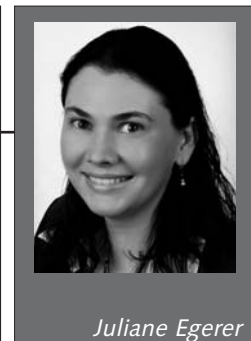


Ingo Blaich & Juliane Egerer

Was leistet die Studienfachberatung? Aufgabenspektrum und Entwicklungspotentiale an deutschen Hochschulen



Ingo Blaich



Juliane Egerer

Subject-specific information and advice is the most common form of student advisory services at German universities. Based on §14 of the German General Act on Higher Education, academic staff and faculty are explicitly entrusted with the task of providing professional subject-specific support, information, and advice on all aspects of studying. For students, subject-specific advisors are important contact persons at all stages of the student life cycle. Surprisingly enough, neither the job profile of subject-specific student advisors is sufficiently formalised, nor can empirically proven statements be made about the formal advisory qualification requirements (professionalism) and the effectiveness of subject-specific information and advice. Given its relevance for study success and a large number of parallelly offered project-based supplementary advisory services, it is necessary to sharpen the profile of subject-specific information and advice as well as point out the need for research in this area. We outline two forms of possible further development of subject-specific information and advisory services.

1. Einleitung

Mit der Ausweitung der Beratungsangebote für Studierende und Studieninteressierte an den deutschen Hochschulen wurde nach der Bildungsexpansion der 1960er/70er Jahre auf das breitere Studienangebot und die gestiegenen Studierendenzahlen reagiert, was einen höheren Orientierungs- und Unterstützungsbedarf für verschiedene Zielgruppen nach sich gezogen hatte. 1973 fasste die Kultusministerkonferenz (KMK) einen ersten richtungsweisenden Entschluss, um Studienberatung flächendeckend an den deutschen Hochschulen zu institutionalisieren. Hierbei wurde eine Differenzierung von allgemeiner Studienberatung und Studienfachberatung versucht: letztere sollte sich primär den fachbezogenen Anliegen widmen. Ergänzt wurde beides durch psychologische oder psychosoziale Beratung, die vielfach in die entstandenen Zentralen Studienberatungen integriert wurden (Rott 2001, S. 444). Eine klare Abgrenzung der Zuständigkeiten zwischen zentraler und dezentraler Studienberatung ist jedoch nicht gelungen, vielmehr zeigte ihre Koexistenz eine „oft unausgesprochene Konkurrenz“ und schwach ausgeprägte Kooperation (Gavin-Kramer 2018, S. 304 u. 314). Auch terminologisch herrschen bis heute Unklarheiten: während vielfach auch die Bezeichnung Fachstudienberatung gewählt wird, präferieren amtliche Dokumente (KMK und Hochschulrektorenkonferenz – HRK) den Begriff der Studienfachberatung. Das Hochschulrahmengesetz spricht in seiner aktuellen Fassung von „studienbegleitender fachlicher Beratung“ bzw. „Studienberatung“ (HRG

1999 §14; vgl. auch hierzu Gavin-Kramer 2018, S. 305). Das genuine Aufgabenfeld der Studienfachberatung besteht danach in der Erläuterung von Studienanforderungen und Studienaufbau, Wahl von Nebenfächern, Hilfe bei Stundenplangestaltung und Planung des Studienverlaufs, Organisation des Auslandsaufenthaltes, Anerkennung von Studienleistungen und orientierende Informationen für Studieninteressierte (Schindler 2005, S. 5; ähnlich auch KMK 1973, wiedergegeben in Gavin-Kramer 2018, S. 304).

Mit der Entschließung der HRK von 1994 wird die geteilte Zuständigkeit von allgemeiner und fachlicher Studienberatung in allen den Studieneinstieg und Studienverlauf betreffenden Anliegen der Studierenden konstatiert, und deren intensivere Beachtung v. a. in den Fachbereichen angemahnt (HRK 1994). Intensivere Kooperation und regelmäßiger Austausch zwischen zentralen und dezentralen Beratungsangeboten sollten Abgrenzungs- und Abstimmungsprobleme auf lokaler Ebene eindämmen.

Empirische Erkenntnisse über die institutionelle Ausgestaltung der Studienfachberatung und über den Umfang des Aufgabenspektrums sind rar (zur Bewertung durch Studierende siehe Ortenburger 2013). Deutlich wird, dass die Initiative jeweils bei den Hochschulen liegt, die hier bereits früh mit einzelnen Projekten hervorgetreten sind (vgl. auch hier Gavin-Kramer 2018). Aber trifft die Einschätzung von Gerhard Rott noch zu, dass sich Studienfachberatung auf „Beratung über Formalia der Studienordnungen beschränke“ und daher „sehr fragmentarisch realisiert“ sei, die Berater „nicht immer“ über einen

„befriedigenden Kenntnisstand“ verfügen (Rott zitiert in Schindler 2005, S. 2) und mitunter die Aufgabe als wenig attraktiv ansehen, auch weil die Rahmenbedingungen (keine Entlastung von anderen Aufgaben) nicht förderlich sind? Dem stehen einzelne Konzeptualisierungen und Erfahrungen eines deutlich über den oben genannten Rahmen hinausgehenden Zuständigkeitsbereichs der Studienfachberatung gegenüber (neben Schindler 2005 siehe auch BS-Bawue 1993). Die von Gieseke für die allgemeine Studienberatung konstatierte Grenzüberschreitung hin zur Lernberatung und psychologischen Beratung (Gieseke 2014, S. 10) trifft auch für die Studienfachberatung zu. Und das, obwohl den Studienfachberater*innen mehrheitlich eine psychologische Beratungsausbildung ebenso fehlt, wie eine Qualifizierung zur Bildungs- und Berufsberatung für die Kommunikation mit Studieninteressierten. Wir sehen daher die Notwendigkeit, das Arbeitsfeld der Studienfachberatung neu zu vermessen und qualitativ dahingehend genauer zu bestimmen, welche Art von Beratung hier geleistet werden kann (siehe Abschnitt 2).

