

Herbsttagung der ARGE 1993

FOCUS

Alltag

TAGUNGSBERICHT

Tagung der Arbeitsgemeinschaft für
Studienberatung (ARGE) in Zusammenarbeit
mit dem Deutschen Studentenwerk vom
22.9. -25.9.1993
in Hamburg

FOCUS: Alltag
Neuere Entwicklungen und Forschungsbeiträge
aus der Praxis der psychologischen
Beratung/Psychotherapie
und Studienberatung

UNIVERSITÄT HAMBURG
Zentrum für Studienberatung
und Psychologische Beratung
Edmund-Siemers-Allee 1

20146 Hamburg
Tel. 040/4123-2510
Fax: 040/4123-2449

Die Fertigstellung der Dokumentation zur ARGE-Herbsttagung 1993 in Hamburg ist für die Beteiligten am Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung Anlaß zum Rückblick gewesen.

Wir haben uns gefreut, fast 200 Kolleginnen und Kollegen zu den Veranstaltungen der Tagung begrüßen zu können. In der Zwischenzeit haben uns viele positive Rückmeldungen zum Inhalt und Ablauf der Tagung erreicht. Dies hat uns das befriedigende Gefühl gegeben, daß sich unsere Bemühungen gelohnt haben.

Rechtzeitig zur nachfolgenden Tagung der ARGE in Hannover liegt nun die Dokumentation der Herbsttagung 1993 in Hamburg vor. Wir sind gebeten worden, diese Dokumentation in der herkömmlichen Weise zu erstellen. In ihrer inhaltlichen Gestaltung und äußeren Form bleibt die Zusammenstellung für uns jedoch letztlich unbefriedigend. So liegen nicht aus allen Arbeitsgruppen Manuskripte, Zusammenfassungen oder Protokolle vor. Die Unterschiedlichkeit der uns zur Verfügung gestellten Unterlagen hätte zudem in verschiedener Hinsicht eine umfangreiche redaktionelle und sekretarielle Bearbeitung erfordert, um ein einheitliches Gesamtbild zu präsentieren: hierzu haben wir uns leider nicht in der Lage gesehen.

Es scheint uns im Sinne zukünftiger Ausrichter von ARGE-Tagungen sinnvoll, über den Sinn und Zweck von ARGE-Tagungsdokumentationen zu sprechen: für wen und für welchen Zweck sie erstellt werden, welchen Maßstäben sie genügen und welche Konsequenzen aus ihnen erwachsen sollen.

So ergeben sich beispielsweise aus der Zusammenfassung von Hinweisen der Teilnehmenden im Anschluß an die Tagung deutliche Wünsche: nach mehr inhaltlicher und personeller Kontinuität, in Bezug auf konkrete Strukturvorschläge für ARGE-Tagungen oder hinsichtlich organisatorischer Rahmenbedingungen. Damit die Wünsche der Teilnehmenden nicht regelmäßig aber folgenlos erhoben werden, haben wir diese in der neu eingerichteten Vorbereitungskonferenz für die ARGE-Tagungen weitergegeben und stellen sie auch in der nachfolgenden Dokumentation vor.

Für ihre Unterstützung bedanken wir uns beim Deutschen Studentenwerk Bonn und Hamburg sowie der Universität Hamburg. Unser Dank gilt schließlich allen Beteiligten, die am Zustandekommen der Tagung mitgewirkt haben

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des
Zentrums für Studienberatung und Psychologische Beratung



(Dr. Peter Figge)

I n h a l t:

- Tagungsprogramm
- Meinungen, Anregungen, Tagungskritik
- Vorträge
- Arbeitsgruppenberichte

Programmübersicht

MITTWOCH, 22.9.93

16.00 Uhr

Eröffnung des Tagungsbüros, Curiohaus, kleiner Saal,
Rothenbaumchaussee 13

17.30 bis 21.00 Uhr

Eröffnung der Tagung
Grußworte durch Vertreter/innen der
- Universität Hamburg
- des Deutschen Studentenwerkes
- der ARGE

Vortrag von Dr. Gisela Schrewermann, Institut für Studien- und
Motivforschung, Düsseldorf

Brennpunkt Alltag, Beratung zwischen Sachzwang und
Zwangsjacke

Anschließend Empfang mit kaltem Buffet

DONNERSTAG, 23.9.93

9.00 bis 10.30 UHR

Vortrag von Prof. Wolf Wagner, Fachhochschule Erfurt,
Vom Institutionen-Optimismus zur persönlichen
Überlebensstrategie - eine resignative Wende?

Ort: Uni Hauptgebäude, Hörsaal C

10.45 bis 13.00 UHR

Arbeitsgruppen: 1. 3. 5. 6. 7. 11. 14. 15. 16. 17. 19. 21
Ort: s. Raumverteilungsplan in der Tagungsmappe

Mittagspause

15.00 bis 18.00 UHR

Arbeitsgruppen: 1, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19

FREITAG: 24.9.93

9.00 bis 10.30 UHR

Vortrag von Frau Annette Bertrams, Kandern-Tannenkirch
Mythos Generationenkonflikt

Uni Hauptgebäude, Hörsaal C

10.45 bis 12.30 UHR

Arbeitsgruppen: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10

Mittagessen

14.00 bis 15.00 UHR

Vortrag von Dr. Anastasia Kalantzi-Azizi, Universität Athen
Studienberatungseinrichtungen in Griechenland

Ort: Uni Hauptgebäude, Hörsaal C

15.00 bis 18.00 UHR

ARGE - Plenum

Ort: Uni- Hauptgebäude, Hörsaal C

20.00 UHR

ARGE - Fest in Freddie's Ballhaus, Hellkamp 68

SAMSTAG, 25.9.93

9.30 bis 12.00 UHR

ARGE-Plenum

Ort: Hörsaal C

12.00 UHR

Ende der Tagung

Übersicht und Beschreibung der Vorträge und Arbeitsgruppen

Vorträge

Dr. Gisela Schrewermann, Institut für Studien- und Motivforschung, Düsseldorf
Brennpunkt Alltag, Beratung zwischen Sachzwang und Zwangsjacke

Mittwoch, 18.00 bis 19.00 Uhr, Curiohaus, kleiner Festsaal.

Prof. Wolf Wagner, Fachhochschule Erfurt
Vom Institutionen-Optimismus zur persönlichen Überlebensstrategie - eine resignative Wende?

Anschließend weiterführende Diskussion in Arbeitsgruppe 21

Donnerstag, 9.00 - 10.30 Uhr, ESA I, Hörsaal C

Annette Bertrams, Kandern-Tannenkirch

Mythos Generationenkonflikt

Spurensicherung bei psychoanalytisch orientierten Studenten-TherapeutInnen.

Freitag, 9.00 - 10.30, ESA I, Hörsaal C

Prof. Dr. Anastasia Kalanzi-Azizi, Universität Athen
Studienberatungseinrichtungen in Griechenland

Freitag, 14.00 - 15.00 Uhr, ESA I, Hörsaal C

Arbeitsgruppen

AG 1

Uta Amann, Dipl. Soz. Wiss., Fachhochschule Hamburg, **Angelika Freimuth**, M.A.,
Technische Universität Hamburg-Harburg,

Margit Lindner, Dipl.-Psych., **Ulrich Martzinek**, Universität Regensburg

Irene Peter, Dipl.-Ing. Ökonom., **Dr. Reiner Mund**, **Elke Schwämmlein**, Dipl.-Psych.

Zentrale Studien- und Studentenberatung, Technische Universität Ilmenau

Edith Püschel, Dipl.-Psych., **Marion Arnold**, Dipl.-Soz., FU Berlin

Barbara Conratt, Dipl.-Psych., Frauenbüro, Universität Mainz

Moderation: Ulrike Helbig, Dipl.-Soz., Zentrum für Studienberatung und Psychologische
Beratung, Universität Hamburg

Frauenförderung an Hochschulen als Beitrag zur Studienreform

Neue Untersuchungen und Beiträge über Frauenförderung/frauenspezifische Studienberatung

und spezielle Seminarangebote an deutschen Hochschulen werden vorgestellt. Danach haben wir die Möglichkeit zur Diskussion und Erfahrungsaustausch und vielleicht sogar zur Entwicklung neuer Pläne.

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr
Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 2

Marion Arnold, Dipl. Soz., Zentraleinrichtung für Studienberatung und psychologische Beratung, FU Berlin

Studieren mit Kind

Erfahrungsaustausch über Beratungsschwerpunkte und Beratungsangebote für Studierende mit Kindern sowie über die Einrichtung von Kinderbetreuungsmöglichkeiten an der Universität.

Zielgruppe: Interessierte und möglichst "einschlägig" erfahrene BeraterInnen.

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 3

Holger Baum, MEDIACOMPANY, Bonn

Workshop für Öffentlichkeitsarbeit studentischer Beratungsdienste, insbes. für psychotherapeutische Beratungsstellen

- Grundlagen der Kommunikations- und Öffentlichkeitsarbeit sozialer Organisationen
- Presse- und Öffentlichkeitsarbeit als Teil der Lobbyarbeit für Studierende
- Spezifische Zielgruppen: Was wissen wir über sie, was erwarten sie von uns, was erwarten wir von ihnen?
- Wie vermitteln wir welchen Botschaft an unsere Zielgruppen? Kommt unsere Botschaft richtig an, werden wir verstanden/mißverstanden? Warum? Fakten, Erwartungen, Gefühle.
- Strategische Planung der Öffentlichkeitsarbeit.

Gruppengröße: max. 20

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr

AG 4

Studium und Studierende im Focus aktueller Diplomarbeiten

Markus Brenner, Dipl.-Psych, Hamburg

Identität und Selbstkonzept von Studierenden der Psychologie bei ersten Praxiserfahrungen

Michael Geske, Dipl.-Psych., Hamburg

Einsamkeit, soziale Beziehungen und Studienbelastung bei Studierenden

Thomas Tepas, Dipl.-Psych., Hamburg

Diplomarbeit als Ablösungsprozeß vom Studium.

Moderation: Christine Schuricht, cand. psych., Universität Hamburg

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 5

Dietmar Chur, Dipl.-Psych., Zentrale Studienberatung, Universität Heidelberg

Weder allgemeine Studienberatung noch Psychotherapie

- Zur Funktion von Beratung im System Hochschule
- Arbeiten sollen - arbeiten wollen: zum Umgang mit Lern- und Leistungsstörungen

Zielgruppe: Studentenberater mit Interesse an konzeptionellen Fragen, an Fragen der Professionalität und der institutionellen Glaubwürdigkeit von Beratung an der Hochschule.

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 6

Michael Egeri, Dipl.-Psych., Studienbüro, Ruhruniversität Bochum

Gesprächspsychotherapeutische Aspekte in der Beratung.

Ausgehend von den klassischen therapeutischen Grundhaltungen "Echtheit, Akzeptanz, Empathie" werden neuere Theorien zum Krankheitsbegriff und zur Störungslehre im klientenzentrierten Modell sowie Forschungsergebnisse zum "zielorientierten Handeln" in der GT vorgestellt.

An einem ersten Überblick (Referat, schriftl. Papiervorlage) sollen sich kleinere Gesprächskreise zu den anfallenden Fragen, persönlichen Einschätzungen, Kritik und individuellen Grundhaltungen der Teilnehmer-Innen anschließen

Gruppengröße: max. 20 Personen (nicht nur für PsychotherapeutInnen gedacht)

Zielgruppe: diese AG ist nicht nur für Therapeut/innen gedacht

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr, 15.00 - 18.00 und Freitag 10.45 - 12.30 Uhr

AG 7

Prof. Heinz-Joachim Feuerstein, Fachhochschule Kehl

Focusing (nach E.T. Gendlin) als Prozeßhilfe in Entscheidungs-Situationen

Zur Rolle der "gespürten Bedeutung" in persönlichen Entwicklungsprozessen

Gruppengröße: max. 12-15

Donnerstag 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr

AG 8

Dr. Peter Figge, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg

Klientenzentrierte Psychotherapie in Gruppen:

Therapieerfolg und Therapienutzen unter dem Einfluß der erlebten Beziehung zum Therapeuten.

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Effekten und Prozeßmerkmalen einjähriger, klientenzentrierter Gruppenpsychotherapie mit Studierenden (N = 58)

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG..9

Susanne Geisler, cand. Psych., Universität Leipzig

Psychische Befindlichkeit von Studierenden sowie deren Einstellung und Vorstellung zur Arbeit der psychologischen Beratungsstelle.

Darstellung einer empirischen Untersuchung aus dem Frühjahr 1993 an der Leipziger Universität. Anlaß war der Neuaufbau der psychologischen Studentenberatungsstelle, welche sich an den Vorstellungen und Bedürfnissen der Studierenden orientieren soll. Erfahrungsaustausch mit anderen psychologischen Studienberatungsstellen.

Zielgruppe: MitarbeiterInnen von Psychologischen Studienberatungsstellen

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 10

Dr. Rainer Holm-Hadulla, Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg

Zur Veränderung psychologischer Beschwerden durch eine psychotherapeutische Beratung und Kurztherapie

Vorstellung einer empirischen Untersuchung.

Freitag, 11.00 - 12.30 Uhr

AG 11.

Dr. Helga Knigge-Ilner, Dr. Otto Kruse, Zentraleinrichtung für Studienberatung und Psychologische Beratung, FU Berlin

Von der Psychotherapie zum Studienmanagement - Modellentwicklung in der psychologischen Beratung von Studierenden.

Workshops und Gruppen zur Vermittlung von Strategien und Kompetenzen zur besseren Bewältigung von Anforderungs- und Stresssituationen haben einen zunehmend größeren Stellenwert in unserem Beratungsangebot eingenommen. Die Entwicklungslinien, die u.a. von der (Einzel-) Therapie von (individuellen) Störungen zu präventiv ausgerichteten Gruppenangeboten für unspezifizierte Zielgruppen geführt haben, sollen anhand von zwei Beispielen zur Gruppenarbeit aufgezeigt und diskutiert werden. Dazu werden die folgenden Workshops vorgestellt:

- a) Workshop zum kreativen wissenschaftlichen Schreiben
- b) Workshop zur Examensvorbereitung

Zielgruppe: Psychologische Berater/innen

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uh

AG 12

Lorraine Kühn, Dipl.-Psch., Eckart Schmidt-Klevenow, Dipl.-Psych., Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg,

Das Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg

Vorstellung und Gespräch über das Konzept der Integration von Studienberatung und psychologischer Beratung in der Beratungseinrichtung der Universität Hamburg, (Entwicklung, aktuelle Situation, Perspektiven).

Donnerstag, 15.00 - 18.00 Uhr

AG 13

Jürgen Messer, Dipl.-Psych., Psychologische Beratungsstelle, Studentenwerk Mannheim

15 Jahre Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende.

Ein statistischer Überblick über Nachfrage und psychisches Befinden von Ratsuchenden Ende der 70iger. Mitte der 80iger und Anfang der 90iger Jahre,

Freitag 10.45 - 12.30 Uhr

AG 14

Wolfgang Neumann, Dipl.-Psych., Zentrale Studienberatung, Universität Bielefeld

"Wenn ich fröhlich bin, wird mein Geist ruhiger..." Humor- und Psycho-Beratung

Im FOKUS des Alltags der psychologischen Arbeit steht hier der Spaß, die Freude und der Humor. - Der Ansatz versucht einen Mischmasch aus personenzentrierter Arbeit, paradoxsystemischer und provokativer sowie theatertherapeutischer Vorgehensweise schmackhaft zu machen.

Zielgruppe: Berater/innen, die für Humor zu haben sind.

Donnerstag 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr

AG 15.

Dr. Stefan Oschmann, Paloma von Eyb, Dipl.-Psych., Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studentenwerk Würzburg

Beratung und Therapie von Partner- und Sexualproblemen

Bei Partner- und Sexualproblemen ist ein generelles Vorgehen nach nur einer traditionellen Therapiemethode meistens zum Scheitern verurteilt. Deshalb vermittelt der Workshop einen kurztherapeutischen und integrativen Therapieansatz, der sich in der Beratung bewährt hat. Auch sollte das Lachen in der Psychotherapie nicht fehlen, denn Humor, Vergügen und Aufmerksamkeit sind die besten Voraussetzungen, um zu lernen und mit anderen therapeutisch zu arbeiten.

Donnerstag 10.45 - 13.00 Uhr, und 15.00 - 18.00 Uhr

Freitag 10.45 - 12.30 Uhr

AG 16

Renate Ritter, Dipl.-Psych., Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg

Psychotherapie im Setting einer Beratungsstelle

"Wie kann ich im durch die Beratungsstelle gegebenen Setting angemessen therapeutisch arbeiten?"

Viele von uns haben umfassende therapeutische Ausbildungen gemacht, jedoch wenig Anleitung dabei gehabt, selber therapeutische Interventionsweisen zu entwickeln, zugeschnitten auf den Auftrag der Institution und der spezifischen therapeutischen Zielgruppe. Ausgangspunkt für solche Überlegungen, egal aus welcher Therapierichtung kommend, kann die Darstellung eines therapeutischen Konzepts sein, mit dem an der Universität Hamburg mit den über dreißigjährigen Studenten/innen gearbeitet wird. Wie lassen sich Zielgruppen definieren, Aufträge definieren und in angemessenes therapeutisches Handeln umsetzen?

Donnerstag 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr

AG 17

Klara Roeske, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Bremen

Clearing: Entrée für Ratsuchende in die Beratungsstelle

Gesprächsführungstraining, Kooperation und Kommunikation am Arbeitsplatz (Fortsetzung der Arbeit in Dresden).

Die AG richtet sich an Mitarbeiterinnen der Clearingstellen, max. 8 - 10 Personen

Donnerstag 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr und

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 18

Dr. Gerhart Rott, Zentrale Studienberatung Wuppertal/**Dr. Helga Knigge-Illner**,

Zentraleinrichtung für Studienberatung und Psychologische Beratung, FU Berlin/**Win Kaiphos, Dipl.-Psych.**,

Psychologische Beratungsstelle Studentenwerk München/**Dr. Peter Figge**,

Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg

Psychologische Studienberatung an deutschen Hochschulen - eine empirische Studie zu Kontext, institutionellen Bedingungen und Aufgaben

Die Notwendigkeit, im europäischen Rahmen eine Bestandsaufnahme psychologischer Beratungen an Hochschulen vorzulegen, hat zu einer empirischen Studie geführt, die die entsprechende Situation an deutschen Hochschulen übersichtlich darstellt.

Die Untersuchung analysiert die Formen und den Umfang psychologisch fundierter Beratungen in den Einrichtungen zur Studienberatung vor deren gesamtem institutionellen Hintergrund. Somit liegt erstmals eine differenzierte Beschreibung der organisatorischen und personellen Struktur von Studienberatungseinrichtungen und ihrer verschiedenartigen Beratungsformen und -inhalte vor. Bei einem durchschnittlichen Rücklauf der dieser Studie zugrundeliegenden Fragebögen von ca. 62% aller deutschen Beratungseinrichtungen an Hochschulen stellen die Ergebnisse eine tragfähige Basis für die daraus abzuleitenden Bewertungen dar.

Freitag, 10.45 - 12.30 Uhr

AG 19

Henrike Selling, Dipl. Psych., Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg,

Examen = Initiation?

Es soll versucht werden, Parallelen zwischen Initiationsriten sog. Naturvölker und unserer Gesellschaft/Universität herauszuschälen. Die Beschäftigung mit den gemeinsamen Elementen kann uns als Beratern und Therapeuten Hinweise geben, wie wir als "weise ältere Begleiter/innen" sowohl konkrete Hilfestellungen geben als auch Verstehen und Durchstehen unterstützen können.

Zielgruppe: Jeder mit Neugier und Beteiligungsbereitschaft,

Gruppengröße: max. 12 - 15 Teilnehmer/innen

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr und 15.00 - 18.00 Uhr

AG 20

Claudia Solbach, cand. psych., Karen Cornils-Harries, Dipl.-Psych., Frauke Narjes, Theologin, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg

Heute sprechen wir frei. Abgelesene Thesen zu unserem Seminar "Freies Sprechen". Seit zwei Jahren bieten wir an unserer Beratungsstelle dieses Seminar an. Wir wollen über die Entstehungsgeschichte und über die Entwicklung unseres Konzeptes berichten und eine derzeitig laufende Evaluation vorstellen.

Freitag, 11.00 - 11.45 Uhr, anschließend Zeit für Fragen

AG 21

Prof. Wolf Wagner, Fachhochschule Erfurt

Vom Institutionen-Optimismus zur persönlichen Überlebensstrategie - eine resignative Wende?

Fortsetzung der Diskussion des Vortrages

Donnerstag, 10.45 - 13.00 Uhr

Meinungen, Anregungen und ein bißchen Kritik zur Tagung

Rückmeldungen aus den Arbeitsgruppen

1. Allgemeines Stimmungsbild und Anregungen für die Zukunft

Insgesamt war das Stimmungsbild während der ARGE-Tagung Hamburg im Herbst 1993 sehr positiv: Von den TeilnehmerInnen, von denen Feedbackbögen vorliegen (69) haben alle die ganze Zeit an den gewählten AGs teilgenommen. Fast drei Viertel der TeilnehmerInnen (50=72,5%) gaben an, daß sich ihre Erwartungen und Wünsche an die AG erfüllt hätten, ca. ein Viertel (18=26,1%) meinten, daß sich ihre Erwartungen und Wünsche teilweise erfüllt hätten und nur in einem Fall (1=1,4%) wurden die Erwartungen durch die AG nicht befriedigt.

Die Gründe für die Wahl einer bestimmten AG reichten von Neugier auf neue, der eigenen Arbeit fremde Themenbereiche über Erfahrungsaustausch und den Wunsch, Anstöße und neue Anregungen für die eigene Arbeit zu erhalten, bzw. bestimmte Themen im größeren Rahmen vertiefen und diskutieren zu können bis zur gezielten Informationssammlung für neue Projekte in der eigenen Beratungsstelle.

Als besonders wichtig in der AG-Arbeit wurden daher immer wieder Anregungen, Kennenlernen von AnsprechpartnerInnen zu einem bestimmten Thema, Kennenlernen neuer Konzepte und der Austausch mit den KollegInnen sowie praktische Übungen genannt.

Das breite Interesse an dem Thema dieser ARGE-Tagung "Focus Alltag" zeigt sich auch an den Wünschen für das nächste ARGE-Treffen und an die AGs: häufig wurde der Wunsch nach einer Fortsetzung bestimmter Themen genannt, wie z.B. Frauenförderung, Studieren mit Kind, Öffentlichkeitsarbeit, Humor- und Psychoberatung und elektronische Medien im Alltag der Studienberatung, wie auch das Interesse an Themen wie "Verhaltenstherapeutische Aspekte in der psychologischen Beratung", an therapeutischen Themen im Beratungsalltag. Demgegenüber wurde auch vorgeschlagen, Themen der Alltagsberatung/ professionellen Beratung ausgewogener im Verhältnis zu psychologischen/psychotherapeutischen Themen anzubieten. Zusätzlich zu diesen themenbezogenen Wünschen wurden auch Anregungen zu der Struktur und den Rahmenbedingungen künftiger Tagungen geäußert.

Mehrfach wurde angeregt, die Vorträge auf ein Minimum zu beschränken, um mehr Zeit für die Vertiefung eines Themas und den Austausch untereinander in den AGs zur Verfügung zu haben. Innerhalb der AGs könnte ein kurzes Referat als Einstieg in das Thema zur Anregung der Diskussion dienen (wie es teilweise auch durchgeführt wurde). In einigen Fällen wurde eine (stärkere) Verknüpfung von Vortrag und AG-Arbeit als besonders sinnvoll angesehen, damit Anregungen aus dem Vortrag gleich in Bezug auf die praktische Arbeit der Studienberater in der Diskussion weiterverarbeitet werden können.

Häufig wurde der Schwerpunkt der Anregung auch eindeutig auf die praktische Arbeit/ Übungen gelegt, so z.B. in dem Vorschlag, praxisorientierte Gruppen über beide Tage anzubieten, um den Inhalt weiter vertiefen zu können.

Vielfach wurde bedauert, daß zu wenig Zeit für die Gruppenarbeit, die gewählten Themen zur Verfügung stand, so daß der Inhalt zu wenig vertieft werden konnte, bzw. vieles nur angerissen wurde. Dieser Wunsch kennzeichnet auch ein Grundproblem von Tagungen: Nämlich die Entscheidung, entweder ein möglichst weitgefächertes Angebot zu einem bestimmten Oberthema anzubieten oder diese Differenziertheit zugunsten von weniger, aber zeitlich intensiveren Kleingruppen zu verringern.

Vielleicht bestände hier eine Lösung darin, daß die TeilnehmerInnen vorab Unterlagen zu der angemeldeten Gruppe erhalten, um sich schon auf das Thema vorbereiten zu können.

Ein weiterer Vorschlag, die Kleingruppenarbeit effektiver zu gestalten, bezog sich darauf, differenzierte Angebote für AnfängerInnen und Fortgeschrittene zu bestimmten Themen anzubieten.

Letztendlich dürfte sich diese Schwierigkeit in dem auf zwei Tage begrenzten Rahmen wahrscheinlich nie ganz lösen lassen. Der Wunsch nach mehr Zeit zeigt aber einmal mehr das große Interesse an dem Tagungsthema "Focus Alltag".

2. Rückmeldungen und Wünsche im Wortlaut

a. Zum Forum

- weniger Vorträge, mehr AGs, mehr Austausch
- genauso viel Spaß

b. zu den Personen

- eine größere TeilnehmerInnenzahl beim Vortrag des ausländischen Gastes

c. zu den ReferentInnen

- persönlichere Durchführung/Demonstration der Methode Focusing
- rigideres Verhalten auch seitens des/der Leitenden, um "spätere Eindringlinge" abzuwehren (Mangel an Vertrautheit/Offenheit)
- daß Wolfgang Neumann wieder eine AG anbietet.
- Frauenförderung und Frauenforschung auch außerhalb Deutschlands (EG-Arbeit oder USA) beobachten, d.h. ggf. ein oder zwei ausländische ReferentInnen einladen.

d. zu den Rahmenbedingungen

- mehr Zeit fürs Thema
- spezifische Unterlagen, die TeilnehmerInnen mitbringen
- mehr Zeit für Gruppenarbeit
- wenn Satzung sich etabliert, Hoffnung, daß trotzdem allen StudienberaterInnen die Möglichkeit der weiteren Teilnahme an der ARGE offen bleibt
- verteilen einer Ideenliste

e. zur Struktur...

- gute Mischung zwischen Psycho-Themen und allgemeinen Beratungsthemen
- differenzierte Angebote für AnfängerInnen und Fortgeschrittene zu bestimmten Themen
- wieder die Form von Referat und anschließendem Gruppengespräch
- eine stärkere Verknüpfung eines Vortrages mit einer AG, in der die Anstöße aus dem Vortrag in Diskussion bezogen auf die praktische Arbeit der StudienberaterInnen gleich verarbeitet werden können.
- Verstärkung von Workshops und weniger vortragartige AGs, mehr Zeit zur Vertiefung
- verstärkte Auseinandersetzung mit Themen/Verfahren in Kleingruppen
- wieder AGs auf diesem Niveau (Psychotherapie im Setting einer Beratungsstelle)
- das Thema "Frauen im Studium" bzw. "Studierende mit Kind" sollte in einer der ARGE zugeordneten Arbeitsgruppe weiter bearbeitet werden, bzw. darüber eine

größere Stabilisierung auch bei anderen Stellen/Kollegen und Kolleginnen erreicht werden.

- praxisorientierte Gruppen über beide Tage anbieten, um den Inhalt zu vertiefen, da an einem Tag vieles leider nur angerissen werden konnte.
- keine vorgelesenen Referate
- keine vorgelesenen Vorträge
- mehr Zeit zur Vertiefung
- zweitägige Arbeitsgruppen

zu den Inhalten

- weitere ähnliche Ergebnisse (Klientenzentrierte Psychotherapie in Gruppen. Therapieerfolg und Therapienutzen unter dem Einfluß der erlebten Beziehung zum/zur Therapeuten/in)
- grundsätzlich an Fortsetzung einer AG zum Thema "Elektronische Medien im Alltag der Studienberatung" interessiert, muß aber nicht unbedingt nächstes Mal sein, Fortsetzung des Erfahrungsaustausches zu diesem Thema
- weitere AGs der Art wie "Wenn ich fröhlich bin, wird mein Geist ruhiger..." Humor- und Psychoberatung/ Fortsetzung dieser AG/ mehr Zeit für dieses Thema/ mehr desselben
- das Thema "Studieren mit Kind" sollte wieder in ähnlicher Form angeboten werden
- Fortführung der Thematik "Frauenförderung an Hochschulen als Beitrag zur Studienreform" unter stärkerer Betonung des studienorientierenden Aspektes
- Thematik "Öffentlichkeitsarbeit studentischer Beratungsdienste, insbesondere für psychotherapeutische Beratungsstellen" sollte auf der nächsten ARGE fortgesetzt werden, dann sollte aber die Komplexität der Öffentlichkeitsarbeit berücksichtigt werden - setzt voraus, daß die AG-Leitung das Metier der Öffentlichkeitsarbeit in der Studienberatung kennt.
- therapeutische Themen im Beratungsalltag
- Themen der Alltagsberatung/professionellen Beratung sollten ausgewogener zu psychologischen/psychotherapeutischen Themen angeboten werden.
- Verhaltenstherapeutische Aspekte in der psychologischen Beratung.

VORTRÄGE

- Wolf Wagner
- Annette Bertrams
- Anastasia Kalantzi-Azizi

**Vom Institutionen-Optimismus zur
persönlichen Überlebensstrategie -
eine resignative Wende?**

Referent: Wolf Wagner

Wolf Wagner

"Vom Institutionen-Optimismus zur persönlichen Überlebensstrategie - eine resignative Wende?"
Thesen zum Vortrag am 23.09.1993 auf der ARGE-Tagung Herbst 1993
fOCUS Alltag

0.
In der Sozialarbeit gibt es eine uralte Scheinkontroverse, an die der Titel meines Vortrages ein wenig erinnert: Soll man dem einzelnen helfen die vom System verursachte Notlage zu überleben oder ist es nicht viel sinnvoller, das System so zu ändern, daß die Notlage gar nicht erst entsteht. Es ist deshalb eine Scheinkontroverse, weil es eine Schemalternative ist, denn die individuelle Überlebenshilfe schließt ja keinesfalls institutionelle Änderungen aus. Als Autor des Buches "Uni-Angst und Uni-Bluff - Wie studieren und sich nicht verlieren" war und bin ich auf eine Art und Weise ebenfalls in der Studienberatung tätig. Und in dieser Funktion hat sich bei mir der Schwerpunkt tatsächlich verschoben. Wo ich in den siebziger und achtziger Jahren noch auf Studienkollektive und hochschulpolitisches Engagement gesetzt habe neben Ratschlägen zum individuellen Überleben, setze ich in der Neufassung meines Buches nur noch auf das individuelle Verhalten in der Hochschule und unterlasse es ganz, zum Aufbauen von Gruppen anzuspornen oder Mut zu machen zum hochschulpolitischen Engagement. Im Gegenteil - die Hauptbotschaft ist: Die Universität hat sich in den vergangenen 200 Jahren nicht wesentlich geändert und es ist müßig darauf zu hoffen. Ist das eine resignative Wende?
Ich glaube, nein! Vielmehr ist es Ausdruck einer weniger schematischen Analyse der Universität.

Ich glaube nämlich, daß der Institutionen-Optimismus der siebziger und achtziger Jahre verkannt hat, was eigentlich die Institution Universität ausmacht. Am deutlichsten wird das in den Analysen zur Bildungsökonomie, in denen die Universität nach ihrer Funktion in der Gesellschaft betrachtet und dann funktional optimiert wird - so wie es sich der Wissenschaftsrat und die Hochschulpolitiker in den verschiedenen Fassungen des Hochschulrahmengesetzes auch gewünscht haben. Aber die Universität war gegenüber solchen Funktionalisierungen genauso immun wie gegen die vielen "revolutionären" Umgestaltungsversuche. Sie hat über die Studentenbewegung genauso gestegt wie über Kapital und Politik.
Offensichtlich ist sie eine ganz besondere Institution.
Sie ist eine Personen-Institution. Weil sie den Professoren und den weniger Professorinnen zur privaten Nutzung übereignet ist, ohne daß diese Übereignung mit irgendwelchen Effizienzkriterien oder marktähnlichen Sanktionsmechanismen verbunden wäre, gelten die normalen institutionellen Regeln von Rationalität und Funktionalität nicht, sondern es hängt alles an der

Person. Ist ein Professor oder eine Professorin inhaltlich engagiert, hat Freude an der Lehre und am Kontakt mit den Studierenden und Mut zur möglichst klaren und möglichst einfachen Darstellung, dann kann das Studium an einem solchen Institut eine reine Wonne sein.

Wenn der Professor jedoch vor allem an den Prestige-fördernden Wertigkeiten der wissenschaft interessiert ist, dann ist das Studium unter gleichen formal-institutionellen Bedingungen eine Katastrophe und die Studienberater und Studienberaterinnen stehen vor einem kaum lösbaren Problem.
Es hat für mich als marxistisch denkenden Menschen sehr lange gedauert bis ich fähig war, mir einzugestehen, daß die Universität tatsächlich so eine Institution ist, in der das Denken einzelner Personen eine entscheidende Bedeutung hat. Danach war die wichtigste Frage, was sind die Faktoren, die dieses Denken und damit das Verhalten der Personen bestimmt?
Dazu einige Thesen:

1. Die Hochschulen befriedigen zwei unterschiedliche Bedürfnisse, die ohne weiteres miteinander in Konflikt geraten, manchmal sogar zum Gegensatz werden können. Das eine Bedürfnis ist das nach sozialem Aufstieg oder wenigstens nach Sicherung der Position, die einst die Eltern hatten. Das andere Bedürfnis ist das nach inhaltlicher Kompetenz.
2. Das Aufstiegsbedürfnis motiviert zur Anpassung an Kriterien und Verhaltensmaximen, die oft genug der Befriedigung des inhaltlichen Bedürfnisses diametral entgegenstehen. So ist es nach den Konkurrenzregeln des Aufstiegs sinnvoll und naheliegend sich möglichst schnell und möglichst perfekt die Tricks und Feinheiten des Bluffs zuzulegen. Inhaltlich ist der Bluff aber ein Lernhindernis, weil er neugieriges Fragen verhindert und das Zugeben von Nicht-Wissen Voraussetzung für Lernen ist. Vor allem aber behindert er auf allen Ebenen die offene Kommunikation. Statt sich angreifbar zu machen, was wissenschaftstheoretisch bekanntlich die Voraussetzung für wissenschaftlichen Fortschritt ist, tut man alles, um das Gegenteil zu erreichen.
In meiner Erfahrung stammen die meisten Studienschwierigkeiten aus den vom Aufstiegsbedürfnis nahegelegten Verhaltensweisen und Einstellungen, vor allem die Selbstverurteilungen aus dem wertenden Vergleich.
3. Sobald die Aufstiegs motivation gegeben ist, gilt der von Norbert Elias aufgedeckte Mechanismus ("Der Prozeß der Zivilisation"), daß die Aufstiegs willigen sich an den Gruppen orientieren, zu denen sie aufsteigen wollen. Sie neigen dazu, deren Verhaltensweisen zu imitieren. Das führt im Effekt dazu, daß sich das Verhalten in einer hierarchischen Institution an der Spitze ausrichtet. Das gibt den Personen an der Spitze ungewöhnlich großen Einfluß, von dem sie meist keine Ahnung haben.

4. Die Studentenrevolte verlegnete in ihrer antiautoritären Frühphase das Aufstiegsmotiv und war wohl auch tatsächlich stark inhaltlich motiviert. "Unter den Talaren der Muff von tausend Jahren" - das war die Forderung nach einem Modernisierungsschub verknüpft mit Antifaschismus. Dieses einseitige Setzen auf die inhaltliche Seite konnte einen Optimismus berechtigt erscheinen lassen, wonach man nur die veralteten institutionellen Barrieren beseitigen und die Vielfalt der inhaltlichen Diskussion per Demokratisierung erlauben müsse, dann werde sich die inhaltliche Logik schon durchsetzen als der Idealzustand des "herrschaftsfreien Diskurs".

Erstaunlicherweise ließen sich damals tatsächlich viele Menschen in Spitzenpositionen der Hochschulen und in der Publizistik durch die Frische und Frechheit der Argumentationen überzeugen. Wahrscheinlich hat aber schon damals die Form der Argumentation wesentlich zum Erfolg beigetragen: sie folgte dem abstraktesten und schwierigsten akademischen Muster und signalisierte so die Exklusivität und Avantgardeposition, die den Inhabern von Spitzenpositionen überlebenswichtig ist. Denn sie müssen sich immer neu exklusive Bereiche erarbeiten, die sie von den nachdrängenden Imitatoren unterscheiden, müssen sich also laufend nach neuen Merkmalen der Exklusivität umschauen.

Sicher ist der phänomenale kulturrevolutionäre Erfolg der 2 Jahre antiautoritärer Studentenbewegung darauf zurückzuführen, daß viele ihrer Positionen von den Inhabern kultureller Spitzenposition zumindest gutgeheißen wurden und daß die Mitglieder der Studentenrevolte sich selbst damals noch eindeutig so verhielten, daß ihr eigener Anspruch auf zukünftige Spitzenpositionen unzweifelhaft blieb. Innerhalb der Institution Universität selbst aber ließ ihr Aufstieg so lange auf sich warten - und selbst wenn sie in Professorenstellen rückten, waren sie am Boden der informellen Hierarchien -, daß sie sich in den weiteren Aufstiegsbemühungen ganz entsprechend den von Elias beschriebenen Mechanismen den Hierarchiekriterien der "Scientific Community" anpaßten. Auch bei ihnen siegten die Aufstiegsriterien in der Regel über das, was für eine optimale inhaltliche Gestaltung von Lehre, Studium und Forschung sinnvoll wäre.

So erklärt sich, daß die Studentenrevolte über so ehrwürdige Institutionen wie Ehe und Familie stegen konnte, von ihrer ureigenen Institution Universität aber an allen Ecken und Ende besiegt worden ist.

Aber gerade weil die Aufstiegs motivation verleugnet wurde, konnte sie sich umso besser hinterrücks durchsetzen und den Sieg davontragen. Denn dort wo die Aufstiegs motivation verleugnet wird, wird die Anpassung an die Aufsiegszeremonien als inhaltlicher Sachzwang kaschiert und die inhaltlichen Arbeitsgänge verkommen noch mehr als sonst schon.

5. Es gibt bei einer reitsenschen Betrachtung der Hochschulen also von beiden Motivationen ausgegangen werden. Dabei sind folgende Kombinationen denkbar und treten auch empirisch so auf:

a) die rein aufstiegsmotivierten, die außer in persönlichen Lebenskrisen im Studium gut zurechtkommen, wenn auch stöhnend und gestreift, manchmal aber sogar spielerischen Spaß entwickeln können, wenn sie merken, daß sie die Mechanismen durchschauen und auf ihnen spielen können;

b) die rein inhaltlich motivierten, die oft an der Institution verzweifeln, sich aber wenn sie einmal den Zugang zu den Laboratorien und Bibliotheken gefunden haben - so viel Befriedigung aus der inhaltlichen Arbeit verschaffen, daß sie höchstens wegen Einsamkeit der psychosozialen Betreuung bedürfen. Gelegentlich finden sie sogar Anerkennung und persönlicher Förderung bei den wenigen ebenfalls inhaltlich interessierten Lehrpersonen;

c) die Mehrheit der Mischtypen, bei denen sich tendenziell die eine Motivation durch die andere blockiert. Hier liegen die Hauptprobleme einer Studienberatung.

6. Meine Erfahrungen mit Studierenden aus den neuen Bundesländern und erste empirische Untersuchungen deuten darauf hin, daß die Aufstiegs motivation in den neuen Bundesländern weniger individualistische und konkurrierende Formen annimmt. Die Erzielung zur Gruppe, zum Betonen des Gemeinsamen und eine kulturelle Bremse vor allzu dickem Auffragen in der Selbstdarstellung erzeugen ein deutlich anderes Klima als an Hochschulen in den alten Bundesländern. In der Diaspora werden es die DDR-sozialisierten als Vereinzelte im Westen schwerer haben als umgekehrt.

7. Aufgabe der Studienberatung müßte meiner Meinung nach sein, die Aufstiegs motivation ernst zu nehmen und sie nicht zu denunzieren. Zwar sollte die Studienberatung weiterhin auf den Durchbruch zum inhaltlichen Interesse hinarbeiten, weil dort am meisten zu lernen und auch am ehesten so etwas wie Glück zu finden ist. Aber die Studienberatung muß deutlich machen, daß Aufstieg eine der legitimen Funktionen der Hochschule ist, daß sich niemand des Wunsches nach Aufstieg zu schämen braucht, daß in der Aufstiegs motivation aber auch eine große Gefahr für den Spaß am Studieren und für das Erlernen tatsächlicher inhaltlicher Kompetenz liegen kann: Ziel ist also ein bewußter Umgang mit beiden Motivationen, damit es möglich wird zu erlernen, wann das aufstiegs gesteuerte und wann das inhaltsbezogene Verhalten angemessener ist. So wäre es zum Beispiel für die Aufstiegs motivation völlig unsinnig, in Prüfungen Lernverhalten und inhaltliche Neugier zu zeigen. Und umgekehrt wäre es sinnlos sich beim Lesen und Schreiben so zu verhalten als ob es eine Prüfung wäre.

8. Wenn es dabei gelingt, das aufstiegs orientierte Verhalten bewußt auf die Initiationsrituale in Prüfung, Sprechstunde, Großseminar zu begrenzen und

durchaus zynisch zu behandeln. dann würde dadurch Raum geschaffen für mehr Spaß am Studieren.

Langfristig könnte sich dadurch tatsächlich auch die Institution Hochschule verändern. Dazu möchte ich den Satz wiederholen, den ich im Fazit der Neufassung meines Bluff-Buches geschrieben habe: "Die Institution kann sich nur dort ändern, wo sich jemand traut, das zu tun, was ihm oder sie wirklich interessiert." (S.115) Wolf Wagner

"Vom Institutionen-Optimismus zur persönlichen Überlebensstrategie - eine resignative Wende?"

Thesen zum Vortrag am 23.09.1993 auf der ARGE-Tagung Herbst 1993
fOCUS Alltag

Hat sich der Generationenkonflikt heute erledigt?
**- Sozialpsychologische Überlegungen im Anschluß an die Delphi-Befragung von
psychoanalytisch-orientierten StudententherapeutInnen**

Referentin: Annette Bertrams

Hat sich der Generationenkonflikt heute erledigt?

- Sozialpsychologische Überlegungen im Anschluß an die Delphi-Befragung von psychoanalytisch-orientierten StudententherapeutInnen

Annette Bertrams, Zum Erzberg 4, 79400 Kandern 2, Tel. 07626/6874

Einleitung

Die Frage: Ist der Generationenkonflikt ein Mythos? kristallisierte sich heraus beim Schreiben meines Beitrags für ein Buch über veränderte spätadoleszente Entwicklungsprozesse und Studierende heute (Leuzinger-Bohleber/Mahler, 1993). Während ich in meinem Aufsatz¹ (Bertrams, 1993) einige Ergebnisse aus dem psychodynamischen Teil der Delphi-Befragung diskutiert habe, möchte ich hier in erster Linie sozialpsychologische Aspekte erörtern. Wenn es stimmt, daß die Jugendphase in der heutigen westlichen Industriegesellschaft in Auflösung begriffen ist, wie es einige SozialwissenschaftlerInnen (siehe z.B. 3.3) behaupten, nachdem sie sich im 20. Jahrhundert zunächst verlängert und ausdifferenziert hat, dann wäre auch der Generationenkonflikt (im Folgenden mit GK abgekürzt) obsolet geworden. Diese These halte ich, wie ich in diesem Aufsatz begründen möchte, für sozialpsychologisch nicht haltbar.

Die ersten beiden Teile des Referats untermauern meine Auffassung über die fortbestehende Bedeutung des GK theoretisch. Im 3. Teil geht es um Studierende, zentral um empirische Studien, die Zeitungsartikel über heute Studierende unter die Lupe nehmen. Anschließend fasse ich die sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze zusammen diskutiere sie bezüglich der aufgeworfenen Fragestellung.

¹ In diesem Aufsatz habe ich die Delphi-Methode, die Durchführung und erste ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und reflektiert. Die Delphi-Methode ist ein interessantes und geeignetes Instrumentarium, um Expertenwissen einem wissenschaftlichen Diskurs zugänglich zu machen, also 1. objektives Wissen, das sonst ungenutzt schlummert, weil im anstrengenden Praxisalltag zu wenig Zeit für Reflexionen verbleibt, und 2. subjektives Wissen über unbewußte idiosynkratische Konflikte. Wesentliche Anregungen verdanke ich dem mehrjährigen Forschungsprojekt über veränderte spätadoleszente Entwicklungsprozesse bei Studierenden, geleitet von Frau Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber und Herrn Prof. Dr. em. Eugen Mahler, Gesamthochschule Kassel in Kooperation mit der Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studierende am Wissenschaftlichen Zentrum II für Psychoanalyse und psychosoziale Forschung. Die Ergebnisse des Projekts sind zusammengestellt im o.g. Sammelband.

1. Der sozialpsychologische Ort des Generationenkonflikts

Der GK läßt sich auf drei theoretischen Ebenen verorten: 1. idiosynkratisch, 2. entwicklungspsychologisch 3. gesellschaftlich.

1.1 Der idiosynkratische Aspekt des Generationenkonflikts

Der Begriff Idiosynkrasie stammt ursprünglich aus der Medizin und bedeutet auch im psychologischen Sinne eine über das normale Maß hinaus andauernde psychische Überempfindlichkeit. Auf dieser Ebene geht es um die psychologischen Voraussetzungen, die während der primären, also der familiären Sozialisation erworben werden. Während das Kind ein kognitives Generationsverständnis erst allmählich entwickelt, manifestiert es sich emotional bereits in realen und phantasierten Auseinandersetzungen mit Bezugspersonen. Im Gegenzug werden bei Eltern im Umgang mit ihren Söhnen und Töchtern wieder eigene frühkindliche Konflikte mobilisiert.

Das dreigenerationelle und über weite Strecken unbewußte Konfliktmuster in Familien ist in vielen psychotherapeutischen Schulen unbestritten. Die Psychoanalyse beschäftigt sich primär mit unbewußten Phantasien, welche die transgenerativen intrapsychischen Konfliktmuster aufrechterhalten. Festhalten möchte ich, daß der GK auf frühkindlichen objektalen Interaktionen basiert und sich in unbewußten Phantasien manifestiert. Da die unbewußte Dimension nicht auf direkte Weise beobachtbar ist, griff ich in der Delphi-Studie auf klinisches Wissen von ExpertInnen zurück, also auf Wissen aus Beratungen, Psychotherapien und Psychoanalysen.

Freud (1905) konzipierte die psychosexuelle Entwicklung in zwei Hauptphasen: 1. die frühe Kindheit, 2. die Adoleszenz. Idealtypisch gesprochen geht es in der frühen Kindheit erstens um die Trennung aus einer möglichst befriedigenden Dyade mit der Mutter bzw. einer anderen primären Bezugsperson. Mahler (1984) spricht von der Loslösungs- und Individuationsphase. Spätestens dann kommt eine dritte Bezugsperson ins Spiel, meist der Vater, sofern dieser greifbar ist. Bevor das Kind in die Latenzphase eintritt, steht die Bewältigung des ödipalen Konflikts im Vordergrund. In den Affektstürmen der Pubertät leben frühkindliche Konflikte und konflikttöse Fixierungen wieder auf, erhalten aber auch eine "zweite Chance", bewältigt zu werden (Eissler, 1958). Spätere psychoanalytische EntwicklungstheoretikerInnen setzen bei Freuds (1905) zweiphasiger Entwicklung an und differenzieren die Adoleszenz aus. Damit komme ich auf die zweite, für StudententherapeutInnen und -psychotherapeutInnen besonders wichtige Ebene zu sprechen.

1.2 Der entwicklungspsychologische Aspekt des Generationenkonflikts

In der Pubertät vollendet sich einerseits die körperliche Reifung, aber auch die kognitiven Fähigkeiten sind soweit gediehen, daß sich ein durchschnittlicher Jugendlicher der Tatsache gewahr wird, als Individuum über eine Biographie zu verfügen. Als Stichwort der kognitiven Entwicklungspsychologie soll hier erstmals die Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* dienen - ein Begriff der dem Symbolischen Interaktionismus George Herbert Meads (1934) entlehnt wurde. Diese Fähigkeit ist Voraussetzung für die *Rollenübernahme*. Seit Piagets (1966) Forschungen sind die kognitiven Strukturvoraussetzungen bekannt: Mit der Erreichung der formal-operatorischen Stufe des Denkens überwindet der Frühadoleszente allmählich sein kindlich-egozentrisches Weltbild. Egozentrismus wird definiert als Schwierigkeit, Subjekt und Objekt zu differenzieren, mit der Folge, daß Eigenstandpunkt und Umweltwahrnehmung identisch scheinen.

