

Schriften zur Hochschuldidaktik

Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg



Hochschuldidaktische Aufsätze

10.2016

Beraten von Studierenden durch Lehrende im Kontext
von Lehrveranstaltungen



FBZHL

Fortbildungszentrum
Hochschullehre

Autor

Timo Hauenstein
Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung,
Zentralinstitut für Lehr-Lernforschung
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Regensburger Straße 160
90478 Nürnberg
Tel.: 0911-5302-116
timo.hauenstein@fau.de

Bildnachweis

Foto Titelseite: FAU

Inhalt

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Zusammenfassung..... | 4 |
| 2 | Gute Praxis beim Beraten als Merkmal qualitativ hochwertiger Hochschullehre..... | 4 |
| 3 | Was ist Beraten durch Lehrende? | 5 |
| 3.1 | Elemente des Beratens durch Lehrende | 5 |
| 3.1.1 | Rahmenbedingungen und Ziele..... | 5 |
| 3.1.2 | Beratungsinhalte | 6 |
| 3.2 | Beratungsmodelle und -strategien..... | 7 |
| 3.2.1 | Klassisches Beraten | 7 |
| 3.2.2 | Beraten als Vordenken | 7 |
| 3.2.3 | Beraten als kommunikativer Prozess/Dialog..... | 7 |
| 3.3 | Wie wird das Beratungsgespräch im kommunikativen Modell zum Erfolg? | 9 |
| 3.3.1 | Phase 1: Schilderung des Anliegens durch die Ratsuchenden | 10 |
| 3.3.2 | Phase 2: Erfassen des Anliegens..... | 11 |
| 3.3.3 | Phase 3: Gemeinsames Bearbeiten..... | 12 |
| 3.3.4 | Empirische Befunde zum kommunikativen Modell | 12 |
| 3.4 | Zwischenfazit zum erfolgreichen Beraten im kommunikativen Modell | 13 |
| 4 | Onlineberatung | 13 |
| 4.1 | Empirische Befunde zur Onlineberatung | 13 |
| 4.2 | Zwischenfazit zur Onlineberatung..... | 14 |
| 5 | Forschungsdiesiderate..... | 14 |
| 6 | Fazit: Empfehlungen für die Gestaltung von Beratungen durch Lehrende | 14 |
| 7 | Danksagung..... | 15 |
| 8 | Literatur | 16 |

1 Zusammenfassung

Studierende benötigen bei fachlichen Anliegen im Kontext von Lehrveranstaltungen immer wieder Beratung durch Lehrende. Derartige Beratungstätigkeit ist wichtiger Bestandteil der Handlungsfelder in der Hochschullehre: Ein gutes Beratungsangebot zählt zu den besten Prädiktoren für den Studienerfolg und die Zufriedenheit von Studierenden (Drake, 2011, Feghalil, Zbib & Hallal, 2011).

An der Hochschule gibt es auch Angebote wie psychologische Beratung oder Familienberatung. Dieser Beitrag fokussiert auf das Beraten durch Lehrende. Ausgehend vom Stand der Forschung wird das Beraten durch Lehrende in den Kontext hochwertiger Hochschullehre gesetzt. Anschließend wird der Frage nachgegangen, was Beratung durch Lehrende ausmacht. Dazu werden Ziele und Rahmenbedingungen des Beratens im Kontext von Lehrveranstaltungen dargestellt, traditionelle Modelle und Beratungsstrategien erläutert und anschließend Ablauf und Inhalt des derzeit weitest verbreiteten Beratungsmodells als kommunikativer Prozess erläutert. Daran anschließend wird die Onlineberatung diskutiert und es werden bestehende Forschungsdesiderate zum Beraten durch Lehrende aufgezeigt.

Abschließend wird als Fazit gezogen, dass nach dem kommunikativen Modell als *state of the art* gestaltete Beratung geeignet ist, die ihr zugedachte Funktion zu erfüllen: Den Studierenden das Vorbringen ihres Anliegens zu ermöglichen und auf Augenhöhe mit den Lehrenden der Problemlösung einen Schritt näher zu kommen, damit im Beratungsgespräch Lösungsschritte und Herangehensweisen für das Anliegen der Studierenden entwickelt werden können.

Schlagworte

- Hochschullehre
- Beraten im Kontext von Lehrveranstaltungen
- Beratungsmodelle: „klassisch“, Vordenken, kommunikativ

2 Gute Praxis beim Beraten als Merkmal qualitativ hochwertiger Hochschullehre

Studierende suchen Beratung aus vielen unterschiedlichen Anlässen, wie z.B. zu allgemeinen Fragen zum Studium, zum Fachstudium oder im Sinne psychologischer Beratung (Bettinger, Boatman & Terry Long, 2013; Kuhn, 2008) auf. Diese Beratungsangebote sind gut etabliert, institutionalisiert und weithin bekannt: Bereits vor Studienbeginn werden häufig Angebote zu Studienberatung in Anspruch genommen, in denen es beispielsweise darum geht, ob, was oder wie studiert werden soll. Weitere Schwerpunkte dieser Beratung sind die Verknüpfung von Studium und Beruf, Bewerbungs- und Zulassungsverfahren, Probleme im Studium und Fachwechsel. Während des Studiums nehmen Studierende Beratungsangebote zur Fachstudienberatung wahr, bei denen es um Fragen der Gestaltung eines bereits gewählten Studiengangs geht – beispielsweise im Hinblick auf zu wählende Nebenfächer oder zu belegende Praktika. Dieses Beratungsangebot wird häufig über die Fakultäten selbst oder eigens dafür gegründete Einrichtungen, sogenannte „Service Center“, organisiert. Schließlich sind weit über derartige studienbezogene Fragestellung hinausgehende, eher psychologisch ausgerichtete Beratungsangebote zu nennen, die Angebote wie Suchtberatung, Familienberatung und Berufsberatung einschließen (Macke, Hanke & Viehmann, 2012).

Die genannten Beratungsangebote sind in vielen Fällen hilfreich, sie sind jedoch nur bedingt geeignet, wenn Studierende Anliegen im Kontext spezifischer Lehrveranstaltungen haben. Zu den Tätigkeiten von Lehrenden an Hochschulen gehört daher neben dem Lehren und Prüfen Studierender, dem Evaluieren der eigenen Lehre und der Weiterentwicklung von Studium und Lehre im Allgemeinen auch das Beraten Studierender (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, 2005; Fritzsche & Kröner, im Druck; Fritzsche & Kröner,

2015). Der in diesem Text erörterte Aspekt des Beratens durch Lehrende zählt zu den einflussreichsten Prädiktoren für den Erfolg und die Zufriedenheit von Studierenden (Peterson und Barrett, 1987; Campbell & Nutt, 2008; Drake, 2011; Feghalil et al., 2011 sowie Allen & Smith, 2008a; Smith & Allen, 2006). Hier erfolgt Beratung meist in den Sprechstunden der Lehrenden. Derartige Beratung umfasst sowohl fachlich-inhaltliche Fragen (Was sollte gelernt werden?) als auch überfachliche, lerntheoretische Fragen (Wie kann es gelernt werden?).

