

*Ergebnisse der  
Wissenschaftlichen Tagung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg  
23.-26. September 1992*

**METHODEN DER BERATUNG VON STUDIERENDEN:  
DER PSYCHOANALYTISCHE UND DER SYSTEMISCHE  
ANSATZ**

*in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater  
und dem Deutschen Studentenwerk*

*aus Anlaß des  
25-jährigen Bestehens der Zentralen Studentenberatung Heidelberg*

**Zu Konzeption und Ergebnissen der Tagung**

Dietmar Chur

**I.**

Die langjährige Diskussion innerhalb der Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater Deutschlands (vgl. ArGe-Rundbriefe seit 1987, besonders Nr. 4 und Sondernummer 1989), aber auch die alltägliche Erfahrung der Beratenden an der Hochschule berührt immer wieder ein Thema - oder ist von ihm atmosphärisch unterlegt -, das als das Statusproblem der Studentenberatung bezeichnet werden kann. Es betrifft wohl vor allem die Zentralen Studien-/Studentenberatungsstellen, ist aber auch den anderen Beratungsdiensten an der Hochschule - den Psychotherapeutischen Beratungsstellen und den Sozialberatungsstellen - nicht unbekannt.

Die allseits beklagte Misere zeigt sich im wesentlichen an vier Aspekten

- mangelnder Status als eigenständige Ressource im institutionellen Kontext des Hochschulsystems;
- mangelnder Status als gleichwertige Tätigkeit im Umfeld anderer beratender Berufe;
- mangelnder Status bei den Studierenden, die häufig in Unkenntnis der vorhandenen beraterischen Kompetenzen das Angebot in unangemessen konsumierender Weise abfragen;
- eine häufig unzureichende Kooperation zwischen den drei Beratungsdiensten an der Hochschule.

Verfolgt man kollegiale Gespräche und Diskussionen, dann scheint es oft so, als ob diese Misere eindeutig verursacht sei durch den äußeren Kontext: Studentenberatung wird durch das Hochschulsystem unangemessen definiert und 'stiefmütterlich' behandelt. Für diese Annahme sind dann auch Beispiele und Belege schnell zur Hand. Man könnte jedoch unter verändertem Blickwinkel auch die internen Ursachen dieser Misere betrachten: die gewählte berufliche Identität der Studentenberater und die Selbstdarstellung nach außen. Dies ist deshalb sinnvoll, weil dabei zum einen Veränderungsmöglichkeiten erschlossen werden, die unter der Kontrolle der Betroffenen stehen und weil dann auch die Tatsache angemessen berücksichtigt wird, daß den Studentenberatungsstellen ein vergleichsweise großer Spielraum zur Bestimmung der eigenen Tätigkeit zur Verfügung steht.

Eine solche Betonung der internen Verursachungsfaktoren der beschriebenen Misere geht davon aus, daß Studentenberater aus bestimmten Gründen eine berufliche Identität wählen und aufrechterhalten, die nicht die Schwelle zur eigentlichen Professionalität überschreitet. Eine Konsequenz dessen wäre dann die unangemessene Wahrnehmung der Aufgaben und Leistungen der Studentenberatung bei Ratsuchenden, Institution Universität und Kollegen in anderen beratenden Feldern.

Dies wäre eine Sicht der Zusammenhänge von Ursache und Wirkung, die nicht der im Kollegenkreis üblichen entspricht. Die professionelle Misere wäre als weitgehend von der Studentenberatung selbst aufrechterhaltene und damit auch selbst beendbare zu verstehen. Ins Blickfeld rückten dann neue, selbstkritisch zu stellende Fragen: etwa nach der Interpretation

*Die Orientierung an allgemein eingeführten Methoden ist eine wesentliche Voraussetzung effektiver und professioneller Studentenberatung - unabhängig davon, ob ihre Aufgabenstellung eine psychotherapeutische ist oder nicht. Psychoanalyse und Systemik sind zwei der grundlegenden handlungsanleitenden Ansätze für die Aufgaben von Beratung und Psychotherapie. In verschiedenen Arbeitsformen - Vortrag, Diskussion, Kleingruppenarbeit, Praxisdemonstration, Fallbesprechung - wird der Frage nachgegangen, welche Funktion Psychoanalyse und Systemik für die vielfältigen Fragestellungen der Studentenberatung haben können.*

der eigenen Aufgabe, nach der Bestimmung des eigenen Standorts innerhalb der Hochschule sowie nach der Bereitschaft zur Qualifikation und Kooperation.

Unter einer solchen Perspektive, welche die Möglichkeit einer Veränderung aus eigenen Kräften betonen würde, käme es für die Studentenberatung wesentlich darauf an, ihre Professionalisierung verstärkt zu betreiben. Dies meint

- eine theoretisch und methodisch kompetente Grundlegung der Tätigkeit
- eine klare Beschreibung der eigenen, nicht durch andere ersetzbaren Kompetenz für die Erfüllung eigenständiger, im Hochschulsystem notwendiger Aufgaben
- ein intensives Bemühen um eine vertrauensvolle Kooperation mit Hochschulleitung, Lehrenden, Lernenden und Administration.

Solche Überlegungen bildeten den Hintergrund für die Konzeption der Tagung, Anregung dafür zu bieten, um die berufliche Identität durch die Auseinandersetzung mit eingeführten Beratungsmethoden weiterzuentwickeln. Daneben ging es auch darum, über diese zentralen Fragen der Professionalität einen kollegialen Austausch zwischen den drei Beratungsdiensten an der Hochschule anzuregen (Zentrale Studentenberatung, Psychotherapeutische Studentenberatung und Sozialberatung) und dadurch zu ihrer Integration beizutragen.

Dem sollte durch folgende Momente der Organisation Rechnung getragen werden:

- ein verbindliches Rahmenthema, auf das die gesamte Tagung in ihren einzelnen Angeboten bezogen ist;
- Einsatz ausgewiesener externer Experten, die eine Außenperspektive in die Auseinandersetzung einbringen;
- Moderation von Arbeitsgruppen durch entsprechend fortgebildete Kolleginnen und Kollegen, die einen der in Frage stehenden methodischen Ansätze im Bereich der Studentenberatung anwenden;
- breite Beteiligung der drei Beratungsdienste an den Hochschulen.

Ein Anlaß dieser Tagung war das 25-jährige Bestehen der Zentralen Studentenberatung Heidelberg. Seit ihrer Gründung am 4. November 1967 war die Beratungsstelle immer einem *integrativen Beratungskonzept* verpflichtet. Studentenberatung wird hier als personenbezogene Beratung verstanden, die sich auf zwei gleichermaßen notwendige Bestandteile gründet: *Information* über Studienbedingungen und *psychologische Beratung* im Sinne der Entwicklung persönlicher Kompetenzen beim Umgang mit den Anforderungen des Studiums.

Auf dieser Grundlage wurde ein ineinander greifendes Angebot von Einzel- und Gruppenberatung zu den relevanten Themen des Studierens erarbeitet. Derzeit entsteht - gewissermaßen als Beitrag zur Entwicklung einer corporate identity der Hochschule - unter der Initiative der Zentralen Studentenberatung eine übergreifende Beratungsstruktur an der Universität Heidelberg. Diese hat die Funktion, zentrale Angebote an der Beratungsstelle sowie dezentrale Angebote an den Fakultäten/Instituten in einer Kooperation von Hochschulleitung, Lehrenden, Fachstudienberatern, Zentraler Studentenberatung und Studierenden sinnvoll aufeinander abzustimmen.

## II.

An der Tagung nahmen insgesamt 165 Kolleginnen und Kollegen teil; davon kamen 118 aus den alten und 47 aus den neuen Bundesländern. Die Zentralen Studentenberatungsstellen waren mit 100, die Psychotherapeutischen Beratungsstellen mit 41, die Sozialberatungsstellen mit 15 Teilnehmenden vertreten; 9 Teilnehmende waren Gäste.

Insgesamt fand die Tagung in ihrer Konzeption und in ihrem Angebot ein positives Echo bei den Beteiligten. Ebenso verdeutlichen Zahl und Thematik der angebotenen kollegialen Arbeitsgruppen die hohe Kompetenz einzelner Kolleginnen und Kollegen wie auch das breite Spektrum ihrer Spezialisierungen. Die Beiträge dieses Tagungsberichtes zeigen dies in eindrucksvoller Weise.

Allerdings sind zwei einschränkende Aspekte zu erwähnen:

- Fragen der Professionalisierung wurden innerhalb der Tagung und in ihrem Umfeld nur vereinzelt und zögernd aufgegriffen. Am Nutzen externer Experten wurde in den auswertenden Plena starke Zweifel laut, in den von ihnen geleiteten Workshops fehlte der Auseinandersetzung mit den methodischen Konzepten vielfach eine grundsätzliche Akzeptanz und Aufgeschlossenheit.
- unter den Teilnehmenden bestand eine große Inhomogenität im Niveau methodischer Qualifikation sowie in den Auffassungen über die Aufgaben von Studentenberatung. So fehlte weitgehend der tragfähige Rahmen eines gemeinsamen beruflichen Profils, und es war vielfach schwierig, für die produktive Auseinandersetzung über Beratungserfahrungen eine hinreichend gemeinsame Sprache zu finden. So waren die Voraussetzungen für eine gegenseitig anerkennende Wahrnehmung von Unterschieden im beruflichen Handeln und eine darauf aufbauende Kooperation nur in einem eingeschränkten Maß gegeben.

## III.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen stellen sich mehrere offene Fragen; zunächst die nach dem Ursprung der Vorbehalte gegenüber externen Experten. Solche Experten stehen für die Anerkennung von allgemein in einem Berufsfeld gültigen Kriterien der Qualifikation; für den Anspruch, sich an übergreifenden Standards zu messen und zu entwickeln. In gewisser Weise ermöglicht erst eine solche Öffnung über die engen Grenzen des konkreten beruflichen Tuns hinaus berufliche Identität durch die Integration in ein übergeordnetes Berufsfeld (hier: von Beratung überhaupt) Ohne die Auseinandersetzung mit solchen Perspektiven ist Fortbildung gar nicht möglich: Will ein System sich entwickeln, so muß es sich den Ansprüchen eines professionellen Umfelds stellen. Reine kollegiale Fortbildung ist ein Paradox, da sie sich letztlich in einem bestehenden Kreis bewegt.

Weiter stellt sich die Frage, warum die beschriebene Art der Professionalisierung und Qualifikation von manchen, wie es scheint, eher als Nachteil oder Zumutung denn als bereichernde Anregung aufgefaßt wird. Woher kommt diese Reserviertheit gegenüber einer Qualifikation an Außenkriterien. Was soll da abgewendet, was geschützt werden?

Die oft geäußerte berufliche Unzufriedenheit und die gleichzeitig zu beobachtende Scheu gegenüber einer selbstverantworteten Entwicklung durch entsprechende Aus- und Fortbildung erscheinen zunächst wie ein Widerspruch. Möglicherweise wird er jedoch auflösbar, wenn die Hindernisse, die sich der Klärung des Berufsbildes im Sinne einer konsequenten Professionalisierung entgegenstellen, einer konkreten Betrachtung unterzogen werden.

Zunächst ist in entsprechenden kollegialen Diskussionen eine hohe Ambivalenz gegenüber Festlegungen in allen Aspekten des Berufsbilds, speziell aber auf Kriterien der Qualifikation unübersehbar. Schon mehrfach wurde dabei die Vermutung geäußert, daß eine spezielle Komponente der beruflichen Biographie vieler Studentenberater sich darin ausdrückt. Aufgrund einer unklaren Qualifikationsanforderung, die keine über ein beliebiges Hochschulstudium hinausgehenden konkreten Kompetenzen benennt, wird Studentenberatung zu einer Art Sammelbecken von Personen, die nach einem Wechsel der beruflichen Perspektive in ein neues Berufsfeld eintreten, häufig allerdings ohne diesen Sachverhalt durch eine bewußte Lösung und Neuorientierung anzuerkennen. Das alte berufliche Selbstverständnis etwa als Lehrer, Betriebswirt, Physiker, Ingenieur oder Jurist wird zwar nicht mehr voll realisiert, aber auch nicht wirklich verabschiedet, so daß es einem neuen - dem des professionellen Beraters - Platz machen könnte. Dementsprechend besteht möglicherweise auch keine wirkliche Bereitschaft zur Orientierung an neuen Kriterien der Qualifikation, wie dies etwa in anderen Bereichen des Beschäftigungssystems unter den Stichworten 'Traineeprogramm' oder 'Personalentwicklung' gefordert wäre.

#### IV.

Diese eher abwehrende Haltung gegenüber ausgewiesenen professionellen Kriterien beratender Berufe bedient sich in der Regel einer argumentativen Logik, die nicht selten mystifizierende Züge trägt.

Folgende Argumente werden ins Feld geführt:

Zunächst das grundlegende, wonach keine klare Definition professioneller Beratung überhaupt existiere. Es ließen sich für Beratung keine konzeptionellen und methodischen Standards angeben. In diesem Zusammenhang steht häufig auch die Behauptung, Studien-/Studentenberatung sei mit anderen Berufen im Bereich professioneller Beratung nicht vergleichbar. Gestützt wird dies auf die These, daß der Sachbezug (Studieninformation), nicht der Personenzug (Einstellung zum Studium, Studierverhalten) Studien-/Studentenberatung vorrangig ausmache. Das dritte der vorgebrachten Argumente ist das institutionskritische: wo eine Qualifizierung von einzelnen versucht werde, erfahre dies von Seiten des Arbeitgebers keinerlei Förderung, da dieser an einer einschlägigen Professionalisierung nicht interessiert sei.

Eine solche Argumentationsstrategie mündet in einen offenen, gleichsam inflationären Beratungsbegriff, der sich am (nichtprofessionellen) Alltagsverständnis von Beratung als überlegenem Ratschlag oder als Hilfe zur Erreichung sachbezogener Ziele (wie etwa bei 'Verbraucherberatung', 'Steuerberatung') orientiert. Dabei verschwimmt dann auch die Grenze zwischen Beratungstätigkeit und der Tätigkeit von Sachbearbeitern.

Zur Würdigung des ersten Argumentes, keine konkreten Standards von Beratung seien auszumachen, soll hier auf die Beiträge in diesem Tagungsbericht sowie auf berufspraktische Vereinbarungen, wie etwa die Grundsätze des Dachverbandes der Beratenden in der Bundesrepublik (DAK - Deutscher Arbeitskreis für Jugend-, Ehe- und Familienberatung) verwiesen werden. In diesem Zusammenhang zu würdigen sind auch die Organisationsmodelle und der Diskussionsstand im Bereich professioneller Beratung in den angloamerikanischen Ländern. Als Fazit ist festzuhalten: Für *personenbezogene* Beratung existieren generelle Kriterien und Qualifikationsstandards (Freiwilligkeit und Vertraulichkeit, Neutralität der Bewertung, Bezugnahme auf den Bedeutungshintergrund, Fundierung in einschlägigen Theorien und Konzepten), nicht jedoch für Beratung als reine Sachaufklärung oder Beratung im Sinne des Alltagsverständnisses.

So erscheint das zweite der erwähnten Argumente als das grundlegende, das dann folgendermaßen lauten müßte: Wenn Studienberatung nicht als personenbezogene Beratung, sondern als Beratung im Sinne des Alltagsverständnisses und/oder als Hilfe zur Erreichung sachbezogener Ziele angemessen definiert ist, dann gelten für sie auch nicht die allgemeinen Standards beratender Berufe, sondern gar keine oder lediglich das Kriterium der fundierten Sachkompetenz. Die Antwort hierauf ist komplexer. Zum einen, weil unstrittig ist, daß Studien-/Studentenberatung notwendig auch informierende Bestandteile enthält, daß sie also ohne Sachkompetenz nicht professionell ist. Zum anderen, weil das Argument, auf der Basis der Sachkompetenz allein sei Beratung nicht möglich bzw. unangemessen und ineffektiv, dem unbefangenen Alltagsverständnis widerspricht.

Gegen diese Position lassen sich zwei prinzipielle Einwände geltend machen. Der eine ergibt sich aus dem Auftrag des Hochschulrahmengesetzes (§14), wonach Beratung sich nicht nur auf die Möglichkeiten und Inhalte eines Studiums, sondern auch auf seine Anforderungen beziehen soll. Neben den fachlichen Anforderungen eines Studiums (hauptsächlich als Gegenstand der Fachstudienberatung) lassen sich fachunspezifische Anforderungen an Studierende ausmachen, ohne die Studieren nicht möglich ist: nämlich die Orientierung und Integration in einem neuen Lern- und Lebensfeld, die Stabilität einer reflektierten Studienentscheidung, die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, sowie die schrittweise Selbstbestimmung in der Auseinandersetzung mit dem (Aus-)Bildungsangebot der Hochschule. Studieren setzt Kompetenzen voraus, die nicht sachbezogener, sondern persönlicher Natur sind. Dafür Anregungen zu bieten, ist ein zentraler Auftrag an die Studentenberatungsstellen, und dies erfordert als integralen unverzichtbaren Bestandteil den kompetenten Personenbezug in der Beratung.

Der zweite Einwand leitet sich aus Überlegungen zur Effektivität und Zweckmäßigkeit von Studienberatung her. Angesichts des zur Verfügung stehenden schriftlichen Informationsmaterials über alle Aspekte des Studiums kann Aufgabe der mündlichen Studienberatung nur sein: der persönliche Umgang mit diesen Informationen sowie deren bewertende Anwendung auf die individuelle Situation. Dies entspricht auch dem tatsächlichen Anliegen an die Beratung: 'Was soll ich angesichts der Bedingungen nun verantwortlich tun?' Dabei ist zuallererst der Personenbezug zu den Sachverhalten angesprochen. Darüber hinaus ist weder den Ratsuchenden noch der Hochschule an dem bloßen Informiertsein gelegen, sondern an einem (auf dieses Informiertsein gegründeten) effektiven und qualitätsvollen, individuell angemessenen Studium. Das heißt, ein Ratsuchender, der zwar informiert ist, sich

dennoch nicht orientieren, sich nicht entscheiden, nicht leistungsfähig und selbstbestimmt sein kann, kann nicht das erwartete 'Produkt' einer angemessenen und leistungsfähigen Studien-/Studentenberatung sein. Vielmehr wird von ihr zu Recht erwartet, daß sie eine rasche Integration ins Studium sowie Leistungsfähigkeit und Eigenständigkeit fördert und daß sie einen unreflektierten Fachwechsel oder Studienabbruch präventiv verhindert. Auch unter diesen Überlegungen ist es letztendlich die Aufgabe von Studentenberatung, den angemessenen Umgang mit den fachunspezifischen Studienanforderungen anzuregen. Damit stellt sich der Personenbezug als wesentlich für ihre Effektivität und Zweckmäßigkeit dar.

Als Antwort auf das institutionskritische Argument sei hier die Erfahrung im Rahmen der Aktivitäten des baden-württembergischen Berufsverbands angeführt: Eine fundierte Aufklärung über die Kriterien professioneller Beratung und über ihre Leistungen für das System Hochschule stößt auf erstauntes Interesse. Der Hochschulleitung, der Hochschuladministration und den Lehrenden stehen in ihrer administrativ oder wissenschaftlich-theoretisch geprägten 'Kultur' unmittelbar keine einschlägigen beraterischen Konzepte zur Verfügung. Werden diese jedoch schlüssig vorgebracht und auf bestehende Ziele bezogen (Verbesserung der Qualität des Studiums), so entwickelt sich tatsächlich ein erhebliches Interesse an der Qualifikation einer professionellen, eigenständigen Kompetenz für Entwicklungs- und Kommunikationsprozesse an der Hochschule im Rahmen der Studentenberatungsstellen.

## V.

Vor diesem Hintergrund erscheint die 'Misere' der Studien-/Studentenberatung als ein negativer Kreis. Aus beruflicher Unzufriedenheit heraus werden keine Standards beruflicher Qualifikation entwickelt, die dann auch von außen nicht wahrgenommen werden können. Daraus resultiert dann wieder ein vergrößertes Defizit an professioneller Anerkennung und beruflichem Werterleben. Das, womit man sich den Schutz des beruflichen Selbstwertes sichern will, höhlt diesen Selbstwert geradezu weiter aus. Die Abwehr verstärkt die Misere, anstatt sie zu mildern.

Ein erkennbarer Ausweg aus diesem von den Betroffenen letztlich selbst verantworteten Zirkel könnte sein:

- Die vorbehaltlose kollegiale Selbstaufklärung über dessen Funktion und Wirkung.  
Darauf würde sich eine erhöhte Selbstverantwortung in der Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses gründen. Die bestehende Chance, durch eigene Aktivität ein professionelles Berufsbild intern und nach außen hin zu schaffen, würde wahrgenommen.
- Die Bereitschaft zur Professionalisierung.  
Indem der Personenbezug als wesentlich für Studien-/Studentenberatung anerkannt würde, könnte sich die Einsicht entwickeln, daß Einstellungen und Verhaltensweisen direktes Ziel der Beratung sind und daß genau dort eine eigenständig begründete, professionelle Beratung Studierender beginnt.

Insgesamt ginge es darum, ein gemeinsames *berufliches Leitbild*<sup>1</sup> zu entwickeln, das eingeführten Kriterien entspricht und damit dem anderer beratender Berufe vergleichbar wird. Es würde deutlich, daß Beratung als wichtige Ressource an der Hochschule durch andere nicht

ersetzbar ist. Auf dieser Grundlage sind dann individuell und örtlich unterschiedliche konkrete Beratungsangebote möglich ohne die Gefährdung eines klaren beruflichen Profils.

Voraussetzung dafür ist die individuelle Bereitschaft zur Qualifikation in den grundlegenden Bereichen von Beratung: - Förderung von Entwicklungs- und Kommunikationsprozessen - unter Anerkennung der dafür verbindlichen und andernorts üblichen Anforderungskriterien. Nötig dafür ist ein gemeinsamer Rahmen für Aus- und Fortbildung in den Gebieten 'direktive und nicht-direktive Gesprächsführung', 'Moderation von Gruppen', 'sozialwissenschaftliche Konzepte zu den Beratungsthemen (Orientierung, Entscheidung, Leistung, Selbstbestimmung)', 'Studienbedingungen' sowie regelmäßige Supervision. Auf dieser Grundlage einer unzweifelhaft professionellen Kompetenz kann sich eine vertrauensvolle Kooperation an der Hochschule mit der Hochschulleitung, den Gremien der Hochschule, den Lehrenden an Fakultäten/Instituten sowie den Studierenden entwickeln.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Als zentrale - und von den Betroffenen selbst wesentlich zu beeinflussende - Ursache der beschriebenen Misere in der Zentralen Studien-/Studentenberatung erweist sich deren Semi-Professionalität und die oftmals nicht kooperative Haltung gegenüber dem System 'Hochschule'. Personalentwicklung entsprechend allgemein eingeführten Qualifikationskriterien in der Beratung und Intensivierung einer vertrauensvollen Kooperation an der Hochschule sind notwendige Voraussetzungen zur Beendigung dieser Misere und zur Erlangung eines angemessenen beruflichen Status. Ob dies tatsächlich gewollt wird oder nicht - daran entscheidet sich bei jedem einzelnen die gemeinsame berufliche Zukunft.

Die Intention der Tagung war es, zu einer solchen Entwicklung anzuregen. Eine Tagung allein vermag allerdings nicht mehr, als einen möglichen Weg zu weisen für etwas, das sich als tiefer Bruch in der professionellen Identität zeigt. Wenn ein solcher Anstoß bei den Betroffenen auf fruchtbaren Boden fällt und daran in Zukunft angeknüpft wird, hat sie ihren Zweck voll erfüllt.

Abschließend sei allen, die am Gelingen der Tagung mitgewirkt haben, herzlich gedankt: Den Kolleginnen und Kollegen, sowie den Hilfskräften der Zentralen Studentenberatung Heidelberg, dem Deutschen Studentenwerk - insbesondere dessen Generalsekretär, Herrn Horst Bachmann sowie der zuständigen Referentin, Frau Margret Feit -, dem Rektorat der Universität Heidelberg, den Sprechern und der Sprecherin der Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater Deutschlands, den Moderatorinnen und Moderatoren der Arbeitsgruppen, den 'externen' Experten und nicht zuletzt auch allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung.

### Anmerkungen:

1 Der Begriff des Leitbilds wird im Rahmen der Organisationsentwicklung verwendet. Die Erstellung eines Leitbildes, das konsensuell von den Mitarbeitern einer Institution/Abteilung getragen und von den vorgeordneten Instanzen sowie den Kooperationspartnern akzeptiert wird, ist Grundbedingung für eine geklärte Wahrnehmung von Arbeitsaufgaben und eine für effektive und kooperative Arbeitsteilung. Ein Leitbild gibt auf die folgenden Fragen klare Antworten (Quelle: Heinz Wettstein, Luzern):

- Was ist das Ziel der gemeinsamen Tätigkeit?

- Wer sind die Adressaten (*Zielpublikum*)?
- Mit welchen *Methoden/Mitteln* soll das Ziel erreicht werden?
- Wie sollen diese Ressourcen *bereitgestellt* werden?
- Wie ist der *interne Umgang* geregelt (Organisationsstruktur, Führung, Zusammenarbeit, Klima)?
- Wie *repräsentiert* man sich nach außen ('corporate identity', Kooperation)?

## VORTRÄGE

### Psychoanalytische Beratung

Rolf Vogt

*Der Text des Eröffnungsvortrages von Professor Vogt lag zu Redaktionsschluß leider nicht vor.*

### Studentenberatung - Anmerkungen zu Aufgaben, Methodik, Kooperationsfeld

Dietmar Chur

#### I.

1.

Von Personen sagt man im allgemeinen, sie seien gegen Ende des zweiten Lebensjahrzehnts erwachsen, sie hätten die Phase der Adoleszenz hinter sich gebracht. Bei Studierenden allerdings wird von 'verlängerter Adoleszenz' gesprochen unter Hinweis auf die vergleichsweise große Offenheit ihrer Lebenssituation. Das Studium sei eine Phase der Auseinandersetzung mit der noch offenen Berufsrolle, des Experimentierens in Beziehungen und der verstärkten Beschäftigung mit der Identitätsfrage, insgesamt - so etwa Werner Bohleber - "ein Hin- und Herpendeln des Ichs ohne eine vorschnelle Festlegung", wodurch "identifikatorische Entscheidungsprozesse psychisch so lange offengehalten" werden, "bis es zu einer möglichst optimalen Entscheidung kommen kann" <sup>1</sup>. In Konzepten der Studentenberatung ist dieser Begriff der verlängerten Adoleszenz, der auf den Psychoanalytiker Erikson zurückgeht, ein geradezu klassischer Bestandteil.

Studentenberatung in der Bundesrepublik als eine institutionalisierte Berufstätigkeit steht - ganz ähnlich wie ihre Klientel - durchschnittlich gesehen am Beginn ihres dritten Lebensjahrzehnts. Befindet sie sich damit ebenfalls im Stadium ihrer verlängerten beruflichen Adoleszenz, gleichsam vor der Schwelle von verbindlicher Festlegung und Profilierung? Oder erreicht sie gerade jetzt eine neue Stufe professioneller Qualität und beruflicher Identität?

Mit dieser Analogie von individueller Entwicklung und der professionellen Entwicklung einer Berufsgruppe verfolge ich keine theoretischen Absichten. Vielmehr habe ich eine Metapher im Sinn, um eine komplexe Situation des Übergangs in der Studentenberatung zu charakterisieren - eines Übergangs im Selbstverständnis und in der Selbstdarstellung sowie in den kooperativen Beziehungen innerhalb der Institution Hochschule. Dieses Bild verfolgt keine andere Absicht, als Sie zu persönlichen Assoziationen anzuregen - gleichsam als Hintergrund, vor dem ich im folgenden über Studentenberatung zu Ihnen spreche.

2.

Meine Aufgabe ist es, in die Tagung einzuführen. Da diese Tagung in ihrer Konzeption und in ihrem Thema Ausdruck einer bestimmten Situation der Studentenberatung ist, erfülle ich diese Aufgabe - so meine ich - am besten, wenn ich eben diese Situation genauer betrachte. Meine These dabei ist, - zum einen - daß sie als Phase einer notwendigen Professionalisierung zutreffend beschrieben werden kann und - zum andern - daß diese Professionalisierung der

Studentenberatung vor allem drei Bereiche betrifft, nämlich ihre Aufgaben, ihre Methodik und ihr Kooperationsfeld. Diese Stichworte bilden denn auch den Untertitel meines Beitrags.

Zwei einschränkende Anmerkungen seien vorweg genannt. Zunächst: Den Anspruch einer einigermaßen umfassenden Situationsbestimmung werde ich schon deswegen nicht einlösen können, weil mein Blick der von innen ist; zwar aus der unmittelbaren Erfahrung, aber doch aus der Sicht des Eingebundenen. Systemisch gesprochen fehlt diesem Blick die Unabhängigkeit der Außenperspektive. - Diese in die Reflexion der Studentenberatung einzubringen und ihr dadurch eine vollständigere Standortbestimmung zu ermöglichen, ist eine der wichtigsten Aufgaben der eingeladenen Referenten heute noch und während des morgigen Tages. - Dann die zweite Einschränkung: mein Blick auf die Dinge ist der aus einer bestimmten Ecke des großen Bereichs Studentenberatung, nämlich aus der Zentralen Studentenberatung und dort auch wieder eine spezielle Sichtweise: die eines Psychologen innerhalb der Zentralen Studentenberatung. Im Bewußtsein dieser Einseitigkeiten möchten meine Ausführungen zu einer Ergänzung aus anderen Perspektiven anregen, zur Auseinandersetzung und zur Diskussion.

Mein Versuch, etwas über Studentenberatung zu sagen, zielt auf eine verbindende und übergreifende Ebene hinter den Verschiedenheiten spezieller Aufgaben und Ausrichtungen. Dieses Verbindende ist angedeutet in dem Begriff 'Beratung an der Hochschule'. Mögen auch der äußere Anlaß der Beratung und die Akzentsetzung des jeweiligen Vorgehens verschieden sein: in der Zentralen Studentenberatung die stärker studienbezogenen und handlungsorientierten Anliegen, in den Sozialberatungsstellen die finanziellen und sozialen Lebensbedingungen, in den psychotherapeutischen Beratungsstellen persönlichkeitsbezogene Fragen - so bleibt doch ein gemeinsamer Kern des beruflichen Handelns durch das, was sich im Begriff 'Beratung' ausdrückt. Gemeint ist damit eine bestimmte Art des Sprechens und Umgehens mit dem Ratsuchenden, die den Bedeutungshintergrund von dessen Anliegen miteinbezieht und eine Situation schafft, in der der Betreffende seine Entscheidungen und Lösungen selbst findet.