Der Frankfurter Psychoanalytiker Bohleber (1993) knüpft an kognitive Entwicklungsvoraussetzungen an, wenn er feststellt: "Der Adoleszente kann sich mit seiner konkreten Vergangenheit selbst zum Objekt machen, was ihm ermöglicht, seine Selbstbilder zu restrukturieren" (S. 56). Das Selbsterleben folgt einer neuen, auf Vergangenheit und Zukunft bezogenen Kontinuität, und - so möchte ich ergänzen - auch Diskontinuitäten werden sensibler wahrgenommen. Erikson (1984, 1988) und in der Folge Bloss (1983) definieren die Adoleszenz als notwendig krisenhaft. Der adoleszente Ablösungsprozeß pendelt zwischen Identifizierungs- und regressiven Wünschen an die Eltern einerseits, Abgrenzungsversuchen andererseits. Davon wissen auch Sozialisationshelferinnen ein Lied zu singen, v.a. LehrerInnen, DozentInnen, später auch TherapeutInnen.

Wie läßt sich der für die Ablösung von den Eltern bedeutsame intrapsychische Prozeß beschreiben? Der vorübergehend notwendige Rückzug der Triebenergie auf das eigene Ich bläst dieses wie einen "Ballon" auf. Die Überbesetzung der eigenen Person ist Voraussetzung, um sich von den bis dahin als Hilfs-Ich benötigten Eltern ab- und statt dessen Gleichaltrigen zuwenden. Der "Ballon" bildet ver-schiedene "Ausbuchtungen", solange bis sich die überschüssige Energie wieder reguliert hat. Dieser Prozeß wird oft von tiefen Identitätskrisen getrieben. Auseinander-setzungen mit den Eltern dienen der Ablösung; sie sind Versuche, Eltern in ihrer vormalig kindlichen Bedeutung herabzusetzen. Die hohe Selbstbesetzung geht einher mit dem realen Bedeutungsverlust der Eltern. Viele Eltern können das schwer ertragen. Nach psychoanalytischer Auffassung ist die Adoleszenz eine *notwendig krisenhafte Entwicklungsperiode*. Innerpsychische Konflikte finden ihr Pendant in hyperreizbaren Interaktionen mit Erwachsenen. Wird diese kritische Phase und der

Austritt aus der Eltern-Kind-Beziehung erfolgreich bewältigt, so winken, idealty-pisch gesprochen, reife Genitalität und berufliche Identitätsfindung. Das Durchleben eines adoleszenten "Moratoriums" ist nach Erikson (1988) Voraussetzung dieser stabilen Identitätsbildung.

Wir wissen, daß Identitätsstörungen v.a. dann entstehen, wenn frühkindliche Fixierungen bestehen bleiben, aber auch, wenn adolezente Identitätskonflikte zu wenig oder aber zu heftig ausagiert werden. Nach Erikson (1977) lautet die typi-sche psychosoziale Krise in der "eigenlichen" Adoleszenz, also ca. im Alter zwi-schen 12 bis 18 Jahren: *"Identität vs. Identitätsdiffusion"*. Für den Übergang zwi-schen Adoleszenz und Erwachsenenalter postuliert Erikson (1977) die Krise zwi-schen *"Intimität vs. Isolierung"*; ich möchte die familienbezogene Dimension er-gänzen durch eine weitere: *Berufsidentität vs. Jobmentalität*.

In der modernen Gesellschaft öffnet sich die Schere zwischen der Pubertät einerseits - definiert als körperliche Reifung - und der Adoleszenz andererseits - definiert als psychosoziale Anpassung. Die Tatsache, daß Bloss (1984) die Ado-leszenz in fünf Subphasen unterteilt, ist als Symptom der stetigen Verlängerung dieser Entwicklungsphase in westlichen Industriegesellschaften anzusehen. In der "eigenlichen" Adoleszenz beschäftigt sich der Jugendliche mit der zentralen Frage: *Wer bin ich? Unmittelbar auf die Lebensphase Studierender bezogen ist die Spät-adolescenz mit der Frage: Was bin ich? Damit ist selbstverständlich nicht das le-gendäre heitere Beruferaten mit Robert Lemke gemeint, sondern die Tatsache, daß der/die Spätadoleszente Entscheidungen und Festlegungen treffen muß, die - so auch ein Ergebnis der Delphi-Studie - immer mehr Studierenden Mühe bereiten. Studierende müssen sich negativ auch damit abfinden, was sie nicht sind: Den we-nigsten würde es gelingen, gleichzeitig Luftwarskapitän und Künstler zu sein. Im-mer mehr Menschen scheint es heutzutage zu gelingen, noch als "Erwachsene" Ju-gendlichkeit zu repräsentieren; darauf komme ich in 3.3 zurück.*

Wie bereits in der Kindheit übernehmen die sekundären (Schule) bzw. tertiären (Universität) Sozialisationsagenturen und gegebenenfalls Psychotherapien wich-tige Aufgaben. Der Ethnopsychanalytiker Erdheim (1983) postuliert die krisenhaf-te Adoleszenz sogar als anthropologische Konstante, denn in dieser Zeit und in je-der Gesellschaftsformation muß der Übergang zwischen Familie und Kultur be-werkstelligt werden. Bevor ich auch auf die 3. Ebene des GK eingehe, möchte ich festhalten: *Heute ist die Adoleszenz weitgehend individualisiert; die Statuspassage vom Jugendlichen zum Erwachsenen vollzieht sich meist losgelöst von vereinheit-lichenden Initiationsritualen.*

1.3. Der gesellschaftliche Aspekt des Generationenkonflikts

In Anlehnung an Lévi-Strauss (1956) unterscheidet Erdheim (1988, 1990) zwischen sogenannten "kalten Kulturen", die sich statisch erhalten: Das in der Pubertät freigesetzte triebhafte Potential wird an Rituale gebunden und abgeführt. Der Adoleszente wird auf rituelle Weise vergesellschaftet, d.h. als Erwachsener initiiert. In sogenannten "heißen Kulturen" - d.h. dynamischen Gesellschaften wie die unsrige - wird nicht nur der pubertäre Trieb Schub, sondern auch die soziale Rollenfindung anders bewältigt. Erdheim (1983) betont die Innovationskraft der Adoleszenz: dynamische Gesellschaften leben u.a. vom kreativen Potential ihrer Adoleszenten. Auch wenn ich diese anthropologische Annahme übertrieben finde, stimmt es, daß grosso modo im 20. Jahrhundert neue Wege der Vergesellschaftung beschritten wurden, und Jugendliche selbst sich nun vermehrt und kollektiv als innovativ und gesellschaftskritisch verstehen (Näheres dazu unter 2.).

In der heutigen "Risikogesellschaft" (Beck, 1986) sind Entscheidungs- und Festlegungsprozesse bei Studierenden so erheblich flexibilisiert und individualisiert, daß Elternschaft und Berufseintritt als die klassische und objektivierbare Referenzkriterien des Erwachsenendaseins, von denen Blos (1983) noch ausging, weitgehend außer Kraft gesetzt sind. An ihre Stelle treten andere, weitgehend subjektive Maßstäbe - etwa die Realisierbarkeit des eigenen Zukunftsentwurfs unter dem Topos der Selbstverwirklichung.

Nicht nur für Angehörige von höchstspezialisierten Berufskarrieren (Professorinnen, Politikerinnen) endet die Adoleszenz heute jenseits der Schallmauer von 30 Jahren. Die Subphase Spätadoleszenz differenziert sich weiter aus, weil sich die entsprechenden Festlegungsprozesse gesellschaftlich komplizieren. Beim Statusübergang zwischen Studium und Beruf hat sich das rein ökonomische Kriterium erhalten: i.e. über selbständig erworbenes Einkommen zu verfügen. Wenn auch ungesichert, so erreichen Studierende finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern oft schon während des Studiums; ich komme darauf zurück. Weit weniger stabil sind heutzutage jedoch die Muster der Rollenübernahme. Einerseits bietet die moderne Gesellschaft scheinbar mehr individuelle Wahlmöglichkeiten, andererseits steigt das Risiko, mit dem individualisierten biographischen Entwurf zu scheitern. Scheitern ist also objektiv nur noch an ökonomischen Kriterien zu messen, also an Höhe und Regelmäßigkeit des Einkommens. Soziale Kriterien kommen jedoch gegenüber rein individuellen kaum noch zur Geltung. Ein gelungener Ausgang der Spätadoleszenz ist abhängig von quantitativ mehr, qualitativ immer weniger beeinflussbaren inneren und äußeren Faktoren.

Folgt man Erdheim (1983) und betrachtet die Bewältigung des Übergangs zwischen Familie und Kultur als eine anthropologische Konstante der Adoleszenz, so ist die Konflikthaftigkeit dieses Vorgangs auf den erwähnten drei Ebenen sehr abhängig von Zeitströmungen. Es kann angenommen werden, daß die Sozialisation schwierig bleiben wird, ja daß deren Konflikthaftigkeit steigt, je komplexer und weitumspannender die moderne Gesellschaft ist. Der Soziologe Norbert Elias (1976) knüpft an das Freud'sche Konzept der Über-Ich-Entwicklung an, wenn er behauptet, in der modernen Gesellschaft erfordere der Prozeß der Zivilisation, den "Zwang zum Selbstzwang" zu verinnerlichen. Damit entstehen spezifische Erfordernisse an die Bildung von Über-Ich und Ich-Ideal.¹ Leider kann ich darauf nicht näher eingehen. Die Vergesellschaftung von Adoleszenten ist nach wie vor eine konfliktreiche Angelegenheit.

Initiationsrituale, wie Heirat und Abschlussprüfungen, verlieren ihren endgültigen, phasenabschließenden Charakter. An ihre Stelle treten Selbstautorisierungen, die wiederum Chancen und Risiken in sich bergen. Bürgin (1991) wertet Autoinitiationsversuche einseitig als "Mangelgeburten aus Not". Bei stark entwickelten Persönlichkeiten können Autoinitiationen durchaus vorteilhaft sein; Probleme haben wie immer diejenigen, die persönlich und sozial benachteiligt sind.

1.4 Zusammenfassung: Der Generationenkonflikt als soziale Konstruktion

Bisher referierte ich über idiosynkratische, entwicklungspsychologische und gesellschaftliche Einflußfaktoren des GK? Nun möchte ich versuchen, Antworten zu finden auf die Frage: *Inwiefern ist die Dimension GK als soziale Konstruktion noch relevant, wenn einiges dafür zu sprechen scheint, daß sich Generationenunterschiede in der heutigen Zeit einebnen*, nachdem sie sich in der bürgerlichen Gesellschaft zunächst ausdifferenzierten (siehe weiter 3.3). Ich glaube nicht, daß der Topos des GK obsolet geworden ist, sondern daß er sich aus bestimmten, im 3. Abschnitt noch zu untersuchenden Gründen zeitweilig aus den öffentlichen

¹ Trieb- und affektleitete Handlungen von Individuen müssen, so Elias (1976), zu zivilisiertem Verhalten erzogen werden. Soziale Kontrolle, vormals eher extrinsisch und negativ (sanktionierend) definiert, ist mit der Abschaffung der Belohnung seit der Reformation zunehmend intrinsisch motiviert. Die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normierungsprozesse, d.h. die moderne Über-Ich-Bildung, verläuft weitgehend selbstgesteuert und nimmt eher die Form eines autonomistischen Ideal-Ichs an. Versagt die Selbstnormierung, so sind weniger Zwänge, sondern Identitätsprobleme symptomatisch.

Altersadäquate staatliche Bildungssysteme ergänzen systematisch die familiäre und gegebenenfalls die religiöse Erziehung; gesellschaftliche Initiationsrituale säkularisieren sich weitgehend. "Verinnerlichung" gesellschaftlicher Normvorgaben und "Selbstzwang" zur Vermeidung spontaner, affektleiteter Handlungen sind die sozialpsychologischen Stichworte, die Elias (ebd.) als Leitmotive personaler Über-Ich-Entwicklung in der bürgerlichen Gesellschaft herausarbeitet.

Diskursen "verflüchtigt" hat. Wohin? In den Bereich gesellschaftlich produzierter Unbewußtheit, wie Erdheim (1982) es nennt.

Mit Sicherheit kann angenommen werden, daß sich die vorhandenen Konfliktlinien heute, v.a. gegenüber der Periode zwischen 1965 und 1975, wesentlich verschoben haben, und daß sie sich zur Zeit eher undeutlich zeigen. Der GK äussert sich *aktuell weniger öffentlich, selten spektakulär und weniger kollektiv*. Allerdings muß eingeräumt werden, daß aktuelle Entwicklungen aufgrund mangelnder Distanz wesentlich schwieriger erkennbar sind als in historischen Retrospektiven.

Ich schlage vor, von einem gesellschaftlich relevanten GK immer dann zu sprechen, wenn *kollektive Äußerungsformen im gesellschaftlichen Diskurs symbolisiert* werden. Wichtig ist in diesem Kontext der Aspekt der *kollektiven Selbstdefinition als Generation*, die ihr Eigenleben gegenüber Erwachsenen öffentlich einklagt. Bei verschiedenen Jugendkohorten drücken sich die mit ihrer Vergesellschaftung verbundenen Schwierigkeiten sozial sehr unterschiedlich aus - das beweist der folgende Streifzug durch das 20. Jahrhundert.

2. Soziale Formungen des Generationenkonflikts im 20. Jahrhundert

Die Voraussetzung, um die Verständigung zwischen Generationen zum Thema zu machen, ist die Ausdifferenzierung der Kindheit und Jugend als eigenständige Entwicklungsphase. Erst in der bürgerlichen Gesellschaft wird ein Kind nicht mehr als "Mintaugabe" eines Erwachsenen behandelt, sondern bedarf spezifischer sozialisierender Schonräume (Aries, 1975). V.a. junge Männer aus dem Bürgertum wurden länger als andere Sozialschichten vom Kinderzeugs- und vom Erwerbszwang freigestellt. Sie leisteten Triebabfuhr (spätere Eheschließung) und verzichteten länger als ihre werktätigen Altersgenossen auf ökonomische Unabhängigkeit.¹ Die Studentenschaft rekrutierte sich zunächst v.a. aus der Beamtenschaft und aus Aufsteigern. Es brauchte mehrere Generationen, bis ein Studium für Angehörige des Bürgertums selbstverständlicher wurde. Heute beträgt der Anteil Studierender etwa ein Drittel einer Kohorte - mit steigender Tendenz.

¹ Die notwendige geschlechtsspezifische und soziale Differenzierung kann ich hier leider nicht vornehmen. Zu wesentlichen Gedanken wurde ich angeregt durch eine Gastvorlesung von Dr. Sigrun Anselm zur Soziologie von Jugend und Geschlecht im Wintersemester 1992/93 an der Universität Basel. Gegenstand dieser Vorlesung war u.a. die historische Jugend- und die Studienbewegung. Die Vorlesung wird überarbeitet und in Buchform voraussichtlich 1994 erscheinen. Die Quintessenz lautet: Soziale Kategorien wie Klasse und Schicht verschwinden zunehmend; an ihre Stelle treten vermehrt wieder quasi-biologische - Geschlecht, Ethnie - sowie Kategorien von Lebenslagen - z.B. Jugend und Alter.

Erst auf dem Hintergrund einer dynamisierten Generationenabfolge ist ein Konflikt denkbar; erst seine zunehmende Verlagerung aus dem familialen in den sozialen Raum macht den GK zu einer potentiellen *sozialen Konstruktion*. Der folgende Streifzug durch das 20. Jahrhundert unter dem Aspekt des GK bezieht sich nur auf Deutschland bis zum Zweiten Weltkrieg und die 'alte' Bundesrepublik; die spezifischen Verhältnisse in der ehemaligen DDR können hier leider nicht berücksichtigt werden.

2.1 Streifzug durch die Entwicklung bis zum Zweiten Weltkrieg

Vorstellungen von GKs wurden v.a. durch die *Sozialistische Jugendbewegung der 20er Jahre* aufgegriffen. Forderungen nach jugendspezifischen Lebensräumen, nach freier Sexualität und Verhütung, Eintreten wider die Zwangsehe, aber auch die Diskussion über Gleichberechtigung für Frauen unterstrichen den Abgrenzungswillen gegenüber den konservativen Werten der Erwachsenenwelt. Ob nun mehr romantisch-naturphilosophisch orientiert, wie z.B. vor dem 1. Weltkrieg die Wandervogelbewegung, oder politisch motiviert, wie die Sozialistischen Jugendorganisationen nach dem 1. Weltkrieg, erstmals wurden *kollektive Äußerungsformen des GKs* gepflegt. Auf sehr unterschiedliche Weise verortete die Jugendpsychologie Sprangers (1925) und die Generationensoziologie Karl Mannheim (1928)¹ Jugend in den 20er Jahren als sozial relevante Altersgruppe, die für die Gesamtgesellschaft eine wichtige innovative Funktion übernimmt, und die deshalb in besonderer Weise in die Gesellschaft einzusozialisieren ist.

Der *Nationalsozialismus* unterbrach die Tradition von Jugendbewegungen und bedeutete jugendspezifische Interessen auf fatale Weise aus. Jugend fungierte als zu organisierende faschistische Hilfstruppe, während des Zweiten Weltkriegs als Kampfonenführer. Die Nationalsozialisten stellten das jugendliche Bedürfnis nach Eigenleben unabhängig von der Familie systematisch in Rechnung. Wer kennt nicht die Erzählung Verwandter, die auch im hohen Alter noch ein wenig trotzig - und mit Distanz betrachtet verständlicherweise - darauf beharren, daß sie sich im Bund Deutscher Mädchen (BDM) und in der Hitler-Jugend sehr wohl fühlten, weil ange-regt, fort von zu Hause, unter Gleichaltrigen und als Gruppe, ja als *Generation* in

¹ In seinem Buch: *Psychologie der Jugend* beschwört Spranger (1925) das Wesen der Jugend mit der Frage: Was ist eigentlich jugendgemäß? Für Mannheim "ist die Jugendfrage anders gelagert, nämlich vor allem ein Problem der Generation. Die Generation ist für ihn weder eine geologische Gegebenheit noch eine bevölkerungsstatistische Kategorie, sondern ein durch ein bioburtsdatum bestimmte(s) soziales Konstrukt, eine Funktion gemeinsam bestimmter kultureller Symbole und sozialer Lagerungen." (Krüger 1988b, S. 213) Die Generationenfolge gilt bei ihm als dialektischer Motor der Historie; was neu ist, basiert auf dem Alten, die Generationenfolge sorgt für Kontinuitäten und Diskontinuitäten.

Beitrag geht es aber hauptsächlich darum. Von ihrem Selbstverständnis her agierte die Studentenbewegung auf drei Ebenen:

- 1. Auf der persönlichen: die Suche nach neuen Lebensformen: Kritik der Sexualfeindlichkeit und der traditionellen Geschlechtsrollen, später die Definition des Privaten als politisch, ein Topos der Frauenbewegung.
- 2. im Bereich der sekundären Sozialisation: Kinderläden und Wohngemeinschaften statt Kleinfamilienenge,
- 3. institutionell-politisch: Institutionenkritik und Demokratieverständnis statt Bürokratismus der für autoritär befundenen Adenauer-Republik.

Ein Teil des Selbstverständnisses der Protagonisten basierte hingegen auf *konfliktreichen Auseinandersetzungen mit der naziverschuldeten Elterngeneration*, die entweder unmittelbar in Familie und/oder *offensiv sowie kollektiv* mit institutionellen Stellvertretern ausgetragen wurden. Sowohl das Selbstverständnis der Protagonisten als auch das Fremdverständnis ihrer Kommentatoren und Kritiker rankten sich u.a. um den GK, wie die damalige Zeitungsberichterstattung über die Studentenbewegung beweist (siehe weiter 3.). Warum referierte ich das so ausführlich?

2.3 Die Studentenbewegung - ein relevanter Mythos über den Generationenkonflikt

Wie ich im 3. Teil ausführen werde, kann sowohl an der Zeitungsberichterstattung, als auch an den wissenschaftlichen Jugendstudien (z.B. IBM-Jugend-Studie, 1993, Shell-Jugend-Studie, 1992) exemplarisch studiert werden, daß die Studentenbewegung immer noch die Vorstellungen mitbestimmt, wie Jugend zu sein hat, v.a. deshalb, weil sie alle drei der o.g. Ebenen des GK aktualisierte: 1. die idiosynkratische (reife Genitalität; weibliche Sexualität; Wiederentdeckung von Freud und Reich), 2. die entwicklungspsychologische (frühzeitiger Auszug bei den Nazileitern nach mehr oder weniger lautstarken Auseinandersetzungen; Verlängerung des psychosozialen Moratoriums der Adoleszenz unter dem Slogan: 'Trau' keinem über 30!) und 3. die gesellschaftliche (die Kontroverse über den langen Marsch durch die Institutionen; Sozialismusedebatte; öffentliche Demonstrationen etc.).

Die *Studentenbewegung fungiert heute als Paradigma des GK*. Mehr oder weniger eingestanden, ist sie ein *gesellschaftsrelevanter Mythos*. Ich versuchte zu zeigen, daß der Studentenbewegungsmythos im Diskurs über den GK ernstzunehmen ist, denn er prägt die Erwartungshaltung gegenüber der heutigen Generation. Ich warne jedoch davor, die Studentenbewegung als 'ewiges' Paradigma des GK zu bemühen, denn ein ahistorisch verstandener Mythos verstellt den Blick auf die aktuelle Situation, also den spezifischen Alltag heute Studierender.

ihre narzisstischen Bedeutung aufgewertet. Reflektiert verarbeitet ihre Mitgliedschaft im BDM z.B. Carola Stern (1989) in ihrer Autobiographie. Die vorgesehenen Kriegsaufgaben wurden erfolgreich solange ausgeblendet, bis Evakuierungen von Schulmädchen und Fronteinsatz für Jungen ab 16 Jahren Realität wurden.¹ Die Ausbeutung jugendspezifischer Bedürfnis- und Problemlagen durch den Nationalsozialismus beweist, daß die Innovationskraft von Jugendlichen keineswegs gesellschaftsunabhängig und schon gar nicht als anthropologische Konstante zu betrachten ist, sondern im Gegenteil: Die Entfaltung des *Innovationspotentials korrespondiert mit der Bedeutung, welche die jeweilige Gesellschaftsformation "ihren" Jugendlichen zuschreibt*.

2.2 Jugendbewegungen nach dem Zweiten Weltkrieg

In der 50er Jahren war es die Gruppe der *Halbstarken*, die ihr Generationenverständnis proletarisch zum Ausdruck brachte. Die Protagonisten grenzten sich v.a. mit Hilfe von Lebensstilsymbolen ab: Musik, Autos, Motorräder und nicht zu vergessen: the leader of the gang (Fischer-Kowalski 1983). Zweitens sind die oft vergessenen *Existentialisten* erwähnenswert. Sie rekrutierten sich eher aus bildungsbürgerlichen Schichten, studierten meist oder waren junge erwachsene Intellektuelle. Auch sie verstanden sich als Gruppe in Abgrenzung zur "konservativ-muffigen" Erwachsenenwelt der 50er Jahre. Wie später die Studentenbewegung waren auch ihre Protagonistinnen Spätadoleszenze, behutsamer als die Studentenbewegung verstanden sich die Existentialisten als relevante gesellschaftsverändernde Kraft. Einige der existentialistisch-schwarz gekleideten Protagonistinnen waren später führende Figuren der Studentenbewegung.

Die sogenannte *68er oder Studenten-Bewegung ist ein historischer Höhepunkt des GKs*. Die frühen Mitglieder waren "Kriegskinder"; die späteren wurden in den 50er Jahren geboren, waren also Söhne und Töchter von Kriegsjugendlichen (Preuss-Lausitz, 1983). Die Studentenbewegung unterschied sich altersmäßig von der klassischen Jugendbewegung vor dem zweiten Weltkrieg. Wie die Existentialisten befanden sich die Protagonisten meist im Übergang von der späten Adoleszenz zum Erwachsenenalter. Ich möchte betonen, daß sich die Studentenbewegung nicht darin erschöpfte, kollektive Äußerungsformen für die Abgrenzung zur Elterngeneration und zu ihren institutionellen Stellvertretern zu finden. In diesem

1. Die empörende Tatsache, daß kurz vor der Kapitulation 20.000 Jugendliche abkommandiert wurden, um das Berliner Olympiastadion zu verteidigen und dort starben, erklärt Ekstaedt (1991) wie folgt: Affektive Basis des kollektiven Sohnesopfers ist häufig der unbewußte Neid der Eltern. Der elterliche Neidkomplex kann als einer der Motoren des Generationenkonflikts interpretiert werden.

2.4 Zusammenfassung: Der Generationenkonflikt in heutigen Jugendstudien

Ich teile die Auffassung von Sigrun Anselm (siehe Anm., S. 7), daß alle heutigen Jugendstudien unisono den psychologischen Aspekt fokussieren und fragen: *Wie ist die Jugend und was will sie eigentlich. Während Jugend heute in den psychosozialen Wissenschaften Thema Nr. 1 ist, beantwortet kaum eine Studie ernsthaft die Frage: Welche Bedeutung haben Jugendliche, in unserem Fall Studierende, in dieser Gesellschaft? Der soziale Aspekt ist aktuell weit weniger interessant, und mit dem Verschwinden des Sozialen aus dem öffentlichen Diskurs gerät auch der Generationenkonflikt aus dem Blick. Die Tatsache, daß soziale Themen aus dem öffentlichen Diskurs verschwinden, bedeutet jedoch nicht automatisch, daß sie keine Rolle mehr spielen. Das Gegenteil könnte der Fall sein: Wir steuern weiter auf die sogenannte 2/3-Gesellschaft zu, und soziale Gegensätze könnten als sich verschärfend interpretiert werden.¹*

Übrigens gibt es zwei konträre Deutungsschemata von Jugendstudien. Das eine bleibt weitgehend dem Studentenbewegungsmythos verhaftet, reklamiert das aktuell nicht vorhandene Innovationspotential und befindet, Jugend sei zu angepaßt. Die ersten, die in diesem Sinne argumentierten waren Ziehe und Stubentrauch (1975). Das andere Deutungsmuster widerspricht der Hypothese unbegründeter Überangepaßtheit und pflegt wirtschaftsliberalen Optimismus im Sinne der Auftraggeber mit dem Tenor: Die heutige Jugend ist wohlbegründet zufrieden (z.B. Shell-Jugendstudie, 1992, IBM-Jugendstudie, 1992). Dazwischen liegen Sowohl-als-auch- oder Weder-noch-Varianten.

Die aktuellen Sozialwissenschaften, auch die gesellschaftskritische, tragen die Vorstellung vom *GK als potentieller Motor gesellschaftlicher Veränderung* zu Grunde. Beispielfähig sei hier die Meinung des Hamburger Erziehungswissenschaftlers Claußen (1988) zitiert: Im Jugendprotest sei der GK längst zurückgedrängt; vielmehr sei er als Indikator für politische Legitimationskrisen zu dechiffrieren; als bio-siemgefährdend" Immerhin sei Der GK "ein möglicher Fingerzeig" auf eine "langfristige Transzendenz des Phänomens Jugend selbst" (ebd., S. 346f). Die "Angleichung von Sozialisationsmodalitäten", so Claussen, hätte die "Funktion von Differenzverwischungen" und zwar, so möchte ich ergänzen, zwischen den Jugendkul-

¹ Beck (1986) spricht vom "Fahrstuhl Effekt", wenn die Partizipation am "ökonomischen und kulturellen Kapital" (Bourdieu, 1983) zwar gesamtgesellschaftlich anstiege, soziale Unterschiede aber fortbestehen, umso gefestigter, wenn auch differenzierter und schichtdurchlässiger. Angesichts der ökonomischen Rezession gleitet der Fahrstuhl wohl eher wieder abwärts.

turen selbst und zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Ich komme darauf zurück (siehe 3.3)

Gegenwärtig ist keine vergleichbare Jugend- oder Studentenbewegung auszumachen, die sich explizit, reflektiert, kollektiv und kontinuierlich zu gesellschaftlichen Prozessen äußert. Im Gegenteil: Die bundesweite Vertretung der Studentenschaft hat sich 1993 selbst aufgelöst. Warum also verschwand der GK aus der öffentlichen Diskussion? Daß dem so ist, während der GK Ende der 60er Jahre ein wichtiges öffentliches Thema war, läßt sich bezogen auf Studierende relativ eindeutig empirisch nachweisen. Wesentlich schwieriger ist es, herauszufinden, warum dies so ist. Im Folgenden versuche ich, einige Antworten auf diese Fragen zu finden.

3. Der Generationenkonflikt im Spiegel der Zeitungsberichterstattung

Nun geht es hauptsächlich um Studierende, also um den tendenziell steigenden Anteil Spätadoleszenten, i.e. 30% - 40% einer Kohorte. Wenn man Zeitungsberichterstattung akzeptiert als Ort, wo sich gesellschaftlich relevante Diskurse spiegeln, so sind die folgenden Studien schlagend, in denen dieselben Zeitungsartikel mit Hilfe unterschiedlicher Forschungsmethoden analysiert wurden.

3.1 Die Studie von Schulmeyer-Herbold/Lützen

Die Autorinnen vergleichen die Berichterstattung über Studierende in der Frankfurter Rundschau (FR) und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) aus den Jahren 1968/69 und 1989 mit Hilfe quantitativ-statistischer und inhaltsanalytischer Untersuchungsmethoden. Die Stichprobe beschränkt sich jeweils auf die Monate Mai, Juni und Juli. Ich fasse die Ergebnisse hier zusammen: Erstens wird heute viel selbener über Studierende berichtet als 1968/69, und wenn, dann erstaunlicherweise noch eher von der konservativeren FAZ. Zweitens verschoben sich auch die Themenschwerpunkte erheblich. Das beweist die folgende Tabelle; die Zahlen repräsentieren die Häufigkeitsverteilung der Oberkategorien:

	FR		FAZ
	1967/68	1989/90	1989/90
- Studienbedingungen	217	66	348
- Auseinandersetzung mit Werten, Kulturen, Politik	399	19	391
- Student im Privatleben	38	17	40
- Student in Interaktion mit Student	355	19	306
- Hochschule und Öffentlichkeit	130	43	137
- Arbeitslage	32	21	38
			77

Tab. 1: Häufigkeitsverteilung der Oberkategorien aus Schulmeyer-Herbold/Lützen (1993, S. 286)

Auch wenn die FAZ heute häufiger über Studierende berichtet als die FR, so fällt auf, daß es meist um organisatorische Dinge, wie z.B. um den NC, geht, äußerst selten jedoch um das, was Studierende selbst und die Gesellschaft in Interaktion mit ihnen bewegt. Die folgenden Themen wurden nur selten gestreift: 1. die immer wieder geäußerte Anonymität an den Universitäten, 2. Zukunftsängste bezüglich Ökologie, Arbeitsmarkt etc. oder 3. gar geteilte Probleme von Erwachsenen mit Studierenden.

Zieht man andere empirische Studien zu Rate, die auch nach der psychischen Befindlichkeit und den realen Nöten und Ängsten fragen, so entfaltet sich ein anderes Bild: Nach Krüger (1986) ist die Studienzeit Krisenzeit. Lassen wir hier Zahlen aus Ihrem Hause sprechen: die 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (BMBW, Hrg. 1985) belegt, daß 87 % der Studierenden durch psychische Probleme im Studium beeinträchtigt sind, daß v.a. Anonymität und Distanz zu Kommilitonen sowie Kontaktmangel zu den Hochschullehrern beklagt wird (weitere Probleme in Bertrams, voraussichtlich 1994). Ich brauche diese Liste hier nicht auszuführen; Studententherapeuten kennen die Probleme sehr gut. Konflikte werden also von den untersuchten Zeitungen schlicht nicht behandelt, obwohl sie zur Kenntnis genommen werden könnten, wenn man wollte, d.h. es fehlt an öffentlicher Diskussionsbereitschaft: Studierende und ihre Probleme sind uninteressant.

3.2 Die Studie von Schütze/Lützen/Schulmeyer-Herbold

Dieselbe Zeitungsberichterstattung von FR und FAZ über Studierende wurde von Fritz Schütze (1993) in Zusammenarbeit mit den o.g. Autorinnen nach quali-

tativ-methodischen Gesichtspunkten analysiert. Meine Thesen bezüglich der Generationenkonfliktproblematik finden auch in dieser Studie Bestätigung. Sowohl für linksliberale als auch konservative Journalisten war der Generationenkonflikt 1969 ein herausragendes Thema. Tenor der Berichterstattung: Ein Plädoyer für Kommunikation mit den aufmüpfigen Studierenden. Sie sind "fremde Wesen", die, wie Schütze u.a. (1993) sagen, "nostrifiziert", also vertraut gemacht werden sollen. Dieses "Nostrifizierungsschema" könnte als Versuch der Journalistinnen interpretiert werden, sich eine ungelebte Seite der Adoleszenz via Auseinandersetzung mit den rebellierenden Studierenden anzueignen.

Erstaunlicherweise muß eingeräumt werden, daß Studierenden heute von ihren Kommentatorinnen eher jugendliches "Kreativitätspotential" zugestanden wird als in den 60er Jahren. So wird z.B. erwähnt, daß viele Berufstätigkeit und Studium unter einen Hut bringen und häufig z.B. geistes- und wirtschafts- bzw. naturwissenschaftliche Fächer kombinieren. Eigentlich paradox, daß das Bewußtsein über die potentielle Innovationskraft stieg, wiewohl das Interesse an Studierenden erheblich sank.

Schütze u.a. (1993) bieten eine makrohistorische Erklärung an, warum Studierende heute journalistisch wenig interessant sind. Ich beschränke mich auf die angeführte entwicklungspsychologische Begründung: Heutige Studierende seien "dem psychosozialen Moratorium der Spätadoleszenz längst entwachsen". Zum Lebensalltag gehören "quasiberuflicher Broterwerb" und standardisierte Prüfungsordnungen, Studienplatz und Arbeitsplatz seien weitgehend identisch (ebd., S. 313). Der Student scheint weitgehend "rationalisiert" (ebd., S. 314); sein bürgerlicher Schonraum bröckelt ab.¹ Allerdings scheint beruhigend, daß diese Einschätzung in biographieanalytischen Arbeiten über Studierende widerlegt wird: *Trotz steigenden Konkurrenzdrucks erleben die Betroffenen ihr Studium immer noch als Moratorium*; ihre gesellschaftskritische Skepsis hält sich in etwa die Waage mit gegenläufigen Resignationstendenzen (ebd., S. 315).

Einer der führenden Hochschulsozialisationsforscher der BRD, Huber (1991), fand heraus, daß ca. 1,8 Millionen Studierende, allerdings nach Fachkultur unterschiedlich, zunehmend außeruniversitäre Lebensinteressen pflegen. Kontinuierliche Erwerbstätigkeit, familienähnliche Bindungen, Wohngestaltung, Studierende, die älter sind, und/oder schon vorgängige Berufserfahrungen haben, verändertes Bewußtsein von Studentinnen etc. - all das prägt die Studienzeit heute stärker als früher (ebd., S. 4). Immerhin 40% fürchten sich vor Arbeitslosigkeit und Dequalifi-

¹ Ähnliche Töne hatte ja schon Claußen (1988, zitiert in 2.4.) bezogen auf den GK angeschlagen.

kation, und zwar überwiegend Angehörige der geisteswissenschaftlichen Fachkulturen (ebd.).

Am Ende ihres Aufsatzes halten Schütze u.a. (1993) fest: Studenten werden von den Journalisten heute nicht mehr als fremd erlebt, haben jedoch in den Augen ihrer Kommentatoren das kreative Potential verloren, dessen Entfaltung eigentlich von ihnen erwartet würde. Die AutorInnen fragen sich: Was also waren die "entsprechenden mächtigen *Vereinnahmungsmechanismen* der Gesellschaft? Bevor ich dieser Frage in 3.3 weiter nachgehe, will ich noch einmal zusammenfassen, und zwar salopp formuliert: Es kommt keine Neugierde auf bei heutigen BerichterstatterInnen über Studierende. Meine Fragen lauten: Wird hier Rivalität und *intergenerationelle Spannung* durch Interesslosigkeit und subtile Entwertung verarbeit? Ist die Kehrseite der Entwertung die Idealisierung, z.B. der 'wesentlichen' Innovationskraft der Jugend? Wird die Politikverdrossenheit von Erwachsenen sowie die Tendenz, sich auf privates Terrain zurückzuziehen, projektiv identifiziert im angeblich apolitischen Jugendlischen?

Zwei Ausnahmen rehabilitieren die FR ein wenig: 1. Elke Bockhorst (1992) berichtete ausführlich über eine bundesweite, selbstorganisierte und interdisziplinäre StudentInnen-Tagung in Kassel und demonstrierte, daß wenn Studierende etwas bewegen, partiell durchaus öffentliches Interesse entsteht. Das zweite Beispiel ist im Kontext des Themas GK interessanter. Ich komme damit noch einmal auf den Übergang zwischen Spätadoleszenz und Erwachsenenalter zurück und auf gesellschaftliche Veränderungen, die nicht nur Studierende betreffen.

3.3 "Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger"

Der Artikel des freien Sozialwissenschaftlers Aldo Legnaro erschien am 22.8.92 in der FR mit dem Untertitel: "Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen". Ich fasse die grundlegenden Überlegungen zusammen und kommentiere sie jeweils, weil der Autor deskriptiv ein Massenphänomen zu erfassen und abschließend zu erklären versucht: die Einebnung von intra- und intergenerationalen Differenzen.

1. Ein methodologisches Problem: Jedermann und jedefrau, der/die sich mit Adoleszenz beschäftigt, wird unmittelbar konfrontiert mit seinen/ihren eigenen Erfahrungen, z.B. mit Idealisierungs- und Entwertungstendenzen. Sich mit Jugend zu

beschäftigen, ist eine weitgehend projektive Angelegenheit; es bleibt uns nichts weiter übrig als zu versuchen, "kontrollierte Subjektivität" zu bieten.¹

2. Die Adoleszenz verlängert sich, denn der/die junge Erwachsene bleibt länger ökonomisch abhängig von den Eltern. Dieser Annahme stimme ich nur bedingt zu. Studierende verschaffen sich einen großen Teil des benötigten Einkommens über Jobs, jedoch befürchten sie berechtigterweise, daß ihr Einkommen zukünftig nicht dauerhaft gesichert ist. Eine feste Anstellung ist nicht mehr garantiert; die renten-anrechnungsfähigen Jahre minimieren sich. Sicher richtig ist, was Legnaro pointiert: Ausbildungen dauern länger; die subjektiven Wahlmöglichkeiten sind breit gestreut. Wenn überhaupt noch, erfolgen Heirat und Berufseintritt später. Beruflicher Status und Berufsausbildung sind objektiv entkoppelt, Ehe- und Lebensgemeinschaft subjektiv ebenso.²

3. Destandardisierung und Flexibilisierung der modernen Industriegesellschaft erfordern Anpassung an einen, wie ich nennen möchte, autonomistischen Selbstentwurf, also Menschen, die mobil und gegebenenfalls bereits sind, intime Beziehungen, sofern sie überhaupt bestehen, zur Disposition zu stellen. Psychoanalytisch betrachtet wäre das der selbststüßige und leistungsbereite Narziß. In der Soziologie spricht man bereits von Lebensabschnittspartnerschaft.

4. *Jungbleiben ist kein - beneidenswerter - Wert mehr, sondern eine lebenslange Verpflichtung.* Scheinbar wird die Biographie zum offenen, subjektiven Gestaltungsfeld, das keiner sozialen Ratifizierung mehr bedarf. Ein charakteristisches Double-bind entsteht, weil Lebenswege weiterhin durch sozial ungleiche Ausgangslagen geprägt sind. Auf zwei Beispiele psychosozialer Ungleichheiten kann ich hier nur hinweisen: 1. auf die Unterschiede zwischen der Bundesdeutschen Ost- und Westbevölkerung. 2. auf die sozialen Auswirkungen des Geschlechtsunterschieds, der keinesweg bedeutungslos wurden, seit sich die Ideologie der Geschlechtergleichheit juristisch, durchgesetzte. Kurz: Die Kehrseite des Individualisierungsdruks besteht darin, daß Individuen vermehrt gezwungen sind, *soziale Unterschiede individuell zu kompensieren.*

1 Das hat weitreichende methodologische Konsequenzen. M.E. würde hier weiterhelfen, Gegenübertragungsphänomene als wissenschaftliche Erkenntnisquelle nutzbar zu machen (Devereux, 1967).

2 Legnaro zitiert eine Studie von Marlies Buchmann (1980) über jugene Erwachsene in den USA, die zwischen 1960 bzw. 1980 die High-School verlassen haben. Die Studie besätigt empirisch, was ich oben behauptet habe: Die klassischen Reflektoren des Erwachsenenalters, also Elternschaft und abgeschlossene Berufsausbildung, gelten für immer weniger Hochschulabsolventen. Vier Jahre nach Abschluß des Studiums hatte 1980 nur noch knapp die Hälfte diesen Status erreicht, nämlich 11% gegenüber 23,4% 1960. Gegenläufig stieg der Anteil derjenigen, die beide Kriterien nicht erfüllten: von 25% (1960) auf 35,1% (1980). Daten aus dem Deutschsprachigen Raum bezeugen ähnliche Tendenzen.

5. Erwachsene erleben sich zunehmend selbst als jugendlich, oder ironisch formuliert: die dritte Weiterbildung beginnt mit 50 Jahren. Die überdauernde Identifikation mit jugendlichen infanziliert Erwachsene, so Legnaro seinerseits provokativ. Andererseits sind jugendliche ökonomisch relativ starke Konsumenten und partizipieren via Medien schon als Kinder unkontrollierbar an den "Bildern" der Erwachsenenwelt.

6. Jugendliche finden demnach weder sozial noch personal ein erwachsenes Pendant, um sich abzugrenzen, und, so möchte ich ergänzen, selbst wenn Eltern und Sozialisationshelferinnen dieses Problem erkennen, so sind sie kaum in der Lage, alle Defizite subjektiv auszugleichen. Die Adoleszenz, so Legnaro, beginne sich aufzulösen in eine allgemeine *Jugendlichkeitsideologie*. Ich würde da etwas vorsichtiger argumentieren, denn es könnte sich um ein *gesellschaftliches Übergangsphänomen* handeln, dessen Ausgang noch nicht auszumachen ist. Festgehalten werden kann jedoch, daß es jugendlichen heute schwerfällt, sich zu unterscheiden. Oder wie es eine Jugendstudie neulich drastisch ausdrückte: Jugendliche vermissen geradezu Tabus, gegen die sie sich abgrenzen können (WWBO, 1993). Wenn das kein spezifischer GK ist!

7. Am Ende des Aufsatzes - wie übrigens auch in der Delphi-Studie (Bertrams, 1993) - geht es um die Schwierigkeit heutiger jugendlicher, einerseits die *Ablösung von den Eltern* zu bewältigen, sich andererseits einen eigenen Weg zu bahnen, um an *gesellschaftlichen Ressourcen dauerhaft zu partizipieren*. Den deskriptiv-phänomenologischen Aussagen Legnaros kann ich weitgehend zustimmen; weniger befriedigend ist der makrosoziologische Begründungsversuch des Autors, der sich auf folgenden, sicher wichtigen Aspekt beschränkt: Schuld ist die weltumspannende Verbreitung der Medien und die darauf basierende Herausbildung virtueller Identität.

3.4 Zusammenfassung: Ist die Generationendifferenzierung am Ende?

Die intergenerationale Entdifferenzierungsthese, die Legnaro (1993) v.a. auf der ideologischen Ebene ausführt, bringt mich wieder zurück auf die Frage, ob sich die Jugendphase strukturell aufzulösen beginnt und sich damit auch der GK erledigt hat. Ich gehe eher davon aus, daß es sich um ein gesellschaftliches Übergangsphänomen handelt, welches sich dem ökonomisch und politisch tiefgreifenden Umbauprozess der modernen westlichen Industriegesellschaft verdankt. Gesellschaftliche Destabilisierungen führen dazu, daß sich bestimmte Konfliktlinien, in unserem Fall des GK, weniger deutlich zeigen. Mit Erdheim (1992) kann die aktuelle Latenz des GK als eine Form gesellschaftlich produzierter Unbewußtheit betrachtet

werden. D.h. das Phänomen GK verschwindet nicht, sondern die Konfliktlinien zeigen sich in Umbruchphasen weniger deutlich. Gerade für die psychoanalytisch fundierte Sozialpsychologie ist es eine Herausforderung, solche latenten Phänomene zu untersuchen. Bevor ich im letzten Teil speziell auf die Situation Studierender und auf ihre BeraterInnen zurückkomme, möchte ich die im Text angeklungenen, verschiedenen sozialwissenschaftlichen Positionen zusammenfassen und unter dem Gesichtspunkt des sozialpsychologischen Erklärungsgehalts diskutieren.

4. Der Generationenkonflikt wird vorerst vertagt

Die von Schütze u.a. (1993, zitiert in 3.2) gestellte Frage nach den wirksamen gesellschaftlichen Vereinnahmungsmechanismen greife ich hier noch einmal auf. Selbstverständlich kann ich nicht abschließend prognostizieren, ob die Vertagung des GK ein gesellschaftliches Übergangsphänomen ist. Auch kann das Phänomen der sich verändernden Spätadoleszenz nicht umfassend beleuchtet werden.

4.1 Intra- und intergenerationale Unterschiede bestehen fort

1. Zwar verschwinden soziale Ungleichheitskategorien wie Klasse, Schicht aus dem öffentlichen Diskurs, dies bedeutet aber nicht, daß sie nicht mehr wirksam wären. An die Stelle sozialer Kategorien treten quasi-biologische wie Geschlecht und Ethnie, sowie Kategorien von Lebenslagen, z.B. Jugend, Alter, Behinderung (siehe Anselm, Anmerkung S.7)

2. Mein Streitzug durch das 20. Jahrhundert belegt, daß Jugend in der Moderne keine wesentlich innovative Kraft darstellt, sondern sehr abhängig ist von entsprechender sozialer Resonanz (siehe 2). Zugespielt formuliert hat Jugend die Bedeutung, welche ihr die Gesellschaft jeweils zugesteht; der Umgang mit Jugendlichen ist ein wichtiger Indikator für gesellschaftliche Probleme.

3. Die Studentenbewegung ist zwar ein historisch relevanter Mythos, denn sie hat den GK in einer für die damalige Zeit typischen Weise zu einer sozialen Konstruktion erhoben. An dieser Bewegung sind heutige jugendliche jedoch kaum noch zu messen.

4. Nach Schütze u.a. (1993, siehe 3.2) stellt sich die Frage, ob die Adoleszenz, resp. die Spätadoleszenz, in der heutigen Gesellschaft noch als psychosoziales Moratorium betrachtet werden kann. Ich glaube, subjektiv in gewisser Weise schon, denn Kinder 'arbeiten' sich nach wie vor an Eltern, ErzieherInnen und LehrInnen ab. Erwachsene sind aber bezogen auf ihre 'Autorität' und in ihren Werthaltungen

eher verunsichert, oder mit Legnaro überspitzt formuliert: Komplementär zu ihrer Verunsicherung halten viele Erwachsene fest an der Jugendlichkeitsideologie.

5. Neben Wertewandel sind heutige (Spät-)Adoleszenz nicht nur mit der weit-umspannenden Medienwelt konfrontiert, wie Legnaro zurecht betont (siehe 3.3), sondern auch mit einem - ich wies bereits mehrfach darauf hin - tiefgreifenden ökonomischen und politischen Umbauprozess der Industriegesellschaft. Eine Folge ist die stetige Verengung beruflicher Laufbahnkanäle, die schon Elias (1989) beschrieb.¹

6. Neben dem ökonomischen Topos der Eigentumsbildung sind die klassisch strukturierenden Reifekriterien für das Erwachsenenalter, also Elternschaft und Beruf, im Zeitalter der Individualisierung (Beck, 1986) weitgehend flexibilisiert, was neue Chancen, aber auch größere Risiken birgt. Soziale Destabilisierungen und Flexibilisierungen wirken zurück auf Individuen und zeitigen psychologische Wirkungen.

7. Abschließend möchte ich noch die kulturoziologische Position Schulzes (1993) zum Wandel des Jungseins zusammenzufassen, denn er differenziert das von Legnaro (1993) beschriebene Phänomen der Ideologisierung von Jugendlichkeit. In Anlehnung an Gillis (1980) ist die Verlängerung der Spätadoleszenz bis in das 3. Lebensjahrzehnt hinein spezifisch für die moderne Industriegesellschaft. Demzufolge hat sich die eigentliche Grenzzone zwischen den Altersgruppen mittlerweile in das 4. Lebensjahrzehnt verschoben. Jugendlichkeit ist nur noch eine Art Eintrittskarte für die "Zugehörigkeit zu den jüngeren Hauptmilieus", deren Differenzen lediglich "durch die Rede von der Jugendkultur verwischt" werden (ebd. S. 368). Lautet das Pendant zur studententbewegt übertriebenen Devise: Trau keinem über 30, also heute: Trau keinem über 40?

8. Folgt man Schulze (ebd.) weiter, so erlaubt die "Verschiebung der Altersgrenze für Jugendlichkeit in die mittleren Jahre" zwei gegenläufige Deutungen: 1. Die Jugendphase verschwinde ganz; Milieus würden "in ihrer Gesamtheit altern", sie überleben sich selbst, das bedeutet vielleicht sogar ein "Ende der Generationendifferenzierung". 2. Die Spätadoleszenz verlängere sich stetig; nach wie vor bestehen v.a. intraindividuelle Übergänge zwischen den Altersmilieus.