Kaum umstritten ist die wachsende Bedeutung von Beratungsangeboten an den Hochschulen und damit auch der Studienfachberatung. Mit der enormen Erhöhung der Studienanfängerzahlen gerieten die Hochschulen ab 2005 in massive Kapazitätsengpässe; gleichzeitig erhöhte sich die Heterogenität der Studierendenschaft hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft, der Leistungsvoraussetzungen, Studienziele und Studienmotivation (Schulmeister et al. zitiert in Hanft 2015, S. 20). Auch wenn die meisten Studierenden mehr oder weniger unmittelbar im Anschluss an den Schulabschluss ihr Studium aufnehmen, wachsen die Anteile von nicht-traditionellen Studierenden (z.B. beruflich Qualifizierte) und Studierenden in Teilzeit sowie der Anteil ausländischer Studierender, so dass auch die Lebenslagen zwischen den Studierenden stärker variieren (Tieben/Knauf 2019; Nickel/Thiele 2017; Lojewski/Schäfer 2017). Bestandteil des Bologna-Prozesses ist zudem die Entgrenzung von Lernprozessen im Lebensverlauf hin zum lebenslangen Lernen, verbunden mit einer stärkeren Inanspruchnahme der Selbstverantwortung der Lernenden für ihren Lernprozess und Lernerfolg sowie die Ausweitung der Zugangschancen zu akademischen Bildungsinstitutionen auf bisher unterrepräsentierte Gruppen (Rott 2012, 187f.). Rott sieht den Bologna-Prozess „in wichtigen Schlüsselzielen auf die Beratung“ zulaufen (ebd., S. 191). Studien(fach-)beratung leistet hier orientierende und unterstützende Beiträge zu gelingenden Bildungsverläufen und gliedert sich in Strategien einer lebensbegleitenden Bildungs- und Berufsberatung ein (ebd.). Um den Studierenden die durch die strukturellen Veränderungen gegebene stärkere Inanspruchnahme ihrer Selbstverantwortung zu Bewusstsein zu bringen, sollte Beratung u. a. bei der Entwicklung von Kompetenzen der Selbstorganisation und Selbststeuerung unterstützen sowie explizit auf deren Relevanz für die Gestaltung des eigenen Studien- und Bildungsverlaufs hinweisen. Zur Bewältigung dieser Veränderungen haben Bund und Länder über Hochschulpakt, Qualitätspakt Lehre, Tenure Track-Programm u. a. umfangreiche Finanzmittel zur Personalaufstockung und z. T. für die didaktische

Verbesserung der Hochschullehre (z.B. Qualitätspakt Lehre), für den Ausbau und die Intensivierung der Betreuung und Begleitung Studierender im Studienverlauf bereitgestellt (siehe www.qualitaetspakt-lehre.de). Die Studieneingangsphase hatte sich als besonders kritisch für ein erfolgreiches Studieren herausgestellt, da im Bachelorstudiengang den Studierenden weniger Zeit zur Verfügung steht, sich an die Lernkultur und Leistungsvoraussetzungen anzupassen und sich in den Sozialraum Hochschule zu integrieren (Webler 2012; Bosse/Trautwein 2014). Unterstützende Maßnahmen für Lehrende (hochschuldidaktische Weiterbildung) und Studierende (Mentoring, Brückenkurse u. a. m.) haben an Umfang zugenommen und leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Studienerfolgs (vgl. Key/Hill 2018). Beratung bzw. betreuende Unterstützungsmaßnahmen für die Studierenden sind in mehr als 150 Projekten (von ca. 400 – siehe Projektdatenbank unter www.qualitaetspakt-lehre.de) ein wichtiger Baustein.

Bisher liegen keine Analysen dazu vor, inwiefern in deren Umsetzung die Studienfachberater*innen beteiligt oder professionalisierend weiterqualifiziert wurden, oder ob primär zusätzlich qualifiziertes Personal eingesetzt wurde, dem ggf. die fachliche Ausbildung in dem Studiengang oder Fachgebiet fehlt, zu dem die Maßnahmen angeboten werden. Anke Hanft urteilte zur Hälfte dieser Projekte, sie stellten „eher konventionelle Maßnahmen“ dar, „die in bestehenden Strukturen verbleiben und allenfalls punktuelle Interventionen ermöglichen“ (Hanft 2015, S. 24). Mit „bestehenden Strukturen“ sind die Zentralen Studienberatungen und die dezentral in den Fachbereichen und Instituten angesiedelten Studienfachberatungen gemeint. Auffällig und daher aus heutiger Sicht thematisierungsbedürftig ist die Tatsache, dass inhaltliche Ausgestaltung, strukturelle Verankerung und personelle Besetzung der Projekte den Hochschulen überlassen wurden. Es bestand kein systematischer Anreiz, die bestehenden Strukturen personell und in ihrer Zuständigkeit auszubauen und zu professionalisieren. Im Ergebnis konstatierten Bischof und Neuss bereits 2013, dass die historisch gewachsene zweigliedrige Struktur der Beratungsangebote an den Hochschulen um eine weitere Säule ergänzt wird, in der überfachliche Anliegen adressiert werden: Beratung und Coaching zu wissenschaftlichen Kompetenzen, zu Karriereentwicklung bzw. Berufseinstieg u. a. m. Während die beiden Autoren in erster Linie die gestiegene Unübersichtlichkeit des Beratungsangebots und die Intransparenz der Zuständigkeiten kritisieren, möchten wir auf die mögliche Entwicklung von ineffektiven Parallelstrukturen bzw. auf Potentiale der Nutzung vor allem der zweiten Säule, der Studienfachberatung, aufmerksam machen. Denn zwischen einigen QPL-Projekten und dem genuinen Aufgabenfeld der Studienfachberatung gibt es deutliche Berührungs- und Überschneidungspunkte.