## II.

Doch lassen Sie mich zunächst die Entwicklungslinien der Studentenberatung skizzieren, um daraus ein Bild ihrer gegenwärtigen Situation zu gewinnen. Dies geschieht vor allem am Beispiel der Zentralen Studentenberatung. Ich lasse es offen, inwieweit die entsprechenden Aussagen auch für die beiden anderen Beratungsdienste gelten können.

Nach einer ersten expansiven Phase der Einrichtung von Studentenberatungsstellen in den späten sechziger bis gegen Ende der siebziger Jahre, der Öffnung und des Experimentierens - die Einrichtung von Modellversuchen, Empfehlungen von Kultusministerkonferenz und Westdeutscher Rektorenkonferenz zeugen ebenso davon wie etwa die Diskussion über die Idee einer speziellen Hochschulpsychotherapie - setzte in den achtziger Jahren eine Zwischenphase ein. Sie war geprägt von stärker einschränkenden Akzentsetzungen in der Hochschulpolitik und einer Diskussion über Themen des Studiums unter Schlagworten wie etwa dem der 'Studierfähigkeit'. Fragen der Beratung an der Hochschule wurden vor allem als solche nach der Eignung zum Studium interpretiert. Studentenberatung war dadurch gewissermaßen am Rande des Hochschulsystems plazierte: als Bemühung um diejenigen, die in den Augen

mancher gar nicht an die Universität gehörten oder etwa als Instanz des nachdrücklichen Abratens von bestimmten Studienfächern beziehungsweise vom Studium überhaupt.

In letzter Zeit allerdings ist eine Veränderung in der Diskussion über das Studium eingetreten. Statt der etikettierenden Rede über 'Studierunfähigkeit' geht es jetzt vor allem um eine Verbesserung der Studienbedingungen und um ein effektiveres Lehren und Lernen an der Hochschule. Als Hintergrund dieser Entwicklung seien beispielhaft zwei Vorgänge genannt: die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Struktur des Studiums von 1986 und die sehr deutlichen, auch von manchen Lehrenden geteilten Proteste der Studierenden an den Hochschulen im Wintersemester 1988/89.

Im Zusammenhang mit dieser Diskussion über Qualität von Lehre und Studium hat die Frage einer wirkungsvollen Betreuung und Beratung an der Hochschule eine stärkere Beachtung gefunden. Von noch größerer Bedeutung ist allerdings die Tatsache, daß dabei Beratung eine veränderte, gleichsam positiv gewendete Bedeutung erhält. Sie gilt zunehmend als ein Faktor der Integration und Förderung, nicht mehr als einer der Ausgrenzung und des Fernhaltens. Damit entsteht innerhalb der Hochschule die interessierte Frage nach der Kompetenz und dem Nutzen dieser Ressource. Studentenberatung rückt vom Rand stärker ins Zentrum.

Dazu tritt ein weiterer Faktor, der hier betont werden soll. Der Aufbau eines leistungsfähigen Systems der Studentenberatung in den neuen Ländern verlangt eine verlässliche Bilanz vorliegender Erfahrungen; sowohl von bestehenden Traditionen dort als auch von Erkenntnissen hier. Komplexe Umstellungsprozesse im Ausbildungs- und Hochschulbereich schaffen in den neuen Ländern einen erhöhten Handlungsbedarf für qualifizierte Beratung; entsprechende institutionelle Antworten erfolgen oft nur sehr zögernd und nicht immer aus einem fundierten Verständnis von Beratung heraus. Gerade augenblicklich, wo im Zuge der Fristen des Einigungsvertrages auch neue Strukturen der Beratung geschaffen werden müssen, ist es wichtig, daß dabei professionelle Standards leitend sind.

Zusammenfassend besteht die Anforderung der derzeitigen bildungspolitischen Situation an die Studentenberatung darin, ein klares, auf die Fragen und Probleme der Hochschule bezogenes professionelles Profil zur Geltung zu bringen. Dies ist aus meiner Sicht eine nach wie vor nicht wirklich gelöste Aufgabe. Und dies aus zweierlei Gründen: Zum einen herrschen innerhalb der Hochschule noch immer sehr unpräzise Vorstellungen über ihre Beratungsdienste vor; zum zweiten - und ich bewege mich immer noch vor allem im Rahmen der Zentralen Studentenberatung - reicht das, was Studentenberatung selbst bisher als Berufsbild entworfen hat, gegenwärtig nicht mehr aus. Es ist zu offen, zu wenig profiliert, so daß von außen nicht genügend erkennbar ist, worin die besondere und durch andere nicht ersetzbare Qualität der Tätigkeit besteht. So wird etwa jüngst auf Tagungen der Hochschulrektorenkonferenz und der Projektgruppe Hochschulforschung festgestellt:

*"Eine einheitliche Konzeption oder gar Theorie der Studienberatung gibt es (noch) nicht.."*<sup>2</sup>  
Oder: *"Bis heute existiert keine verbindliche Festlegung eines Qualifikationsprofils, das die Qualifikationsanforderungen an einen Studienberater detailliert festschreibt. Diese Aussage gilt für Berufsanfänger wie für 'altgediente' Berater."*<sup>3</sup>

Oder: *"Man könnte definieren: Studienberatung ist das, was Studienberater machen... Wenn also angegeben werden soll, was Studienberatung ist, muß man Studienberater fragen, was sie tun."*<sup>4</sup>

Werden hier nicht - so mag man sich mit den eingangs zitierten Worten Werner Bohlebers fragen - von den Studentenberatern, was die eigene Berufsrolle anbelangt 'identifikatorische Entscheidungsprozesse offengehalten'? Wie dem auch sei: Die erwähnte Herausforderung zielt auf einen qualitativen Sprung in der Entwicklung von Studentenberatung, eine zweite Phase ihrer beruflichen Identitätsbestimmung: War ein erster Schritt während der siebziger Jahre die Institutionalisierung mit einem relativ offenen Konzept, so wird es jetzt nötig, die Vielfalt der gemachten Erfahrungen stärker auf den Begriff zu bringen.

Drei Fragen sind es, die im Profil der Studentenberatung anfänglich weitgehend offengelassen werden mußten und nun vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Situation konkreter zu beantworten sind: die Frage erstens nach den Aufgaben der Studentenberatung, zweitens nach ihren professionellen Mitteln, das heißt vor allem nach ihrer Methodik und drittens nach ihrer Stellung und nach ihren Kooperationsmöglichkeiten innerhalb des Hochschulsystems. Im folgenden - so hoffe ich - werde ich nun wieder stärker für alle drei Beratungsdienste an der Hochschule sprechen können.

### III.

#### 1. Aufgaben

Die erste Frage in diesem Zusammenhang ist die nach den Aufgaben. Vorhandene Aufgabenbeschreibungen für die Studentenberatung sind in der Regel bloße Aufzählungen von Tätigkeiten, ohne genaue Angaben über Zielsetzungen der Beratung. Was Studentenberatung erreichen soll und wozu etwa Information, Einzelberatung, Gruppentherapie, Lerntraining oder soziale Beratung dienen sollen, bleibt unklar. Notwendig wäre es, diese Frage nach dem Zweck und nach den Zielen von Beratung an der Hochschule zunächst zu beantworten, um dann sagen zu können, wie diese Beratung aussehen soll, welche Tätigkeiten sie umfassen soll und wofür sie im Rahmen der Hochschule nützlich sein könnte.

Eine solche zielorientierte Aufgabenbeschreibung könnte die folgende sein:

Studentenberatung trägt dazu bei, daß der einzelne die Anforderungen des Studiums optimal erfüllen kann. Allerdings sind hier zwei erklärende Zusätze nötig: Erstens sind nicht die konkreten fachbezogenen Anforderungen gemeint, sondern die paracurricularen, die fachunspezifischen Anforderungen, die dennoch untrennbar mit dem Studium verbunden sind. Hinzuzufügen ist zweitens, daß 'optimale Erfüllung der Anforderungen' sich nicht nur am äußeren Studienerfolg bemißt, sondern auch an der persönlichen Zufriedenheit der Studierenden.

Welches wären nun diese fachunspezifischen Faktoren, die das Aufgabenfeld von Beratung an der Hochschule markieren? Die Erfahrung der Studentenberatung legt es nahe, von vier solchen grundlegenden Anforderungen des Studiums auszugehen: Entscheidung, Orientierung, Leistung, Selbstbestimmung.

Ich möchte das näher ausführen.

Erstens:

Die Verlässlichkeit einer individuell angemessenen *Studienentscheidung* verlangt vor Aufnahme eines Studiums eine gewisse Rechenschaft über die eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie

während des Studiums die kontinuierliche Überprüfung der getroffenen Entscheidung anhand der konkreten Studienerfahrungen.

Zweitens:

Die *orientierende Integration* im Lern- und Lebensfeld des Studiums beinhaltet ein Vertrautwerden mit den Studienbedingungen, den Anschluß an die Semestergruppe, den Kontakt zu Dozenten und höhersemestrigen Studierenden, den Aufbau eines eigenen Lebensbereiches und dadurch einen wesentlichen Schritt zur Lösung von der Einbindung in die Herkunftsfamilie.

Drittens:

Die Entwicklung einer hinreichenden *Leistungsbereitschaft und Prüfungszuversicht* betrifft das Bemühen um einen individuell angemessenen Lernstil von Beginn des Studiums an, während und gegen Ende des Studiums die kontinuierliche Vorbereitung auf die Prüfungen, die Bestimmung tragfähiger beruflicher Perspektiven sowie die allmähliche Lösung aus der Studiensituation.

Viertens:

Eine schrittweise *Selbstbestimmung* im Verlauf des Studiums meint zunehmende persönliche Eigenständigkeit durch eine Auseinandersetzung mit der studentischen Situation und mit dem Bildungsangebot der Hochschule.

Die allgemeine Aufgabe der Studentenberatung, welche die einzelnen Beratungsdienste unter jeweils anderer Akzentsetzung aufgreifen, bestünde darin, geeignete Anregungen dafür zu geben, daß diese fachunspezifischen Anforderungen des Studierens - Entscheidung, Orientierung, Leistung und Selbstbestimmung - erfüllt werden können und dadurch eine persönliche Entwicklung der einzelnen im Studium möglich ist. Dafür sind Studentenberater die Spezialisten an der Hochschule.

#### 2. Methodik

Die Erfüllung dieser Aufgabe erfordert neben theoretischen Kenntnissen und Informationen zu diesen vier grundlegenden Studien- und Beratungsthemen vor allem die methodische Qualifikation, durch das Gespräch bei den Ratsuchenden Kompetenzen freizusetzen und sie zu neuen Schritten anzuregen. Das Thema dieser Tagung - Methoden der Beratung von Studierenden - spiegelt dies wieder.

Dies ist ein sensibler Bereich, da mancherorts die Vorstellung herrscht, Studentenberatung könne ihre Ziele auch ohne fundierte Methodenkompetenz erreichen. Solchen Auffassungen sei hier entschieden widersprochen: Die Ansprüche für eine wirkungsvolle Studentenberatung, will sie die oben angegebenen Ziele tatsächlich erreichen, sind an den allgemeinen Standards beratender Berufe zu orientieren. Dies sind wenigstens drei, die sich gewissermaßen als Generalnenner seriöser Beratungsmethoden ergeben:

- Das erste Kriterium ist die Neutralität in der Wertung gegenüber dem Ratsuchenden - Stichworte hier sind etwa voraussetzungslose Akzeptanz oder Abstinenz von Seiten des Beraters-; gemeint ist eine Enthaltung von stellvertretendem Handeln, von direktem Raten, von Bewertungen.



- Das zweite ist der Bezug auf den Hintergrund des wörtlich vorgetragenen Anliegens, die sogenannte 'analoge Ebene' der Mitteilung. Sie erschließt die Bedeutung, die der Ratsuchende mit seiner Frage verbindet.
- Das dritte sind berufsethische Normen wie etwa Vertraulichkeit oder Freiwilligkeit der Beratung.

Gerade in den ersten beiden Kriterien offenbart sich die Differenz zu methodisch laienhafter Beratung, die sich - und das mag ihre eigene Qualität in Alltagssituationen sein - durch wertendes Engagement und das fast ausschließliche Eingehen auf den wörtlichen Inhalt der Mitteilung auszeichnet. Demgegenüber setzt professionelle Beratung eine solide Grundqualifikation für die Einzel- und für die Gruppensituation voraus: eine Grundausbildung in Gesprächsführung und im Leiten von Gruppen, welche - und ich füge dies bewußt hinzu - keineswegs ersetzbar ist durch Schnellkurse irgendeiner Art. Auf diese Grundqualifikation als Berater baut sich dann die zusätzliche Kompetenz des Studentenberaters für spezifische Fragen der Studiensituation auf.

Zwei zentrale methodische Zugänge in der Beratung - neben anderen - sind Psychoanalyse und Systemik, auf welche diese Tagung sich konzentriert. Sie spannen in zweierlei Hinsicht einen Bogen über das Feld der Beratungsmethoden, einmal bezogen auf ihr jeweiliges Entstehungsdatum - der Beginn des Jahrhunderts, sowie dessen Mitte -, zum anderen bezogen auf das jeweilige konkrete Verhalten des Beraters - der Psychoanalytiker reflektiert eher zurückhaltend, der Systemiker lockt ungleich stärker aktiv hervor. Verblüffend ist allerdings die Gemeinsamkeit beider Vorgehensweisen, die sich hinter ihrer äußeren Verschiedenheit verbirgt - und zwar gerade in Bezug auf die beiden oben genannten Kriterien: beide betonen auf ihre eigene Art sehr stark die Abhängigkeit des Verhaltens und Erlebens von seinem bedeutungsgebenden Kontext - hier die Biographie als sinngebender Zusammenhang, dort die aktuellen Regelsysteme - und beide bemühen sich mit größter Disziplin um die neutrale Außenperspektive des zwar nachvollziehenden, jedoch keinesfalls im System des Klienten engagierten Beraters.

### 3. Kooperation

Auf der Grundlage der oben skizzierten Aufgabenbeschreibung für die Studentenberatung und der methodischen Ausrichtung ihrer Angebote, läßt sich auch ihre Stellung als Ressource innerhalb des Hochschulsystems präzise angeben. Im Bezug auf die fachunspezifischen Studienanforderungen und in ihrer methodischen Kompetenz liegt ihr eigener Beitrag zu einem gemeinsamen Ziel aller Beteiligten an der Hochschule: zur Erhöhung der Qualität des Studiums. Dadurch stellt sich automatisch die Frage nach der Kooperation innerhalb der Hochschule mit anderen an einem solchen Ziel beteiligten Kräften: Mit der Hochschulleitung, mit Hochschulgremien, mit Fakultäten - Hochschullehrern, Fachstudienberatern, studentischen Initiativen. Stichworte einer solchen Kooperation wären: Projekte der Betreuung an den Fakultäten, Prävention von Studienschwierigkeiten, Mitwirkung bei der Hochschulreform. Das hieße, daß Studentenberatung stärker als bisher auch ins Feld gehen würde, dorthin, wo Studium geschieht und geplant wird; sie würde - zum Vorteil der Hochschule insgesamt - stärker als bisher in deren Zentrum mitwirken.

Möglicherweise könnte hier das Heidelberger Modell einer Kooperation von Hochschulleitung, Fakultäten, studentischen Initiativen und Zentraler Studentenberatung anregend und beispielgebend sein. In diesem Rahmen werden an der hiesigen Universität zwei Projekte

verfolgt: zum einen das einer beruflichen Orientierung von Studierenden der Geisteswissenschaften und zum anderen das einer Verbesserung der Integration ins Studium durch entsprechende Betreuungsangebote an den Fakultäten.

## IV.

Zum Abschluß möchte ich noch einmal an die eingangs erwähnte Metapher von der beruflichen Identität erinnern, diesmal mit einem Begriff, in dem sich Psychoanalyse und Systemik überschneiden, nämlich dem der bezogenen Individuation. Dieser von Helm Stierlin geprägte Begriff weist darauf hin, daß "ein höheres Niveau an Individuation auch ein jeweils höheres Niveau an Bezogenheit sowohl verlangt als auch ermöglicht" 5. Er scheint mir passend, um das zu charakterisieren, was jenseits der Schwelle liegen könnte, an der sich Studentenberatung derzeit befindet: Eine neue Qualität des professionellen Profils, die gleichzeitig auch eine intensivere Kooperation eröffnet.

Möge sich die Heidelberger Tagung in diesem Sinne als eine grundlegende Selbstbefragung der Studentenberatung nach ihrem Stellenwert und ihrem eigenen Beitrag als Ressource innerhalb des Hochschulsystems erweisen. Ich wünsche uns allen fruchtbare Anregungen in dreifacher Weise:

- für eine Weiterentwicklung der Konzepte und Methoden der Studentenberatung
- für eine noch bessere gegenseitige Abstimmung und Integration der drei Studentenberatungsdienste
- und nicht zuletzt für eine Intensivierung des Dialogs und der direkten Zusammenarbeit an der Hochschule.

### Anmerkungen:

- 1 **Bohleber, Werner.** Spätadoleszente Entwicklungsprozesse. In: Krejci, Erika und Bohleber, Werner. Spätadoleszente Konflikte, Göttingen 1982, S. 17
- 2 **Klaus, Joachim.** Zur Entwicklung der Studienberatung. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Perspektiven der Studienberatung. Bonn 1991, S. 29f.
- 3 **Mahler, Ralf.** Zur Aus-, Fort- und Weiterbildung der Studien- und Studentenberater einschließlich der Studienfachberater in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). Bonn 1991, S. 127
- 4 **Treide, Udo.** Vorstellung eines spezifischen Weiterbildungsangebotes für Studienberater. In: Projektgruppe Hochschulforschung (Hrsg.). Wissenschaftliche Tagung: Studienberatung - Hilfe zur Selbsthilfe, Tagungsbericht. Berlin 1991, S. 88
- 5 **Simon, Fritz B. und Stierlin, Helm.** Die Sprache der Familientherapie - ein Vokabular. Stuttgart 1984, S. 160

### Psychotherapeutische Beratung und Behandlung von Studierenden

*Ein Beitrag zu Methoden und Organisationsstruktur am Beispiel der Heidelberger Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg.*

Rainer Holm-Hadulla

Psychotherapeutische Einflußnahme auf das Befinden von Menschen ist in allen Kulturen zu finden und in der westlichen seit der Antike verbürgt. Von einer wissenschaftlichen Psychotherapie im modernen Sinne kann man seit Ende des letzten Jahrhunderts sprechen und diese ist mit der Psychoanalyse Sigmund Freuds eng verknüpft. Obwohl zunächst als medizinisches Behandlungsverfahren entworfen, fand die Psychoanalyse im europäischen Geistesleben eine breite Rezeption, gewann einen tiefreichenden Einfluß. Durch den Nationalsozialismus kam es zu einer jähen Vernichtung psychoanalytischer Psychotherapie im deutschsprachigen Raum durch Ermordung und Vertreibung der zumeist jüdischen Psychoanalytiker. In der Folge entwickelte sich die Psychoanalyse und auch die von ihr abgeleiteten Psychotherapieformen besonders in den Vereinigten Staaten, in England und Frankreich. Sie kehrte in den 50er Jahren nur zögernd nach Deutschland zurück. In den 60er Jahren war dann ein weitgestreutes Interesse an der Psychoanalyse und an anderen Psychotherapieverfahren zu verzeichnen. Es entwickelte sich einerseits ein sogenannter Psychoboom, andererseits aber auch eine solide psychotherapeutische Infrastruktur. 1967 wurden die Richtlinien zur Einführung der Psychotherapie in die kassenärztliche Versorgung erlassen. Die Sensibilität für psychische Störungen war gewachsen, die Unzufriedenheit mit ungeeigneten medizinischen und paramedizinischen Behandlungsmaßnahmen von neurotischen Störungen zunehmend ausgeprägt.

Angesichts der auch bei Studierenden weitverbreiteten psychischen Konflikte, die zu vielgestaltigem Krankheitsverhalten führen, entschlossen sich Universitätskliniken, Rektorate und die Studentenwerke zur Errichtung psychologischer und psychotherapeutischer Beratungsdienste. So entstanden Mitte der 60er Jahre, angeregt durch vielschichtige studentische Initiativen, die ersten Beratungsstellen. Die Heidelberger Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende wurde 1971 gegründet.

In dem Bericht über die Lage der Psychiatrie in der BRD - der Psychiatrie-Enquete - wird dem Versorgungsnetz von "Beratungsstellen mit besonderen Aufgaben" eine erhebliche gesundheitspolitische Bedeutung zugemessen:

"Man würde den Beratungsstellen nicht gerecht werden, wenn man die ihnen vom gesellschaftlichen Bedarf her zufallende Arbeit generell als eine fachlich anspruchslose und risikoarme Vorstufe der Behandlung gewisser psychischer Krankheiten einstufte. De facto handelt es sich bei der Tätigkeit von Beratungsstellen zu einem Teil durchaus um Therapie".

Die Aufbauphase einer Vielzahl psychotherapeutischer Beratungsstellen war gekennzeichnet durch großen therapeutischen Enthusiasmus, teilweise originelle Konzeptbildungen, aber auch eine gewisse therapeutische Unerfahrenheit, die begründet ist in der Tatsache, daß in den späten 60er und frühen 70er Jahren noch nicht genügend psychotherapeutisch ausgebildete Psychologen und Ärzte als Mitarbeiter in psychotherapeutischen Beratungsstellen zur Verfügung standen. Die semiprofessionelle innere Struktur mancher Beratungsstellen fand ihr

Spiegelbild in einer ausgeprägten Ambivalenz von Entscheidungs- und Verwaltungsgremien gegenüber psychotherapeutischen Beratungsstellen. Dies führte zur bedauerlichen Tatsache, daß psychotherapeutische Beratungsstellen - je nach lokaler Akzeptanz - sehr unterschiedlich ausgestattet sind und macherorts nicht oder nur rudimentär vorhanden sind. Die Heidelberger Psychotherapeutische Beratungsstelle ist demgegenüber - und hier gebührt der Studentenschaft, dem Studentenwerk und der Universität unser Dank, - personell und materiell recht gut ausgestattet. Ihr stehen sieben weitgefächert und fundiert ausgebildete Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten zur Verfügung. Die Akzeptanz ihrer Arbeit kann daran abgelesen werden, daß trotz der in den 80er Jahren sprunghaft gestiegenen Psychotherapeutendichte in Heidelberg, die Zahl der Studierenden, die die Hilfe der Psychotherapeutischen Beratungsstelle sucht, weiterhin steigt. Ein wichtiger Grund für den großen Zulauf, den wir zu verzeichnen haben, scheint darin zu liegen, daß wir ein rasches Gesprächsangebot ohne Wartezeiten, Formalitäten und Verpflichtungen für den Studierenden zur Verfügung stellen. Jede Studentin und jeder Student, die uns mit dem Wunsch nach einer psychotherapeutischen Beratung konsultieren, erhalten binnen 1 bis 2 Wochen ein ausführliches Erstgespräch, das in der Regel 1 bis 2 Stunden dauert. Für aktuelle Krisen steht eine täglich stattfindende offene Sprechstunde zur Verfügung.

In der Beschwerdeschilderung unserer Klientel dominieren 'mangelndes Selbstwertgefühl' und 'depressive Verstimmungen', die gefolgt werden von 'Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten' und 'Prüfungsangst und Angst vor Autoritäten'. In der Häufigkeit deutlich weniger, aber immer noch häufig, werden 'Angst und Unruhe' sowie 'Kontaktschwierigkeiten' als Störungsbereiche genannt. 'Selbstmordgedanken' werden von 51% der hiesigen Klientel angegeben, und von 18% mit deutlichem Ausprägungsgrad. Auffallend ist, daß bei der hiesigen Klientel Probleme mit Alkohol oder anderen Drogen eine untergeordnete Rolle spielen.

Häufig ist es möglich, in einigen wenigen Beratungsgesprächen Wege und Perspektiven aus einer psychischen und realen Verwicklung zu finden. Wir nennen ein solches Vorgehen, das bis zu 5 Sitzungen umfaßt, psychotherapeutische Beratung im engeren Sinne. Ein Herzstück unserer Arbeit stellen tiefenpsychologisch fundierte Kurztherapien dar, für deren Dauer wir formal 5-30 Sitzungen festlegen. Bei 1 Sitzung pro Woche und die vorgeschaltete Abklärungs- und Orientierungsphase eingerechnet, beträgt die Behandlungsdauer damit immerhin 1 Jahr. Wenn wir eine formale zeitliche Grenze festlegen, bedeutet das nicht, daß wir zu einer strengen Limitierung verpflichtet sind. Insofern bieten wir in Einzelfällen auch längere Psychotherapien an, wiewohl hier unsere Kapazität sehr begrenzt ist. So müssen wir ca. 30% unserer Klientel, die bei uns eine Psychotherapie sucht, an niedergelassene Therapeuten vermitteln. Allerdings schätzen viele Studierende das Angebot einer Klärung und die Hilfe unsererseits bei der Suche nach einer geeigneten Therapeutin oder einem geeigneten Therapeuten.

Gruppentherapie, die bei 1 Stunde wöchentlich 1 1/2 Jahre dauern, stellten lange Zeit einen zentralen Bereich der Arbeit der Psychotherapeutischen Beratungsstelle dar. Insbesondere im Vergleich mit der Gründerzeit der Beratungsstelle ist derzeit eine deutliche Abnahme des Interesses an Gruppentherapien zu verzeichnen. Dies wird auch von anderen Institutionen berichtet.

Zusätzlich zu den tiefenpsychologisch orientierten Verfahren bieten wir auch Beratung, die sich nur auf ein umschriebenes Problem - etwa Arbeitsschwierigkeiten - richten, an.

Zu den inhaltlichen Konzepten unserer Arbeit kann ich hier nur kurz erwähnen, daß wir keine vorgefertigten Methoden zur Lösung der vielgestaltigen Schwierigkeiten, mit denen uns die Studierenden konsultieren, bereitstellen. Wir verstehen das psychotherapeutische Gespräch als offene Situation, in der die Ratsuchenden ihre eigene Perspektive entwickeln können. Unser Ziel ist es, das, was einem Ratsuchenden diffus, bedrängend und nicht faßbar ist, in der Neutralität und Intimität der psychotherapeutischen Begegnung vorstellbar zu machen und zu verstehen. Häufig sind Studierende, wie auch andere Menschen, in ihrer Krise und ihren für sie selbst sinnblinden inneren und äußeren Verwicklungen derart festgefahren, daß sie ihre lebendigen Persönlichkeitsanteile und realen Lebenschancen zu einer Befreiung aus ihrer symptomatischen Verengung - depressive Verstimmungen, Hemmungen, Arbeitsstörungen u.a. - nicht mehr entdecken.

Im Zuge der Freilegung und Aktivierung von Kräften, die in den persönlichen Beziehungen, dem realen Lebensbereich, der Intelligenz und Phantasie der Studierenden gegeben sind, können viele mit der Begleitung durch einen Therapeuten ihre konflikthafte Situation klären und gestalten. Letztlich geht es um das Auflösen eines passiven Unterworfenseins unter bewegungslos - leidvolle Erfahrungen zugunsten der Erweiterung von konstruktiven inneren und äußeren Handlungsmöglichkeiten.

In einer kleinen Erkundungsstudie haben wir Studierende vor und nach der hiesigen Beratung/Behandlung mittels eines Fragebogens befragt. Den gleichen Fragebogen haben die Therapeuten vor und nach der Behandlung ausgefüllt. Es fanden sich signifikante Besserungen in den Bereichen 'depressive Verstimmungen', 'Arbeits- und Konzentrationsstörungen', 'Kontaktschwierigkeiten' und 'unerklärbare Angst und Unruhe'. Auch die Therapeuten fanden signifikante Veränderungen bei Ende der Behandlung, doch schätzen die Therapeuten die Verbesserung wesentlich geringer ein als unsere Klienten.

Insgesamt konnte aufgrund der kleinen Stichprobe festgehalten werden, daß Studierende, die in der hiesigen Beratungsstelle eine kurze analytisch orientierte Psychotherapie erhalten, durch die oben genannten Schwierigkeiten am Ende der Behandlung nach eigenem Bekunden und nach Maßgabe der Therapeuteneinschätzung erheblich weniger beeinträchtigt waren als zu Beginn.

Allein schon durch die sprachliche Gestaltung eines psychischen Konfliktes oder einer undurchsichtigen realen Lebenssituation gelingt es, Perspektiven zur Lösung der Schwierigkeiten freizulegen und dies auch bei psychischen Störungen, die ein ernstes Gepräge bis zur Suizidalität annehmen. Eine produktive Offenheit für die Verwicklungen, in denen Studierende stehen, ist jedoch nicht so leicht zu haben, wie es den ersten Anschein hat. Die hermeneutische Art unserer Gesprächsführung, die das lebensgeschichtliche Gewordensein und die Aktualisierungen von psychischen Krisen im Hier und Jetzt berücksichtigt, bedarf einer fundierten klinischen Erfahrung der Therapeuten und deren Bereitschaft, ihre Sichtweise auch immer wieder zur Diskussion zu stellen. Ich hoffe, daß unsere Tagung hierzu beiträgt, und daß es uns gelingt, die Faszination, die uns in unserer alltäglichen Arbeit belegt, auch in Konzepte über unsere Beratungs- und Behandlungspraxis umzusetzen.

## BERICHTE AUS DEN WORKSHOPS

### Workshop I:

#### Zur Psychodynamik von Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten. Der psychoanalytische Ansatz in der Beratung Studierender.

Urte Finger-Trescher

#### 1. Ablauf

Die Teilnehmer stellen sich mit ihren Arbeitsfeldern vor. Dabei werden die Bedürfnisse und Erwartungen an den Workshop geklärt.

#### Kurze Einführung:

Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten sind relativ unspezifische Symptome. Sie werden spezifischer in unserem Kontext, insofern wir es mit einer bestimmten Gruppe von Personen zu tun haben, die alle noch oder wieder in einer beruflichen Ausbildung stehen und diese Ausbildung an einer Hochschule absolvieren. Darüber hinaus handelt es sich überwiegend um junge Menschen in der spätadoleszenten Entwicklungsphase.

Der psychoanalytische Ansatz in der Beratung kann als ein verstehender Zugang zur Konfliktlage des Ratsuchenden definiert werden. Dabei gehen wir davon aus, daß im Beratungsprozeß sowohl die manifesten und realen Komponenten der aufgetretenen Störung klarifiziert werden müssen, als auch die psychodynamisch wirksamen unbewußten Komponenten.

