst mit dem Studienabschluss endete. Grenzüberschreitungen ergaben sich ebenso in allen drei Fällen.

Die Gruppe der Abbrecher *(Gruppe 7)*umfasst Personen, bei denen der Studienverlauf bzw. der Studienabschluss eine krisenhafte Form angenommen hatte, was durch die Beratung nicht aufgefangen werden konnte. Bei allen gab es zwei bis drei Kontakte bis es zum Abbruch kam, der in zwei Fällen mitgeteilt wurde. Die Klient/inn/en hatten die Beratung als letzte Möglichkeit gesehen, ihren Abschluss zu machen bzw. im Studium weiter zu kommen, waren aber mit der Beratung unzufrieden bzw. entschieden sich gegen einen Abschluss. Inwieweit die Beratung dazu beigetragen hat, müsste eine externe Erhebung klären.

Die gestellten Forschungsfragen können so beantwortet werden: Der Beratungsbedarf der Studierenden bezieht sich hauptsächlich auf die Erstellung schriftlicher Arbeiten und umfasst in der Mehrheit Teile des Verarbeitungsprozesses, vor allem Konzeption und Abschluss von Arbeiten. Eine langfristige Lernprozessberatung wurde nur von einer Minderheit nachgefragt.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Der Bedarf an Lernberatung und Lernprozessbegleitung ist vorhanden, vor allem bei Konzeption und Abschluss einer Arbeit. Relevant ist die Abschlussarbeit aufgrund der Note[9]. Hier kumulieren bestehende Unsicherheiten und Unzufriedenheit mit den eigenen Kompetenzen so, dass Beratung nachgefragt wird. Dabei fragt der größere Anteil nur am Anfang und/oder am Ende Beratung nach. Ein kleinerer Teil nimmt eine Prozessbegleitung in Anspruch, wobei unklar ist, ob dies am mangelnden Bedarf oder an den Kosten des Angebots liegt. Dies könnte man nur klären, wenn ein solches Angebot kostenlos vorhanden und einer Evaluation zugänglich wäre.

Das hier vorgestellte Konzept der Lernberatung ist zur Förderung der Selbstlernkompetenzen einsetzbar, kann den Beratungsbedürfnissen der Klient/inn/en angepasst werden (Kemper/Klein 1998; Wieandt 2007) und so Betreuungsdefizite an Hochschulen kom-

9 Mit den neuen BA-Studiengängen wird sich dies ändern, da fast alle Leistungen in die Abschlussnote eingehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

pensieren. Den Äußerungen der Studierenden zufolge ist eine Lernbegleitung vor allem auf der emotionalen und fachlich-methodischen Ebene hilfreich und wirkt sich positiv auf die Noten aus. Der fachliche Hintergrund ist daher notwendig: Lernprozessbegleitung muss die fachlichen Besonderheiten kennen, um den Ratsuchenden Anleitung geben zu können[10]. Gleichzeitig muss eine beraterische Methodenkompetenz vorhanden sein, um emotional zu unterstützen, aber Abhängigkeit und Grenzüberschreitungen zu reflektieren bzw. zu vermeiden. Neben einem entsprechenden Fachstudium wäre daher eine Lernberatungs-Ausbildung notwendig.

Für eine Tätigkeit als Lernberater/in wäre die Institutionalisierung an den entsprechenden Fachbereichen der Universität wichtig, um den Austausch mit Kolleg/inn/en und die Vernetzung mit Lehrenden[11] und anderen beratenden Institutionen zu ermöglichen. Dies würde die finanzielle Unabhängigkeit der Beratung sichern, was Abhängigkeitstendenzen vorbeugen und das Prinzip der Offenheit der Beratung fördern würde. Eine solche universitäre Studienbegleitung könnte die Studienbedingungen verbessern[12]. Die Funktion des/der Lernberater/s/in ermöglicht eine fachbezogene, methodisch kompetente Beratung und die institutionelle Trennung von Beratung und Betreuung. Lernberatung könnte so vernetzt agieren und durch einen Dialog zwischen Lehrenden und Beratenden den fachlichen Hintergrund der Berater/innen stetig aktualisieren und umgekehrt die Lehrenden über die Lernenden informieren.