9. Aufgrund meiner in 1.4 zusammengefaßten sozialpsychologischen Auffassung favorisiere ich die zweite Deutung, denn sie öffnet den Blick auf spezifische

¹ Warum dies nicht nur auf komplexe psychosoziale Bildungsanforderungen zurückzuführen ist, begründete Elias (1989) wie folgt: "Hand in Hand mit dem verlängerten Alter, einer Folge der gewachsenen physischen Sicherheit in relativ hochentwickelten Industriegesellschaften, geht eine verlängerte Jugend. Sie ist gewissermaßen das Gegenstück zu der Schließung oder Verengung beruflicher wie politischer Laufbahnkanäle durch ältere, etablierte Generationen ..." (S. 351)

aktuelle Ausformungen des GK. Auf dem Hintergrund dieser theoretischen Grundannahme läßt sich auch folgendes Phänomen besser verstehen: In zunehmenden Maße leiden junge Erwachsene an Ablösungs- und an Identitätsproblemen. Damit steigt auch der Bedarf an BeraterInnen, SupervisorInnen und/oder PsychotherapeutInnen. Wenn das kein Indikator für massive spätadoleszente Konflikte ist! Nun komme ich noch einmal auf Studierende zu sprechen, um abschließend zusammenzufassen, warum ich in Beratungen, v.a. aber in Psychotherapien die Berücksichtigung der Dimension des GK für wesentlich halte.

4.2 Studierende zwischen Leistungsbereitschaft und Orientierungslosigkeit

Es dürfte deutlich geworden sein, daß weder soziale, noch intergenerationale Probleme sich wirklich erledigt, sondern verändert haben. Noch werden die Konflikte, z.B. von Studierenden, *suböffentlich durch erhöhte Eigenanstrengungen* kompensiert. Huber (1991) kennzeichnet den studentischen Erfindungsreichtum als "positive Strategien" (S. 2). Zum Teil sehr kreativ, setzen Studierende den erhöhten Leistungsdruck in Mehrfachqualifizierungen um. Schon im Erstentwurf trägt die Berufsplanung verlängerten Bildungsanforderungen Rechnung. Karriereplanung ist als Gesamtpersönlichkeitstraining konzipiert und umfaßt Grundstudium, Zusatzberuf, Zweitstudium, Weiterbildungen und Persönlichkeitsentwicklung. Jedenfalls gilt dies für die Erfolge. Für die übrigen gerät professionelle Planung umso schwieriger und diffuser und vollzieht sich bestenfalls nach der Devise: "Jetzt mach' ich erstmal das, dann seh' ich weiter."

So verlängert sich nicht nur der Ausbildungsweg, sondern insgesamt die Entwicklungsphase Spätadoleszenz, was wiederum Schatten wirft auf die individuelle Entwicklung. Auch Studierende suchen vermehrt *individualisierte* Konfliktlösungen und werden fündig auf dem expandierenden Markt psychotherapeutischer Angebote, der eine Zeitlang persönliches Gleichgewicht, Kompetenz und Potenz verspricht. Sicherstellung des Lebensunterhalts, mehrgleisige Professionalisierungsanstrengungen und Beschäftigung mit sich selbst ersetzen oft selbstbewußtes politisches Denken und Handeln - wie bei Erwachsenen übrigens auch. Nicht nur für Studierende gestattet sich der GK individualisierter und anonymer, und damit auch unbewußter! Um einem Mißverständnis vorzubeugen: Gerade ich habe nichts einzuwenden gegen *qualifizierte* Beratung, Supervision, Psychotherapie, denn diese Beratungsformen bieten Studierenden einen Schonraum, um sich mit den vielschichtigen Problemen auseinanderzusetzen.

Auf der gesellschaftlichen Ebene werden *intergenerationale Konflikte zeitlich verlagert*. An welchen Ort? Ich nehme an aus dem Sozialisationsbereich hinaus in die zunehmend sich davon entkoppelnde Arbeitswelt - sofern Studierende überhaupt einen Zugang finden. Über die Partizipation auf dem Arbeitsmarkt entscheiden längst nicht mehr allein Hochschulzeugnisse. Mit den universitären Abschlüssen verlieren auch die universitären Rollen, d.h. Dozent/Dozentin bzw. Studierenden *de/r* sein, an Bedeutung. Der Bedeutungsverlust wird auf der narzisstischen Ebene empfunden und gegebenenfalls dort kompensiert. Seitenener jedoch werden die sozialen Ursachen öffentlich diskutiert.

4.3 Ausblick: Plädoyer für eine gewisse Neugier auf Differenz

Abschließend möchte ich begründen, warum ich meine, es sei wichtig, die Dimensionen des GK in Beratungen, v.a. aber in Psychotherapien von Studierenden zu reflektieren. Ich plädiere also noch einmal dafür, den GK als soziale Konstruktion weiterhin ernstzunehmen.

1. Idiosynkratisch: Der GK konstituiert sich transgenerational, familial und zunächst weitgehend unbewußt.
2. Entwicklungspsychologisch: Die verlängerte Adoleszenz hat weitreichende Folgen für die Identität von Studierenden. Indem Psychotherapeutinnen ihre Genübertragungsgefühle wahrnehmen, kann es gelingen, die intergenerationalen Differenzen zwischen Studierenden und BeraterInnen zu reflektieren, hier v.a. gegenseitige Idealisierungs- und Entwertungstendenzen. Wir sind eben doch nicht alle gleich jung gewesen und geblieben!

Mit Huber (1991) ist die interessante Frage zu stellen, welchen Sozialisationsdefekt einerseits der Bedeutungsverlust des Studiums auf Identität und Habitus der Studierenden zeitigen wird (ebd., S. 2), insbesondere die geplante bürokratische Verkürzung des Studiums.

3. Gesellschaftlich: Um die Differenzen thematisieren zu können, ist die Kenntnis der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und die Diskussion darüber fruchtbar. Die geplante Verkürzung des Studiums hat weitreichende Folgen, die argumentativ abgewogen werden sollten. Viele ExpertInnen, v.a. BeraterInnen und PsychotherapeutInnen von Studierenden treten dafür ein, daß in der gegenwärtigen Debatte über die Hochschulreform weniger einseitig ordnungspolitisch Maßnahmen wie die Studienzeiterkürzung diskutiert werden, sondern vielmehr über dringend notwendige *qualitative Reformen*.

Literaturverzeichnis

Ariès, P. (1975): Geschichte der Kindheit. München: Hanser
 Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Fm.: Suhrkamp
 Betram, A. (1993): Mythos Generationenkonflikt? - Spurensicherung bei psychoanalytisch orientierten Studententherapeuten und -therapeuten mit Hilfe einer Delphi-Befragung. In: Leuzinger-Bohleber/Mahler (Hrsg.), p. 247-275
 Blos, P. (1983): Adoleszenz - Eine psychanalytische Interpretation. Stuttgart: Klett-Cotta
 Bohleber, W. (1993): Seelische Integrationsprozesse in der Spätadoleszenz. In: Leuzinger-Bohleber/Mahler (Hrsg.), p. 49-63
 Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2, Göttingen, p. 183-198
 Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg., 1985): Das soziale Bild der Studentenschaft. In der BRD - 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn
 Bürgin, D. (1991): Automitilationsversuche - Mangelgeburten aus Not. In: Klosinski, G.: Pubertätsriten - Äquivalente und Defizite in unserer Gesellschaft. Bern: Huber, p. 165 - 175
 Claußen, B. (1988): Jugend und Politik. In: Krüger (Hrsg.), p. 343-356
 Devereux, G. (1967): Angst und Methode in der Verhaltenswissenschaft. Fm.: Suhrkamp
 Eckstaedt, A. (1991): Die Kunst des Anfangs - Psychoanalytische Erstgespräche. Fm.: Suhrkamp
 Eisler, K.R. (1954): Bemerkungen zur psychoanalytischen Behandlung Pubertierender nebst einigen Überlegungen zum Problem der Perversion. In: Psyche 20, p. 837-872
 Elias N. (1989): Probleme der verlängerten Jugend in bürgerlichen Gruppen. In: ders., Studien über die Deutschen. Fm.: Suhrkamp, p.349-361
 Erikson, E. (1977): Identität und Lebenszyklus. Fm.: Suhrkamp
 Erikson, E. (1984): Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta
 Erikson, E. (1986): Jugend und Krise - Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart: Klett-Cotta
 Erdheim, M. (1983): Adoleszenz zwischen Familie und Kultur - Ehnopsychanalytische Überlegungen zur Funktion der Jugend in der Kultur. In: Psychosozial, Heft 17, p. 104-116
 Erdheim, M. (1988): Psychoanalytische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger (Hrsg.)
 Erdheim, M. (1990): Wie familiär ist der Psychoanalyse das Unbewußte? - Über homogene und heterogene Psychoanalyse. Zürich: Unveröffentlichter Vortrag
 Fischer-Kowalski, M. (1983): Halbstärke 1958, Studenten 1968 - Eine Generation und zwei Rebellionen. In: Preuss-Laustiz u.a. (Hrsg.)
 Bockhorst, E. (1992): Studium in den Ferien, Referenten ohne Honorar - Ein Modell zum Nachahmen: Studenten aus verschiedenen Disziplinen organisieren sich ein Seminar. In: Frankfurter Rundschau vom 30.7.1992, S.6
 Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: Mitscherlich, A. u.a. (Hrsg. 1972): Studienausgabe, Bd. V, Fm.: Fischer, p. 37- 45.
 Huber, L. (1991): Sozialisation an der Hochschule, in: Hurrelmann, K., Uhlig, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz (zitiert nach Manuskript)
 Institut für empirische Psychologie (Hrsg., 1992): Die selbstbewußte Jugend - Die IBM-Jugendstudie 1992, Köln: Bund
 Krüger, H. H. (Hrsg. 1988): Handbuch der Jugendforschung, Leverkusen: Leske und Buderich
 Krüger, H. J. (1986): Studium und Krise - Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme. Fm./New York: Campus
 Legnaro, A. (1992): Im Grunde sind alle jung, nur manche sind jünger - Vom Verschwinden des Unterschieds zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Frankfurter Rundschau vom 22.8.92, S. 6
 Leuzinger-Bohleber, M., Mahler, E. (Hrsg., 1993): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz - Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden, Wiesbaden: Westdeutscher
 Mahler, M., Pine, F., Bergmann, A. (1984): Die psychische Geburt des Menschen - Symbiose und Individuation. Fm.: Fischer
 Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshft für Soziologie, Jg. 6, Heft 2/3, p. 157-185, 309-330
 Mead, G.H. (1934): Mind, Self and Society. Chicago: University of Chicago Press
 Piaget, J. (1966): La psychologie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France

- Preuss-Lausitz, U., u.a. (Hrsg., 1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder - Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz
- Schulmeyer-Herbold, U., Lützen C. (1993): Studierende und Öffentlichkeit - Eine Determinante spätadoleszenter Entwicklung. In: Leuzinger-Bohleber/Mahler (Hrsg.), p. 282-299
- Schütze, G. (1993): Die Erlebnisgesellschaft - Kulturosoziologie der Gegenwart. Ffm: Campus
- Schütze, F., Lützen, C., Schulmeyer-Herbold, U. (1993): Unterschiede in der Berichterstattung der FR und der FAZ zu studentischen Anliegen 1968 und heute - Eine qualitative Auswertung. In: Leuzinger-Bohleber/Mahler (Hrsg.), p. 300-341
- Spranger, E. (1925): Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle und Meyer
- Stern, C. (1989): In den Netzen der Erinnerung. Reinbek: Rowohlt
- Ziele, T. (1975): Pubertät und Nazifilmus. Ffm.: Europäische Verlagsanstalt
- Zinnecker, J. (Hrsg. 1992): Optimistisch in die Krise? - Zur neuen Shell-Jugendstudie. In: Der Spiegel 45, p. 113 - 119

Studienberatungseinrichtungen in Griechenland

Referentin: Dr. Anastasia Kalantzi-Azizi

Studienberatungseinrichtungen in Griechenland

Dr. Anostasia Kolantzi-Azizi
Aus. Prof. Klinischer Psychologie
Leiterin der Studentenberatungsstelle
Universität Athen

Adresse: University of Athens
School of Philosophy
Department of Psychology
Panepistimiopolis, Ilissia
15784 Athens, Greece
Tel 7249000/2525 or 2532
Fax: 7248979

Vortrag gehalten
an der Herbsttagung
der Arbeitsgemeinschaft
für Studienberatung (ARGE)
Hamburg 22 - 25.9.93

Inhaltsverzeichnis

- I. Kurze Präsentation des griechischen Schulbildungssystems
bzw. des Selektionssystems für Hochschulbesuch.
- II. Der Fall Griechenland:
Bezüglich Beratungseinrichtungen für Studenten immer noch
ein "Entwicklungsland" (?)
 - A. Allgemeine Beratungseinrichtungen
 - B. Studienberatungseinrichtungen
 - C. Psychologische Beratungseinrichtungen
 1. Beratungszentrum für Studenten (BZS),
Universität Saloniki: "Es lebe die Psychiatrie!"
 2. Beratungszentrum für Studenten (BZS),
Universität Ioannina: "Eine gute Sache mit
traurigem Ende!"
 3. Das Beratungszentrum für Studenten (BZS),
Universität Athen: "Aus der Not eine Tugend
machen!"

1. Kurze Präsentation des griechischen Schulbildungssystems bzw. des Selektionssystems für Hochschulbesuch

Vor der eigentlichen Vorstellung der Studienberatungseinrichtungen, möchte ich kurz das griechische Schulbildungssystem skizzieren (PETRAKIS, 1992). Dieser Einblick hilft uns eventuelle Besonderheiten und spezifische Anpassungsprobleme griechischer Studenten zu verstehen.

Das griechische Schulbildungssystem gliedert sich in drei Einheiten: die Volksschule (=Demosko; 6 Jahre), die Hauptschule und das Gymnasium (=Gymnasium; 3 Jahre, Lyzeum; 3 Jahre) und die Hochschule (siehe Tabelle 1)

Parallel zu den sieben Typen von Lyzeen existieren die Technischen Berufsschulen (Technikales Epogelmatikes Scholes = TES), die in einem zweijährigen Zyklus technische und berufsspezifische Kenntnisse den Hauptschulabsolventen anbieten. Schüler von TES können nach dem Abschluß arbeiten gehen oder in das zweite Schuljahr der technisch-berufsspezifischen Lyzeen ihre Schullaufbahn fortsetzen.

Schüler aller sieben Typen von Lyzeen folgen gewöhnlich verschiedene Lehrpläne (Gesetz 1566/85). Im dritten Schuljahr kommt die große Differenzierung, wobei 20 Stunden in der Woche bei den Allgemeinen Lyzeen und den Gesamtyzeen verschiedenen Fächern gewidmet werden, die dem Prüfungsstoff für die Aufnahmeprüfungen für die Hochschulen entsprechen. Andere Sonderregelungen gelten für die übrigen Lyzeumtypen (siehe Tabelle 2). Der erfolgreiche Lyzeurnabschluss (Zeugnis = Apolifrio Lykiou) gibt den Schülern das Recht bei den allgemeinen Nationalprüfungen für den Hochschulereintritt (= Panellines Exekasis), die jedes Jahr Ende Juni stattfinden, teilzunehmen. Diese Prüfungen sind sehr streng. Der vom öffentlichen Lyzeum angebotene Lehrstoff reicht kaum für die richtige Vorbereitung der Hochschulereandiden und fast zu 100% aller Schüler der zwei letzten Lyzeurnklassen, die später studieren wollen, besuchen ca 10 Stunden/Woche - oder mehr- private Vorbereitungskurse (Frontisfrid). Es muß betont werden

daß, a) nach erfolgreichem Hochschulereintritt in eine Studienrichtung fast unmöglich ist, die Richtung oder das Fach zu wechseln, sogar auch innerhalb derselben Fakultät und b) die Berufsberatung, die in den öffentlichen Gymnasien angeboten wird, sehr sehr große Mängel aufweist, was in mehreren Studien, Seminaren und Kongressen öfters betont wird (GEORGAS u.a. 1991, KALANTZI-AZIZI 1990).

Es gibt zur Zeit in Griechenland 17 staatliche Hochschulen, Private Hochschulen oder diverse Kollegien, die zwar existieren, werden noch dem bisher geltenden Recht nicht anerkannt, denn laut Grundgesetz ist die Hochschulbildung staatlich. Die Hochschulen werden in drei Kategorien klassifiziert A. Parastimig (Universitäten) B. Polytechnig (Technische Hochschulen) und C. Anotiti Scholi Kolon Technon (Kunst-hochschulen).

Derselbe Selektionsmodus der Nationalprüfungen gilt auch für Kandidaten mit Lyzeurnabschluss, die bei TEs (Technisch-Berufliche Institute = Technika Epogelmatika Instituta) studieren wollen; die Noten für ein erfolgreiches Bestehen der Aufnahmeprüfungen sind niedriger als die für den Hochschulereintritt. Vergleichszahlen HS/TEI der Kandidaten, die erfolgreich die Prüfung bestanden, 1980 14.200/7.500, 1985 23.000/22.300 PSACHAROPULOS, 1987).

Erwähnenswert ist außerdem das Phänomen des "Studenten-exports", das sehr typisch für griechische Studenten zu sein scheint. Europäische Vergleichsstudien (Psacharopoulos, 1987, Eliou, 1988, steht, höher noch als andere südeuropäische Länder, wie Spanien und Portugal. Die Tabelle 4 gibt uns ein sehr deutliches Bild über den jetzigen Stand im Vergleich zu anderen europäischen Ländern. Die großangelegte Studie von KALAMATIANNOS (1990), der Devisendaten aus der Nationalbank erarbeitete, zeigt, daß 1970 10.000 griechische Studenten im Ausland studierten, sich 1976 ihre Zahl verdreifacht hat und 1984 die Höchstzahl von 40.324 erreichte. Die letzte Statistik hat ihm vom 1987 zeigt einen absinkenden Trend (30.000) mit Gesamtdesisenkosten für Griechenland - die meist von den Familien getragen werden - in der Höhe von 120.000.000 \$ jährlich.

Das ab Mitte der 80-Jahre starke Absinken der griechischen Studenten, die im Ausland studieren, mag wohl von der drastischen Erhöhung der Studienplätze an griechischen Hochschulen abhängen (s. Tabelle 3, 1980: 14.200 1992: 42.614) (LAMBIRI-DIMAKI, 1993).

Abschließend muß die ganz hohe soziale Rangierung -man spricht von "Hochschulabschluß-Kult"- (LAMBIRI-DIMAKI, 1993) die dem Hochschulstudium die griechische Gesellschaft, -sprich Familie- beimißt (GEORGAS, 1986), der teilweise auch das Phänomen des "Studenten-exports" zu erklären scheint. Es ist beachtenswert, daß diese Wortvorstellung kaum von den hohen Zahlen der Akademikerarbeitslosigkeit beeinflußt wird. Das hohe soziale Prestige, das sowohl die Familie als auch der Studierende selbst genießt, scheint wiederum die Hauptmotivation für die große Aufopferung in finanzieller vor allem Hinsicht seitens der Familie und für die Unterdrückung von Eigenwünschen der Lyzeumsschüler (Freizeitgestaltung, Hobbies, andere Berufs- und Zukunftsplänen) in den zwei letzten Lyzeumklassen d.h. während der intensiven Vorbereitungen für die Aufnahmeprüfung für die Hochschulen zu sein. Mehr als 2/3 der Prüfungskandidaten (s. Tabelle 3) können wohl diese Prüfung wegen der begrenzten Studienplätze nicht bestehen. Alarmierende Berichte von psychologischen Beratungsstellen weisen den "Kosten" auf psychischer Ebene Suizidversuche, Depressionen, "Identitätskrisen" etc.) hin. Nicht zuletzt aber auch bei vielen, die doch die Aufnahmeprüfungen bestanden haben, sind die Spuren dieser "Tortur" in verschiedenster Form merkbar.

Zusammenfassend habe ich vier-möglichstweise für das griechische Schul/bzw. Hochschulsystem typische Feststellungen- hervor, deren Spuren bei der Beratung-jeder Art- von griechischen Studenten, mehr oder weniger zu beachten sind und oft die Beratungstätigkeit stark beeinträchtigten (siehe Tabelle 5).

II. Der Fall Griechenland:

Bezüglich Beratungseinrichtungen für Studenten immer noch ein "Entwicklungsland" (?)

A. Allgemeine Beratungseinrichtungen:

In griechischen Hochschulen sorgt die Institution "Fitiliki Menimo" sich vermute ähnlich wie das "Studentenwerk" in Deutschland für die diversen Probleme und Nöten der Studenten. Es gibt an jeder Hochschule oder TEI:

a) Ärztambulanz o1 praktische Ärzte und Schwester, die dann, wenn notwendig, die Studenten an Universitätskliniken weiterleiten.

o2 Zahnärzte

b) Zuständige Stelle für Studentenheime (Fitiliki Estiol bzw. für Quartiersuche.

c) Zuständige Stelle für das Erlernen ausländischer Sprachen bzw. der griechischen Sprache -für die Ausländer-.

d) Eine Art Sozialdienst, der für unterbemittelte Studenten um Stipendien etc. sorgt; dort werden auch ERMarken für die Mensa bzw. Studentenrestaurants oder Buskarten vergeben.

e) Diverse Stellen -Organisation und Finanzierung variiert stark von Hochschule zur Hochschule und von TEI zum TEI-, die oft mit inoffiziellen Interessensgruppen von Studenten zusammenarbeiten -zuständig für Sport-, Musik- (Studentenorchester) Film- und Theatergruppen.

Zu bemerken ist, daß diese allgemeinen Beratungseinrichtungen teils an Personnmangel teils an Finanzierung und/ oder Organisation an manchen Hochschulen bzw. TEIs -insbesondere in Athen- den Bedürfnissen der Studenten nicht entsprechen, so daß es eine anwachsende Frustration unter den Studenten herrscht.

B. Studienberatungseinrichtungen

Einrichtungen, die sowohl in Deutschland als auch im anderen Ausland bekannt als "Counselling and Career guidance centers" sind, die hauptsächlich mit Studienproblemen der Studenten zu tun haben, gibt es an griechischen Hochschulen bzw. TEIS in organisierter Form noch nicht. Manche Kollegen an diversen Hochschulen oder TEIS "beraten" Studenten während ihrer Sprechstunden. 1991 wurde an der Universität Athen durch Initiative des Fachbereichs "Pädagogik" zwar das erste "Counselling and vocational guidance Center" gegründet, wobei einige Aktivitäten erwähnt sind, wie z.B. Selbsterfahrungsgruppen und Sensibilisierung der Lehramtskandidaten auf Fragen der Berufswahlberatung. Dieses Zentrum kann aber wegen Personalmangels und Finanzierung noch nicht voll in Betrieb gesetzt werden.

Das heutige Bild der Studienberatung in Griechenland vorliegt kaum vom Bild, das 1988 beim 2n "Panhellenic Conference on Counselling and Guidance", das ganz der Beratung an griechischen Hochschulen bzw. TEI gewidmet wurde, von Fachkollegen präsentiert worden ist. Griechische Studenten sind mit vielen psychosozialen und Studienproblemen konfrontiert, die sie meist ganz alleine lösen (MALIKIOS-LOIZOS, 1993). Es ist interessant, daß an zweiter Stelle die Mutter und an dritter Stelle der Vater um Rat und Hilfe hinzugezogen wird (MALIKIOS-LOIZOS, 1993), was womöglich mit der "alles beherrschenden" Rolle der griechischen Mutter zu tun haben könnte. Professoren werden zu 67% nicht zu Studienfragen um Rat gezogen (TZEPOGIU, 1989). Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch MALIKIOS-LOISOS, 1993.

Auf die Frage, warum sie sich nicht an die Hochschullehrer mit Fragen bezüglich Studium und Berufschancen nach Studiumsabschluss wenden, ergab sich ein Bild von uns Lehrenden, das sehr vieles zu denken übrig läßt. Professoren sind nämlich meist "emotionlos, distanziert, desinteressiert und sehr beschäftigt" (MALIKIOS-LOISOS, 1993). Dieses Bild von Professoren hat sich sogar, kaum in den letzten zwanzig Jahren geändert (LAMBIRI - DIMAKI, 1974, ANDERSON und MALIKIOS - LOISOS, 1980).

Wie informieren sich eigentlich Studenten an griechischen Hochschulen zumindest, was es mit der von ihnen gewählten Studienrichtung zu tun hat? Durch den Studienführer jedes Fachbereichs, der meist bei der Inskription von den Fachsekreteriaten ausgehändigt wird - ich betone meist, weil unser Studienführer von 1992/93 erst im August 1993 herausgegeben wurde -, von den Studienkollegen und sporadisch nur von Lehrenden -wie es schon erwähnt wurde-.

Die einzige mir bekannte Institution, die einen TEI-ähnlichen Status hat, in der Lehrer für Berufs- und Technische Schulen in einem 4jährigen Zyklus ausgebildet werden, die "Vocational and Technical Teacher Training Academy" (SELTTE-Scholi Ekpedeutikon Litourgon Epogelmatikis ká Technikis Ekpedeusi) hat seit 1979 ein eigenes Studienberatungszentrum, wobei sowohl Studienberatung als auch psychologische Beratung geboten wird.

Die Notwendigkeit, Studienberatungszentren an griechischen Hochschulen zu gründen scheint es sehr dringlich, sogar dringlicher als -vielleicht- in anderen Ländern, zu sein, da -wie schon erwähnt- die Berufsberatung vor dem Universitätsstudium unzulänglich ist, was in mehreren Beratungsgesprächen die Studenten selbst betonen und diese auch bei neueren Untersuchungen selbst angeben (KALANTZI-AZIZI u.a., 1990, GEORGAS u.a., 1991).

Ganz zum Schluß möchte ich nochmals die Stärke des geltenden Hochschulgesetzes offen kritisieren, das einem Studierenden den Studiumswechsel fast unmöglich macht.

C. Psychologische Beratungseinrichtungen

Psychologen und einige Soziologen begannen Ende der siebziger Jahre Forschungsarbeiten mit Studenten durchzuführen, wobei diese Forschungen teils mit den Eigeninteressen der Hochschullehrer selbst, teils mit dem Bedürfnis die griechischen Studenten besser kennen zu lernen, zu tun hatten (ANDERSON und MALIKIOS-LOISOS, 1980, DRAGONA und KOSTAKIS, 1986, MANOUKA-PRELORENTZOU, 1988, ELOU, 1988, KALANTZI-AZIZI et al., 1991, MALIKIOS-LOISOS, 1989, LAMBIRI-DIMAKI, 1993, TSEPOGIU, 1989, MOLYVEAR et al., 1992, GEORGAS, 1986, sowie viele Arbeiten beim Review of Counselling and

Guidance - vor allem dem Sonderheit, das ganz der Beratung an griechischen Hochschulen gewidmet wurde -1989-1.

Außerdem, wurden die an griechischen Hochschulen bzw. TEIS lehrenden Psychologen und Sozialarbeiter immer dringlicher von Studenten aufgesucht, die vor allem wegen ihren postadoleszenten Problemen und Studiumsschwierigkeiten um Rat und Hilfe boten (KALANTZI-AZIZI, 1987, 1992). Die meisten Studenten wurden, wenn die Konsultation an privat arbeitenden Psychologen und Psychiatern aus finanziellen Gründen nicht möglich war, an die Universitäts-Psychiatrie oder an "Zentren für psychische Hygiene" überwiesen. Die zwei letzten Überweisungsmodi wurden aus vielen Gründen mit großem Widerwillen eingesetzt, wegen der Psychiatrisierung meist entwicklungs- und studiumsspezifischer Anpassungsschwierigkeiten, wegen der langen Wartezeiten an die öffentlichen Stellen, der möglicherweise fehlenden Erfahrung der Fachkollegen an typische Studentenproblemen und nicht zuletzt wegen der großen Mängel, die unser Gesundheitssystem, was psychosoziale Versorgung der Bevölkerung betrifft, aufweist.

Jeder von uns, egal an welcher Hochschule Psychologie lehrt oder er an einer Studentenberatungsstelle (BSB) arbeitet, abgesehen von der Sprache, die wir sprechen und von der psychologischen Beratungsrichtung, der wir uns verpflichtet fühlen, hat mit Nachpubertierenden -meist zwischen 19-24 Jahre alt- Studenten zu tun. Die zwei Schlüsselbegriffe sind Nachpubertät und Studentsein. An dieser Stelle erlaube ich mir einen kurzen Exkurs über die psychologische Beratungsfunktion an Studenten zu machen.

Es ist bekannt, daß die psychosoziale Selbstdefinition des Erwachsenen Produkt starker Auseinandersetzungen mit sich und der Umwelt ist, die sich meist während der Hauptpubertät ereignen (ANDERSON und FLEMING, 1986). Ist aber dieser starke seelische Kampf mit 18 oder 19 Jahren zu Ende? Hat sich der/die junge Student/in den Zyklus der Suche nach Selbstdefinition erfolgreich abgeschlossen, indem er/sie die geeignetsten Lösungen gefunden und ein zufriedenstellendes "Selbst" erworben hat? Ganz gewiß nicht. Gerade für Studenten, deren Adoleszenz künstlich in die Länge gezogen ist, ist das Moratorium der Identitätskrisen -wie ERIKSON es verstand (1968) nicht nur die Chance, in aller Ruhe an einem Identitätswurf zu arbeiten, sondern

auch Belastung, weil man aus dem Stadium einer gewissen Vorfähigkeit lange nicht hinauskommt. Aus diesem Grund erscheinen Studenten hauptsächlich als Noch-nicht-Wesen, als Zwischenexistenzen, was sich auch in der einschlägigen Literatur widerspiegelt (KRAJINZ, 1984, GLOTZ und MALANKOWSKI, 1982, u.a.).

Außerdem unterschneiden sich Studenten/innen von ihren Altersgenossen durch drei Charakteristika, die manchen wohl die Identitätsfindung erschweren, obwohl es bei den meisten zu neuen Anpassungsstrategien führen, die die persönlichen Entwicklungschancen bereichern (FILLIP, 1981). Diese Charakteristika, die MENDEL (1972) auf den gesellschaftlichen Zuschnitt der Rolle der Studenten zurückführt, sind:

a) Studenten sind z.T. vom Leben abgeschnitten

Die starke intellektuelle Beschäftigung führt oft zu einer Art Entfremdung von der Realität und einem andauernden Kampf, eigene Welt und Ausenwelt in Einklang zu bringen.

b) Studenten sind sich selbst abgeschnitten

Es gibt sozusagen einen Widerspruch zwischen dem physiologischen Alter, das eine Reihe von Bedürfnissen impliziert und ihrem gesellschaftlichen Status, der denen nicht erlaubt, diese Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Sie sind wirtschaftlich abhängiger als Nicht-Studenten desselben Alters und werden länger in die Ablosungskämpfe von der Herkunftsfamilie verwickelt.

c) Studenten sind von ihrer Vergangenheit abgeschnitten

Die Institution Schule, wie auch die Universität, führt zu einer Isolierung homogener Altersklassen, was eine künstliche Beziehung zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen schafft und überwindene oder noch-nicht überwindene Konflikte früherer psychosexuellen Stadien wieder erweckt (KRAJINZ (1984) spricht vom Lehrenden als "Vater"; die Vaterschaft der Institution Universität ist noch in Wörtern wie "Dissertations-Vater" nachzuempfinden).

Abschließend kann man sagen, daß der Hochschuleintritt und das Studium als ein kritisches Lebensereignis anzusehen ist (FILLIP, 1981), das neue Anpassungsanforderungen an den/die Betroffenen/darstellt, der/die sich außerdem in einem entwicklungspsychologisch gesehen- sehr labilen Stadium der Identitätsformung befindet (BERLIN,

1980, ZIMMERMANN, 1985). Man könnte deshalb die Studenten als eine -in psychologischer Sicht- „Risikogruppe“ ansehen, was zur Folge hätte psychologisches Beratungsangebot zu institutionalisieren und zu intensivieren und zwar gemeindepsychologischem Planungsstrategien folgend dort wo die Studenten studieren, in ihrem natürlichen Lebensraum, in den Hochschulen selbst. Diese und ähnliche Feststellungen und Überlegungen führten auch in Griechenland zur Gründung von Studentenberatungsstellen.

Die Dringlichkeit Lösungen für die psychosoziale Versorgung von Studenten zu finden, wuchs jedoch ständig. Gegen Ende der 80-Jahre Anfang '90 sind die ersten psychologischen Beratungsstellen in Ioannina, Saloniki und Athen gegründet worden, für die ich ausführlicher berichten werde.

In anderen Hochschulen oder TEIs zeigt sich immer noch ein uneinheitliches Bild; immer wieder berichten Fachkollegen, daß sie provisorisch, während ihrer Sprechstunden, psychologische Beratung anbieten, oder in Seminaren und Übungen gewisse Selbsterfahrungsgruppen leiten.

a) An der Hochschule von Kreta, Fachbereich Psychologie wird inoffiziell "Beratung" geboten.

b) An den TEIs, in Athen und Rethymon -Kreta- wird ebenfalls inoffiziell von Psychologen und Sozialarbeitern "Beratung" geboten.

c) An der Wirtschaftsuniversität von Pireus wird Studienberatung und psychologische Beratung ebenfalls in unregelmäßiger, inoffizieller Form geboten.

d) Am TEI-Patras wurde vor kurzem ein Studentenberatungszentrum gegründet.

e) Vor ein paar Monaten wurde in Volos von Fachkollegen der pädagogischen Abteilung -Volkschullehrerausbildung- ein Studentenberatungszentrum gegründet, von dem wir noch keine Berichte erhalten haben.

Ich komme jetzt zu den drei Beispielen psychologischer Beratungsstellen an griechischen Hochschulen, die bereits einen offiziellen Status haben (oder gehabt haben).

1. Beratungszentrum für Studenten, Universität Saloniki:

"Es lebe die Psychiatrie!"

Diese Beratungseinrichtung wurde 1985 als eine Art Zweigstelle des in Universitätsnähe befindlichen öffentlichen "Zentrums für Psychische Hygiene" (ZPH) der zweiten psychiatrischen Universitätsklinik gegründet und von dieser Klinik supervidiert. Die Notwendigkeit diese Zweigstelle des ZPH im Ort wo die Studenten leben zu gründen, ergab sich aus der Feststellung, daß zwischen 1980-1985 35,11% der Fälle, die das ZPH aufsuchten, Studenten waren. Ich darf diese SBS "Wandernde Beratungsstelle" nennen, da psychologische Beratung zwei Stunden in der Woche in den Räumlichkeiten des Studentengesundheitsamtes und vier Stunden in der Woche in einem Studentenheim geboten wird. Sehr interessant scheint die Feststellung zu sein, daß sich die zwei Beratungsangebote sowohl hinsichtlich der Umgebungsreaktionen als auch der Problemequalität differieren (WASSILEIADIS et al., unpubl. Bericht). Leitung und Besetzung hatte zu Beginn ein Psychiater mit gemeindepsychiatrischer Ausbildung, nachher übernahm die Verantwortung ein Psychiatriekandidat in Psychotherapieausbildung.

Die Hauptfunktionen dieses SBZ sind:

-psychologische Hilfe mit psychotherapeutischen Interventionen zu bieten

-Krisenintervention, sowohl beim Studenten selbst als auch bezüglich des Universitätssystems zu bieten

-Prävention psychischer Störungen mit Vorträgen wie z.B. Suchtprobleme bzw. Aids für Studenten, Lehrenden und Angestellten der Hochschule durchzuführen. In diesem Rahmen wurden auch zwei Theatervorstellungen von Psychiatriepatienten vor Studenten und Lehrenden vorgeführt.

Die Tabellen 6a, 6b geben einige Informationen über Anzahl der vorgestellten Studenten, Frequenz der Beratungen und Art der psychologischen Probleme (WASSILEIADIS et al., 1989, WASSILEIADIS, 1993).

2. Beratungszentrum für Studenten, Universität Lomnina:

"Eine gute Sache mit traurigem Ende"

Diese Beratungseinrichtung wurde 1989 von Lehrenden am Fachbereich Psychologie der Universität Lomnina gegründet und von denen geleitet. Das Personal bestand aus drei Psychologen, die dem Lehrkörper nicht angehörten, sowie zwei Supervisoren.

Die drei Hauptfunktionen dieser Beratungseinrichtung sind:

- Beratung und klinische Intervention anzubieten.
- Studenten über diverse psychosoziale Themen zu informieren und zu sensibilisieren.

-Forschungen über Studentenprobleme durchzuführen.

Bevor das SBZ voll in Betrieb gesetzt worden ist, wurde eine große Feldstudie angelegt mit dem Hauptziel die psychosozialen Probleme der Studenten aufzudecken (NAVRIDIS et al., 1990). Mittels Fragebogen sowie Analyse der ersten klinischen Fälle sind einige wichtige Informationen für die Planungsbearbeitung gewonnen worden. Ca 5% der Gesamtbevölkerung N=243 nahmen an dieser Forschungsstudie teil. Ich fasse ganz kurz einige mir als sehr wichtig erscheinenden Daten zusammen:

a) Studie mittels Fragebogen

a1) zur Aufdeckung eventueller Psychopathologie wurden die LANGNER-Skala (Psychiatric symptoms indicating impairment, 1962) und die C.E.S.-Depressionskala benutzt. Wenn man die Werte der Studenten mit Werten der 20-29-jährigen aus der Gesamtbevölkerung vergleicht, ergibt sich folgendes Bild (Tabelle 7).

Trotz der Unterschiede (siehe Tabelle 7) sehen die Autoren keinen Grund Studenten als eine "pathologische Bevölkerungsgruppe" zu betrachten und meinen, daß dieses Bild sehr fluktuierend ist und vom Grad der momentanen post-adoleszenten Schwierigkeiten stark abhängt. Es wird aber die Dringlichkeit vermehrter Beratungsangebote gerade zu dieser Entwicklungs- (Postadoleszenz) und Umwelt- (Studium) bedingten Krisenperiode betont.

a2) zur Aufdeckung der Probleme, die die Studenten haben, wurde eigens für diese Untersuchung ein Fragebogen entwickelt. Die

Faktorenanalyse mit orthogonaler Rotierung hebt 6 statistisch wichtige Faktoren hervor, die 53,8% der Gesamtvarianz interpretieren.

1. Faktor "Familie"
2. Soziale Beziehungen
3. Beziehungen mit dem anderen Geschlecht
4. Lebensverhältnisse
5. Beziehungen mit Lehrenden und anderen Uniangehörigen
6. Studienprobleme

Aus Zeitgründen erwähne ich keine Details von den sehr interessanten Ergebnissen der Regressionsanalyse zwischen der sog. "Psychopathologie" und den von den Studenten selbst angegebenen Problemen. Ich erlaube mir nur folgende Ergebnisse hervorzuheben:

-Studiumsprobleme scheinen die "Psychopathologie" nicht zu beeinflussen

-Die Beziehungen mit dem anderen Geschlecht beeinflusst sehr stark die "allgemeine Psychopathologie" (gemessen mit der LANGNER-Skala)

-Sowohl soziale Beziehungen als auch Beziehungen zum anderen Geschlecht beeinflussen die Depressionserscheinungen (gemessen mit dem C.E.S.-Depressionskala)

b) Analyse der ersten klinischen Fällen (1/90 - 5/90) nach der Art der Problematik, wie sie von den Betroffenen selbst angegeben wurde. Aus Tabelle 8 entnehmen wir einige wichtige Informationen. Außer dieser zwei Methoden, mit denen versucht wurde Bedürfnisse der Studenten aufzudecken, wurde eine informelle Sammlung von Ideen, Erwartungen und Problemen der Lehrenden und anderen Angestellten der Universität durch Gespräche und Verteilen einer zweiseitigen Broschüre über die Tätigkeit der SBZ durchgeführt.

Mir sind keine weiteren Daten aus diesem SBZ zur Verfügung gestellt worden. Dieses SBZ, das mit großer Aktivität und Enthusiasmus von den Mitwirkenden (nach mündlichen Aussagen) gegründet und in Betrieb erhalten wurde, mußte September 1992 aus finanziellen Gründen geschlossen werden. Die Subvention, die vom "Zentralsekretariat für Jugend" gegeben wurde, blieb nach Ablauf des 3jährigen Versuchsstadiums aus und weder die Universität noch andere Träger

haben sich bis jetzt bereit erklärt das SBZ finanziell weiterhin zu unterstützen.

3. Beratungszentrum für Studenten (BZS), Universität Athen:

"aus der Not eine Tugend machen"

Diese Beratungseinrichtung wurde Oktober 1990 mit Rektorbeschluss (Nr. 13637) durch Vorschlag des Fachbereichs Psychologie der Universität Athen gegründet. Tabelle 9 veranschaulicht die erste Versuchsphase, die bald zu Ende ist und den Beginn der sog. defizitären Phase.

Die Hauptfunktionen des BZS sind vier und werden in Tabelle 10 beschrieben. Trotz der geringen finanziellen Mittel, die uns erlaubten zu Beginn nur zwei Vormittage in der Woche (je 5 Stunden) und dieses Jahr nur einen Vormittag direkt hilfesuchende Studenten zu beraten, hat doch das BZS viele Aktivitäten aufzuweisen, da es als Teil der Forschungs- und Ausbildungstätigkeit des Fachbereichs Psychologie konzipiert wurde.

Ich beginne mit den Forschungen ad B und C:

- Erwartungen der Studenten bezüglich eines BZS (KALANTZI, 1992)

Bevor das BZS in Betrieb gesetzt worden ist, wurde eine Feldstudie durchgeführt um die Erwartungen der Studenten bezüglich dieser neuen Einrichtung sowie ihre Probleme und Schwierigkeiten und die Art wie sie bis jetzt diese gelöst haben, kennen zu lernen. An der Untersuchung nahmen 200 Studenten/innen teil. In Tabelle 11 sehen wir die drei für Studenten/innen häufigsten Schwierigkeiten, die von einem BZS gelöst werden sollten. Als sie gefragt wurden, wie sie bis jetzt ihre eigene Probleme lösten, antworteten die Studenten zu 92,8% "allein", bei der Frage welche Funktionen soll ein BZS erfüllen, gaben 50% der Studentinnen Beratung und/oder Psychotherapie, im Gegensatz dazu nur 25% der Studenten gaben die gleiche Antwort, mit nicht all zu großen Unterschieden zwischen Studenten und Studentinnen folgten andere Funktionen wie

- Vorträge, Diskussionsrunden, Gruppengespräche über psychologische Themen

- Studienberatung

- Aktivitäten wie Kunst und Musik einleiten

An dieser Stelle sind die Ergebnisse einer ähnlichen Untersuchung von MALKIOSI-IOIOSO (1993), die 252 Studenten von verschiedenen griechischen Universitäten befragte. Die Studenten antworten in ihrer Mehrzahl, daß sie ein psychologisches Beratungszentrum sowie ein Studienberatungszentrum als nützlich finden würden, und daß sie zum Großteil ihre diversen Probleme "allein" lösen.

- "Psychosoziale Aspekte der späten Adoleszenz" (KALANTZI-AZIZI et al., 1991)

An einer Stichprobe von N= 439 19-24-jährigen Studenten und Nicht-Studenten wurde das Autonomiestreben mit der psychosomatischen Gesundheit, Persönlichkeitsvariablen und Kommunikationsniveau in der Familie in Beziehung gesetzt und die gegenseitige Beeinflussung analysiert.

- "Grupptraining mit Studenten, die Probleme bei der Organisation des Lernens haben und Konzentrationsschwierigkeiten zeigen" (KALANTZI-AZIZI und MATSUKA, 1993a, 1993b)

Ein 9-Doppelstunden dauernder Gruppen-Training, das an das kognitiv-verhaltensorientierte Modell des Selbst-managements orientiert ist (KANFER et al., 1991) wurde bis jetzt insgesamt an drei Gruppen (N= 14) evaluiert. Eine Testbatterie, Selbstbeobachtungsmessungen und Selbstberichte vor der Gruppenintervention und follow-ups, eines nach Abschluß des Trainings und eines nach der ersten Prüfungsperiode nach Abschluß des Trainings, geben erfolgsversprechende Ergebnisse. Hervorzuheben ist, daß die Studenten/innen in ihren Selbstberichten eine Art "Generalisationseffekt" der Selbst-managementprinzipien, sowohl bei anderen eigenen Problemen als auch bei Problemen von ihren Kommilitonen, beschreiben.

- Projekt psychosozialer Unterstützung gehörgeschädigter Studenten durch Schulung von Studenten-Beratern und Studienhelfern

KALANTZI-AZIZI et al., in press!

Dieses zweijährige Aktions- und Forschungsprogramm wird vom EG-Programm für Behinderte HORIZON (Nr 91003E1) unterstützt und hat zum Hauptziel die Lern- und Sozialintegration an der Universität gehöriger Studenten zu fördern. Tabelle 12 gibt einen Überblick der verschiedenen Schritte des Programms. Zu betonen ist die mühsame Sammlung von Daten bezüglich der Anzahl der behinderten Studenten an der Universität Athen (siehe Tabellen 13a und 13b). Diese epidemiologische Arbeit, die meiner Meinung nach, in kürzester Zeit an anderen ausländischen Universitäten durchzuführen wäre, hat uns drei Monate gekostet, da nirgends statistisches Material aufzufinden war.

Die behinderten Studenten sind an griechischen Hochschulen sich selber überlassen und unser Programm ist -meines Wissens- das erste, das diesbezüglich existiert. Unser Bestreben ist die Lern- und Sozialintegration durch die geeignete Schulung nichtbehinderter Kommilitonen/innen der gehörigsgeschädigten Studenten zu fördern und daß dieses Programm Modell auch anderen Behindertengruppen zu helfen, sein wird. Diese Aktions- und Forschungsprogramme werden vermutlich ein Großteil der Aktivitäten griechischer SBZ in der Zukunft sein, denn es gibt keine anderen Beratungsrichtung an griechischen Hochschulen, die diese Aufgabe übernehmen könnte.

- Feldstudie bezüglich psychosozialer Bedürfnisse der Studenten (Initial needs Analysis) CHRISTOPoulos et al., (manuscript in preparation).

Um die psychosozialen Probleme der Studenten näher kennen zu lernen und die Beratungstätigkeit beim SBZ zu bereichern, wurden 550 Studenten/innen mittels Fragebogen untersucht. Diese Fragebogen beinhalten außer demographischer Daten, eigens für diese Untersuchung entworfene Fragen, wie z.B. bezüglich Einsamkeit, familiäre Unterstützung und die Taylor Manifest Anxiety Scale. Die 4 statistisch signifikante Faktoren **a)** familiäre Beziehungen **b)** soziale Beziehungen **c)** Freundschaft-Studium und **d)** soziale Beziehungen-Studium liefern interessante Ergebnisse, die vom Geschlecht und Studienrichtung beeinflusst werden.

- Prüfungsgangst bei Studenten: Eine kulturvergleichende Studie KALANTZI-AZIZI, DEPREW, in progress! zwischen BZS der Universität Athen und BZS der Universität Leuven/Belgien!

Zuletzt erwähne ich nur die Titel der Doktorarbeiten, die von postgraduierten Studenten des Fachbereichs Psychologie der Universität Athen durchgeführt werden und die zu den Forschungsaktivitäten des BZS aus zwei Gründen zählen

a) weil sie mit psychosozialen Problemen von griechischen Studierenden zu tun haben -es gibt kaum empirische Untersuchungen mit diesen- und

b) weil deren Ergebnisse wertvolles Material für die Praxis der psychologischen Studentenberatung liefern werden.

Zur Zeit laufen folgende Dissertationen:

1. "Aufdeckung psychosozialer Faktoren, die möglicherweise zum Studienabbruch führen" (das Drop-outs-Phänomen)

2. "Psychosomatische Störungen bei Studentinnen: Epidemiologie und Interventionsstrategien"

3. "Die Rolle der Studentenehe bei der Identifizierung"

4. "Persönlichkeitsspezifische Faktoren, die zum Konsum legaler Nikotin und Alkohol und illegaler Drogen führen"

5. Einfluß der Körperbehinderung (Rollstuhlfahrer) bei Studium und Identitätsfindung"

ad C:

Ein Teil der Aktivitäten des BZS ist die Schulung in die Beratungspsychologie, was auch immer gemeint ist. Jedes zweite Jahr werden 3-5 postgraduierte Studenten/innen in diese "Schulung" einbezogen. Dieses Schulungsprogramm dauert ca 4 Semester (siehe Tabelle 14), gilt als Teil des Praktikums von Psychologiestudenten und führt zu keinem offiziellen Abschluß. Geplant ist jedoch ein Curriculum in psychologischer Studentenberatung auszuarbeiten. Zur Zeit haben wir 6 postgraduierte Studenten im 4 Semester und 4 im 2 Semester.

ad A:

Zuletzt komme ich zu der direkten Beratungstätigkeit. Wie schon erwähnt, trotz der Anfrage, konnte zu Beginn nur zwei Mal in der Woche (je 5 ST) und 1993 nur einmal das BZS für die eigenliche Beratungs-

itätigkeit offen sein. Die direkte Beratungstätigkeit sowie die Leitung der Gruppen werden von Psychologen durchgeführt, die nicht zum Lehrkörper des Fachbereichs Psychologie gehören und die doch bezahlt werden sollen (j. Tabelle 15 gibt uns einen Einblick über Fallfrequenz nach Geschlecht und Interventionshäufigkeit). Da von Beginn an keine genaue Aufschlüsselung nach Problemen gemacht wurde, kann ich leider keine Statistiken bringen. Die häufigste Problematik bei beiden Geschlechtern hat mit den Beziehungen zum anderen Geschlecht zu tun (bei Studentinnen häufiger); es folgen Kommunikationsprobleme mit den Eltern, psychosomatische Störungen, Studium bzw. zukünftige Berufstätigkeit. Zu betonen ist außerdem, daß nur drei Studenten (1 männlicher und zwei weiblicher) eine schwere Störung aufwiesen - eine Depression mit Suizidgedanken und zwei Schizophreniefälle-, die zum "Zentrum für psychische Hygiene" in Universitätsnähe überwiesen und unter psychiatrischer Kontrolle weitergeführt wurden. Der eine Student begann neulich wieder regelmäßig zu studieren und das SBZ übernahm die "Resozialisierung" mit Hilfe eines postgraduierten Studenten als Co-Therapeuten.