Veröffentlichungen zu Beratung und Coaching für Studierende (Hebecker/Szczyrba et al. 2016; Szczyrba/van Treek et al. 2017; Thomann/Honegger und Suter 2017; Mendzheritskaya et al. 2018) greifen diesen gestiegenen Beratungsbedarf ebenfalls auf. Allerdings wird dieser hierbei aus der Perspektive der Hochschuldidaktik – und nicht der (Studien-)Beratung – in den Blick genommen,

mit Konzentration auf kompetenzfördernde Lehre und Überwindung von Lernschwierigkeiten.

Vor dem Hintergrund einer innovativen Weiterentwicklung der dezentralen Beratungs- und Unterstützungsangebote an den Hochschulen möchten wir ein Profil und die Leistungsfähigkeit der Studienfachberatung aufzeigen, und für ihr substanzielles Einbinden in die aktuelle Weiterentwicklung studienflankierender Unterstützungsmaßnahmen plädieren. Eine derartige Stärkung scheint notwendig, da auch in aktuellen Veröffentlichungen zur Hochschulentwicklung die Beratungsprofessionalität von Hochschuldozierenden und die Studien(fach-)beratung nicht systematisch berücksichtigt werden (z. B. Brahm/Jenert/Euler 2016). So fehlen beispielsweise Hinweise zu professionellen Beratungskompetenzen und Beratungsausbildungen bzw. Beratungsweiterbildungen in Werths und Sedlbauers umfangreicher Publikation. Ferner wird lediglich auf das Anleiten von Studierenden bei unterschiedlichen Leistungserbringungen sowie auf das Informieren von Studierenden im Rahmen des Lehrbetriebs Bezug genommen, was lediglich einen Teil jener von der Studienfachberatung tatsächlich zu leistenden Arbeitsbereiche betrifft (Werth/Sedlbauer 2011, S. 302, 311-348).

Es liegt uns fern, für die Studienfachberatung Bestandschutz zu reklamieren. Jedoch soll mit der fachlichen Nähe und Expertise der Studienfachberater*innen für ihr Studienfach bzw. ihren Fachbereich ein wichtiger Vorteil herausgestellt sein, der im sich ausdifferenzierenden Feld professioneller Coaching-, Mentoring- und Beratungsformate an den Hochschulen fruchtbar gemacht werden sollte. Das impliziert jedoch die zentrale Spannung zwischen dem Erwerb fachlicher Qualifikation (Promotion/Habilitation) einerseits und professioneller Beratungskompetenz andererseits. Schließlich ergibt sich daraus eine ethisch problematische, weil mit Abhängigkeitsverhältnissen hinsichtlich Bewertung und Benotung verbundene Rollenkonfusion von Dozent*in/Prüfer*in einerseits und Berater*in, Coach bzw. Mentor*in andererseits.

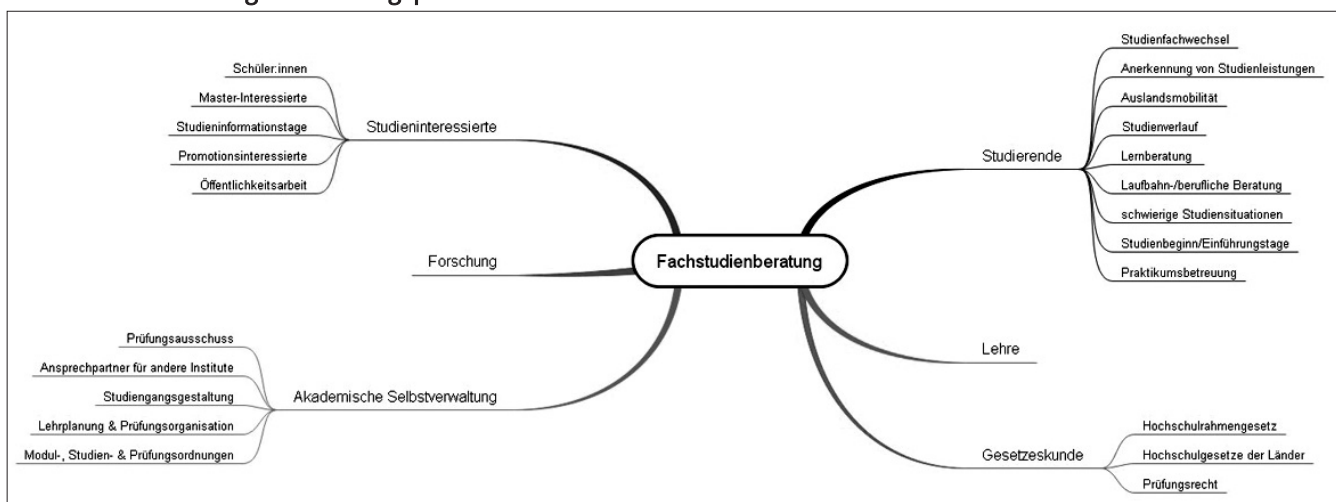
2. Das Aufgabenfeld der Studienfachberatung

Über Aufgabenspektrum, Organisationsform und pädagogische sowie beraterische Qualifikation der mit der Studienfachberatung betrauten Dozierenden existieren, wie bereits angesprochen, keine empirischen Daten. So ist es nicht möglich, generelle Aussagen über die Ausgestaltung der Studienfachberatung an deutschen Hochschulen zu tätigen. Folgende Ausführungen stützen sich stark auf die nur auf die bayerischen Hochschulen bezogene, sehr weit gefasste Arbeitsfeldbeschreibung bei Schindler (2005, S. 16ff.). In den beruflichen Wahrnehmungen und Erfahrungen der Autor*innen findet diese auch weitgehend Bestätigung und wird im Folgenden um weitere Punkte ergänzt. Abb. 1 dient dazu, den Rahmen möglicher Bezugspunkte der Studienfachberater*innen aufzuspannen, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben (vgl. auch die Darstellung der Rollen von Lehrenden in Thomann/Pawelleck 2013, S. 29-34).