Literatur

Arnold, R./Gómez Tutor, C./Kammerer, J. (2001): Selbstlernkompetenzen. Arbeitspapier 1 des Forschungsprojekts „Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel" (Teilprojekt Selbstlernkompetenz). Kaiserslautern

Boettcher, W./Meer, D. (2000) (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage" – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied/Kriftel/Berlin

Fatke, R. (2003): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 56–68

Figge, P. u. a. (1995): Psychologische Studienberatung an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zu Kontext, institutionellen Bedingungen und Aufgaben. München

Fuchs-Brüninghoff, E. (2000): Lernberatung – die Geschichte eines Konzepts zwischen Stigma und Erfolg. In: REPORT, H. 46, S. 81–92

Genenger-Stricker, M. (2000): Erfolgsfaktor Studienbegleitung. Zur Funktion institutioneller Betreuung und Beratung Studierender am Beispiel eines Part-time-Studiengangs für Familienfrauen, Frankfurt a. M.

Gieseke, W. (2000): Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: REPORT, H. 46, S. 10–17

10 So erforderte die Beratung einiger Klienten eine fachliche Auffrischung, eigene Recherchen und Einarbeitung in neue Themen.

11 So könnten Unsicherheiten in der Beratung bzgl. der Gepflogenheiten an Fachbereichen ausgeräumt werden.

12 Ein ähnliches Modell wurde mit Erfolg in einem Studiengang für Frauen mit Familie an der Katholischen Fachhochschule Nordrhein-Westfalen erprobt (Genenger-Stricker 2000).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf

Gieseke, W./Opelt, K. (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief EB 2001 der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern (Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung)

Hahne, R. (1999): Studium und psychische Probleme. Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Bonn

Herzer, M./Frings, C. (2003): Beratung und Betreuung im Rahmen universitärer Lehre. In: Ders. (Hrsg.): Beratung und Betreuung – Aufgaben der Universität (Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 8). Mainz (Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung (QZ), S. 11–52

Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler

Klaus, J./Müller, D./Vahrenkamp, S. (1995): Studienberatung. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 10. Stuttgart, S. 401–414

Kluge, S. (2000): Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [20 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, Nr. 1 URL: www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00kluge-d.htm (Stand: 15.10.2007)

Kruse, O. (2002): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt a. M./New York

Lührmann, W. (2002): Zwischen Studienwahl und Berufsperspektive. Sozialwissenschaftlich-pädagogische Orientierungen für die Beratung in der Hochschule. Frankfurt a. M.

Mader, W. (1991): Unbewusste psychodynamische Lernbedingungen. Interaktion und Situation der Erwachsenenbildung in psychoanalytischer Sicht. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxisanwendungen Nr. 5.70, S. 1–22

Mader, W. (1999): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 317–326

Meer, D. (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher, W./Meer, D. (2000) (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage" – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied Kriftel/Berlin, S. 19–66

Nida-Rümelin, J. (2006): Hochschulpolitik und die Zukunft der Geisteswissenschaften. Essay. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 48. URL: www.das-parlament.de/2006/48/beilage/001.html (Stand: 15.10.2007)

Railton, D./Watson, P. (2005): Teaching autonomy. Reading Groups and the development of autonomous learning practices. In: Active learning in higher education, Nr. 3, S. 182–193

Rohs, M./Käpplinger, B. (2004): Lernberatung: Ein Omnibusbegriff auf Erfolgstour. In: Dies. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Bildung. Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung. Münster, S. 13–27

Stiehler, S. (2005): Studien- und Studentenberatung, in: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 2. Tübingen, S. 877–889

Vogt, I. (2005): Frauen und Beratung. In: Nestmann, F./Engel, F./Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung, Band 1. Tübingen, S. 209–218

Wieandt, M. (2007): Studiencoaching als Lernberatung und Lernprozessbegleitung für Studierende: Eine kritische Auswertung. Abschlussarbeit Zusatzstudium Erwachsenenpädagogik an der HU Berlin, unveröffentlichtes Manuskript. Berlin

Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Drs. 7083/06, Berlin: Wissenschaftsrat. URL: www.wissenschaftsrat.de/texte/7083-06.pdf (Stand: 14.10.2007)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/wieandt0701.pdf