Die drei-jährige Versuchsphase ist bald zu Ende und die Uni-versitätsbehörden sind nicht in der Lage die Finanzierung des BZS zu übernehmen. Der Unibetrieb -nicht nur in Athen- an sich ist gefährdet, da die Universitäten -wie die Rektoren 5/93 angaben- sehr große Defizite aufweisen.

Da das BZS als ein zentraler Teil der Forschungs- und Aus-bildungstätigkeit des Fachbereichs für Psychologie an der Universität Athen konzipiert worden ist, hat gewisse Chancen zu überleben, kann aber keinesfalls den Bedürfnissen einer Studentenpopulation von ca 69.000 entsprechen.

Epilog

Das Beispiel Griechenlands zeigt, daß es eines sehr sehr langen Kampfes bedürfte Staat und Hochschulbehörden zu überzeugen sowohl für Studien- und Berufsberatung als auch für psychologische Beratung der Studierenden Beratungseinrichtungen zu gründen und zu finanzieren. Im Moment scheint es, daß sich die breite Öffentlichkeit und

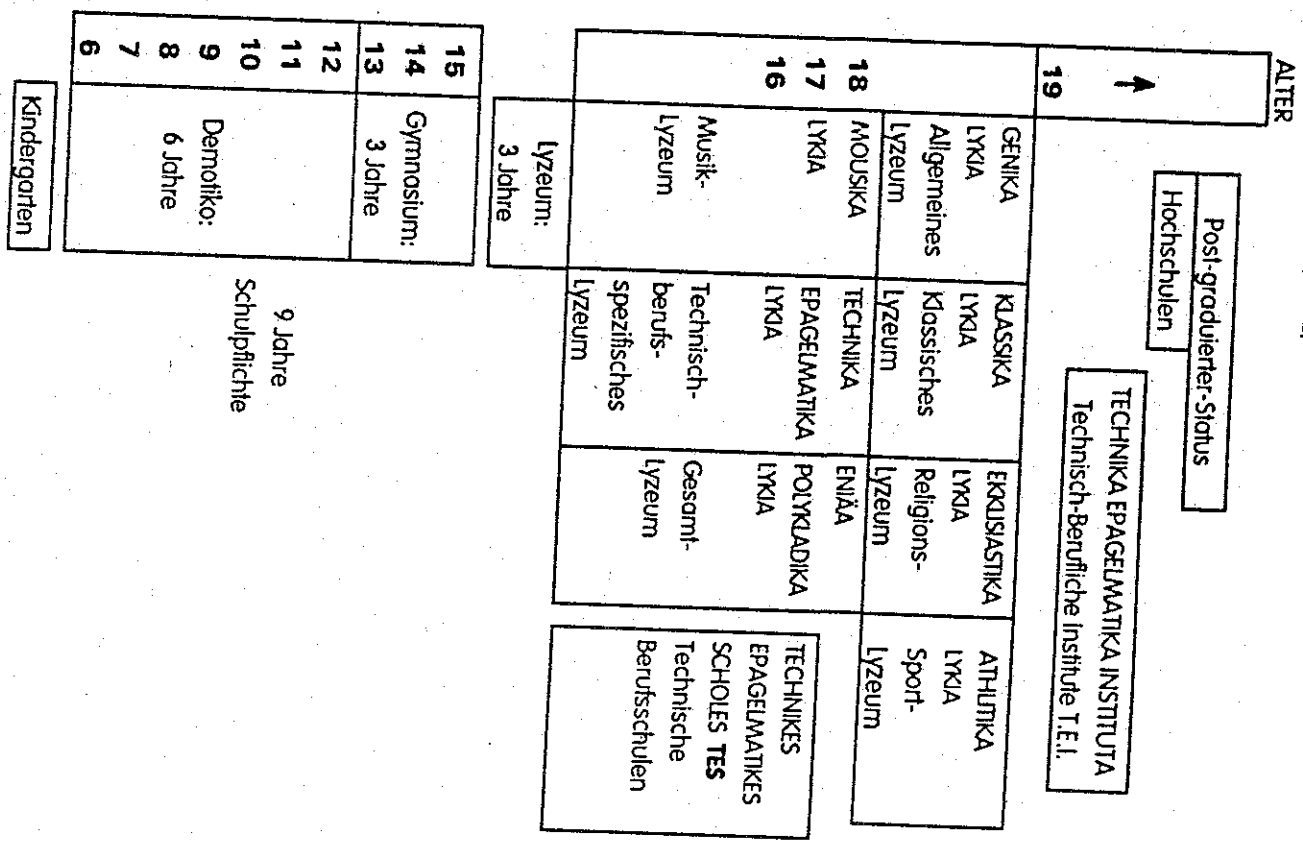
die Politiker mit den großen Mängeln des Schul- bzw. Hochschulsystems, sowie mit der Veränderung des Selektionssystems der Hochschulkandidaten beschäftigen. Alles andere, geschweige die psychische Gesundheit, die auch stark von überreicher, oder nicht geeigneter Studienwahl etc. beeinträchtigt zu werden scheint, ist für diese ein Luxus.

Wir Psychologen und Berater aller Art kennen den Wert -vor allem in präventiver Richtung- Studien- und psychologischer Beratungseinrichtungen. Mehr Beachtung und Unterstützung für unsere Bemühungen können wir nur hoffen, meiner Meinung nach, -und dies sind abschließend die zukünftigen Aktions-schritte- durch vermehrtes Auftreten in die Öffentlichkeit (KALANTZI-AZIZI, in press, KALANTZI-AZIZI und MALIKIOS-LOISOS, in press, KALANTZI-AZIZI et al. in press). Es ist unsere Aufgabe die anderen von dem langfristigen Wert unserer Arbeit zu überzeugen; die anderen sind die Studenten selbst, die Hochschulgemeinschaft, die breite Öffentlichkeit und letztlich der Staat. Dies kann erreicht werden durch:

- a) die Durchführung gut fundierter wissenschaftlichen Arbeiten im Land selbst aber auch vom Ausland.
- b) forcierte Publikation der Forschungsergebnisse dieser Arbeiten
- c) Aufstellung von networks mit anderen ausländischen SBZ, Wissensbereicherung, Schulung, Forschungsvergleiche-; hier gehört dazu die Beteiligung in EG-Uni-programmen wie ERASMUS, TEMPUS etc., sowie HEUOS II, HORIZON etc.
- d) Zuletzt erwähne ich die Unterstützung von Psyche, einer Untergruppe von FEDORA, die uns viel Mut gibt, weiter zu arbeiten (ROTT, 1992)

Abschließend ist zu betonen, daß auch gerade die Teilnahme an die ARGE-Tagung mit Diskussionen, Meinungsaustausch und Wissensbereicherung ebenfalls eine große Unterstützung für unsere Bemühungen ist, wofür meine Kollegen und ich persönlichst Euch allen und die ARGE-Organisation danken.

Abbildung 1: Diagramm des griechischen Schulbildungssystems (PETRAKIS, 1992)



Tabellen 1 - 15

Tabelle 2: Prüfungsgegenstände der Aufnahmeproofungen für griechische Hochschulen nach 4 Kategorien (=Bund von Studienrichtungen) *

Kategorien (Bund von Studienrichtungen)	Prüfungsgegenstände bzw. Lehrstoff an der 3. Lyzeumklasse
A	Physik, Chemie, Mathematik, Aufsatz
B	Physik, Chemie, Biologie, Aufsatz
C	Geschichte, Allgriechisch, Latein, Aufsatz
D	Soziologie, Mathematik, Geschichte, Aufsatz

* Alle mögliche Studienrichtungen, die an griechischen Hochschulen und T.E.I.s geboten werden, sind einer dieser vier Kategorien zugeordnet z.B. für A technische Hochschule und Mathematik, für B Medizin und Pharmazie, für C Jus und Philologie und für D Wirtschaftswissenschaften.

Tabelle 3: Aufnahmeproofungen für Hochschulbesuch (Nationalp roofungen = Panellines Exelasis)

N	1991	1992	1993
Kandidaten für die Aufnahme- p roofungen	128.295*	140.515*	ca 140.000
Studienplätze	42.384	42.614	ca 45.000
%	33%		30%

Vergleichszahlen:**

Studienplätze	1980	1985
	14.200	25.000

*Petrokis, 1992

**Psacharopoulos, 1987

Tabelle 4: "Studentenexport" in Europa (betrifft 200.000 Studenten) [MMA, 1993]

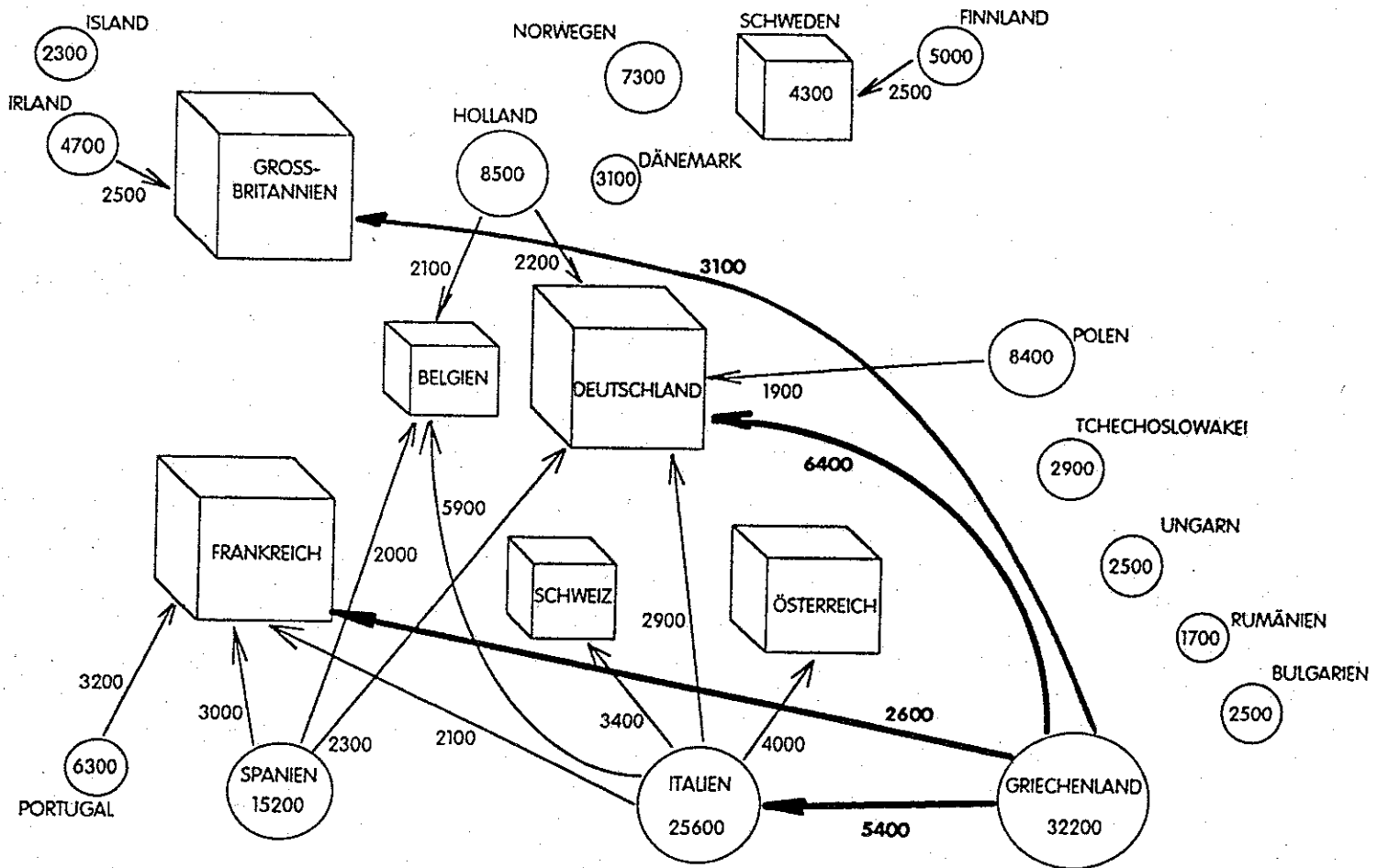


Tabelle 5: Psychosoziale Belastungen vor und nach Hochschuleintritt

Gymnasium (12-15J)	Fehlen von oder unzureichende Berufsberatung
Lyzeum 1. (05-18J) 2. & 3.	Straßvolle Vorbereitungsmodalitäten für die Hochschuleaufnahmepfprüfung (Ponellinis Exelasis) - \bar{x} 16 Stunden / Tag lernen.
Positiver Ausgang der Aufnahmeprüfung	Studienwechsel praktisch unmöglich auch innerhalb der Kategorie - Bund von Studienrichtungen- (s. Tabelle 2)*

*Wenn die erste Präferenz sehr hohe Noten benötigt (z.B. Medizin) werden auch andere Studienrichtungen (bis zu 60 Wahlmöglichkeiten) bei den zwei Monden vor den Prüfungen ausgeteilt Formularen angekreuzt, damit man "doch irgendwo einen Studienplatz bekommt".

Tabelle 6a: Studentenberatungszentrum der II Psychiatrischen Klinik der
 Universität SaloniKI (1986-1988) (MASSILEIADIS et al., 1989)

Vorgestellte Studenten= 118
 Frequenz der Vorstellungen= 386
 42% haben bereits mindestens eine psychologische Therapie hinter sich
 gehabt; 6,1% davon waren auch interniert (psychiatrische Klinik)

Frequenz der psychischen Störungen (nach DSM III) (N=118)	
Gefühlserkrankungen	22,03%
Angststörungen	19,49%
Psychoische Störungen	17,01%
Schizophrenie	11,09%
Somatomorphe Störungen	8,46%
Psychosexuelle Störungen	6,77%
Anpassungsstörungen mit depressiven bzw. Angst-begleiterscheinungen	5,92%
Anderer, nichtqualifizierbare Störungen	11,86%
Suizidgedanken / bzw. -versuche	20,03%

Tabelle 6b: (1988-1993) (MASSILEIADIS, 1993)

Vorgestellte Studenten= 94
 Frequenz der Vorstellungen= 376
 62,5% haben sich keinem Psychiater vorgestellt;
 31,2% haben psychiatrische Therapie gehabt; 3,1%
 waren auch interniert.

Frequenz der psychischen Störungen (nach DSM III-R) (N= 94)	
Gefühlserkrankungen	17,7%
Angststörungen	28 %
Schizophrenie	7,5 %
Somatomorphe Störungen	5,6 %
Psychosexuelle Störungen	5,6 %
Anpassungsstörungen	6,5 %
Drogenkonsum	1,8 %

Tabelle 7: Vergleich zwischen den mittleren-schwereren Graden von "Psychopathologie" gemessen an die LANGNER-Skala und C.E.S.-Depressionskala (NAVRIDIS, 1990)

	LANGNER-Skala	C.E.S. - Depressionskala
5% der Studentenbevölkerung der Univ. Ioannina (N= 243)	19,2%	39,2%
20-29 jährige aus der Gesamtbevölkerung	4,9%	12,2%

Tabelle 8: Analyse der ersten klinischen Fällen (1/90-5/90) nach der Art der Problematik, wie sie von Betroffenen selbst angegeben wird (NAVRIDIS et al., 1990)
N= 13 (w= 10, m= 3)*

1. Beziehungsprobleme mit den anderen Familienmitgliedern, mit Gleichaltrigen, mit dem -sexuellen- Partner, soziale Isolierung).
2. Psychosomatische Erkrankungen, Angstzustände (gesteigerte Herzfrequenz, Schlafstörungen...).
3. Studiumsschwierigkeiten (Konzentrationsstörungen, schlechte Noten, Interessenslosigkeit gegenüber Studium)

* hervorzuheben ist, daß niemand ein sog. schwerer -psychiatrischer- Fall war.

Tabelle 9: Leitung und Personal des Studentenberatungszentrums, Universität Athen*

- A. Versuchsphase**
10/1990-10/1993
- Klinische Psychologen in Teilzeitbeschäftigung
 - Postproduzierte Studenten in Beratungs- und Entwicklungspsychologie bzw. Klinischer Psychologie
 - Forschungsassistenten
 - Sekretärin
- Finanzierung
⇒ - Universität: Räumlichkeiten, Betriebskosten
- Zentralsekretariat für Jugend* (Geniki Grammatiko Neofitias)
- Andere Quellen: EG-Programm HORIZON
- B. Definitive Phase**
10/1993-
- Zwei klinische oder Beratungspsychologen (bzw. Schulpsychologen)
 - Drei Sozialarbeiter
 - Sekretärin
 - Forschungsassistenten
- Finanzierung
⇒ - Universität:
Räumlichkeiten, Betriebskosten
- ?

*Geleitet wird das SBZ vom Fachbereich Psychologie; die Leitungskommission besteht aus dem leiter und drei Lehrenden vom Fachbereich Psychologie, die je zwei Jahren von allen Mitgliedern des Fachbereichs gewählt werden.

Tabelle 10: Hauptfunktionen des BZS der Universität Athen

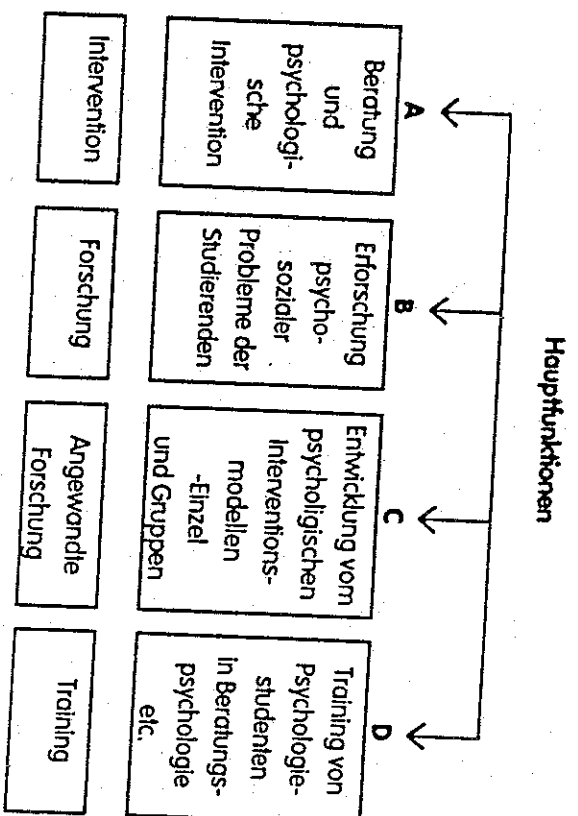


Tabelle 11: 3 Problemgruppen ausgewählt von einer Liste mit 10 Wahlmöglichkeiten, die am häufigsten vorkommen und ein BZS zu lösen hat

Studenten	Studentinnen
<p>1. Personenspezifische Probleme (Angst, Isolierung, mangelndes Selbstbewußtsein, Identitätskrisen)</p> <p>2. Zwischenmenschliche Beziehungen (mit anderen Studenten, Lehrenden, Freunden)</p> <p>3. Studiumsschwierigkeiten (Prüfungsaussagen, mangelnde Anpassung an die Studiauforderungen, Unzufriedenheit)</p>	<p>1. Berufliche Zukunftsaussagen</p> <p>2. Personenspezifische Probleme (Angst, Isolierung, mangelndes Selbstbewußtsein, Identitätskrisen)</p> <p>3. Zwischenmenschliche Beziehungen (mit anderen Studenten, Lehrenden, Freunden)</p>

gehöriggeschädigter Studenten durch Schulung von Studenten-Beratern und Studienhelfern* (HORIZON-Program Nr. 91003 E1) (KALANTZI-AZIZI, in press)

• Am Projekt nehmen 13 Studentinnen der Fachrichtung Psychologie und Pädagogik (Volksschullehrer / Kindergärtner) (=Studentenberater / Studienhelfer) und

• wissenschaftliche Personal. Das besteht aus:

b) Gehöriggeschädigte Studenten, teil. 1. Sozialpsychologin (Forschungsschwerpunkt Behindertenintegration)

2. Dr. Linguistik Mittelschulprofessor, Lehrer der Gebärdensprache-selbst gehörlos-

3. Cand. Dr. Päd., Sonderschullehrer (Diss. Thema: Integration gehöriggeschädigter Kinder in die allgemeine öffentliche Schule)

4. Klinische Psychologin

Behinderungs-Kategorie	1991-1992			1992-1993		
	m	w	N	m	w	N
Mittelmeerandmie	86	143	229	108	181	289
Gehörschädigung	11	20	31	16	20	36
Schschädigung	18	13	31	20	17	37
Spez. Körperbehinderungen	8	5	13	8	2	10
Anderer Körperbehinderungen	9	5	14	13	1	14
Gesamt	132	186	318	165	221	386

Studenten

2 Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Termine schließen, Informationen geben etc. (5 St/Woche, 2 Semester) "Dienst" - Teilnahme bei der Planung und Durchführung von Forschungsarbeiten bzw. Dissertationen - Teilnahme am "Supervisionssseminar" (2 mal/Woche) - Teilnahme als Co-Therapeuten bei Gruppentrainings und Einzeltherapien z.B. bei Phobien) - Studien- und Informationshilfe an behinderte Studenten - Studium on Fachliteratur (Themen über Postadoleszenz; spezielle Probleme bei Studenten) - Teilnahme an Seminaren und Diskussionen von eingeladenen Fachgästen
2 Semester	<ul style="list-style-type: none"> - Fortsetzung der Aktivitäten (ausser "Dienst") - Übernahme zweier "Fälle" mit Supervision - Aufschreiben zweier ausführlicher Fallberichte - Vortrag beim "Supervisionssseminar"

Tabelle 15: Beratungsfälle am BZS der Universität Athen nach Geschlecht und Häufigkeit der Beratungen (1/1992 - 31/5/1993)

Frequenz der Beratungen	1	2	3	4	5	6	8	9	18	26	
männlich	9	10	4	-	1	-	-	1	-	-	25
weiblich	32	20	10	5	2	3	2	1	1	1	77
N (w+m)	41	30	14	5	3	3	2	2	1	1	102
N der Beratungen	41	60	42	20	15	18	16	18	18	26	274

Literatur

Literatur

- ANDERSON S.A., FLEMING W.M., (1986) Late adolescents identity formation: Individuation from the family of origin, Adolescence, Vol. XXI, No 84, 785-796
- ANDERSON L.R., MALIKOS-IOIOSOS M., (1980) Personality and attitudes of students in the Greek higher education institutions, Athens: National Center of Social Research
- BERLIN I.N. (1980) Psychiatry and the school, Comprehensive Textbook of Psychiatry, 3rd ed., KAPLAN H.J., FREEDMAN A.M., SADOCK B.J. (Ed) Baltimore, Williams and Wilkins, 2693-2706
- CHRISTOPOULOS A., VALAVANI-SOUKOU I., KISSAS G., KLIMENTIOTI N., BAFITI T., TZOUMALAKI L. (manuscript in preparation)
Initial needs Analysis - University of Athens, Counselling Center
- DRAGONA Th., KOSTAKIS A. (1986) Defining educational environments: the case of the Athens Technological Educational Institute (TEI), Higher Education 15, 651-665
- ERIKSON E. (1968) Identity: Youth and Crisis, New York: W.W. Norton
- ELIOU M. (1988) Mobility or Migration: The case of Greek students abroad, Higher Education in Europe, Vol. XII, No 3.
- ELIOU M. (1993) zit. nach LAMBIRI-DIMAKI (1993)
- FILLIP. S.-H. (1981), Kritische Lebensereignisse, Urbanschwabenberg
- GEORGAS D., BEZEVEGIS I., GIANNITSAS N., (1991)
Experiences, attitudes and expectations of students in regarding to high school, the university and school guidance, Review of Counselling and Guidance, 18-19, 43-66
- GEORGAS J. (1986) Familiäre soziale Werte bei Studierenden, Review of Social Research vol. 61, 3-29
- GIOTZ P., MALANOWSKI W. (1982) Student heute, Köln, Rowohlt
- KALAMATIANOS A. (1990) Zahlenverteilung der griechischen Studenten im Ausland, Forschungsprogramm über Auswanderung und Rückwanderung: Einleitende Perspektiven, Vol. A. der Generalsekretariat Auslands griechen, Athen
- KALANTZI-AZIZI A. (1987) Tendency of student independence: Possibilities and limits of psychological counselling in the area of higher education, Review of Counselling and Guidance, 2-3, 51-60
- KALANTZI-AZIZI A., TSANGARI A., KARADIMAS W. (1990)
Die Studenten beurteilen die Berufswahlberatung, Review of Counselling and Guidance, vol. 14-15, 81-91
- KALANTZI-AZIZI A., BEZEVEGIS E., GIANNITSAS N. (1991)
Psychosoziale Aspekte der späten Adoleszenz, in Karin GAVIN-KRAMER Hsg. Ein Jahr davor: Studieren in Europa, Dokumente zur Hochschulreform, Verlag. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn/Berlin, 251-253
- KALANTZI-AZIZI (1992) Das Beratungszentrum für Studenten der Universität Athen, Review of Counselling and Guidance, 22-23, 75-81
- KALANTZI-AZIZI A., MATSAKA I. (1993a) Group Training of students with problems in organising study and difficulties of attention, FEDORA Newsletter, June, 6, 8-9
- KALANTZI-AZIZI A., MATSAKA I. (1993b), Possible "developmental benefit" as a result of participation in behaviour therapy group with students, who have problems in organising their study and have attention disorders, paper presented at the 23-Congress of EABCT, London, Sept. 1993

- KALANTZI-AZIZI A. (in press) Psychologische Beratung an den europäischen Universitäten: heutiger Stand und Zukunftsperspektiven, Review of Counselling and Guidance
- KALANTZI-AZIZI A., SOUKOU I., CHANTAS M. (in press) Probleme und Problematik bezüglich psychologischer Studentenberatung, Sonderdruck des 2n Pannellenischen Kongresses für Präventive Psychiatrie, Athen, April 1992
- KALANTZI -AZIZI A., MAUKIOSI-LOIZOS M., (in press) Report on psychological counselling in greek institution of higher education, FEDORA (Psychel) publication
- KANFER F.H., REINECKER H., SCHWELZER D. (1991) Selbstmanagement-Therapie, Springer Verlag
- KRAINZ E.E. (Hsg.) (1984) Student sein, Uferos Verlag, Wien
- LAMBRI-DIMAKI I. (1974) Towards a Greek Sociology of education, Athens: National Center of Social Research
- LAMBRI-DIMAKI I. (1993) Griechische Studenten in ausländischen Hochschulen, Ikonomikos Tachydromos, Mai, 42-45
- MAUKIOSI-LOIZOS M. (1989), Psychological-educational sociological problems of students in higher education, Review of Counselling and Guidance, 10-11, 23-31
- MAUKIOSI-LOIZOS M. (1993), Attitudes of greek students regarding the existence and usefulness of a counselling center at their University, FEDORA Newsletter, June 6
- MANOUKA-PRELORENTZOU H. (1988) The need for psychological insight of the students of the school for health and welfare professions, Eklogi, Nr. 77, 72-76

- MENDEL G. (1972) Generationskrise, Ffm
- MOLVEAR J. GIANNIKAKIS, KALANTZI-AZIZI (1992) Der Einfluß der Psychologievorlesungen auf die Lebensweise von Studenten, Eklogi, 4, vol. 95, 320-325
- NAVRIDIS K., DRAGONA T., MILLARINI B., DAMIGOS D. (1990) Counselling Center for Students of the University of Ioannina (publ. University of Ioannina)
- PETRAKIS H. (1992) Greece. In WJNAENDTS von RESANDT Anita (Ed). A Guide to Higher Education Systems and Qualifications in the European Community. The Hague: Commission of the European Communities.
- PSACHAROPOULOS (1987) zit. nach LAMBRI-DIMAKI (1993)
- ROTT G. (1992) Psychological counselling in higher education in Europe: Minute of Psyche-meeting 6.7.1991, Berlin (unpubliziertes Manuskript)
- TZEPOGLOU ST. (1989) Counselling and guidance in higher education institutions. The reality existing abroad and in our country, Review of Counselling and Guidance, 10-11, 51-58
- VMA, Zeitung, Sonntagsausgabe, 29.8.1993
- WASILEIADIS P., MANOS N., WASILOPOULOU E., CHATZISABAS S., MARTIDIS I. (1989) , Beratungszentrum psychischer Hygiene bei der Aristoteles Universität Saloniki: Funktionsebenen, Sonderdruck aus dem 4n Nordgriechischen Medizinkongress, 507-511
- WASILEIADIS P., MANOS N., WASILOPOULOU E., CHATZISABAS S., MARTIDIS I., Beratungszentrum psychischer Hygiene bei der Aristoteles Universität Saloniki: Charakteristika und Besonderheiten während der ersten Entwicklungsphase (unpublizierter Bericht)

• WASILEIADIS P., Unveröffentlichte Statistiken bis 1993

ZIMMERMAN Vera. H. (1985) College Mental Health Services,
Comprehensive Textbook of Psychiatry, 4th ed., KAPLAN H.I., FREEDMAN
A.M., SADOCK B.J. (Ed), Baltimore, Williams and Wilkins, 1812-1815

• Die Veröffentlichung ist auf griechisch

A G-1

Frauenförderung an Hochschulen als Beitrag zur Studienreform

Referenten/innen: Uta Amann, Angelika Freimuth, Margit Lindner, Ulrich Martzinek, Irene Peter,
Dr. Reiner Mund, Elke Schwämmlein, Edith Püschel, Marion Arnold, Barbara Conratt.

Moderation: Ulrike Helbig

Studienberatungsangebote für Frauen? Ergebnisse einer Umfrage in den Zentralen Studienberatungsstellen der alten Bundesländer.

Im Rahmen des Projektes »Spezielle Studienberatung für Frauen«¹ an der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz wurde im September 1992 eine Umfrage in den Zentralen Studienberatungsstellen der wissenschaftlichen Hochschulen in den alten Bundesländern gestartet, um u. a. einen Überblick über das frauenspezifische Studienberatungsangebot in den Beratungsstellen zu erhalten. Es wurden insgesamt 56 Hochschulen befragt, darunter 1 Kunsthochschule, 6 Gesamthochschulen, 1 Fernuniversität-Gesamthochschule, 1 Erziehungswissenschaftliche Hochschule mit drei Standorten (entsprechend 3 Fragebogen), 1 Sporthochschule und 7 Technische Hochschulen. Der Rücklauf der Fragebogen betrug 84 % (49 abs.).

Im folgenden eine Darstellung der wichtigsten Ergebnisse aus dieser Umfrage:

Die personelle Ausstattung der Beratungsstellen nach Geschlecht

In den 49 Beratungsstellen arbeiten 213 hauptamtliche Beraterinnen/Berater, davon sind 111 (52%) männlich und 102 (48%) weiblich. Dieses Bild verschiebt sich ein wenig, wenn wir den Anteil von Frauen und Männern an der wöchentlichen Arbeitszeit betrachten. Aufgrund unvollständiger Angaben bei einigen Fragebogen konnten nur 32 in die folgende Auswertung einbezogen werden. In den betreffenden 32 Beratungsstellen beträgt der Frauenanteil an den Stellenbesetzungen etwa 48,6% (54 abs.), während ihr Anteil an der Wochenarbeitszeit mit 42,7% (1751 von 4100 Stunden) etwas geringer ausfällt. Diese Differenz ergibt sich aus der höheren Teilzeitschäftigung von Frauen in den Beratungsstellen.

64,8% des hauptamtlichen Beratungspersonals (hierzu wurden wieder 49 Fragebogen ausgewertet) haben einen geistes- bzw. sozialwissenschaftlichen Abschluss. Es folgen Naturwissenschaft/Mathematik/Medizin mit 13,9%, Wirtschaftswissenschaften mit 4,7%, Rechtswissenschaften mit 3,3% und sonstige Abschlüsse mit 13,6%.² Der Anteil von Frauen ist in den Geistes- und Sozialwissenschaften am höchsten (53,6%, 74 abs.), während Männer den höchsten Anteil in Naturwissenschaft/Mathematik/Medizin zu verzeichnen haben (72,4%, 29 abs.). Von den insgesamt 28 Promotionen konnten leider nur 18 nach Geschlecht ausgewertet

Das Projekt wurde von Frauenbüro der Universität beantragt und wird vom Ministerium für Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz finanziert.
2 Psychologie- und Pädagogikabschlüsse wurden von den Befragten entweder einer Geistes- und Sozialwissenschaft oder einer sonstigen Abschlusskategorie zugeordnet. Außerdem ist zu beachten, daß in 22 ZBS keine psychologische Beratungsfunktion integriert ist. Das hat zum einen Auswirkung auf die Quantifikationsstruktur der Beraterinnen (weniger Psychologiestudienabschlüsse) und evtl. auch auf die geschlechtsspezifische Verteilung (Frauen sind häufiger in psychologischen Berufen zu finden).

115

werden, es handelt sich hier um 9 Männer und 9 Frauen. Wiederum sind es die Frauen, die insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften promoviert haben (83,3 %, 5 abs.), während die Männer hauptsächlich über eine Promotion in Naturwissenschaft/Mathematik verfügen (66,6 %, 6 abs.). Bei den Sachbearbeiterinnen/stellen sind die Frauen mit 79% (abs. 31), bei den Schreibkräften mit 100% (abs. 39) und bei den studentischen Hilfskräften mit 73% (abs. 44) vertreten. Diese Zahlen beziehen sich ebenfalls auf alle 49 Fragebogen.

Der kleine Überblick zur personellen Situation in den Beratungsstellen zeigt, daß Frauen häufiger als Männer in untergeordneten Bereichen arbeiten bzw. Teilzeitsstellen besetzen, die geringere Chancen bieten, beruflich aufzusteigen.

Die Relation Beraterinnen/Berater und Studierende schwankte von Hochschule zu Hochschule und von Bundesland zu Bundesland. Sie betrug zwischen 1:4000 und 1:12.500. In den Gesamthochschulen scheint die Beratungsrelation günstiger zu sein, während die Technischen Hochschulen tendenziell schlechter ausgestattet zu sein scheinen. Eine endgültige Beurteilung der Beratungssituation kann allerdings erst unter Berücksichtigung aller Beratungsmöglichkeiten an den betreffenden Hochschulen erfolgen und hängt sicher auch von der jeweiligen Struktur (Größe, Fächerzusammensetzung etc.) der einzelnen Hochschulen ab.

Unterschiede in den Beratungsanliegen von Studentinnen und Studenten aus der Perspektive der Beratungsstellen

30 Beratungsstellen nannten unterschiedliche Beratungsanliegen von männlichen und weiblichen Studierenden, während 9 Beratungsstellen Unterschiede vermuteten bzw. Differenzen lediglich in Bezug auf quantitative Aspekte der Studienfachwahl feststellten (Studentinnen wählen eher geistes- und sozialwissenschaftliche als naturwissenschaftlich-technische Studienfächer). In 20 der 30 Beratungsstellen wurden vor allem Schwierigkeiten bei der Vereinbarung von Studium/Beruf und Familie/Partnerschaft, eine höhere Frequenz der Beratungsstelle durch die Studentinnen und die unterschiedliche Studienfachwahl von Studentinnen und Studenten beobachtet. Allerdings wurde hier die Studienfachwahl von Frauen im Hinblick auf ungünstigere Berufschancen stärker problematisiert.

Die übrigen 10 Beratungsstellen nannten deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen und brachten diese auch mit der stärkeren Benachteiligung von Frauen an den Hochschulen in Zusammenhang. Als häufigstes frauenspezifisches Anliegen von Studentinnen, das von Männern so gut wie gar nicht genannt wird, wurden ebenfalls Probleme bei der Vereinbarung von Studium und Familie festgesetzt und es wurde auch näher darauf eingegangen: Die Verantwortung der Frauen für den Reproduktionsbereich werde häufig schon bei der Studienfachwahl vorweg genommen und zwar insbesondere im Hinblick auf eine kürzere Gesamtausbildung der Frauen sowie die Möglichkeit, Beruf und Familie nach Abschluß des Studiums zu verbinden (d.h. Wahl von Lehramtsstudiengängen oder Studienfächer, die später Teilzeitschäftigung ermöglichen,

z.B. Pharmazie). Als weiteres Problem wurde die Mehrfachbelastung von studierenden Müttern genannt und der Mangel an Kinderbetreuungsmöglichkeiten. Ein weiteres Anliegen, das von Männern kaum angesprochen wird, sind der Wiederanstieg ins Studium oder die Aufnahme eines Erststudiums nach der Familienphase. Sehr unterschiedlich wurden psychosoziale Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten interpretiert. Würde in einem Fragebogen den Frauen mehr Selbstsicherheit in Bezug auf Entscheidungen und eigene Leistungen zugesprochen, so beobachteten andere eine »geringere Frustrationstoleranz«, Mißerfolgsorientiertheit oder Selbstzweifel der Studentinnen in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit. Andere wieder betonten, daß Frauen eher ihre persönliche Situation in die Beratung einbringen, daß die Gespräche mit Frauen länger seien oder die Beratungsanliegen von Frauen seien differenzierter und auf mehrere Lebensbereiche bezogen.

Das Thema Diskriminierung/sexuelle Belästigung von Studentinnen wurde nur von 3 Beratungsstellen angesprochen. Hier stellt sich die Frage, ob sich in der genannten Häufigkeit der Beratungsanliegen von Studentinnen überhaupt der reale Studienalltag von Studentinnen widerspiegelt und ob Diskriminierung und sexuelle Belästigung den Studentinnen in ihrem Studienalltag nicht häufiger vorkommt, als es diese Zahlen zu erkennen geben. Vermutlich wenden sich die Studentinnen in Fällen von Diskriminierung und sexueller Belästigung - wenn überhaupt - eher an andere Stellen (auch außerhalb der Hochschule) oder tauschen sich mit ihren Kommilitoninnen aus.

Sexuelle Belästigung und Diskriminierung am Arbeitsplatz und im Bildungswesen sowie ihre häufig subtilen, aber nicht weniger gewaltförmigen Erscheinungsformen, sind in unserer Gesellschaft stark tabuisiert. Sie stellen jedoch genau das wirkungsvolle Instrumentarium dar, mit dem Frauen immer wieder aus vielen Bereichen der Hochschule ausgegrenzt werden. Eine Studienberatung, die frauenspezifische Anliegen berücksichtigt, könnte gerade in dieser Hinsicht eine Anlaufstelle für die Studentinnen sein, in der sie diskriminierende Erfahrungen, die ja eine erhebliche Beeinträchtigung der Arbeits- und Studienbedingungen von Frauen darstellen, bereits im Vorfeld thematisieren und Strategien dagegen entwickeln können. Leider werden nur allzuhäufig diesbezüglich Schuldzuweisungen an Frauen vorgenommen bzw. Schwierigkeiten und Ursachen individualisiert oder ins außeruniversitäre Umfeld verlagert. Das Thema sexuelle Belästigung und Diskriminierung von Frauen wird immer noch als etwas außerhalb von Hochschule und Wissenschaft liegendes betrachtet. Für viele ist es auch kaum vorstellbar, daß das hierarchische Geschlechterverhältnis die Inhalte und Methoden der Wissenschaften selbst beeinflusst hat.

Zu spezifischen Beratungsanliegen von Studentinnen wurden nur wenig Aussagen gemacht; je eine betraf »mehr sexuelle Probleme«, »mehr Probleme mit Leistungsdruck« und »Studenten attributieren ihre Studienprobleme eher extern«.

Spezifische Studienberatungangebote für Studentinnen

Von 22 Beratungsstellen liegen Angaben zu spezifischen Beratungsangeboten für Studentinnen vor. Darunter hat eine Beratungsstelle bis vor kurzem Angebote durchgeführt, während drei ab 1993 Angebote planten.

Bei diesen Angeboten handelt es sich vor allem um Veranstaltungen zum Thema Frauen und Hochschule, Angebote für Schülerinnen (meist zum Thema »Frauen in Naturwissenschaft und Technik«), Erstellung von geeigneten Informationsbroschüren (z.B. zu »Frauen in Naturwissenschaft und Technik«, Frauenvorlesungsverzeichnis), Beratungsangebote in Form von Einzelberatung/-therapie oder themenspezifische Selbstföhrungs- und Gesprächsgruppen, Arbeitsgruppen zu Prüfungsproblemen etc.

Von einer Beratungsstelle wurde als frühester Zeitpunkt für das Angebot von frauenspezifischen Beratungsangeboten das Jahr 1975 genannt. Werden alle Angebote der 22 Beratungsstellen chronologisch geordnet, ergibt sich folgendes Bild: Bis Mitte der 80er Jahre spielen vor allem Selbstföhrungs- und themenzentrierte Gesprächsgruppen eine Rolle. Seit Mitte der 80er Jahre werden zunehmend zeitlich befristete Projekte angeführt, die sich thematisch insbesondere mit der Förderung von Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen befassen. Ab 1989 werden mehrfach Beratungsangebote genannt, die in Zusammenarbeit mit den Frauenförderungsrichtungen der Hochschulen entstanden sind.

Bis zu diesem Zeitpunkt sind frauenspezifische Studienberatungsangebote also entweder nur durch zusätzliches Engagement von insbesondere Mitarbeiterinnen in den Beratungsstellen möglich gewesen oder sie wurden innerhalb zeitlich befristeter Projekte durchgeführt (von Frauen in ebenso zeitlich befristeten Arbeitsverhältnissen) oder sie sind den Frauenförderungsrichtungen als Zusatzaufgabe (bei ohnehin knappen Ressourcen) angehängt worden.

Nur an einer Hochschule soll für die Zukunft eine entsprechende Stelle beantragt werden, hier bei gleichzeitiger Einführung von ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen an der betreffenden Hochschule. Es stellt sich hier die Frage, ob tatsächlich eine Verbesserung der Beratungssituation von Frauen eingetreten ist oder ob nicht einfach nur eine Problemverlagerung stattgefunden hat, nämlich von engagierten Mitarbeiterinnen über zeitlich befristete Projektarbeit bis hin zu den Frauenbeauftragten und zwar letzteres insbesondere zur Entlastung der Studienberatungsstellen. Auch wenn diese Frage hier nicht endgültig beantwortet werden kann, sollte sie doch zumindest zum Nachdenken anregen. Eine der befragten Studienberaterinnen kritisierte, daß frauenspezifischen Studienberatung meist nur auf Initiative engagierter Frauen in den Beratungsstellen zustande kommt und für diese mit zusätzlichen Belastungen verbunden ist. Über eine mehr oder weniger umfangreiche Auswahl an Informations- und Beratungsmaterial für studierende Frauen verfügt zwar mehr als die Hälfte der Beratungsstellen, doch eine systematische Ausflistung nannten nur vier von ihnen. In den meisten Beratungsstellen existieren Informationsbroschüren zu spezifischen Themenstellungen, wie Studieren mit Kind(ern) oder zu Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studienföcher³. Innerhalb eines ABM-Projektes

³Drei Broschüren zum Studieren mit Kind(ern) wurden allerdings in der Mehrzahl durch den AstA herausgegeben und richten sich nicht speziell an

Rhetorikurse, Unterstützung von Selbsthilfe- und Lerngruppen (z.T. als geschlechtsheterogene Gruppen), Informationen und Unterstützung für Frauen in männerdominierten Studienfächern und Gruppenangebote für Studentinnen mit Kindern).

Als sinnvolle Vorbereitung auf den Beruf wurde am häufigsten das Bewerbungstraining genannt, darauf folgend eine entsprechende Berufsberatung und Informationen zu den Berufsaussichten. Einmal wurde die Schaffung eines Absolventinnennetzwerkes angeregt.

Die Zusammenstellung von frauenspezifischer Beratungsliteratur hielten 21 Beratungsstellen für sinnvoll. Am häufigsten wurden genannt: Broschüren zum Studieren mit Kindern),

Zusammenstellung der Adressen von Frauennetzwerken und benutzten Akademikerinnen, Informationen zur finanziellen Förderung, Informationen zu Frauen und Beruf/Karriere, Literatur zu Rhetorik, Bewerbung, Teamarbeit usw.

Nach den Umsetzungsclancen der von den Beratungsstellen gewünschten Beratungsangebote für Studentinnen befragt, gaben die meisten an, daß diese unter den gegebenen Voraussetzungen der vorhandenen personellen, finanziellen und räumlichen Ausstattung der Beratungsstellen wohl kaum bzw. nur teilweise umgesetzt werden könnten. Nur zwei meinten, die von ihnen angegebenen Angebote auch realisieren zu können.

Fachübergreifend Studienberatung für Frauen und/oder Sensibilisierung der Beratenden und Lehrenden durch Fortbildung?

19 beantworteten die Einrichtung einer Stelle für eine fachübergreifende Studienberatung von Frauen. Davon meinten 17, daß sich die Einrichtung einer spezifischen Beratungsstelle und Sensibilisierung durch Fortbildung auf verschiedenen Ebenen gegenseitig nicht ausschließen. 10 sprachen sich explizit für eine Sensibilisierung durch Fortbildungsmaßnahmen aus.

In einigen Antworten wurde die Einrichtung einer frauenspezifischen Studienberatung insbesondere in Zusammenhang mit der Förderung von Frauen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich für sinnvoll gehalten. In einem Fragebogen wurde die Hoffnung geäußert, daß mit der Institutionalisierung einer frauenspezifischen Studienberatung ein bedeutender Schritt in Richtung auf eine ernstzunehmende Frauenförderung getan sei. Aufgabe einer entsprechenden Beratung solle es sein, studierende Frauen für ihre Situation im Wissenschaftsbetrieb zu sensibilisieren und sie zu stärken.

Vereinzelt wurde die Befürchtung geäußert, daß mit der Einrichtung einer solchen Stelle eine Spaltung in Männer- und Frauenprobleme eintreten könne. Aufgrund dessen wurde von einer Beratungsstelle gefordert, daß eine frauenspezifische Studienberatung eng mit der allgemeinen Studienberatung verknüpft sein müsse. Als überlegenwert erschien in einer Antwort ein Beratungsangebot, das mehr als bisher die Situation von Frauen berücksichtigt, ohne sich jedoch ausschließlich an Frauen zu wenden.

Sensibilisierung hielten manche insbesondere im Hinblick auf nachholbedürftige männliche Kollegen für sinnvoll, während andere meinten, daß entsprechende Fortbildungsprogramme zur

wurde an einer Beratungsstelle ein Studienführer für Frauen in Naturwissenschaft und Technik zusammengestellt, ein weiteres Projekt betrafte sich mit der Erstellung eines Studentinnen-Handbuchs. An einer Beratungsstelle existiert ein »Schwarzes Brett« für Frauen.

Nach Kenntnis der Beratungsstellen führen insbesondere folgende Einrichtungen und Gruppen an den Hochschulen spezifische Beratungsangebote für Studentinnen durch (geordnet nach der Häufigkeit ihrer Nennung): zentrale und dezentrale Frauenbeauftragte, Frauenbüros etc. und Frauenleser-Referate des ASIA's. Es folgen in einem Abstand Koordinationsgruppen für Frauenforschung, Frauengruppen in den Fachbereichen, Studentinnenorganisationen, Fachschaften, studentische Beraterinnen.

Zusammenarbeit mit anderen frauenspezifischen Einrichtungen

35 der Beratungsstellen erwähnten ihre (meist unregelmäßige) Zusammenarbeit mit Frauenförderungsrichtungen, ASIA-Frauenreferaten, Frauenforschungseinrichtungen und mit engagierten Frauen in den Fachschaften. Außerhalb der Hochschule findet eine Zusammenarbeit statt insbesondere mit Einrichtungen, die sich mit Weiterbildung von Frauen oder Frauenverarbeit beschäftigen, mit Frauengesundheitszentren, Mädchenhefts, Beratungsstellen für sexuellen Mißbrauch und anderen Frauenberatungsstellen von freien Trägern. Darüberhinaus gibt es Kontakte zu den Gleichstellungsstellen der Stadt und vereinzelt zu Netzwerken und »wandernden Projekten«.

Sinnvolle Beratungsangebote für Studentinnen aus der Perspektive der Beratungsstellen

Als sinnvolle für Studentinnen wurden insbesondere studienvorbereitende und studienbegeleitende Angebote angesehen. Studienvorbereitende Angebote für Schülerinnen wurden insbesondere im Hinblick auf eine stärkere Förderung der Interessen von Mädchen an Naturwissenschaft und Technik befürwortet. Dabei hatten vor allem solche Angebote den Vorzug, die an der Hochschule stattfinden (Schnupperkurse, Veranstaltungen und Informationsstände am Tag der offenen Tür etc.). In den Schulen selber zu agieren, erschien nur wenigen attraktiv. Als studienvorbereitende Angebote in den Schulen wurden vereinzelt Entscheidungsstrainings, Kurseinheiten zur Studien- und Berufsplanung in der 10. Jahrgangsstufe und Informationen zur Situation von Frauen an den Hochschulen genannt.

Zur Studieneinführung wurden frauenspezifische Einführungsveranstaltungen (insbesondere für Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studienfächern), Orientierungseinheiten und Tutorienprogramme empfohlen. Auch hier gab Vorschläge, Informationsveranstaltungen zum Thema »Frauen und Hochschule« durchzuführen.