Das Ziel der Beratung könnte dabei dahingehend formuliert werden, daß der Student bzw. die Studentin durch Einsicht in den für das akute Anliegen dynamisch wirksamen Konflikt und durch Prüfung der realen Situation in die Lage versetzt wird, innere und äußere Realität miteinander zu vergleichen und so aufeinander abzustimmen, daß er die aktuelle Störung überwindet oder, wenn dies nicht möglich ist, weitergehende psychotherapeutische Hilfe in Anspruch nimmt.

Der psychoanalytische, verstehende Ansatz in der Beratung ist an eine spezifische Wahrnehmungseinstellung des Beraters gekoppelt, die bereits vom ersten Moment des Beratungskontaktes an die Interaktionsdynamik zwischen ihm und dem Ratsuchenden als wesentliche Informationsquelle miteinbezieht. Gehört wird also nicht nur das, was der Klient verbal mitteilt, sondern auch all das, was sich an Assoziationen, Phantasien, Gefühlen im Laufe des Gesprächs und sogar schon vor Beginn des ersten Gesprächs entwickelt. Wir nennen das Gegenübertragung. Dabei wird neben den sogenannten harten Daten, den realen Informationen, dieser Interaktionsdynamik besondere Beachtung geschenkt, wenn es darum geht, nicht nur sachlich informierend zu beraten, sondern den oftmals nicht sofort verständlichen Gründen für die Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten auf den Grund zu gehen und die hierbei immer mitspielenden emotionalen, oft unbewußten Motive zu verstehen. Weiterhin ist es bereits im ersten Gespräch wesentlich, das vorliegende Problem nach Möglichkeit gemeinsam mit dem Ratsuchenden zu fokussieren.

*Fragestellungen zur äußeren Realität der Ratsuchenden*

- Hat sich die aktuelle Situation der Studenten in den letzten Jahren geändert?
- Wie wirkt sich die gegenwärtige Studiensituation - Massenuniversität, unsere Arbeitsplätze, Wohnungsnot - auf die psychische Situation der Studierenden aus? Erschwert die reale Abhängigkeit die Ablösung vom Elternhaus?
- Gibt es deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Fachrichtungen bezüglich der Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten?

*Fragestellung zur inneren Realität, bzw. zum inneren Umgang mit der Realität*

- Spätadoleszenz, Ablösung, Identitätsbildung.
- Individuelle Psychogenese
- Institutionelle Aspekte, Anonymität, unklares Berufsbild, unklare Leistungsforderungen, unzureichende soziale Einbindung
- Sinnverlust, Zukunftsperspektiven beruflich und privat, "Risikogesellschaft"

*Technische Hinweise:*

Worauf ist im ersten Gespräch zu achten?

- Reale Situation der Studierenden
- Individuelles Erleben des Studenten/der Studentin, bzw. subjektive Einschätzung der gegenwärtigen Schwierigkeiten
- Seit wann bestehen die gegenwärtigen Probleme?
- Ereignisse oder inneres Befinden, die im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Problematik stehen (Probleme mit Eltern, Freunden, Sexualität)
- Interaktion zwischen Ratsuchendem(r) und Berater bzw. Beraterin
- Subjektive Eindrücke, Phantasien und Gefühle des Beraters/der Beraterin

Alle Teilnehmenden des Workshops werden gebeten, sich kurz ein Erstgespräch mit einem Studenten oder einer Studentin ins Gedächtnis zu rufen und in einem oder zwei Sätzen zu versuchen, das zentrale Problem zu umschreiben. Wir wählen also auch für unseren Workshop einen Fokus, nämlich das Erstgespräch. Dann werden wir versuchen herauszufinden, ob es so etwas wie einen typischen Konflikt, ein sehr häufig auftretendes Problem gibt und teilen uns dann auf in einen Außen- und einen Innenkreis. Diejenigen, die im Innenkreis sitzen, sprechen gemeinsam über einen solchen Fall aus der Praxis, d.h. über ein solches Erstgespräch. Der Außenkreis hat zunächst die Funktion des Beobachters. Wer außen sitzt, soll sich also am Gespräch nicht beteiligen, sondern alle Eindrücke, Gefühle und Assoziationen speichern im Sinne der "Containing Function".

Nach einer Stunde etwa werden wir den Kreis wieder öffnen. Jetzt kommen zunächst die Beobachter zu Wort. Sie teilen ihre subjektiven Eindrücke während der Beobachtung mit und versuchen dann gemeinsam mit den Teilnehmern des Innenkreises einen Fokus für die weitere Beratung zu formulieren.

Am Nachmittag werden wir das gleiche wiederholen, aber dieses Mal sollten die Teilnehmer des Außen- und Innenkreises ausgetauscht werden.

Diese Methode soll einmal das symbolisch verkörpern, was in der Psychoanalyse als "Therapeutische Ichspaltung" bezeichnet wird, ich bezeichne sie lieber als "selbstreflexive Ichspaltung": Die passagere 'Aufspaltung' des Beraters, später auch des Ratsuchenden, in einen unmittelbar erlebenden und einen reflektierenden, beobachtenden Teil. Viel wesentlicher aber geht es mir jedoch darum, sichtbar zu machen, in welcher Weise der Konflikt des Ratsuchenden sich in der Dynamik der Gruppe spiegelt und wie sich die einzelnen Facetten des Konfliktgeschehens zu einem ganzen Bild verdichten, das dem Verstehen und der Formulierung eines ersten Focus dient. Die gemeinsame Reflektion der Kollegengruppe, des Teams oder die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe ist ein unverzichtbares Medium zur professionellen focus-zentrierten Beratung, nicht nur unter psychoanalytischen Gesichtspunkten.

**2. Ein Beispiel aus der Beratungspraxis der Moderatorin**

Eine 26jährige Studentin sucht die Beratungsstelle auf, weil sie unter zunehmender Niedergeschlagenheit leidet, die es ihr unmöglich macht, das längst überfällige Examen in Angriff zu nehmen. Sie will jetzt möglichst rasch mit Hilfe der Beraterin zu einer Entscheidung kommen, ob sie das Studium ganz abbrechen und sich in eine Klinik begeben soll oder vielleicht mit Hilfe von Medikamenten versuchen soll, sich durch die Prüfungen zu 'boxen'. Sie hat schon eine zeitlang vom Hausarzt Medikamente bekommen, wurde davon aber furchtbar müde.

Die Beraterin fühlt bereits in den ersten Minuten des Gesprächs bei sich Ärger aufkommen. Sie fühlt sich überfahren und hat den Eindruck, die junge Frau ließe ihr keine Möglichkeit, einen wirklichen Zugang zum Anliegen und zu ihrer Person zu finden. Diese sitzt ihr gegenüber auf dem Sesselrand, mit Tasche und Regenschirm 'bewaffnet'. Einer spontanen inneren Regung zufolge würde sie das Gespräch am liebsten abbrechen.

Sie sagt, sie habe den Eindruck, die Studentin sei wirklich in einer schweren Situation und könne sich offenbar gar keine wirkliche Hilfe vorstellen. Daraufhin beginnt die Studentin zu weinen: Sie ist 'mit den Nerven fix und fertig'. Sie lebt zwar in einem eigenen Apartment, aber immer noch im elterlichen Haus. Die Mutter ist alkoholabhängig, sie selbst fühlt sich verpflichtet, nach ihr zu sehen. Aber das alles hat keinen Zweck. Die Mutter ist seit drei Jahren ohnehin nur mit der Schwester beschäftigt, die damals einen Suizidversuch unternommen hat. Dabei gehe es der Schwester jetzt gut, sie hat ihre Ausbildung als Krankenschwester abgeschlossen und wohnt in einer anderen Stadt.

Während sie dies mit monotoner Stimme erzählt, sitzt sie weiterhin in einer Haltung auf dem Sessel wie in einer Straßenbahn, die gleich halten wird, und aus der sie dann aussteigen muß. Der Ärger und das Unbehagen der Beraterin verschwinden nicht, sie fühlt sich auf irgendeine Weise nicht ernst genommen.

Sie sagt: Sie geben sich unendlich viel Mühe zu Hause, aber keiner honoriert Ihre Leistung. Ich könnte mir vorstellen, daß Sie eigentlich alles hinschmeißen möchten, ausziehen wie die Schwester. Die Schwester hat ja durch ihren Selbstmordversuch die ganze Aufmerksamkeit der Mutter auf sich konzentriert. Sie findet mehr Beachtung als Sie, die Sie sich doch so bemühen.

Allmählich fügen sich die Eindrücke, die die Studentin in der Beraterin erzeugt, zu folgendem Bild zusammen:

Die Studentin ist durch die häusliche Situation überfordert. Sie ist voll des Ressentiments und der Wut auf die Mutter und voller Neid auf die Schwester. Die Schwester hat durch den Suizidversuch mit anschließendem Klinikaufenthalt die Mutter ganz für sich in Anspruch nehmen können. Das Bemühen der Studentin jedoch um die Mutter wird von dieser gar nicht beachtet. In ihrem Konflikt zwischen Ablösungswunsch und Auszug aus dem Elternhaus einerseits und dem Wunsch, für die Mutter so wichtig und bedeutsam zu sein wie die Schwester, andererseits erscheint die Vorstellung, das Studium abzubrechen und in eine Klinik zu gehen, als Kompromiß. Sie wäre von zu Hause weg und würde durch die Sorge, die sie der Mutter bereiten würde, dieser gleichzeitig sehr nahe sein. Auch der andere Vorschlag, mit Hilfe von Tabletten sich durchs Examen zu boxen, scheint einen Kompromiß zu enthalten: Sie zeigt weiterhin ihren Leistungswillen in der Hoffnung, daß dies doch einmal honoriert wird, aber auch, weil sie hiermit ein Stück eigener Identität behalten kann. Sie muß aber dennoch scheitern, da die Tabletten ja müde machen. Sie würde das Examen auch so nicht durchstehen.

Die Beraterin teilt ihren Eindruck in vorsichtiger Weise der Studentin mit, die zunächst einmal abwehrend reagiert, dann aber doch sagt, sie wisse, daß sie unbedingt von zu Hause weggehen müsse, da sie dort sonst krank werde. Aber etwas hindert sie, sie fühlt sich gefangen. Sie hat einfach Angst, allein zu sein.

Es wird am Ende dieser Sitzung vereinbart, daß in weiteren zehn Gesprächen gemeinsam geklärt werden soll, wie die Studentin diesen Konflikt lösen könnte.

### 3. Rückblick

*Studentenberatung im Zeichen der deutsch-deutschen (Wieder-) Vereinigung.*

An diesem Workshop nahmen etwa zwanzig StudentenberaterInnen aus unterschiedlichen Bereichen (Sozialberatung, Psychotherapeutische und Zentrale Studentenberatung) teil. Fünf davon kamen aus den neuen Bundesländern. Es handelte sich um eine sehr heterogene Gruppe im Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis, die eigene Ausbildung und die institutionellen Rahmenbedingungen, bzw. Zielsetzungen der Beratung und dementsprechend auch im Hinblick auf die Erwartungen an den Workshop. Sehr bald schon kristallisierte sich heraus, daß die KollegInnen aus dem Osten sich selbst als eher unzureichend ausgebildete und institutionell ausgestattete BeraterInnen fühlten, die an die West-KollegInnen und mich große Erwartungen bezüglich Hilfestellung bei der Lösung professioneller Beratungsprobleme hatten. Hieran entzündete sich eine Konfliktdynamik, die die Arbeit am eigentlichen Thema zunehmend schwierig machte und den Blick auf den "psychoanalytischen Ansatz in der Beratung Studierender" erschwerte. Die äußerst schwierigen Bedingungen, unter denen die KollegInnen aus den neuen Bundesländern zu arbeiten haben, motivierten ihren Unmut, vielleicht sogar berechtigten Neid auf die West-KollegInnen. Diese jedoch reagierten hierauf mit zunehmender Ungeduld, da auch sie sich mit ihren - vielleicht anders gelagerten, aber doch ernsthaften - Schwierigkeiten einbringen wollten und sich im gemeinsamen Austausch hierfür Akzeptanz und Verständnis erhofften. Die Enttäuschung war also durchaus wechselseitig.

Es war vielfach schwer abzugrenzen, wer nun eigentlich der Beratung bedarf: die StudentInnen oder die BeraterInnen. Durchgängig war auf allen Seiten eine enorme Hilflosigkeit zu spüren

angesichts der äußerst schwierigen Problematik, die durch das angebotene Repertoire an psychoanalytischen und gruppenanalytischen Reflexionsmöglichkeiten nicht auflösbar schien. Das Thema des Workshops: "Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten bei StudentInnen" wurde zur erfahrbaren Leistungsschwierigkeit der BeraterInnen in der Situation selbst und zur Entscheidungsschwierigkeit bei mir als Leiterin des Workshops: Sollte ich das von mir vorbereitete Konzept beibehalten oder nicht? War es der aktuellen Situation überhaupt angemessen, oder hätte ein anderer Ansatzpunkt gewählt werden müssen?

Der für psychoanalytische Reflexion notwendige innere Freiraum für den spielerischen Umgang mit Phantasien konnte meines Erachtens in der Vormittagssitzung durchaus hergestellt und genutzt werden, er wurde aber zu meiner eigenen Überraschung wohl doch mehr als Bedrohung erlebt und weniger als eine faszinierende Möglichkeit, unbewußte Dimensionen im Beratungsprozeß selbst zu verstehen und dieses Verstehen zu nutzen. Möglicherweise ist ein solcher Freiraum aber erst wirklich dann zu schaffen, wenn der Druck der realen Probleme nicht übermächtig ist und die Fähigkeit zur Introspektion absorbiert.

Ein Teilnehmer sprach von "verschiedenen Schwimmstufen", die man offensichtlich durchlaufen müsse und für die es keine Lehrer gäbe. Offenbar wurde auch im Rahmen des Workshops das Wasser nicht tragend genug empfunden und die Anleitung zum Schwimmen als unzureichend. Überhaupt schien der ganze Tag unter dem enormen Leistungsdruck zu stehen, alle drei Schwimmstufen hier und jetzt in zwei Sitzungen durchlaufen zu müssen, vielleicht sogar mit einem "Freischwimmer-Ausweis" nach Hause gehen zu können. Diesem Druck "mußte" dann gleichsam zwangsläufig ein gewisser Widerstand entgegengesetzt werden. Hierin, so schien es, waren sich Ost- und WestkollegInnen einig, dieser 'Widerstand' war eine gemeinsame Leistung der ganzen Gruppe und vereinte Ost und West.

Ich möchte den Ablauf des Workshops nun auch unter einer etwas erweiterten Perspektive betrachten, nämlich als Spiegel der schwierigen politischen und sozialen Probleme im wiedervereinigten Deutschland. Während anfangs viel Engagement und hohe Investitionen von beiden Seiten vorgenommen wurden (in der Hoffnung auf eine schnelle und schmerzlose Lösung), wurde bald schon Enttäuschung und Müdigkeit deutlich, die sich zum Teil auch in Aggression und gegenseitiger Entwertung zeigten. Es drängte sich der Verdacht auf, daß diese Ehe außer auf dem Papier nicht vollzogen werden könne, daß der Gedanke an den Akt der Vereinigung keineswegs von lustvoller Erregung begleitet wird, sondern bedrohliche Züge erhält im Hinblick auf die zu erwartenden Konsequenzen, vor allem vielleicht im Hinblick auf den Verlust der eigenen Identität.

Ein Teilnehmer (West) sprach von einer allzulangen Verlobungszeit, eine Phantasie, die von einer Teilnehmerin (Ost) dahingehend weitergeführt wurde, daß doch bereits eine Schwangerschaft bestehe, daß aber die Mutter darauf warte, daß sie und ihr "Balg" nun endlich legitimiert würden. Der Akt ist also doch vollzogen! Aber wer übernimmt für wen die Verantwortung?

Ein anderer Teilnehmer (West) sprach von einer "Zwangsehe", die er nicht habe eingehen wollen, mit der er aber nun zurecht kommen müsse. West und Ost fühlen sich offenbar gezwungen, für den kurzen euphorischen Genuß einer Nacht nun die langwierigen Folgen tragen zu müssen. Nach der vorgezogenen Hochzeitsnacht beginnt nun der Ernst des ehelichen

und familiären Zusammenlebens, was umso schwieriger ist, als die beiden Ehepartner sich eigentlich erst kennenlernen müssen.

Die anfangs euphorischen Gefühle und Hoffnungen mußten allzu schnell den harten Anforderungen der Realität weichen. Hilflosigkeit und Wut sind die ersten durchaus verständlichen Reaktionen hierauf. Die Realisierung der enormen Anstrengungen, die von allen Seiten künftig zu erbringen sind, machen auch den subjektiv empfundenen Leistungsdruck und den 'Widerstand' dagegen verständlich. Ich denke, er kann und muß als Symptom der Überforderung verstanden werden und zu neuen Überlegungen anregen hinsichtlich der Erarbeitung einer gemeinsamen Basis für Kommunikation und gegenseitiges Verständnis.

### Workshop II:

#### Die gruppenanalytische Dimension in der Studentenberatung.

*Berater und Klient im Spannungsfeld zwischen Institution 'Hochschule' und Beratersituation*

Gerhard Rudnitzki

#### These 1:

Gruppenanalyse ist eine "integrierte Betrachtungsweise" menschlichen Erlebens und Verhaltens. Die entsprechenden Abläufe und Phänomene werden als Ausdruck des "kulturellen Erbes" gesehen, das sich in seinen vielfältigen Manifestationen in einem komplexen Beziehungsnetzwerk entwickelt hat. Der zentrale Kontext in diesem Beziehungsnetzwerk ist die Matrix. Dynamische Faktoren der Matrix wirken auf mehreren Ebenen, Foulkes nennt explizit fünf. In diesem Kontext sei schon erwähnt, daß das Unbewußte nicht nur in der Psychoanalyse sondern auch in der Gruppenanalyse eine wichtige Rolle spielt, ein wichtiger Bereich für die Arbeit des Gruppenanalytikers ist. Diese ist nicht nur für den vertikalen sondern auch für den horizontalen Zugang zu Gruppenphänomenen relevant.

#### These 2:

Die gruppenanalytische Arbeit setzt die (gruppen-) analytische Haltung und ein definiertes Setting voraus. Der Gruppenleiter, der ein spezifisches Training absolviert haben muß, möglichst auch psychoanalytisch ausgebildet sein sollte, trägt vor allem Sorge dafür, daß die Gruppe kommuniziert, d.h. ihr Beisammensein thematisiert.

Die Kommunikation wird (von ihm) im Hier und Jetzt akzentuiert und bezüglich der Relevanz der o.g. Ebenen analysiert und interpretiert. Dabei bezieht er sich und seine Bedeutung für die Gruppe in seine analytischen und interpretativen Interventionen ein. Die gruppenanalytische Kompetenz der Gruppe wächst, die Anlässe für die Konsultation einer gruppenanalytischen Situation entfallen im Verlauf des Gruppenprozesses. Die Leiterfunktion des Leiters relativiert sich zugunsten einer fluktuierenden Leiterschaft; d.h. die (anderen) Gruppenmitglieder übernehmen sequenzenweise Leiterfunktion.

#### These 3:

Für die institutionelle Position (z.B. Studentenberatung) ermöglicht der gruppenanalytische Standpunkt die operative Herstellung eines Kontextes zwischen der spezifischen Inszenierung der Beratungssituation (Rahmen und Perspektivmöglichkeiten der Beratungsinstanz), der individuellen Inszenierung des Klienten in dieser Situation (z.B. Übertragung eines ödipalen

Konflikts) und der Realität der Gesamteinstitution (Hochschule). Je nach dem, ob eine kurzfristige und gezielte Beratung absolviert oder eine mittel- oder langfristige psychotherapeutische Perspektive angestrebt wird, wirken sich die initial manifest gewordenen Faktoren dynamisch unterschiedlich aus. D.h., daß die Muster der Kollusion von Inszenierungen einerseits, instantiellen und institutionellen Realitäten andererseits Entwicklungsprozesse emanzipativen, strukturierenden oder deprivierenden Charakter produzieren.

Das vierstündige Seminar hat mir auf Grund der sehr heterogenen Teilnehmerzusammensetzung nicht Gelegenheit gegeben, meine drei Thesen in der vorbereiteten Weise zu vermitteln, zu erläutern und zu diskutieren. Ein wesentlicher Grund dafür war, daß zum einen die meisten der Seminarteilnehmer nicht aus einem psychotherapeutischen Praxisfeld kamen und zum anderen keiner von ihnen über systematische Erfahrungen in Gruppenarbeit verfügte. Aber auch die beraterische Kompetenz und die beraterischen Aufgabenstellungen stellten sich mir bei den verschiedenen Teilnehmern als sehr unterschiedlich dar.

Ich war in diesem Seminar also mit der (mir nicht ganz fremden) Situation konfrontiert, so etwas wie gruppenanalytische Basisinformation zu liefern und dabei die sich in der gegebenen Gruppe entwickelnden Phänomene (gruppenanalytisch) nutzbar zu machen.

Z.B. war es möglich, die Unkenntnis bezüglich des Konzepts des Unbewußten zur Demonstration des Unbewußten in der Gruppe zu nutzen. Ich habe versucht, in diesem Kontext, das Matrix-Konzept (nach S.H. Foulkes) zu vermitteln. Das hieß konkret, deutlich zu machen, daß eine Gruppe von Studentenberatern mit sehr unterschiedlicher Beratungskompetenz so lange ein schweres Handicap mit sich führt, wie diese Kompetenzunterschiede nicht in die gemeinsame Kommunikation transformiert würden.

Zunächst wurde offenbar, daß eine Reihe von Teilnehmern die Seminarankündigung ganz einfach mißverstanden hatten. Sie waren davon ausgegangen, ihnen würden Lösungsmöglichkeiten wie Rezepte für ihre spezielle Konfliktlage oder für die Konflikte, mit denen sie in ihrer Beraterarbeit konfrontiert sind, zur Verfügung gestellt.

Im ersten Schritt war also zu klären, daß eine Bestimmung der eigenen Position, der eigenen Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen und der Beratungsmethode zu leisten war. Die Seminargruppe konnte von dem Zeitpunkt an als Lerngruppe funktionieren, an dem ein Verständigungserfordernis über diese Aspekte in der Gruppe erkannt bzw. erfahren wurde. Dieses Erfordernis mußte dann noch als Problem akzeptiert werden, bevor es möglich war, mich als einzigen Wissensvermittler zu relativieren.

Meinem Eindruck nach ist dann dreierlei gleichzeitig gelungen, nämlich

- die Herstellung einer Arbeitshaltung bei allen und eines Arbeitsbündnisses zwischen allen, die zwischen bewußter Kommunikation und unbewußter Determination differenzierte(n); prinzipielle Behauptungen wurden zu relativierenden Feststellungen reduziert, relativierende Feststellungen gaben Anlaß zu Nachfragen, Nachfragen ermöglichten sehr unterschiedliche Positionsmarkierungen zum Komplex Studentenberatung;

- Solidarität von Studentenberatern als Matrix-Bestandteil einer Gruppierung von Funktionsträgern zu sehen, die auf gegenseitige Unterstützung angewiesen sind, wenn sie Studentenberatung als gemeinsames Ziel formulieren; die unterschiedliche berufliche Herkunft, die unterschiedliche methodische Kompetenz, die unterschiedlichen situativen Zielsetzungen ließen sich in der gruppenanalytischen Betrachtungsweise verschiedenen Ebenen der Realität zuordnen.
- daß deutlich werden konnte, psychoanalytische und gruppenanalytische Sichtweisen anzuwenden heißt nicht, sich zum Psychotherapeuten aufzuschwingen oder psychotherapeutische Akzente zu setzen, sondern die Beraterposition als eine Funktion im biographischen und gesellschaftlichen Kontext zu sehen und möglichst auch zu markieren, wenn man sich nicht den aus der jeweiligen Situation und jeweiligen Auftragslage ergebenden Zwängen ausliefern will. So wurde klar, Kompetenz- und Kapazitätsdefizite sind nicht zwangsläufig Faktoren für vermehrte Anstrengungen im Sinne der Leistungssteigerung, sondern Anlässe für Abgrenzung und Neubestimmung der Ziele und Aufgaben.

So war dieses Seminar weniger eine Veranstaltung, in der ich das gruppenanalytische Konzept in einem bestimmten Anwendungsbereich vermitteln konnte, sondern mehr ein Setting, in dem ich die Anwendung der Gruppenanalyse bei einer sich akut ergebenden Problemstellung (Kommunikationsstörung in der Seminargruppe) beispielhaft zeigen konnte.

#### Literatur:

S.H.Foulkes: Gruppenanalytische Psychotherapie. Pfeiffer: München 1992

G. Rudnitzki: Indikationen für Gruppenanalyse oder : Die Diagnose ist die Waffe der Ohnmächtigen. Gruppenanalyse (1991) 1,1-25

D. Sandner: Gruppenanalyse - Theorie-Praxis und Forschung. Springer: Berlin-Heidelberg-New York-Tokio 1986

#### Workshop III:

Leistungsanforderungen und Fragen der Lebensbewältigung bei Studierenden - systemisch gesehen

Leitung: Ewald Johannes Brunner

Bericht: Mareke Santos-Dodt

Der Workshop hatte folgende Schwerpunkte:

#### 1. Einführung in zentrale Aspekte systemtheoretischer Konzeptionen

Systemtheoretische Konzeptionen betonen die Gesichtspunkte des Holismus, der Systemstruktur und -dynamik und der zirkulären Kausalität.

Dies wurde am Beispiel des Mobiles verdeutlicht. Das Mobile als ein System in seiner Ganzheit hat eine spezifische Struktur, bei der im wahrsten Sinne des Wortes alles mit allem zusammenhängt. Das Anstoßen eines Elements hat Auswirkungen auf alle anderen Elemente. Es entsteht eine Bewegung oder Dynamik, die sich auf alle Teile des Mobiles überträgt, so

daß ein Beobachter, der diesem Prozeß zuschaut, sagen könnte: das Mobile bewegt sich, weil es angestoßen wurde (das wäre eine lineare Ursachen-Wirkungs-Beschreibung).

Das Mobile verändert dabei seine Struktur nicht, wohl aber seine **Organisation**, d.h. es bleibt, was es ist, verändert sich aber im Zusammenspiel seiner Einzelteile und findet dabei immer wieder zu einem neuen Gleichgewicht. In der systemischen Beschreibung zeigt sich hier das **Prinzip der Selbstorganisation** und das **Prinzip der Homöostase**.

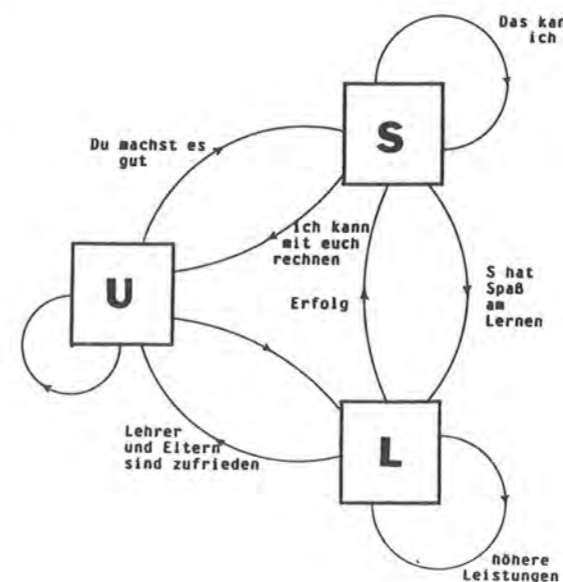
Interessiert sich der Beobachter dafür, wie diese Bewegung zwischen den Teilen des Mobiles abläuft, so wird er ein typisches Muster erkennen, das mit der Zeit wieder auf den Ausgangspunkt zurückwirkt und wiederum neue Bewegungen in Gang setzt: **Prozesse in der Zeit**, bei denen nicht mehr zwischen Ursache und Wirkung zu unterscheiden ist. Das ist das **Prinzip der zirkulären Kausalität**, begründet auf dem Tatbestand, daß es keine folgenlosen Interaktionen gibt.

**Menschliche Systeme** zeichnen sich dadurch aus, daß sie bestimmten **Wirklichkeitskonstruktionen** verpflichtet sind. Das sind Ideen und Überzeugungen darüber, wie man sich verhalten soll, ob und wie man sich z.B. zu bestimmten Aufgaben, Lernerfahrungen und Lebensmöglichkeiten befähigt sieht und wie man sich zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten vorstellt. Es handelt sich also um Bedeutungsgebungen, Konstruktionen, die eine jeweils individuelle Motivationsdynamik begründen und deren Ausdruck und Folge bestimmte Verhaltensmuster sind. Sie bestimmen die Art und Weise der Gestaltung der Realität über die Zeit, laufen nach bestimmten Regeln ab und wirken wiederum auf die Wirklichkeitskonstruktionen zurück. Mit anderen Worten: sie bestätigen, erhalten oder verändern sich durch rekursive Prozesse.

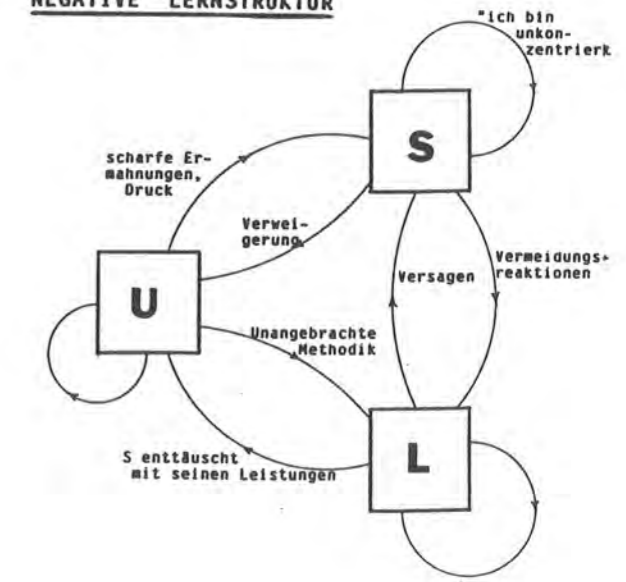
Die Anwendung dieser Prinzipien wurde anhand von Arbeitsblättern zur Struktur von Lern- und Leistungsproblemen, den Merkmalen einer positiven und einer negativen Lernstruktur (siehe Abbildungen) und den damit verbundenen Wirklichkeitskonstruktionen praktisch erprobt und diskutiert.