Ansprechpartner*innen für Studierende zu allen formalen und inhaltlichen Belangen ihres Studiums zu sein ist unzweifelhaft die Kernaufgabe der Studienfachberatung. Durch die Vermittlung relevanter Informationen, Erläuterung von Studien- und Prüfungsordnungen, Anerkennung von Prüfungsleistungen und Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen unterstützen die Studienfachberater*innen die Studierenden in der Planung ihres Studiums und im Erreichen des Studienziels.

Mit „Forschung“ und „Lehre“ sind die genuinen Aufgaben der wissenschaftlichen Beschäftigten mitberücksichtigt; „Gesetzeskunde“ benennt wichtige Kompetenzen, die diese sich aneignen müssen. Studierende, Studieninteressierte und Hochschulmitarbeiter*innen in den verschiedenen Gremien der akademischen Selbstverwaltung stellen die relevanten Zielgruppen dar. Studienfachberater*innen sind aufgrund ihrer tiefen Kenntnisse über Lern- und Studienprobleme in ihren jeweiligen Studiengängen dazu prädestiniert, diese Erkenntnisse in instituts- und fakultätsinterne Gremien einzuspeisen, am Qualitätsmanagement, der Studiengang- und Lehrentwicklung sowie in Prüfungsausschüssen mitzuwirken. Studienfachberater*innen arbeiten an der

Abb. 1: Rahmen möglicher Bezugspunkte der Studienfachberater*innen



Schnittstelle von administrativ-formeller Studienorganisation, Lehr- und Prüfungspraxis und den je individuellen Studienverläufen, was ihnen eine spezifische Expertise verschafft (vgl. Busch 2014).

Neben der Zuständigkeit für Anerkennungsfragen, Informationsvermittlung und Hilfestellung in Sachen Auslandsmobilität und ggf. der Zuständigkeit für obligatorische Berufspraktika ist die Behandlung von Fragen der weiteren beruflichen Entwicklung der Studierenden (Laufbahn- bzw. Karriereberatung) für die Studienfachberatung vielleicht (noch) nicht zentral. Für die Studierenden stellen die Übergänge zwischen Schule und Studium, Bachelor und Master sowie ins Erwerbsleben jedoch zentrale Herausforderungen dar. Dementsprechend thematisieren Studierende Fragen hierzu auch in der Studienfachberatung. Angelehnt an die Konzeptualisierung des Übergangsmagements im Übergang Schule-Ausbildung/Beruf müssen Hochschulen als wichtige Akteure im Prozess des lebenslangen Lernens – und damit auch lebenslanger Bildungsbiografien – sich auch für die berufliche (Weiter-)Entwicklung der Studierenden verantwortlich fühlen. „Normalvorstellungen von institutionellen Übergängen“ (BMBF 2010, S. 5) sind dabei nicht zielführend, vielmehr müssen die jeweils individuellen Zielsetzungen und Kompetenzen Berücksichtigung finden. Fachbereiche, die in der beruflichen Weiterbildung aktiv sind bzw. sein möchten, kommen zudem nicht umhin, die Verzahnung von (Hochschul-)Bildung und Erwerbsarbeit, Qualifikationsbedarf und curricularer Gestaltung von Weiterbildungsangeboten für Absolvent*innen und Berufstätige und damit Belange der beruflichen Orientierung stärker zu berücksichtigen. Arens-Fischer et al. (2015) haben diesbezüglich am Beispiel der Pflegestudiengänge der Universität Hamburg drei Szenarien skizziert, in denen die Abstimmung von Lehrinhalten und außeruniversitären Arbeitsfeldern sowie die Beratung von Weiterbildungsinteressierten in unterschiedlichem Umfang Aufgabe der Studienfachberatung ist. Im weitreichendsten Szenario ist diese dann eher Bildungs- oder Studienmanagement, was nur mittels einer Reduzierung anderer Aufgaben realisierbar wäre und sicherlich auch nicht für jeden Fachbereich gleichermaßen sinnvoll umgesetzt werden kann. Gänzlich unberücksichtigt kann der Brückenschlag zu beruflichen Arbeitsfeldern mit Blick auf die Absolvent*innen der jeweiligen Studiengänge, die Adressierung von Masterstudiengängen und Weiterbildungsangeboten jedoch nicht bleiben.

Damit ist ein weiteres Aufgabenfeld bereits aufgerufen: Studienfachberater*innen übernehmen vielfach die Vorstellung ihres Instituts/Fachbereichs und der Studiengänge auf Hochschulinformationstagen, bearbeiten Anfragen von Studieninteressierten und haben einen Blick auf die Gestaltung des Informationsmaterials und ggf. auch des entsprechenden Internetauftritts.

Wie dieses hier skizzierte Aufgabenspektrum auf wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Professor*innen verteilt ist, obliegt der jeweils instituts- oder fachbereichsinternen Organisation und Personalausstattung. Der konkrete Aufgabenzuschnitt ist damit hoch variabel, obliegt oft informellen Absprachen und Zuweisungen bzw. der Motivation der Studienfachberater*innen, bestimmte Aufgaben zu übernehmen bzw. abzulehnen.