Als studienbegleitende Maßnahmen wurden bevorzugt genannt: Selbstbehauptungsstrainings,

Frauen.

Fort- und Weiterbildung aller Beratenden gehören sollten.

In einem Fragebogen wurde kritisiert, daß die Entscheidung für eine spezifische Stelle nicht generalisierbar sei. Ausschlaggebend müsse auf jeden Fall sein, daß zusätzliche zweckgebundene Ressourcen für weibliche Studienberatung zur Verfügung gestellt werden und dieses Problem nicht einfach der Frauenförderung als Zusatzfrage angehängt wird.

Sensibilisierung durch Fortbildung scheint für manche auch vor allem deshalb attraktiver zu sein, weil keine zusätzlichen Stellen geschaffen werden müssen. In diesem Fall sollte es allerdings, so eine Antwort, mehr Fortbildungsangebote in diesem Bereich geben.

Bezüglich der Frage nach den Voraussetzungen und Kompetenzen einer Person, die frauenspezifischen Beratung durchführt, wurde 31 Antworten ausgewertet. 17 mal wurde das Geschlecht weiblich als Voraussetzung genannt. In einigen Fällen bestimmte sich das Geschlecht der beratenden Person allerdings indirekt, nämlich durch die Forderung nach Fähigkeiten, wie »Erfahrung in der Wahrnehmung frauenspezifischer Probleme«, »Kenntnisse frauenspezifischer Zusammenhänge«, »frauenspezifisches Engagement«.

7 waren der Ansicht, daß das Geschlecht in dieser Hinsicht keine Rolle spiele, es sei abhängig von der jeweiligen Beratungssituation, wobei einige meinten, die Studentinnen müßten auf jeden Fall die Wahl haben, ob sie von einem Mann oder von einer Frau beraten werden möchten. Als weitere Kompetenzen wurden genannt (hier wieder in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit): Kenntnisse bezüglich der gesellschaftlichen Situation von Frauen, fachliche Kompetenzen (z. B. allgemeine Beratungskompetenz, aber auch in Verbindung mit einer psychologischen Ausbildung), Voraussetzung eines Hochschulabschlusses (damit wirnschten sich zwei einen sozialwissenschaftlichen, eine(r) einen naturwissenschaftlichen Abschluß). Viermal wurde Engagement in Frauenfragen genannt, dreimal Kenntnisse in der Frauenforschung/Feministischen Theorie und vereinzelt wurde genannt: Erfahrung in der Beratung von Männern und Frauen, Reflektion der eigenen Geschlechterrolle, Kenntnisse im hochschulorganisatorischen Bereich, Berufserfahrung, Lebenserfahrung etc.

Abschließende Bemerkungen:

Wie die Umfrage u. a. belegt, wurden bereits Mitte der 70er Jahre in verschiedenen Beratungsstellen Studienberatungsangebote für Frauen durchgeführt. Die Öffnung der Hochschulen im Verkauf der Hochschulform in den 70er Jahren bewirkte, daß der prozentuale Anteil von Frauen an den Studierenden stetig zunahm. Damit wurden die Hochschulen immer mehr zum Lern- und Erfahrungsort auch für Frauen. Doch bald schon zeichnete es sich deutlich ab, daß Frauen innerhalb der durch männliche Interessen geprägten Universität auf andere Schwierigkeiten treffen als ihre männliche Kommilitonen. Darnals war es insbesondere die signifikant hohe Abbruchquote bei den Studentinnen, die vereinzelt die Forderungen nach stärkerer Berücksichtigung der Studienprobleme von Frauen laut werden ließ.

An den schlechteren Chancen von Frauen an den Hochschulen hat sich bis heute nur wenig

verändert. Zwar ist gegenwärtig die Abbruchquote in den meisten Fächern bei den Studentinnen nicht höher wie bei den Studenten, dafür werde aber zunehmend andere Probleme der Studentinnen, wie Ausstiegsmöglichkeiten an der Universität, Übergang in den Beruf und die spezifische Studienfachwahl von Studentinnen, festgestellt.

Seit es die Studienberatung in institutionalisierter Form an den Hochschulen gibt (zunächst von den Studierenden selbst gefordert und schließlich aufgrund arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Interessen etabliert) wurde die Bernachteiligung von Frauen an der Hochschule zwar häufiger angesprochen. Das Thema »Studienberatungsangebote für Frauen« wird innerhalb der Beratungsstellen jedoch, wie die Ergebnisse der Umfrage zu erkennen geben, - wenn überhaupt - ziemlich kontrovers diskutiert. Das schmunzelte zumindest durch viele Antworten in den Fragebogen durch. Vielleicht ist ein Konsens vor allem auch deshalb so schwierig, weil die Beratungsrichtungen, wenn auch nicht in so krasser Form, Strukturen aufweisen, die denen an der Hochschule ähnlich sind (unterschiedliche fachliche Qualifikation von Männern und Frauen, höhere Teilzeitschäftigung von Frauen etc.).

Die vollständigen Ergebnisse der Umfrage zu frauenspezifischen Studienberatungsangeboten an den wissenschaftlichen Hochschulen der alten Bundesländer können beim Frauenbüro der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz angefordert werden. Ansprechpartnerin ist Barbara Conradt, Dipl.-Soziologin.

ARGE-Tagung Herbst 1993

AG - 1 : Frauenförderung an Hochschulen als Beitrag zur Studienreform

-- Projekt *Frauenspezifische Studienberatung* an der Zentralstelle für Studienberatung der Universität Regensburg --

I. Arbeitshintergrund des Projekts

1. das einzige Projekt dieser Art in Bayern
2. an einer Universität mit einer der arithmetisch denkbar schlechtesten professoralen Frauenpräsenz
3. die Erfahrung, daß Frauenbeauftragte akademisch karriereorientiert, somit männlich sozialisiert und auf Absolventinnen und Institution, also weniger studieninnenorientiert ausgerichtet sind
4. die Haupteinzugsgebiete der Studierenden einen Raum bilden mit gesellschaftlich und mental eher dominant traditionellen Mann/Frau-Mustern

II. Zielrichtung des Projekts

1. Einwirken auf einen Paradigmenwechsel in der Beratungssituation, d.h. Abkehr von *Beraterinnen machen Beratung*, Hinwendung zu *Informations- und Zielorientierung nach objektiven und subjektiven Gegebenheiten der Ratsuchenden*
2. Bewußtseinsförderung, daß Universität nicht nur ein Lebensraum für Frauen, sondern auch von Frauen ist und daß damit auch einhergeht, daß Wissenschaft ein Raum ist, in dem spezifisch von Frauen betriebene Forschung stattfindet
2. Verklammerung von Studienentscheidungsprozessen und studienbegleitenden Berufsorientierungen für Frauen
3. Aufbrechen der Dichotomie Karrierefrau/Familienmanagerin, Arbeit an der realistischen Einschätzung und Umsetzung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Karriere, Kinder und Mann

III. Hauptansatzpunkte des Projekts

1. Aufbau und Einsatz von Erfahrungsschleusen, u.zw.
1. innerhalb der Universität, wo ledige/verheiratete, alleinerziehende oder Studentinnen mit Familie Studentinnen beraten und
2. mit Trainingsangeboten zur Steigerung der sozialen Kompetenzen (Konkurrenz- und Konfliktfähigkeit, Selbstsicherheit, -bewußtsein und -verteidigung, Rhetorik, Lern- und Arbeitstechnik) als auch
3. außerhalb der Universität, wo teilzeitlich oder vollzeitlich im Beruf stehende, wieder berufstätige und den Berufseinstieg suchende Frauen Studentinnen als Gesprächspartnerinnen zur Verfügung stehen

Projekt "Frauenspezifische Studienberatung" an der Universität Regensburg

Einziges derartiges Projekt an Bayerns Universitäten: Eingebunden in die Zentralstelle für Studienberatung. Seit August 1992 ; zunächst auf ein Jahr befristet gewesen; im Moment bis Ende 1993 verlängert (mit Aussicht auf eine höchstmögliche Fortsetzung bis Ende des WS 1993/94). Die Ganztagsstelle teilen sich eine M.A. (Germanistik und Volkskunde) und eine Diplom-Psychologin.

Räumliche Unterbringung im Studentenheim in unmittelbarer Nachbarschaft mit dem Sprecherrat und den Fachschaften; der "FRAUENZIMMER" genannte Raum wird parallel von der Frauen/Lesben Gruppe des SprecherInnenrates genutzt, welche schon vor Beginn des Projekts das Zimmer für Aktivitäten von und für Frauen nützte.

AKTIVITÄTEN:

Einzelberatungen: (Studienberatung und psychologische Beratung) während der Vorlesungszeiten durchschnittlich ca. 5 Beratungen täglich

Gruppenangebote:

- seit Dezember '92 jeden zweiten Mittwoch: Gesprächskreis "Studium und Kind"
- seit November '92 jeden Dienstagmittags: "Frauencafe" offen für interessierte Studentinnen, gemeinsam mit dem Frauen/Lesben-Referat (Erfahrungsaustausch und Diskussionsforum)
- im WS 1992/93 zweimalig: Informationsseminar "Frauen und Studium"
- im WS 1992/93 mehrmalig: Gruppenberatung von Abiturientinnen
- im April 1993: Rhetorikseminar für Abiturientinnen
- Geplante und wegen mangelnder TeilnehmerInnenzahl ausgefallene Angebote:
 - Gesprächskreis "Frauen in den Naturwissenschaften"
 - Workshop "Weiter-Brechen oder Ab-Wechseln" zu Entscheidungen im Studium (Ideen für Veranstaltungen (deren Durchführung an unterschiedlichen Hemmnissen scheiterte) bzw. Kurse für das Wintersemester 1993/94
 - Computerkurs und Rhetorikseminar für Studentinnen,
 - Bewegungsstrategien und -training, Bibliothekseinführungen
- Unterstützte Kurse und Aktivitäten: Selbstsicherheitstrainingswochenende und WEN DO- Wochenende für Studentinnen; Fotoausstellung des Frauen/Lesben-Referats des SprecherInnenrates
- Enge Kooperation: mit der Hochschulfrauenbeauftragten, den Frauenbeauftragten der Fakultäten und mit den studentischen Fachschaftsvertreterinnen
- Kooperation mit Fraueninitiativen in Regensburg: gemeinsame Veranstaltungen
- Intensive Öffentlichkeitsarbeit: Bekanntmachung unilntern und an anderen Universitäten, zwei Artikel in der Lokalpresse, Vorstellung des Projektes im Bayerischen Rundfunk
- Bereitstellung von Frauen-Literatur, Ordnung des Bestandes der Universitätsbibliothek; Bereitstellung von Informationsmaterialien zum Studium und zu anderen frauenspezifischen allgemeinen Themen (z.B. am "schwarzen Brett")
- Vernetzung der Studentinnen: Ermöglichung von Kontakten, Erfahrungsaustausch und gegenseitiger Unterstützung
- Studienbeachtende Berufsorientierung für Frauen

Anschreiben der "Berufsfrauen", Vermittlung der Adressen an Studentinnen

HG 1

Freie Universität Berlin

Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung (Johanna Kooitz)

Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung (Edith Puschel)

Abschlussbericht

des Pilotprojektes:

Frauenförderung als Beitrag zur Studienreform

Studienbegleitende Angebote für Studentinnen, die die Integration von Frauen in die Hochschule verbessern und den Übergang vom Studium in den Beruf unterstützen.
(Förderungszeitraum: 1.1.1991 bis 31.12.1992)

Helga Lind
Iona Karang

Februar 1993

I. ENTSTEHUNGSGESCHICHTE UND ZIELVORSTELLUNGEN DES PROJEKTES

Obwohl immer mehr Frauen die Chance ergreifen, an einer Hochschule zu studieren (Bundesweit ca. 40%, an der FU über 50%), ist die Hochschule für sie ein Ort geblieben, aus dem sie weniger Nutzen ziehen als Männer. Zwar zeigen Frauen, was Studierfähigkeit, und den erreichten Notendurchschnitt angeht, Leistungen, die denen der Männer entsprechen, dennoch profitieren sie nicht in gleicher Weise von der Hochschulausbildung: weder was die Erlangung beruflicher Positionen angeht noch was ihre persönlichen Entwicklungschancen betrifft. Die Ausbildungssituation im Hochschulbereich ist durch Disparitäten gekennzeichnet, die sich für Frauen und Männer unterschiedlich auswirken. Es läßt sich feststellen, daß die Hochschulen im Studienverlauf Studenten mehr und mehr integrieren, daß aber Studentinnen objektiv und subjektiv einem Desintegrationsprozeß unterliegen.

Studentinnen empfinden im Verlauf des Studiums ein zunehmendes Unbehagen an der Hochschule. Begündet ist dies vor allem in dem Spannungsverhältnis von geschlechtsspezifischer Rollenzuweisung und hochschulspezifischen Anforderungen. Bis heute wachsen Mädchen nicht nur einem Selbstverständnis auf, das von einer positiven Bewertung intellektueller Leistungs- und Durchsetzungsstärke geprägt ist. Diese Prägung wirkt trotz späterer Erfolge im Leistungsbereich nachhaltig. Studentinnen geraten so oftmals ohne sich dessen bewußt zu sein - in spezifische Identitätskonflikte. Auf diese Tatbestände ist bisher weder bei der Studienplanung noch bei der Gestaltung der Studienbedingungen Rücksicht genommen worden.

Geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse und normative Rollenerwartungen haben u. a. zur Folge, daß Frauen und Männer unterschiedlich auf Mißerfolge reagieren. Können Frauen Anforderungen nicht gerecht werden, neigen sie eher dazu, die Schuld bei sich zu suchen, anstatt auch die objektiven Studienbedingungen als Ursache zu berücksichtigen.

Es lassen sich auch Unterschiede bei der Selbstbewertung der eigenen Leistungen zwischen Studentinnen und Studentinnen feststellen. Dies drückt sich u. a. darin aus, daß Studentinnen vielfach ihre Kompetenzen als zu gering einschätzen und auch weniger nachdrücklich persönliche Förderung beanspruchen.

Bei Studentinnen zeigen sich auch deutliche Schwierigkeiten, die eigenen Leistungen angemessen zu präsentieren. Mündliche und schriftliche Darstellung wissenschaftlicher und persönlicher Anliegen sind eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Interessenwahrnehmung in Studium und Beruf - es kann nicht davon ausgegangen werden, daß diese Fertigkeiten im Studienverlauf ausreichend erworben werden können. Kompensatorische Angebote sind erforderlich, um unberechtigten Selbstzweifeln und einer Demotivierung vorzubeugen.

Den antragstellenden Zentraleinrichtungen waren die genannten Zusammenhänge seit langem bekannt. Ihre tägliche Arbeit konfrontiert sie mit den Problemen des Frauenstudiums und den Anforderungen der Studentinnen, die Unterstützung suchen. Die Zentraleinrichtungen nehmen hierbei offenbar eine Mittlerfunktion wahr: Diskriminierungsgefährdungen, Beschwerden, Bedarf an zusätzlichen Qualifikationsangeboten, Beratungsanliegen bezüglich Studienplanung und Betreuung werden hier eher vorgebracht als bei den Dozentinnen. Die hierarchische Struktur der Kommunikation auf der Fachbereichsebene wird vielfach als eine Barriere erlebt, die nur mit zusätzlicher Unterstützung überwunden werden kann.

Um einen Anstoß zu geben, die beschriebenen Defizite auszugleichen, haben die Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung (Johanna Kooitz,

Dipl. Soz.) und die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung (Edith Puschel, Dipl. Psych.) die Möglichkeit genutzt, bei der Kommission für Studium und Lehre der FU die Finanzierung des Pilotprojektes "Frauenförderung als Beitrag zur Studienreform - Studienbegleitende Angebote für Studentinnen, die die Integration von Frauen in die Hochschule verbessern und den Übergang vom Studium in den Beruf unterstützen" zu beantragen.

Die zweijährige Laufzeit des Projektes begann am 1.1.1991, die Finanzierung wurde durch Sondermittel für Studienreformvorhaben gewährleistet. Für das Projekt wurde je eine Stelle Hilfskraft (Ilona Karzang, stud. rer. pol.) bewilligt, sowie ein geringer Sachmittelaufwand.

Das zweijährige Pilotprojekt verfolgte das Ziel, angesichts der bestehenden strukturellen Benachteiligung von Studentinnen, konkrete Maßnahmen zu initiieren, die die Position der Studentinnen stärken. Um der sehr unterschiedlichen Situation an den einzelnen Fachbereichen gerecht zu werden, wurden vielfältige Angebote erprobt, die im folgenden skizziert werden. Bei allen Maßnahmen ging es auch darum, das Selbsthilfepotential von Studentinnen zu aktivieren.

Jours-Fixes stellen eine regelmäßige Möglichkeit zum Informations- und Erfahrungsaustausch zwischen Studentinnen dar. Im Rahmen dieser fachbereichsbezogenen Treffen sollte die Komplexität der Studiensituation erfasst und Verbesserungsangebote erprobt werden. Die Jours-Fixes bieten eine gute Gelegenheit, Studentinnen zur Klärung ihrer Interessen anzuregen und in die Entwicklung geeigneter Fördermaßnahmen einzubinden. Bei den Treffen können sie sich mit Problemen ihres Studienverlaufs auseinandersetzen, um so (selbst-)bewußter ihre akademischen und beruflichen Perspektiven zu finden. Jours-Fixes haben auch den Charakter von spezifischen Informationsbörsen, sie helfen, Kontakte aufzubauen, Arbeitsgruppen zu bilden und zu finden sowie gemeinsame Stellungnahmen zu den aktuellen Studienangeboten zu erarbeiten. Zielsetzung der Projektmitarbeiterinnen ist, Studentinnen über diese Treffen zu aktivieren, ihre Studienbedingungen mitzugestalten. Dieses Angebot wurde im Rahmen des Projektes erprobt.

Eine weitere Zielsetzung des Projektes war die Entwicklung und Durchführung spezieller studienbegleitender Angebote für Studentinnen, die sich auf die Felder Arbeits- und Betriebslehre, EDV- und Rhetorikkurse, Schreibworkshops, Bewerbstraining, Berufsinformation, Forschungsförderungsworkshops.

Um das Selbsthilfepotential zu aktivieren, um das Studium ökonomischer zu gestalten und um die vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten für Studentinnen möglichst umfassend nutzbar zu machen, wird ein Studentinnen-Handbuch erstellt. Dieses Handbuch wird als grundlegende Orientierungshilfe systematische Informationen zu verschiedenen Bereichen geben (Struktur der FU, Frauenforschung, Erfahrungen von Frauen im Wissenschaftsbereich, Studienplanung und Berufsfindung, Beiträge zur Situation von Ausländerinnen, Lesebän, Müttern usw.).

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Vorbereitung einer Studentinnen-Befragung an der FU. Diese Befragung soll helfen, die tatsächlichen Studienbedingungen von Frauen an den einzelnen Fachbereichen/Studiengängen und die Bedürfnisse an Studienreform realistisch einzuschätzen.

Das Projektesigen beinhaltetere Offenheit gegenüber Anregungen und Ideen, die sich aus der Kommunikation mit den Studentinnen ergeben. Damit entstand im Laufe der zwei Jahre Bearbeitung und Entwicklung der einzelnen Arbeitsbereiche werden im folgenden dargestellt.

1. Im Laufe des Textes abgekürzt als ZE Frauenstudien/Frauenforschung bzw. ZE Studienberatung/ Psychologische Beratung.

III. RESÜMEE UND EMPFEHLUNGEN

Das Pilotprojekt hat die Notwendigkeit von frauenbezogenen Studienreformmaßnahmen bestätigt. Die Hauptergebnisse legen eine konsequente Fortsetzung nahe, dies empfiehlt sich auch für die Facherguppen, die in die Pilotphase nicht einbezogen werden konnten.

Das Angebot an studienbegleitenden Maßnahmen erwies sich als geeignet, den Studentinnen zu helfen, Problemsituationen im Studienverlauf zu identifizieren und zu definieren. Auf dieser Basis kann die Orientierung und Planung für das Hauptstudium erleichtert und die Motivation für einen zielgerichteten Studienabschluß verbessert werden. Bedeutsam ist die besondere studienentwicklerische Effekt dieser Maßnahmen: Es ist davon auszugehen, daß Studentinnen, die die Projektangebote wahrgenommen haben, sich eher in der Lage sehen, ihr Studium erfolgreich zu absolvieren.

Die Schwerpunkte des Projektes bezogen sich auf die Bedarfsermittlung und Bestandsaufnahme der Studienbedingungen von FU-Studentinnen und der Bereitstellung entsprechender zusätzlicher Angebote.

Das Pilotprojekt erfolgreich zu gestalten war nur möglich, weil es gelang, Kooperationen zu ähnlichen Initiativen herzustellen und in Zusammenarbeit mit Fachkolleginnen weiterzuentwickeln. Vielfältige Angebote zur Zusammenarbeit und Nachfragen anderer Hochschulen - über den Bereichszeitraum hinaus - bestätigen die Akzeptanz des Pilotprojektes und die effektive Öffentlichkeitsarbeit.

Die Interviews mit Studentinnen waren eine ausgezeichnete Möglichkeit, differenzierte Ergebnisse über die Studiensituation und die Studienbedingungen in den einzelnen Fachbereichen zu erhalten. Die Ergebnisse der Interviews bestätigten die Notwendigkeit, die jeweils fachspezifische Situation der Studentinnen in den Mittelpunkt zu stellen. Im Hinblick auf gezielte Maßnahmen auf der Fachbereichsebene sollte dem Zusammenwirken von frauen- und fachspezifischen Problemen Rechnung getragen werden. Im Rahmen einer umfassenden Bestandsaufnahme und Bedarfsermittlung sollten zusätzliche Interviews systematisch durchgeführt werden.

Die Jours-Fixes waren Ausgangspunkt für den Aufbau kontinuierlicher Kommunikationsmöglichkeiten für Studentinnen in den Fachbereichen. Die vermalige Erprobung im Rahmen des Pilotprojektes zeigte, daß die bereitgestellten Informations- und Austauschmöglichkeiten sinnvoll sind und von den Studentinnen genutzt werden. Diese Treffen sind eine gute Möglichkeit, die Selbsthilfektivitäten von Studentinnen zu fördern. In Zukunft sollten Jours-Fixes in den Fachbereichen eine Anbindung finden, denn die Ausrichtung am frauenenspezifischen Bedarf erfordert die Organisation vom Fachbereich aus. Um das Know-how für die Organisation und Durchführung von Jours-Fixes - z.B. an die Frauenbeauftragten - weiterzugeben, wird im SS 1993 ein entsprechender Workshop von der ZE Studienberatung/Psychologische Beratung angeboten.

Im Rahmen des Projektes wurden mehrere studienbegleitende Angebote für Studentinnen durchgeführt: zwei Computerkurse, ein Bewerbungsworkshop, ein Schreibworkshop und ein Forschungsworkshop. Der Bedarf an solchen zusätzlichen Angeboten hat sich bestätigt, die Studentinnen haben die Kurse mit großem Interesse angenommen. Die TeilnehmerInnen-Spektren der Angebote sollte beibehalten und ausgebaut werden. Im Laufe ihres Studiums sollte jede Studentin Gelegenheit haben, solche Angebote wahrzunehmen.

Das studienbegleitende Angebot einer Beratung von Studentinnen-Arbeitsgruppen ist vor allem dann sinnvoll, wenn diese in Kombination mit Jours-Fixes durchgeführt werden, an denen die Grundung und Beteiligung an Arbeitsgruppen initiiert werden. Studierende Frauen sind in solchen fachspezifischen Arbeitsgruppen gegenüber sehr aufgeschlossen. Die gegenseitige Überprüfung des Leistungsniveaus, die konstruktive Kritik im Rahmen von Gruppensprechstunden, die verlässliche Einbindung in die Kommunikation mit anderen in ähnlicher Situation, hebt die demotivierende Isolation auf. In den selbstorganisierten Arbeitsgruppen werden zudem berufsrelevante Fähigkeiten wie kooperative Arbeits- und Kommunikationsweisen vermittelt und eingeübt. Vielen Studierenden wird die soziale Isolation und die mangelnde Einbindung in den Fachbereich gerade nach Beendigung des Grundstudiums, nach dem Ablegen von Vordiplom- oder Zwischenprüfung deutlich bewußt, sie sehen sich aber oftmals nicht in der Lage, andere Studierende daraufhin anzusprechen. Die Ermittlung, sich mit anderen über Studienhalte und Gestaltung des Studiums auszutauschen und Gelegenheiten anzubieten, solche Treffen zu vereinbaren, erscheint deshalb unerlässlich.

Im Rahmen des Projektes wurde im Juni 1992 die Tagung "Studentinnen im Blick der Hochschulforschung: Empirie und Studienreform" veranstaltet. Es ging darum, die bisherigen Ergebnisse der Projektarbeit Kolleginnen aus der Hochschulforschung vorzustellen und mit ihnen sowohl die praktischen Konsequenzen wie auch den zukünftigen Forschungsbedarf zu diskutieren. Die Tagung bot einen umfassenden Überblick über aktuelle Forschungsvorhaben, die sich mit der Situation studierender Frauen beschäftigen (vgl. Tagungsdokumentation). Deutlich wurde aber auch, daß die Forschung in diesem Bereich noch am Anfang steht und zu wenig in die allgemeine Hochschulforschung integriert ist. Es zeigte sich jedoch eine Diskrepanz zwischen gesicherten Forschungsergebnissen und deren Umsetzung in Hochschulreformmaßnahmen und Studiendiagnostik zugunsten von Frauen. Ein weiteres Resultat der Tagung waren Anregungen zur Durchführung von repräsentativen Erhebungen zur Studiensituation von Frauen. Die konzeptionellen und methodischen Vorkritiken der Tagung, die im Rahmen des Projektes erstellt wurden, können nun einer kritischen Überarbeitung unterzogen werden. Die Veröffentlichung der Tagungsdokumentation soll dazu beitragen, das öffentliche Interesse für die Ergebnisse und Anforderungen der frauenbezogenen Hochschulforschung zu erweitern.

Mit dem Studentinnen-Handbuch wird die Absicht verfolgt, die Orientierung im Studium und das gezielte Studieren zu fördern. Die Zusammenfassung frauenbezogener Informationen erleichtert auch die Inanspruchnahme von Beratungsangeboten. Der Nutzeffekt für die Studentinnen ist offensichtlich, darüberhinaus wird das Handbuch aber auch ein sinnvolles Nachschlagewerk für HochschulmitarbeiterInnen sein.

EMPFEHLUNGEN

Wir gehen davon aus, daß die in dem Pilotprojekt erprobten Maßnahmen zur Förderung von Studentinnen zu den Standardaufgaben der Hochschulausbildung gehören. Die Tatsache, daß sie im Rahmen eines Projektes durchgeführt wurden, das aus Mitteln des Sonderprogramms zur Studienreform finanziert wurde, macht deutlich, daß es hier um die Behebung von Defiziten geht. Diese Sichtweise wird nicht allein von den Studentinnen bestätigt, bei denen die Angebots des Projektes auf sehr positive Resonanz gestoßen sind, sondern auch durch entsprechende Passagen der Frauenfortschriften der FU und der Empfehlungen der Landeshochschulstrukturkommission und des Bereichs zu Studium und Lehre an der FU.

Im folgenden werden einige Kernaussagen zu den Projektergebnissen als Empfehlungen zusammengefaßt. Wir verbinden dies mit der Erwartung, daß die Arbeitsergebnisse des Projektes hinsichtlich ihrer Umsetzung in konkrete Fördermaßnahmen diskutieren.

1. Weiterführung der Bestandsaufnahme der Studienbedingungen von Studentinnen und Ermittlung des Bedarfs an integrierenden Maßnahmen.
Initiativen und Maßnahmen zur Evaluation der Lehre sollen explizit auf die Situation der Studentinnen bezug nehmen.

In den Fachbereichen sollen eigenständige empirische Untersuchungen über die Studiensituation von Frauen veranlaßt werden. Ein fachspezifischer Zugang bietet sich aufgrund der unterschiedlichen Fachkulturen, Studienorganisationen und Berufsaussichten an. Darüber hinaus ist so eine Vielfalt an Vorgehensweisen möglich, an denen sich Studentinnen aktiv beteiligen können. Denkbar sind u. a. Studienabschlußprojekte und Projektgruppen, die sich mit der Situation der Studentinnen und Absolventinnen des eigenen Fachs befassen. Da solche Projekten nicht ohne Kooperation mit den HochschullehrerInnen und den wissenschaftlichen MitarbeiterInnen initiiert werden können, werden auf diesem Weg fachinterne Diskussionen zu Fragen des Studiums von Frauen in Gang kommen und interdisziplinäre Arbeitszusammenhänge angeregt. Diese Empfehlung gilt für alle Fachbereiche und kann daher nur dann erfolgversprechend umgesetzt werden, wenn eine kompetente Koordination und Betreuung der vorgeschlagenen Aktivitäten gewährleistet ist.

Den Fachbereichen wird nahegelegt, stabile Kommunikationsmöglichkeiten für Frauen zu schaffen. Zur Unterstützung der Organisation und Durchführung solcher Veranstaltungen - vorzugsweise am Modell der erprobten Jours-Fixes orientiert - soll ein entsprechendes Weiterbildungsangebot zur Verfügung gestellt werden.

2. Erhaltung und Ausweitung studienbegleitender Angebote für Studentinnen

Es wird empfohlen, regelmäßig studienbegleitende Kurse und Workshops für Studentinnen zur Verfügung zu stellen. Insbesondere Angebote, die der gezielten und selbstbewußten Planung des Studiums und des Übergangs vom Studium in den Beruf dienen, sind durchzuführen. Dazu gehören u.a. die Themen Schwerpunkte Planung des Hauptstudiums, Initiierung und Betreuung von Arbeitsgruppen, wissenschaftliches Schreiben, Rhetorik/Abbau von Redehemmnissen, Bewerbungsstrategien, Antragsstellung zur Bewerbung um Stipendien und Forschungsmittel. Entsprechende Kurse sind in das reguläre Studienangebot der Fachbereiche zu integrieren bzw. über die zentralen Einrichtungen in Kooperation mit den Fachbereichen zu organisieren. Wünschenswert ist die Entwicklung eines Curriculums für überfachliche Qualifikationsveranstaltungen, das im Rahmen eines Modellversuchs erprobt werden kann. Für alle genannten Maßnahmen gilt, daß sie insbesondere hinsichtlich ihrer studienzeitverkürzenden, fachbezogenen und berufsqualifizierenden Wirkungen evaluiert werden müssen.

Die Organisation und Koordination der studienbegleitenden Angebote bei einer zentralen Einrichtung wird empfohlen.

Um den Übergang vom Studium in den Beruf zu unterstützen, liegt es nahe, über eine Praktikumsbörse den Erwerb berufspraktischer Erfahrungen zu erleichtern. Dies gilt vor allem für Fächer, in denen ein obligatorisches Praktikum nicht vorgesehen ist. Die Praktikumsbörse hätte zusätzlich die Aufgabe, potentielle ArbeitgeberInnen für die Einstellung von HochschulabsolventInnen zu motivieren. Die einzurichtende Praktikakoordination hätte folgende Aufgaben:

- Motivierung und Beratung von Studentinnen; Darstellung der Bedeutung von Praktika im In- und Ausland.
 - Auffindung und Vermittlung von Praktika-Stellen; Unterstützung der Studentinnen bei der Suche nach Praktika in Institutionen, Organisationen und Betrieben.
 - Entwicklung eines Leitfadens für AnbieterInnen von Praktika-Stellen.
 - Durchführung von Bewerbungsstrategien für Praktika.
 - Angebot von Jours-Fixes bzw. Arbeitsgruppen, die die Studentinnen während ihrer Praktika kontinuierlich begleiten.
 - Erstellung von Praktika-Berichten, die InteressentInnen zur Verfügung gestellt werden.
 - Einrichtung von Sprechzeiten; Aufbau einer Handbibliothek mit einschlägiger Literatur.
 - Kooperation mit entsprechenden FU-Einrichtungen und dem Arbeitsamt.
- Eine solche Praktikumsbörse, die auch in Kooperation mit anderen Berliner Hochschulen eingerichtet werden könnte, muß in der Lage sein, Adressaten und InteressentInnen miteinander zu vernetzen und die Effektivität von Praktika kontinuierlich zu überprüfen.
- Voraussetzung für eine erfolgsversprechende Arbeit der Praktikumsbörse ist die Bereitstellung von Personal- und Sachmitteln.

Das Studentinnen-Handbuch dient der Befriedigung von Beratungsbedürfnissen von Seiten der Studentinnen wie auch von Seiten der HochschulmitarbeiterInnen. Es soll gewährleistet werden, daß die für eine regelmäßige Überarbeitung und Aktualisierung benötigten Mittel zur Verfügung stehen.

3. Die Förderung von Frauen muß finanziell sichergestellt werden. Die Anbindung an Sondermittel ist auf die Dauer unzureichend.

Die Hochschule hat die Aufgabe, Benachteiligungen von Studentinnen abzubauen und Verbesserungen der Studienbedingungen für Frauen sicherzustellen (vgl. BerHfG, § 4, Abs. 7). De facto kommt die Hochschule ihrer Aufgabe nicht nach. Bisher wird Frauenförderung fast ausschließlich über Sondermittel finanziert. Allein schon der Begriff Sondermittel bringt zum Ausdruck, daß es hier um eine Form der Zuwendung geht, die meist anstandslos zurückgenommen werden kann. Es geht jedoch um die Verwirklichung von selbstverständlichen Verpflichtungen gegenüber studierenden und wissenschaftlich tätigen Frauen, die der Hochschule insgesamt zum Vorteil gereichen. Dies impliziert, daß Frauenförderung nicht nachhinterfragt ist, sondern daß weibliche Hochschulmitglieder eine angemessene Unterstützung erfahren. Deshalb ist Frauenförderung Aufgabe der Hochschule und entsprechend finanziell abzusichern.

STRUKTUR, ARBEITSBEREICHE UND VERNETZUNG DES PILOTPROJEKTES "FRAUFÖRDERUNG ALS BEITRAG ZUR STUDIENREFORM"

Zentraleinrichtung zur Förderung von Frauenstudien und Frauenforschung / zentraleinrichtung Studienberatung und psychologische Beratung

Pilotprojekt: Frauenförderung als Beitrag zur Studienreform.
Studienbegleitende Angebote für Studentinnen, die den Übergang vom Studium in den Beruf unterstützen.

I. ÖFFENTLICHKEITSARBEIT/
KOOPERATIONEN
(Vorstellung und Bekanntmachung des Projektes, Gewinnung von MultiplikatorInnen, Zusammenarbeit mit ähnlichen Initiativen u.a.)

II. "FRAUEN IM MATHEMATIK-STUDIUM"
(Befragung von Studentinnen des Fachbereichs Mathematik der FU Berlin (Fragebogenauswertung))

III. INTERVIEWS MIT STUDENTINNEN
(Inhalt: Struktur des Studiums, Studienorganisation, Studienprobleme, Situation der Studentinnen usw. (Gesprächsleitfaden))

- IV. JOUR-FIXE-TREFFEN
1. Fachbereich Politische Wissenschaft: "Studien-erfahrungen" und Studienprobleme von Frauen am OSI" (24.4.1991)
 2. Fachbereich Politische Wissenschaft: "Praktika", (3.7.1991)
 3. Fachbereich Politische Wissenschaft (offen für Studentinnen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fachbereiche): "Praktika" (13.11.1991)
 4. Fachbereich Mathematik: "Mathematik-Studium - für Frauen (k)ein Problem?" (15.1.1992)

- V. STUDIENBEGLEITENDE ANGEBOTE
1. Kritischer Computerkurs für Frauen: Textverarbeitung (WS 91/92)
 2. Kritischer Computerkurs für Frauen: Datenbanken und Vernetzung (WS 91/92)
 3. Bewerbungskurs für Studentinnen (24.1./6.2.1992)
 4. Workshop: Beantwortung von Forschungsmitteln (1./2.2.1992)
 5. Schreibworkshop: Kreatives wissenschaftliches Schreiben mit Studentinnen (7./8.2.1992)
 6. Beratungstermine für Studentinnen-Arbeitsgruppen (WS 91/92-SS 92)

- VI. STUDENTINNEN-HANDBUCH
(Orientierungshilfe für Studentinnen, Berichte und Informationen zu Themen wie Struktur der FU Frauen und Hochschulpolitik Studienbedingungen an der FU
- Studienplanung
 - spez. Situation von Ausländerinnen, Müttern, Arbeitertöchtern, Lesben
 - Frauenforschung
 - Studieren im Ausland
 - Berufsfindung.....)

VII. TAGUNG
("Studentinnen im Blick der Hochschulforschung: Empirie und Studienreform" am 17./18.6.1992)

VIII. VORBEREITUNG EINER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG ÜBER STUDENTINNEN
(bisher: Fragebogen "Studiensituation u. berufliche Planung von Studentinnen im Hauptstudium an der FU Berlin")

AUSWERTUNG DER STUDIEN-BEGLEITENDEN ANGEBOTE

AG 1

Dr. Stefani Engler/Dipl. Soz. Lia Amann
CWLW Kienke)

FH Hamburg
Allgemeine Studienberatung

HG 1

Legitime Differenzen in den Technikwissenschaften

"Finden Sie es gut, wenn an Ihrer Hochschule Veranstaltungen nur für Frauen angeboten werden?" Ergebnisse einer Untersuchung

"Technik" gilt nach wie vor als eine Domäne von Männern. Die Dominanz zeigt sich in gewerblich-technischen Berufen ebenso wie bei der naturwissenschaftlich-technischen Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe. Die Hochschulen bilden, was die Dominanz von Männern bezogen auf ingenieurwissenschaftliche Studiengänge anbelangt, keine Ausnahme. Zwar beträgt der Studienanteil unter der Gesamtzahl der Studierenden rund 41% (seit Mitte der 80er Jahre), doch Studentinnen und Studenten verteilen sich ungleich auf den Kanon der zur Wahl stehenden Studienfächer. Die Unterrepräsentanz von Frauen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen wurde in den vergangenen Jahren vielfach ins Blickfeld von Untersuchungen gerückt (z.B. Janshen/Rudolph 1987, Rohoff 1989). Die Situation von Studentinnen in Männerdomänen wurde dargestellt und Mechanismen der Ausgrenzung von Frauen thematisiert. Vor diesem Hintergrund und im Zusammenhang mit sogenannten "Frauenfördermaßnahmen" werden Modellversuche an Hochschulen durchgeführt. Konzepte entwickelt, um der Unterrepräsentanz von Frauen entgegenzuwirken.

An der Technischen Universität Hamburg-Harburg und der Fachhochschule Hamburg unterscheidet sich das Verhältnis von Studentinnen und Studenten in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen nicht wesentlich von anderen bundesdeutschen Hochschulen. Der Anteil von Studentinnen unter den Studierenden bewegt sich um 2% in Elektrotechnik, 8% in Maschinenbau, 19% in Verfahrenstechnik bis hin zu 33% in Bauingenieurwesen/Umwelttechnik.¹ Diese anhaltende Unterrepräsentanz von Studentinnen ist der Hintergrund des Modellversuches "Technik entdecken", der als Kooperationsvorhaben an den beiden genannten Hochschulen seit September 1991 durchgeführt wird. Im Rahmen des Modellversuches wurden ein Konzept entwickelt und Veranstaltungen angeboten, um u.a. der Vereinzelung von Studentinnen entgegenzuwirken.

Hauptanliegen unseres Beitrages ist es, die Wirkung von solchen Veranstaltungen "nur für Frauen" in einem männerdominierten Feld zu thematisieren. Dabei geht es allgemeiner formuliert auch um die Frage sogenannter "Frauenfördermaßnahmen" und deren Akzeptanz in einem

von Männern beherrschten Terrain. Zunächst werden einige Angaben zum Modellversuch gemacht, gefolgt von Ausführungen zum Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs. Anschließend werden wir ausgewählte Ergebnisse einer schriftlichen Erhebung darstellen. Abschließend werden die Erfahrungen mit Veranstaltungen "nur für Frauen" im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Erhebung betrachtet. Hierbei kristallisiert sich heraus, daß "legitime Geschlechterdifferenzen" offensichtlich als eine Grundlage der Akzeptanz von Veranstaltungen "nur für Frauen" anzusehen sind.

Angaben zum Modellversuch

Die Maßnahmen des Modellversuches "Technik entdecken" haben das Ziel, die Zugänge und Studienbedingungen von Frauen in den Technikwissenschaften zu verbessern. Angestrebt ist der Modellversuch bei den Studienberatungsstellen der beteiligten Hochschulen. Ansatzpunkt der Arbeit sind praktische Interventionen im Rahmen studienberatender Tätigkeit: Die Studienentscheidung und der Studieneinstieg werden durch unterstützende Beratung begleitet. Die Veranstaltungsangebote richten sich von daher auf zwei Zielgruppen: auf SchülerInnen der Oberstufe und Ingenieurstudentinnen im Grundstudium. Für die erste Gruppe werden Orientierungskurse zur Studien- und Berufswahl angeboten, für die zweite Gruppe studienbegleitende Veranstaltungen. Die Orientierungskurse für SchülerInnen zur Berufsinformation und Studienentscheidung, die das Ziel verfolgen, technische Studiengänge in das Blickfeld von SchülerInnen zu rücken und somit auf eine (langfristige) Erhöhung des Frauenanteils in den technischen Disziplinen zielen, sollen hier nicht Gegenstand der Betrachtung sein. Die Ausführungen zum Modellversuch beziehen sich auf die Zielsetzungen des Konzeptes einer begleitenden Beratung des Studieneinstiegs, auf die bisher im Modellversuch entwickelten unterschiedlichen Veranstaltungsangebote und auf die Erfahrungen mit diesen Veranstaltungen "nur für Frauen" in einer immer noch "männlich" geprägten Fachkultur.

Grundlagen des Konzeptes

Dem Konzept einer studienbegleitenden Beratung im Grundstudium lag die Vermutung zugrunde, daß die hohen Anfangshürden, die das Technikstudium kennzeichnen und von Morsch/Neeft u.a. (1986) als Selektionsmechanismen beschrieben worden sind, eine "spezifische Barriere für Frauen" darstellen.² Spezifisch in der Weise, daß Studentinnen eher als ihre Kommilitonen dazu tendieren würden, Barrieren, die in der Studienorganisation begründet liegen, in subjektives Versagen umzuwandeln, daher eher zu einem Studienabbruch neigen und somit dem extremen Selektionsdruck wenig entgegenzusetzen hätten. Hinzu kommt, daß in den Technikwissenschaften soziale Zusammenhänge, Beratungs- und Fördernetze und Anerkennungsförmern dominieren, die sich durch "Männlichkeit als Verhaltensnorm" kennzeichnen

¹ Die Angaben beziehen sich auf den Anteil der Studentinnen in den genannten Studiengängen (bzw. Decknamen) an der T.U.H.H. Stand Wintersemester 1992/93. Der Anteil von Studentinnen unter den Studierenden an der Fachhochschule Hamburg betrug im Wintersemester 1992/93 in Elektrotechnik 2,3%, in Maschinenbau 4,3%, in Verfahrenstechnik 12% und in Bauingenieurwesen 19,8%.

² Als Selektionsmechanismen gehen Morsch/Neeft/Wagemann an: Prüfungsdruck, hoher Zeitaufwand, unterschiedlichen Grundstudium, reduzierter Technikbezug, der den sozioökonomischen Kontext abbildet.

lassen, so wird die Benennung von Frauen in einem Technikum nicht nur in ihrer Verzweigung gesehen, sondern auch "in der Selbstverständlichkeit, in der die Orientierungen auf den männlichen Wissenschaftler, den männlichen wissenschaftlichen Nachwuchs und den männlichen Studenten erfolgen" (Roloff 1988, S. 36). Daraus wurde die Vermutung abgeleitet, daß dies zu Erschwernissen und Hindernissen führe, die den Studienalltag der Studentinnen deutlich von dem ihrer Kommilitonen unterscheidet: Die Studentinnen nehmen eine exponierte Stellung ein, unterliegen zugleich der Gefahr der Verzweigung und sind einem höheren Anpassungs- und Beweisdruck ausgesetzt, da ihre Eignung und Kompetenzen für "Technik" nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Zugleich wurde vermutet, daß Studentinnen einen geschlechtsinhomogenen Zusammenschluß als unterstützend und positiv bewerten würden. Anliegen der studienbegleitenden Maßnahmen war daher, ein Kontaktnetz zwischen Studentinnen höherer Semester und den Studienanleiterinnen zu knüpfen, um einen Austausch von Erfahrungen und erfolgreichen Studienstrategien zu initiieren. Dies erfolgte mit dem Ziel, Orientierungshilfen zu geben, um kritische Punkte des Studiums erfolgreich zu meistern, vor Selbstüberforderung zu schützen und eine realistische Einschätzung der Studienanforderungen zu entwickeln. Daraus resultierte zunächst die enge thematische Anbindung der Veranstaltungen an die Studienbedingungen und ihre Verarbeitungen durch die Studentinnen. Es wurden Treffen zu einem Erfahrungsaustausch über folgende Themen durchgeführt: Stofffülle und Zeitknappheit im Technikum; Zeitmanagement; Lern- und Studienstrategien; Prüfungsdruck und Prüfungsvorbereitungen. Geleitet wurden diese Treffen jeweils von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Modellversuchs mit einer Gruppe von Studentinnen höherer Semester. Nach einem ersten Durchgang wurde das Programm um eine Diskussions- und Informationsveranstaltung mit berufstätigen Ingenieurinnen erweitert. Darüber hinaus wurde ein praxisorientierter Workshop "Motorschrauber" in einer Autoselfhilfswerkstatt für Frauen angeboten, der von zwei Studentinnen angeleitet wurde. Ziel war hier, jenseits des regulären Veranstaltungsangebotes an den Hochschulen, eine praktische Veranschaulichung von Lehrinhalten zu ermöglichen und einen Freiraum für praktisch-technisches Experimentieren zu schaffen.

Erfahrungen mit Veranstaltungen "nur für Frauen"

Die Beteiligung an den Angeboten der Studienberatung war sehr unterschiedlich. Auf geringe Akzeptanz sind Veranstaltungen getroffen, die einen Erfahrungsaustausch von Studienanleiterinnen mit Studentinnen höherer Semester ermöglichen und zur eigenen Studienorientierung dienen sollen. Kritisch wurde zu diesem Typus der Veranstaltungen angemerkt, daß Kommilitonen mit gleichen Schwierigkeiten konfrontiert seien und die Notwendigkeit eines Austauschs unter Studentinnen daher nicht einseitig sei.

Die Veranstaltungen mit berufstätigen Ingenieurinnen hingegen und der Workshop "Motorschrauber" wurden gut besucht und knüpfen offensichtlich an die Bedürfnisse der Studentinnen an. Die Frage, ob Kommilitonen ausgegrenzt werden, war hierbei ohne Bedeutung. Die wis-

enschaftliche Begleitung des Modellversuchs sollte zur Klärung der unterschiedlichen Akzeptanz der Veranstaltungen beitragen.

Wissenschaftliche Begleitung

Wissenschaftliche Begleitforschungen von Modellversuchen erfolgen meist in der Weise, daß ausschließlich jene Personen ins Blickfeld gerückt werden, die an den jeweils durchgeführten Maßnahmen teilgenommen haben, was zur Folge hat, daß lediglich Aussagen über die Teilnehmerinnen gemacht werden können. Untersuchungen werden somit künstlich auf diese Studentinnen verengt. Die vielfältigen Faktoren, die möglicherweise dazu beitragen, daß Studentinnen an Veranstaltungen im Rahmen von Modellversuchen teilnehmen, bleiben ausgeblendet. Eine Untersuchung, in der Studentinnen im Zentrum des Interesses stehen, birgt jedoch die Gefahr, vornehmlich Besonderheiten von Studentinnen gegenüber Studienien abzuleiten und als "weibliche" Eigenarten auszuweisen. Das ingenieurwissenschaftliche Studium ist durchzogen von vielfältigen Anstrengungen und Beschwerlichkeiten, welche nicht als "besondere" Probleme von Studentinnen zu bezeichnen sind. Aus diesen Gründen entschlossen wir uns, eine Fragebogenerhebung durchzuführen, in der sowohl Studentinnen als auch Studenten befragt werden sollen. Hinzu kommt, daß die Bereitschaft und auch die "Lust" von Studentinnen, Veranstaltungen im Rahmen des Modellversuchs zu besuchen, nicht losgelöst aus dem Fachkontext und wahrscheinlich nicht unabhängig von der Haltung und den Einstellungen der Kommilitonen zu begreifen ist. Daher wurden auch Fragen in den Fragebogen aufgenommen, die sich nicht unmittelbar auf die Teilnahme und Akzeptanz von Veranstaltungen des Modellversuchs beziehen, sondern es ermöglichen, den soziokulturellen Kontext ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zu berücksichtigen. Unsere Vermutung war, daß sich verstärkt Gemeinsamkeiten zwischen Studentinnen und Studenten aufzeigen lassen in jenen Bereichen, die sich auf die konkrete Studienpraxis beziehen, und daß Unterschiede stärker in solchen Bereichen auftreten, die nicht unmittelbar mit dem Fachstudium in Verbindung gesetzt werden (vgl. Engler 1993; Engler/Friebertshäuser 1989). Daher geht es nicht nur um die Frage, ob sich Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen herauskristalisieren lassen, sondern auch darum, in welchen Bereichen (z.B. Studienpraxis, biographische Vorerfahrungen) Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern hervorreten. Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Relevanz solchen Unterschieden und Gemeinsamkeiten zukommt im Hinblick auf die Veranstaltungen bzw. "Frauenfördermaßnahmen" des Modellversuchs. Im Wintersemester 1992/93 wurde eine standardisierte Erhebung an der Technischen Universität Hamburg-Harburg und an der Fachhochschule Hamburg durchgeführt. Es handelt sich um eine postalische Einzelbefragung von Studentinnen und Studenten der Studiendekanate Elektrotechnik, Maschinenbau, Verfahrenstechnik und Bauingenieurwesen/Umwelttechnik an der TU, sowie der äquivalenten Studiengänge Elektrotechnik, Technische Informatik, Maschinen-

¹ Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs wird von Hannelore Faustisch-Wieland und Stefan Ingler, Professor für Frauenforschung, WWU Münster durchgeführt.

bau, Verfahrenstechnik, Chemieingenieurwesen und Bauingenieurwesen an der FH. An der TU ist eine Aufnahme des Studiums nur zum Wintersemester möglich. Daher wurden alle Studierenden, die im Wintersemester 1992/93 in ungerader Semesterzahl eingeschrieben waren, d.h. sich im 1., 3., 5., 7., 9. Semester befanden (N=1728) eingeschrieben (Vollerhebung). An der FH wurden ebenfalls alle Studierenden der oben genannten Studiengänge in ungeradem Fachsemester in die Erhebung einbezogen (Stichprob. 15. Oktober 1993; N=1761). Von den 3 489 Studierenden wurden 1596 (auswertbar) Fragebögen zurückgebracht, der Rücklauf betrug 46%. Bei der nachfolgenden Auswertung werden Differenzen zwischen den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen vernachlässigt. Diese bedürften einer gesonderten Auswertung. Wir beziehen uns in erster Linie auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern, wobei gleichzeitig zwischen den beiden Hochschulen differenziert wird. Die Auswertung bezieht sich auf 201 befragte Studentinnen (111 von der TUHH und 90 von der FHH) und auf 1392 Studenten (743 von der TUHH und 649 von der FHH).