Die hier abgebildeten rekursiven Prozesse zeigen sich als Handlungsanleitungen im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung.

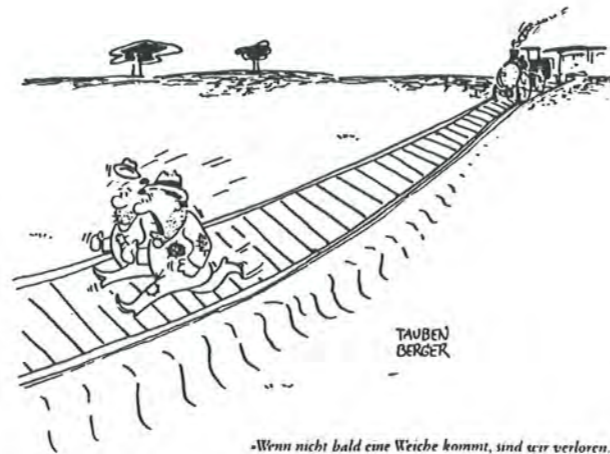
#### POSITIVE LERNSTRUKTUR



#### NEGATIVE LERNSTRUKTUR



Sie führen im negativen Fall zu Problemlösungsversuchen nach dem Prinzip "mehr desselben", d.h. sie garantieren, daß das Problem sich erhält und verstärkt. Es handelt sich dabei um eine Lösung 1. Ordnung, deren Konsequenzen in der nachstehend abgebildeten Karrikatur prägnant zum Ausdruck kommen.



Aus der -Frankfurter Rundschau-

Stellt sich die versuchte Lösung als das Problem heraus, so wird es in der Beratung darum gehen, mit dem Betroffenen eine neue Sicht zu erarbeiten bzw. eine neue Problemdefinition in das System einzuführen, durch die das bisher problematische Verhalten seine Bedeutung verliert. Die damit angestrebte Lösung 2. Ordnung wäre demnach eine auf Umdeutung basierende Einführung von etwas Neuem, mit der Konsequenz, daß das bisher problematische Verhalten nicht mehr unbefangenen fortgesetzt werden kann (vgl. ausführlich Watzlawik et al., 1979).

Geht es also darum, in einem gegebenen System etwas zu verändern, sind zusammenfassend zwei Fragendimensionen von Bedeutung:

(a) Wie bzw. nach welchen Mustern funktioniert das System? Wie werden Probleme definiert und auf welchen Wirklichkeitskonstruktionen beruhen sie? Wie hält das System seine jetzige Organisation aufrecht?

(b) Wie lassen sich die vorhandenen Wirklichkeitskonstruktionen so nutzen, daß die als dysfunktional erscheinenden Muster verändert werden können? Wie können in das System neue Perspektiven eingeführt werden, so daß das System sich neu organisieren kann?

## 2. Diskussion systemischer Betrachtungsweisen und Interventionsschritte anhand eines Fallbeispiels zu Arbeits- und Prüfungsproblemen

**Das Problem:** die Genehmigung einer zweiten Verlängerung des Abgabetermins für eine Examensarbeit wurde mit der Auflage verbunden, die Studentenberatung in Anspruch zu nehmen.

Welche Konsequenzen hat das im Hinblick auf den Beratungsauftrag und das konkrete Vorgehen?

Bezogen auf den Arbeitsauftrag sind grundsätzlich drei Beziehungsfelder zu unterscheiden:

- (1.) Das Feld des Klientensystem, hier also der Student in seiner universitären, familiären und sozialen Einbindung.
- (2.) Das Feld der unmittelbaren Beziehung zwischen Berater und Student.
- (3.) Das weitere Umfeld der Beratung, zu dem der Betreuer der Arbeit und das Prüfungsamt auf der einen Seite sowie der individuelle und institutionelle Arbeitskontext des Beraters auf der anderen Seite gehören.

Abgesehen davon, daß damit prinzipiell das 'heiße' Thema der Pflichtberatung angeschnitten war, zeigte die Diskussion einmal mehr, wie wichtig in der Beratungsarbeit die Abklärung des Überweisungskontextes ist.

Zum besseren Verständnis möchte ich auf diesen Aspekt hier weiter eingehen, als das im Workshop geschah.

In der Sprache der systemischen Intervention meint "Überweisungskontext" die Abklärung des "Warum, durch wen, warum jetzt und mit welchem Auftrag an mich". Dies geschieht durch die (verbale) Einbeziehung aller am Problemsystem direkt beteiligten Personen, hier zunächst der Betreuer der Abschlusarbeit und/oder das Prüfungsamt; des weiteren durch die Einbeziehung der relevanten Personen des Klientensystems, wie z.B. Eltern, Freundin oder Freund.

Fragen zur Klärung dieses Kontextes könnten hier zum Beispiel folgendermaßen lauten:

- Was glaubt der Betreuer Ihrer Abschlusarbeit, warum Sie Beratung brauchen? Was soll seiner Meinung nach hier passieren?
- Stimmen Sie dem zu oder denken Sie eher, das ist Quatsch?
- Was glauben Sie, was ich für Sie tun müßte, damit Ihr Betreuer zufrieden ist?
- Wenn ich Ihre beste Freundin fragen würde, würde die mir auch sagen, Sie haben ein Arbeitsproblem und brauchen Beratung oder würde sie eher sagen, bei dem umfangreichen Thema ist das überhaupt kein Wunder, daß man mehr Zeit braucht? usw.

Fragen sind das Kernstück systemischer Exploration und Intervention. Sie werden nach dem **Prinzip des Entscheidungsbaums** gestellt und beinhalten jeweils unterschiedliche Problemdefinitionen, die - im Sinne von Hypothesen - alternativ nebeneinander stehen (ein Aspekt der **Neutralität** der Beraters) und aus der **Außenperspektive** (Denkt x so oder so über Ihr Problem?) formuliert sind.



Das **zirkuläre Fragen**, eine Interventionsform aus der Familientherapie, die von Selvini-Palazzoli et al. (1981) entwickelt wurde, kann auf diese Weise auch für das Gespräch mit einer Einzelperson genutzt werden. Diese Fragen sind besonders geeignet, gleichzeitig Informationen zu gewinnen und zu geben, da die Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten und damit auch mögliche Ursachen-Wirkungs-Zuschreibungen angesprochen werden. Es geht dabei nicht um die Richtigkeit oder Falschheit einer Hypothese, sondern um das gemeinsame gedankliche Durchspielen verschiedener Sichtweisen. Mittels dieser Fragen strukturiert der Berater also das Gespräch; die Hypothesen werden durch die Antworten des Klienten verworfen oder bestätigt und sind für den Berater gleichsam ein roter Faden zur gemeinsamen Definition einer sinnvollen, d.h. sinnstiftenden Arbeitshypothese. Der Berater bekommt die nötigen Informationen und gibt gleichzeitig, nämlich in dem Maße, wie eine Arbeitshypothese Sinn macht, neue Informationen in das System ein. Damit werden der Tendenz nach neue Wirklichkeiten geschaffen bzw. erfunden. Das ist das **Prinzip der Koevolution von Lösungen**.

Zur Zielbestimmung ebenso wie zur Auflösung festgefahrener Gedankenmuster eignen sich besonders alle **Formen des hypothetischen Fragens** nach dem Grundmuster des "Was wäre, wenn?". Bezogen auf den vorliegenden Fall zum Beispiel die Frage: Woran würden Sie merken, daß die Beratung hier erfolgreich ist? Woran würden andere es merken? Was würden Sie dann anders machen als jetzt?

Dieser Fragentyp erlaubt es, mit unterschiedlichen Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten gedanklich zu experimentieren, also rein hypothetisch Möglichkeiten der Veränderung einzuführen, die gleichzeitig den Handlungs- und Entscheidungsspielraum des Betroffenen deutlich machen. Dies ist das Grundprinzip eines ressourcenorientierten Vorgehens (vgl. Simon & Weber, 1988).

Abschließend beschäftigte uns das Feld der unmittelbaren Beziehung zwischen Berater und Klient.

Der über den Beratungsauftrag "entrüstete Berater" lenkte unsere Aufmerksamkeit auch auf Prozesse der Übertragung und Gegenübertragung: z.B. untypische Reaktionen, Gefühle, die stärker sind, als sie der Situation angemessen wären, Schuldgefühle oder Gefühle der Verletzbarkeit.

**Mein ganz persönlicher systemischer Kommentar als teilnehmende Beobachterin:** Der Experte zeigte sich wissenschaftlich sehr versiert und bemüht, uns komplizierte Sachverhalte in einer Art Crash-Kurs zu vermitteln. Nun ist das systemische Denken durchaus komplexer, als es zunächst den Anschein hat: jeder halbwegs gebildete Mensch könnte z.B. für sich in Anspruch nehmen, systemisch vorzugehen, bezieht er doch in seine Überlegungen grundsätzlich den Kontext mit ein. Daß er dabei aber z.B. absolut lineare Ursache-Wirkungs-Relationen herstellt und darin gerade nicht systemisch denkt, wird er in der Regel weder merken noch hinterfragen. Ganz zu schweigen davon, daß er möglicherweise eine Vorliebe für Lösungen 1. Ordnung und schnelle Schließung offener Prozesse hat. Mit anderen Worten: es sieht so leicht aus und verführt damit zu Unverständnis und/oder schnellem Abtun (vgl. Stierlin, 1988). Die Studien- und Studenten-Berater zeigten ausgesprochen unterschiedliche Reaktionen oder 'Organisationszustände', bei denen Ankoppelung schwierig war. Es ist allerdings bekannt, daß die Herstellung konsensueller Bereiche zwischen Systemen ein ebenso

schwieriges wie seltenes Ereignis ist. Das beschreibt Maturana (1985) sehr genau im Konzept der Autopoiese.

*Literaturhinweise:*

Maturana, H.R. (1985<sup>2</sup>). Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Repräsentation und Kommunikation, S. 272-296.

Selvini-Palazzoli, M., Boscolo, L. Cecchin, G. & Prata, C. (1981). Hypothesieren - Zirkularität - Neutralität: drei Richtlinien für die Leiter der Sitzung. *Familiendynamik* 6, 123-139.

Simon; F.B. & Weber, G. (1988). Konjunktivitis. Über die Entzündung des Möglichkeitssinns und die Erfindung bekömmlicherer Wirklichkeiten. *Familiendynamik* 8, 364-372.

Stierlin, H. (1988). Prinzipien der systemischen Therapie. In F. Simon (Hrsg.): *Lebende Systeme*. Heidelberg: Springer, S.54-65.

Watzlawik, P., Weakland, J.H. & Fisch, R. (1979<sup>2</sup>). *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern: Huber.

#### **Workshop IV:**

**Systemische Beratung, Coaching, Therapie - eine psychologische Dienstleistung im Kontext der Studentenberatung**

*mit anschließender Video-Präsentation*

Elke Rathsfeld-Jorda

#### **1. Thesen zum Systemischen Ansatz in der Beratung**

1. Ein bestimmtes Verhalten und damit auch ein Problem hat eine Bedeutung innerhalb des Kontexts, des Systems, in dem es auftritt.
2. Systeme konstruieren ihre eigenen 'Realitäten', die für ihre Aufrechterhaltung funktional sind.
3. 'Kontext' oder 'System' ist keine absolute Größe. Bezeichnet wird damit das für eine Person in ihrem Verhalten relevante Bezugssystem. In der Regel sind mehrere Bezugssysteme in diesem Sinn für eine einzelne Person relevant.
4. Der Kontext, in dem 'Probleme' kommuniziert werden, besitzt eigene Ressourcen für mögliche Lösungen.
5. In der systemisch orientierten Beratung geht es nicht darum, quasi von außen 'Lösungen' an eine Person heranzutragen, sondern die im System angelegten Lösungsmöglichkeiten zu erschließen.

6. Die adäquate Form der Intervention, die dieser Autonomie des Systems Rechnung trägt, ist die Frage. Der Berater kann prinzipiell nicht aus sich heraus die Realitätskonstruktion des Systems kennen, sondern muß sie durch Fragen herausfinden. Die Frage als Interventionsform enthält die Anerkennung der Autonomie eines Systems.

7. Die Zielrichtungen des fragenden Vorgehens sind:

- Welche Annahmen kennzeichnen die Wirklichkeitskonstruktion in diesem System?
- Was ist das Anliegen der Person?
- Wo liegen die Ressourcen im System für eine mögliche Lösung?

## 2. Video-Präsentation eines systemisch geführten Interviews

Das in Teilen gezeigte und kommentierte Interview wurde als Erstgespräch für eine Einzeltherapie geführt. Obgleich es sich dabei nicht um eine Fragestellung aus der Studentenberatung handelte, eignete sich das Interview, um grundlegende Techniken Systemischer Beratung zu verdeutlichen.

Zunächst wurde das Anliegen der Kundin eruiert, bei der es sich um eine 33jährige, berufstätig sehr erfolgreiche Frau handelt. Die von ihr als für sie schwierig angebotenen Themen umfaßten vor allen Dingen Schwierigkeiten in der Partnerschaft, die sich als sexuelle Schwierigkeiten zeigten und die die Kundin aus ihrer Biographie erklärte (Vergewaltigung). Ein weiteres Anliegen der Frau Y. war es, Perspektiven und Entscheidungen für ihre Zukunft zu ermöglichen, die die Frage von Familiengründung und Beruf versus Mutterschaft berührten.

Exemplarisch konnten folgende Fragen (Frage"techniken") gezeigt und diskutiert werden:

### \* Zirkuläre Fragen

- (... "was würden xy über Ihre persönliche Entwicklung sagen ...")
- (... "wie würde xx über Ihren beruflichen Werdegang denken ...")

### \* Humor in der Therapie

(Diskussion zu der Frage, ob man im therapeutischen Dialog schwierige Themen humorvoll behandeln darf)

### \* Ressourcenorientierung

- (wie hat die Kundin schwierige Situationen bisher gemeistert?)
- wie hat sie es geschafft, so erfolgreich zu sein?
- wie hat sie nach der Vergewaltigung den Mut gefunden, Beziehungen einzugehen?...

### \* Zukunftsorientierung

- (angenommen, das Problem wäre gelöst und sie hätte auch wieder Spaß an Sexualität, wie würde sie es signalisieren?)
- (Wie lange wird sie sich für die Lösung des Problems Zeit nehmen?)

## Workshop V:

### Einführung in die Gesprächsführung

Eberhard Fuhrmann

Der Text lag bei Redaktionsschluß leider nicht vor.

## Workshop VI:

### Supervision und Vertiefung im Beratungsgespräch für Sozialberater(innen)

Hermann Marahrens

## 1. Verlauf

Entgegen der Planung kamen in diese Gruppe nicht nur TeilnehmerInnen (TN) mit Gesprächsführungskenntnissen oder -ausbildung, sondern auch TN, die außer ihrer praktischen Tätigkeit, in der sie Beratungsgespräche führen müssen, keine spezielle Ausbildung mitbrachten.

Um arbeitsfähig zu sein, wurde mit den TN vereinbart, daß die knapp bemessene Zeit zur Supervision genutzt wird und insbesondere die "Beratungsneulinge" Fragen zu Interventionen und zum Prozeß stellen sollten.

Die TN setzten sich zusammen aus 6 Frauen und 3 Männern, aus den alten und neuen Bundesländern. Einige TN mit Vorkenntnissen brachten Erfahrungen in klientenzentrierter und/oder psychoanalytischer Theorie mit.

Um das Arbeiten mit einer so heterogenen Gruppe in Gang zu bringen, war die Vorstellungsrunde (anhand von Tarotkarten) recht ausführlich. Dabei konnte jede(r) TN im Gespräch erfahren, wie die drei Grundvariablen der Gesprächsführung nach C. Rogers sich praktisch umsetzen lassen. Die Atmosphäre in der Gruppe war danach entspannt und offen.

In den dann anschließenden Supervisionsfällen aus dem täglichen Alltag der TN wurde größtenteils mit Rollenspiel und dem Supervisionsmodell von Heigl-Evers gearbeitet. Einen großen Raum nahm hierbei die Frage der "Wertfreiheit des Beraters" ein. Welchen Einfluß moralisierende und ermahnende Interventionen auf den Verlauf des Beratungsgesprächs haben, konnte "live" erlebt werden. In ähnlicher Form wurde auch zu Problemen gearbeitet, die aus der Dienststellenorganisation herrührten.

Die ohnehin knappe Zeit wurde noch dadurch gekürzt, daß am Nachmittag ein Plenumstreffen vorgesehen war, an dem alle TN teilnehmen wollten. Die Gruppenarbeit mußte daher um 16.00 Uhr beendet werden.

## 2. Persönliche Betrachtungen

Aus den Rückmeldungen war zu entnehmen, daß diese Veranstaltung viel zu kurz war und daß die Gruppe gerne weitergearbeitet hätte, denn "Material" gab es noch genug. Insgesamt kann ich feststellen, daß die Sozialberater eine gute Arbeit leisten, die ihren Hintergrund aus der zum Teil jahrelang gebildeten Erfahrung hat. Bei allem Können wird jedoch das theoretische Fundament vermißt. Es kann nicht die Aufgabe einer Fachtagung sein, dieses Manko umfassend zu beheben. Besser wäre eine berufsbegleitende Ausbildung in Gesprächsführung, die neben theoretischen auch Selbsterfahrungsanteile enthält, und regelmäßige Supervision, die zur Dienstzeit durchzuführen wäre.

Persönliche und telefonische Beratung nimmt die ganze Person des Beraters in Anspruch. Daß entsprechendes Fachwissen zur Lösung der studentischen Probleme erforderlich und vorhanden ist, kann als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Nicht selten jedoch werden Grenzen

erreicht, für die Fachwissen allein nicht mehr ausreicht. Begleitung in krisenhaften Situationen braucht manchmal mehr als "gesunden Menschenverstand" und "das Herz auf dem rechten Fleck". Ich wünsche allen Mitarbeitern in diesem anspruchsvollen Beruf, daß ihre Arbeitgeber ein Einsehen in die Notwendigkeit einer fundierten Beraterausbildung und Supervision haben.

#### **Workshop VII:**

##### **Soziale Dienste: Zukunftswerkstatt**

Leitung: Margret Feit und Achim Schattmann

Bericht: Achim Schattmann

(11 TeilnehmerInnen)

Sozialberatungen gibt es längst nicht bei allen Studentenwerken. Erst in den letzten Jahren ist wieder verstärkt die Einrichtung neuer Stellen zu verzeichnen. Die SozialberaterInnen selbst sind vor Ort oft auf sich allein gestellt und meist nicht in ein Beratungsteam eingebunden. Als relativ junges und noch nicht etabliertes Beratungsangebot muß sich die Sozialberatung ihren Platz im Konzert der Etablierten erst noch erkämpfen.

In der Praxis ergibt sich ein sehr unterschiedliches Bild von Sozialberatung. Es fehlt ein einheitliches Profil. Die Zuständigkeiten unterscheiden sich von Standort zu Standort. Vor diesem Hintergrund fiel unsere Wahl auf die Methode "Zukunftswerkstatt". Ziel war es, auf diese Weise die Schranken des Berufsalltags im eigenen Kopf ein Stück anzuheben und den Blick auf Perspektiven zu gewinnen. Es ging auch darum, von einem zu engen Begriff des "Sozialen" wegzukommen.

Das methodische Vorgehen der Zukunftswerkstatt läßt sich in drei Phasen gliedern: Kritik-, Phantasie- und Verwirklichungsphase.

In der Kritikphase ging es um den Einstieg ins Thema, die Herausarbeitung des Ist-Zustandes. Im Vordergrund standen hier unsere Kritikpunkte, das, was uns stört. Es sollte mit Absicht keine Analyse oder begründete und hinterfragte Einschätzung der eigenen Arbeit werden, sondern spontane Beschwerde. So entstand das Ausgangsmaterial für die Phantasiephase. Die gesammelten Kritikpunkte wurden in drei Sparten zusammengefaßt: Externe Unterstützung (z.B. fehlende Zusammenarbeit im Studentenwerk oder mit anderen Beratungsstellen); keine präventive Arbeit; geringer Spielraum, mangelnde Anerkennung.

In der Phantasiephase versuchten wir nun, die Kritik positiv zu wenden und im Brainstorm unsere Vorstellungen von Sozialberatung auszumalen. Dies ist durchaus wörtlich zu nehmen: Die TeilnehmerInnen fanden sich in Kleingruppen zusammen, die ihre Vorstellungen malten. So sollte ein Gegengewicht zur im Beratungsalltag üblichen Verbalisierung geschaffen werden. Anschließend wurden die Resultate gemeinsam betrachtet und ausgewertet.

Die Ergebnisse konnten in drei Themenblöcken zusammengefaßt werden:

1. Kooperation (z.B. Teambesprechung, Beratungszentrum)
2. Konzept, Planung, Organisation (z.B. Zukunftswerkstätten als Arbeitsform)
3. Identität (Institutionalisierte Fortbildung, Anerkennung der Kompetenz).

Da es im Tagungsrahmen in Heidelberg nicht möglich war, eine Mehrtagewerkstatt durchzuführen, konnten nur Teilbereiche bearbeitet und auch die nur angeschnitten werden. In der Verwirklichungsphase diskutierten wir schwerpunktmäßig den Bereich "Konzept, Planung, Organisation". Ausgehend von den realen Bedingungen wurden die Phantasieprodukte auf ihre Machbarkeit hin abgeklopft und erste Umsetzungsschritte erörtert. Die Diskussion konzentrierte sich dann auf die Zusammenarbeit innerhalb der Studentenwerksverwaltung, den Umgang miteinander, die Effektivität der Arbeit usw.

In der Auswertung wurde deutlich, daß die Zeit zu knapp bemessen war und es schwerfiel, sich im Rahmen der Tagung auf eine andere Arbeitsform einzulassen. Es wurde der Wunsch geäußert, auf der nächsten Tagung mit dieser Methode am Thema weiterzuarbeiten. Inhaltlich überraschte, daß die ungeklärte Stellung der Sozialberatungen innerhalb der Studentenwerke ein größeres Problem zu sein scheint, als die Beratung selbst.

#### **Workshop VIII:**

##### **Systemische Studien-/Studentenberatung**

Wolf Ritscher

*Zusammenfassende Thesen zum Thema "Kontext, Bedeutung und Subjektivität in der systemischen Beratungsarbeit"*

#### **1. Subjektivität als Thema in der systemischen Beratung**

Im Gegensatz zu den theoretischen Konzepten "System", "Kontext" und "Beratung" ("Repräsentanz") ist die "Subjektivität" erst in den letzten Jahren verstärkt diskutiert worden. Dies läßt sich an der Entwicklung des systemischen Ansatzes verdeutlichen.

Ich sehe drei Phasen der Entwicklung mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen:

**Phase 1:** Der Unterschied zwischen einem "geschlossenen System"

("negative Rückkoppelung") und einem "offenen System" ("positive Rückkoppelung")

**Phase 2:** die "Selbstregulation" bzw. "Selbstorganisation" des Systems

**Phase 3:** "radikaler Konstruktivismus" bzw. "Kybernetik zweiter Ordnung", d.h., die subjektive Konstruktion von Wirklichkeit

In der Phase 3 wird die Subjektivität zum Thema der systemischen Beratung. Aus erkenntnistheoretischen Gründen spreche ich nicht von einer "subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit" sondern einer "subjektiven Rekonstruktion der Wirklichkeit".

#### **2. System**

Wenn ich von System spreche, handelt es sich nicht um etwas, das "so ist", sondern um ein Denkmodell (ein "theoretisches Konzept"), mit dessen Hilfe die beobachtete Wirklichkeit vom Beobachter kognitiv organisiert werden kann.

Ein System läßt sich bestimmen durch

- Strukturen (Grenzen nach außen und innen, Subsysteme, Kontexte, interne Beziehungsmuster und Beziehungsdynamik, Funktionen, Aufgaben, Positionen, Rollen, Regeln, interne Hierarchie, Ressourcen)

- seine Fähigkeit zur Selbstorganisation in Interaktion mit seiner Umwelt
- die Evolution des Systems als Co-Evolution
- seine Zeit

### 3. Kontexte

Die Kontexte des Systems verleihen den Ereignissen innerhalb des Systems bzw. den vom System beobachteten Ereignissen außerhalb seiner Grenzen eine spezifische Bedeutung. Damit ein Ereignis zu einer Information für den Beobachter wird, muß dieses für ihn bedeutsam sein. Bedeutsam heißt hier:

es muß ihn "affizieren" (seine Aufmerksamkeit anziehen) und er/sie muß ihm eine inhaltliche Bedeutung verleihen. Welche Bedeutung dem Ereignis zukommt und zugewiesen wird, hängt von den Vor-Urteilen bzw. Vor-Annahmen des wahrnehmenden Subjektes ab. Erst wenn diese Bedingungen erfüllt sind, kann ein Ereignis intrapersonal "repräsentiert" werden (in meinen Worten: vom Subjekt rekonstruiert werden).

Sowohl äußere soziale Kontexte, z.B. die Profitorientierung eines Wirtschaftsbetriebes, als auch innere, d.h. mentale Kontexte, z.B. eigene Wertvorstellungen, können zum Bedeutungsgeber werden.

Kontexte können konkret und abstrakt sein; das hat nichts mit ihrer Bedeutsamkeit zu tun. Konkrete Kontexte sind situativ sinnlich wahrnehmbar, abstrakte Kontexte (z.B. "die Gesellschaft") müssen intellektuell rekonstruiert werden.

### 4. System und Kontext: Eine ökosystemische Perspektive

System und Kontext sind zwei Seiten der gleichen Medaille; ein System hat Kontexte, aber diese Kontexte sind selbst wiederum als Systeme beschreibbar. Was also in der spezifischen Analysesituation als Kontext, was als System beschrieben wird, hängt von der gerade gewählten Perspektive ab.

Es lassen sich 5 System/Kontext - Ebenen unterscheiden:  
Subjektsysteme - Mikrosysteme - Mesosystem - Exosystem - Makrosystem

### 5. Das Subjektsystem

Das Subjektsystem ist sinnlich definierbar durch die personale Körpergrenze. Der Austausch des Subjekts mit der Umwelt und seine Abgrenzung von ihr wird durch 3 Komponenten gesichert:

Erfahrung, Verhalten und Wahrnehmung/Erkenntnis.

#### (1) Erfahrung

Zwischen der Erfahrung des Subjekts und seinem anderen (den "Interaktionspartnern") gibt es eine prinzipielle Grenze: Meine Erfahrung ist nur vermittelt dem anderen zugänglich. Medien der Vermittlung sind

- die Umgangssprache ("öffentliche Sprache")
- Symbole, Metaphern/Bilder
- die Körpersprache

#### (2) Verhalten

Verhalten ist beobachtbar. Es muß vom Beobachter im Rahmen seiner Vorannahmen für sich selbst rekonstruiert werden. D.h.: auch Verhalten ist nicht objektiv beschreibbar und erst recht nicht bewertbar.

Meine Erfahrung wird als Verhalten für den anderen beobachtbar, aber es ist dann nicht mehr meine Erfahrung, denn es hat ein sie verändernder Transformationsprozeß stattgefunden.

(3) Wahrnehmung/Erkenntnis bezieht sich sowohl auf die inneren systemischen Austauschprozesse des Subjektes, als auch auf seinen Austausch mit der Umwelt. Diese Austauschprozesse werden durch die Prozesse der "Assimilation" (Anpassung der Umwelt an die subjektiven "Schemata") und der "Akkommodation" (Anpassung der subjektiven "Schemata" an die Umwelt) reguliert.

### 6. Konsequenzen für die systemische Praxis

#### a. Setting und Technik

- 5-Phasenmodell für den Ablauf des systemischen Interviews
- KlientInnensystem und BeraterInnensystem bilden zusammen ein neues System, das "Beratungssystem".
- Arbeit mit dem Einwegspiegel
- punktuelle Intervention statt langfristiger Therapieprozesse
- Technik des "zirkulären Fragens"

b. Kontextbeschreibungen, z.B. die Beschreibung des Überweisungskontextes, sind schon in der ersten Sitzung von Bedeutung.

c. Die Bedeutungszuschreibungen des KlientInnensystems hinsichtlich der präsentierten "Symptome" hängt von den Werten und Normen des Systems (seiner "kognitiv-affektiven Landkarte") ab. Eine zentrale Rolle spielt dabei das Krankheitskonzept, das von den KlientInnen (und den BeraterInnen) vertreten wird. Dies ist ein wichtiges Thema im Beratungsprozeß.

d. Die Perspektive der Subjektivität erfordert eine Haltung der BeraterInnen, die im systemischen Kontext mit dem Begriff der "Allparteilichkeit" oder "Neutralität" gekennzeichnet wird. Ich bevorzuge den Begriff der "Allparteilichkeit".

**BERICHTE AUS DEN ARBEITSGRUPPEN**

**Arbeitsgruppe 1**

**Psychotherapeutische Beratung, Krisenintervention, Kurztherapie auf psychoanalytischer Grundlage**

Rainer Holm-Hadulla

**Zusammenfassung:**

In seinem Einführungsvortrag referierte der Gruppenleiter traditionelle Konzepte der Fokalthherapie. Sein eigenes Konzept<sup>1</sup> akzentuiert gegenüber der fokalthérapeutischen Deutung von umschriebenen Konflikten, daß schon in der 'Vorstellung' von Erlebtem im Gespräch ein wesentliches Therapiemoment enthalten ist. Werden bedeutsame andere und die mit ihnen verbundenen Affekte im szenischen Vorstellungsbild repräsentiert, so ist häufig schon ein erster Schritt aus dem Unterworfensein unter bewegungsloses Leid getan. Kurzpsychotherapeutische Behandlungsformen können mitunter einen Prozeß von 'Wahrnehmung' und Gestaltung anregen, der die 'Selbst-Findung' im Symptom erübrigt.

Hinweise zu Indikation, Behandlungstechnik und Abgrenzung von der direkten Beratung einerseits, der psychoanalytischen Verfahren im engeren Sinne andererseits, wurden gegeben.

In der Diskussion wurden Ähnlichkeiten mit anderen Therapieverfahren erarbeitet, aber auch die Notwendigkeit, klare und abgegrenzte therapeutische Konzepte zu entwickeln.