Sofern sie befristet beschäftigt sind, arbeiten sie in der konfliktträchtigen Situation, mit der Studienfachberatung wenig karrieredienliche Tätigkeiten zu übernehmen. Befristung von Verträgen und Fixierung auf Forschungsleistungen und Publikationen als primäre Währung im akademischen Feld hemmen daher die Qualitätsentwicklung und Professionalisierung der Studienfachberatung erheblich. Um letztere zu befördern, soll abschließend ein begrenztes Aufgaben- und Kompetenzprofil für die Studienfachberatung skizziert werden, welches einen eigenständigen, nicht direkt auf eine Professur abzielenden Qualifikationsweg innerhalb des Hochschulsystems darstellen muss, damit die Studienfachberatung nicht Gefahr läuft, das „Stiefkind“ der institutsinternen Aufgabenverteilung zu sein, sondern für pädagogisch und fachlich geschulte Wissenschaftler*innen ein attraktives Betätigungsfeld darstellt.

3. Arbeitsfeld und Professionalisierungsweg

Die obige Skizze des Themenfeldes, mit dem Studienfachberater*innen in ihrem Arbeitsalltag in Berührung kommen können, soll keine Allzuständigkeit suggerieren. Die Studienfachberatung ist auch kein „Mädchen für alles“, welches sich für alle Koordinationsaufgaben und Probleme verantwortlich fühlen muss, die an der Schnittstelle von Hochschullehre, Studiengangsgestaltung und biografischen Bildungsprozessen aufscheinen. Zielführender ist demgegenüber die Identifizierung von primären Zuständigkeiten, um darüber für die notwendige Professionalisierung ein Kompetenzprofil sowie auch sinnvolle Verweisstrukturen identifizieren zu können.

Abb. 2: Profil der Studienfachberatung



Wir entwickeln unser Verständnis von Studienfachberatung aus der Perspektive der Studierenden, die mit heterogenen Voraussetzungen und Zielsetzungen in das Studium eintreten, sich mit der Fachkultur, den Lerninhalten und Prüfungsmodalitäten vertraut machen und

gegen Ende des Studiums Perspektiven und Pläne für die nächste Lebensphase entwickeln müssen – unabhängig davon, ob ein weiteres (Master-)Studium oder der Erwerbseinstieg anvisiert werden. Die Studienfachberatung muss für diesen Verlaufsprozess eine niedrigschwellige Ansprechpartnerin und eine professionelle Hilfe für alle Beratungsanliegen sein (so ist auch die Konzeption von Schindler 2005 zu verstehen). Studierendokumente zu erläutern und Hilfe bei der Studienorganisation zu leisten ist ein elementarer Teil dessen, reicht aber unter den oben skizzierten neuen Gegebenheiten und Herausforderungen für Studierende und Hochschulen nicht aus. Gerade die heterogenen Leistungsvoraussetzungen der Studierenden bedürfen einer Ansprechperson für Leistungsschwierigkeiten und Lernprobleme. Studienfachberatung kann hier mittels der fachlichen Kompetenz der Berater*innen in viel stärkerem Maße als die allgemeine Studienberatung gezielte **Lernberatung** sein. Dieser fachliche Bezug zeichnet die Lernberatung aus, wie Ludwig klarstellt, denn „die Lernenden ringen um ein Verständnis der fachlichen Struktur, um angemessene Lernwege und um ihren persönlichen Bezug zum Lerngegenstand und seiner gesellschaftlichen Einbettung“ (Ludwig 2012, S. 156). Eine hochschuldidaktische Qualifikation ist hierfür in Ergänzung zu grundlegenden Beratungskompetenzen unerlässlich.

Eng damit verknüpft ist das bereits angesprochene Potential, an der Schnittstelle von Lehre und Studienorganisation/Studienganggestaltung pädagogische **Organisationsberatung** zu leisten. Pädagogisch heißt dabei, organisationale Prozesse nicht unter betriebswirtschaftlichen oder bürokratischen Gesichtspunkten gestalten oder verbessern zu wollen, sondern den normativen Referenzpunkt in der Ausrichtung auf das Gelingen individueller Bildungsprozesse zu legen (Pätzold 2016, S. 623). Ohne Anwalt der Interessen der Studierenden zu werden, kann das interne Wissen über Studienverläufe und darin eingelagerte Probleme für das Erreichen der Organisationsziele fruchtbar gemacht werden.

Karriere- oder Laufbahnberatung für die Studienfachberatung zu reklamieren mag überraschen, stellt dies doch die genuine Aufgabe der Zentralen Studienberatung bzw. gesonderter Angebote z. B. des Career Service oder hochschulexterner Einrichtungen wie der Arbeitsagentur dar. Vermutlich wird diese Facette nicht in jedem Studiengang oder Fachbereich die gleiche Relevanz bzw. Umsetzungschance besitzen. Informationen über berufliche Beschäftigungsmöglichkeiten und Masterstudiengänge umreißen hier ein Minimum. Studieninteressierte sprechen diese Fragen an den Hochschulinformationstagen an und Stiehler argumentiert, dass die „BA/MA-Strukturen der Studiengänge [...] ‚vom Beruf her‘ gedacht werden“ müssten (Stiehler 2014, S. 22). Durch die variable Verknüpfbarkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen müssen Studienfachberater zumindest in Grundlinien über passende Masterabschlüsse informiert sein. Gibt es obligatorische Berufspraktika, empfiehlt sich auch hier ein*e separate*r Ansprechpartner*in, der*die darüber hinaus auch die beruflichen Einsatzfelder der Absolvent*innen im Blick behält.