Um eine hohe Qualität der Hochschullehre sicherzustellen, ist es wichtig, nicht nur bei der Gestaltung der Veranstaltungen an sich, sondern auch bei der Gestaltung des Beratens durch Lehrende Qualitätsstandards einzuhalten. Dies ist gerade deshalb wichtig, weil Hochschullehrende an Universitäten primär über ihre Qualifikation als Forschende ausgewählt werden und im Allgemeinen nicht über eine spezielle pädagogische Ausbildung verfügen. In einigen Fachbereichen und Bundesländern gehören deshalb zum Habilitationsvorhaben auch Zertifikatsprogramme wie das Programm des FBZHL der FAU Erlangen-Nürnberg, die auch Themen der Beratung von Studierenden beinhalten. Doch was sind Qualitätsstandards in Bezug auf das Beraten durch Lehrende von Studierende durch Lehrende? Welche Beratungsmodelle gibt es? Um diesen Fragen nachzugehen, wurde für den vorliegenden Text der einschlägige Forschungsstand recherchiert.¹

¹ Um für die Thematik „Beraten im Kontext von Lehrveranstaltungen“ einschlägige, in wissenschaftlichen Fachzeitschriften publizierte Literatur zu identifizieren, wurde analog zu Fritzsche und Kröner (2015) gesucht. Unter den 281 Artikeln dieser Recherche befanden sich lediglich 4 Artikel, die dem Thema Beraten zugeordnet werden konnten (Stand 28.10.2014). Im nächsten Schritt wurde daher eine gezielte Scopus-Anschlussrecherche mit Schlagworten wie „Higher Education“ in Verbindung mit „office hour“ oder „academic advising“ durchgeführt. Dadurch fanden sich weitere 65 Artikel. Eine eingehende Sichtung der so

Die Ergebnisse der Recherche werden im folgenden Kapitel anhand der vorliegenden Modelle zum Beraten durch Lehrende dokumentiert und diskutiert. Auf das Modell des Beratens als kommunikativer Prozess wird anschließend der Fokus gerichtet (siehe Abbildung 1, vgl. Macke et al., 2012). Dieses Modell berücksichtigt die Aspekte einer idealtypischen Beratung durch Lehrende. Dazu gehört, dass die Lehrperson als Beratende zunächst die Rahmenbedingungen für das Beratungsgespräch soweit möglich festlegt und vorab die Ziele und Inhalte vorbereitet. Im Beratungsgespräch erarbeiten Lehrperson und Studierende eine Lösungsstrategie.

3 Was ist Beraten durch Lehrende?

3.1 Elemente des Beratens durch Lehrende

3.1.1 Rahmenbedingungen und Ziele

Lehrende bieten im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit Studierenden üblicherweise eine Sprechstunde im Umfang von einer Semesterwochenstunde an, um Studierende bei fachlichen Problemen zu unterstützen. Dieses Beratungsangebot soll es den Studierenden ermöglichen, durch die Konsultierung des Lehrenden als Experten ihr Studium erfolgreich gestalten und beenden zu können (Jorzik, 2013). Dafür werden die bereits in der Vorlesung bereitgestellten Ressourcen, wie abgehaltene Lesungen und Erklärungen des Dozenten, Skripten, Übungen, etc. in der Beratung genutzt. Darüber hinaus können die Kompetenzen, deren Erwerb durch die Beratung gefördert wurde,

resultierenden 69 Artikel hat ergeben, dass 311 der darin berichteten Studien nicht hinreichend praxisrelevant war, um konkrete Empfehlungen für die Gestaltung von Beratung durch Lehrende daraus ableiten zu können (siehe dazu auch Forschungsdesiderate). Deshalb wurde zu jedem der in Abbildung 1 identifizierten idealtypischen Aspekte Beratens durch Lehrende eine vertiefende Recherche unter anderem in gängigen Lehrbüchern der Hochschuldidaktik durchgeführt, die weitere Artikel (21) und Lehrbücher (7) ergab. Die wesentlichen Impulse aus den resultierenden Studien werden im vorliegenden Text dargestellt.

für die Studierenden in Bereiche außerhalb der Hochschule nützlich sein (Janssen et al., 2007) und werden von den Studierenden als wichtig und für die Zufriedenheit mit der Beratung entscheidend eingeschätzt (Allen, Smith & Muehleck, 2013).

Ziel der Beratung durch Lehrende ist, Studierende bei der Entwicklung von Strategien zur Lösung ihrer Probleme zu unterstützen. Im Gegensatz zur Begleitung von Studierenden über eine längere Phase ihres Bildungsprozesses hinweg findet das hier erörterte Beraten durch Lehrende im Kontext einer Lehrveranstaltung kurzfristig statt und erfolgt freiwillig auf Wunsch der Studierenden, zum Beispiel in heiklen Phasen wie der Prüfungsvorbereitung oder bei von den Studierenden als ungenügend empfundenen Leistungen (Pfäffli, 2015).

Die Funktionen der Beratungsangebote an Hochschulen wurden von Smith und Allen (2006) in zwölf Funktionen mehr oder weniger gegliedert, die fünf Kategorien zugeordnet werden können. Zentral für das Beraten durch Lehrende im Kontext von Lehrveranstaltungen sind die Integration in die wissenschaftliche Gemeinschaft, die Vermittlung von Informationen, das Verweisen auf andere Beratungsangebote innerhalb und außerhalb der Hochschule, das Beraten unter Berücksichtigung individueller Unterschiede und die Förderung der eigenen Verantwortung bei den Studierenden.

Die Umsetzung dieser Funktionen in der Beratung durch Lehrende hat einen zeitlich befristeten Rahmen, in dem Lösungen und Strategien entwickelt werden, die dann – möglicherweise unter Beteiligung des Beraters – vom Ratsuchenden angewendet werden können (Pätzold, 2009). Idealerweise sollten die Studierenden durch diese Beratung in der Selbstregulation ihres Lernprozesses und Selbstorganisation ihres Studiums gefördert werden (Jorzik, 2013).

Der Erfolg der Beratung durch Lehrende kann dadurch geschmälert werden, dass die Kommunikationssituation der Sprechstunde mit

einer Vielzahl von Problemen für Studierende einhergeht, wobei diese Probleme nicht immer von den Studierenden ausgehen (Golle, 2003). Zum Beispiel gelingt es Studierenden nicht immer, ihr Anliegen angemessen zu artikulieren, oder die Lehrenden haben Schwierigkeiten, sich in die von den Studierenden dargelegten Situationen so hineinzusetzen, dass sie die Studierenden effektiv unterstützen können. Daraus kann bei den Lehrenden ein Verhalten entstehen, das Studierende als negativ empfinden. Daraus, zusammen mit der nicht vertrauten Situation, werden die Studierenden unter Umständen so eingeschüchtert, dass sie in der Folge dazu neigen, das Beratungsgespräch ohne hinreichendes Ergebnis abzubrechen.

3.1.2 Beratungsinhalte

Beratung durch Lehrende kann alle Probleme thematisieren, die Studierende im Kontext einer Lehrveranstaltung haben (vgl. Großmaß & Püschel, 2010). Dazu gehören inhaltlich-fachliche Fragen zur Prüfungsvorbereitung (Schwarzer, 1997), zum Beispiel „Was muss ich für die Klausur können? Ich habe xyz nicht verstanden, als ich mich auf die Klausur vorbereitet habe“, oder zu konkreten Studienleistungen (Steger, 2008) wie etwa Referaten oder Hausarbeiten. Die Probleme Studierender auf fachlicher Ebene stellen die Ratgebenden als fachliche Expertinnen und Experten vor die Herausforderung des Umgangs mit einem Wissensungleichgewicht zwischen ihm/ihr und dem/der ratsuchenden Studierenden.