*Literatur:*

1 **Holm-Hadulla, R.:** Der hermeneutische Aspekt von analytisch orientierten (Kurz-) Psychotherapien. Zeitschrift für Psychother. Psychosom. med.Psychol. 40: 186-191

**Arbeitsgruppe 2**

**Der Beitrag der analytischen Familientherapie zur Beratungsarbeit mit Spätadoleszenten**

Leitung: Bärbel Bauers und Katharina Parisius

Bericht: Bärbel Bauers

Die Arbeitsgruppe hatte zum Ziel, Aspekte familiendynamischen Denkens und Handelns im Hinblick auf ihre Anwendung in der Beratung von Studierenden zu vermitteln und mit den Teilnehmern zu diskutieren. Dabei wurden zwei Schwerpunkte gesetzt: zum einen ging es um die Vermittlung der theoretischen Sichtweise der analytischen Familientherapie, mit ihrer mehrgenerationalen spezifischen Diagnostik und ihrem konfliktorientierten Problemverständnis, zum anderen stellt die Einbeziehung familientherapeutischer Aspekte eine technische Modifikation in der Einzelpsychotherapie dar und dient deren Erweiterung und Differenzierung.

Nach einer kurzen Einführung und Rückbesinnung auf die Entwicklungsaufgaben der Spätadoleszenz im Allgemeinen wurde im Zusammenhang mit der Frage, warum die Einführung analytisch-familientherapeutischer Sichtweisen in die Behandlung Studierender sinnvoll sein kann, auf die unterschiedlichen Modi familiärer Bindungen und Ablösungsproblematiken eingegangen.

Die praktische Erfahrung in Beratung und Therapie zeigt, daß viele der im Arbeitsbereich, auf der Beziehungsebene oder im Selbst, erlebten Störungen der Studenten mit manifesten oder latenten Ablösungsproblemen vom Elternhaus einhergehen. Hierbei sind die zu bewältigenden Aufgaben der äußeren und inneren Ablösung zu unterscheiden, die im Erleben der Studenten zunächst häufig gleichgesetzt sind. Das Ausmaß der inneren Ablösung wird häufig überschätzt; der intrapsychische Konflikt zwischen Bindung einerseits (Festhalten am Vertrauten, Sicherung der Stabilität des Ich, Gefühl von "Familiarität") versus Loslösung und Individuation (Suche nach neuen "Erfahrungen", "sich selbst ausprobieren") wird meist nur diffus erlebt und kann von den Betroffenen nur selten als solcher benannt werden. In der Praxis hat sich gezeigt, daß dieser Ambivalenzkonflikt oft geschildert wird als ein Erleben von "Erwartungsdruck", der von den Eltern kommt, und innerem "Verpflichtungsdruck" gegenüber der Familie sowie auf der "Angst, den elterlichen Erwartungen nicht zu entsprechen". Hieraus folgt, daß der Prozeß der "inneren Ablösung" nicht nur ein individuelles Problem des Adoleszenten ist, sondern ebenso ein Problem der Eltern. Dieser Prozeß ist für beide Seiten mit Gewinn und Verlust verbunden. Können einerseits beide mehr Unabhängigkeit und individuelle Freiheiten erreichen, stehen dem andererseits auf Seiten des Heranwachsenden Verlust von Sicherheit, Geborgenheit und Schutz und Verzicht auf ausreichende Bestätigung des Selbst gegenüber, auf Seiten der Eltern sind der Verlust von Jugend zu verarbeiten, der Verzicht auf frühere Wunsch-Vorstellungen bezüglich der Kinder sowie der Abschied von persönlich nicht erreichten Zielen. Die für Eltern und Adoleszente gemeinsame Aufgabe besteht in der Umgestaltung der Beziehung und in der Entwicklung realitätsangemessenerer Einstellungen. Die Eltern müssen dabei auf Besitzansprüche gegenüber dem Kind verzichten, übertriebene Sorge und Fürsorge aufgeben. Vom Studenten erfordert die Umstellung der Beziehung zu seinen Eltern die Entwicklung von Toleranz gegenüber eigenen und elterlichen Unvollkommenheiten sowie die Entwicklung einer kritischen Distanz und Wertschätzung sich selbst und den Eltern gegenüber.

Ängste, die aus dem inneren Ablösungsprozeß resultieren und auch mit der äußeren Ablösung verbunden sind (als Folge der verlängerten sozio-ökonomischen Abhängigkeit), führen in der Familie zu Spannungen, unterstützen auf beiden Seiten das Festhalten an der Bindung und blockieren Veränderung.

Die Kenntnis der Schwierigkeiten, die sich aus den korrespondierenden Aspekten innerer und äußerer Ablösung ergeben, ist für den Studentenberater eine wesentliche diagnostische und therapeutische Hilfe. Von den Teilnehmern wurden Bindungsmuster herausgearbeitet, die a) sich auf der Verhaltensebene darstellen können, b) sich aufgrund realer Schicksalsschläge etablierten und c) unbewußt bleiben, wie sie z. B. aus dem Delegationskonzept von *Stierlin* bekannt sind. Psychotherapie wird erst dann notwendig, wenn familiäre Bewältigungsmuster des Ablösungskonflikts Symptomcharakter annehmen etwa im Sinne der Vermeidung von Entwicklung oder neurotischer Regression.

Unter Berücksichtigung der Wechselseitigkeit der Beziehung zwischen Eltern und Kindern ist differentialdiagnostisch abzuklären, in welcher Weise und in welchem Ausmaß jedes Familienmitglied an der Problematik beteiligt ist. Erst dann kann beurteilt werden, ob es bei dem Symptom wie z. B. schwere Arbeitsstörungen oder Versagen in Prüfungen um ein individuelles Problem geht (z. B. reale Lerndefizite in Bezug auf prüfungsrelevantes Wissen

oder Ängste des Studenten, z. B. vor dem Ende des "psychosozialen Moratoriums", oder vor dem Konkurrieren auf dem Arbeitsmarkt oder vor der Bewährung im Berufsleben) oder ob es sich um ein familiendynamisches Problem von Bindung und Loslösung handelt, das von beiden Seiten aufrechterhalten wird.

Als grobe Richtlinie für die Diagnostik kann gelten:

- wenn das Ablösungsproblem noch als äußerer Konflikt in der Eltern-Kind-Beziehung agiert wird, macht dies sowohl eine individuelle Diagnostik bei dem Studenten erforderlich als auch eine Familiensitzung.

Wenn der Ablösungskonflikt bereits ein intrapsychischer, verinnerlichter Konflikt ist, wird eine individuelle Diagnostik nur beim Studenten sinnvoll sein, hier allerdings unter Einbeziehung der familiendynamischen Sichtweise.

Dabei steht das Ziel im Vordergrund, daß der/die Student/in (und unter Umständen auch seine beteiligte Familie) sein/ihr symptomatisches Verhalten emotional und kognitiv versteht, damit auf dieser Basis neue innere Einstellungen erarbeitet werden können, an denen der Student/die Studentin nicht scheitern muß. Unter familiendynamischer Perspektive geht es immer auch um die Veränderung der familiär tradierten Konfliktlösungsmuster, die sich als dysfunktional erwiesen haben (Aufhebung des Wiederholungszwangs). Für die Praxis bedeutet dies, daß die Diagnostikphase länger als üblich unter Umständen bis zu 10 Stunden ("therapeutische Anamnese") dauern und/oder eine Langzeittherapie einleiten kann.

Bevor zum zweiten Schwerpunkt des Themas, nämlich der behandlungstechnischen Modifikation der Einzelberatung bzw. Einzeltherapie übergegangen wurde, wurde ein kurzer theoretischer Abriss über den Behandlungsansatz der analytischen Familientherapie gegeben. Neben der Möglichkeit, die Herkunftsfamilie des Patienten real in die Verhandlung einzubeziehen, wurde die zweite Möglichkeit, die Familie des Studenten durch "Imagination" in das einzeltherapeutische Setting einzuführen, ausführlich diskutiert. Zum besseren Verständnis brachte ein Teilnehmer eine Fall-Vignette ein, anhand derer zunächst auf der Ebene der Diagnostik familiendynamische Hintergründe diskutiert wurden. In einem zweiten Schritt wurde auf Wunsch der Teilnehmer von den beiden Arbeitsgruppenleiterinnen im Rollenspiel eine therapeutische Sitzung durchgeführt, mit dem Ziel, die Technik der "Imagination" konkret an diesem Fallbeispiel zu verdeutlichen. Aus Mangel an Zeit konnte leider nur ansatzweise auf die für beide Techniken (reale Einbeziehung der Familie und Imagination der Familie) relevanten Indikationsstellungen eingegangen werden.

Die Arbeitsgruppenleiterinnen haben die Teilnehmer, deren therapeutische Vorbildungen in unterschiedlichen Bereichen lagen, als sehr motiviert und insbesondere an praktischen Fragen der Behandlungstechnik orientiert erlebt. Daß sie diese zum Abschluß im Rollenspiel konkret zu vermitteln suchten, wurde von allen Teilnehmern sehr positiv aufgenommen.

### Arbeitsgruppe 3

*fiel aus*

### Arbeitsgruppe 4:

#### Menschen Aufträge Wunderfragen

#### Systemische Anteile in Studienberatung und Therapie

Ulrike Helbig

An Arbeitsgruppe 4 nahmen 21 Kolleginnen und Kollegen teil, die anhand ihrer verschiedenen Erfahrungen und Kontexte ganz verschiedene Anliegen an das Seminar hatten. Frei nach dem Ansatz von Harlene Anderson und Anne Rambo (Fortbildung in systemischer Familientherapie) habe ich als Anleiterin versucht, unsere Arbeitsgemeinschaft und unser gemeinsames Arbeiten selbst als systemischen Prozeß zu "führen" und als solchen immer wieder kenntlich zu machen. Unsere Arbeitsweise und These war: Ein Weg, sich systemische Therapie und Beratung anzueignen, d.h. systemisch zu denken und zu handeln, besteht darin, an einem systemischen Prozeß teilzunehmen (vgl. Anderson/Rambo).

Systemisches Denken und Handeln läßt sich nicht im traditionellen linearen Lernstil vermitteln, zirkuläres Denken bedarf einer anderen Präsentation. Mein Ziel war es, eine Idee vom systemischen Denken zu geben und neugierig zu machen auf diesen Ansatz.

Die "Aufwärmphase" der ersten zwei Stunden war für alle sehr anstrengend und doch muß "etwas passiert sein", denn alle kamen (trotz Traumwetter und viel zu wenig Freizeit in der wunderschönen Stadt Heidelberg) am Nachmittag wieder.

Für TeilnehmerInnen waren aus den unterschiedlichsten Gründen heraus die Inhalte und der Seminarverlauf "verstörend". Doch es schien behutsam genug gewesen zu sein. Keine Fragen zu stellen nach richtig oder falsch, keine "Wahrheit" zu suchen, sondern vielmehr und immer wieder über die "Nützlichkeit" von Informationen nachzudenken, kann schon leicht an der traditionellen Professionalität kratzen. Da es im systemischen Denken keine "Widerstände" gibt, wurden sie auch hier nicht als solche erfaßt, sondern wir haben immer wieder versucht "passender anzuknüpfen". Die '10 plus 1 - Leitsätze' von K. Ludewig waren auch die Leitsätze für unsere Zusammenarbeit.

Die unterschiedlichen Hintergründe, Kontexte, Niveaus, Positionen und Methoden der teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen waren ungewöhnlich für einen "Fortbildungskontext", haben aber auch sehr zu der Vielfalt der Meinungen beigetragen. Wir selbst waren das beste Beispiel für die mögliche Vielfalt der Sichtweisen. Unsere Zweifel, Neugier, Meinungsverschiedenheiten und die Achtung und der Respekt untereinander waren die Basis für anregendes Nachdenken über bisher relativ festes Gedankengut.

Ich habe sehr viel mit dieser Arbeitsgruppe gelernt und bin wieder ein Stück neugieriger und "im radikalen Sinne unwissender" geworden. Ganz nach Leitsatz 10 (beende rechtzeitig), vielen Dank den TeilnehmerInnen, es war eine gute und erste Erfahrung im Kontext Uni und Arge.

#### Literatur:

Anderson, Harlene und Rambo, Anne. Fortbildung in systemischer Familientherapie: Ein Experiment aus der Sicht des Trainers und eines Kursteilnehmers. In: Systeme, Zeitschrift der

österreichischen Arbeitsgemeinschaft für systemische Therapie und systemische Studien, 3/2/1985

**Ludewig, Kurt.** The ten guides plus one. A brief outline for a systemic theory of therapy, practice and evaluation. Hamburg 1985 (Institut für systemische Studien, unveröffentlicht)

#### Arbeitsgruppe 5:

#### **Hypnotherapeutische Methoden in der Studentenberatung - oder: Wie können Kopfarbeiter/-innen das kreative Potential ihres Unbewußten nutzen?**

*Einführung in die Methode anhand von praktischen Übungen*

Cornelia Rupp-Freidinger

An der Arbeitsgruppe nahmen 20 Kolleginnen und Kollegen teil. Das ganze Spektrum der unterschiedlichen Arten von auf der Tagung vertretenen Beratungsstellen fand sich hier zusammen. Die anfängliche Kennenlernrunde gab einen ersten Eindruck der verschiedenen Interessen am Thema. Diese reichten von der Neugierde, die durch die Ausschreibung erweckt wurde, dem Interesse, was das Spezifische an der Hypnotherapie ausmacht im Vergleich zu anderen psychotherapeutischen Verfahren, bis hin zu Kollegen, die selbst mit den Methoden der Hypnose/Hypnotherapie arbeiten und erfahren wollten, wie eine Kollegin diesen Ansatz in die Studentenberatung einbringt.

Wenn viele Interessen zusammenkommen, gibt es auch entsprechend viele verschiedene Möglichkeiten, eine Einführung in die Hypnotherapie nach Milton Erickson zu geben. Und damit ist schon ein wichtiger Aspekt dieses Ansatzes angesprochen. Hypnotherapie beinhaltet eine Bereicherung um mehr Möglichkeiten, die Aufhebung von Beschränkungen durch gewohnte Bezugsrahmen; z.B. zu erkennen, daß Lernen nicht nur funktioniert, wenn wir aufmerksam sind, sondern auch in anderen Bewußtseinszuständen. Lernen findet nicht nur statt durch bewußte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten am Schreibtisch, sondern auch in den Pausen, wenn unsere bewußte Aufmerksamkeit auf ganz andere Dinge des alltäglichen Lebens gelenkt ist. Hier fallen uns plötzlich wichtige Anregungen, kreative Ideen bis hin zu Lösungen für unsere Aufgaben ein. Such-Prozesse unterhalb der Schwelle der bewußten Aufmerksamkeit waren wirksam, und für diesen Prozeß benötigen wir auch immer wieder den bewußten Abstand von unserer Arbeit oder auch die vertrauten Anlaufphasen, bis wir uns manchmal wirklich hinsetzen. Viele haben gelernt, diese Ablenkung durch Alltägliches als "Vermeidungsstrategie" zu bezeichnen mit der Folge von Selbstvorwürfen, schlechtem Gewissen und wachsendem Widerwillen, mit der Arbeit zu beginnen. Eine andere Möglichkeit, damit umzugehen, besteht darin, die Anlaufzeiten und Arbeitspausen wertschätzen zu lernen als Phasen der inneren Suche, der inneren Vorbereitung, wo ganz von allein ohne bewußte Planung sich Ideen, Bilder, Assoziationen entwickeln und Erfahrungen, Erinnerungen aktiviert werden. Die positive Wertschätzung der unbewußten oder auch vorbewußten inneren Vorbereitung fördert die Motivation, den bewußten Teil der Arbeit in Angriff zu nehmen, welcher dann plötzlich schnell und flüssig vorangehen kann.

Nach dieser Einleitung in das Thema stellte ich in einem kurzen Vortrag Grundannahmen der Hypnotherapie und die entsprechend therapeutische Haltung und Vorgehensweise anhand von

Fallbeispielen aus der Studentenberatung vor, um danach mit praktischen Übungen daran anzuknüpfen.

Hier eine Zusammenfassung:

1. Jede Person ist einzigartig.

Dem entspricht die Bereitschaft, Studierende der Wirklichkeit des Klienten zu werden und dem Klienten in seinem Weltbild zu begegnen.

2. Jede Person hat Entwicklungsressourcen.

Diese beinhaltet, daß Klienten "weit mehr Fähigkeiten und Talente, als ihnen bewußt ist", haben (S. Gilligan, S. 36) Die therapeutische Haltung basiert auf einer Wertschätzung der Aktivitäten und Fähigkeiten der Klienten, d.h. sie dazu anzuregen, "ihre eigene Kompetenz und ihre eigenen hilfreichen Erfahrungen erlebbar und nutzbar zu machen" (G. Schmidt in S. Gilligan, S. 11)

3. Im Symptom steckt die Ressource zur Lösung.

Statt das Symptom beseitigen zu wollen, geht es um Utilisierung (Nutzung) des Symptomverhaltens. Es geht darum, zu fragen, wie der Bereich der Ausdrucksmöglichkeiten dessen, was dem Symptom zugrundeliegt, erweitert werden kann (z.B., wie kann die in einem bestimmten Symptom zum Ausdruck gebrachte Fähigkeit, Autonomie zu zeigen, auch sonst noch verwirklicht werden)?

4. Gleichrangige Wertschätzung von bewußt kognitiven und intuitiv unbewußten Prozessen.

Unsere studentische Zielgruppe ist geschult im bewußt logischen Denken. Das Vertrauen in andere geistige Prozesse, die mit Eigenschaften wie bildhaft, assoziativ, intuitiv... beschrieben werden können, ist hier bei vielen unterentwickelt. Wird die Durchlässigkeit zwischen dem unbewußten Geist und dem bewußten Verstand gefördert, können beide einander in kreativer Weise ergänzen.

Um Zugang zu den unbewußten Prozessen zu finden, ist in der Hypnotherapie die Tranceinduktion eine zentrale Methode. Was ist Trance?

Jede, jeder hat Erfahrung mit Alltagstrance, z.B. mit der Einengung der Aufmerksamkeit, wenn er/sie in einen Roman vertieft ist und nicht mehr merkt, wie die Zeit vergeht, und all die anderen Reize der äußeren Umgebung ausgeblendet wurden. Stattdessen geht er/sie auf in der Realität des Romans. Kennzeichnend für jede Trance ist das Aufgehen in einer veränderten inneren Realität. Das bewußte Planen und Kontrollieren tritt zurück zugunsten eines bildhaften, assoziativen Denkens. Die Erfahrung geschieht mühelos.

Daran anschließend bot der Vormittag noch Gelegenheit, Tranceinduktion zu erproben und zu erfahren:

Die Übung bestand darin, bezugnehmend auf den vorgetragenen Punkt 1, den/die andere(n) da abzuholen, wo er/sie steht (z.B. bei der Aufmerksamkeit auf äußere Reize der Umgebung), und dann die Aufmerksamkeit zunehmend nach innen zu führen; dabei dem bewußten Denken erlauben, zurückzutreten zugunsten all der inneren Wahrnehmungen, die dann ganz von allein entstehen, ohne etwas zu tun oder zu wissen zu brauchen. Dies wird als "pacing" (den Klienten in seinem Bezugssystem spiegeln, begleiten) und "leading" (heranführen an neue Möglichkeiten) bezeichnet.

Beispiele für auf eine Tranceinduktion bezogene "pacing"-Formulierung:

"Während Du auf diesem Stuhl sitzt und mich ansiehst, kannst Du meine Stimme hören und all die anderen Geräusche um Dich herum".

"Du atmest ein und aus und..."

"Pacing" bedeutet hinschauen, zuhören, sich einfühlen und ist für jede Art von Beratungsgesprächen grundlegend.

Beispiele für auf eine Tranceinduktion bezogene "leading"-Formulierungen:

"Und Du kannst beginnen, Dich zu entspannen."

"Du brauchst nichts weiter zu tun, als all die Wahrnehmungen und Empfindungen zu begrüßen und anzunehmen."

"Leading" wird als Möglichkeit angeboten und vom Klienten dann angenommen, wenn dadurch "Ideen oder besondere Eigenschaften, die bereits im Horizont der Selbstidentifikation einer Person liegen" (S. Gilligan, S. 34) aktiviert werden.

Diese Methode konnte ich zunächst mit einer Teilnehmerin, die dazu bereit war, demonstrieren. Inhaltlich führte ich dahin, neugierig zu sein, was ganz von allein entsteht, wenn ich sie bitte, sich an eine Szene zu erinnern, in der sie sich entspannt und wohl fühlt. Danach bildeten sich Dreiergruppen mit den Rollen A (Klientenrolle), B (pacing und leading ausprobieren), C (beobachten).

Die Motivation zur Selbsterfahrung der Teilnehmer/-innen zeigte sich auch darin, daß die Kleingruppen jeweils nach einem Erfahrungsaustausch noch zweimal ihre Rollen gewechselt haben, so daß alle Erfahrungen mit den verschiedenen Rollen gesammelt werden konnten.

Nach diesem sehr dichten Vormittag, bei dem es auch immer wieder Phasen im Plenum gab mit Diskussion von Fragestellungen und Erfahrungsaustausch, lud ich am Nachmittag zu einer Gruppentrance ein, bei der die Anwesenden sich bequem zurücklehnen und entspannen konnten. Dem ging noch eine kurze aktive Phase mit Bildung von Zweiergruppen voraus. Die Aufgabe bestand darin, für sich ein persönliches Ziel zu finden, das man erreichen möchte und darauf achten, ob das Ziel zunächst problemorientiert ist (z.B. Angst zu versagen), um dann zu einer passenden lösungsorientierten Formulierung zu kommen (z.B. Zutrauen, etwas zu erreichen).

Die Gruppentrance knüpfte inhaltlich an Punkt 2 an, an die Aktivierung der eigenen Ressourcen, die für das zu erreichende Ziel hilfreich sind. Dazu bot ich an, die Aufmerksamkeit von außen nach innen zu lenken und abzuwarten, welche Wahrnehmungen ganz von allein kommen bei der Frage, ob die Teilnehmer/-innen ein Bild (oder andere Wahrnehmungen) von der Zukunft entwickeln möchten, wo sie ihr Ziel erreicht haben werden. Dann führte ich zu Erinnerungen aus der Vergangenheit in die Gegenwart und zu Erfahrungen in der Zukunft auf dem Weg zum Ziel. All die Bilder, Assoziationen, Gefühle usw., die entstanden, konnten als Ressource mit dem zu erreichenden Ziel verbunden werden.

Die Teilnehmer/-innen hatten danach Gelegenheit, nochmals in derselben Zweiergruppe über ihre Tranceerlebnisse zu sprechen, so daß die Integration auch auf der bewußten Ebene fortgesetzt werden konnte.

Ich war positiv überrascht von der Offenheit im anschließenden Plenum. Alle Anwesenden teilten persönliche Erfahrungen mit der Übung mit. Durch Aktivierung von Ressourcen in Form von Trancearbeit können Fähigkeiten wieder bewußt werden, die "vom aktuellen Erleben des Klienten abgespalten" (S. Gilligan, S. 36) waren. Darüberhinaus kann ich in jedem Beratungsgespräch die Haltung einnehmen, daß die Klienten die Fähigkeit schon mitbringen, die sie brauchen, um ihr Problem zu lösen.

Zu Punkt 3 gab ich den Anwesenden die Anregung mit auf den Weg, sich z.B. mit KollegInnen zusammzusetzen, Symptome zu benennen und ein brain-storming zu der Frage, "welche Fähigkeit wird im Symptom ausgedrückt?", zu veranstalten. Und ich denke, alle diese Erfahrungen in der Arbeitsgruppe können auch als Anregung zu einer gleichrangigen Wertschätzung von bewußt kognitiven und intuitiv unbewußten Prozessen (Punkt 4) verstanden werden.

Die abschließende Rückmeldung reichte von einer Teilnehmerin, die jetzt mit einem guten Gefühl Studierende in diese Art von psychologischer Beratung schicken würde, bis zur Bekundung eines Insiders, selbst wieder mehr hypnotherapeutisch arbeiten zu wollen. Ich selbst habe mich gefreut über das aufmerksame Interesse der Kolleginnen und Kollegen und die hohe Bereitschaft, die angebotenen Übungen auszuprobieren.

#### Literatur:

Gilligan, Stephan. *Therapeutische Trance*, Heidelberg 1991, Carl Auer Verlag.

*Informationen über Aus- und Fortbildung bei Milton Erickson Gesellschaft für Klinische Hypnose e. V. (M.E.G.), Konradstr. 16, 8000 München 40*

#### Arbeitsgruppe 6

##### Solution Focused Brief Family Therapy von Steve de Shazer

Jürgen Dieker

Den Teilnehmern wurde über das praktische Vorgehen Steve de Shazers und seines Teams in Milwaukee berichtet sowie eine Demonstration der Gesprächsgestaltung mit einer Teilnehmerin gegeben. Indem die "Solution focused Brief Family Therapy" (SF) die Probleme der Klienten mehr als Anlässe sieht, zum Berater zu kommen sowie als Ausdruck der Tatsache, daß wichtige eigene Ziele nicht erreicht wurden, wird sie eingesetzt, um unmittelbar diese Ziele - oft unter vollständiger Umgehung des Problemkontextes - zu erreichen.

Grob vereinfacht läßt sich sagen:

Statt nach der Lösung für das Problem X zu suchen - und damit zu eng an das oft irreführend definierte Problem gebunden zu sein - wird der Klient aufgefordert, das Leben "nach Lösung der Probleme" zu konzipieren sowie herauszufinden, wann ihm das schon (in Ansätzen) gelungen ist bzw. was erforderlich wäre, damit er erste konkrete Schritte darin unternehmen kann.



Ziel des Gesprächs ist es, die "Unmöglichkeitstexte" des Klienten in "Möglichkeitstexte" umzugestalten, indem die Aufmerksamkeit und Kreativität des Klienten auf seine Kompetenzen, Fähigkeiten, Ansätze und Erfolge statt auf die Ursachen seiner Mißerfolge und Unmöglichkeiten gelenkt wird.

In der Sprache der Hypnotherapie könnte man sagen: Von einer "Symptomtrance" zu einer "Lösungstrance" überzugehen. In der Sprache der Verhaltenstherapie könnte man sagen: Defizite und Exzesse werden indirekt durch Aufweis oder Aufbau positiv verstärkten Verhaltens bzw. der dafür notwendigen kognitiven Umstrukturierung verändert. Systemisch könnte man sagen: Statt ein Problem zu lösen und damit im Ausgangssystem des Klienten zu bleiben, wird dies nur als Anstoß genommen, ein unter Umständen davon unabhängiges Lösungssystem zu finden (Lösung zweiter Ordnung). Klientenzentriert könnte man sagen: Statt externer und entfremdeter, ausgelieferter und koartierter Selbstwahrnehmung wird der bereits vorhandene Teil der "Fully functioning person" direkt gefördert und darüber das Problem indirekt einer Veränderung zugänglich gemacht.

Einfacher gesagt:

Wenn es einem gut geht, sind Probleme leichter zu lösen oder sie entfallen, wie jeder weiß, der den weitgestreuten Effekt eines guten beruflichen Erfolges, einer sozialen Akzeptanz, einer Gesundung oder einer Verliebtheit erfahren hat.

In den Dialogen der SF finden sich bis zu 80% Fragen und Anregungen, die aus der Verhaltenstherapie (VT), Gesprächstherapie (GT), Gestalttherapie und Systemischen Therapie bekannt sind.

Spezifisch für die SF sind jedoch: Die Schwerpunktverlagerung auf hypothetische und realisierte Lösungen sowie deren sorgfältige und systematische Elaborierung.

Entlastend sowohl für Therapeuten/Berater als auch für Klienten ist besonders die Regel, nie weiter voranzugehen als der Klient jeweils erlaubt (Kooperationsprinzip, das Widerstände gar nicht erst entstehen läßt).

Wenn jemand nur mal "hereinschaut" und sich informiert, praktisch als Besucher kommt und geht und kein besonderes Anliegen hat, wird er darin akzeptiert, auch wenn der Berater noch so große "Beratungsnotwendigkeiten" sieht. Man sollte, grob gesagt, keinen Dackel zur Jagd tragen. Anderen, die zwar mehr oder weniger klare Klagen und Beschwerden, aber keine rechten Zielvorstellungen haben, so daß die Beratung unter Umständen ziellos oder mit viel Widerständen dahinschlurft, wenn diese Tatsache nicht akzeptiert wird, wird dieses "Nichtstun außer Klagen" zugestanden und kein Veränderungsdruck gemacht - im Gegenteil eher davor gewarnt, da keine Ziele da sind.

Sollte jedoch jemand nicht nur klare Beschwerden, sondern auch klare Ziele entwickeln können und bereit sein, sich dafür einzusetzen, spricht nichts gegen geradliniges Losgehen auf die Lösung und z.B. die Erfindung und Verschreibung produktiver Aufgaben.

Aus der Lektüre der Bücher Steve de Shazers sowie seiner Kollegen lassen sich bereits zahlreiche nützliche Anregungen für die eigene Praxis ableiten. Der tatsächliche Nutzen des Ansatzes ist jedoch nur durch ausreichendes Training dieser Art der Gesprächsführung zu verwirklichen. Dazu sind Vorkenntnisse aus der Psychologie oder anderen psychotherapeutischen Verfahren nützlich, aber keineswegs notwendig. Notwendig ist jedoch ein Training entweder im Team, mit einem in dieser Art der Gesprächsführung erfahrenen Therapeuten bzw. mit Video- oder Bandaufzeichnungen von Gesprächen. Das Band jeweils anzuhören nach einer Klientäußerung und sich darin zu üben, mehrere Optionen zur Förderung lösungsorientierter Dialoge zu finden, ist ein zwar mühseliges, aber außerordentlich produktives Vorgehen.

*Es besteht die Möglichkeit, mit dem Referenten Fortbildungen zur Einübung der lösungsorientierten Dialoge zu vereinbaren.*

#### **Arbeitsgruppe 7:**

##### **Das Erstgespräch in der Clearingstelle. Zuhören - Anliegen klären - Grenzen setzen**

Roswitha Heunisch

(Teilnehmerinnen: 16 Kolleginnen, davon 3 Stellenleiterinnen)

Zwei Begriffe des Themas waren es wohl, weshalb sich einige der Kolleginnen für diese AG entschieden hatten: zum einen war es das "Erstgespräch", mit dem wir täglich konfrontiert sind, zum anderen dieses "Grenzen setzen", von dessen Notwendigkeit wir alle im gleichen Maße überzeugt sind wie uns die Handhabung oftmals schwerfällt.