Wo ein klarer Berufsfeldbezug wie im technischen und medizinisch-sozialen Bereich eine enge Abstimmung

von Aus- und Weiterbildungsbedarf mit dem Studienangebot ermöglicht (wie von Arens-Fischer et al. 2015 für die Pflegewissenschaften beschrieben), bedarf es in den Studiengängen Ansprechpartner*innen für Unternehmen und Beschäftigte. Ein verstärktes Engagement der Hochschulen in der beruflichen Weiterbildung wird seitens der Wirtschaft vehement eingefordert (vgl. Hochschulbildungsreport 2019), sodass dieser Aufgabenbereich zukünftig an Bedeutung gewinnen wird. Etablierte Angebote der Bildungs- und Berufsberatung sollen jedoch nicht ersetzt werden. Es ist auch hier die spezifische fachliche Expertise, die bei der Hilfe zur Übergangsbewältigung zwischen Bildungs- und Erwerbsphasen einen ergänzenden Mehrwert gegenüber überfachlichen Beratungsangeboten ausspielen kann. Wie sich Studienfachberater*innen die für diese Aufgabe notwendigen Wissens- und Erfahrungsbestände aneignen, wird sicherlich höchst unterschiedlich sein. Eigene Berufserfahrungen außerhalb des Hochschulsektors wie Arens-Fischer et al. vorschlagen, wären ein denkbarer Weg, der aber aufgrund der unverzichtbaren wissenschaftlichen Qualifikation nicht für alle Hochschulen und Fachbereiche gleichermaßen leicht umsetzbar sein dürfte.

4. Fazit

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war die geringe Sichtbarkeit der Studienfachberatung als eigenständige Beratungsform an Hochschulen. Geringe Sichtbarkeit meint aber nicht Irrelevanz. Beratungsangebote an den Hochschulen expandieren in vielfältige Richtungen, womit erneut über die Relation von neuen zu alten Formaten, Abgrenzung von Zuständigkeiten und Qualifikation des in der Beratung tätigen Personals diskutiert werden muss.

Hierbei gilt es an erster Stelle festzuhalten, dass keine empirischen Erkenntnisse über die Ausgestaltung der Studienfachberatung an den deutschen Hochschulen existieren; weder was ihr Tätigkeitsprofil betrifft, noch hinsichtlich der Qualifikation und Beschäftigungssituation der Beratenden. Dies gilt gleichermaßen für die projektförmige Implementation von Studienfachberatung auf Basis des Qualitätspakts Lehre oder des Hochschulpaktes wie für die Einbindung von Coaching- und Beratungsformate in die Curricula z. B. in Form eines Orientierungsstudiums. Dies stellt eine Möglichkeit dar, die Studieneingangsphase für die Studienanfänger*innen als (über-)fachliche Orientierungsphase neu zu gestalten (vgl. Raue/Schröder 2014; Erdmann et al. 2019). Erforderlich ist eine empirische Bestandsaufnahme aktueller Strukturen und der Effektivität unterschiedlicher Formate, um für die fachbezogene Studienberatung (inkl. Coaching) Qualitätsstandards, Leitlinien für die Umsetzung und die Qualifikationsanforderungen der Berater*innen formulieren zu können. Studienfachberatung muss nicht neu erfunden, vielleicht aber neu systematisiert und justiert werden, um sowohl bessere Koordination und Synergieeffekte zwischen den Beratungsangeboten zu ermöglichen als auch die Ausbildung von ineffizienten Doppelstrukturen zu vermeiden.

Dringend erscheint uns daher eine formale Konzeptualisierung des Aufgabenfeldes und Kompetenzbedarfs, was

erst eine vergleichbare, hochschul- und bundeslandübergreifende Profilbildung der Studienfachberatung sowie ihre Professionalisierung ermöglicht. Unser Konzeptionsvorschlag betont die fachliche Expertise der Studienfachberater*innen und darüber die studienfachbezogene Dimension in Beratungsanliegen. Diese können nur effektiv bearbeitet werden, wenn Lern-, Organisations- und Laufbahnberatung, aber auch die psychologische Beratung um diese fachliche Dimension ergänzt werden bzw. darauf aufbauen. Für die Umsetzung lassen sich abschließend zwei Vorgehensweisen skizzieren, die zu jeweils einer anderen Profilierung der Studienfachberatung führen würden.

Im ersten Modell **Kooperation & Vernetzung** erweitert und intensiviert die Studienfachberatung ihr Angebotspektrum durch Rückgriff auf Beratungs- und Coaching-Angebote, die bereits vor Ort an den Hochschulen etabliert sind (Psychologische und Allgemeine Studienberatung, Wissenschaftliche Arbeitstechniken, Laufbahn- und Karriereberatung u. a. m.). Einerseits sind deren fachübergreifende Angebote in den Fachbereichen stärker bekannt zu machen bzw. effektive Verweisungsratgeber zu etablieren. Andererseits können neue Kooperationsformen entwickelt werden, in denen fachübergreifende Themen, vertreten z. B. durch eine*n Schreibcoach oder eine*n Laufbahnberater*in, mit fachlichen Aspekten studentischer Beratungsanliegen, vertreten durch Studienfachberater*innen, kombiniert werden. Ganz unterschiedliche Formate wie Workshops, Übungseinheiten, Formen der Anleitung von Peer Coaching-Prozessen unter den Studierenden sind hier denkbar. Damit läge – neben der Forschung und Lehre im eigenen Fachbereich, die in Umfang und Inhalt personalressourcenorientiert abgegrenzt werden müssen – ein weiterer Tätigkeitsschwerpunkt zukünftiger Studienfachberater*innen in der Organisation und Durchführung dieser Angebote. Regelmäßig angeboten (ggf. in die Curricula integriert) und ergänzt durch persönliche Beratungsgespräche entstünde hierbei ein Raum, um fachlichen wie überfachlichen Aspekten von Anliegen und Problemen differenziert gerecht werden zu können. Dabei akkumuliertes Erfahrungswissen über Studienverläufe und Studienschwierigkeiten sollte dann in verantwortliche Gremien zur Verbesserung der Studienbedingungen eingespeist werden. Insofern stärkt dieses Modell die Facette der Organisationsberatung und zielt verstärkt auf die Organisations- und Konzeptentwicklungskompetenz der Studienfachberater*innen. Zusätzlich verbleibt ein eigenständiges Aufgabenfeld rund um die Beratung zu den jeweiligen Studiengängen, ihren Formalia, Anerkennungsfragen etc.