Das Beraten durch Lehrende kann sich neben inhaltlichen und fachspezifischen Fragen aber auch auf überfachliche eher lernpraktische Fragen der Studierenden beziehen wie zum Beispiel zu Lerntechniken („Wie soll ich das nur lernen?“) und der Arbeitsorganisation („Der Stoff der Vorlesung ist zu viel, das kann ich mir nie merken“) zu den Lerninhalten (Jorzik, 2013). Studierenden ist das Vermitteln korrekter Informationen (*Accurate Information*), das Einordnen der Fragen in einen höheren Zusammenhang (*Overall Connect*) und Hilfestellungen, wie gelernt werden soll (*How*

Things Work) am wichtigsten. Dies ergab eine Längsschnittstudie von Smith und Allen (2006), vgl. auch Allen und Smith (2008b) und Allen et al. (2013).

Ausgehend von den dargestellten Rahmenbedingungen den möglichen Inhalten einer Beratung durch Lehrende liegt im Folgenden der Fokus auf den Möglichkeiten, wie die Beratung von Studierenden durch die Dozierenden gestaltet werden kann. Dazu werden gängige Modelle vorgestellt

3.2 Beratungsmodelle und -strategien

Erste Beratungsmodelle und Studien im Lehrkontext finden sich in den frühen 80er Jahren (vgl. Crockett, 1978; für einen Überblick siehe Grites, 1979).

3.2.1 Klassisches Beraten

Eines der ersten ausgearbeiteten Modelle, das mittlerweile als „klassisch“ gelten kann, legten Winston und Sandor (1984) unter dem Titel „*prescriptive advising*“ und später Schön (1987) vor. Sie schlugen vor, Beratungssituationen durch Lehrende so zu strukturieren, dass sich eine Stufenform aus drei Elementen ergibt: Die erste Stufe besteht aus dem Erzählen des Ratsuchenden und Zuhören der beratenden Lehrenden. In der zweiten Stufe demonstriert der Lehrende einen fachlichen Lösungsweg, von den Studierenden wird in diesem Schritt das Aufnehmen der Lösung erwartet. Im abschließenden dritten Schritt soll der Student den vom Lehrenden vorgeschlagenen Lösungsweg imitieren.

Dieses von Schön (1987) vorgeschlagene Modell wurde von den Beteiligten als problematisch und tendenziell ineffektiv beschrieben (Meer, 2000): Die Lehrenden begeben sich gegenüber den Studierenden in die Rolle des „Auskunftsautomaten“, d.h. es gibt kein gemeinsames Erarbeiten eines Lösungswegs; der Lehrende allein gibt zur Lösung des Problems als Experte Input (Pfäffli, 2015). Die Studierenden selbst bleiben passiv und haben keinen Einfluss auf den Lösungsweg (Broadbridge, 1996).

3.2.2 Beraten als Vordenken

Ein erster Ansatz, der Nachteilen des klassischen Beraten begegnen sollte, ist das Beraten als Vordenken. Dort können die Dozierenden mögliche Lösungsstrategien für die Probleme der Studierenden laut vordenken, ohne diese – anders als im klassischen Beraten durch Lehrende – als alleingültige Lösungen zu präsentieren (Riesen, 1995). Hier können die Dozierenden die Studierenden mit Hilfestellungen anstatt mit Anweisungen unterstützen. So können Dozierende zum Beispiel verschiedene Problemlösestrategien präsentieren oder eigene Erfahrungen zum Thema einbringen (Pfäffli, 2015).

Das Beraten als Vordenken hat den Nachteil, dass das konkrete Bearbeiten des Problems der Studierenden nicht hinreichend definiert ist. Es stellt in dieser Form ein Zwischenmodell zwischen dem dozierendenzentrierten klassischen Beraten und dem kommunikativen Modell dar, das im Folgenden beschrieben wird.

3.2.3 Beraten als kommunikativer Prozess/Dialog

Lehrende können die Beratung der Studierenden als kommunikativen Prozess verstehen, an dem sowohl Lehrende als auch Studierende möglichst auf gleicher Augenhöhe und aktiv beteiligt sind. Im Folgenden wird ein solches Beratungsmodell als „Beraten als Dialog“ bzw. „Beraten als kommunikativer Prozess“ bezeichnet. Frost (1990) und Wilder (1981) sprachen in diesem Zusammenhang von *developmental advising*, „entwickelndem Beraten“. Herndon, Kaiser und Creamer (1996) zeigten, dass Studierende diese Form des Beraten gegenüber der „klassischen“ Form bevorzugen, bei der ihnen eine passive Rolle aufgezwungen wird.

Ein ideales Beratungsgespräch durch Lehrende (vgl. Abbildung 1) gliedert sich nach dem Prozessmodell als dynamisches Gespräch zwischen ratsuchenden Studierenden und beratenden Lehrenden (Macke et al., 2012): In der ersten Phase steht die Darstellung des Problems durch die Studierenden im Vordergrund. Diese wird ergänzt durch eine

Präzisierung des Anliegens und eine abschließende gemeinsame Bearbeitung, die eine Lösungsgewinnung zum Ziel hat. Im Idealfall soll es sich um Hilfe zur Selbsthilfe handeln, die Studierenden sollen also durch Fragen und Impulse der Beratenden die Lösungsstrategien selbst erarbeiten.

Die Lehrenden nehmen im Beratungsprozess vor dem Hintergrund des Konzepts der kompetenzorientierten Lehre die Rolle als Begleiter der Studierenden in ihrem Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess ein (Jorzik, 2013). Um dieser Rolle gerecht zu werden, sollten sie in der Lage sein, die Beratungs- und Betreuungsaufgaben kompetent zu erfüllen und ihre Grenzen in diesem Zusammenhang erkennen: Diese Grenzen sind beispielsweise dort erreicht, wo sich die Rolle des Lernbegleiters mit der des Prüfers überschneidet (Thomann & Pawelleck, 2013). So ist es möglich, dass Studierende in der Sprechstunde Rat zu Themen für die anstehende Klausur suchen, welche die Lehrperson eigentlich als nicht relevant ansieht. Diese Fragen sollten dennoch nicht mit Verweis auf die Nicht-Relevanz in der Klausur abgetan werden. Auf der anderen Seite sollten die Dozierenden in Sprechstunden mit einzelnen Studierenden auch nicht zu viele Hinweise auf die Klausur geben, um die Studierenden, die nicht in einer Sprechstunde waren und alles erfragt haben, nicht zu benachteiligen. Außerdem sollte die Sprechstunde kein Ort sein, in dem die Studierenden bewertet werden (Thomann, Honegger & Suter, 2011). Daher dürfen die Dozierenden die Schwächen, die die ratsuchenden Studierenden in der Sprechstunde offenbaren, nicht in zukünftige Bewertungen dieser Studierenden einfließen lassen (Thomann & Pawelleck, 2013; Pfäffli, 2015).

Im nächsten Abschnitt werden Möglichkeiten beleuchtet, wie vor dem Hintergrund des kommunikativen Modells die Beratung von Studierenden durch Lehrende zum Erfolg geführt werden kann.