Ich hatte meine Gedanken zu diesem Thema in einem Referat zusammengefaßt und dabei versucht, von der Arbeitssituation in der Clearingstelle ausgehend u.a. den Begriff "Grenzen setzen" von verschiedenen Seiten anzusehen:

- daß wir selbst unsere Grenzen setzen müssen, um in Gesprächen klar bleiben zu können und um die Vielfalt unserer Arbeit und die Gleichzeitigkeit verschiedener Vorgänge bestehen zu können
- daß "Grenzen setzen" verhindern kann, daß wir uns selbst verlieren, daß wir uns zu viel zumuten, daß wir keine erkennbaren Konturen mehr aufzeigen
- daß Grenzen dann keinen negativen Beigeschmack haben und uns nicht bedrohen, wenn wir diejenigen sind, die sie ziehen
- daß Grenzen setzen auch immer etwas mit unserem persönlichen Selbstverständnis zu tun hat.

Mit dem Referat wollte ich einige Denkanstöße für die Arbeitsgruppen am Nachmittag geben. In diesen sollte dann auch der persönliche und stellenspezifische Hintergrund der einzelnen Kolleginnen mit einbezogen werden.

Doch bereits während der Vorstellungsrunde gleich zu Beginn der AG zeigte sich, daß wir eine sehr lebhaft und interessante Gruppe waren, denn schon hier formulierten wir Fragen, Anregungen, Wünsche und Unklarheiten, die wir "auch" noch besprechen wollten und die den Rahmen des Themas weit sprengten. Und als Clara Saalman, die ja eine langjährige Teilnehmerin der Clearing-AG ist, für die "Neuen" unserer Gruppe kurz die Ziele, Aufgaben

und Tradition der ARGE erläutert hatte, und als auch dabei wieder Fragen aufgeworfen wurden, sahen wir uns auf eine sehr aktuelle Weise mit dem Begriff des "Grenzen setzens" konfrontiert: wir mußten uns entscheiden, wie und in welcher Form wir die verbleibende Zeit nach meinem Referat für uns nutzen wollten.

Die Gruppe machte es sich nicht leicht, zu einer Entscheidung zu kommen. Grundsätzlich aber gingen wir davon aus, daß jedes Anliegen zu Form und Inhalt gehört werden sollte. So entschieden wir uns dafür, die Punkte, die wir uns während des Vormittags notiert hatten und über die wir "auch" noch sprechen wollten, nochmals anzusehen, zu gewichten und, so lange die Zeit reichte, zumindest anzudenken:

- wie sind Erstgespräche einzugrenzen
- wie lerne ich, Grenzen zu setzen gegenüber
  - \* den Klienten
  - \* den Kollegen
  - \* der Institution
- was ist Beratung
- welche Fortbildungsmöglichkeiten bestehen für uns (institutionell und privat)
- gibt es allgemeingültige Arbeitsplatzbeschreibungen für den Clearingbereich
- in welchen BAT-Bereichen liegt unsere Bezahlung
- wir möchten Supervision, kollegial und institutionell.

Wir hatten dabei keineswegs die Illusion, auch nur einen Punkt abschließend klären zu können. Viel wichtiger war uns, daß wir uns gegenseitig gedankliche Anstöße geben konnten, so daß jede Einzelne von uns sich auf ihre Weise mit der Lösung von Unklarheiten auseinandersetzen kann.

Ein bißchen schade fanden wir, daß für einige von uns die nachmittäglichen Reize der Stadt Heidelberg doch stärker waren als die Fortsetzung der Arbeitsgruppe... Das Argument von uns als "Restgruppe", mit dem wir uns selbst zu trösten versuchten, mit kleineren Gruppen ließe sich noch leichter arbeiten, hat uns trotz unseres guten Willens nicht sehr überzeugt.

Überzeugend war jedoch, insgesamt gesehen, das Engagement und Interesse jeder einzelnen Teilnehmerin an allem, was mit Fort-, Weiterbildung und Reflexion der Arbeit in der ZSB zu tun hat. Das, so meine ich, belegt auch die Aufstellung der noch offenen Punkte dieser AG. Als Rückmeldung aus der Gruppe möchte ich noch hinzufügen, daß wir alle die neue Konzeption der Heidelberger Tagung sehr positiv empfanden. Sie bot uns die Möglichkeit, noch mehr aus dem großen Bereich der Beratungsarbeit kennenzulernen. Dieser Aussage schließe ich mich auch persönlich an.

#### **Arbeitsgruppe 8:**

##### **Studentische Identität in Ost- und Westdeutschland**

##### *Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung*

Reinhold Palussek und Henning Schauenburg

Die Arbeitsgruppe war in der Folge einer Untersuchung der Studentenberatungsstellen Halle/Saale und Göttingen zu Befindlichkeit, Selbstbild und Zukunftsvorstellungen von

Studierenden in Ost- und Westdeutschland zustande gekommen. Sie wurde von R. Palussek, Halle und H. Schauenburg, Göttingen, vorbereitet und durchgeführt.

Insgesamt nahmen 11 Personen an der Arbeitsgruppe teil, der überwiegende Teil (7) aus den neuen Bundesländern. Es zeigte sich zunächst im Gespräch das große Bedürfnis, über die aktuell bedrängende Situation an den ostdeutschen Universitäten zu sprechen. Zum einen nimmt die Bewerberzahl dort im Augenblick deutlich ab, was die Stellenschlüssel der einzelnen Universitäten gefährdet. Zum anderen sind im Rahmen der Überprüfung viele Positionen unsicher. Die Kollegen aus Ostdeutschland waren hiervon teilweise direkt betroffen. Sie kamen sowohl aus übergeordneten koordinierenden Tätigkeiten in den Landesministerien als auch aus dem Bereich der neu entstehenden Studienberatungsstellen. Psychotherapeutische Beratungsstellen im eigentlichen Sinn sind augenblicklich an den ostdeutschen Universitäten die Ausnahme und waren in der AG nicht vertreten. Es kristallisierte sich heraus, daß an einzelnen Universitäten mit Energie daran gearbeitet wird, ein qualifiziertes Beratungsangebot zu erstellen, an anderen diese Initiative durch das völlige Fehlen von Planstellen blockiert ist.

Viele der Teilnehmer hatten sich für die Arbeitsgruppe entschieden, weil sie sozusagen "Munition" für ihre Argumentation gegenüber übergeordneten Stellen haben wollten.

Diesem Bedürfnis konnte insoweit entsprochen werden, als die inzwischen teilweise publizierten Ergebnisse der Halle/Göttingen-Studie u. a. folgendes aufzeigen konnten: das Ausmaß psychischer Beeinträchtigungen lag zum Untersuchungszeitraum (Sommer 1991) in Ostdeutschland bei den Männern auf dem Niveau ihrer westdeutschen Kommilitonen, bei den Frauen deutlich über dem ihrer Kolleginnen aus dem Westen. Die bekannte Problematik der studentischen Sozialisation als relativ instabilem Übergangsbereich mit häufigen Lebenskrisen läßt sich also ohne Einschränkung auf Ostdeutschland übertragen. Die Notwendigkeit eines Angebots psychotherapeutischer Beratung besteht dort in gleicher Weise, wie sie schon seit Jahrzehnten in Westdeutschland akzeptiert wird. Trotzdem muß offensichtlich dieser Bereich augenblicklich an den meisten ostdeutschen Universitäten hinter den Studienberatungsstellen zurückstehen.

Als weitere Teilergebnisse der Untersuchung wurden Daten diskutiert, die sich mit dem Selbstbild und dem idealen Selbstbild in Persönlichkeitstests beschäftigten. Die hier gewonnenen, sehr komplexen Erkenntnisse konnten sicher nur in Teilen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Identität der jeweils untersuchten Gruppe diskutiert werden. Insgesamt kann man sagen, daß in einem großen Teil der befragten Persönlichkeitsaspekte wenig Unterschiede zu finden waren. Es zeigen sich lediglich im Gießen-Test Hinweise darauf, daß sich ostdeutsche Männer als insgesamt etwas gefügiger erlebten. Interessant waren außerdem noch spezielle Fragestellungen hinsichtlich der Geschlechtsrolle, die darauf hinwiesen, daß ostdeutsche Frauen zum Teil ein Selbstbild hatten, das bezüglich traditionell als weiblich angesehener Eigenschaften von den westdeutschen Frauen abwich. Sie äußerten weniger Wünsche nach Konkurrenz, legten mehr Wert auf "schönes Aussehen", sahen sich beziehungs- und erlebnisfähiger als ihre Vergleichsgruppe. Die ostdeutschen Männer betonten ihre Angstfreiheit und sahen sich verschlossener. Beide Befunde sind nur eingeschränkt interpretierbar, da hier sowohl Einflüsse der Sozialisation als auch die aktuelle Lebensverunsicherung in die Beantwortung eingehen können. Dennoch entspannt sich in der

Arbeitsgruppe eine Diskussion über die alltäglichen Erfahrungen und ihren Bezug zu diesen gruppenstatistischen Erhebungen.

Insgesamt macht wohl auch die Zusammensetzung der Teilnehmer dieser Arbeitsgruppe den großen Bedarf nach "harten Daten" deutlich, die die häufig spekulativen Diskussionen um Ähnlichkeiten und Unterschiede Ost- und Westdeutscher ergänzen können.

*Informationen und Sonderdrucke über die vorgelegten Untersuchungsergebnisse können angefordert werden bei:*

*Dr. Henning Schauenburg  
Ärztlich-psychologische Beratungsstelle für Studierende der Universität Göttingen,  
Nikolausberger Weg 17, 3400 Göttingen*

#### **Arbeitsgruppe 9 und 10:**

*Ursprünglich war eine Arbeitsgruppe für jeden der beiden Themenschwerpunkte geplant. Eine zu geringe Teilnehmerzahl führte zur Zusammenlegung beider Arbeitsgruppen, was durch die thematische Nähe sowie das Bekanntsein der Moderatorinnen aus gemeinsamen Arbeitsprojekten durchaus sinnvoll erschien. Bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Berichts wurde deutlich, daß die Moderatorinnen den Verlauf des Arbeitskreises unterschiedlich wahrgenommen haben. Es erschien uns darum interessant und für den Leser spannend und aufschlußreich, beide Sichtweisen hier vorzustellen.*

*Die Arbeitsgruppe hatte 9 Teilnehmer/-innen, davon eine Teilnehmerin aus den neuen Bundesländern.*

#### **"Ost und West" - zwischen Annäherung und Entfremdung**

*- Studierende aus den neuen Bundesländern an "westlichen" Hochschulen - Untersuchungen und Erfahrungen der Technischen Universität Berlin*

Ulrike Haeßner le Plat

Zuerst stellten die einzelnen TeilnehmerInnen sich mit ihren Erwartungen vor. Neben den beiden ModeratorInnen aus Berlin-Ost war nur noch eine TeilnehmerIn aus den neuen Bundesländern anwesend. Diese erklärte sich das geringe Interesse ihrer KollegInnen an diesem Thema damit, daß Organisationsprobleme und Beratungstechniken momentan bei den Ost-KollegInnen offensichtlich Vorrang hätten.

Die TeilnehmerInnen aus den alten Bundesländern hatten Interesse am Vereinigungsprozeß im Hochschulbereich und seine Auswirkung auf die Studienberatung, obwohl neben der ModeratorIn aus Berlin-West (an der TU-Berlin kommt jede achte StudentIn aus den neuen Bundesländern oder Berlin-Ost) nur eine auch Beratungserfahrung mit Ratsuchenden aus den neuen Bundesländern gesammelt hat und eine, die an einer Ost-Hochschule in ihrem Beratungsalltag Ratsuchenden aus den alten Bundesländern begegnet ist.

Aus diesen Erfahrungen und der Darstellung einiger Ergebnisse der Arbeit der Projektgruppe Hochschulforschung und dem Forschungsprojekt "Freiheit mit Barrieren? II - Als Studentin (Ost) an einer Technischen Universität (West)" ergaben sich zwar Anregungen, aber die eigene

Betroffenheit fehlte bei den meisten. Es wurden eher Hypothesen aufgestellt. Ein neuer Ansatzpunkt ergab sich über die Nachfrage der West-KollegInnen über die Situation an den Ost-Hochschulen und den Erfahrungen, die die Ost-KollegInnen dort vor der Wende in ihrem Studium selbst gesammelt hatten. Nun waren die eigenen Erfahrungen, die wir - ob Ost oder West - in unserem jeweiligen Ausbildungssystem, an den unterschiedlichen Hochschulen zu unterschiedlichen Zeiten gesammelt hatten, zum Thema geworden.

Hierbei stellt sich heraus, daß die westlichen Bildungsbiographien wesentlich mehr Brüche enthielten, die auch durch unterschiedliche gesellschaftspolitischen Strömungen (Ende der 68er-Bewegung, Feminismus, Müsli-Generation, Bildungsaufsteigertum) geprägt waren. Wohingegen die östlichen Biographien stringenter erscheinen aber auch größeren Zwängen unterworfen waren. Dieses gegenseitige Sich-Kennenlernen in unseren Bildungsbiographien vergegenwärtigte uns unsere unterschiedliche Vergangenheit, mit der wir uns jetzt begegnen, die uns teilweise sehr fremd erscheint, mit der wir zusammenarbeiten müssen und wollen und die uns auch in unserem Beratungsalltag prägt.

#### *Literatur:*

#### **Freiheit mit Barrieren? II**

Als Studentin (Ost) an einer Technischen Universität (West)

Herausgeber: Der Präsident der Technischen Universität Berlin, Straße des 17. Juni 135, 1000 Berlin 12

Redaktion: Referat für Allgemeine Studienberatung (IF),

Dr. Uta Dobrinkat-Otte, Ulrike Haeßner le Plat

Projektleitung: Dr. Uta Dobrinkat-Otte

Projekt-Durchführung: Dipl.Psych. Hildegard Bäumer,

Dipl.Ing. Ulrike Haeßner le Plat,

Dipl.Psych. Reinhild Schulze-Temming

zu beziehen über die Redaktion

#### **Hochschulforschung in Kooperation mit der Praxis der Studentenberatung**

Gudrun Aulerich und Karin Döbbeling

Erster Diskussionsgegenstand war die Zusammensetzung der Gruppe. In der Vorstellungsrunde wurden die doch sehr unterschiedlichen Erwartungen der Teilnehmer/-innen aus den alten und neuen Bundesländern deutlich. Die anwesenden Kolleg(inn)en aus den alten Ländern hatten bisher meist wenig Kontakt zu Studieninteressierten und Studierenden aus den neuen Ländern gehabt, interessierten sich grundsätzlich aber für die Probleme, die aus der Vereinigung Deutschlands insbesondere im Hochschulbereich resultieren, und erwarteten eine paritätische Anzahl von Ost-Kolleg(inn)en in diesem Arbeitskreis. Unverständlich war ihnen zunächst das offensichtlich fehlende Interesse der anderen Seite.

Die anwesende Kollegin aus den neuen Bundesländern drückte dann aus, was auch in vielen Gesprächen von Kolleg(inn)en aus dem östlichen Teil Deutschlands ausgesprochen wurde. Sie vertraten die Meinung, daß man genug habe von einer aufgesetzten Ost-West-Problematik und sich lieber inhaltlichen Fragen der Studienberatung zuwenden möchte. Über diesen fachlichen

Einstieg stieße man sicherlich auf unterschiedliche Sichtweisen, spezifische Bedingungen und besondere Probleme, die dann auch in einem bestimmten Kontext bearbeitbar wären.

Die Moderatorinnen aus Berlin-Ost berichteten über die beabsichtigten Ziele des zunächst geplanten Arbeitskreises und versuchten deutlich zu machen, wie sie sich als inhaltlichen Schwerpunkt die Diskussion von Ergebnissen der Hochschulforschung vorgestellt hatten.

Anschließend stellten die Moderatorinnen einige Ergebnisse aus ihrer Arbeit bzw. ihren Untersuchungen vor, die Probleme der Annäherung zwischen Ost und West thematisierten und nachfolgend zusammengefaßt kurz dargestellt werden.

Die Diskussion wurde lebhaft und teilweise auch kontrovers geführt. Unterschiedliche Interpretationen und verschiedene Sichtweisen auf Problemfelder legten die Vermutung nahe, daß hier auch die individuell erfahrene Sozialisation der Teilnehmer(innen) eine Rolle spielen könnte. Es entstand das Bedürfnis, die eigenen Lebens- und Bildungsbiographien vor diesem Hintergrund darzustellen und zu problematisieren. Als angenehm wurde in dieser Arbeitsgruppe empfunden, daß es zu einem echten Dialog kam und alle Teilnehmer(innen) sowohl Gebende als auch Nehmende waren.

#### Projektgruppe Hochschulforschung

Von der Projektgruppe Hochschulforschung wird u. a. die interessante Frage untersucht, inwieweit von Studieninteressierten und Studierenden, mit einer in der ehemaligen DDR erworbenen Hochschulzugangsberechtigung, die Möglichkeit eines Studiums an Hochschulen der alten Bundesländer genutzt wurde und wie stark der umgekehrte Trend ausgeprägt war.

Von Hochschulpolitikern war ein Run ostdeutscher Studieninteressierter und Studierender auf westdeutsche Hochschuleinrichtungen voraussagesagt worden. Die in der folgenden Tabelle 1 ausgewiesenen Zahlen zeigen jedoch, daß diese Entwicklung bis zum Wintersemester 1990/91 nicht im erwarteten Maß eintraf.

Tabelle 1: Studenten und Studienanfänger an Hochschulen\* im alten Bundesgebiet mit einer Studienberechtigung aus den neuen Ländern (Quelle: Studienanfänger und Studentenzahlen im Wintersemester 1991/92 im Vergleich zu den Wintersemestern 1989/90 und 1990/91 Informationsmaterialien der HRK, S. 30 - 32)

\* Hochschulen nach Anlage 1 der Ordnung der HRK (wissenschaftliche Hochschulen)

Hochschulen nach Anlage 1 der HRK-Ordnung	1990/91	1991/92	
	Studienanfänger	Studenten	Studienanfänger
Baden-Württemberg	86	325	201
Bayern	324	1.536	510
Berlin	1.858	5.598	1.735
Bremen	35	170	76
Hamburg/k.A.	-	-	-
Hessen	374	671	292
Niedersachsen	489	1.636	860
Nordrhein-Westfalen	350	2.246	778
Rheinland-Pfalz	65	135	103
Saarland	16	112	27
Schleswig-Holstein	4	20	14
Summe	3.601	12.349	4.493

Insgesamt weist die HRK-Statistik im Wintersemester 1991/92 für alle Hochschularten in den alten Bundesländern 13.990 Studierende mit einer Hochschulzugangsberechtigung aus, die in den neuen Ländern erworben wurde.<sup>1</sup> Die Zahl der Studienanfänger stieg im Vergleich von 1990/91 und 1991/92 an allen Mitgliedshochschulen der HRK um ca. ein Viertel auf 5.231 Personen. *Mehr als jeder 7. Studienanfänger, der die Hochschulzugangsberechtigung im Beitrittsgebiet erworben hat, begann im Wintersemester 1991/92 ein Studium an einer Hochschule der alten Bundesländer.*

Diese Abiturienten aus den neuen Ländern entschieden sich überwiegend für Universitäten (rund 85 Prozent) und wählten Hochschulstandorte mit günstiger Verkehrsanbindung zu den heimatlichen Bundesländern (z. B. Hannover, Kassel, Göttingen). Bemerkenswert ist aber auch, daß es im Wintersemester 1991/92 Studierende gab (ca. 2.000), die aus den alten Ländern an Hochschulen der neuen Länder kamen. Sie stellen aber in Relation zur Gesamtzahl der Studienanfänger in den alten Bundesländern (205.793)<sup>2</sup> eine sehr kleine Gruppe dar. Auch diese jungen Leute mit einem Abitur, das in den alten Bundesländern erworben wurde, favorisierten Universitäten für ihre Hochschulausbildung. Sie interessierten sich vorrangig für NC-Fächer wie Medizin und Architektur, aber auch für spezielle Kunsthochschulen, bei denen vermutlich die Reputation der Einrichtung und ihrer Lehrenden für die Studienentscheidung eine Rolle spielte. Bei allen Aussagen zur Mobilität zwischen Ost und West ist davon auszugehen, daß die Mehrheit der Studierenden in ihrer Heimatregion bleibt (ca. 80 %).

*Mobilitätsüberlegungen* sind in der Regel sowohl *objektiv* (Wohnsitz, Fahrtkosten) als auch *subjektiv* (Heimatverbundenheit, soziale Integration) beeinflusst. Auf den Anteil sozialisatorischer und kultureller Komponenten im Hinblick auf Studienfach- und Studienortwahl kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden. Eine schwach entwickelte *Hochschulstruktur* der Heimatregion spielte auch in den neuen Bundesländern als mobilitätsförderndes Moment eine besondere Rolle. Von Bedeutung für die Wahl des Studienortes war auch die gewählte *Fachrichtung*. So wurde zum Beispiel Medizin in fast jedem Bundesland angeboten, was in geringerem Maße Mobilität erforderte.

Die Tabelle 2 ermöglicht einen Vergleich der Studienanfängerzahlen der Jahre 1989 bis 1991 für die neuen Länder.

Tabelle 2: Anzahl Studienanfänger<sup>3</sup> von 1989 bis 1991 in den neuen Ländern<sup>4</sup>

	Jahr	Anzahl der Studienanfänger
Wintersemester	1989/90	26.094
	1990/91	35.213
	1991/92	30.428

Diese Übersicht weist eine relativ *starke Schwankung der Studienanfängerzahl in den neuen Bundesländern* aus. Eine *Besonderheit* stellt das Jahr 1990 dar. In diesem Jahr wurden in den neuen Ländern insgesamt rund 9.000 Studienanfänger mehr immatrikuliert als im Vorjahr (1989). Dieser beträchtliche Anstieg kann auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Dazu gehören die vorzeitigen Entlassungen aus dem Wehrdienst, die zu einem früheren Studienbeginn bereits zugelassener Bewerber führten, der Wegfall des Vorpraktikums und die Chance zur Studienaufnahme für "Altabiturienten", die durch die Öffnung des Hochschulzugangs gegeben wurde. Es kann aber damit gerechnet werden, daß dieser Nachholbedarf in den nächsten zwei Jahren zurückgehen wird.<sup>5</sup>

Der von vielen westdeutschen Bildungspolitikern befürchtete Ansturm junger Leute in und aus den neuen Ländern auf die Hochschulen setzte also 1991 und 1992 nicht ein. Dieser Ansturm konnte auch gar nicht in größerem Umfang stattfinden, weil die Anzahl der Abiturienten in der ehemaligen DDR beschränkt war und dieser Fakt nun noch nachwirkt. Nur ca. 16 Prozent eines Altersjahrganges haben damals eine Hochschulzugangsberechtigung erwerben können, und von diesen Abiturienten wurden auch etwa 90 Prozent zum Hochschuldirektstudium zugelassen. Der größte Teil der übrigen Abiturienten nahm dann ein Fachschuldirektstudium oder ein Hochschulfernstudium auf.<sup>6</sup> Somit kann eine gravierende Erhöhung der Studienanfängerzahlen mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die im Beitrittsgebiet erworben wurde, beginnend mit dem Wintersemester 1993 erwartet werden, wenn sich die Öffnung des Zugangs zur Sekundarstufe II auswirken wird.

Interessante Rückschlüsse auf zukünftiges Wanderungsverhalten dürften auch die Einschätzungen der Studienberaterinnen und Studienberater hinsichtlich der regionalen Herkunft der Ratsuchenden geben, die mit einer schriftlichen Befragung 1992 erfaßt wurden. Es ist festzustellen, daß die Studienberatungsstellen der einbezogenen *Universitäten* sowie der *Medizinischen Akademien* im Durchschnitt zu 69 Prozent bzw. 62 Prozent von Ratsuchenden aufgesucht wurden, die *am Hochschulort* wohnten bzw. aus dem Bundesland stammten, dem

die Hochschule angehört. An den anderen Einrichtungen lag dieser Prozentsatz im Durchschnitt zwischen 35 und 48 Prozent. Die jungen Leute, die sich an den betrachteten Kirchlichen und Pädagogischen Hochschulen beraten ließen, kamen im Durchschnitt zu 48 bzw. 50 Prozent aus anderen neuen Bundesländern. Mit Ausnahme der Medizinischen Akademien waren das bei den übrigen Hochschuleinrichtungen ca. ein Viertel der Ratsuchenden.

Bemerkenswert ist das sehr unterschiedliche Interesse, das einzelne Hochschularten bei Hochschulzugangsberechtigten *aus den alten Bundesländern* fanden. Wie sich schon in der Erhebung 1991 zeigte<sup>7</sup>, waren *Künstlerische Hochschulen für westliche Studieninteressenten* *attraktiv*, im Durchschnitt stellten sie 45 Prozent der Anfragenden dar. Relativ hoch war dieser Anteil auch an den erfaßten Kirchlichen Hochschulen (durchschnittlich 24 Prozent) und an den Medizinischen Akademien (durchschnittlich 30 Prozent). *Eine günstige Hochschullehrer-Studenten-Relation, die Reputation einzelner Hochschullehrer, erhoffte höhere Zulassungschancen für NC-Fächer sowie preiswerte Wohnheimplätze* könnten als die hauptsächlichsten Gründe angesehen werden. Auch die untersuchten Fachhochschulen wurden von Studieninteressierten der alten Länder verstärkt aufgesucht (im Durchschnitt zu 16 Prozent), wobei Technische Fachhochschulen besonderes Interesse fanden, was vermutlich im Zusammenhang mit dem strengen Numerus clausus an Fachhochschulen der alten Länder gesehen werden kann.

#### Anmerkungen:

1 Studienanfänger- und Studentenzahlen im Wintersemester 1991/2 im Vergleich zu den Wintersemestern 1989/90 und 1990/91; Informationsmaterialien der HRK, S. 38

2 Studenten an Hochschulen: Wintersemester 1991/92; Vorbericht, Statistisches Bundesamt, Stuttgart, Metzler-Poeschel, 1992; Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.1

3 Das sind Neuzulassungen (Deutsche) zum Hochschuldirektstudium, die ca. 85% der jährlichen Anfängergesamtheit (Stand: 30.11.d.J.) ohne Fern- und Abendstudium ausmachen.

4 Als 'neue Länder' werden zusammengefaßt: Berlin-Ost, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen.

Hochschulstatistik

1989: Ministerium für Bildung

1990: GESTAL (Gemeinsames statistisches Amt der Länder Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen)

1991: Geschäftsstelle zur Auflösung der GESTAL (unveröffentlichtes Arbeitsmaterial)

5 Adler, H., Lischka, I. Erste Prognosen der Studienberechtigten und Studienanfänger aus den neuen Bundesländern bis 2010. Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin, Berlin 1991 (Projektberichte, Projektgruppe Hochschulforschung, 1991,2)

6 Bildungsdiskriminierung im Hochschulbereich. Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage. Bonn, 1991, S. 10 (Bildung, Wissenschaft aktuell, 1991, 13)

7 Aulerich, G., Döbbling, K. Studienberatung im Prozeß der Umgestaltung in den neuen Ländern. In: Studienberatung - Hilfe zur Selbsthilfe. Wissenschaftliche Tagung, Rostock, 6. und 7.9.1991. Tagungsbericht. Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin. Berlin 1991

### Arbeitsgruppe 11

#### Geisteswissenschaften und Arbeitsmarkt

*Kooperation von Hochschulen, Wirtschaft und Arbeitsamt bei der Beratung und Betreuung von Studierenden*

Leitung: Barbara Maurer

Bericht: Jutta Wendt

11 Teilnehmende

Nach der Begrüßung und Vorstellung der Teilnehmenden gibt Frau Maurer einen chronologischen Abriß ihrer bisherigen Projektarbeit:

- Fakultätsbeauftragte für MIB wurden ein halbes Jahr vorher durch den Fakultätsrat gewählt
- das Projekt ist in der ZSB Heidelberg angesiedelt
- ein Treffen mit Vertretern der Wirtschaft fand am 29.4.1992 statt
- Zur 1. Veranstaltung kamen ca. 1000 Studenten, jetzt sind ca. 100 im MIB-Kreis; Arbeitsgruppen bildeten sich schnell, weil viele Studenten mitarbeiten wollten.
- Unternehmen aus dem Raum Mannheim, Frankfurt und Stuttgart boten Praktikumsstellen an
- Von 50 Interessenten konnten 25 Studenten in diese Plätze vermittelt werden, die anderen werden 1993 berücksichtigt
- Gute persönliche Kontakte spielten eine große Rolle und konnten genutzt werden

Frau Gavin-Kramer spricht über Teilnehmer an einem Europakolloquium in Belgien und meint, daß auch Unternehmenskontakte auf europäischer Ebene zu nutzen wären, da sich persönliche Kontakte wie in Heidelberg ja nicht übertragen ließen. Die Frage Herrn Wagners nach dem Nutzen des Praktikums für den späteren Einsatz beantwortet Frau Maurer dahingehend, daß bei den beteiligten Studenten in Bezug auf die zielstrebige Beendigung des Studiums ein deutlicher Motivationsschub zu spüren sei, abgesehen von dem Kennenlernen eines neuen Berufsfeldes.

Frau Gavin-Kramer äußert dem Modellversuch gegenüber Skepsis, weil zu befürchten ist, daß die Magister in der Wirtschaft auf einem zu niedrigen Level eingesetzt werden. Frau Maurer gibt einen Überblick über die Art der Praktika, die aufgrund persönlicher Absprachen einen sehr guten Einblick in die Öffentlichkeitsarbeit, Personalwesen und innerbetriebliche Weiterbildung verschaffen. Herr Latuske gibt weiterhin zu bedenken, daß die gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse der Geisteswissenschaftler nur zum Teil davon berührt werden, da nur vereinzelt geholfen werden kann, trotzdem ist es ein Anfang.

Frau Schirmer fragt nach Vorgaben und Auswahlkriterien für die Praktika. Frau Maurer: Manchmal sind die Vorgaben sehr eng (z.B. Studiengang) und dann auch wieder sehr weit gefaßt. Nach intensiven Gesprächen mit den Studenten schlägt sie die Kandidaten vor.

Frau Klaassen fragt nach der Art der Werbung für Veranstaltungen und nach Zusatzqualifikationen für Magisterstudenten in Heidelberg. Frau Maurer: Die Werbung für die erste Veranstaltung erfolgte durch Plakatierung und Handzettel.

Im Rechenzentrum werden EDV-Lehrgänge für Magisterstudenten angeboten, andere Kurse sind in Vorbereitung.