Alternativ wäre zweitens innerfachlich ein ausdifferenziertes, **plurales Rollenmodell** denkbar. Aus dem oben aufgezeigten breiten Tätigkeitsspektrum der Studienfachberatung werden clusterförmig mehrere Ausschnitte herausgelöst und verschiedenen akademischen Beschäftigten zugewiesen. Von der fachlichen Ebene ausgehend werden Formate der Lernberatung bzw. des Coachings und der Laufbahn- und Karriereberatung (inkl. Praktikumsbetreuung) entworfen und im Fachbereich umgesetzt. Die Koordination mit überfachlichen Angeboten vor Ort ist auch hier geboten, dennoch zielt dieses Mo-

dell darauf, die entsprechenden Kompetenzen in die Fachbereiche hinein zu holen und Unterstützung bzw. Beratung stärker mit der Vermittlung fachlicher Inhalte zu verknüpfen – z. B. einzelne Lehrveranstaltungen intensiver auf bestimmte berufliche Anwendungsfelder zu beziehen. Lernberatung, Laufbahn- und Karriereberatung sowie Anerkennungsberatung lassen sich demnach als unterscheidbare Rollen definieren, die sich bei Bedarf auch weiter auffächern und jeweils einzelnen Mitarbeiter*innen an den Fachbereichen bzw. Instituten zugewiesen werden können. Dadurch ergeben sich verschiedene Qualifikationsanforderungen, aber auch Spezialisierungsmöglichkeiten, welche die Möglichkeit für langfristige akademische Karriereverläufe im Fachbereich jenseits der Professur böten.

Erkennbar stellen beide Modelle unterschiedliche Anforderungen an das wissenschaftliche Personal, welches mit der Studienfachberatung betraut ist. Grundlegende Beratungskompetenzen, nachgewiesen durch entsprechende Weiterqualifizierung, stellen für beide Modelle die Mindestanforderung dar (als Orientierung siehe das „Fortbildungscurriculum Studienfachberatung“ der GIBeT unter <https://gibet.org/fortbildungszertifikat/> und Thomann/Pawelleck 2013). Auch für die Studienfachberatung sind die kompetente Identifizierung des Beratungsanliegens und die Einschätzung der individuellen Zuständigkeit wie auch deren Grenzen zentral. Im pluralen Rollenmodell sind zusätzliche hochschuldidaktische Qualifikationen oder Kompetenzen für die Laufbahnberatung erforderlich. Da Studienfachberater*innen in aller Regel primär Wissenschaftler*innen sind, deren Hauptaufgaben in Lehre und Forschung liegen, impliziert eine Weiterentwicklung der Studienfachberatung auch hier eine Ausdifferenzierung und Ausweitung von Mittelbaupositionen, die sich bereits beobachten lässt. Im Zuge der dringend notwendigen Verstärkung von bisher befristeten Projekten zur Verbesserung von Studienbedingungen eröffnet sich die Chance, einen alternativen Qualifizierungsweg für den wissenschaftlichen Nachwuchs zu etablieren. Dieser wäre nicht auf Forschungsausgabe und Professur ausgerichtet, sondern rückt Lehre, Begleitung und Betreuung in den Mittelpunkt und würde den Erwerb zusätzlicher hochschuldidaktischer und Beratungsqualifikationen attraktiv machen. Nur über die Sicherstellung personeller Kontinuität in der Studienfachberatung wird deren Professionalisierung und Qualitätssteigerung zu erreichen sein.

Mit Verweis auf das CHE-Fachgutachten zur den QPL-Projekten plädieren die Autor*innen abschließend für eine enge Verknüpfung von fachlicher Qualifikation und Beratungstätigkeit. Darin wird weiterführend vorgeschlagen, Informationsvermittlung, Reflexionsangebote, Mentoring u. a. m. besonders in der Studieneingangsphase stärker in das Curriculum einzubinden, um ihm mehr obligatorischen Charakter und damit Wirksamkeit zu verleihen (Riegraf et al. 2018, S. 58). Auch effektive Lernberatung ist ohne Einbindung in das Lehrgeschehen schwer denkbar. Die Bedenken von Lenz et. al. gegen die Rollenkonfusion von Dozent*in/Prüfer*in und Berater*in/Coach/Mentor*in sind allerdings nicht von der Hand zu weisen (Lenz et al. 2018, S. 35). Hierarchien erschweren Kommunikation und vertrauensvolle Beziehungen. Wir