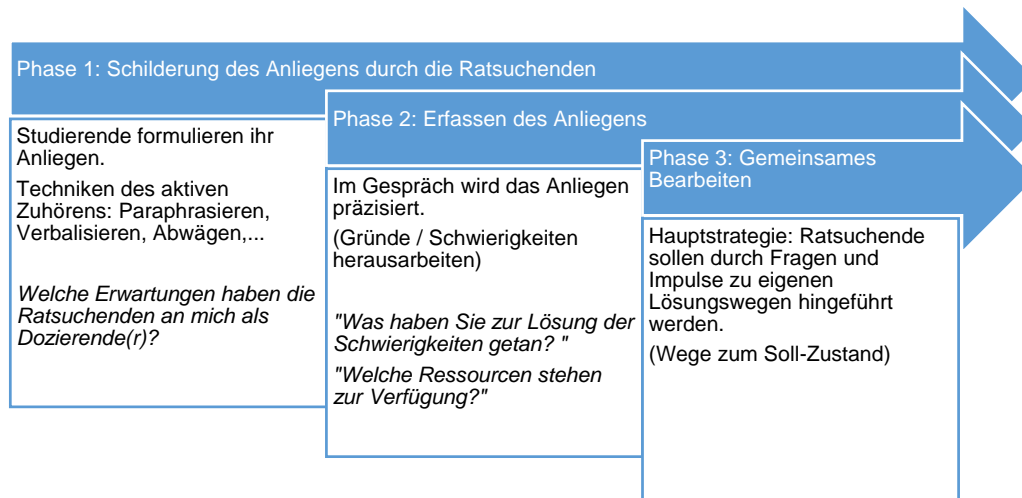


Abbildung 1: Ablauf eines idealtypischen Beratungsgesprächs im kommunikativen Modell (vgl. Macke et al., 2012, S.149ff.)

3.3 Wie wird das Beratungsgespräch im kommunikativen Modell zum Erfolg?

Für den Erfolg eines Beratungsgesprächs ist eine reibungslose Kommunikation zwischen DozentIn und Studierenden wichtig, da Lehrende und Studierende im Gespräch eine Beziehung für die gemeinsame Zusammenarbeit aufbauen müssen (Anderson, Motto & Bourdeaux, 2014).

In einer statistischen Analyse zeigten sich hohe Zusammenhänge zwischen der Wichtigkeit, mit der Studierende die Funktionen einer Beratung in der Hochschullehre bewerteten, und ihren demographischen Eigenschaften, wie zum Beispiel Alter, bisherige Leistungen und pädagogische Orientierung (Smith & Allen, 2006; Allen et al., 2013). Lehrende sollten diese charakteristischen Unterschiede von Studierenden in den Beratungsprozess mit einbeziehen, um Studierenden differenziert dabei zu unterstützen, einen geeigneten Lösungsweg zu finden (Alexitch, 1997). Dabei benötigen Studierende im ersten Semester andere Hilfestellungen als Studierende in höheren Semestern, die schon über wesentlich mehr Fachwissen verfügen. Studierende in niedrigeren Semestern mit Anliegen zu Grundlagenproblemen sollten von den Lehrenden gezielt mit Hilfestellungen zu eben diesen Grundlagen unterstützt werden, zum Beispiel

indem die Dozenten gezielt Rückfragen zur Kenntnis entsprechender Definitionen stellen „Wie ist das definiert? Welche Voraussetzungen hat ihr Vorhaben?“ (Smith & Allen, 2006). Die bisherigen Prüfungsleistungen der Studierenden geben den Dozierenden auch Hinweise darauf, wo der Schwerpunkt der Beratung liegen sollte: Leistungsschwache Studierende werden wahrscheinlich eher mit den Grundlagen Probleme haben, während bei Leistungsstarken eher weiterführende Fragen und komplexere Probleme zu erwarten sind. Analog dazu sollten Lehrende leistungsschwache Studierende anlog zu Studierenden in niedrigen Semestern gezielt mit Hilfestellungen zu Grundlagen unterstützen und leistungsstarken Studierende Hinweise auf weiterführende Literatur geben („Das könnte Sie auch interessieren...“) (Mottarella, Fritzsche & Cerabino, 2004). Diese Vorüberlegungen zu den bisherigen Leistungen der Studierenden helfen den Dozierenden dabei, sich auf das konkrete Anliegen zu konzentrieren und bei der Beratung nicht „zu weit auszuholen“. Die pädagogische Orientierung und vor allem die eigenen Überzeugungen der Ratsuchenden (zum Beispiel „Ich lerne am besten in einer Gruppe...“) sind wichtige Rahmenbedingungen im Beratungsprozess. Lehrende sollten die pädagogische Orientierung der Ratsuchenden entweder kennen oder gezielt

nachfragen („Wie denken Sie, lernen Sie am besten?“) und so ihre Hilfestellungen gezielt an die jeweilige Situation anpassen: Lehrende unterstützen Studierende mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung auch mit Herausforderungen („Jetzt denken Sie mal daran. – Was würden Sie da machen?“). Studierende mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung suchen entweder gar keine Hilfe bei Lehrenden oder sollten von den Lehrenden in ihrer eigenen Lernweise unterstützt werden, dazu sollten Lehrende wieder erfragen, wie die Ratsuchenden am besten lernen (Myers & Dyer, 2005).

Die Beratung im Kontext einer Lehrveranstaltung kann in einem festen institutionellen Rahmen wie der Sprechstunde des Lehrenden erfolgen. Die Dozierenden sollten dabei zur Verbesserung der Sprechstundenkultur für sich festlegen, unter welchem formalen Rahmen, z.B. schriftliches Festhalten von Ergebnissen o.ä., eine Beratung erfolgen sollte (vgl. Stichwort *Contracting* bei Thomann & Pawelleck, 2013). Ein formaler Rahmen wie das schriftliche Festhalten der Ziele der Studierenden vor der Beratung bietet den Vorteil, dass sich sowohl Dozierende als auch Studierende nach dem Beratungsgespräch auf die vor dem Beratungsgespräch festgelegte Ziele oder Strategien beziehen und diese auch nicht vergessen können. Eine derartige Pflege der Sprechstundenkultur wäre auch für einzelne Fakultäten oder einen gesamten Campus wünschenswert (vgl. aus dem amerikanischen Raum Freeman, 2008).

Vor der Sprechstunde sollten Studierende den Dozierenden, zum Beispiel per E-Mail, ihre Erwartungen an die Sprechstunde mitteilen und ihre Anliegen schildern, was den beratenden Lehrenden die Möglichkeit gibt, das Gespräch vorab vorzubereiten (Macke et al., 2012). Nur wenn die Lehrenden die Erwartungen der Studierenden (zum Beispiel Hilfe bei der Klausurvorbereitung vs. Anliegen zum Grundlagenverständnis) an die Beratung kennen, können sie erfolgreich auf die Bedürfnisse der

Ratsuchenden eingehen (Metaanalyse von Lotkowski, Robbins & Noeth, 2004).

Für kleinere Fragen können Dozierende auch spontane Beratungen „zwischen Tür und Angel“ anbieten, zum Beispiel unmittelbar im Anschluss an die Lehrveranstaltung. Sollten die Fragen der Studierenden umfangreicher sein, sollte dann auf die Sprechstunde verwiesen werden (Thomann & Pawelleck, 2013).