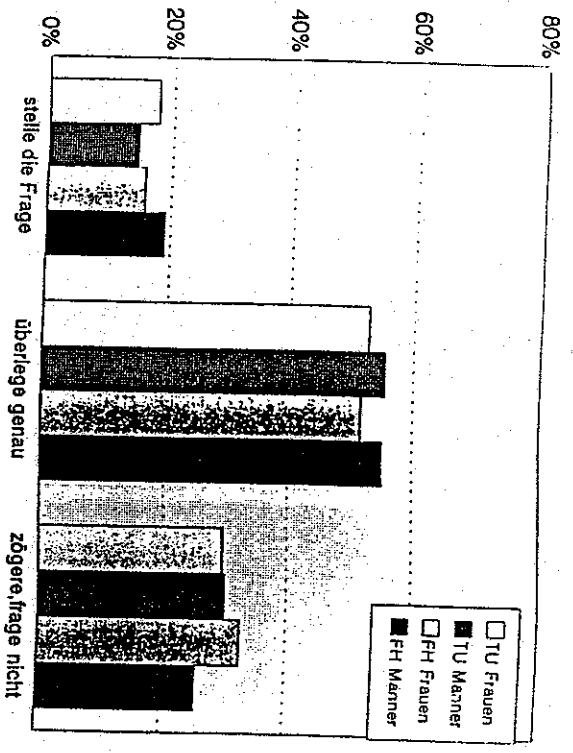
Einsprechend der oben angeführten Vermutung wird der Blick zunächst auf ausgewählte Teile der Studierpraxis gerichtet und anschließend auf einen Aspekt aus der biographischen Vergangenheit eingegangen, Präferenzen in Kinderspielen. Die Ausführungen haben illustrativen Charakter, da lediglich Ausschnitte aus einzelnen Bereichen herausgegriffen werden.

Studierpraxis: Frageverhalten in Vorlesungen

Der Rahmen des jeweiligen Fachstudiums wird durch die Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt. Die Art der zu besuchenden Lehrveranstaltungen sowie die Anzahl der Pflichtstunden sind hier dargestellt. Praktika und Prüfungsleistungen ausgewiesener Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge sind im Vergleich zu geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen durch einen relativ hohen Grad an Strukturiertheit gekennzeichnet, was beispielsweise die Anzahl der zu besuchenden Lehrveranstaltungen und die zu erbringenden Prüfungsleistungen anbelangt (vgl. BMW Nr.86; Bargel u.a. 1989, S.12). An Fachhochschulen ist das Studium zudem stärker durchstrukturiert als an Universitäten und wird auch von den Studierenden als stärker geregelt charakterisiert (vgl. BMW Nr. 86, S. 104). Die "Arbeitskultur" in ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern ist oft durch "hochstrukturierte Leistungsüberforderung", (zeitliche) Einsparung sowie Hitze und hohe Hürden gekennzeichnet (Bargel 1990, S. 27). Diese mit einem ingenieurwissenschaftlichen Studium verbundenen Anforderungen betreffen beide Geschlechter und werden zunehmend in bundesweiten Repräsentativerhebungen berücksichtigt, jedoch meist nicht nach Fach und Geschlecht differenziert ausgewertet. In unserer Erhebung haben wir versucht, Fragen aufzunehmen, die in repräsentativen Erhebungen aus verschiedenen Gründen oftmals in den Hintergrund treten. So haben wir u.a. nach der Einschätzung des eigenen Frageverhaltens in Vorlesungen und Übungen gefragt. Diese Frage kann einseitig vor dem Hintergrund gesehen werden, daß Unterschiede im Redeverhalten zwischen Frauen und Männern von Linguistinnen wie Luise Pusch und Senja Trömel-Pfütz aufgezeigt wurden. Konkret bezogen auf das Gesprächsverhalten von Studentinnen und Studenten in ge-

mischgeschlechtlichen und homogenen Gesprächsgruppen wurde beispielsweise von Bauer (1983) untersucht, ob Unterschiede zwischen den Geschlechtern festzustellen sind. Die Dominanz der Männer in gemischgeschlechtlichen Gesprächsgruppen, was die Anzahl und Länge der Redebeiträge anbelangt, wurde herausgearbeitet und auch Unterschiede zwischen Frauen einerseits und Männern andererseits aufgezeigt. Die Unterschiede hängen von verschiedenen Faktoren ab, z.B. ob es sich um öffentliche Diskussionsrunden handelt oder um ein informelles Gespräch etc.. Andererseits ist diese Frage im Kontext der Studierpraxis zu sehen. Lehrveranstaltungen wie Vorlesungen, Übungen und Seminare bilden den offiziellen Kern des Studiums. Ausgehend von der Stundenzahl der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen kommt den Vorlesungen und Übungen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen eine größere Bedeutung zu als Seminaren, die in sozialwissenschaftlichen Studiengängen dominieren. Vorlesungen sind meist in der Weise strukturiert, daß in einem Hörsaal eine Lehrperson die für das jeweilige Fach relevanten Lehrinhalte vor den Studierenden vorträgt. Studierende nehmen die Rolle der Zuhörenden ein, die Fragen stellen oder Anmerkungen machen können zu den jeweils vorgelegten Lehrinhalten. Bei Studentinnen und Studenten ingenieurwissenschaftlicher Fächer interessiert uns daher das Frageverhalten in Vorlesungen und Übungen. Hierbei wurde jedoch das subjektive Empfinden in den Vordergrund gerückt, indem wie folgt gefragt wurde: "Wenn sie in Vorlesungen oder Übungen eine Frage haben zu dem, was vorgetragen wurde, wie reagieren Sie dann in der Regel?" Drei Antwortmöglichkeiten standen zur Auswahl: "Ich stelle die Frage frei heraus"; "Ich überlege mir die Frage genau und stelle sie dann"; "Ich zögere zu lange und stelle die Frage dann nicht mehr". Anhand dieser Frage kann keine Aussage darüber gemacht werden, wie häufig gefragt wird, ob Unterschiede zwischen den Geschlechtern in bezug auf die Anzahl der Redebeiträge in Form von Fragen vorliegen. Hier geht es vielmehr um das Empfinden und das damit verbundene Reagieren, um die subjektive Einschätzung der Studierenden in einer solchen Situation.

Gut die Hälfte aller Studentinnen und Studenten gab an, eine auf die Vorlesung bezogene Frage erst nach genauer Überlegung zu stellen, 28% aller Studierenden hingegen zögert zu lange und stellt die Frage dann doch nicht. Dann gibt es noch eine kleine Gruppe aller befragten Studierenden (17%), die angaben, in Vorlesungen und Übungen bezogen auf eine eigene Frage in der Weise zu reagieren, daß sie diese frei heraus stellen. Hier liegen zwar Unterschiede zwischen den Studierenden vor, was die Einschätzung des subjektiven Frageverhaltens anbelangt, doch diese formieren sich nicht zwischen den Geschlechtern und auch nicht zwischen den beiden Hochschulen.



N = 1553 davon TUHH Frauen=108; TUHH Männer=722; FH Frauen=89; FH Männer=634

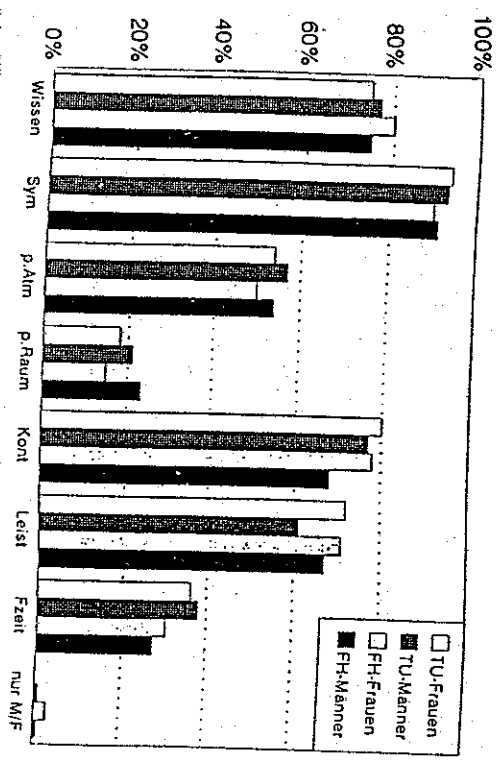
Für Vorlesungen ist zunächst kennzeichnend, daß es sich um offizielle, von Seiten der Hochschule organisierte Lehrangebote handelt. Ein Lehrender, seltener eine Lehrende präsentiert den "Lehrstoff". Die Frage ist naheliegend, ob möglicherweise in den von Studierenden selbst organisierten Arbeitsgruppen, die im Vergleich zu Lehrveranstaltungen dadurch gekennzeichnet sind, daß es sich um selbstorganisierte Gruppen handelt und eine kollektive Beschäftigung mit fachspezifischen Inhalten unter Gleichaltrigen erfolgt. Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder auch zwischen den Hochschulen sichtbar werden. Hierbei soll auch der Frage nachgegangen werden, ob in Arbeitsgruppen die Gleichgeschlechtlichkeit eine Rolle für die Studierenden spielt.

Studentische Arbeitsgruppen

Arbeitsgruppen, dies sei hier angemerkt, kommt in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen im Hinblick auf Prüfungs- und Klausurvorbereitungen, die oftmals in den Semesterferien stattfinden, ebenso Bedeutung zu wie Laborberichten oder den in 14tägigen Rhythmus abzugehenden "Klausurvorbereitungen". Solche Regelungen sind von Hochschule zu Hochschule und auch in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen verschieden. Doch hier interessiert, ob Studentinnen und Studenten sich unterscheiden in ihrer Einschätzung von Aspekten, die für sie wichtig für erfolgreiche Arbeitsgruppen waren. Acht Aspekte waren vorgegeben, und es sollte angegeben werden, ob diese "sehr wichtig", "wichtig", "weniger wichtig" oder "unwichtig" waren. Hinzu kam "trifft nicht zu" als Antwortmöglichkeit, die jedoch nur bei ei-

nem vorgegebenen Aspekt häufiger genutzt wurde. Für die folgenden Angaben wurden die Antwortmöglichkeiten "sehr wichtig" und "wichtig" zusammengefaßt. Gegenwärtige Symptomie gaben 92% aller befragten Studierenden als einen wichtigen Aspekt für erfolgreiche Arbeitsgruppen an; 75% gaben ein ähnliches Wissensniveau an; 74%, daß die Arbeitsgruppe Kontinuität hatte. Daß alle Personen leistungsorientiert waren, wurde von 65% als wichtiger Aspekt angegeben, private Atmosphäre (55%) und gemeinsame Freizeit (33%) wurden hingegen nicht so häufig genannt. Lediglich 17% aller Befragten gaben an, daß es für ihre erfolgreiche Arbeitsgruppen wichtig war, daß diese "nur aus Frauen bzw. nur aus Männern" bestand. Hier muß hinzugefügt werden, daß die Antwortkategorie "trifft nicht zu", die bei den oben genannten Aspekten kaum genutzt wurde, in bezug auf den Aspekt "schlechtehomogener Arbeitsgruppen von 42% der Studierenden angekreuzt wurde. Wie gestalten sich hier Differenzen zwischen den Geschlechtern?"

Abbildung 2: Kriterien erfolgreicher Arbeitsgruppen (in %)



Anhänger Wissensstand; gegenseitige Sympathie; priv. Atmosphäre; priv. Räume; Kontinuität; Leistungsorientierung; gemeinsame Freizeit; nur Frauen/Männer
 N=1579 TU Frauen n=110; TU Männer n=729; FH Frauen n=88; FH Männer n=642

Studentinnen und Studenten der befragten ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge in Hamburg sind zunächst durch Gemeinsamkeiten zu beschreiben, was die Aspekte anbelangt, die für erfolgreiche Arbeitsgruppen angesehen wurden. Die größten Differenzen zeigen sich bei dem Aspekt "Kontinuität" mit 12 Prozentpunkten Unterschied zwischen den Angaben der TU Studentinnen (80%) und den FH Studenten (68%). Beim Aspekt "Leistungsorientierung" stechen die TU Studenten insoweit etwas hervor, weil sie seltener als Studierende der FH und

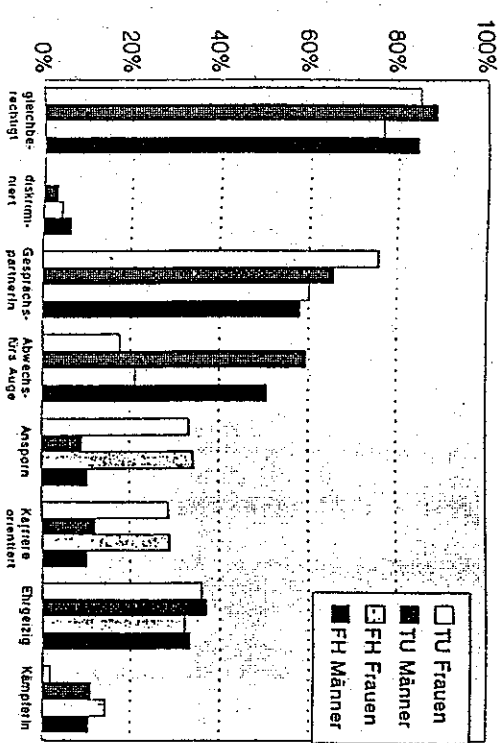
4 Die Abbildung zeigt die zusammengefaßten Antworten "wichtig und "sehr wichtig" aller Befragten.

seltener als TU Studentinnenangaben, dieser Aspekt sei wichtig. Beim Aspekt "Freizeit", der insgesamt von 32% aller Befragten als wichtig genannt wurde, deuten sich Differenzen zwischen den Hochschulen an, da TU Studierende diesen etwas häufiger angaben als FH Studierende. Im Hinblick auf den Aspekt der geschlechtshomogenen Zusammensetzung, um dies hier nochmals differenziert anzuführen, haben 1% der Studierenden angegeben, daß dies ein wichtiger Aspekt sei, 42% gaben an, daß dies "nicht zu trifft" und rund 56% der Studierenden, daß dies "unwichtig" bzw. "weniger wichtig" gewesen war für die erfolgreichen Arbeitsgruppen. Welches Bild vom anderen Geschlecht liegt solchen Einschätzungen zugrunde? Werden Studentinnen von ihren Kommilitonen als gleichberechtigt oder diskriminiert gesehen? Und wie sehen Studentinnen ihre Kommilitonen?

Bilder vom anderen Geschlecht

Um die Bilder vom jeweils anderen Geschlecht herauszufinden, wurden die Studierenden gefragt: "Wie empfinden Sie als Student Ihre Mitsudentinnen? Wie empfinden Sie als Studentin ihre Mitsudenten?" Die jeweils zutreffenden Items sollen angekreuzt werden.

Abbildung 3: Bilder vom anderen Geschlecht (in %)



N = 1571 TU Frauen n = 108; TU Männer n = 738; FH Frauen n = 90; FH Männer n = 635
Erhebung TU/FH Hamburg WS 1992/93

Auffallend ist, daß bei diesen Zuschreibungen 86% aller befragten Studierenden angegeben, das jeweils andere Geschlecht als "gleichberechtigt" zu empfinden. Im Gegenzug dazu gaben lediglich 4,3% aller Studierenden an, daß sie das jeweils andere Geschlecht als "diskriminiert" ansahen. Als angenehme GesprächspartnerIn empfinden 63% aller Befragten ihre gegenge-

schlechtlichen Mitsudenten, doch insbesondere Studentinnen der TU, teilen dadurch hervor, daß rund 76% dies angaben. Die gegengeschlechtliche Einschätzung ist auch bei dem Item "Eingezigt" relativ ähnlich. Rund ein Drittel der Studierenden empfindet die jeweiligen gegengeschlechtlichen Mitsudenten als "eingezigt". Bei der Einschätzung "karrerorientiert" treten Differenzen zwischen den Geschlechtern hervor. Studentinnen empfinden unabhängig von der Hochschule ihre Kommilitonen häufiger als karrierorientiert als die Studenten ihre Kommilitonen. Auch bei der Empfindung zu "Kämpfer/Kämpferinnen" liegen Unterschiede vor, doch haben jeweils lediglich rund 10% aller Befragten diese Ausprägung überhaupt angegeben. Die Einschätzung "Abwechslung für das Auge" gaben zwar rund 51% aller Studierenden an, doch wurde dies häufiger von Studenten als von Studentinnen angegeben, nämlich von 59% der TU Studenten und 51% der FH Studenten und lediglich von 18% der TU Studentinnen und 21% der FH Studentinnen. Deutet sich hier an, daß diese Studenten ihre Mitsudentinnen häufiger als geschlechtsbewusst wahrnehmen, während dies bei Studentinnen seltener der Fall ist? Studentinnen gaben häufiger als Studenten an, leiziere als "Ansporn" zu sehen, was als ein Hinweis gesehen werden kann, daß "Männer" als Maßstab in diesem Feld fungieren. Die Empfindung "gleichberechtigt" zeigt Entsprechungen in den zuvor dargestellten Einschätzungen zum Frageverhalten in Vorlesungen und auch im Hinblick auf die angegebenen Kriterien für erfolgreiche Arbeitsgruppen. Dem hierbei dominierten in den Angaben Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern bzw. das Geschlecht trat nicht als unterscheidendes Differenzierungskriterium hervor. Daher interessiert die Frage, welche Einstellung Studierende zu Veranstaltungen "nur für Frauen" haben.

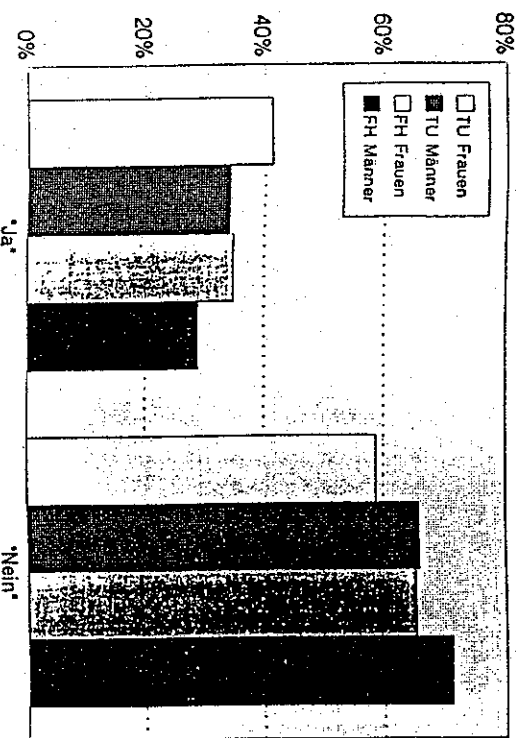
Veranstaltungen "nur" für Frauen auf "männlichem" Terrain

Veranstaltungen, die sich thematisch auf Frauenforschung und Geschlechterverhältnisse beziehen, gehören mittlerweile an vielen Hochschulen zu den regulären Lehrangeboten, jedoch nicht in allen Disziplinen. Als ein zentraler Anstoß zu solchen Veranstaltungen kann die Berliner Sommeruniversität der Frauen 1975 angesehen werden. Zwei zentrale Kritikpunkte wurden damals thematisiert: Zum einen die geringe Teilhabe von Frauen am Wissenschaftssystem, wie sie sich zahlenmäßig auch heute noch in der Unterrepräsentanz von Professorinnen zeigt. Und zum anderen wurde der androzentrische Blick der Wissenschaft aufgezeigt, d.h. die Ausgrenzung von Lebensbereichen, Erfahrungen und Erkenntnissen von Frauen in wissenschaftlichen Theorien. Veranstaltungen von Frauen für Frauen wurden durchgeführt, die Alltagsnähe, die Nähe der geschlechtsneutral "männlichen" Wissenschaft in Zweifel gezogen. Deutlich wurde dies zunächst an soziologischen Geschlechtertheorien. In den Geistes- und Sozialwissenschaften war und ist der Anteil von Studentinnen im Vergleich zu ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern wesentlich höher. In einigen Fächern, wie Erziehungswissenschaft, bilden Studentinnen die Mehrheit. Studenten befinden sich hier in einer Minderheitenposition. Kurz, die Rahmenbedingungen von Veranstaltungen in denen inhaltlich Geschlechterverhältnisse bearbeitet wurden und werden in den Geistes- und Sozialwissenschaften unterscheiden sich von Konflikt-

nen, wie sie in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen anzureichen sind. Kennzeichnend ist für letztere, daß sich Studentinnen in einer Minderheitsposition befinden und auch daß z.B. Konstruktionen von Männlichkeit und Technik (vgl. Faulstich-Wieland 1989) nicht Bestandteil von Lehrveranstaltungen sind. Die Rahmenbedingungen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen sind nicht vergleichbar mit den Bedingungen in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Auch vor diesem Hintergrund interessierte uns die Einstellung von Studierenden im Hinblick auf Veranstaltungen für Frauen. Gefragt wurde: "Finden Sie es gut, wenn an Ihrer Hochschule Veranstaltungen nur für Frauen angeboten werden?"

Die Frage bezieht sich auf die Form der Veranstaltung, Inhalte bleiben dabei unberücksichtigt. Zudem wurde die Frage so allgemein formuliert, daß sie sowohl von Studentinnen als auch von Studenten beantwortet werden konnte. Wie sieht nun die Einstellung von Studentinnen und Studenten in einem von Männern dominierten Terrain aus?

Abbildung 4: Einstellung zu Veranstaltungen "nur für Frauen" (in %)



N=1510 TU Frauen n=109; TU Männer n=698; FH Frauen n=86; FH Männer n=617

Knapp ein Drittel der Studierenden befürwortet Veranstaltungen für Frauen, zwei Drittel hingegen lehnen diese ab. Differenziert: Rund 41% der TU Studentinnen, 35% der FH Studentinnen, 34% der TU Studenten und 29% der FH Studenten befürworten solche Veranstaltungen. Die größte Differenz bei der Befürwortung zeigt sich zwischen TU Studentinnen und FH Studenten (12,5 Prozentpunkte); die kleinste Differenz zwischen den TU Studenten und den FH Studentinnen mit 0,8 Prozentpunkten. Die Mehrzahl der Studentinnen und Studenten lehnt

jedoch Veranstaltungen für Frauen an ihrer Hochschule ab, eine grobe Minderheit befürwortet diese.⁵

Es gibt sicherlich viele unterschiedliche Gründe, weshalb Studentinnen und Studenten solche Veranstaltungen befürworten bzw. ablehnen. Ein grundlegender Unterschied zwischen den Geschlechtern ist jedoch darin zu sehen, daß Befürworterinnen sich in zweifacher Weise in einer Minderheitsposition befinden, zum einen im Hinblick auf die Dominanz des männlichen Geschlechtes in den Technikwissenschaften und im Hinblick darauf, daß die Mehrheit der Studentinnen solche Veranstaltungen ablehnt. Dies zu betonen ist uns wichtig, denn bei solchen Ergebnissen wird leicht übersehen, daß sich Geschlechterverhältnisse in den Technikwissenschaften zunächst in der ungleichen Verteilung von Studentinnen und Studenten ausdrücken.

Doch hier ist von Relevanz, daß die überwiegende Mehrheit der Studentinnen und Studenten angab, die jeweils gegengeschlechtlichen Studierenden als "gleichberechtigt" zu sehen, dennoch befürworten knapp ein Drittel der Studierenden Veranstaltungen für Frauen.⁶ Zwischen der Einschätzung "gleichberechtigt" und der Befürwortung von Veranstaltungen "nur für Frauen" besteht offensichtlich kein Zusammenhang. Bevor der Frage nachgegangen wird, was dieses Ergebnis im Hinblick auf Veranstaltungen "nur für Frauen" bedeutet, wird zunächst eine Zwischenbetrachtung vorgenommen.

Voraussetzungen für die freiwillige Separierung

Anfangs wurde geschildert, daß Studienanfängerinnen selten Angebote wahrgenommen haben, die einen Erfahrungsaustausch, wie Prüfungsvorbereitung und Prüfungsdruck mit Studentinnen höherer Semester ermöglichen sollten. Solche Angebote haben Beratungscharakter, sind angelehnt an die Studiensituation, orientieren sich an Studienertahrungen und setzen voraus, daß ein Bedarf an solchen Veranstaltungen besteht. Mehr noch, diese Veranstaltungen setzen voraus, daß Wahrnehmungen und Empfindungen bei Studentinnen vorhanden sind, die auf das Geschlecht bezogen und als Differenz erlebt werden. Anknüpfend an die obigen Ergebnisse ist jedoch davon auszugehen, daß solche an Studium orientierten Geschlechterdifferenzen von der Mehrheit der Studierenden nicht wahrgenommen und auch nicht empfunden werden und möglicherweise auch nicht vorhanden sind. Darauf deuten auch die Aussagen von Studentinnen

⁵ Da in bundesweiten Repräsentativumfragen festgestellt wurde, daß im Studienverlauf eine Sensibilisierung in der Beurteilung der Situation von Studentinnen an Universitäten (an Fachhochschulen nur tendenziell) erfolgt (vgl. Biegel u.a. 1989, S.159) was Bemachteiligungen anbelangt, haben wir überprüft, ob Unterschiede zwischen Studierenden im Grund- und Hauptstudium vorliegen, bezogen auf die Frage: "Veranstaltungen für Frauen. Hierbei sind kaum nennenswerte Unterschiede festzustellen, außer bei den Studentinnen an der TU. Im Grundstudium befürworten 36% der Studentinnen (das sind 21 von insgesamt 58 Studentinnen im Grundstudium) und im Hauptstudium 47% (das sind 24 von insgesamt 51 Studentinnen im Hauptstudium) Veranstaltungen für Frauen. Die Fallzahlen sind leider relativ gering.

⁶ Von den Studierenden, die Veranstaltungen für Frauen befürworten gaben 84% der Studenten und 75% der Studentinnen an, daß sie die jeweils gegengeschlechtlichen Mitsünderinnen als gleichberechtigt empfinden. Von den Studierenden, die Veranstaltungen für Frauen ablehnen gaben 88% der Studenten und 85% der Studentinnen an, daß sie die jeweils gegengeschlechtlichen Mitsünderinnen als "gleichberechtigt" empfinden.

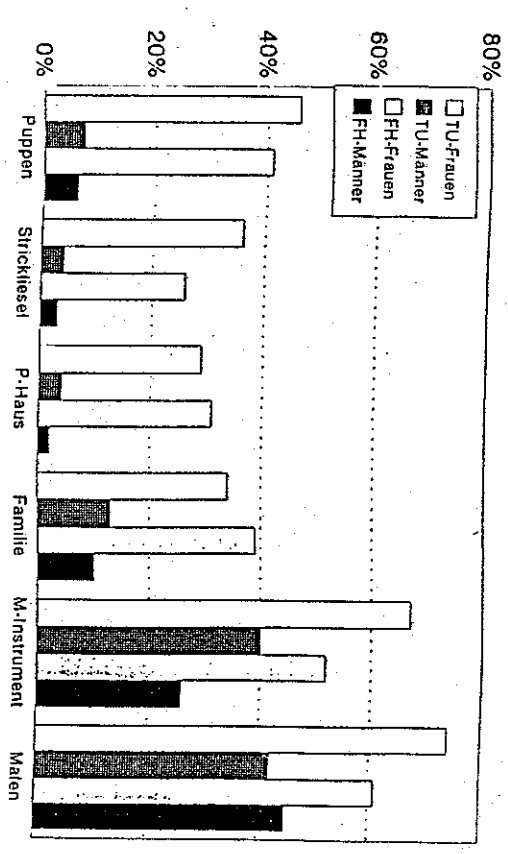
hin. In einer Gruppendiskussion wurde den Studentinnen mitgeteilt, daß es Veranstaltungen für Frauen gibt, die sich inhaltlich auf Prüfungsvorbereitungen und Prüfungsdruck beziehen und gefragt, weshalb ihrer Meinung nach solche Veranstaltungen besucht werden oder auch nicht?⁷ Silvia: "Also, vielleicht kann man sagen, ich kann mir vorstellen, daß so Prüfungsspreß und so was (Studierende) dann besuchen, wenn sie die Erfahrung damit gemacht haben, also erstens vielleicht selber Probleme damit haben und auch, meinetwegen, keine Gruppe innerhalb der Uni ... gefänden haben, mit denen sie darüber reden können... Bei mir ist das zum Beispiel so, ... daß ich weniger Probleme hab' als einer (ein Student) von der Lerngruppe, und daß wir darüber auch diskutieren können, auch in dieser Gruppe, auch mit Männern zusammen diskutieren können... was man dagegen unternehmen kann und so."

Veranstaltungsangebote "nur für Frauen", die sich am Studium orientieren, setzen in den Wahrnehmungen, Empfindungen und Bewertungen Geschlechterdifferenzen voraus, die in den Alltagspraxen von Studierenden wenig Entsprechung haben. Die Empfindung "gleichberechtigt" ist daher nicht einfach als Verdrängung oder Verleugnung der Situation von Studentinnen in einem von Männern dominierten Feld zu sehen, sondern sie basiert offensichtlich auch auf Erfahrungen mit den Miss Studierenden, Erfahrungen die als "gleich" erlebt werden. Ungklärt ist jedoch, aufgrund welcher Umstände, Erfahrungen und Einschätzungen Veranstaltungsangebote wie der Workshop "Motorschrauben" positiv aufgenommen werden und wieso rund ein Drittel der Studentinnen (und Studenten) Veranstaltungen für Frauen bevorzugen, obgleich sie ihre Missstudenten als "gleichberechtigt" empfinden. Unsere Vermutung ist, daß es gesellschaftlich "legitime Geschlechterdifferenz" gibt,⁸ solche Differenzen auch oftmals durch Handlungen bestätigt werden und daß solche "legitimen Differenzen" als allgemeingültige Erklärungsmuster der Geschlechterdifferenz fungieren. Beispielsweise kann "Technik" als ein legitimer Ort der Thematisierung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern angesehen werden und dies nicht nur im Feld der Wissenschaft. Erinnert sei hier an das gängige Klischee über "Frauen und Technik"⁹, das immer wieder dazu dient, Frauen im Allgemeinen wie Besonderen technische Kompetenzen abzusprechen und Differenzen zu legitimieren.

Unsere Vermutung ist, daß Veranstaltungen "nur für Frauen", die an "legitime Geschlechterdifferenzen" anknüpfen, auf positive Resonanz bei den Studentinnen treffen. Genauer: wir vermuten, daß bestimmte Aspekte der "Technik" auch als "legitimer Ort" sozialer Differenzen von vielen Studentinnen in den Technikwissenschaften wahrgenommen werden und auch Erfahrungen bei den Studentinnen vorliegen, die in dieser Weise gedeutet werden können. Um dieser These nachzugehen, werden wir nochmals auf Ergebnisse der Erhebung zurückgreifen, die sich auf die biographische Vergangenheit der Studierenden beziehen, konkret auf die Präferenzen in Kinderspielen. Gleichzeitig wird damit auf die am Anfang geäußerte Vermutung

eingegangen, daß Unterschiede zwischen den Geschlechtern stärker in solchen Bereichen auftreten, die nicht unmittelbar mit dem Fachstudium in Verbindung gesetzt werden.¹⁰ Geschlechterdifferenzen in spieltkulturellen Aktivitäten Präferenzen in Kinderspielen sollen betrachtet werden als ein Ausschnitt von Sozialisationsprozessen vor dem Studium, in dem Erfahrungen gesammelt, Orientierungen ausgebildet und auch Fähigkeiten erworben wurden. Daß es Kinderspiele gibt, die häufiger von Jungen als von Mädchen präferiert werden und umgekehrt, ist bekannt. Obgleich zu prüfen ist, ob solche allgemeinen Aussagen auch für Studentinnen und Studenten ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge zutreffen,¹¹ vermuten wir Unterschiede in den Spielpräferenzen zwischen Studentinnen und Studenten. Unterschiede, die letztlich auch dazu beitragen, daß bestimmte Veranstaltungen "nur für Frauen" positiv aufgenommen werden.

Abbildung 5: Spielpräferenzen in der Kindheit (Vorlieben von Mädchen) (zusammengefällte Antworten "sehr häufig" und "häufig")



P-Haus = Puppenhaus, M-Instrument = Musikinstrument
 N=1590 TU Frauen n=111, TU Männer n=742, FH Frauen n=90, FH Männer n=647

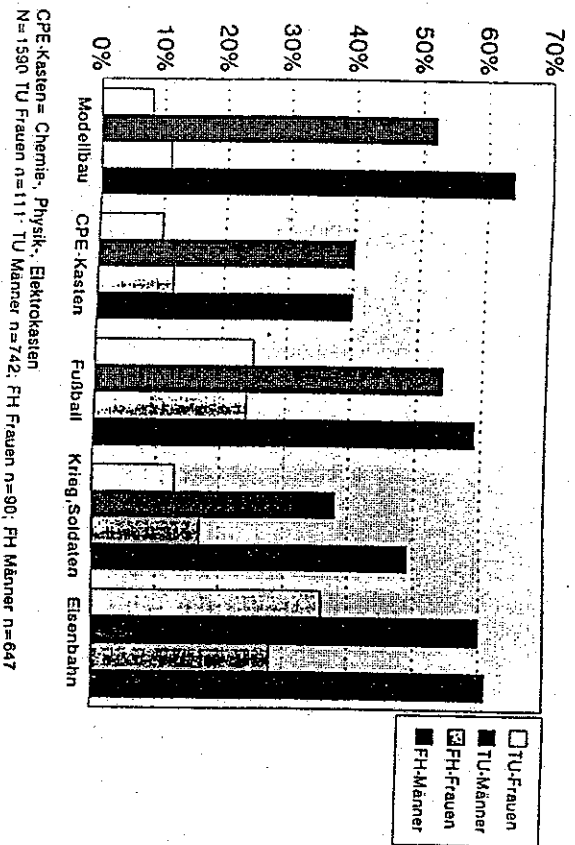
¹⁰ Auch bezogen auf studentische Lebensstile und Zukunftsvorstellungen werden Differenzen zwischen Studentinnen und Studenten ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge deutlich.

¹¹ Basierend auf qualitativen Interviews haben Janssen/Rudolph bei Studentinnen der Elektrotechnik und des Maschinenbaus eine "unfulfillende Affinität zu jungenklaftern Spielereigenschaften" festgestellt (Janssen/Rudolph et al 1987:80). Hierbei wurde jedoch als "Binnenscheidung" vorausgesetzt "daß Jungen und Mädchen jeweils andere Spielvorlieben haben" (ebd. S. 79) und nicht gepuill, wie sich die Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen gestalten.

⁷ Die Gruppendiskussion fand im Anschluß an eine der durchgeführten Veranstaltungen "Motorschrauben" mit Studentinnen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge statt.
⁸ Vgl. hierzu Engler 1993, S.224ff
⁹ Im Kontext der Frauenforschung wurde u.a. die Konstruktion und Ausgrenzung von Weiblichkeit bezogen auf Technik und das Verhältnis von Frauen und Technik, schon vielfach untersucht (vgl. Knapp 1989).

Spielkulturelle Aktivitäten wurden durch die Frage ermittelt: "Als Sie im Alter so zwischen 3 und 14 Jahren waren, welche Spiele haben Sie da gerne gespielt?" Bei den spielkulturellen Tätigkeiten waren die Antwortmöglichkeiten "sehr häufig", "häufig", "selten" und "nie" vorgegeben. In den beiden folgenden Abbildungen sind die positiven Antworten zusammengestellt. Bei den spielkulturellen Tätigkeiten wurden solche ausgewählt, bei denen Unterschiede zwischen den Geschlechtern vermutet wurden. Abbildung 5 zeigt jene spielkulturelle Tätigkeiten, die häufiger von Studentinnen als von Studenten angegeben wurden, Abbildung 6 jene, die häufiger von Studenten als von Studentinnen angegeben wurden.

Abbildung 6: Spielpräferenzen in der Kindheit (Vorlieben von Jungen)



Die Präferenzkonstellationen zeigen deutliche Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten. Differenzen zwischen den Studierenden lassen sich auch hier entlang der Unterscheidung "Mädchen- und Jungenspiele" aufzeigen. Dies bedeutet nicht, daß es keine Studentinnen gibt, die angaben, häufig "Jungenspiele" gespielt zu haben, sondern daß der Anteil der Studentinnen im Vergleich zu Studenten geringer ist. Dies wird insbesondere bei der Basteltätigkeit "Modellbau" und bei dem Experimentieren mit "Chemie-, Physik- und Elektrokasten" deutlich. Wir können an dieser Stelle nicht detailliert auf diese unterschiedlichen Spielpräferenzen eingehen.¹² Es soll der Hinweis genügen, daß Differenzen in spielkulturellen Tätigkeiten vorliegen, die der Klassifizierung "Mädchen- und Jungenspiele" weitgehend folgen. Und solche Unterschiede, die nicht direkt auf das Studium bezogen sind, werden von den Studentinnen

¹² Vgl. zu soziokulturellen Präferenzen in Kinderspielen Engler 1993.

auch geübt. Zwar ist nicht die Rede von in Kinderspielen erworbenen "Bastelfähigkeiten" etc. jedoch von unterschiedlichen Erfahrungen:
 Silvia: Ich merk das beim Studium so ... ich lern auch mit zwei Jungs zusammen, immer, und dann ist es eben halt oft so, daß, naja, die diskutieren über Dinge und basteln dann auch mehr rum als ich. Also, ich hab ja nun überhaupt keine Erfahrung damit, dann seh ich so da: "was ist das" und so. Und dann... also wenn ich jetzt mit denen irgendwas gemacht hätte, dann wären die da schon also ein bißchen vielleicht auch hochstüßiger in Anführungsstrichen rangegangen mir gegenüber auch. Dann find ich das ("Motorschrauben", eine Veranstaltung für Frauen, d.V.) so von meiner Erfahrung her auch besser."
 Andrea: "Mir ist es jetzt gerade für die E-Technikklausur aufgefallen... Dann geht's natürlich auch darum, ja meinetwegen, die Wirkungsgrade und so. Also dann wissen die (Männer), irgendwie haben die dann schon mehr Erfahrungen, auch Praxiserfahrungen und so, damit. Ja, reden darüber und dann: "steht dir" und so, und dann seh ich da und kann auch mit den Zahlen z.B. nichts anfangen, so."

Schlußbemerkung

Die Akzeptanz von Veranstaltungen "nur für Frauen" ist nicht loszulösen von den konkreten Handlungen und Erfahrungen von Studentinnen der Technikwissenschaften. Die vorangestellten Ausführungen haben gezeigt, daß bezogen auf die konkrete Studierpraxis das Geschlecht in den Einstellungen und Bewertungen nicht als dominantes Differenzierungskriterium fungiert. Die Einschätzung "gleichberechtigt" ist daher nicht als fehlende Sensibilisierung im Hinblick auf bestehende Geschlechterverhältnisse zu werten, sondern diese basiert auf Wahrnehmungen und Erfahrungen, die dem Differenzierungskriterium Geschlecht nicht folgen. Die Separierung von Studentinnen in Form von Veranstaltungen "nur für Frauen" setzt voraus, daß Unterschiede erlebt und als Differenzen zwischen den Geschlechtern beurteilt werden. Selbst dann, wenn Studentinnen die gleichen Erfahrungen gemacht haben, kann nicht davon ausgegangen werden, daß diese gleich bewerten und beurteilt werden. Gleiche Erfahrungen implizieren nicht notwendig gleiche Einstellung und gleiche Werte (vgl. Bourdieu Passeron 1971, S. 37). Es wird wohl "immer" Studentinnen geben, die es ablehnen. Differenzen als Geschlechterdifferenzen zu deuten, und es wird wohl auch "immer" Studentinnen geben, die diesen Differenzen nicht entsprechen.

Die Wahrnehmung von Differenzen und Beurteilung derselben als Geschlechterdifferenzen ist sicherlich eine wichtige, vermutlich jedoch keine hinreichende Voraussetzung im Hinblick auf Veranstaltungen "nur für Frauen". In einem Feld, in dem die große Mehrheit (die Studenten) über Erfahrungen wie "basteln" verfügt (und dies von den Lehrenden vorausgesetzt wird), und die Vermittlung dieser Erfahrungen von Seiten der Studenten an die Studentinnen nicht "funktional", gestaltet sich dies als Nachteil und wird auch als solcher erlebt. Hier sind Ansatzpunkte zur praktischen Intervention in Form von Veranstaltungen für Frauen.

Doch sich an Studentinnen orientierende praktische Interventionen sind einseitig. So birgt die Frage nach der Akzeptanz von Veranstaltungen "nur für Frauen" in einem von Männern dominierten Feld die Gefahr, bei den Studentinnen selbst nach den Gründen der Unterrepräsentanz ihres Geschlechtes zu suchen. Interventionen, die dazu beitragen, bestehende Geschlechterverhältnisse zu verändern, sind an vielen Punkten notwendig, zum Beispiel bei den Studentinnen und Lehrenden. Wir müssen auch diese ins Blickfeld rücken.

Literatur:

- Bargel, Tino 1990: Arbeitskultur und Qualität der Lehre in den Sozialwissenschaften. Kritik aus studentischer Sicht. In: Sommerkorn, Ingrid N. (Hg.): Lehren und Lernen in der Soziologie heute. Berlin, S. 23-48.
- Bargel, Tino/Framhein-Peiser, Gerhild/Sandberger, Johann-Ulrich 1989: Studierendefahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft Nr. 86. Bonn.
- Bauer, Brigitte 1983: Studentische Gesprächsgruppen. Wie unterschiedlich verhalten sich Frauen und Männer im Studium? In: Bock, Ulla/Braszat, Anne/Schmehl, Christiane (Hg.): Frauen an den Universitäten. Frankfurt/New York, S. 28-40.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Engler, Stefani 1993: Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim.
- Engler, Stefani/Friebersthäuser Barbara 1989: Zwischen Kantine und WG. Studienanfang in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld, S. 123-136.
- Faulstich-Wieland, Hannelore 1989: Weibliche Identität und technische Entwicklung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.): Weibliche Identität. Bielefeld, S. 37-47.
- Janssen, Doris/Rudolph, Hedwig et al. 1987: Ingenieurinnen. Frauen für die Zukunft. Berlin/New York.
- Knapp, Gudrun Axell 1989: Männliche Technik - weibliche Frauen? Zur Analyse einer problematischen Beziehung. In: Becker, Dittmar/Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun Axell/Wacher, Ali: Zeitbilder der Technik. Bonn, S. 193-243.
- Morseh, Rainer/Neel, Wolfgang/Wagemann, Carl-Helmut 1986: Das Elend des Grundstudiums. Alsbach/Bergstr.

Puisert, Hansger/Bargel, Tino/Framhein, Gerhild 1988: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft Nr. 59. Bonn.

Pusch, Luise F. 1984: Das Deutsche als Männerprache. Frankfurt.

Rohoff, Christine 1989: Von der Schmiegsamkeit zur Einmischung. Professionalisierung der Chemikerinnen und Informatikerinnen. Pfaffenweiler.

Rohoff, Christine 1988: Frauen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen - Problembeschreibung am Beispiel von Chemie- und Informatik-Studentinnen. In: Janssen, Doris/Rudolph Hedwig (Hg.): Frauen gestalten Technik. Ingenieurinnen im internationalen Vergleich. Pfaffenweiler, S. 32-40.

Trömel-Plötz, Senja (Hg.) 1984: Gewalt durch Sprache. Frankfurt.

Kontakt: Modellversuch ∇ Technik ∇ et al. ∇ ∇

FH Hamburg (Uta Auwahn)

Belino Tor 3

20099 Hamburg

TEL.: 0410/2488 2699

A G-4

Studium und Studierende im Focus aktueller Diplomarbeiten

Referenten: Markus Brenner, Dipl.-Psych., Michael Geske, Dipl.-Psych., Thomas Tapaße, Dipl.-Psych.

Moderation: Christine Schuricht, cand. Psych.

Thomas Tepasé
Dipl.-Psych.
Hainholzweg 143
21077 Hamburg

Zusammenfassung des Referats von Thomas Tepasé (AG 4).

Titel der Diplomarbeit: Die Bewältigung der Diplomarbeit als Ablösungsprozess vom Studium.

Im Rahmen meiner qualitativen Forschungsarbeit habe ich sieben Studentinnen in teilstrukturierten Interviews, zu Ihren akut erlebten Studienabschluss-schwierigkeiten befragt. Die Befragten verteilten sich auf die Studiengänge wie folgt: Psychologie (4), Sozialpädagogik (1), Politologie (1), Kommunikationsdesign (1).

Bzgl. des Studienverlaufs ergab sich in der Befragung ein einheitliches Bild: Nach dem Erreichen der formalen Bedingungen zur Anmeldung der Diplomarbeit erleben die Diplomanden ein Defizit ihrer Studienabschlussmotivation, Konzentrations-schwierigkeiten und die fehlende innere Bereitschaft kontinuierlich zu arbeiten.

Das bisherige Selbstkonzept der Diplomanden war wenig geeignet, den Studienabschluss und damit den Übergang in die Berufswelt zu vollziehen. Die hohen Anforderungen, die die Abschlussarbeit an die Diplomanden stellte, dynamisierten den als Inkongruenz erlebten Konflikt zwischen der eher rigiden Erwartungshaltung an die eigene Leistungsbereitschaft einerseits und die Behauptung und Wertschätzung der persönlichen Bedürfnisse andererseits: Das Erleben der Widerstände gegen den Studienabschluss konnte zur Auseinandersetzung mit unpersönlichen, intrajizierten Leistungsansprüchen und Zwängen führen, welche die Bewältigung der Aufgabe bis dato behindert hatten. Die unpersönliche Erwartungshaltung und die damit einhergehende Selbstunsicherheit ließen die Anforderungen des nahenden Berufslebens als bedrohlich erscheinen.

Als wichtige Erfahrungen des Studienabschlusses im Rahmen der Diplomarbeitbewältigung schilderten die Diplomanden den selbstbestimmten Schritt hinaus aus dem Studium. Die Bewältigung der Studienabschlusskrisis förderte die Auseinandersetzung mit der eigenen Abhängigkeit zu bedeutenden Bezugspersonen, wie Eltern oder Partner. Dramatische Veränderungen oder Abbrüche von abhängigen Beziehungen sind laut Berichten der Befragten sehr geläufig in dieser Phase der Persönlichkeitsentwicklung. Diesbezüglich war es innerhalb der ARGE AG ein wichtiger Diskussionspunkt, ob die Beziehungen zu den jeweiligen Betreuern, Dozenten bzw. Professoren geeignet wären den Raum für diesen Ablösungsprozess bereitzustellen. "Aufgabe der Beratungsstelle könne es sein, stellvertretend eine tragfähige Beziehung zu entwickeln, in der der Ablösungskonflikt durchlebt werden kann". So schilderten die meisten der Befragten denn auch erhebliche Defizite des Vertrauens der Eltern in die Selbständigkeit des Diplomanden von frühester Kindheit an, aktuell erlebt als starke Verunsicherung während der Schritte in die "Unabhängigkeit", symbolisiert durch Studienabschluss und Berufstätigkeit.

EINSAMKEIT, SOZIALE BEZIEHUNGEN UND STUDIENBELASTUNG BEI STUDIERENDEN

Die Methode

In einer Längsschnittuntersuchung wurden drei Fragebogenerhebungen durchgeführt. Die erste etwa vier Wochen nach Semesterbeginn, die zweite nach weiteren vier Wochen und die dritte nach ca. 1 1/2 Jahren.