sehen darin eine hochschuldidaktische Herausforderung, die z. B. durch eine angemessen flexibilisierte Nutzung formativer und summativer Prüfungsverfahren (verknüpft mit professionellem Feedback) in Angriff genommen sowie in fakultäts- und hochschulübergreifenden, langfristigen und flächendeckend angelegten Change-Prozessen Schritt für Schritt bewältigt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Arens-Fischer, W./Bode, D./Böggemann, M./Braun von Reinersdorff, A./Dinkelborg, K./Goy, I. et al. (2015): Dimensionen der Fachstudienberatung im Spannungsfeld individualisierter Personalentwicklung und funktionsorientierter Organisationsentwicklung. In: Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E.-M./Schröder, S./Völk, D. (Hg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster u.a., S. 69-91.
- Bischof, L./Neuss, F. (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels. Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 7 (1), S. 13-18.
- Bosse, E./Trautwein, C. (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 41-62.
- Brahm, T./Jenert, T./Euler, D. (Hg.). 2016: Pädagogische Hochschulentwicklung. Wiesbaden.
- BS-Bawue (1993): Aktives Studieren. Beratung als Ressource an der veränderten Hochschule. Hg. v. Berufsverband der Studienberaterinnen und Studienberater von Baden-Württemberg. Heidelberg. Online verfügbar unter <http://www.bs-bawue.de/app/download/3517106/ressource.pdf> (27.06.2020).
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Übergangmanagement. Ergebnisse aus dem BMBF-Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Berlin, Bonn.
- Busch, S. (2014): 20 Jahre Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung – Erfolge, Entwicklungen, Herausforderungen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 2-4.
- Erdmann, K./Kozioł, M./Meißner, M. (2019): Gut vorbereitet und orientiert ins Studium: Das College der BTU Cottbus-Senftenberg. In: Driesen, C./Ittel, A. (Hg.), Der Übergang in die Hochschule. Strategien, Organisationsstrukturen und Best Practices an deutschen Hochschulen. Münster/New York, S. 213-224.
- Gavin-Kramer, K. (2018): Allgemeine Studienberatung nach 1945. Entwicklung, Institutionen, Akteure: ein Beitrag zur deutschen Bildungsgeschichte. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2014): Studienberatung zwischen Bildungsberatung, Lernberatung und psychologischer Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 10-14.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W. B. (Hg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster/New York, S. 13-28.
- Hebecker, E./Szczyrba, B./Wildt, B. (Hg.) (2016): Beratung im Feld der Hochschule. Wiesbaden.
- HRG – Hochschulrahmengesetz 1999: Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert worden ist. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/> (11.08.2020).
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (1994): Die Studienberatung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Online: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-studienberatung-in-den-hochschulen-in-der-bundesrepublik-deutschland/> (27.06.2020).
- Key, O./Hill, L. (2018): Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. CHE-Fachgutachten. Unter Mitarbeit von Thimo von Stuckrad, Robert Hawemann und Laura Wallor. Hg. v. Hochschulrektorenkonferenz. Berlin.
- Lenz, L./Stehling, V./Westerholt, N. (2018): BeraterInnen und Berater im Studienverlaufsmentoring. In: Westerholt, N./Lenz, L./Stehling, V./Isenhardt, I. (Hg.): Beratung und Mentoring im Studienverlauf. Ein Handbuch. Münster/New York, S. 34-36.
- Lojewski, J./Schäfer, M. (2017): „Bin ich dafür gut genug?“. Studierfähigkeit und Unterstützungsbedarfe aus Sicht von Studierenden mit und ohne Abitur. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hg.): Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster/New York, S. 61-86.
- Ludwig, J. (Hg.) (2012): Lernberatung: Lernen und Lernberatung. Gütersloh, S. 141-159.
- Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. In: Forum Hochschule, 3. Hannover.
- Mendzheritskaya, J./Ulrich, I./Hansen, M./Heckmann, C. (2018): Gut beraten an der Hochschule. Wege zum besseren Lehren und Lernen. Stuttgart.
- Nickel, S./Thiele, A.-L. (2017): Öffnung der Hochschulen für alle? Befunde zur Heterogenität der Studierenden. In: Kriegel, M./Lojewski, J./Schäfer, M./Hagemann, T. (Hg.): Akademische und berufliche Bildung zusammen denken. Von der Theorie zur Praxis einer Offenen Hochschule. Münster/New York, S. 43-60.
- Pätzold, H. (2016): Organisationsberatung. In: Gieseke, W./Nittel, D. (Hg.): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne. Weinheim, S. 621-632.
- Raue, C./Schröder, C. (2014): Das Orientierungsstudium MINTgrün: flankierter Systemübertritt von Schule zu Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (5), S. 179-199.
- Riegraf, B./Meister, D. M./Reinhold, P./Schaper, N./Temps, T. T. (Hg.) (2018): Heterogenität als Chance. Bilanz und Perspektiven des Qualitätspakt Lehre-Projekts an der Universität Paderborn. Universität Paderborn.
- Rott, G. (2001): Studienberatung. In: Hanft, A. (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied, S. 443-449.
- Rott, G. (2012): Bologna-Prozess und Studienberatung. In: Weblar, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bielefeld, S. 181-197.
- Schindler, G. (2005): Grundzüge eines Konzepts für die Studienfachberatung in den Fachbereichen an den Universitäten in Bayern. München: Bayer. Staatsinst. für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Monographien/Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, N.F., 71). Online: http://www.ihf.bayern.de/uploads/media/ihf_studien_hochschulforschung-71.pdf.
- Stiehler, S. (2014): Quo vadis (Studien-)Beratung an deutschen Hochschulen. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 9 (1), S. 21-25.
- Szczyrba, B./van Treeck, T./Wildt, B./Wildt, J. (Hg.). (2017): Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe – Ziele – Anlässe – Verfahren. Wiesbaden.
- Tieben, N./Knauf, A.-K. (2019): Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fach-spezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22 (2), S. 347-371.
- Thomann, G./Pawelleck, A. (2013): Studierende beraten. Opladen/Toronto.
- Thomann, G./Honegger, M./Suter, P. (Hg.) (2017): Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre. Bern: hep der Bildungsverlag.
- Weblar, W.-D. (2012): Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein freieres Studium. In: Weblar, W.-D. (Hg.): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Bielefeld, S. 17-52.
- Werth, L./Sedlbauer, K. (2011): In Forschung und Lehre professionell agieren. Bonn.

■ Ingo Blaich, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Soziologie, Lehrbereich Soziologische Theorie/Kultursociologie, TU Dresden, E-Mail: ingo.blaich@tu-dresden.de
 ■ Juliane Egerer, Dr., Literatur- und Kulturwissenschaftlerin, Systemische Beraterin, Universität Augsburg, E-Mail: juliane.egerer@zlbib.uni-augsburg.de