Tabelle 1: Merkmale guten Beraters – Voraussetzungen

| Merkmal | Quelle |
|--|-------------------------|
| Charakteristische Unterschiede (z.B. Alter, Noten und pädagogische Orientierung) werden einbezogen . | Alexitch (1997) |
| Dozierende legen formale Rahmenbedingungen fest (z.B. Dauer und schriftliche Ergebnissicherung). | Freeman (2008) |
| Dozierende kennen die Erwartungen der Studierenden (z.B. Hilfe bei der Klausurvorbereitung). | Lotkowski et al. (2004) |

Nach den Voraussetzungen für eine erfolgreiche Beratung geht es im Folgenden um die einzelnen Phasen eines idealtypischen Beratungsgesprächs.

3.3.1 Phase 1: Schilderung des Anliegens durch die Ratsuchenden

Nach der Eröffnung des Gesprächs durch eine Begrüßung ist die erste Phase meist durch einen Monolog des Studierenden geprägt. (Pätzold, 2009, Wergen, 2012, Macke et al., 2012). Die Studierenden sollten darin ihr Anliegen in eigenen Worten möglichst offen und umfassend in autonomer Darstellung schildern.

Lehrende sollen sich in dieser Phase durch aktives Zuhören (vgl. Bruder, 2010 und Kolb, 1987) ein erstes Bild des Problems machen. Das von Rogers (1994) eingeführte Konzept des aktiven Zuhörens sieht dabei vor, dass Lehrende zunächst sie Studierenden ihr Anliegen schildern lassen und dabei zuhören. Wenn die Studierenden bei ihrer Schilderung ins Stocken geraten und den Faden verlieren, unterstützen die Lehrenden sie durch kurzes Zusammenfassen dessen, was die

Studierenden gerade gesagt haben und zeigen so, dass sie zugehört haben und sich des Anliegens der Studierenden annehmen (Thomann & Pawelleck, 2013). Lehrende sollten dabei das Anliegen des Studierenden ernst nehmen und durch fachliche Kompetenz und angemessenes Verhalten die Gewissheit ausstrahlen, dass das Problem lösbar ist. Dazu geben sie in den weiteren Phasen des Beratungsgesprächs (vor allem in der Phase des gemeinsamen Bearbeitens des Anliegens) zum Beispiel konkrete fachliche Hilfestellungen und vermeiden eigene Aussagen wie „Da weiß ich jetzt auch nicht, was zu tun ist...“.

Gerade das Gelingen dieser ersten Phase beeinflusst die Zufriedenheit der Studierenden mit der Beratung hoch. Studierende sind mit der Beratung zufrieden, wenn die Erwartungen der Studierenden an den Beratungsprozess erfüllt und das Verhalten der ratgebenden Lehrperson im Beratungsprozess als positiv wahrgenommen wird (Anderson et al., 2014). Am wichtigsten ist den Studierenden die Vermittlung korrekter Informationen, sowie die gemeinsame Verantwortung der Studierenden und der Lehrenden am Beratungsgespräch (Smith & Allen, 2006).

Tabelle 2: Merkmale guten Beratens –
Phase 1 Schilderung des Anliegens

| Merkmal | Quelle |
|--|------------------------|
| Lehrende lassen Studierende ihr Problem frei schildern und hören aktiv zu (insbes. ohne Unterbrechungen). | Kolb (1987) |
| Die Erwartungen der Studierenden werden erfüllt (z.B. die Erarbeitung einer Lösungsstrategie). | Anderson et al. (2014) |
| Dozierende zeigen wünschenswertes Verhalten (z.B. aktives Zuhören und Gespräch auf Augenhöhe). | Anderson et al. (2014) |

3.3.2 Phase 2: Erfassen des Anliegens

Nach der Problembeschreibung durch die Studierenden beinhaltet die zweite Phase eine Datensammlung und deren Interpretation durch den Lehrenden und dient der Präzisierung des geschilderten Problems (Schmitz, Bude & Otto, 1989). Gerade für diese entscheidende Analyse des Problems sollten sich Dozierende und Studierende genug Zeit lassen (Meer, 2001). Techniken, die Lehrende zur Erfassung des Anliegens der Studierenden anwenden können, sind zum Beispiel das gezielte Nachfragen („Könnten Sie Folgendes zu Ihrem Problem präzisieren?“), oder das Zusammenfassen von Teilschritten des Lösungsprozesses. Da die Studierenden in einem Beratungsgespräch unter anderem eigene Schwächen offenbaren, kann auch das Verbalisieren von Gefühlen hilfreich sein („Das hat Sie verärgert.“). Solche Interventionen stellen ein besonders ökonomisches Prinzip zur effektiven Präzisierung des Problems dar: Lehrende gehen direkt auf Aussagen der Studierenden ein und treiben durch die Nachfragen das Gespräch voran (Rost-Roth, 2013; Thomann & Pawelleck, 2013).

Lehrende sollten neben dem eigenen Beratungsangebot stets auch andere Beratungsangebote der Universität und ggf. auch außer-universitäre Angebote im Blick haben (Allen & Smith, 2008b). Haben Lehrende bei der Beratung dann den Eindruck, dass für das Lösen des Problems zum Beispiel eine psychologische Beratung besser als eine fachliche Beratung geeignet ist, können sie den Studierenden helfen, indem sie diese vorschlagen („Bei diesem Problem könnte auch die Kollegin vom Studentenwerk helfen...“). Dafür sollten Dozierende die Beratungslandschaft der Hochschule kennen und sich gegebenenfalls im Vorfeld über vorhandene Beratungsstellen informieren.

Tabelle 3: Merkmale guten Beratens –
Phase 2 Erfassen des Anliegens

| Merkmal | Quelle |
|--|------------------------------|
| Dozierende verwenden gezielte Nachfragen (z.B. „Was meinen Sie genau mit...?“). | Thomann und Pawelleck (2013) |
| Dozierende verweisen Ratsuchende bei Bedarf auf andere Beratungsstellen (z.B. universitäts-intern und extern). | Allen und Smith (2008b) |

3.3.3 Phase 3: Gemeinsames Bearbeiten

Nachdem der oder die Lehrende das genaue Anliegen der Studierenden erfasst hat, versuchen nun beide gemeinsam, einen Lösungsweg bzw. Lösungsansatz für das Anliegen zu erarbeiten.

Ausgehend von den Erwartungen der Studierenden sollten Lehrende den Beratungsprozess mit den Studierenden auf Augenhöhe diskutieren, in dem sich die Lehrenden gegenüber den Lösungsvorschlägen der Studierenden offen zeigen. Zusätzlich sollten die Lehrenden für die Beratung auf Augenhöhe Transparenz zeigen, indem sie Hilfestellungen nicht „vom Himmel fallen“ lassen, sondern ihren Gedankengang, wo es angebracht ist, laut äußern (Thiel, 2015). Die Dozierenden sollten dem Ergebnis der Beratung offen gegenüberstehen und den Beratungsprozess bei Bedarf flexibel anpassen (Anderson et al., 2014). Der oder die Lehrende hat dabei eine unterstützende Rolle und soll den Ratsuchenden nicht bevormunden. Die Lehrenden geben also den Studierenden Hilfe zur Selbsthilfe. Hilfreiche Fragen in dieser Phase sind: „Wie können Sie das erreichen?“ oder „Welche Unterstützung brauchen Sie dafür noch von mir?“ (Macke et al., 2012; Pfäffli, 2015; für kreative Interventionstechniken siehe z.B. Schlippe & Schweitzer, 2010).