Die Stichprobe

besteht aus 59 Psychologiestudenten/-innen (41 weibliche/ 18 männliche Teilnehmer) des 1. Semesters (SS 1989). Von den Teilnehmern kommt etwa ein Drittel zum Studienbeginn neu nach Hamburg. Zwei Drittel leben bereits in Hamburg und näherer Umgebung.

Die wichtigsten Ergebnisse:

- Die Studienanfänger/-innen geben eher hohe Werte in den für die Bewältigung von neuen Lebensabschnitten wichtigen Bereichen (z.B. Kontaktsuche, Informationssuche, etc.) an.
- Das Ausmaß der Einsamkeit ist durchschnittlich.
- Teilnehmer, die zum Studienbeginn neu nach Hamburg gekommen sind, sind nicht einsamer als ihre Hamburger Studienkollegen/-innen.
- Es bestehen Zusammenhänge zwischen Einsamkeit und sozialer Unterstützung.
- Zwischen den unterschiedlichen Aspekten sozialer Unterstützung (Emotionale U., Rückmeldende U., Materielle U., Informelle U., Alltags- und Krisenunterstützung) und den 1 1/2 Jahre später erhobenen Einsamkeitsvariablen bestehen unterschiedlich hohe Zusammenhänge.
- Die höchsten (prognostischen) Zusammenhänge bestehen zwischen emotionaler, rückmeldender und informeller Unterstützung und den Einsamkeitsvariablen. Auch ergeben sich Zusammenhänge zwischen der Zufriedenheit mit einer Partnerbeziehung und der späteren Einsamkeit.

- Belastungen durch das Studium sind eher niedrig. Allerdings empfinden viele Teilnehmer/-innen die "Differenz zwischen eigenen Studienvorstellungen und vorgefundener Situation" als belastend. Auch empfinden viele Teilnehmer/-innen "die vielen Kleinigkeiten, die man sich erst mühsam erfragen muß, als belastend".

- Zwischen einigen Aspekten der Belastung durch den Studienbeginn und der späteren Einsamkeit ergeben sich Zusammenhänge ("Differenz zwischen eigenen Studienvorstellungen und vorgefundener Situation"/"Ungewißheit über Studium (Erfolg und Berufsaussichten)").

- Außerhalb des Studiums gehen etwa zwei Drittel der Teilnehmer/-innen einer (oder mehreren) Nebentätigkeiten nach (im Durchschnitt etwa 18 Std./Woche), von diesen fühlen sich 60 % der betr. Teilnehmer/-innen 'etwas' bis 'stark' belastet. Über die vier Semester betrachtet ergibt sich eine eher positive Tendenz (Verringerung der Belastung durch Einsamkeit/bessere Kontakte zu den Mitstudierenden).

Literatur

- Geske, M. (1989). Einsamkeit bei Erstsemestern: Die Bedeutung von sozialer Unterstützung. Unveröff. Diplomarbeit, Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg.
- Mudjickei, M. & Witzke, B. (1990). Selbstbild und Selbstkomplexität bei Studienanfänger: Einfluß auf Einsamkeitserleben und Einsamkeitsbewältigung. Unveröff. Diplomarbeit, Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg.
- Rau, B. (1991). Einsamkeit und Studienbelastung bei Psychologiestudierenden vier Semester nach Beginn des Studiums. Unveröff. Diplomarbeit, Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg.
- Schwab, R., Geske, M., Mudjickei, M., Rau, B. & Witzke, B. (1992). Einsamkeit, soziale Beziehungen und Studienbelastung bei Studienanfänger der Psychologie. Arbeiten aus der Psychologischen Institut III der Universität Hamburg, Nr. 1.

A G-6

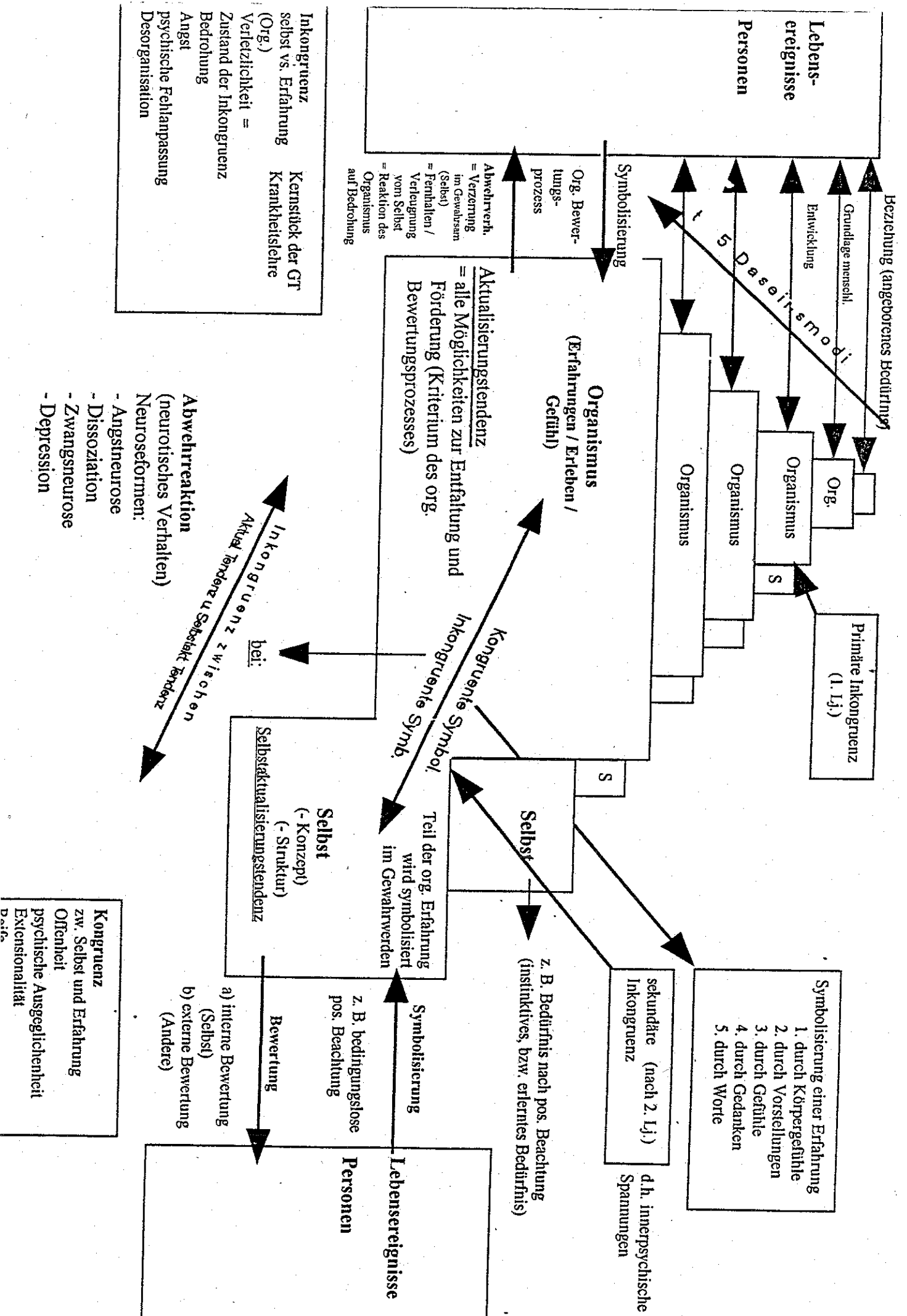
Gesprächspsychotherapeutische Aspekte in der Beratung

Referent: Michael Egeri, Dipl.-Psych.

Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie

Inhalt

1. Generelles Schaubild.....	0
1.1 Begriffsbestimmungen.....	1
2. Klientenzentrierte entwicklungspsychologische Theorie psychischer Krankheit (VOSSSEN).....	3
3. Grundvorstellungen der Möglichkeit therapeutischen Wirksamwerdens. Therapie- Theorie (FINKE).....	5
4. Zielorientierte Gesprächspsychotherapie (SACHSE).....	7
5. Interaktioneller Ansatz in der Gesprächspsychotherapie (VAN KESSEL/VAN DER LINDEN).....	10
6. Modell einer klientenzentrierten Psychopathologie (Biermann-Ratjen / Swildens)..	12
7. Traditionelle (med.) Anforderungen an ein Therapiesystem / Faktoren in der Psychopathologie.....	12



1.1 Begriffsbestimmungen

- Organismus:
 - Mittelpunkt einer sich ändernden Welt
 - subjektive Transformation des Welt-Erlebens
 - Annahme der Selbstorganisation von Organismen
 - Verhalten aus sich selbst
 - Annahme der Äquifinalität von Organismen, d.h. Organismen erreichen einen gleichen Entwicklungsstand bei unterschiedlichen Ausgangspositionen

- Selbst: (Selbstkonzept/Selbststruktur)
 - fließende, wechselnde Gestalt mit Wahrnehmungscharakteristiken des 'Ich'
 - Wahrnehmungen der Beziehungen zwischen dem 'Ich' und anderen
 - Selbsterfahrungen sind das Rohmaterial, aus dem das Selbstkonzept geformt ist

- Aktualisierungstendenz:
 - übergeordnetes Sinnprinzip menschlicher Motivation und menschlichen Verhaltens
 - Vielfalt von Motiven
 - dient der Entfaltung und Erhaltung (Richtung auf Wachstum und Selbstregulierung), die Entfaltung setzt die Erhaltung voraus
 - Neigung zur zielgerichteten Reaktion
 - kann auch negative Reaktionen beinhalten, d.h. konstruktive und destruktive Entwicklung in einer Tendenz (abh. von Umweltbedingungen)

- Beziehung:
 - Grundlage menschlicher Entwicklung
 - angeborenes Bedürfnis sich zu binden (biologische Begründung)
 - zwingendes Bedürfnis nach akzeptierender Zuwendung

- Erfahrung:
 - findet statt in einem Symbolisierungs-, Bewußtwerdungsprozeß
 - Prozeß der Selbstwerdung (entstanden durch Abbilder im Beziehungserleben)
 - Symbolisierung: reicht von 'dumpfer' Gewährwerdung bis zur scharfen, spitzen Wahrnehmung von Dingen/Personen, die im Brennpunkt des Interesses stehen
 - Symbolisierung einer Erfahrung durch:
Körpergefühle, Vorstellungen, Gefühle, Gedanken, Worte.

- Neurose:
 - spätere Störung
 - durch Abwehr entstandene Störung, die vom 'Selbst' nicht erkannt wird
 - Störungen der Erlebnisverarbeitung durch:
 - keine vollständige Symbolisierung
 - stockenden Integrationsprozeß
 - Botschaft 'ich kann noch nicht anders'

- Knäuel von Diskrepanzen
- Neuroseformen:
 - Angst
 - Dissoziation (Hysterie)
 - Zwang
 - Depression

- Abwehr:

- ist eine symbolisierungshemmende Aktion
 - Entstellung / Verzerrung
 - Verleugnung
- die Erfahrung von Bedrohung des Selbstkonzeptes ist Bedingung für Abwehr
- durch Abwehr wird die Bedrohung entschärft, aber es findet keine positive oder negative Erfahrung statt
- äußert sich z.B. in eingeschränktem Verhalten, Mythen und Alibis

- Affekte:

- es werden angeborene, basale Affekte angenommen: Ekel, Scham, Freude, Furcht, Wut
- Affekte bilden bei Anerkennung die Kerne des Selbstbildes/-konzeptes
- durch Rückmeldung verbunden mit Affekten entwickeln Babies ihr Selbstkonzept

- Inkongruenz:

- primäre: Sprung zwischen Selbstkonzept/-struktur und gesamtorganismischer Erfahrung (bis zum ersten lebensjahr)
- sekundäre: Sprung zwischen konsolidiertem Selbstkonzept und neuen Erfahrungen
- Sprung zwischen verschiedenen Gefühlen, Tendenzen und Befürchtungen z.B. bei einem Trauma: Die Bedingungen für die Integration von Erlebnissen fallen weg, d.h. der Versuch einer Symbolisierung dieser Erfahrung zu einer Selbsterfahrung scheitert, d.h. es erfolgt eine körperliche Reaktion und Emotion ohne eine sprachliche Integration (jdm. ist 'außer sich')
- Inkongruenz zw. Selbst und Erfahrung (Organismus)
- Verletzlichkeit: Zustand der Inkongruenz 'von außen' und 'nicht bewußt'
- Bedrohung: " " " " " und 'bewußt'
- Angst: " " " " 'von innen' und 'nicht bewußt'
- Psychische Fehlanpassung: Soziale Sicht der Inkongruenz (Beschreibung der Beziehung nach außen)
- Desorganisation: Soziale Sicht der Inkongruenz (Beschreibung der Selbststruktur)

- Kongruenz:

- exakte Symbolisierung zwischen Organismus und Selbst
- Offenheit für jede Erfahrung
- Kongruenz : der Zustand
- Offenheit: die Art neuen Erfahrungen zu begegnen
- Psychische Ausgeglichenheit: Beschreibung vom sozialen Standpunkt aus gesehen
- Extensionalität: Beschreibung eines spezifischen Verhaltens
- Reife: Benennung des Persönlichkeitsmerkmals und Verhaltens

2. Klientenzentrierte entwicklungspsychologische Theorie psychischer Krankheit (VOSSEN)

Grundlage:

- Trieblehre FREUDS (oral, anal, phallisch, Latenz, genital)
- eigene Beobachtungen von Säuglingen und Kindern
- Klassische Entwicklungspsychologie (WERNER, ERIKSON)

Kennzeichen:

- kein Triebansatz, sondern individuelle 'Daseinsmodi' der Ganzheitsstruktur (Organismus und Selbst)
- die entsprechenden 'Daseinsmodi' differenzieren sich in der jeweiligen Phase erstmals
- entfalten sich progressiv auch in späteren Phasen weiter, d.h. wirken auf spätere Phasen ein
- wirken auf dem jeweiligen 'Niveau' in konkreten Verhaltensweisen zusammen oder differenzieren sich weiter
- genetisch frühere 'Daseinsmodi' sind umfassender und fundamentaler als die späteren (genetische Gesetzmäßigkeit)
- die 'Daseinsmodi' differenzieren sich nicht nur 'im Ablauf des Lebens' sondern auch im 'Hier und Jetzt' der Therapie

Auswirkungen auf die Therapie

- aktuelle (beziehungsbezogene) und strukturell-genetische (historische) Diagnostik ist möglich
- 'psychische Krankheit' wird durch Traumatisierung von 'Daseinsmodi' verursacht

5 Daseinsmodi

1. primärer Modus, a-Modus (Total-Erleben)

- Ende Embryonalphase, Anfang Säuglingsphase
- diffuser, undifferenzierter Zustand von Sinneseindrücken, Empfindungen, Erleben etc.
- Existenz grenzenloser Verbundenheit mit den eigenen Erfahrungen
- Erleben von 'sich-Selbst-Sein'
- organische Erlebensbasis für alle Einschätzungen und für alles Handeln
- dieser Modus ist nur zu durchleben, nicht zu greifen (denn das würde ja schon wieder eine Differenzierung bedeuten)
- Ozeanische Phase, Urgrund, lustvolle Phase
- wird aktiv aufgesucht
 - aktive Form: = a-Modus
 - defensive Form: = a'-Modus, total-diffuse Erlebnisformen, denen sich jdm. hingibt, um Spannung, Bedrohung etc. zu entfliehen (z.B.: Abstumpfung, Betäubung, Apathie)
- Schädigungen des a-Modus durch Angst und Stress und Traumatisierung (die drei Basisvariablen therapeutischen Handelns und therapeutischer Einstellung beziehen sich auf das 'beschädigte' Grunderleben des Klienten).

2. b-Modus (passiv Inkorporieren)

- Erlebnisform und Verhaltensweisen in der Säuglingsphase
- passives 'In-Sich-Aufnehmen' (Nahrung, Eindrücke, Empfindungen durch Körperhaltungen etc.)

- alles, was ein Mensch nötig hat (körperlich, sozial, psychisch, geistig), kann durch diesen Modus erfüllt werden (incl. 'Wir-Gefühl', Eins-Sein-mit-Familie)
- Ergänzungs-, Belebungsfunktion zum a-Modus
- bietet sich besonders für neurotische Kompensation an
- kompensatorische Form: b'-Modus, z.B. sich betäuben, außer sich sein vor Verlangen, Versuche, Einsamkeit und Mangel aufzuheben

3. c-Modus (aktiv Inkorporieren)

- etwas aktiv in sich aufnehmen, zu sich herholen, packen, erkunden, etc. (z.B. durch Zähne, Beißen, Handmotorik)
- kompensatorische Form: c'-Modus, z.B. aggressiver Bemächtigungsdrang, aggressives Kompensieren von Mangel
- der c-Modus kann im späteren Leben in jede aktuelle Situation hineinspielen

4. d-Modus (Isolieren)

- räumlicher Bezug und das Gefühl von Getrenntsein entsteht
- die Fähigkeit zu Isolieren und etwas als getrennt von sich zu erleben entsteht
- Kleinkind-Phase
- umfaßt Verhaltenskomponenten von: etwas in den Griff kriegen, halten, eine Position behaupten, über etwas verfügen, darstellen, Eigenart, analysieren, ordnen, objektivieren etc.
- kompensatorische Form: d'-Modus, z.B. alle Formen statischer Selbstbehauptung, (z.B. sich krampfhaft aufrechterhalten, rationalisieren, Wunsch nach Ordnung, Struktur, Sicherheit)
- steht häufig im Erleben den a-, b- und c-Modi entgegen

5. e-Modus (Initiieren)

- Vorschulalter
- das aktive, dynamische 'Sich-zur-Welt-in-Beziehung-Setzen', die gesunde, freie Selbstbestimmung
- Eröffnen neuer Perspektiven (in Erscheinung treten), sich kümmern, demonstrieren etc.
- kompensatorische Form: e'-Modus, z.B. defensiv angreifen, sich zur Schau stellen, sich aufdrängen

Jede Modusrealisierung und auch jede Veränderung, die sich dadurch in der Situation ergibt, ruft wieder neues Erleben hervor (a-Modus), mit den daraus folgenden neuen Differenzierungen, d.h. es existiert ein ununterbrochener dynamischer Kreislauf von Modusrealisierungen ! (VOSSEN)

3. Grundvorstellungen der Möglichkeit therapeutischen Wirksamwerdens. Therapie-Theorie (FINKE)

1. Phänomenologische Position:

- im Zentrum steht das offensichtliche, manifest Vorgegebene
- das Symptom ist nicht Indikation für etwas ganz anderes

2. Psychodynamische Position:

- nicht nur PA-Ansatz, sondern durch die Annahme der 'Aktualisierungstendenz' auch GT-Ansatz

3. Dialogisch - Interaktionistische Position:

- ROGERS (früh) : der Therapeut ist Katalysator für das innere Zwiegespräch des Klienten, er ist das 'andere Selbst' des Klienten (typische Spiegelhaltung) er regt den inneren Dialog zwischen Selbstkonzept und Aktualisierungstendenz beim Klienten in einem empathischen, akzeptierenden Klima an (Hilfs-Ich), der Klient durchläuft aus eigener Kraft die Phasen der Therapie, der Therapeut beschränkt sich auf die Grundhaltungen.
- ROGERS (spät) : der Therapeut begegnet dem Klienten von 'Person zu Person' (Dialogpartner), die zwischenmenschliche Beziehung wird zum tragenden Element der Therapie, 'Hier- und Jetzt'-Prinzip, neue Erfahrungen durch Begegnung, der Therapeut interveniert je nach Stand des Klienten (Stützung, Tiefung), Therapiephasen werden unterschieden:
 1. Motivationsphase, 2. Symptomphase, 3. Problem-, Konfliktphase, 4. Existentielle Phase, 5. Abschiedsphase.

Therapieprinzipien:

1. einführendes Verstehen (Empathie)

- primär: Einstellungsmerkmal,
- sekundär: Verhaltensmerkmal
- dabei existieren unterschiedliche Interventionsformen:
 1. einführendes Wiederholen
d.h. unakzentuiertes Wiederholen (evntl. die 1. Stufe der Interpretation)
 2. konkretisierendes Verstehen
z.B. "Erleben Sie diese Wut häufig in Gegenwart Ihrer Mutter?"
 3. selbstkonzept-bezogenes Verstehen
z.B. "Wegen dieser plötzlichen Wut haben Sie sich anschließend fast geschämt?"
 4. auf die Selbstentfaltungstendenz bezogenes Verstehen
z.B. "In dieser Wut spüren Sie plötzlich all Ihr häufiges Gedemütigtsein?"
 5. Interpretation
z.B. "Sie waren immer schon voller Wut, weil Sie sich stets in die Rolle des kleinen Kindes zurückversetzt fühlten?"

2. Bedingungsfreies Akzeptieren

- warme, entgegenkommende, nicht-besitzergreifende Wertschätzung ohne Einschränkung und Urteile
- möglich durch Glaube an die grundlegende 'Aktualisierungstendenz'

- die Naivität des Therapeuten wird zum Prinzip erhoben
- der Beziehungsaspekt wird mit diesem Prinzip angesprochen (z.B. "es liegt mir viel daran, daß Sie...")

3. Echtheit und Kongruenz

- die grundlegendste Einstellung des Therapeuten, die den positiven Verlauf einer Therapie fördert
 - Authentizität, Transparenz in der Beziehung als therapeutisches Agens:
 - Verbalisieren des Erlebens der therapeutischen Situation (z.B. " Ich spüre jetzt bei mir ein Unbehagen, und frage mich, was das mit unserer Situation zu tun hat?")
-
- ! PA = Zur Verfügungstellen der Gegenübertragung!
 - Aufgreifen von Beziehungsaspekten (z.B. "Ich glaube da herauszuhören, daß Sie von mir enttäuscht sind.")
 - Begründen von Interventionen (z.B. "Ich spreche diesen Aspekt deshalb an, weil...")
 - Selbstöffnung, Einbringen der Person (z.B. "Ich habe ähnliches erlebt und habe daraus folgende Schlüsse gezogen...")

! PA :	<p>Übertragung: eine Wiederholung (Neuaufgabe) einer alten Objektbeziehung mit allen Gefühlen, Triebimpulsen und Abwehrhaltungen, die Verschiebung: sich auf eine Person in der Vergangenheit bezogen und jetzt aktuell auf den Therapeuten verschoben werden</p> <p>Projektion: Aspekte der Selbstrepräsentanz werden in die Objekte repräsentanz hineingesehen (z.B. die Wut des Klienten) Introjektion: Aspekte der Objektrepräsentanz werden der Selbstrepräsentanz attribuiert (z.B. die Toleranz des Therapeuten)!</p>
--------	---

- Übertragung: bei der Bearbeitung einer Übertragungsneurose geht die GPT genauso vor , wie bei der Bearbeitung anderer Einstellungen und Erlebnisweisen (z.B. mit einfühelndem Verstehen)
 - Übertragungsgefühle werden rasch aufgelöst, statt sie zur vertieften Selbsterfahrung zu nutzen
- a) Widerstand: Widerstand als Vermeiden der schmerzhaften Selbstenthüllung
- b) Widerstand als Ergebnis mangelhafter therapeutischer Technik
- Echtheit und Kongruenz stehen häufig im Dienst der Widerstandsbearbeitung (direktes Ansprechen)
 - Stufe 1. : Auflösen des Widerstandes durch Haltung der Wertschätzung und der Akzeptanz
 - Stufe 2. : Ansprechen der Konsequenzen des Widerstandes
 - Stufe 3. : Ansprechen der Intention des Widerstandes

4. Zielorientierte Gesprächspsychotherapie (SACHSE)

Grundlage: 'Werkzeugverständnis' von Therapie, d.h. Psychotherapie als Werkzeug ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Hier:

Klärung, Rekonstruktion, Bewußtmachung, Integration motivationaler und affektiver Schemata.

1. Therapietheoretische Rahmenkonzeption

- Zielorientiertes konkretes Handeln des Therapeuten hat prozeßdirektive Wirkung beim Klienten.
- nicht nur die 3 Grundhaltungen sind (im Gegensatz zu ROGERS) wichtig
- ROGERS Ansatz entspricht einer 'Drogen-Methapher': je mehr von der Grundhaltung, desto besser
- Aufgabe des 'Variablen Ansatzes' zugunsten eines speziellen Systems von Verarbeitungs- und Handlungsregeln
- Wirkvariable sind die Handlungen des Therapeuten, und die beruhen nur z.T. auf seinen Haltungen.
- 'Zielorientierung und Prozeßdirektivität', d.h. das Therapiesystem enthält Ziele und der Therapeut sollte zielorientiert handeln.

2. Bearbeitungs-, Inhalts- und Beziehungsebene

- die Grundvariablen haben unterschiedliche Ziele und sind bezüglich ihrer Funktionalität nicht gleich.
- Akzeptanz/Kongruenz = Funktion für die therapeutische Beziehung (Herstellung und Aufrechterhaltung)
- Empathie = setzt auf der Inhaltsebene an
- Bearbeitung von Inhalten : ist nur auf der Seite des Klienten als "experiencing" definiert, aber Therapeuten verstehen nicht nur, sondern nehmen auch auf die Bearbeitung Einfluß.
- Konzeptionelle Trennung der Ebenen:
- Beziehung : Echtheit/Akzeptanz
- Inhalte : Empathie
- Inhaltsbearbeitung : 'experiencing'
- Therapeuten machen Bearbeitungsangebote innerhalb eines Beziehungsangebotes.

3. Therapeuten - Anforderungen

1. Empathie ist für die Förderung des Klienten die wesentliche Basisvoraussetzung
2. Verankerung der Interventionen im 'Material' des Klienten (d.h. der Prozeß beginnt beim Klienten)
3. die Förderung des Explizierungsprozesses gelingt um so besser, je zentraler und unmittelbarer der Inhaltsbezug ist
4. die optimale Förderung des Klienten erfolgt durch konstruktive Bearbeitungsangebote auf dem Hintergrund des empathischen Verstehens und Sprechens
5. die Klienten müssen in ihrem Prozeß vom Therapeuten aktiv unterstützt werden, d.h. die Haltung 'Nondirektivität' reicht nicht aus, ist sogar hinderlich.
6. Therapeuten haben Mitverantwortung für den Prozeß des Klienten.
7. der Therapeut ist Prozeßexperte, d.h. er weiß, bei welchen Ausgangslagen des Klienten welche Interventionen sinnvoll sind.
8. Empathisches Verstehen und flexibles Reagieren des Therapeuten auf neue Prozeßzustände beim Klienten sind zusammen notwendig.
9. Therapeuten stellen mit ihren Interventionen hohe Anforderungen an die Klienten (d.h. sie können über- oder unterfordern).
10. Interventionen müssen auf die Möglichkeiten des Klienten abgestimmt sein (d.h. es sollte 'Passung' zwischen Therapeut und Klient herrschen).

11. der Therapeut muß sich sprachlich so ausdrücken, daß der Klient ihn verstehen kann (d.h. auf Länge, Konkretheit, Kompliziertheit etc. achten).

4. Klienten - Anforderungen /bzw. -Schlußfolgerungen

1. Explizierungsprozesse sind für Klienten schwierig, d.h sie verlaufen nicht 'nebenbei', sondern sind von Emotionen etc. begleitet)
2. Klienten vertiefen nur selten von sich aus ihren Explizierungsprozeß, dh. beschäftigt sich der Klient mit 'hoch-affektivem' und 'persönlich hoch relevantem Material, kann er nicht gleichzeitig Abstand von diesen Gefühlen/Erkenntnissen haben und weiterführende Fragestellungen entwickeln (Gegensatz zu ROGERS)
3. der Klient muß auf Äußerungen des Therapeuten 'hören' können, d.h. er muß bereit sein, seine Anregungen aufzunehmen)
4. der Klient muß sich auf die Prozeßdynamik einlassen.

5. Basisanforderungen für Therapeuten

- Basisaspekt: Verstehen
 - der Therapeut muß nicht nur das Gesagte, sondern das Gemeinte verstehen
 - um das zentral Gemeinte zu verstehen, muß der Therapeut ein übergreifendes Verstehen zeigen
 - der Therapeut muß sein Verstehen jederzeit überprüfen
 - der Therapeut muß flexibel im inneren Bezugsrahmen des Klienten reagieren
- Basisaspekt: Verständlichkeit
 - Länge: die Interventionen sollten so kurz wie möglich und so lang wie nötig sein
 - Punkt setzen: die Interventionen sollten ein deutliches Ende haben
 - Zentrierung ist wichtiger als Vollständigkeit
 - Konkretheit/Präzision: Aussagen sind umso besser, je konkreter sie sind
 - Expliziertheit: der Therapeut sollte seine 'Aufgaben' für den Klienten deutlich formulieren.
- Basisaspekt: Bearbeitungsangebote
 - Verstehen geht vor Vertiefen, d.h. der Therapeut kann erst dann Vertiefungsangebote machen, wenn er das Gemeinte verstanden hat
 - Konkretheit geht vor Vertiefen, d.h. Vertiefungsangebote können erst dann gemacht werden, wenn der Klient konkrete Äußerungen gemacht hat
 - Elaboration, d.h. Klienten müssen Zeit haben, in ihr Thema einzusteigen
 - Zentrierung, d.h. der Therapeut sollte die Aufmerksamkeit des Klienten jeweils nur auf wenige zentrale Aspekte zentrieren und das Problem sukzessiv bearbeiten
 - Tiefe der emotionalen Spuren, d.h. der Therapeut sollte sich auf die inhaltlichen Aussagen (Spuren) des Klienten beziehen, die die größte emotionale Tiefe haben
 - Prozeßempathie, d.h. die Bearbeitungsangebote des Therapeuten sollten auf die Bearbeitungsmöglichkeiten des Klienten abgestimmt sein. Diese wechseln in jeder Therapiestunde mehrfach.
 - Bearbeitungstempo und Passung, d.h. auf vertiefende sollten gleichhaltende Bearbeitungsangebote folgen. Die Bearbeitungsangebote des Therapeuten sollten den Bearbeitungsstand des Klienten immer nur geringfügig überschreiten (Prinzip der Passung).
 - Beziehungsintention, d.h. der Therapeut muß berücksichtigen, ob eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung zwischen ihm und dem Klienten besteht, denn Vertiefungsangebote können nur umgesetzt werden, wenn eine Vertrauensbasis zum Therapeuten besteht.

Zielorientiertes Handeln (Therapeut) →	Sprachliche Gestaltung (Therapeut) →	Verstehen (Klient) →	innere Determinanten (Klient) →	Bearbeitung / Explizierung d. Problems (Klient)
* Bearbeitungsangebot: - Verflachen (kognitiv) / Vertiefen (emotional) - Strukturierung - Konfrontation - Hinweise * Beziehungsangebot: - Empathie - Akzeptanz - Echtheit	- Redemenge - Verständlichkeit - Implizität (Schlußfolgerung) - Inhaltliche Komplexität - Klarheit / Unklarheit - verbale / nonverbale Gestaltung - Mimik - Gestik - Tonlage - Tonstärke	- kognitive Verstehensmöglichkeit - hohe vs. niedrige Klärungsmotivation	- subjektive Ziele - Motive, Normen - Erwartungen - Intentionen	8 Stufen: 1. keine Bearbeitung relevanter Inhalte erkennbar 2. Intellektualisierung 3. Bericht 4. Bewertung 5. Positive Bewertung 6. Positive Bedeutung 7. Expizierung relevanter Bedeutungsstrukturen 8. Integration

5. Interaktioneller Ansatz in der Gesprächspsychotherapie (VAN KESSEL/VAN DER LINDEN)

Grundlage: Die Beziehung zu anderen ist primär, d.h. psychische Störungen sind Beziehungsstörungen. Psychische Aspekte (Erleben, Gefühle, Denken) sind individuelle Verarbeitungen von Information/ Kommunikation.

Neurosen: Störungen der Kommunikation des Neurotikers mit sich selbst und sekundär mit anderen.

Persönlichkeit: das dauerhafte Muster von sich wiederholenden zwischenpersönlichen Situationen, die charakteristisch für das Leben eines Menschen sind.

Seelische Beschwerden des Klienten sind spezielle Interaktionsmuster, spezielle Kommunikationsangebote in der Therapie.

Therapie ist Diagnose.

Therapeut (Interventionsformen)

- Aktualisierung
- Konfrontation
- nicht-positionelle therapeutische Haltung (a-soziales Reagieren)
- Kongruenz/Echtheit
- Empathie

Klient (äußere Dialogkennzeichen)

- Starrheit
- Einseitigkeit
- Rigidität
- kommunikative Widersprüchlichkeit
- Inkongruenz

begrenzt
soziales
Repertoire

entstanden in

- psychodefizienter früher Kindheit (Eltern)
- psychotoxischer, widersprüchlicher kommunikativer Realität (paradoxe Kommunikation) zwischen Kind und Eltern, Familienmilieu, Schule und Gesellschaft

aufrechterhalten durch

- Selektion, d.h. Einschränkung des sozialen Aktionsradius und der sozialen Wahrnehmung.
- Bearbeitung des Anderen, d.h. unbewußte Manöver/Training des sozialen Umfeldes.

Persönlichkeitsstörungen:

- Zwanghafte Persönlichkeit: Konflikt zwischen Gehorsam und Protest.
- Histrionische Persönlichkeit: Konflikt zwischen Wunsch nach warmen, tiefen, emotionalen Kontakten und der Reduktion der anderen auf ein zu manipulierendes Objekt (Hysterie, gehemmte Persönlichkeit)
- Depressive Persönlichkeit: bemüht sich so sehr, anderen nicht zur Last zu fallen, daß sie hierdurch anderen zur Last wird.

Therapeutische Interventionen

Vier spezifische Merkmale des therapeutischen Dialogs:

1. Umkehrung der Prioritäten der Kommunikationsebenen, d.h. der Therapeut geht auf die Beziehungsebene ein und erst danach auf die Inhaltsebene.
2. Vermeidung, den habituellen Interaktionsstil des Klienten zu verstärken, d.h. Aufgreifen des 'interaktionellen Widerstandes' beim Klienten (z.T. mit angst erhöhender Wirkung). Frustrierung des Klienten durch 'a-soziale-Reaktionen'.
3. Interpretationen in interaktioneller Perspektive durch
 1. Der Therapeut wählt sein eigenes Gefühl, um den Charakter des Klientenverhaltens zu entziffern.
 2. Sensibilisierung des Klienten, daß seine Verhaltensweise die Funktion von Einseitigkeit und Widersprüchlichkeit hat.
 3. Bewußtmachung (des Klienten), daß es in der Beziehung zum Therapeuten (Szene) Übereinstimmungen gibt zu Einstellungen des Klienten zu anderen Menschen.
 4. Hinweis, daß die kommunikative Szene anachronistische Elemente enthält, d.h. daß der Klient sich auch anders verhalten kann.
4. Die therapeutische Beziehung als Medium der Veränderung d.h., die therapeutische Kongruenz, das Zeigen von Achtung für den Klienten, von Empathie für dessen Erleben, Direktheit, Konkretheit sind Interventionen im Sinne von Modellernen, von Einüben neuer Verhaltensweisen, eine verhaltenstherapeutische Sitzung, bei der 'in vivo' neues Kommunikationsverhalten eingeübt wird.

!Diese 4 Merkmale sind Momente eines sich jeweils wiederholenden Kommunikationszyklus (Motor der Therapie)!

6. Modell einer klientenzentrierten Psychopathologie (BIERMANN-RATJEN / SWILDENS)

(siehe Schaubild)

In der GwG existieren aktuell vier unterschiedliche Grundhaltungen:

1. Jede Form der Diagnose ist unvereinbar mit der klientenzentrierten Sichtweise.
2. Die Basis an klientenzentrierten Forschungsdaten ist zu schmal für eine eigene Diagnostik (SACHSE).
3. 'Wenn - dann'- Beziehungen sind nicht für eine Diagnose förderlich (Linear-Beziehungen vs 'Äquifinalität')
4. Das klientenzentrierte Konzept liefert eine ausreichende Basis für eine Diagnostik innerhalb eines GT-Theorieentwurfes (SWILDENS/BIERMANN-RATJEN).

7. Traditionelle (med.) Anforderungen an ein Therapiesystem / Faktoren in der Psychopathologie

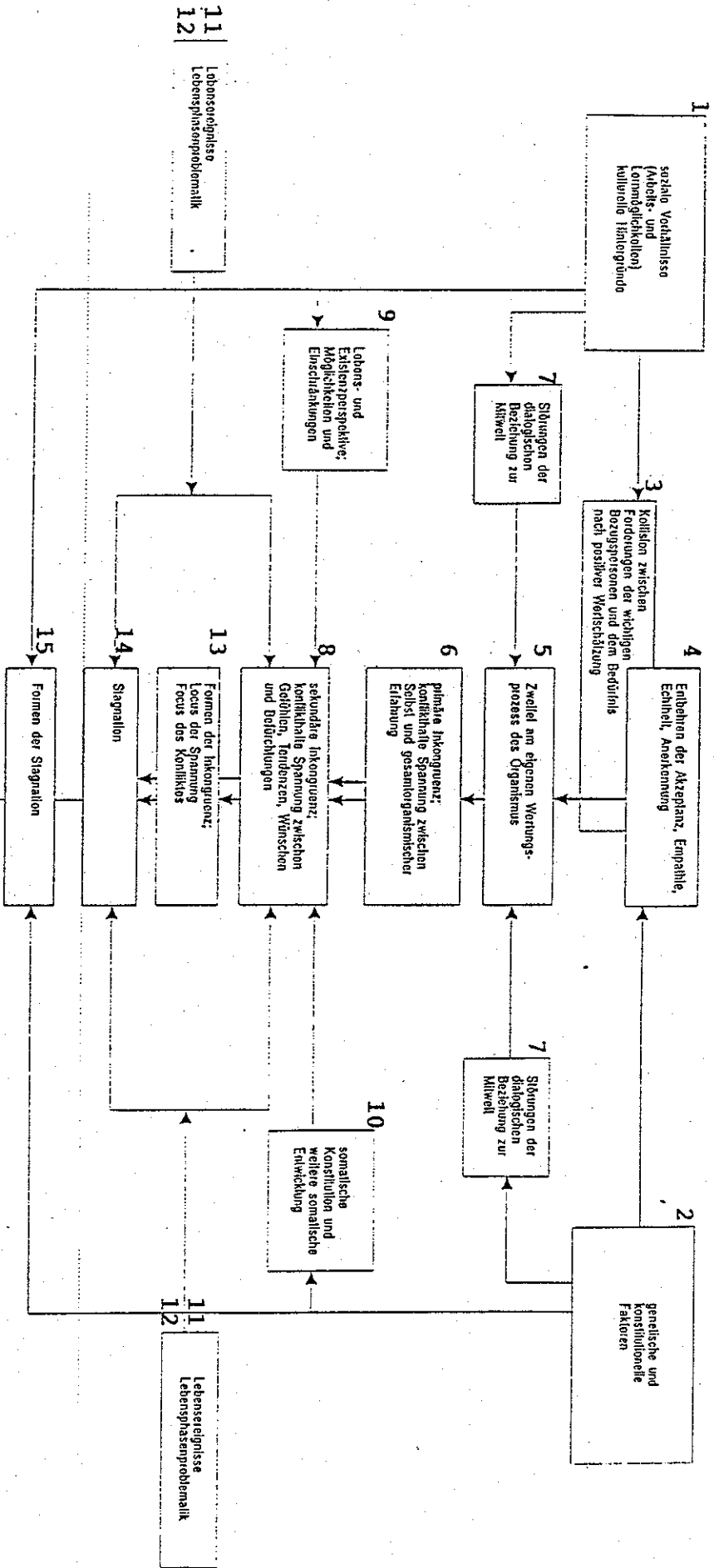
1. Das Krankheitsgeschehen wird als ursächlich bestimmter Prozeß verstanden und mit begründeten Methoden untersucht.
2. Der Krankheitsprozeß ist in einer Krankheitslehre definitorisch erfaßt.
3. Es existiert eine ätiologische (auf Krankheitsursachen bezogene Sichtweise) Differenzierung.
4. Es existiert eine differentielle Diagnostik zur
 - Erklärung und Zuordnung der jeweiligen Krankheit
 - Grundlage für die Planung eines speziellen therapeutischen Vorgehens.

Psychopathologie: Lehre von den krankhaften Veränderungen des Lebens/Verhaltens.

Faktoren in der Psychopathologie:

1. ätiologische F. = ursächliche Faktoren (z.B. Viren)
2. pathogenetische F. = krankheitsbildende Faktoren (z.B. Entwicklung)
3. pathoplastische F. = krankheitsfärbende Faktoren (z.B. Formgebung)
4. Krankheitsauslösende Faktoren (z.B. Streit)

MODELL EINER KLIENENZENTRIERTEN PSYCHOPATHOLOGIE



Klassische Einleitung	psychische Reaktionen	Neurosen und neurotiforme Syndrome	Persönlichkeitsstörungen	Suchtkrankheiten	Selbstpathologie	Psychosen	hirnorganische Syndrome
DSM Einleitung eines geordnet	Traumatische Reaktionen psychogen z.B. posttraumatisch Stress-Syndrom oder Trauerreaktion somatogen z.B. Reaktion auf beginnende Diabetes	Somatiforme Störungen neurotisch / hysterisch / psychogen psychosomatisch z.B. allergisch	Stimmungsstörungen endogen / somatogen psychogen	Angststörungen psychogen / hysterisch somatogen	dissoziative Störungen psychogen / hysterisch somatogen / organisch / epileptisch	Persönlichkeitsstörungen (4 Kat.) Schizophrenie Wahnstörungen	schizo-afektive Störung organische Psychosyndrome

Dipl.-Psych. Eva-Maria Biermann-Ratjen und Dr. med. Hans Swildens
Entwurf einer ätiologisch orientierten Krankheitslehre im Rahmen des klientenzentrierten Konzeptes

A G-7

**Focusing (nach E.T. Gendlin) als Prozeßhilfe
in Entscheidungs-Situationen**

Referent: Prof. Heinz-Joachim Feuerstein

Eugene T. Gendlin, Ph.D.
University of Chicago

7-16 T
FOCUSING

"What complaint of executives would you most like to develop an answer for?" I asked my friend, a widely experienced management consultant. Without pausing, he had an eager answer:

"Post-decisional dissonance."

"What is that?" I asked.

"After a decision is made, when nothing more can be done about it, the executive is anxious. The decision doesn't sit right. The other alternative, he knows, wouldn't have been better. Yet, perhaps... it would have been. There is so much riding on each decision. Get two or three of them wrong, and you're dead. Often it's torture for months, until finally the results are in. Even if he was right, by then he has lost a great deal of time off the end of his life from all that strain, not to speak of the wasted hours of feeling inwardly anxious, not quite being with what is going on in the present. And even when it's not that bad, some dissonance after a major decision is a constant complaint everywhere I go."

"Decisions, after all, are what most executives are judged by."

"Since decisions are so much of what executives do, they must be expert at it," I said. "Before I can think about this post-decision dissonance problem, you have to tell me how they do it, what ways they have developed. They must have constant practice at it, after all. How do they arrive at decisions? Tell me the kind of process they go through. I mean, for instance, people who don't know any better will draw a line down the middle of a piece of paper and list the pros and cons, then give them each some number, you know, five, ten..."

I was telling a story to make fun of this method. But I couldn't finish the story because his eyes went wide. "But that is how they do it..." he said lamely.

"Oh, no!" I said. "One can't make decisions like that! So long as one doesn't know what each point involves, adding up the numbers is no substitute for a real weighing."

My friend answered: "Of course, some decisions are made by really weighing a whole situation, so that it comes together and sits right. But those are the easy ones. The hard decisions are the ones that don't resolve like that. There are losses and big risks on both sides, and you're not going to feel good no matter which way you go. Those are the kinds of decisions for which we don't have any method to offer."

"You're assuming an either/or, just two alternatives," I said. "But isn't a creative solution usually one that develops a new and different alternative, not one of the two that are first given?"

"Yes. Of course. That would be nice," he said, implying that there is no Santa Claus..."

"Let me check this out with you," I said. "One would put the pros and cons down. That's assuming the situation comes already neatly cut into nice units, the pros and the cons, so we can list them. But of course there are lots of units inside each of these. They need to be opened up to sense what's in them. Any unit has a

lot of stuff inside it, it isn't really a unit. And, secondly, the decision might come in an either/or, and that's also like accepting how the situation happens to seem cut into two parts, either/or. So you don't have a method for working with the whole situation, keeping open the many possibilities of cutting it into different pro and con units, and different alternatives until a decision is made."

"Well..." my friend said. "The pros and cons method with the line down the middle, that is an attempt to weight the whole situation."

"I see that," I said. "But of course a real weighing is done only with the body, not with numbers. You'd know in your body, in your bones, which way to go, when the body weighs the whole situation."

"Right," he said, "and that does happen with easy decisions. But in the ones that make trouble afterwards, the ones that don't sit right, there are some things that feel 'off.' It's like you said, we know that they are, but not what's inside them, that makes them not weigh in satisfactorily. But how to open those, and see what you sense, so you can weigh it, that's a mystery."

"And you have to make the decision. So you make it, and you suffer all the time, afterwards, till the results are in."

"And that's what we management consultants call 'post-decisional dissonance.'"

My friend knew very well, and most people know, what a decision-making process feels like, when it sits right. One doesn't have to think out each aspect that is involved. In fact, there are always countless such aspects. Each "pro" and "con" includes thousands. For instance, one point might be "Mr. So & So won't like it." All right, what will So & So do, whom will he talk to, how long will he be angry, what are all the reasons I care about him, how will his wife react and treat my wife, will it change the climate in the whole place, etc. etc. It is all the "etc." points inside this point, that have to be weighed. We cannot think them all. When the decision-making process works, and a weighing that sits right results, all these "etc." points inside this one "con" are successfully weighed even though each one cannot possibly be thought.

The same thing is true when one sizes up a situation, sometimes in a very few moments. Thousands of facets are involved and cannot be thought singly. The body weighs them all and an action results. As experienced pilots put it, "you fly by the seat of your pants," that is to say, with your body. There isn't time to think each aspect, there are always countless aspects.

And the question is: what to do when this weighing doesn't succeed, when there is, so to speak, a lump or several lumps, that don't fluidly merge into a weighing.

Let me use another example: An inexperienced person cannot size up a situation, nor fly a plane with the body. Say you are training some new assistants. You tell them what you can say in words. You cannot tell them your years of experience. Then, all they have to go on is what you said. ("Do this, remember that, in case of X, do Y.") But it is impossible to say all that enters into a decision for an experienced person. You cannot say all the background, the objectives, all the common things that can go wrong, and how to avoid them or handle them if they happen.

When you, as an experienced person, make a decision, all these many facets play some role, even though you don't, and you can't think them all.

If you had to think these, each, one by one, you would never get done. One can only think of one or two factors at a time. Weighing a whole completely is done with the body, not in thought.

Decisions are not based only on the factors we think of, but also on the weighing of these factors, which is done with the body. When the decision sits right, you can explain it perhaps, but there is more involved than you can explain. All of your experience, much more than you can think of specifically, agrees with the decision.

When a decision does not sit right (however rationally and justifiably it might be explained) then some of your experience says no. Now, as far as you can think, you already know what says "no." But you have already weighed that, other factors have out-balanced it, yet it is still there. It has not merged into the weighing, as it should have. You don't know what keeps it from merging into a weighing.

This is not a question of finding a decision without some losses or risks. Some decisions will always involve these, everyone knows that. But there are times when the losses and risks are clearly justified, and then there are the times we are discussing, when they seem clearly justified, but the decision doesn't sit right.

We know we cannot think endlessly, we cannot think the countless facets inside each facet, and get paralyzed. But when a decision doesn't sit right, something--and we don't know what--isn't participating in the weighing in a fluid way. And that has to open up.

Another way to put it: the sense of "doesn't sit right" must itself open up.

There is now a procedure, called focusing, with specific teachable steps, which enables one to sense directly, in a bodily way, the whole of a situation. Such a bodily sense of the whole is called a felt sense. It isn't usually there in a distinct way, although it can form very distinctly with this procedure, if you begin with the diffuse discomfort of this "doesn't sit right."

A book--Focusing, E.T. Gendlin, Ph.D., Everest House, N.Y., 1978--includes very specific instructions which are augmented by three training sessions. The procedure was developed from our research on change processes in people. There are specific steps, and also specific ways of dealing with typical difficulties. Here I can only give a general idea of the procedure. It is something like this:

Suppose when a decision seems to come out a certain way, but it doesn't sit right. Before letting it become final, you could spend ten quiet minutes in the following way:

Chances are your mind is running about, arguing, trying out whether the opposite way might not be better, going over points you have gone over and over already. Instead, you would attend to your body! You would say to yourself--as if it were true--"This decision feels fine, it's all solved and I feel comfortable about it, don't it?" With your attention to your body, you would find, almost immediately, a very distinct sense of discomfort coming in.

Of course, "you say, 'I knew the decision doesn't sit right yet.'" But in this way you have let the "doesn't sit right" form for you as a distinctly present datum, right there in your body (whereas before there was a diffuse discomfort and the mental run-around.)

Next, suppose you keep returning to this distinct sense, which is right there, even though you don't yet know what is in it. Suppose you keep tapping it, after a minute finding some word that can be a handle for it. Instead of "discomfort", which doesn't fit very specifically, you find "embarrassed...", and then "No.... that's not quite right either...uh....", and then the word "pushy" comes. That fits exactly right. There is a release, slight but unmistakable, in your body, indicating that, yes, that word fits the quality of the "doesn't sit right."