Frau Gavin-Kramer:

- Rat für neue Länder, sich durch Kooperation mit der Wirtschaft schnell Praktikumsplätze zu sichern.
- Empfehlung, eine Broschüre über Magisterstudiengänge anzufertigen, um Fähigkeiten und Vielfalt darzustellen.
- Empfehlung, Broschüre mit Lehrveranstaltungen für Geisteswissenschaftler herzustellen, die der Zusatzqualifikation dienen (Zusatzkurse)

Frau Maurer erwidert, daß an einer Broschüre bereits gearbeitet wird.

Frau Marchel gibt einen Bericht über die Situation in Frankfurt/Main hinsichtlich der Kooperation mit dem Arbeitsamt. Nach einem vielversprechenden Anfang gleichberechtigter Zusammenarbeit an einem Projekt verschlechterte sich diese so erheblich, daß Frau Marchel von einem Eingriff des Arbeitsamtes in die Hoheit der Hochschule sprechen muß. Von einem sogenannten "Frankfurter Weg" ging die Entwicklung zu einer "Frankfurter Sackgasse".

Frau Wuttke, die selbst Absolventin ist und erst kurz im Berufsleben steht, äußert ihr Erstaunen über die Aktivitäten der vielen Studenten innerhalb des Projektes MIB. Ihrer Ansicht nach müßte das gleiche Engagement, wie es hier bezüglich eines Praktikumsplatzes gezeigt wird, zu der erfolgreichen Suche nach einem Arbeitsplatz führen. Frau Gavin-Kramer schlägt vor, gewissermaßen als Effizienznachweis eine Kartei anzulegen, um die Praktikanten und deren Weg zu verfolgen und in der Wirtschaft nachzufragen, ob mehr Angebote geplant sind. Im Projekt MIB müßte außerdem Raum sein, um schwachen Studenten zu helfen. Als ideales Ergebnis würde sie es bezeichnen, wenn man in Deutschland von der starren Einstellungspraxis wekäme und die Geisteswissenschaftler zunehmend davon der Wirtschaft akzeptiert würden.

Frau Maurer gibt zum Schluß noch Auskunft über die Kooperation mit Mannheim zum gleichen Projekt, die sogar den Austausch von Adressen beinhaltet. Erwogen wird eine Vereinsgründung, weil damit ein gesonderter Etat zur Verfügung stünde. Allerdings fielen dann unter Umständen einige Dienstleistungen durch die Universität weg. In der ZSB Heidelberg ergeben sich momentan noch Probleme hinsichtlich der vollständigen Eingliederung von "MIB". An einem Organisationsplan wird gearbeitet.

Vom 13.- 14.11.1992 fand ein Symposium, organisiert von MIB Mannheim, unter maßgeblicher Beteiligung von MIB Heidelberg, in Mannheim zum Thema statt: *Das geisteswissenschaftliche Studium - Vorbereitungen auf einen sich verändernden Arbeitsmarkt.*

## Arbeitsgruppe 12

Hochschulwesen und Studentenberatung in Italien  
Referenten: Silvia Zetti und András Gémes

Studienberatung in den europäischen Nachbarländern soll regelmäßig ein Thema an den ARGE-Tagungen sein. Zur Darstellung und zum Kennenlernen der jeweils spezifischen Beratungssystemen in den einzelnen Ländern werden Kolleginnen und Kollegen zu unseren Tagungen eingeladen. Es gibt sicherlich offizielle, bzw. private Kontakte zwischen einzelnen Beraterinnen und Beratern in den verschiedenen Ländern, man kann jedoch davon ausgehen, daß für die Mehrzahl der Studentenberaterinnen die Struktur und der Aufbau ausländischer Universitäten bzw. die Studienbedingungen dort, nicht zum Alltagswissen gehören. Um diese Defizite aufzuheben und um den eigenen Horizont zu erweitern, möchte die ARGE Kontakte intensivieren und den Austausch fördern.

Zum Auftakt dieses Vorhabens referierte in Frankfurt eine Kollegin aus England, in Karlsruhe ein Kollege aus Frankreich. Sie hielten jeweils einen Vortrag im Plenum mit anschließender Diskussion. Um sich intensiver mit der Problematik auseinandersetzen zu können, wurde in Heidelberg eine eigene Arbeitsgruppe angeboten. Es war auch interessant zu erfahren, wie die Kommunikation zwischen Teilnehmern und Referentin mit Übersetzen funktioniert. (Ich habe mit Frau Zetti frühzeitig Kontakt aufgenommen, das Thema und die uns interessierenden Fragen mit ihr abgesprochen. Durch den vorherigen Austausch mit ihr habe ich dann während der Diskussion erläuternde Informationen geben können. So haben wir uns gegenseitig unterstützen und ergänzen können.)

Kollegin Silvia Zetti von der Politecnico di Milano hat ein Referat über die Orientierungszentren in Italien vorgelegt und Fragen dazu beantwortet. Dabei wurde deutlich, daß das Beratungsverständnis und die Organisation der Beratung nur im engen Zusammenhang zur gesamten Hochschulstruktur zu verstehen ist und nur in diesem Kontext beurteilt werden kann. In Italien herrscht eine größere Differenzierung im Vergleich zu den bundesrepublikanischen Verhältnissen vor, der Unterschied zwischen formalen Regulierungen und der tatsächlichen Realität ist enorm groß. Der Kontrast zwischen dem kulturell und industriell hochentwickelten Norden und dem infrastrukturschwachen, eher landwirtschaftlich geprägten Süden wird ergänzt durch historisch gewachsene Unterschiede zwischen den Regionen. (Beispielhaft z.B. Toscana und Veneto, beide sehr entwickelt, trotzdem unterschiedlich.) Wegen der zentralistischen Staatsverwaltung aus Rom findet wenig Austausch unter den Regionen und somit auch zwischen den Universitäten statt. Die Interessenvertretungen der universitären Gruppen (Professoren, Studenten usw.) sind überregional unterentwickelt und mehr durch Konkurrenz und Abgrenzung gekennzeichnet als durch Kooperation und Effektivität. Beispielweise ist die Trägerschaft der Studentenberatung sehr uneinheitlich, die Beraterinnen und Berater sind national nicht organisiert, die Fortbildung bleibt Angelegenheit des Einzelnen. Die engen finanziellen Spielräume der Universitäten und die bürokratischen Einschränkungen binden viel Energie und erhöhen die Abhängigkeit von externen Institutionen. Diese negativen Tendenzen werden begleitet und teilweise auch ausgeglichen durch unkonventionellen Ideen und Aktivitäten, die jedoch mit den beteiligten Personen stehen oder fallen.

Diese sehr grob skizzierten Eigenarten treffen auch auf die Organisation der Beratung an den Universitäten zu. Daraus resultiert, daß eine Information, die über die Vermittlung von allgemeinen Daten hinausgehen soll, diese Besonderheiten und Widersprüche berücksichtigen muß. Sie ist entsprechend aufwendig, je nach Quelle auch subjektiv und setzt gewisse Kenntnisse über die dortigen Kultur voraus.

Eine besondere Note bekam die Diskussion durch die Teilnahme zweier Kollegen aus Österreich und Holland. Ohne auf inhaltliche Aspekte einzugehen, kann festgehalten werden, daß das Kennenlernen der Hochschul- und Beratungsorganisation anderer Länder nicht nur einen Informationszuwachs bedeutet, sondern die Reflexion der eigenen Situation erleichtert und neue, gegenseitig befruchtende Diskussionen initiieren kann.

András Gémes

## Die Schulen der Sekundarstufe II:

- Allgemeinbildende Schulen entsprechend den Gymnasien in der Bundesrepublik, Jahrgangsstufen 9-13: Liceo classico (altsprachlich), Liceo linguistico (neusprachlich), Liceo scientifico (mathematisch-naturwissenschaftlich). Ebenfalls zu dieser Gruppe gehören, jedoch mit den Jahrgangsstufen 9-12 bzw. 9-11: Istituto magistrale (Lehramt für die Grundschule), Scuola magistrale (Erzieherin, Erzieher für Vorschule und Kindergarten).
- Allgemeine und Berufliche Ausbildung in Vollzeitschulischer Form, Jahrgangsstufen 9-13: Istituti tecnici.
- Berufliche Ausbildung in Vollzeitschulform, Jahrgangsstufen 9-11: Istituti professionali.
- Der Abschluß an den Licei artistici, Jahrgangsstufen 9-12, berechtigt nur zum Besuch der Akademien, die nicht zu den Universitäten gehören.

## Das Studium an der Universität

Der Hochschulzugang an italienischen Universitäten war früher zulassungsfrei mit Ausnahme der medizinischen Studiengänge. Mit dem Inkrafttreten des neuen Hochschulgesetzes haben die Universitäten das Recht, Zulassungsbeschränkungen zu erlassen, erhalten.

Das Studium ist in akademische Jahre gegliedert. Die vorgeschriebene Studiedauer beträgt je nach Studiengang (corso di laurea) vier bis sechs Jahre. Die Studienpläne sind festgelegt, Ausnahmen sind mit Genehmigung des Fakultätsrats, möglich. Die Studienjahre schließen mit Prüfungen ab. Wenn nicht alle vorgeschriebenen Prüfungen abgelegt worden sind, erfolgt keine Versetzung in den nächsten Jahrgang. Diese Studenten werden als "studente fuori corso" geführt. Das Studium wird mit einer akademischen Prüfung "Laurea" abgeschlossen. Die Prüfung besteht aus der Anfertigung einer größeren wissenschaftlichen Arbeit ("tesi"), die vor einer Prüfungskommission verteidigt werden muß. Der akademische Grad, der verliehen wird, heißt "dottore", "dottoressa". Der Abschluß Diplom gibt es nur bei den Kuzstudiengängen.

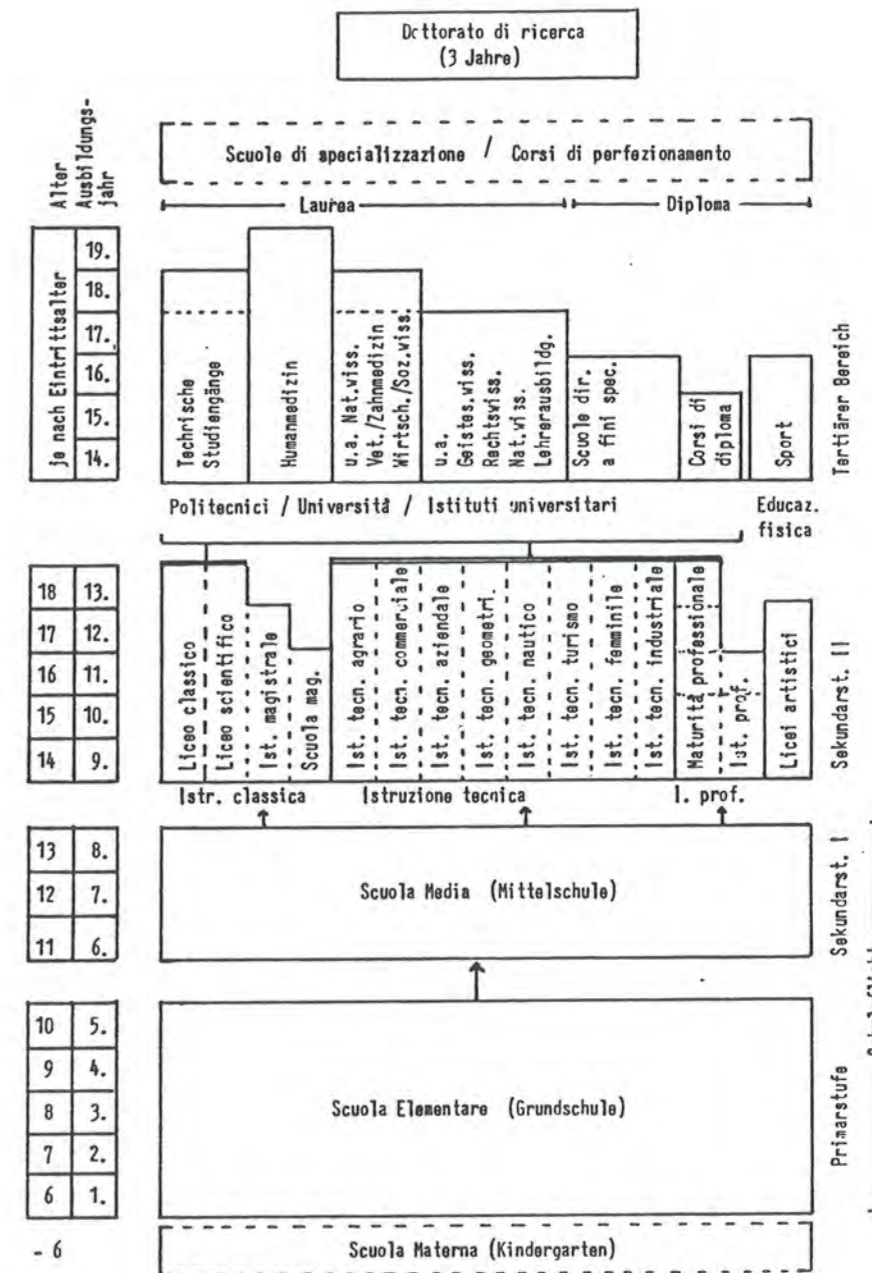
Die Universitäten bieten neben den "corsi di laurea" Studiengängen, auch andere Studienmöglichkeiten an:

- Zwei bis dreijährige berufsfeldorientierte Studiengänge "Scuole dirette a fini speciali" mit integrierten Praktikas. (Sozialwesen, Tourismuswesen, med. Technik, Physiotherapie, usw.)
- Eine berufsvorbereitende Weiterbildung "Scuole di specializzazione" nach dem Laurea-Studium.
- Eine wissenschaftliche Fortbildung mit Aufbaustudiengängen "corsi di perfezionamento".

Für diejenigen, die einen wissenschaftlichen Laufbahn vorhaben, besteht die Möglichkeit, sich um einen Promotionsplatz ("Dottorato di ricerca" = Forschungsdoktorat), zu bewerben. Die dreijährige Forschungsarbeit wird mit einer Dissertation abgeschlossen.

Quellen: Studienführer verschiedener italienischer Universitäten,  
E. Berning, Hochschulwesen im Vergleich, Italien - Bundesrepublik D.

## Aufbau des Bildungswesens in Italien



Die Hochschulreife erlangt man durch einen fünfjährigen Besuch einer der Schulen der Sekundarstufe II (Jahrgangsstufen 9-13). Absolventen von Schulen mit kürzerer Dauer können durch einjährige Ergänzungskurse (corsi integrativi) die Hochschulreife erlangen.

Zur Universitätsausbildung (Istruzione universitaria) gehören die Universitäten, die Politecnici und die Istituti universitari. Kunst und Musikhochschulen (Akademien) gehören nicht zu den Universitäten. Die Sporthochschulen (Istituti superiori di educazione fisica) sind ebenfalls keine universitären Einrichtungen.



## Universitäten in Italien



Die italienischen Hochschulen umfassen folgende Einrichtungen:

- staatliche Universitäten
- nichtstaatliche Universitäten (Univ. catt. Milano, Univ. Bocconi Milano, Univ. Urbino, Univ. Internaz. Stud. Soz. Roma)
- staatliche Politecnici (Milano und Torino)
- staatliche Istituti universitari (6)
- nichtstaatliche Istituti universitari (5)

Vorbemerkungen zur Studien und Berufsberatung in Italien

Das Beratungssystem an den italienischen Universitäten ist grundlegend anders organisiert als in der Bundesrepublik.

Eine Studienberatung bieten die Universitäten nicht an. Zuständig für die Orientierung sind die sog. "Institute für das Recht auf das Universitätsstudium", eine unseren Studentenwerken vergleichbare Institution.

Das verfassungsmäßig garantierte Recht auf eine höchstmögliche Ausbildung - soweit die persönlichen Voraussetzungen dazu erfüllt sind - soll durch entsprechende unterstützende Maßnahmen des Staates verwirklicht werden. Diese Maßnahmen wie z.B. Stipendien, Wohnheime, Mensen, Lehrbuchausleihe, kulturelle und sportliche Angebote werden an jedem Universitätsstandort von den "Instituten für das Recht auf das Universitätsstudium" angeboten. Sie sind von den Regionen und Kommunen mit dieser Aufgabe beauftragt, sie haben verschiedene Organisationsformen wie Ämter, Büros oder Betriebe und arbeiten mehr oder weniger intensiv mit den Universitäten zusammen. Zu den Serviceleistungen gehören auch die Zentren für die Orientierung.

Unter Orientierung wird Information und Beratung über Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten im engen Bezug zum Arbeitsmarkt verstanden. Berufsberatung, Studienberatung und Arbeitsmarktberatung bilden eine Einheit. Orientierung ist also in diesem Modell eine quasi kommunale Serviceleistung für die Schüler und Studenten und weniger ein Bestandteil des universitären Lernprozesses.

Das Spektrum der Aktivitäten reicht dabei von nur einer Broschüre über Mediothek, Informationsveranstaltungen, Auskunftsschalter bis hin zur Einzelberatung in Studien- und Berufswahl und psychologischer Beratung.

Als Beispiel sind hier die Angebote des Orientierungsdienstes der Politecnico di Milano aufgeführt:

- Herausgabe von Veröffentlichungen allgemeiner Art über die Universität und speziell über die einzelnen Studiengänge;
- Informationen über Struktur und Aufbau der Universität;
- Gruppenveranstaltungen und Begegnungen in den Oberschulen;
- Informationen über weiterführende und Aufbaustudiengänge;
- Informationen über öffentliche und private Studienbeihilfen in Italien und im Ausland;
- Informationen über Studienreisen und Studienaufenthalte im Ausland;
- Betreuung der Stipendiaten von EG-Programmen;
- Informationen über EG-Programme (Erasmus, Lingua, Comett).

Ursächlich für die Unterschiede ist teilweise die staatliche Organisation: Obwohl die staatlichen Strukturen in Italien als zentralistisch bezeichnet werden können, sind die regionalen und örtlichen Besonderheiten, trotz gesetzlicher Regelungen, wesentlich stärker ausgeprägt als bei uns dies jedoch nicht im Sinne einer größeren Autonomie, sondern mehr als Folge der relativ ineffektiven exekutiven Durchsetzungsfähigkeit des Staates.

Silvia Zetti  
Istituto per il diritto allo Studio universitario  
Politecnico di Milano

## DIE ORIENTIERUNGSDIENSTE IN ITALIEN

### Rückschau

Wurde in den Jahren 1950 - 60 Orientierung lediglich als eine Diagnose der Fähigkeiten verstanden, bekam sie in den 70er Jahren eine neue Identität: Orientierung als Erweiterung der Beratungsaspekte und Information, die allerdings die Fähigkeit, Informationen zu verwerten voraussetzt.

Heute beabsichtigt man mit der Orientierung einen langen, sich entwickelnden Prozeß zu erzielen, der die Fähigkeit sich selbst zu orientieren hervorruft oder erweitert. Die Individuen müssen sich also aktiv an diesem Prozeß beteiligen.

Das Endziel ist, das Individuum so zu bilden, daß es über folgende Fähigkeiten verfügt: Es soll in der Lage sein, sich selbst zu erkennen, Pläne zu entwickeln, komplexe Situationen zu bewältigen, zu kommunizieren, sich selbst weiterzubilden, aktiv seine Umwelt mitzugestalten. Diese Fähigkeiten sind heute notwendig, weil die sich wandelnde Realität, nicht wie in der Vergangenheit, Anpassung impliziert, sondern die Fähigkeit, sich aktiv einzubringen.

In der aktuellen Situation verliert das übergroße Vertrauen in die Kenntnis des Arbeitsmarktes und in die Annahme, daß diese Kenntnisse für die Berufswahlentscheidung nützlich seien, an Bedeutung. Man versucht vielmehr, eine begabungs- und interessenorientierte Entscheidungsfindung zu unterstützen, die den aktuellen Arbeitsmarkt vernachlässigen kann bzw. muß.

In den letzten Jahren hat die italienische Regierung zunehmend ihre Aufmerksamkeit auf die Probleme der Universitäten gerichtet. Das gestiegene Bewußtsein, daß das hohe Bildungsniveau und die Forschung die wesentlichen Antriebskräfte der Fortentwicklung eines Landes sind und das Näherrücken der Märkte und der Berufe mit der Vereinigungstermin in Europa, haben die Veränderungen innerhalb der italienischen Universitäten beschleunigt. Diese Veränderungen sind durch legislativen Erneuerungen in Kraft gesetzt.

Nach der Periode der Notmaßnahmen, welche die 70er Jahre charakterisierten, ist das italienische Parlament dazu übergegangen, mehr vorausschauend im Rahmen einer einheitlichen und gegliederten Reform gesetzgeberisch aktiv zu werden und nicht nur auf aktuelle Umstände zu reagieren.

### Ungleichgewichte und Unausgewogenheiten.

Die Eliteuniversität der 70er Jahre hat sich schnell zu einer Massenuniversität umgewandelt, ein Phänomen, das sich in der Erhöhung der Zahl der Studenten in den

80er Jahren auf 1,3 Mill. eingeschriebenen Studenten und 80 000 Absolventen pro Jahr, widerspiegelt.

Angesichts der Ausweitung der Studentenzahlen erhöhte sich auch die Zahl der Universitätsstandorte von 27 im Jahre 1960 auf 62 heute.

In dieser Situation des Wachstums - nicht immer geplant und gesteuert - sind Ungleichheiten entstanden. Neue Universitätsstandorte sind ohne eine zweckmäßige Planung entstanden. Manchmal haben Abstimmungen weder zwischen den Sektoren, -die Verteilung der Ressourcen spiegelte nicht die realen Bedürfnisse des Landes wieder - noch in den Dimensionen stattgefunden. Infolge dieser Planlosigkeit entstanden die Phänomene der "Mega-Universität" wie jene in Rom, Mailand und Neapel und die der "Micro-Universität", für die nur eine reduzierte Nutzung möglich ist.

Das Ungleichgewicht bei der Aufteilung der Studentenmassen betrifft nicht nur die Universitätsstandorte, sondern auch die Fakultäten. In Lecce beträgt an der Fakultät für Banken- und Versicherungswirtschaft das Verhältnis zwischen Professoren und Studenten 1/853, andererseits treffen wir aber auch die Inseln der besonders Glücklichen wie die Fakultät für Verfahrenstechnik in Bologna mit dem Verhältnis Prof./Stud. 1/9.

Diese Verteilung der Studenten auf die Universitäten und auf die Fakultäten stimmt oft nicht mit den Erfordernissen Italiens überein. Manche Fakultäten, vor allem die, die in einem engeren Verhältnis zur Produktion stehen, erweisen sich als unterdimensioniert, sei es von den Forschungsaktivitäten her, sei es, von der Zahl der Absolventen her gesehen. Dies stellt ein objektives Risiko für das Produktionssystem Italiens dar.

Angesichts dieser Situation entschied sich 1988 die italienische Regierung die Hochschulgesetzgebung an die veränderte Situation anzupassen, besonders in den Bereichen, Studieninhalte, Universitätsordnung, Autonomie und "Das Recht auf das Universitätsstudium" (Studienförderung, soziale Einrichtungen, Orientierung). Zu erinnern ist hierbei, daß die Verabschiedung des neuen Universitätsgesetzes, wegen seiner tiefgreifenden Wirkungen, mit erheblichen studentischen Unruhen verbunden war.

Unser Dienst arbeitet in dem Kontext "Das Recht auf das Universitätsstudium". Die Beratung ist darauf gerichtet, Unterstützung zur Erlangung des höchsten Niveaus in der universitären Ausbildung zu leisten.

### Aufgaben und Tätigkeiten der Orientierungsdienste

In diesem Rahmen der großen Umwandlung der Universität wirkt unser Dienst. Unsere Absicht ist es, Bedingungen zu schaffen, die den Schüler und Studenten in die Lage versetzen, seine Selbstbestimmung zu entfalten und die Ressourcen der Universität wahrzunehmen und zu nutzen.

In dem Moment der Studien- und Berufswahlentscheidung tritt der Abiturient einem schwierigen Problem entgegen: er muß die unterschiedlichen Anreize, die von der Universität und der Welt der Arbeit ausgehen sowie die geeigneten Möglichkeiten

und Bedingungen, die den eigenen Interessen, Motivationen und Kräften entsprechen, erkennen. Er muß außer diesen Faktoren die eigene familiäre Situation und seine Umgebung beachten (Kosten, Wohnsitz).

An erster Stelle benötigt der Schüler die objektiven Angaben über die universitäre Realität, die es ihm erlauben, die Ausbildungswege und die Dienstleistungen der ausgewählten Universität kennenzulernen.

In diesem Zusammenhang gelangen wir zu dem Thema der orientierenden Intervention; d.h., den Schüler mit allen Informationen zu versorgen, die in den Perioden vor, während und nach dem Studium notwendig sind. Dabei gehen wir in unserer Arbeit davon aus, daß das Individuum im Laufe des Orientierungsprozesses, sich - wie bereits beschrieben - dynamisch weiterentwickelt.

Bei dieser Betrachtung findet eine ständige Interaktion zwischen dem Subjekt und seinen Lebenswelten statt, die ihren Einfluß auf das Individuum ausüben; kein Einflußfaktor ist jedoch alleine bestimmend, vielmehr können alle Faktoren der Umwelt und der Familie zur Wahlentscheidung beitragen.

In der genannten Betrachtung gleicht sich das Konzept der Orientierung dem des Rechts auf das Studium an: beide beurteilen nämlich die Voraussetzungen und Umstände des Individuums jedoch von verschiedenen Gesichtspunkten aus (Berufswahl - Studienfinanzierung).

Die Orientierung bevorzugt bei der Bestimmung eines spezifischen und persönlichen Bildungsweges die Kenntnis der Gesamtheit der nützlichen Interventionen. In diesem Bild übernimmt die Information die zentrale Position. Sie resultiert daraus, daß Information heute eine inflationäre Ressource ist und auch noch in quantitativer und nicht qualitativer Weise verbreitet wird. Es ist möglich, eine Menge Informationen zu produzieren, ohne daß es den Subjekten gelingt, diese kritisch zu betrachten und zu sortieren. Die Berater brauchen deshalb nicht entmutigt zu sein, denn ausgehend von der Voraussetzung, daß es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, nicht möglich ist nicht zu orientieren, gibt es immer Jemanden, der orientiert. (Geheime Berater, freiwillige Berater, öfters jedoch mit negativen Effekten.)

In diesem Kontext tritt das Problem auf, wie man die Berater orientiert und welche Methoden man sich dabei bedient. Diese Frage ist oft auf nationalen und regionalen Zusammenkünften der in der Beratung Tätigen diskutiert worden. Es ist eine sehr komplexe Frage, weil die Orientierungsdienste in Italien von ihrer Entstehung her sehr unterschiedlich strukturiert und nur bedingt vergleichbar sind. Außerdem wird die Orientierung von Vertretern sehr unterschiedlicher Berufsgruppen durchgeführt (Dozenten, Psychologen, Sozialarbeiter, Dokumentare u.a.).

Die Orientierungszentren in Italien verwenden sehr unterschiedliche Methoden, auch im Bezug zu den spezifischen örtlichen Besonderheiten der Universitäten, an die sie angebunden sind. Jede Universität verfügt - wenigstens potentiell - über einen Orientierungsdienst, der von Institutionen ("Das Recht auf das Studium") geführt wird, die von den Regionen mit dieser Aufgabe beauftragt worden sind. Je nach Fall kann die Organisationsform und damit die inhaltliche Bestimmung der Arbeit unterschiedlich sein: die Geschäftsführung durch die Region, von der Universität (oder von beiden), von privaten Gesellschaften oder von studentischen Verbän-

den.

Im Bereich der Orientierungsdienste ist oft eine Abgrenzung seitens der Ämter, Institutionen und Personen vorhanden, die eine Art und Weise bei der Gestaltung von Aktivitäten bevorzugen, die sich zuungunsten des Austauschs von Ideen und Nachrichten auswirkt. Dieser Führungsstil läßt es nicht zu, daß neue Betätigungsmöglichkeiten erschlossen werden: jede Einrichtung nimmt die Realität von eigener Sicht aus wahr. So gibt es auch keine Orientierungsmethode, die besser ist als die anderen. Nur der Austausch von Ideen und Erfahrungen ermöglicht es dagegen, die eigenen Kenntnisse zu bereichern und zu erweitern.

1971 wurden die Kompetenzen mit dem Gesetz bezüglich des "Rechts auf das Studium", das auch die Maßnahmen zur Orientierung einschließt, auf die Regionen übertragen. Diese haben wiederum Ämter (Betriebe) oder verschiedene Institutionen mit dieser Aufgabe beauftragt. Die Orientierungsdienste arbeiten seit diesem Zeitpunkt bis heute in inhomogener Art und Weise in einer Sphäre von Abhängigkeiten und Schwierigkeiten, die von dem Mangel an gesetzlichen Regelungen zur Orientierung herrühren.

Bedeutende Erfahrungen auf dem Gebiet der Zusammenarbeit auf regionaler Ebene existieren in der Lombardei, wo jährlich unter Mitwirkung aller Orientierungsdienste ein Studienführer für die Region herausgegeben wird, der Informationen über Ausbildungswege nach dem Schulabschluß enthält. Dieser Studienführer ist an die Schüler der Oberschulen gerichtet.

#### Neubestimmung der Funktion der regionalen Ämter der Studentenwerke (Enti regionali per il diritto allo studio)

Ein neues Gesetz von 1991 bestimmt die Normen und Kompetenzen der Studentenwerke, einschließlich der Aktivitäten zur Orientierung.

Dieses Gesetz weist die Aufgabe der Information bezüglich der Studienangebote und der universitären Ausbildungen in Italien sowie im Ausland den Universitäten zu. Den Regionen wurde die Aufgabe überlassen, den Aspekt der Berufsberatung zu behandeln. Die Regionen sind verpflichtet, in der Zwischenzeit die eigenen Gesetze, die etwa 1993 in Kraft treten sollen, an das neue Gesetz anzupassen.

In dieser Phase werden die Universitäten zunehmend Anbieter von Dienstleistungen, vergleichbar mit den Unternehmungen der freien Wirtschaft. Die Universität ist also heute aufgerufen, sich mit einem großen Angebot von Serviceleistungen an die gesamte Öffentlichkeit zu wenden und nicht nur an den studierenden Bevölkerungsanteil.

Es ist also notwendig die Aufgaben der Orientierungsdienste im Lichte des gesetzlichen Rahmens von 1991 neu zu definieren.

Die Orientierung so wie sie nach traditionellen Schemen definiert war, behandelte die Phasen vor, während und nach dem Studium. Sie könnte mit Hilfe von geeigneten Abkommen weiterhin durchgeführt werden, sei es von der Universität, sei es von den Regionalämtern.