Tabelle 4: Merkmale guten Beratens –
Phase 3 Gemeinsames Bearbeiten

| Merkmal | Quelle |
|---|------------------------|
| Lehrende und Studierende diskutieren das Problem auf Augenhöhe und den Beratungsprozess bei Bedarf flexibel an (z.B. Anpassung an Lösungsvorschläge der Studierenden). | Anderson et al. (2014) |
| Dozierende geben den Studierenden in der Beratung Hilfe zur Selbsthilfe (z.B. „Welche Unterstützung brauchen Sie dafür noch von mir?“). | Jorzik (2013) |

3.3.4 Empirische Befunde zum kommunikativen Modell

Da Studierende wie erwähnt mit dem „klassischen“, auf den Dozierenden ausgerichteten Beraten häufig unzufrieden sind (Meer, 2000) und das Modell des Beratens als Vordenken zu wenig Struktur enthält, wurde in diesem Aufsatz der Fokus auf das Beraten durch Lehrende als kommunikativen Prozess gelegt.

Im klassischen, dozierendenzentrierten Ansatz spielen die Erwartungen der Studierenden an den Beratungsprozess eine untergeordnete bis gar keine Rolle. Nur die Expertise der Dozierenden zählt als Gradmesser für den Erfolg der Beratung. Das kommunikative Modell der Beratung hingegen verweist in jeder der drei Phasen auf die Erwartungen der Studierenden und lässt Dozierende und Studierende auf gleicher Augenhöhe das Problem bearbeiten. Dies ist umso wichtiger, da die Zufriedenheit der Studierenden mit der Beratung in hohem Maße mit der Erfüllung ihrer Erwartungen an den Beratungsprozess und der Wahrnehmung des Verhaltens der beratenden Lehrperson im Beratungsprozess zusammenhängt (Anderson et al., 2014).

Die Ergebnisse und Erkenntnisse, die beim klassischen Beraten ausschließlich durch die Dozierenden erreicht werden, werden beim

Beraten als Dialog von Studierenden und Dozierenden gemeinsam erarbeitet. Dies ist umso wichtiger, als die Erkenntnisse, die Studierende aus einer Beratungssituation mitnehmen können, einen engen Zusammenhang mit ihren Ideen und Vorstellungen des Beratungsprozesses aufweisen (Christian & Sprinkle, 2013).

Der Fokus des klassischen Beratens liegt durch die Expertise der Dozierenden oft auf der Funktion der Wissensvermittlung. Gerade die Ergebnisse von Allen und Smith, zum Beispiel Smith und Allen (2006), Allen und Smith (2008b; 2013; Allen et al., 2013), zeigen, dass zum erfolgreichen Beraten neben der Funktion der Wissensvermittlung den Studierenden auch das Verweisen auf andere Beratungsangebote innerhalb und außerhalb der Hochschule, das Beraten unter Berücksichtigung individueller Unterschiede und die Förderung der eigenen Verantwortung wichtig ist.

3.4 Zwischenfazit zum erfolgreichen Beraten im kommunikativen Modell

Die empirischen Befunde zur Beratung von Studierenden durch Lehrende unterstreichen, dass eine erfolgreiche Beratung von vielen Faktoren – der Abstimmung mit den Erwartungen der Studierenden und deren demographischen Eigenschaften, vor allem aber von der Gesprächsführungskompetenz und der Bereitschaft der Lehrenden, auf Augenhöhe zu kommunizieren – abhängt. Die Beratung sollte deshalb gut vorbereitet werden. Das Modell der Beratung als Dialog zeigt sich auch unter Berücksichtigung der empirischen Befunde als das Effektivste der hier vorgestellten Modelle.

Im Folgenden wird auf Alternativen zur persönlichen bzw. direkten Beratung durch Lehrende und auf Forschungsdesiderate eingegangen.

4 Onlineberatung

Sind die Lehrenden und Studierenden räumlich weiter getrennt (zum Beispiel bei Fernstudium oder Auslandsaufenthalt), können Lehrende mediengestützte Formen der Beratung wie die

Onlineberatung anbieten. Hier ist das Internet sehr hilfreich, z.B. können E-Mails als schnelle Kommunikationsmöglichkeit genutzt werden (Taylor, Jowi, Schreier & Bertelsen, 2011; Thomann & Pawelleck, 2013). Diese haben den Vorteil, dass die Studierenden ihr Anliegen ohne Hemmungen vortragen können und sich Lehrende für die Antwort mehr Zeit nehmen können.

Sind Studierende zum Beispiel während eines Praktikums von der Hochschule und den beratenden Dozierenden dauerhaft über eine weite Distanz getrennt, so schlägt Ziemons (2011) eine weitergehende Onlineberatung vor. Den Studierenden werden Methodenblätter mit Aufgaben zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt, welche diese dann ausgefüllt an ihre jeweiligen Berater zurückmailen sollten. Daraufhin werden die bearbeiteten Blätter von den Dozierenden korrigiert und mit den Studierenden über Internettelefonie (z.B. Skype) besprochen. Der Einsatz dieses Konzepts im Rahmen von Auslandspraktika wurde von Ziemons (2011) quantitativ und qualitativ evaluiert: Das Internet wird dabei von den Studierenden als besonders hilfreich erlebt, da so ein Kontakt mit einem Berater aus der eigenen Kultur und dem eigenen Sprachraum ermöglicht wird.

Neben den Vorzügen, die Internettelefonie bietet, muss sichergestellt werden, dass beide Seiten diese Form der Beratung ernst nehmen (Thomann & Pawelleck, 2013). Dies kann unter anderem über den Einsatz von Webcams erleichtert werden.

4.1 Empirische Befunde zur Onlineberatung

Ergebnisse empirischer Untersuchungen deuten darauf hin, dass verschiedene Gruppen von Studierenden eine Onlineberatung unterschiedlich stark akzeptieren: Erstsemester haben im Vergleich zu höheren Semestern häufiger Schwierigkeiten mit einer Beratung über das Internet, da sie ihr Problem oft noch nicht angemessen artikulieren können (Taylor et al., 2011). Weibliche Studierende ziehen tendenziell den E-Mail-Kontakt mit Lehrenden zur Beratung vor, wogegen Männer

meist persönliche Beratung bevorzugen (Taylor et al., 2011).

Das Internet und die virtuelle Kommunikation gehören für die meisten Studierenden zum Alltag. Daher untersuchten Feghalil et al. (2011) an der American University of Beirut, ob auch ein online angebotenes Beratungsangebot (sog. *online advisor*) von den Studierenden akzeptiert wird. Die Onlineberatung insgesamt war für 79% der Studierenden zufriedenstellend, die Effektivität der Onlineberatung wurde von 90% als effektiv.

Informationen sind im Internet schnell und einfach abrufbar. Daher richten Studierende ihre Aufmerksamkeit gerade bei Online-Beratungen auf die für sie am nützlichsten erscheinenden Informationen und nutzen weitere von den Lehrenden gegebene Hinweise seltener. So ließ die Mehrzahl der Studierenden in einer Studie von Boatright-Horowitz, Langley und Gunnip (2009) weiterführende Informationen (Hyperlinks) auf einer für die Studie angelegten Beratungshomepage ungenutzt.

4.2 Zwischenfazit zur Onlineberatung

Sind die Studierenden und die Lehrenden für eine persönliche Beratung zu weit voneinander getrennt, bietet sich eine Onlineberatung an.

Die dargestellten empirischen Befunde legen nahe, dass die Nutzung der Onlineberatung von verschiedenen Studierendengruppen unterschiedlich stark angenommen wird. Trotz der außerdem belegten möglichen Nachteile, zum Beispiel mangelnde Aufmerksamkeit aufgrund der weiten Distanz, stellt die Onlineberatung eine gute Alternative zur persönlichen Beratung dar.

5 Forschungsdesiderate

Dieser Aufsatz und die darin zitierte Literatur zeigen einige Probleme in der Forschung um das Beraten im Kontext von Lehrveranstaltungen auf.

Lehrbücher, zum Beispiel Quernheim (2004) Brauer (2014) und Brinker & Schumacher (2014), enthalten oft keine empirischen Belege. Das gilt auch für einige der recherchierten Aufsätze, die

eher auf anekdotischem Erfahrungswissen von Lehrenden als auf empirischen Befunden basieren. Wenn empirische Befunde vorhanden sind wird auch in einigen Studien von der Beratung durch Lehrende gesprochen, ohne sich auf ein theoretisches Modell zu beziehen. Die Ergebnisse solcher Studien, zum Beispiel Arrington & Lu (2015) und Brown, Bull & Pendlebury, (1997), lassen sich so nur schwer als Evidenz für ein bestimmtes Beratungsmodell interpretieren.

6 Fazit: Empfehlungen für die Gestaltung von Beratungen durch Lehrende

Beraten im Kontext von Lehrveranstaltungen ist vielschichtig und kann Einfluss auf den Studienerfolg und die Zufriedenheit von Studierenden haben (Peterson und Barrett (1987), Campbell & Nutt, 2008, Drake, 2011, Feghalil et al., 2011).

Als wichtige Randbedingungen für den Beratungsprozess haben sich die darauf bezogenen Erwartungen der Studierenden und deren charakteristische Unterschiede herausgestellt. Lehrende müssen in der Beratung neben dem eigentlichen Problem auch auf diese Erwartungen eingehen, um die Beratung möglichst effektiv zu gestalten.

Auch wenn noch einiger Forschungsbedarf besteht: Den derzeitige Stand guter Praxis zur Beratung von Studierenden im Kontext von Lehrveranstaltungen stellt das Modell der Beratung als kommunikativer Prozess dar. Dabei ist das Beratungsgespräch zwischen Dozierenden und Studierenden auf Augenhöhe gestaltet, wobei die Lehrenden versuchen sollten, den Studierenden primär als Beratende zu begegnen und möglichst wenig als Prüferin oder Prüfer. Das Gespräch besteht aus den Phasen der Schilderung des Anliegens durch die Studierenden, des Erfassens des Anliegens und des gemeinsamen Bearbeitens.

So wird wahrscheinlicher gemacht, dass Studierende ihre Anliegen so vorbringen, dass

Lehrende sie verstehen. Zugleich ist darüber hinaus dennoch wichtig, dass Lehrende auch versuchen, Probleme wahrzunehmen, die Studierende trotz des Gesprächs auf Augenhöhe nicht explizit kommunizieren.

7 Danksagung

Ich danke Eva Fritzsche, Michaela Gläser-Zikuda, Stephan Kröner, Marcus Penthin und Andrea Schwanzer für ihre wertvollen, konstruktiven Kommentare zu einer früheren Version dieses Manuskripts.

8 Literatur

- Alexitch, L. R. (1997). Students' Educational Orientation and Preferences for Advising from University Professors. *Journal of College Student Development*, 38.
- Allen, J. M. & Smith, C. L. (2008a). Faculty and student perspectives on advising: Implications for student dissatisfaction. *Journal of College Student Development*, 49 (6), 609–624.
- Allen, J. M. & Smith, C. L. (2008b). Importance of, responsibility for, and satisfaction with academic advising: A faculty perspective. *Journal of College Student Development*, 49 (5), 397–411.
- Allen, J. M., Smith, C. L. & Muehleck, J. K. (2013). What Kinds of Advising Are Important to Community College Pre- and Posttransfer Students? *Community College Review*, 41 (4), 330–345.
- Anderson, W., Motto, J. S. & Bourdeaux, R. (2014). Getting what they want. *Mid-Western Educational Researcher*, 26.
- Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. (2005). *Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung*. Verfügbar unter <http://www.dghd.de/download.php?f=affa3cfb4a405681a9b89dee617eeba3> (Zugriff am 16.04.2014).
- Arrington, N. M. & Lu, H.-L. (2015). Assessing Our Students Assessing Their Students: Support and Impact of Preservice Teachers on P–5 Student Learning. *The Teacher Educator*, 50 (1), 9–30.
- Bettinger, E. P., Boatman, A. & Terry Long, B. (2013). Student supports: Developmental education and other academic programs. *Future of Children*, 23 (1), 93–115.
- Boatright-Horowitz, S. L., Langley, M. & Gunnip, M. (2009). Depth-of-Processing Effects as College Students Use Academic Advising Web Sites. *CyberPsychology & Behavior*, 12 (3), 331–335.
- Brauer, M. (2014). *An der Hochschule lehren. Praktische Ratschläge, Tricks und Lehrmethoden* (Aufl. 2014). Berlin: Springer Berlin.
- Brinker, T. & Schumacher, E.-M. (2014). *Befähigen statt belehren. Neue Lehr- und Lernkultur an Hochschulen ; [Lehrkit für Hochschuldozierende: Arbeitsbuch und 66 Methodenkarten]* (1. Aufl.). Bern: hep, der Bildungsverl.
- Broadbridge, A. (1996). Academic advising--traditional or developmental approaches?: Student perspectives. *British Journal of Guidance & Counselling*, 24 (1), 97.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing student learning in higher education*. London: Routledge.
- Bruder. (2010). *Lernberatung in der Schule. Ein zentraler Bereich professionellen Lehrerhandelns*. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:tuda-tuprints-24325> (Zugriff am 12.07.2015).
- Campbell, S. M. & Nutt, C. L. (2008). Academic advising in the new global century: Supporting student engagement and learning outcomes achievement. *AAC&U Peer Review*, 10 (1), 4–7.
- Christian, T. Y. & Sprinkle, J. E. (2013). College student perceptions and ideals of advising: An exploratory analysis. *College Student Journal*, 47, 271–291.