Diese letzteren werden - auf der Grundlage gesetzlicher Vorgaben - den Bereich der die Informationen über den Übergang zwischen Universität und Arbeitswelt betrifft, behandeln. In diesen neuen Rahmenbedingungen sind folgende Aktivitäten möglich:

- gemeinsame Initiativen mit studentischen Verbänden;
- spezielle Orientierungsprojekte für Absolventengruppen über das Berufsrisiko (unternehmerische Schulung);
- Orientierung über Studentenaustausch bzw. Auslandsstudium für die Mehrheit der Studenten, die keine Kenntnis darüber haben, was ein Auslandsstudium an Erfahrung bringt;
- Informationen über neue Hochschulabschlüsse (unterhalb des wissenschaftlichen Abschlusses) den Beruf und die Karriere betreffend ;
- Orientierung über die wissenschaftliche Forschung.

#### Ausblick

In der Absicht, die Aktivitäten auf dem Gebiet der Orientierung auf nationaler Ebene zu koordinieren, ist ein Planungskomitee von dem Ministerium für Arbeit und von der Sozialversicherung gegründet worden. Die Aufgabe dieses Komitees ist die Bestimmung von Handlungsmodalitäten zur Realisierung eines Netzsystems von Beratungsstellen, welche Jugendliche und Erwachsene orientieren und in die Arbeitswelt -auch in Verbindung mit EG-Programmen - eingliedern sollen. Das Komitee wird insbesondere den Aspekt der Organisation von Informationen und den Umgang mit diesen behandeln. Außerdem muß es qualitative Standards für die Dienststellen bestimmen, berufliche Profile und entsprechende Ausbildungsprogramme für diese Beschäftigten vorschlagen.

Erst kürzlich ist eine Untersuchung über die Orientierungszentren in Italien abgeschlossen worden, deren Ergebnisse in den nächsten Monaten zur Verfügung stehen werden.

Das Projekt des Komitees schließt sich an andere EG-Projekte an, im Besonderen an das Programm PETRA II, Aktion III, das die Anbindung des Informationsaustausches auf europäischer Ebene vorsieht.

Übersetzung: Andras Gemes

## ZUSÄTZLICHE BEITRÄGE

### Das Projekt 'Studierende beraten Studierende' (SBS)

Raphael Hägele

Das Projekt "Studierende beraten Studierende" (SBS) stellt eine Erweiterung des Modellversuchs "Therapeutisches Kollektiv" (TK) des Vereins "Evangelische Arbeitsstelle zur Förderung der sozialen Bildung junger Akademiker e.V." dar. Das TK hat sich in seiner Form und Funktion als studentische Beratungsstelle für Studenten bewährt und ist inzwischen ein fester und anerkannter Teil der psychosozialen Versorgung in Würzburg. Das TK leistet einen durch Kooperation mit anderen Beratungsstellen, verschiedenen Formen der Supervision und durch ihre spezifische basisnahe Struktur qualitativ und quantitativ bedeutsamen Beitrag, um der zunehmenden Problematik und Anzahl ratsuchender Studenten Rechnung zu tragen.

Gleichzeitig stellt diese praktische Arbeit für Psychologiestudenten eine Möglichkeit dar, den Übergang von einem als praxisfern erlebten Studium zur realen therapeutischen Praxis unmittelbar nach dem Studium zu erleichtern. Es bietet sich daher an, von der 17-jährigen Erfahrung dieser Beratungsstelle zu profitieren und an anderen Universitäten eine entsprechende Einrichtung aufzubauen.

#### Abgrenzung zu anderen beratenden Einrichtungen

##### a) PSB

Die psychotherapeutischen Beratungsstellen der Universität oder der Studentenwerke sind durch Diplompsychologen besetzt. Dadurch ist eine Professionalität und Kontinuität der Arbeit gewährleistet. Somit kann eine SBS-Stelle nur als Vorstufe und Zusatzdienstleistung zu den PSB-Stellen betrachtet werden, da diese wegen der Zunahme an Studenten überfordert sind. Durch die Fluktation in einer SBS-Stelle, bedingt durch den Abgang der Mitarbeiter nach dem Studium, werden immer wieder neue Impulse gesetzt und die Arbeit den aktuellen Bedürfnissen der Studenten angepaßt.

##### b) Kirchliche und öffentliche Beratungsstellen

Die Zielgruppe der SBS-Stellen sind ausschließlich Personen, die sich im Zusammenhang mit ihrer Aus- und Weiterbildung in einer schwierigen Lebenssituation befinden. Dies führt zu spezifischen Erfahrungen mit den sich für gerade diese Gruppe ergebenden Problemen.

##### c) private Beratungsstellen

Zu der Spezifizierung der Zielgruppe kommt, daß die Mitarbeiter einer SBS-Stelle ehrenamtlich arbeiten. somit kann die Beratung für die minderbemittelten Studenten kostenfrei sein.

##### d) wissenschaftlich angeleitete Beratung von Studenten

Im Rahmen einer Einführung in psychotherapeutische Methoden oder zur Gewinnung empirischer Daten werden gelegentlich von Universitätsdozenten Arbeitsgruppen mit Psychologiestudenten gebildet. Da jedoch hierbei der Schwerpunkt auf dem Forschungsvorhaben oder dem Lernprozeß des Psychologiestudenten und nicht dem ratsuchenden Studenten selbst liegt, kann eine solche Beratung nicht mit der am Einzelfall orientierten Beratung einer SBS-Stelle verglichen werden. Zudem ergibt sich aus der

demokratischen Gleichberechtigung in einem SBS-Team die Übernahme von Eigenverantwortung und Teamerfahrung.

#### Grundprinzipien und Organisation

##### a) Der organisatorische Rahmen

Die psychologische Beratungsstelle wurde 1975 mit der Unterstützung des damaligen Studentenpfarrers gegründet. Organisiert ist sie als gemeinnütziger Verein, die "Evangelische Arbeitsstelle zur Förderung der sozialen Bildung junger Akademiker e.V.". Die Landeskirche unterstützt den Verein finanziell durch die Vergabe eines Honorarvertrags einer Halbtagsstelle für eine/n DiplompsychologIn. Die ESG stellt die benötigten Räumlichkeiten zur Verfügung. Ein niedergelassener Facharzt ist der Stelle assoziiert. Supervision von außen erfolgt durch einen Würzburger Diplompsychologen.

##### b) Das Team

Das Beratungsteam setzt sich aus ehrenamtlichen Mitgliedern, meist Psychologiestudenten höheren Fachsemesters und einem/-r Leiter/in zusammen. Die wichtigsten Grundprinzipien sind:

- \* Das Team ist nicht hierarchisch strukturiert; alle Mitglieder sind in jeder Hinsicht gleichberechtigt.
- \* Ein Prinzip unserer Zusammenarbeit ist die offene gegenseitige Kritik. Lernziel ist also eine offene und konstruktive Auseinandersetzung auch mit den negativen Aspekten unseres Verhaltens.
- \* Die Durchführung von Therapiekontakten und ihre Kontrolle wird entsprechend den GwG-Richtlinien festgelegt. Daraus ergibt sich auch eine systematische Selbsterfahrung der Mitglieder.
- \* In einer ausführlichen Statistik werden alle relevanten Daten erfaßt. In Jahresberichten geben wir uns selbst und allen, die sich für unsere Arbeit interessieren, Rechenschaft über die geleistete Arbeit.
- \* Durch das Kern-Randgruppen-Modell werden die Aufgaben zugeordnet, Ausbildung und Supervision und eine gewisse Kontinuität gewährleistet.

##### c) Die Zielgruppe

Die Beratungsstelle wendet sich in erster Linie an StudentInnen, wird jedoch in einem geringen Ausmaß von SchülerInnen, Arbeitslosen, Auszubildenden und Zivildienstleistenden wahrgenommen. Die sehr große Wohnungsnot, finanzielle Engpässe, ständig wachsender Leistungsdruck und Konkurrenzkampf, gerade auch im Hinblick auf spätere Anstellungsmöglichkeiten, die Lösung vom Elternhaus und bisherigen Freundeskreis, die anonyme Beziehung zu MitstudentInnen und DozentInnen, schaffen für StudentInnen eine belastende Grundsituation, der viele nicht selbstverständlich gewachsen sind. Die Hemmschwelle, sich an eine psychologische Beratungsstelle zu wenden, ist noch immer sehr hoch und mit dem Vorurteil verbunden, damit auch "unnormale" oder "krank" zu sein. Es zeigte sich, daß diese Barriere durch "Mund zu Mund Propaganda", die Verbindung zu einer kirchlichen Einrichtung und Hilfsangebot gleichsam betroffener StudentInnen (vgl. Zugänglichkeit und Effektivität von Selbsthilfegruppen) abgebaut werden kann. Dadurch kommen nicht nur StudentInnen, deren Probleme ein sehr großes Ausmaß angenommen haben, und denen der Gang zu einer Beratungsstelle als letzter Lösungsversuch erscheint.

## d) Sprechstunden

Es werden zweimal wöchentlich Sprechstunden abgehalten, in denen jeweils ein/e Mitarbeiter/in zur ersten Kontaktaufnahme zur Verfügung steht. Wir sehen die Sprechstunde als Möglichkeit zur:

- \* Information über uns und unsere Angebote
- \* Abklärung persönlicher Probleme in einem ersten Gespräch
- \* Überlegung für weitere Maßnahmen
- \* Weitervermittlung zu anderen Beratungs/Therapie-Stellen

Bei dringenden Problemen führen wir nach Rücksprache mit mindestens drei anderen Teammitgliedern eine Krisenintervention durch oder vermitteln an unseren assoziierten Arzt oder die Beratungsstelle des Studentenwerkes weiter.

## e) Selbstkontrolle

Eine Selbstkontrolle, um der fehlenden Professionalität dieser studentischen Beratungsform Rechnung zu tragen, ist gewährleistet durch:

- \* monatliche Supervision durch einen Diplom-Psychologen
- \* wöchentliche Supervision im Team
- \* stündliche Supervision eines Co-Therapeuten
- \* Psychostatistische Kontrollverfahren (TVB, KVB etc.)
- \* Tonbandaufzeichnungen

## f) Organisation intern

Folgende Aufgaben an die MitarbeiterInnen verteilt:

- \* Führung des Kontos
- \* Rationalisierung der Verwaltung
- \* Neuentwicklung von Formularen für Verwaltung und statistische Kontrolle der Therapie (Statistiken)
- \* Besorgung ständig benötigten Materials
- \* Sorge und Einhaltung der Verbindlichkeiten in der Verwaltung
- \* Vertretung in den ESG-Versammlungen
- \* Vertretung bei Öffentlichkeitsarbeiten
- \* Vertretung bei Veranstaltungen anderer Beratungsstellen
- \* Inhaltliche Auseinandersetzung mit den Konzepten anderer Gruppen

## Aufgaben der Halbtagsstelle:

Die Schaffung einer Halbtagsstelle, die von der ESG getragen wird, ermöglicht die feste Anstellung eines Mitglieds aus der Kerngruppe. Innerhalb der TK hat dieses Mitglied jedoch insofern keine Sonderstellung, als es gleichberechtigt und gleichverpflichtet an der Arbeit mitwirkt. Die feste Anstellung ermöglicht aber eine vergrößerte Aktivität:

- \* Präsenz zu bestimmten Zeiten
- \* ständiger Kontakt zur ESG
- \* Vorbereitung der Arbeitstreffen, Selbsterfahrungsgruppen
- \* Kontakt zu anderen Beratungsstellen
- \* Öffentlichkeitsarbeit

- \* Vertretung bei Informationsveranstaltungen
- \* Supervision von ESG-Praktikanten, neuen Mitgliedern
- \* Kontakte zum BDP, GwG, GVT

## g) Notwendigkeit

Die enorme Zunahme an StudentInnen an deutschen Hochschulen können die Beratungsstellen der Universität kaum mehr gerecht werden. Die Folge ist ein ständiges Anwachsen der Ratsuchenden an unserer Beratungsstelle:

Die Befürchtung, daß die TK-Beratungsstelle in Konkurrenz zu den universitären Beratungsstellen steht, erweist sich durch die Tatsache, daß in Würzburg für beide Einrichtungen Wartelisten bestehen und der Bedarf an Ratsuchenden zunimmt, als unbegründet. Ganz im Gegenteil wird das TK von der PSB Würzburg als sinnvolle und notwendige Ergänzung betrachtet, da diese Form der Studentenberatung folgende Vorteile bietet:

- \* praxisnahes Studium für Psychologiestudenten (Erfahrung in Beratung, Organisation, Teamarbeit etc.)
- \* Unterstützung überlasteter Universitätsberatungsstellen
- \* basisnahe Beratung
- \* geringere Barriere, präventive und therapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen
- \* geringe finanzielle Kosten durch freiwillige und ehrenamtliche Mitarbeit der Studenten.

## Das SBS - Projekt

Das SBS-Projekt entstand durch die Initiative eines Mitarbeiters der TK (Diplompsychologe) seit Mai 1992. Durch seine Erfahrungen mit dem TK-Modell, Leitung von Gruppen, Kriseninterventionen und Einzelgesprächen, USA-Studium-Erfahrung mit dort vergleichbaren und obligatorischen Einrichtungen bietet sich an, den Aufbau von SBS-Beratungsstellen ihm zu übertragen. In einem ersten Schritt müßte also die Initiierung solcher Stellen sicher gestellt werden. In einem weiteren Schritt geht es dann um den konkreten praktischen Aufbau, die Koordination, Weiterbildung und Supervision dieser Stellen. Ziel sind dem TK entsprechende autonome SBS-Stellen, die sich in einem gemeinsamen Verein organisieren und unterstützen. Somit wird folgende Unterstützung benötigt:

- \* Finanzierung der Tätigkeit und Supervision
- \* Finanzierung einer Grundausstattung für jede Beratungsstelle (Einrichtung, Aufnahmegeräte, psychologische Testverfahren)
- \* Finanzierung der Öffentlichkeitsarbeit
- \* Finanzierung einer Schreibkraft (evtl. Teilzeit)
- \* Räumlichkeiten, in denen Einzel/Gruppen/Team-Sitzungen durchgeführt werden können
- \* Bereitschaft zur Zusammenarbeit eines praktischen Arztes, eines Juristen und eines erfahrenen Psychotherapeuten

**Eindrücke von der ARGE-Tagung in Heidelberg**  
 Koordinierungsstelle für Studienberatung in Sachsen-Anhalt

In Absprache mit den Studienberatern haben wir uns auf ein "Echo aus Sachsen-Anhalt" verständigt.

Attraktive Veranstaltungen mit hoher Spezifik zeichneten die ARGE-Tagung in Heidelberg aus. Die technische Organisation, die sich u.a. in einem genauen zeitlichen Ablauf ausdrückte, war sehr gut. Von uns Teilnehmern aus Sachsen-Anhalt wurde es als echte Bereicherung empfunden, daß für die Arbeit in den Gruppen auswärtige Experten gewonnen werden konnten. Positiv wird auch die Neuerung beurteilt, die Berichte aus den Ländern und andere Materialien bereits vorher schriftlich auszugeben.

Als ungünstig wurde empfunden, daß wichtige Entscheidungen, wie übrigens auch auf vorangegangenen ARGE-Tagungen, am letzten Tag unter Zeitdruck und mit erheblich eingeschränktem Teilnehmerkreis gefaßt wurden. Die Hauptprobleme scheinen dabei allerdings in erstens sehr kontroversen Standpunkten einiger Beteiligter und zweitens im mangelnden Interesse an diesen Fragen bei anderen zu bestehen. Ob sich zur Lösung dieser Probleme organisatorische Mittel eignen, ist allerdings fraglich.

**ANHANG**

**Programm**

**Mittwoch, den 23.9.1992**

**18.00 bis 20.00 Uhr: Eröffnung der Tagung**  
 Aula der Alten Universität

**Grußworte**

Professor Dr. Peter Ulmer  
 Rektor der Universität Heidelberg

Horst Bachmann, Bonn  
 Generalsekretär des Deutschen Studentenwerks

Udo Treide, Berlin  
 Sprecher der Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater Deutschlands

**Einführung in die Tagung**

*Studentenberatung - Anmerkungen zu Aufgaben, Kooperationsfeld, Methodik*  
 Dietmar Chur, Dipl.-Psych., Zentrale Studentenberatung Heidelberg

**Eröffnungsvortrag**

*Psychoanalytische Beratung*  
 Prof. Dr. Rolf Vogt, Psychoanalytiker, Professor für Psychologie, Universität Bremen

*anschließend:*

**Empfang im Rektorat**

**Donnerstag, den 24.9.1992**

---

**8.30 bis 9.15 Uhr: Plenum**

*Erläuterungen zum Tagungsablauf*

*Die Heidelberger Beratungsstellen für Studierende - eine kurze Präsentation ihrer Arbeit*

Dr. Raban von der Malsburg, Leiter der Zentralen Studentenberatung

Dr. Rainer Holm-Hadulla, Leiter der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks

**9.30 bis 12.00 Uhr und 14.00 bis 16.00 Uhr:**

**Workshops für Mitarbeitende der Zentralen und der Psychotherapeutischen Beratungsstellen**

*Workshop 1:*

*Zur Psychodynamik von Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten  
- der psychoanalytische Ansatz in der Beratung Studierender*

Dr. Urte Finger-Trescher, Frankfurt

*Workshop 2:*

*Die gruppenanalytische Dimension in der Studentenberatung*

*- Berater und Klient im Spannungsfeld zwischen Institution 'Hochschule' und Beratungssituation*

Dr. Gerhard Rudnitzki, Heidelberg

*Workshop 3:*

*Leistungsanforderungen und Fragen der Lebensbewältigung bei Studierenden - systemisch gesehen*

Professor Dr. Ewald Johannes Brunner, Tübingen-Jena

*Workshop 4:*

*Systemische Beratung, Coaching, Therapie - eine psychologische Dienstleistung im Kontext der Studentenberatung*

Elke Rathsfeld-Jorda, Dipl.-Psych., Frankfurt

**16.30 bis 18.00 Uhr: Plenum**

**Gesprächsforum zu aktuellen Themen der Studentenberatung**

*Situation der Studentenberatung in den einzelnen Bundesländern*

*Vorschläge zur Strukturreform in der ARGE*

Moderation: Hedi Blumer, Dipl.-Päd., Zentrale Studentenberatung Heidelberg

parallel dazu :

**9.30 bis 12.00 Uhr und 14.00 bis 18.00 Uhr**

**Workshops für Mitarbeitende der Sozialberatungsstellen der Studentenwerke**

*(soweit aufgrund der Zahl der Anmeldungen aus diesem Teilnehmerkreis noch Plätze frei sind, können auch Interessierte aus anderen Beratungsstellen teilnehmen)*

*Workshop 5:*

*Einführung in die Gesprächsführung für Menschen in sozialberatenden Berufen*

Eberhard Fuhrmann, Dipl.-Psych., Heidelberg

*Workshop 6:*

*Methoden der Gesprächsführung für Fortgeschrittene*

Hermann Marahrens, Dipl.-Psych., Göttingen

*Workshop 7:*

*Zukunftswerkstatt: soziale Dienste der Studentenwerke*

Margret Feit, M.A., Bonn und Achim Schattmann, Dipl.-Päd., Braunschweig-Hildesheim:

**Freitag, den 25.9.1992**

---

**9.00 bis 9.30 Uhr: Plenum**

*Vorstellung der Arbeitsgruppen: Themen und Vorgehen*

**9.30 bis 12.30 Uhr und 14.00 bis 16.00 Uhr: Arbeitsgruppen**

*Vertiefung des Tagungsthemas und Behandlung ergänzender Fragestellungen*

**16.30 bis 18.00 Uhr: Plenum**

*Eine reflektierende Gruppe - 'Was ich noch zu sagen hätte...'*

*Persönliche Anmerkungen, Gedanken und Eindrücke zur Tagung*

Moderation: Hedwig Schilling, Dipl.-Übers. und Dietmar Chur, Dipl.-Psych., Zentrale Studentenberatung Heidelberg

**20.00 Uhr: ARGE-Fête**

*Kulinarisches*

*Geistreiches und Geistloses - Sagbares und Unsagbares*

*Unterhaltung, Begegnung, Bewegung*



Samstag, den 26.9.1992

**8.30 bis 10.00 Uhr: ARGE-Plenum**

Wahlen, Organisatorisches, Behandlung vorliegender Anträge

**10.15 bis 12.00 Uhr: Plenum**

Demonstration eines systemisch orientierten Beratungsgesprächs

Video oder life-Simulation mit anschließender Diskussion

Moderation: N.N.

**Erläuterungen zu den Workshops - Donnerstag, 24.9.1992**

**Workshop 1**

**Zur Psychodynamik von Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten**

**- der psychoanalytische Ansatz in der Beratung Studierender**

Ausgehend von den beruflichen Interessenlagen der Teilnehmenden werden anhand von konkretem Fallmaterial gemeinsam Kriterien erarbeitet, die einen Zugang zum Verständnis von Leistungs- und Entscheidungsschwierigkeiten von Studierenden eröffnen und Perspektiven effektiver Beratung ermöglichen.

*Priv.Doz.Dr. phil. Urte Finger-Trescher*

*Gruppenanalytikerin (DAGG, IGAH), Lehrbeauftragte der Universität Frankfurt und der Ev. Fachhochschule Darmstadt; Privatdozentin an der Gesamthochschule Kassel. Vorstandsmitglied des Frankfurter Arbeitskreises für Psychoanalytische Pädagogik.*

*Von 1974 bis 1978 Mitarbeiterin an der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Frankfurt; in freiberuflicher Praxis psychoanalytische Arbeit mit einzelnen, Familien und Gruppen.*

*Wissenschaftliche Veröffentlichungen in den Bereichen Gruppenanalyse, Anwendungen der Psychoanalyse in der sozialen Arbeit und zur Psychodynamik von Trauma und Aggression.*

**Workshop 2**

**Die gruppenanalytische Dimension in der Studentenberatung**

**- Berater und Klient im Spannungsfeld zwischen Institution 'Hochschule' und Beratungssituation**

Vorstellung des gruppenanalytischen Konzepts, teilnehmerzentrierte Auseinandersetzung mit konkreten Beratungssituationen. Szenische Anreicherung durch mitgebrachte Beratungsbeispiele der Teilnehmenden.

*Dr. med. Gerhard Rudnitzki*

*Arzt für Neurologie und Psychiatrie, Psychotherapie/ Psychoanalyse.*

*Lehranalytiker, Deutsche Gesellschaft für Psychoanalyse, Psychotherapie, Psychosomatik und Tiefenpsychologie e.V. (DGPT); Gruppenlehranalytiker, Sektion Analytische Gruppenpsychotherapie des Deutschen Arbeitskreises für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG)*

*Vorsitzender des DAGG, Vorsitzender des Instituts für Gruppenanalyse Heidelberg e.V. (IGAH)*

*Leitender Arzt des Bereiches Psychiatrie/Psychotherapie im Rehabilitationszentrum für Kinder und Jugendliche in Neckargemünd.*

**Workshop 3**

**Leistungsanforderungen und Fragen der Lebensbewältigung bei Studierenden - systemisch gesehen**

Einführendes Referat, Arbeit in Kleingruppen, Bearbeitung von Fällen aus dem Teilnehmerkreis

*Professor Dr. Ewald Johannes Brunner*

*Pädagogische Psychologie, Universität Tübingen; zur Zeit Gastprofessor an der Universität Jena; ausgebildeter Familientherapeut; betreuende und supervidierende Mitarbeit an der Beratungsstelle des Institutes für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen (Klientel: Schüler, Eltern, Lehrer); Publikationen auf dem Gebiet der systemischen Schulpsychologie.*

**Workshop 4**

**Systemische Beratung, Coaching, Therapie - eine psychologische Dienstleistung im Kontext der Studentenberatung**

Vortrag, Gruppengespräch, Kleingruppenarbeit und Videodemonstration

*Elke Rathsfeld-Jorda, Dipl.-Psych.*

*Mitarbeiterin des Instituts für Familientherapie und des Instituts für systemische Studien und Organisationsentwicklung in Frankfurt, freie Trainerin im Bereich Personalentwicklung. Hauptarbeitsbereiche: Familientherapie und systemische Organisationsentwicklung. Frühere Tätigkeit in einem pädagogisch-psychologischen Forschungsprojekt der Universität Frankfurt, sowie in der Beratung von Kindern und Jugendlichen und deren Familien.*

**Workshop 5**

**Einführung in die Gesprächsführung für Menschen in sozialberatenden Berufen**

*Eberhard Fuhrmann, Dipl.-Psych.*

*Ausbilder für Gesprächsführung und Gesprächspsychotherapie*

**Workshop 6**

**Methoden der Gesprächsführung für Fortgeschrittene**

*Hermann Marahrens, Dipl.-Psych.*

*Ausbilder für Gesprächsführung und Gesprächspsychotherapie*

**Workshop 7**

**Zukunftswerkstatt: soziale Dienste der Studentenwerke**

Wie gestalten die Studentenwerke den sozialen Lebensraum für die Studierenden? Welche Angebote werden neben den drei Hauptsäulen 'Mensen, Wohnheime, BAFÖG' entwickelt - wie werden sie von den Studierenden angenommen? Welche Anforderungen ergeben sich darüber hinaus aus den sich verändernden Lebenswirklichkeiten der Studierenden? Welche Rolle spielen dabei die sozialen Dienste der Studentenwerke - welche könnten sie spielen?

*Margret Feit, M.A., Bonn und Achim Schattmann, Dipl.-Päd., Braunschweig-Hildesheim*

*Erläuterungen zu den Arbeitsgruppen - Freitag, 25.9.1992*

**1. Arbeitsgruppen zum Tagungsthema**

*a. Psychoanalyse*

**Arbeitsgruppe 1**

**Vormittags: Analytisch orientierte Krisenintervention und Kurzpsychotherapie**

Einführungsreferat und Diskussion

*Dr. Rainer Holm-Hadulla, Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg*

**Nachmittags: Organisationsstruktur, Fragen der Dokumentation und Evaluation im Rahmen einer psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studierende**

*Dr. Karl-Friedrich Braun, Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg*

**Arbeitsgruppe 2**

**Der Beitrag der analytischen Familientherapie zur Beratungsarbeit mit Spätadoleszenten**

Gesprächskreis mit der Möglichkeit eigener Falldarstellungen

*Bärbel Bauers, M.A. und Katharina Parisius, Dipl.-Psych., Ärztlich-Psychologische Beratungsstelle für Studierende der Universität Göttingen*

**Arbeitsgruppe 3**

**Was leistet die psychoanalytische Theorie für das interaktionelle Geschehen in der Beratung: Was kann man aus Langzeittherapien für die Beratung lernen?**

Gesprächskreis für Kolleginnen und Kollegen mit psychoanalytischem Hintergrund und der Bereitschaft, über eigene Fälle zu berichten: Thesenpapier und kollegiale Diskussion

*Hans-Werner Rückert, Dipl.-Psych., Zentraleinheit Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin*

*b. Systemik*

**Arbeitsgruppe 4**

**Menschen, Aufträge, Wunderfragen**

**Systemische Anteile in Studienberatung und Therapie**

*Ulrike Helbig, Dipl.-Soz., Karen Cornils-Harries, Dipl.-Psych., Beratungszentrum für Studenten, Hamburg*

**Arbeitsgruppe 5**

**Hypnotherapeutische Methoden in der Studentenberatung - oder: Wie können Kopfarbeiter/-innen das kreative Potential ihres Unbewußten nutzen?**

Einführung in die Methode anhand von praktischen Übungen

*Cornelia Rupp-Freidinger, Dipl.-Psych., Beratungs- und Informationszentrum, Karlsruhe*

**Arbeitsgruppe 6**

**Die 'solution focussed brief family therapy' von Steve de Shazer**

Darstellung des Konzeptes, praktische Demonstrationen, Bewertung des Verfahrens, Fragen der Integration des Verfahrens in andere beraterisch-therapeutische Orientierungen

*Jürgen Dieker, Dipl.-Psych., Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Karlsruhe*

*c. andere Methoden*

**Arbeitsgruppe 7**

**Das Erstgespräch in der Clearing-Stelle**

- Zuhören - Anliegen klären - Grenzen setzen -

Diskussion über das eigene Gesprächsverhalten im Clearing

*Roswitha Heunisch, Zentrale Studienberatung der Universität Hohenheim*

**2. Arbeitsgruppen zu ergänzenden Themen**

*a. Forschung zu Themen der Studentenberatung*

**Arbeitsgruppe 8**

**Studentische Identität in Ost- und Westdeutschland - Ergebnisse einer Untersuchung an Studierenden der Universitäten Halle und Göttingen aus dem Sommer 1991**

Referat und Gesprächskreis über mögliche Konsequenzen für die Beratungsarbeit

*Dr. Henning Schauenburg, Ärztlich-Psychologische Beratungsstelle der Universität Göttingen und Dr. Reinhold Palussek, Psychologische Studentenberatungsstelle der Universität Halle*

**Arbeitsgruppe 9**

**Ost trifft West - wirklich?**

**Studierende aus den neuen Bundesländern an 'westlichen' Hochschulen - Untersuchungen und Erfahrungen der Technischen Universität Berlin**

Gesprächskreis für Beratende aus Ost und West

*Dr. Uta Dobrinkat-Otte und Dipl.-Ing. Ulrike Haefner-le Plat, Allgemeine Studienberatung der Technischen Universität Berlin*

**Arbeitsgruppe 10**

**Hochschulforschung in Kooperation mit der Praxis der Studentenberatung**

Vorstellung der bisherigen Arbeiten zur Studienberatung in der Projektgruppe Hochschulforschung, Diskussion zu Fragen des Zusammenwirkens von Forschung und Praxis im Feld der Studentenberatung

*Dr. Gudrun Aulerich, Dipl.-Soz. und Dr. Karin Döbeling, Dipl.-Psych., Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin-Karlshorst*

*b. Praxisfelder***Arbeitsgruppe 11****Geisteswissenschaften und Arbeitsmarkt:****Kooperation von Hochschulen, Wirtschaft und Arbeitsamt bei der Beratung und Betreuung von Studierenden**

Vorstellung des Konzepts und der Aktivitäten, Diskussion

*Barbara Maurer, M.A., Zentrale Studentenberatung Heidelberg***Arbeitsgruppe 12****Hochschulwesen und Studentenberatung in Italien**

Darstellung der Situation und Diskussion

*Dott. Silvia Zetti, I.S.U. del Politecnico di Milano und András Gémes, Dipl.-Soz., Zentrale Studienberatung der Technischen Hochschule Darmstadt*