- Crockett, D. S. (1978). Academic advising. A cornerstone of student retention. *New Directions for Student Services*, 1978 (3), 29–35.
- Drake, J. K. (2011). The role of academic advising in student retention and persistence. *About Campus*, 16 (3), 8–12.
- Feghalil, T., Zbib, I. & Hallal, S. (2011). A web-based decision support tool for academic advising. *Educational Technology & Society*, 14, 82–94.
- Freeman, L. C. (2008). Establishing Effective Advising Practices to Influence Student Learning and Success | *Association of American Colleges & Universities*. 10, 12–14.
- Fritzsche, E. & Kröner, S. (2015). *Prüfen in der Hochschullehre: Impulse aus der Forschung für eine gute Praxis*. Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Frost, S. H. (1990). A comparison of developmental advising at two small colleges. *Journal of the National Academic Advising Association*, 10 (2), 9–13.
- Golle, K. (2003). Stiefkind Sprechstunde. Sprechstunden effektiver gestalten. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Forschung & Lehre*, 10 (2), 79–80.
- Grites, T. J. (1979). Academic Advising: Getting Us Through the Eighties. *AAHE-ERIC/Higher Education Research Reports*, No. 7, 1979.
- Großmaß, R. & Püschel, E. (2010). *Beratung in der Praxis. Konzepte und Fallbeispiele aus der Hochschulberatung* (Beratung, Bd. 13). Tübingen: Dgvt-Verl.
- Herndon, J. B., Kaiser, J. & Creamer, D. G. (1996). Student Preferences for Advising Style in Community College Environments. *Journal of College Student Development*, 37 (6).
- Janssen, J., Tattersall, C., Waterink, W., van den Berg, Bert, van Es, R., Bolman, C. et al. (2007). Self-organising navi-gational support in lifelong learning: How predecessors can lead the way. *Computers & Education*, 49 (3), 781–793.
- Jorzik. (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*. (Positionen / Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft). Essen. Verfügbar unter http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf (Zugriff am 05.06.2015).
- Kolb, R. (1987). "Geh mal zu Frau B., die labert dich nicht gleich voll]" Gesprächsmethod. Hilfen zur Verbesserung von Beratungssituationen. *Westermanns pädagogische Beiträge*, 39 (1), 8–13.
- Kuhn, T. (2008). *Historical Foundations of Academic Advising*. In V. N. Gordon, W. R. Habley & T. J. Grites (Hrsg.), *Academic advising. A comprehensive handbook* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lotkowski, V. A., Robbins, S. B. & Noeth, R. J. (2004). *The Role of Academic and Non-Academic Factors in Improving College Retention*. Verfügbar unter http://www.act.org/research/policymakers/pdf/college_retention.pdf (Zugriff am 24.08.2015)
- Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, beraten*. Beltz Pädagogik. Weinheim.

- Meer, D. (2000). "Ich hab nur ne ganz kurze Frage". Sprechstundengespräche an der Hochschule. Eine empirische Studie. *Forschung & Lehre*, 7 (12), 642–643.
- Meer, D. (2001). „so, das nimmt ja gar kein Ende, is ja furchbar“ – Ein gesprächsanalytisch fundiertes Fortbildungskonzept zu Sprechstundengesprächen an der Hochschule. Gesprächsforschung. *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. (2), 90–114. Verfügbar unter www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2001/ag-meer.pdf (Zugriff am 04.08.2015).
- Mottarella, K. E., Fritzsche, B. A. & Cerabino, K. C. (2004). What do Students Want in Advising? A Policy Capturing Study. *NACADA Journal*. 24(1 & 2): 48-61.
- Myers, B. E. & Dyer, J. E. (2005). Attitudes, value, and preparation of university faculty and administrators for advising. *Journal of Agricultural Education*. 46(3): 35-46.
- Pätzold, H. (2009). Pädagogische Beratung und Lernberatung. *PÄD-Forum: unterrichten erziehen*, 37/28 (5), 196–199.
- Peterson, C. & Barrett, L. C. (1987). Explanatory Style and Academic Performance Among University Freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 603–607.
- Pfäffli, B. K. (2015). *Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen* (UTB, 2., überarb. und erw. Aufl.). Bern: Haupt.
- Quernheim, G. (2004). *Spielend anleiten und beraten. Hilfen zur praktischen Pflegeausbildung* (Erw. 2. Aufl.). München: Elsevier, Urban und Fischer.
- Riesen, M. (1995). *Lernprozesse begleiten (Aus der Praxis - für die Praxis (Luzern), Bd. 12)*. Luzern <etc.>: Akademie für Erwachsenenbildung.
- Rogers, C. R. (1994). *Die nicht-direkte Beratung: Counseling and Psychotherapy*. Frankfurt am Main. Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Rost-Roth, M. (2013). Fragen - Nachfragen - Echofragen. Formen und Funktionen von Interrogationen im gesprochenen Deutsch. *Linguistik Online*, 13 (1). Verfügbar unter <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/download/882/1539> (Zugriff am 01.08.2015).
- Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2010). *Systemische Interventionen* (UTB, 3313 : Profile, 2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmitz, E., Bude, H. & Otto, C. (1989). *Beratung als Praxisform "angewandter Aufklärung"*. In U. Beck & W. Bonss (Hrsg.), *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 715, 1. Aufl., S. 122–148). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions. *The Jossey-Bass higher education series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwarzer, C. (1997). *Prüfungsvorbereitung zwischen Training und Beratung*. In *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform* (S. 180–188).
- Smith, C. L. & Allen, J. M. (2006). Essential Functions of Academic Advising. What Students Want and Get. *NACADA Journal*, 26 (1), 56–66.

Steger, F. (2008). Hochschullehrer als Berater. Doch wo endet eigentlich Beratung? *Das Hochschulwesen*, 56 (4), 124–125.

Taylor, M., Jowi, D., Schreier, H. & Bertelsen, D. (2011). Students' Perceptions of E-Mail Interaction During Student-Professor Advising Sessions. The Pursuit of Interpersonal Goals. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 16 (2), 307–330.

Theis, F. (2015). *Individuelle Kompetenzbestimmung als Instrument in einem mehrstufigen Beratungsprozess*. In Dr. Tosic (Hrsg.) *Lehren, Lernen und Beraten auf Augenhöhe*. Tagungsband zum Diskussionsforum für BMBF-Projekte. Hochschule Niederrhein.

Thomann, G. & Pawelleck, A. (2013). *Studierende beraten* (UTB, 4012 : Schlüsselkompetenzen). Leverkusen: Budrich.

Thomann, G., Honegger, M. & Suter, P. (2011). *Zwischen Beraten und Dozieren. Praxis, Reflexion und Anregungen für die Hochschullehre*. Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung, Bd. 2, 1. Aufl. Bern: hep-Verlag.

Wergen, J. (2012). Gut beraten: Beratung als Maßnahme zur Verbesserung des Promotionserfolgs von FH Absolventinnen und -Absolventen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7 (2).

Wilder, J. R. (1981). A successful academic advising program: essential ingredients. *Journal of College Student Personnel*, 22, 488–492.

Williams, J. D., & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.17239/jowr-2011.03.01.1>

Winston, R. & Sandor, J. (1984). Developmental Academic Advising. What do Students Want? *NACADA Journal*, 4 (1), 5–13.

Ziemons, M. (2011). Zwischen Draufsicht und Aufsicht ☒ Internet gestützte Ausbildungssupervision. *e-beratungsjournal.net*, 7 (2).

Impressum

Herausgeber:
FBZHL der FAU

Dr.-Mack-Str. 77, 90762 Fürth
fbzhl@fau.de

www.fbzhl.de
www.fbzhl.de/blog

Redaktion: ZILL, Timo Hauenstein
Gestaltung: FBZHL; Alessandra Kenner, Ramona Rappe

Fotos und Grafiken:
Wenn nicht anders angegeben: FBZHL

ISSN: 2197-9650
Alle Beiträge sind bei Quellenangabe frei zur
Veröffentlichung.