Now, again, your mind will get loose and think run-arounds. "I like being pushy," you say. "What's wrong with that?" "Sure, it's pushy of me. But that's fine." Despite your beliefs that being pushy is fine, something in your body senses it as it's not fine. Instead of arguing, you focus again:

What is that, there, that discomfort with "pushy"? You have to ask your body. You stay neutral, convinced that pushy is fine, but wanting to hear from your body (your accumulated experience) what does your body mean by "pushy"? You tap this sense that is called "pushy", you return to it a few seconds at a time, until suddenly it opens. There is a release in your body, the lump comes undone, "Oh..... that's what it is all about...."

This feels a little like remembering something you had forgotten (only, it can be very new and never thought as such before.) Everyone knows what it's like when we try to remember some thing, we have forgotten. There is some vague sense left--it is vague in that we don't know what we forgot, but it is very distinctly there. We try out this and that, we keep tapping it. Sometimes it is about to open,....uh....uh...., and then we lose hold of it, and then it is back again. We keep tapping it. Finally it opens, there is a big relief, we remember, a whole scene comes flooding in.

Focusing is like that, but what we see when such a lump opens can be quite new.

Characteristically, it then turns out that "pushy" was only an initial handle on the quality of the discomfort. Now it turns out, that your body has objected not to "pushy", as such, but to a whole complexity that you were not taking into account. It's the sort of thing one usually sees with hindsight, only you have opened it in advance. Instead of saying later, "Well, I was sort of uncomfortable and I sort of knew...but I didn't think of it in so many words...." it is here. With hindsight, of course, situations are quite clear. Everyone can be wise after the facts are in. But now you see a whole scene clearly--and how you can weigh it. There has been a change in your body, a physical change. Whatever this is about, it is no longer a lump. You still cannot think all that is involved, one by one, singly, you never can. But the lump has opened. Your body can now weigh this in with everything else. And, unless there are other such lumps, the decision you now make should "sit right."

It might take more than one step of focusing, but even three or four such steps can be done in ten or fifteen minutes. The procedure is amazingly fast, compared to all other ways we know to work on something unresolved.

The procedure also helps one with the bodily weighing, even if there are not "lumps." And it has one more vital by-product:

When the "lump" shifts in the body, and opens, and the scene emerges which was covered before, it may then turn out that a new alternative is possible, rather than the either/or you have been trying to decide between. This isn't always the case, but obviously it may happen because new details of the situation have emerged. There can now be weighed in, on one side or the other, but they can also enable a brand new course of action.

The method is therefore also being used for creativity both in business and by creative artists and writers.

In retrospect whatever arises in this procedure can be explained. It is then quite rational. But from how one had been thinking there is no way to arrive at these new aspects of the situation by thinking. There is no road to them from the thoughts one had. Only the body has all your experience at once, and only in the body are all these experiences related to each other, so that new facets emerge from them. Once one has these, one can make perfect rational sense again. Countless aspects will again be involved, behind what one says, and now they are weighed in, and in support of what one says rationally.

- 1 Nur zum Seminargebrauch
- 2 Heinz-Joachim Feuerstein, FH Kehl
- 3
- 4 **Focusing als Prozeßhilfe in der Entscheidungsfindung.**
- 5 **Kommentiertes Transkript einer Prozeßbegleitung.**
- 6 **0. Vorbemerkungen**
- 7 • Das Transkript gibt Auszüge aus dem Verlauf einer ca. 90-minütigen
- 8 Entscheidungsberatungs-Sitzung wieder; zur besseren Lesbarkeit wurden kleine
- 9 Veränderungen am Satzbau der wörtlichen Mitschrift vorgenommen.
- 10 • Der Klärungsprozeß war gekennzeichnet durch eine hohe Intensität, mit vielen und langen
- 11 Pausen. Der schriftliche Text kann diese Qualität des Prozesses beim Lesen nur andeuten. Es
- 12 erscheint mir deshalb wichtig, zumindest darauf hinzuweisen, daß ein solcher Prozeß sowohl
- 13 einen sehr spezifischen "Interaktionsraum" zwischen Entscheiderin und Begleiter wie auch
- 14 einen "inneren Raum" in der Entscheiderin hat.
- 15 • In einigen Phasen drückte die Entscheiderin die verschiedenen Qualitäten des Konzeptes
- 16 (Schutz, schützen,...) durch unterschiedliche Handbewegungen aus. Auch diese wichtige
- 17 Seite des Prozeßverlaufs kommt in der schriftlichen Form nur andeutungsweise zum
- 18 Vorschein.
- 19 • Das Transkript der Entscheidungsbegleitung wird ergänzt durch das Transkript einer
- 20 Nachbesprechung, die etwa einen Monat später stattfand.
- 21 Der Abdruck erfolgt mit ausdrücklicher Genehmigung der "Entscheiderin".
- 22 • Die Struktur der experimentellen Entscheidungsbegleitung und die theoretischen Grundlagen
- 23 des Ansatzes werden an anderer Stelle ausführlicher dargestellt.
- 24 • Die Entscheiderin im hier vorliegenden Fall hat bereits Vorerfahrung mit Focusing und
- 25 klientenzentrierter Psychotherapie. Für Personen ohne diese Vorkenntnisse wird derzeit eine
- 26 Trainings-Seminarreihe entwickelt, um die grundlegenden Fähigkeiten für diese Art der
- 27 inneren Prozeßgestaltung zu erwerben.
- 28 • Zur Entscheidungssituation: Berufliche Alternativen nach dem Studium.
- 29 Die Entscheiderin AM, 26 J., ist in der Situation, ihr Studium in Psychologie mit dem Diplom
- 30 abzuschließen. Sie hat inzwischen, in der Abschlussphase des Studiums, eine
- 31 Grundausbildung in klientenzentrierter Psychotherapie abgeschlossen. AM fühlt sich mit
- 32 therapeutischer Tätigkeit zunehmend sicherer und hat sich bereits in der Endphase des
- 33 Studiums, bisher aber erfolglos, an Beratungsstellen und Kliniken beworben. Gleichzeitig hat
- 34 ihr die Professin, die ihre Diplom-Arbeit betreut, angeboten, ein Promotionsstipendium
- 35 bzw. ein Forschungsprojekt zu beantragen, in dessen Rahmen AM promovieren könnte.
- 36 H: HJF/Prozeßbegleiter
- 37 A: AM/Entscheiderin
- 38
- 39 H: Also das erste, wenn wir jetzt direkt in eine Übung einsteigen, wäre, nochmal die Entscheidung
- 40 auszuwählen, über die du arbeiten willst. Vielleicht ist es gut, ein paar Sätze zu deiner
- 41 Entscheidungssituation zu sagen.....?
- 42 Was war denn im Moment das wichtigste,
- 43 was waren die Eckpunkte in der Situation.....?
- 44 A: Also ich soll in zwei Wochen meine Diplomarbeit abgeben und dann, und dann, was mach ich
- 45 dann. Die eine Möglichkeit ist, mich frei zu bewerben, wobei wenn ich mich bewerbe, dann im
- 46 klinischen-pädagogischen Bereich, also im Anwendungsbereich. Und die Alternative ist das

- 47 DFG-Projekt beantragt und solange die Anträge gemacht werden, würde sie mich über
- 48 Projektleider übergangsfinanzieren. Und dann klappt das ja mit dem Antrag und dann habe ich das
- 49 ja, so meint sie das.
- 50 H: Das sind so die zwei großen Perspektiven. Kannst du noch was dazu sagen, was das jeweils für
- 51 dich bedeutet? Wo für dich das für und wider auf der bewußten Ebene liegt? Was eher für die
- 52 freie Bewerbung im angewandten Bereich spricht und die andere Geschichte....
- 53 A: Der angewandten Bereich ist eben die eine Leidenschaft. Als ich die Bewerbung an der Klinik
- 54 laufen hatte, das konnte ich mir einfach gut vorstellen und habe mich gut dabei gefühlt, mit das
- 55 vorzustellen, "Ja super, mach ich" (H: mhmm mhmm) Und das andere ist die andere Leidenschaft.
- 56 Also es ist wirklich beides gut.
- 57 H: Wie so eine Wahl zwischen zwei Leidenschaften.
- 58 A: Ja.
- 59 H: Und die sich in dem Moment jetzt bei der Entscheidung mehr ausschließen. Du mußt wählen
- 60 irgendwo.
- 61 A: Ja, weil ich muß irgendwo meine Energie reinhängen. Ich merk so, irgendwo muß ich mich
- 62 reinhängen und ich kann mich nicht in beides reinhängen. Ich muß mich schon entscheiden, ja.
- 63 H: Und entscheiden mußt du dich im Moment für oder gegen die Promotion, das andere kommt
- 64 dann automatisch mehr oder weniger.
- 65 A: Ja.
- 66 H: Stimmt das so?
- 67 A: Ja.
- 68 H: Also wenn du dich in vierzehn Tagen nicht entschieden hast, dann ist die Geschichte gelaufen
- 69 erstmal an der Ecke.
- 70 A: Also nicht in vierzehn Tagen, aber so in dem Dreh...
- 71 H: Da ist ein Druck da jedenfalls, das ist nicht so einfach rauszuschieben.
- 72 A: Nee, das wäre auch nicht fair, nee ich muß das schon entscheiden, ich will es auch, ich will es
- 73 auch entscheiden.
- 74 H: Wäre es für dich eine Richtung zu gucken, wie es wäre, wenn du dich für das
- 75 Promotionsstipendium entscheiden würdest? Wenn wir mal den Teil aussprechen. Was würdest du
- 76 für dich gerne genauer angucken?
- 77 A: Ja, die Alternative anzugucken, wäre auch interessant.
- 78 H: Sollen wir es nacheinander angucken, wenn wir es noch brauchen hinterher. Dann würde ich dir
- 79 vorschlagen, dich einfach bequem hinzusetzen. Was wir jetzt machen können, ist die Entscheidung
- 80 gebe dir einfach ein paar Anleitungen dazu. Dann kannst du mal gucken, einfach mal für dich ein
- 81 hübschen Platz schaffen, Dinge wegstellen, sodaß die körperlichen Empfindungen einigermaßen
- 82 wieder frei sind. Es ist vielleicht das einfachste, wenn du den Körper durchguckst. Beginnst beim
- 83 Kopf mit der Frage, ohne daß du sie beantwortest, wie du dich im Moment der Entscheidung schon
- 84 einkommst, dann stell die mal beiseite, die brauchen wir im Moment noch
- 85 nicht. Guck mal, daß du dich entspannen kannst im Moment. Geht das?
- 86 A: Mhmh. Dann geh mal weiter durch, den Hals, Nacken, Schultern, dann weiter Brust, weiter zu
- 87 dem Teil direkt unterm Rippenbogen und dann ein bisschen tiefer in den Bauch rein, checken wie
- 88 sich es da anfühlt im Moment. Guck, gerade mal, wie es so im Brust-Bauch-Bereich sich im
- 89 Moment anfühlt. Ist es da so in Ordnung im Moment?
- 90
- 91

- 92 A: Mhm
- 93 H: Nichts was irgendwie besonders stören würde im Moment
- 94 A: Nuhm
- 95 H: Okay, dann wäre es gut, nach unten weiter zu checken, über Gesäßmuskeln, Oberschenkel... Schienbein, Waden bis zu den Fußzehen. Ist es gut so?
- 96
- 97 A: Mhm
- 98 H: Dann können wir uns langsam der Situation zuwenden. Ich schlag dir vor, dir vorzustellen, du hättest dich gerade vor einer halben Stunde entschieden, die Promotion zuzusagen. Du hättest geschrieben an die Professorin "Ja, ich nehme das Angebot an", also du hättest definitiv zugesagt und guck mal jetzt, was körperlich kommt, nicht in den Gedanken, sondern guck mal, was sich so im Brust-Bauch-Bereich zeigt, wenn du dir das vorstellst. Geht das, dir das vorzustellen, du hättest gerade entschieden und wir gucken uns jetzt an, was da kommt. Spürst du was, kommt was? Du legst so die Hände übereinander Bauch
- 100 A: Eng wird's
- 106 H: da an der Stelle, ja, und können wir mit der Aufmerksamkeit einfach mal so draufleben, mal gucken, wie sich es da anfühlt, da ist sowas wie eine Resonanz da zu der Entscheidung. Wie fühlt es sich da an der Stelle. Kannst du vielleicht nochmal sagen, wo genau es sitzt? Wo die Entscheidung im Moment spürbar wird, der Ort, der Platz im Körper.
- 110 A: So innen, also in der Innenseite von den zwei unteren Rippen, so in der Mitte
- 111 H: Mhm, das ist deutlich spürbar im Moment. Es ist eher sogar ein bisschen schwer die Worte zu finden. Also die Worte sind schwierig, zu spüren ist es im Moment ganz klar. So es ist zwischen den zwei letzten Rippen irgendwo, da ist was. Stimmt das?
- 112
- 113
- 114 A: Von innen
- 115 H: Da ist was von innen, da ist so ein ganz bestimmtes Gefühl da, das von innen spürbar wird in den unteren beiden Rippen. Ist es möglich, schon Worte zu finden, für das Gefühl, was da so von innen ist, wie es sich da so anfühlt. Drückt oder spannt oder was ganz anderes vielleicht auch.
- 117 Wenn du die körperliche Qualität davon mal versuchst zu beschreiben.
- 118
- 119 A: Fällt mir schwer. Es drückt.
- 120 H: Es drückt. Drückt.
- 121 A: Und es ist so... zieht.
- 122 H: Drückt und zieht. Passt das: drückt und zieht? Ist das so das Zentrale dran?
- 123 A: Das Ziehen ist zentraler, zieht ist zentraler.
- 124 H: Ziehen ist zentraler. Es drückt und zieht. Das Ziehen steht ein bisschen mehr im Vordergrund
- 125 A: es drückt weil es zieht
- 126 H: es drückt weil es zieht, (A:ja) es drückt weil es zieht, ja. Irgendwie so ein Ziehen. Eher angenehm.
- 127
- 128 A: weiß ich nicht
- 129 H: kann man gar nicht sagen. Es drückt, weil es zieht. Ja. Und es ist sowas an der Innenseite. Läuft sich was noch genauer beschreiben, da diese zwei Rippen, es ist wichtig, daß da noch was von innen, daß das von innen ist.
- 130
- 131 A: Weil es von innen nach oben zieht. Deshalb ist es "von innen" wichtig
- 132
- 133 H: Das "von innen" ist wichtig, weil es von innen nach oben zieht. Ja. Von innen das hat etwas zu bedeuten.
- 134
- 135 A: Ja.
- 136 H: Ja. Guck mal, ob das irgendwie in Worte zu fassen ist, was da so an dem "von innen" so wichtig ist.
- 137
- 138 A: Es geht irgendwie so, es zieht ins Zentrum und es zieht... es ist so Lebensmitte oder sowas, meine Mitte.
- 139
- 140 H: es zieht so ins Zentrum, es zieht so in deine Mitte. Und wie fühlt es sich an in der Mitte ... wenn du sagst "es zieht in meine Mitte", das wäre so die Beschreibung
- 141
- 142 A: oder es zieht auf meine Mitte, eher auf
- 143 H: es zieht auf deine Mitte
- 144 A: nicht in sondern auf
- 145 H: es legt sich auf deine Mitte oder sowas (A: ja) oder sowas in diese Richtung. Aber es ist schon richtiger zu sagen "es zieht auf deine Mitte, es zieht über deine Mitte" oder so. (A: mhm) So als würde es da was verdecken oder überdecken.
- 147
- 148 A: also so ehne daß die Mitte sich wieder freitumen muß oder so
- 149 H: die Mitte muß sich wieder freitumen. (A: ja) Irgendwie beengt das was. Ist das richtig?
- 150 A: Ja genau
- 151 H: Irgendwie es zieht auf die Mitte und irgendwie muß sich da wieder was freitumen, irgendwas wird da unfrei dabei. Stimmt des so (A: mhm). Ja. Und was wird eng? Stimmt es: eng?
- 152
- 153 A: So wie "ah da kommt was", so wie wenn ein Ball auf dich zugeflogen kommt. Oder was plötzlich kommt auf deinen Kopf drauf, irgendwie sowas.
- 154
- 155 H: sowas wie ein halbes Erschrecken (A: ja ah da kommt was, aber was...) so wie "ah da kommt was", es ist sowas wie ein Ball zugeworfen zu bekommen, aber... da ist noch ein "aber" dabei
- 156
- 157 A: "ah da kommt was", aber es ist nicht klar, ob das jetzt eng oder... es ist wie ein Erschrecken
- 158 H: ja ein bisschen was wie ein Erschrecken, aber es ist unklar
- 159 A: es ist unklar, (H: wohin es geht) ob du es jetzt fängst oder ob es dir auf's Hirn schlägt
- 160 H: Ja. So es ist unklar, was damit passiert, es ist unklar, ob er dich verletzt und auf's Hirn schlägt, dich irgendwie unguut trifft. Also wirklich wie dieses Bild vom Ball: oder ob du ihn fängst (A: hmhm) Oder sowas, ja? (A: mhm) oder ob des was spielerisches ist, ja?
- 161
- 162
- 163 A: Ja, ja
- 164 H: Passt des?
- 165 A: ja.
- 166 H: Ja. Es hat was von diesem unklaren: wird es was leichtes, spielerisches oder trifft es mich voll am Kopf. Es ist vielleicht zu klar gesagt, so ein bisschen beides, so eine Erwartung wo alles möglich ist.
- 167
- 168
- 169 A: Ja, wo alles möglich ist, genau.
- 170 H: Und es ist wie wenn der Ball schon im Flug ist. Stimmt des so? (A: ja) oder (A: jaja stimmt schon). Ja.
- 171
- 172 A: und es ist irgendwie so, daß ich gerne so machen würde, also was schützen würde, aber (H: ja) es auch nicht festhalten will oder so
- 173
- 174 H: so der Wunsch der dabei entsteht ist: du willst was schützen
- 175 A: ja aber ich will auch nicht... also wenn ich es nicht muß, dann will ich es auch nicht.

176 H: das Schützen könnte auch was negatives bringen (A: ja, mhm) Es ist wichtig, so auch mit
 177 dieser Handbewegung, da was düberzulegen über deine Brust (A: mhm) Und es ist unklar, ob es
 178 nötig ist (A: ja), so ob du was vorbaust...
 179 A: so ob ich vielleicht den Ball wegschlag und ich hätte ihn gefangen und dann ein Tor geschossen
 180 oder so. Das könnte auch so sein. Und dann ist er weg und dann
 181 H: Es ist wie den Ball wegzuschlagen und dann ?
 182 A: dann ist er halt weg
 183 H: dann ist er weg. Das könnte irgendwie sowas wie eine verpasste Chance oder sowas sein.
 184 Stimmt das so ? (A: mhm) Und es ist so dieser Moment wo dieser Ball zufliegt irgendwie (A:
 185 mhm). Fast so ein bisschen wie die Situation vom Torwart im Strafraum "fang ich ihn oder faust
 186 ich ihn weg (A: mhm) oder trifft er mich an der Birne irgendwie". Es ist was, was es unklar macht
 187 diese Schutzbewegung. Es hat was bedrohliches.
 188 A: weil die Mitte, weil es nicht aus der Mitte kommt. Ich hab das Gefühl, das kommt von
 189 woanders her und die Mitte wird auch nicht gefragt dabei.
 190 H: Es kommt von woanders her und die Mitte ist nicht gefragt dabei und die Mitte möchte
 191 eigentlich gefragt sein. Ist das so ? Wenn die Mitte gefragt wäre, wäre es irgendwie klar.
 192 A: Die Mitte würde sagen "ich fang den Ball" und
 193 H: mhm, ja, ja. Guck's nochmal nach, stimmst du so mit der Mitte, wenn du sagst: die Mitte sagt "ja
 194 ich fang den Ball" Guck mal ob der Satz so stimmt "es ist völlig klar, daß meine Mitte sagt: ich
 195 fang den Ball". Ohne Vorbehalt.
 196 A: oder die Mitte... nj, was... doch schon, ja (H: mhm) Oder "ich schaff das, du kannst das" oder
 197 "ich kann das, ich kann das und du gehst deinen Weg" und "dir kann nichts passieren, ich brauch
 198 keinen Schutz" oder so.
 199 H: so wenn wir da noch mal einen Moment stehen bleiben. Guck mal wie es sich anfühlt, wenn du
 200 sagst "ja, ich fang den Ball" Oder wie wenn jemand was zu dir selber sagen würde in einer
 201 wohlnehmenden Form "du kannst den Ball fangen und du wirst deinen Weg machen und du
 202 brauchst dich nicht zu schützen." Ist das gut so ?
 203 A: mhm
 204 H: Gibt es noch sowas wie Ratschläge von der Ecke, wenn du es machst oder wenn du fängst oder
 205 sowas
 206 A: versteh ich nicht
 207 H: Gibt es da noch sowas zusätzliches oder wichtige Teile. Wenn du die Mitte fragst, dann
 208 kommt: "fang den Ball, du brauchst dich nicht zu schützen, du machst deinen Weg"
 209 A: So: laß dich nicht verückt machen von dem alten Affen da oben.
 210 H: sowas wie ein alter Affe da oben. Kennst du den, sag dir das was, die Geschichte mit dem
 211 alten Affen ? Da gibt es sowas, wie ein alter Affe, der dich verückt macht ?
 212 A: ja
 213 H: ja
 214 A: ja ja ich kenne ihn (lacht)
 215 H: ja. Es wäre gut, da ein Moment zu bleiben, daß du ihn sicher hast. Wenn du sagst du kennst
 216 ihn. Willst du ein was darüber sagen, sodad du es klarer für dich hast, wovor du dich schützen
 217 mußt oder wovor du dich nicht verückt machen lassen solltest ? Du kannst es aussprechen oder
 218 für dich behalten. Ich vermute sowas wie eine kritische Stimme.
 219 A: ja, der immer so sagt "du kannst das nicht" oder was heißt du kannst das nicht, so "du kämpfst

220 dich da zu Tode" oder "du wirst einsam sein und du wirst keine Freunde finden" so das ganze
 221 H: ja. Das wird passieren, wenn du ...
 222 A: ... wenn du einfach sagst "ich kann das"
 223 H: wenn du so einfach sagst, du kannst das, dann passiert all das: du wirst isoliert sein, du wirst
 224 dein Leben in Qualen verbringen
 225 A: dann mußt du kämpfen
 226 H: dann mußt du kämpfen
 227 A: ganz schwer
 228 H: dann mußt du schwer kämpfen. Wenn du sagst, du kannst das, dann mußt du schwer kämpfen
 229 und es wird dir schlecht gehen dabei. Die Menschen werden sich abwenden oder du wirst keine
 230 finden. Und es hat etwas von einer ganz alten bekannten Qualität.
 231 A: Also es ist nicht so, daß er sagt: "wenn du das sagst, ich kann das" ... oder das zentrale ist so,
 232 "harte Arbeit" und so. (H: ja) Es ist nicht so, daß der sagt: "wenn du dich so entscheidest, dann
 233 wird es so und so sein" sondern "wenn du das sagst, da sag ich dir das. Du sagst das, aber ich sag
 234 das."
 235 H: Vielleicht ist es gut, die Seite zu fragen, warum sie dir das sagt. Wenn du diesen alten Affen
 236 nochmal fragst: warum erzählst du mir solche entmutigenden Geschichten ?
 237 A: weil ich nicht will, daß du verletzt wirst. Ist schon scharf diese Handbewegung dazu.
 238 H: ja, es ist eine sehr bezeichnende Handbewegung. In dieser Bewegung steckt auch dieser Teil
 239 dhn.
 240 A: Ich will nicht, daß du kaputtgeschlagen wirst.
 241 H: ja, es hat auch etwas sehr schützendes und hat Angst um dich
 242 A: ja
 243 H: und ist es möglich zu gucken, warum er diese Angst hat ? Wenn du ihm sagst: warum hast du
 244 Angst um mich, warum traust du mir das nicht zu, daß ich mich schütze ?
 245 A: Du bist klein und schwach und ohnmächtig. Ohnmächtig bist du.
 246 H: mhm ja. Ohnmächtig ist so das. Wenn du ihn fragst, warum hast du so Angst um mich, dann
 247 würde er dir sagen: du bist doch so ohnmächtig.
 248 A: mhm. Aber ich würde dann sagen: ich war es mal und ich bin es nicht mehr.
 249 H: Passt das ? Was würde der alte Affe dazu sagen ? Wenn du es nicht trotzig sagen würdest,
 250 sondern "guck mal, kannst du es sehen, ich bin nicht mehr ohnmächtig." (A: mhm) Wenn du dich
 251 vielleicht erstmal bedanken würdest bei ihm: "vielen Dank für deine fürsorgende Aufmerksamkeit".
 252 A: das ist ganz schwer
 253 H: das ist sehr schwer. Ich weiß nicht, ob es für dich passt. Aber er hat ja wirklich auch sowas
 254 schützendes, es geht ihm wirklich auch um dein Wohlergehen.
 255 A: Ja. Trotzdem schwer. Es stimmt, aber es ist schwer.
 256 H: Guck mal, was ist schwer
 257 A: das Schwere ist: "du hast mir aber auch vieles genommen und du hast mich auch ohnmächtig
 258 gerade!"
 259 H: das ist der andere Teil davon. Der komme danach kommen.
 260 A: und wenn du mich nicht ohnmächtig geredet hättest, dann müßte ich vielleicht nicht so machen

- 262 müssen.
- 263 H: Würde er das verstehen, guck mal.
- 264 A: es ist schon so, daß der sagt: es ist in Ordnung, du kannst jetzt gehen
- 265 H: er sagt dazu: es ist schon in Ordnung, du kannst gehen. Kannst du mal gucken, wie sich das
- 266 anfühlt? Und er sagt es nicht mit dem Unterton: "du wirst schon sehen" ...
- 267 A: nee, du kannst jetzt gehen
- 268 H: ... sondern es ist wirklich so aufrechtig, er sieht was ein oder er sieht was anders
- 269 A: es ist schon okay und der Satz ist ja auch schon älter
- 270 H: ja, der Satz ist älter
- 271 A: der Satz ist älter, aber wenn dir ein Wegbegleiter nach 25 Jahren sagt "du kannst jetzt gehen"
- 272 dann geht er nicht einfach
- 273 H: sondern, was bleibt
- 274 A: der bleibt halt irgendwie
- 275 H: ihm der bleibt halt irgendwie. Und was wäre wichtig, damit es ein gutes Bleiben sein kann?
- 276 Ist was im Bauch zu spüren, weil du die Hand so hinhälst?
- 277 A: ja es ist mühselig
- 278 H: mühselig
- 279 A: sein Geschwätz fängt sofort an
- 280 H: ja? und was wäre gut, dieses Mühselige etwas weg zu haben. Und was wünscht sich denn die
- 281 Stelle, die sich so mühselig fühlt im Moment?
- 282 A: daß diese Schutzbewegung nicht sofort kommt. Daß der nicht immer zuerst redet.
- 283 H: Obwohl er dich eigentlich entlassen hat. Er redet weiter obwohl er dich eigentlich entlassen hat.
- 284 So als hättest du dich schon daran gewöhnt so zu reagieren, als sei er noch da.
- 285 A: ja. Aber es ist schon so "besitzt mich nicht immer gleich so, tu mir nicht immer gleich hier
- 286 alles zumachen". Aber es ist schon der, der mich besitzte. Es ist eine doofe Art, aber es ist sonst
- 287 niemand da.
- 288 H: ah ja. Es ist sonst kein anderer Schutz da. Was wichtig wäre ist schon, daß du Schutz hast (A:
- 289 ja ja), das Dumme daran ist, daß das im Moment der einzige Schutz ist, den du für dich haben
- 290 kannst. Und es wäre wichtig, eine andere Art von Schutz zu haben, der dich nicht so einengt, der
- 291 nicht dieses Mühsame bringt. Würde es stimmen, zu sagen, daß das was du dir wünschst wäre ein
- 292 Schutz ohne Einengung, oder ein Schutz ohne diese Bewegung da?
- 293 A: ja ja ihm ihm. Mir kam gerade das Bild, daß das wie so eine Tarnkappe ist. Dieses Abtauchen
- 294 und Getarnt, die Feinde rennen über dich drüber oder an dir vorbei oder sie sehen dich nicht, aber
- 295 sieht mich auch nicht. Und eigentlich wollt ich - ich weiß nicht was ein Camel-Mann braucht - ein
- 296 Messer und ein Speer oder so.
- 297 H: was du bräuchtest wäre nicht eine Tarnkappe sondern Waffen für das Leben (A: ja). Also auch
- 298 kampfbereit zu sein. Also dich nicht unsichtbar zu machen, sondern irgendwo da zu sein, dich zu
- 299 stellen. Ist es dieser Unterschied?
- 300 A: ja
- 301 H: wenn du dir mal vorstellst, also es ist jetzt so ein kleiner Spalt, der da aufricht an der Stelle -
- 302 vielleicht kennst du ihn auch schon - wie es wäre, wenn du wie der Camel-Mann im Urwald
- 303 genussel wärest. Nicht mit einer Tarnkappe, wo das Leben dann auch an dir vorbeigeht und du
- 304 auch das Gefühl hast du wirst nicht gesehen. Also auch den Preis zu zahlen, nicht gesehen zu
- 305 werden als Schutz und jetzt eine andere Möglichkeit wäre von dieser Qualität Camel-Mann.
- 306 A: Hast du das Dschungel-Buch gesehen? (H: ja) Also es ist wie so der Mowgli, der da durch die
- 307 Gegend feiert und überhaupt nicht kapiert, was da eigentlich Sache ist, der keine Waffen hat und
- 308 der Tiger versucht, ihn zu beschützen.
- 309 H: es ist so dieses Mowgli-Gefühl
- 310 A: ja ich hab das Mowgli-Gefühl
- 311 H: und das gehört zu dem alten? Oder ist es das, was du dir wünschst?
- 312 A: Nee, ich wünsch mir nicht, ein Mowgli zu sein
- 313 H: ja, es wäre nicht das Mowgli-Gefühl sondern - ich weiß nicht, ob es im Dschungel-Buch ein
- 314 Tier gibt.
- 315 A: ich weiß nicht, ich glaub nicht
- 316 H: aber du hast eine Ahnung davon, wie es anders wäre. Also Camel-Mann wäre so das, was du
- 317 als Bild gebraucht hast
- 318 A: ja das ist ein bißchen zu arg
- 319 H: das hört sich vielleicht nicht so annehmbar an, aber irgendwo stimmt es von der Qualität her,
- 320 für dich zu sagen: ich brauch nicht sehr viel, aber ich brauch meine Waffen, um mich
- 321 durchzusetzen oder um mich durchzuschlagen. Und ich bin präsent als Person, ich gehe durch den
- 322 Urwald, und ich sehe die Gefahren und manche sehe ich nicht, aber ich fühle mich gerüstet für s
- 323 Leben. Ich bin drin im Urwald und ich bin nicht unter der Tarnkappe. (A: mh) Es ist wie die
- 324 Alternative zwischen dem unsichtbaren Leben unter der Tarnkappe und geschützt zu sein auf diese
- 325 Art. Und die andere Alternative wäre so dieser Abenteuerer oder der Camel-Mann, der irgendwie
- 326 seinen Weg geht und sich irgendwo vorbereitet, der weiß mit Gefahren umzugehen. Und er hat
- 327 das, was er braucht dabei, das ist sein Schutz. Und es ist nicht dieses Weghalten von Leben,
- 328 sondern das wichtige wäre, im Leben drin zu sein und den Weg zu machen im Leben. Wären das
- 329 so die wichtigen Punkte an der Stelle?
- 330 A: ihm
- 331 H: Können wir jetzt nochmal zurückkommen zu der Entscheidung mit der Promotion? Wenn du
- 332 mal guckst, was wäre denn erforderlich als Camel-Frau. Wir können ja mal checken, ob wir die
- 333 wichtigen Punkte haben, wenn wir sagen würden: es wäre mit der Promotion wichtig, den Weg zu
- 334 gehen und sich auf eine gute Art zu schützen.
- 335 A: also grundsätzlich denk ich, daß der Promotionsweg eher der Tarnkappenweg ist, aber ...
- 336 H: stimmt das so
- 337 A: Ja, das weiß ich grad nicht
- 338 H: das wäre der Tarnkappenweg und wenn es kein Tarnkappenweg wäre
- 339 A: so die Cheftin beschützt mich
- 340 H: das soll es nicht sein auf jeden Fall. Wir können ja mal checken: wenn du den Promotionsweg
- 341 wählst, dann soll es kein Tarnkappenweg sein. Die Qualität soll es nicht haben: dieser Schutz von
- 342 außen über dieses Fluchen in den Schutz. Das wäre nicht gut. Und wenn es eine Entscheidung
- 343 darüber gäbe, dann wäre es wichtig, zu gucken, daß es dieser Camelweg werden könnte. Wir können
- 344 ja mal gucken, was es bräuchte, daß die Entscheidung diese Qualität bekommen könnte. Und
- 345 vielleicht ist es dann gar nicht mehr so eine große Entscheidung zwischen Tarnkappe als
- 346 Promotion und der Camelweg sozusagen ins Leben der angewandten Psychologie. So wenn das
- 347 kein Unterschied mehr wäre an der Stelle. Was wichtig zu sein scheint, ist: als gäbe es bisher eine
- 348 Alternative (A: ja) zwischen Tarnkappe und Camel (A: ihm ihm). Zwei Arten von Schutz: zwei
- 349 Arten sich zu schützen, stimmt das? (A: mh) Wenn wir jetzt sagen würden: Promotion und
- 350 klinische Psychologie sehen bisher zunächst mal aus wie zwei Arten, dich zu schützen (A: ihm)

- 351 und deinen Weg zu gehen. Und was neu wäre, nicht nicht den Tankappenweg zu gehen.
- 352 A: aber auch keinen Mowgli zu spielen
- 353 H: keinen Mowgli mehr zu spielen. Nicht Mowgli spielen, nicht Tankappe
- 354 A: nicht mit dem Affen zu tanzen in dem Tempel
- 355 H: also nicht so als Schutz. ... *Barndwehwe!*
- 356 ... als Lebensunföhre und Schutzbedürftige, das ist nicht die Alternative zum Tankappenweg
- 357 oder zum Tankappenschutz, sich von anderen beschützen zu lassen und andere gucken zu lassen,
- 358 wo Gefahr ist und wo nicht. Weder Tankappe, noch Mowgli (A: ja), sondern das Dritte wäre
- 359 wirklich etwas von dieser erwachsenen Frau, die weiß wo es langgeht
- 360 A: die die Gefahren sieht
- 361 H: die die Gefahren sieht und ...
- 362 A: ... und die sagen kann: oh nee, das lass ich jetzt
- 363 H: ja, die selbst damit fertig wird. Es ist immer so die Situation, daß jemand selbst in die Gefahr
- 364 kommt und sie bewältigt auch, auch da wo es aussichtslos erscheint. Aber ich weiß nicht, ob es
- 365 das ist, ob das der wesentliche Punkt ist.
- 366 A: Ja, das ist das eine. Wobei ich denke, daß ich das auch irgendwie auch kann
- 367 H: ja, sie kann es
- 368 A: ja und das andere ist, vor lauter Schiß nicht mehr wissen zu können oder vor lauter Schutz-
- 369 haben-wollen mich zu verlieren.
- 370 H: so Schiß und Schutz gehören eng zusammen. Und die Angst könnte sein, vor lauter Schiß nur
- 371 noch Schutz zu suchen
- 372 A: ja
- 373 H: das ist der Teil wo du ein bißchen Angst hast um dich, von den alten Reaktionen her. Wenn du
- 374 sagst: die Gefahr für meinen Weg ist, vor lauter Schiß nur noch Schutz zu suchen
- 375 A: und meinen Weg zu verlieren, der mir doch so wichtig ist.
- 376 H: Und die Beschreibung an der Stelle wäre: es ist mir so wichtig, meinen Weg zu gehen (A: ja),
- 377 aber ich habe irgendwie Angst davor, so wie ich mich kenne, daß ich vor lauter Schiß nur noch
- 378 Schutz suche und meinen Weg verliere dabei und Schutz bei anderen suche, stimmt das ?
- 379 A: ja. Und daß die Stärke in mir, dann auch kritisch anfängig runzumäkeln und zu sagen "du Ziege,
- 380 hast doch nur Schutz gesucht, das ist doch gar nicht dein Weg."
- 381 H: du kommst dann in so eine heillose Situation, wo alles nur noch Kritik ist dann. (A: ja) Wo du
- 382 dich im Schutz nicht wohlfühlst...
- 383 A: ... wo ich dann gar nicht mehr weiß - ich meine, es ist okay Schutz zu suchen und es ist okay zu
- 384 sagen "das kann ich nicht oder da brauch ich jemanden". Das ist ja auch in Ordnung. Aber wenn
- 385 die anfängig zu mäkeln, dann ist es irgendwie nicht mehr okay.
- 386 H: Das Mäkeln ist etwas, was die Geschichte kippt
- 387 A: ja. Und dann verlier ich das Gefühl für das, was noch okay ist. Also wieviel Schutz okay wäre.
- 388 Also gerade in Bezug auf die Professorin ist es okay, wenn jemand sagt: "ich will, daß du bei mir
- 389 arbeitest und ich mach was für dich". Ich meine, es ist auch okay.
- 390 H: Ist es okay? Ist nicht eine Frage, die kritisch gemeint ist, sondern check mal die Punkte aus. Du
- 391 sagst: es ist völlig okay - und da kommt es vielleicht schon auf die Formulierung an - daß die
- 392 Professorin sagt "ich will was für dich tun"
- 393 A: Ich meine, das ist ja das, was wir wollen im Leben

- 394 H: ja guck mal, ob es für dich stimmt
- 395 A: ja es stimmt, es stimmt
- 396 H: kannst du es annehmen? Guck mal körperlich, was kommt, wenn du den Satz zu dir sagst "es
- 397 ist völlig in Ordnung, daß diese Frau für mich sorgt". Nicht: für dich sorgt (A: nicht: für mich
- 398 sorgt, sondern, was ist in Ordnung?)
- 399 A: ich tu was für dich
- 400 H: ich tu was für dich
- 401 A: ich geb dir was
- 402 H: ich geb dir was. Und das stimmt. Guck mal, was körperlich entsteht.
- 403 A: es ist okay
- 404 H: es ist okay. Gut. Der Punkt, der ist von der Seite her frei, der ist okay. Und wenn wir nochmal
- 405 weiter gucken, was könnte noch problematisch werden? Was ist okay und was stimmt nicht, was
- 406 bringt Tankappe oder Mowgli ins Spiel.
- 407 A: Es ist okay, daß sie etwas für mich tut, aber es ist nicht okay, daß ich von ihr abhängig bin. Es
- 408 ist in Ordnung, wenn sie etwas für mich tut, da fühl ich mich auch gut mit, aber es ist nicht in
- 409 Ordnung, wenn ich mich abhängig fühle
- 410 H: ja, es ist nicht in Ordnung, wenn du dich abhängig fühlst. Und wir gucken mal genauer, was es
- 411 heißt, sich abhängig zu fühlen. Dich abhängig zu machen von ihr. Irgendwie kommt dieses Gefühl
- 412 Abhängigkeit. Vielleicht kannst du es sogar spüren, wenn du daran denkst jetzt. Da wo viel
- 413 drinsteckt bleibt auch ein Schutzbedürfnis, wenn du Schiß hast oder du dich überfordert fühlst.
- 414 Wie ist diese spezielle Art, sich abhängig zu fühlen.
- 415 A: ausgeliefert. Wenn die das dann nicht macht, dann kann ich gar nichts, dann hab ich gar nichts
- 416 zu schaffen
- 417 H: was wünschst du dir stattdessen? Dich irgendwie abhängig zu fühlen in deiner Aktivität. Du
- 418 hast nichts zu schaffen, sagst du. Es ist irgendwie eine spezielle Situation von Abhängigkeit, die du
- 419 befindest, ein unguutes Gefühl hast.
- 420 A: so ein zweites Standbein zu haben oder so.
- 421 H: eine eigene Position zu haben, Standbein zu haben.
- 422 A: ja eine Rückzugsmöglichkeit zu haben
- 423 H: auch eine Rückzugsmöglichkeit. Irgendwie auch sowas wie eine Alternative, eine innere. Und
- 424 es wäre nicht die Tankappenrückzugsmöglichkeit in dem Fall. So es ist vielleicht wichtig, das
- 425 vorher klarzumachen.
- 426 A: Nein, Tankappe wäre abzutauschen und durchzuleiden
- 427 H: das bringt deutlich ein anderes Gefühl
- 428 A: drei Jahre sich durchzuleiden
- 429 H: so die Position kennst du, die soll auf keinen Fall kommen. Aber was wichtig ist, die Qualität
- 430 von zweitem Standbein. Wir können ja mal gucken, wie es sich anfühlen würde, wenn du dieses
- 431 zweite Standbein hättest. Wir wissen noch nicht genau wie das aussehen würde. Nur wenn das
- 432 möglich wäre in dieser Art, dich nicht abhängig zu fühlen...
- 433 A: es hat was sehr starkes, was sehr vielfähiges
- 434 H: was vielfähiges. Kannst du des spüren?
- 435 A: mhmm
- 436 H: Können wir das vielleicht erst im Spüren ein bißchen sichern? Wo nimmst du das denn wahr,

437 das Zweite-Standbein-Gefühl
 438 A: auch da, kann das sein ?
 439 H: ja ja guck mal, vielleicht spürst du noch ein bißchen was. Es ist auch da, es hat was mit dieser
 440 Mitte zu tun (A: ja). Es ist da, wo auch deine Mitte ist.
 441 A: ja aber es hat was öffnendes
 442 H: was öffnendes
 443 A: was öffnendes, was zeigendes, es macht auch ein breites Kreuz
 444 H: breites Kreuz. Ist was, was man brauchen kann. Breites Kreuz, was öffnendes, was sich
 445 zeigendes. Diese Qualität ist was wichtiges, offensichtlich: zu öffnen, auf eine sehr spezielle Art,
 446 sich zu zeigen. Das gehört irgendwie zu der Position zweites Standbein.
 447 A: ja ist irgendwie auch meine Kraft drin
 448 H: da spürst auch deine Kraft
 449 A: so meine Kraft krieg ich daraus, daß ich noch was anderes zu tun habe, daß ich sagen kann: ich
 450 habe noch was anderes, ich brauch dich nicht.
 451 H: ich hab mich. Passt des
 452 A: Ich kann auch was anderes
 453 H: Ich kann auch was anderes
 454 A: du kannst mich nicht zerstören
 455 H: du kannst mich nicht zerstören
 456 H: Zusammengefasst, wenn man es mit dem ersten Teil nehmen würde, wäre es eine wichtige
 457 Position, zu sagen: es ist schön, daß du mir was gibst, aber du kannst mich nicht zerstören. Und es
 458 wäre etwas sehr wichtiges für dich, zu wissen und zu spüren: obwohl du mir was gibst, kannst du
 459 mich nicht zerstören. Stimmt das, kannst du das spüren ? Beides zusammen ist sehr wichtig.
 460 A: es ist schon ein Wunschsatz
 461 H: ein Wunschsatz. Du traust dem noch nicht richtig. "Und ich möchte nicht, daß du mich
 462 zerstörst" so "Ich möchte mich nicht zerstören lassen"
 463 A: "Ich muß dir vertrauen, aber ich will nicht, daß du mich zerstörst." "Ich vertrau dir, aber ich
 464 habe Angst, daß du mich zerstörst."
 465 H: ja ihm ja. Ich muß dir vertrauen...
 466 A: ich mach mich auf für dich, aber...
 467 H: ich mach mich auf für dich, aber ich hab Angst gleichzeitig, daß du mich zerstörst.
 468 A: "Ich vertrau dir und du kannst mich nicht zerstören" Das wäre der Traumsatz.
 469 H: bleiben wir mal bei dem. "Ich vertraue dir und du kannst mich nicht zerstören, dafür Sorge ich."
 470 Geht das ? Und was da passieren müßte, daß du vertrauen kannst und gleichzeitig dafür sorgst,
 471 nicht zerstört zu werden. Wenn du vielleicht die konkretere Situation nimmst, was würde das
 472 bedeuten, wenn du dich für die Promotion entscheiden würdest. Worauf müßtest du achten, wenn
 473 du für den Satz sorgen willst "Ich vertrau dir und ich lass mich nicht zerstören".
 474 A: Das ist so gleichzeitig Nähe und gleichzeitig Distanz herzustellen. Schon zu sagen: ich komm in
 475 deine Nähe.
 476 H: ich bin da. aber ich bleib auch ich
 477 A: aber irgendwie bleib ich auch weg

478 H: ja. Würde das stimmen ?
 479 A: ja
 480 H: Dieses genaue Ausnivellieren. Es hört sich an wie ein Widerspruch, aber es wäre sehr wichtig,
 481 diesen Teil zu beachten: Ich komm in deine Nähe, aber ich bleib auch für mich (A: mhmm). Ich gehe
 482 nicht auf in deiner Nähe. Wenn das möglich wäre, was dazu mal ein Bild kommen könnte, wo du
 483 es ein bißchen siehst kannst.
 484 A: (lacht) nee, des ist albern
 485 H: ja, was ist
 486 A: das ist so kitschig
 487 H: ja, umso schöner
 488 A: das ist wie ein Frühlinggalopp
 489 H: mhmm. Sollen wir da langsam mal stoppen ? Ist der Bezug zu deiner Entscheidung deutlich ? Es
 490 sind natürlich viele Fäden, die da reinfließen. Wenn du es dir jetzt nochmal anguckst diese
 491 Entscheidung. Hat sich etwas verschoben in der Perspektive ?
 492 A: es ist nicht mehr Tarnkappe
 493 H: das Thema ist es nicht mehr. Was wäre es jetzt ? Ist es klarer für oder gegen.
 494 A: es ist genauso Urwald wie das andere auch (H: mhmm). Also im Grunde hat es was mit Leben zu
 495 tun
 496 H: mit Leben, lebendig sein. Es wäre die Wahl zwischen zwei Urwäldern oder so (A: mhmm) Es ist
 497 nicht mehr die Wahl zwischen Schutz oder Leben (A: mhmm). Zwei verschiedene Arten, dich dem
 498 Leben zu stellen, den Weg zu gehen
 499 A: Camel-Mann muß man überall sein
 500 H: es bekommt dann wieder was von mühsam mit dem Camel-Mann ?
 501 A: Ja, das Thema von gleichzeitig nah und gleichzeitig fern zu sein, ist überall da. Das hat dann
 502 nichts zu tun.
 503 H: es hört sich so an wie nah und fern, wenn du gleichzeitig sagst, beim anderen und bei mir zu
 504 sein. Ich weiß nicht ob es sowas ist, wenn du sagst: fern. Daß du dann meinst, über dich klar zu
 505 sein, dich zu schützen
 506 A: sicher zu sein. Aber nicht so zu machen, sondern so.
 507 H: ja, das ist die Alternative: so. Hier bin ich, ich bin mein eigenes zweites Standbein und das habe
 508 ich immer. Ist es spürbar so der Unterschied zwischen dem hier und dem hier ?
 509 A: das hier ist irgendwie ich, ich für mich
 510 H: und wie fühlt es sich an, zu sagen: ich ?
 511 A: daß ich mich spür
 512 H: du spürst dich dabei
 513 A: und bei dem anderen ist es so als würde ich mich verstecken dabei.
 514 H: mhmm. Verstecktes, ich verstecke mich dabei
 515 A: und was anders ist, ist auch zulassen zu können, daß jemand was für mich tut. Also das
 516 gleichzeitig zu sein: die Stärke und die, die Schutz braucht.
 517 H: die Stärke und gleichzeitig jemand, der Schutz braucht. Auch jemand, der was annimmt. Daß
 518 das keine Widersprüche sind (A: jaja). Daß beides wichtige Seiten sind. Es ist kein "entweder
 519 oder" sondern ein "und"

- 520 A: ja. Und das andere, auf die Alternative bezogen, da war es immer so: da bin ich die Große,
521 Starke, wenn ich es sein könnte
- 522 H: mhmm ja. Wäre noch etwas wichtig, bevor wir abschließen?
- 523 A: Die Position, daß ich es für mich entscheide und sag "ich gehe meinen Weg", das ist noch nicht
524 gesichert irgendwie. (H: mhmm) Daß ich sag "ich brauch auch Schutz und dann komm ich durch
525 den Urwald".
- 526 H: Da bleibt noch was unklar, du bräuchtest da noch mehr Sicherheit, deinen Weg zu gehen.
- 527 A: und auch in oder mit dieser Entscheidung. Zu sagen "ich bin da, aber ich bin für mich".
- 528 H: das ist noch zu frisch, das ist noch nicht sicher. Es ist eher der Anfang.
- 529 A: ja, daß ich mir in der Entscheidungsfindung selber in dem Punkt nicht traue.
- 530 H: bist du dir unsicher, inwieweit du es umsetzt oder inwieweit du in dieser neuen Haltung schon
531 drin bist, daß du es sicher zur Verfügung hast.
- 532 A: ja oder daß ich mich nicht dafür fertig mache, daß ich sage, ich suche mir auch meinen Schutz
- 533 H: Schutz ist sehr wichtig. Es gab ja so auch zwei verschiedene Möglichkeiten. Daß du vielleicht
534 sagst, es ist auch noch so ein Wunsch da, die alte Art von Schutz haben zu dürfen. Dich von
535 jemand beschützt zu fühlen.
- 536 A: nee, es ist eher sagen zu können... Ohh, ist das schwer. Irgenwie sagen zu können, ich brauch
537 Schutz, ohne zu wissen, daß es nicht der alte Schutz ist. (H: mhmm) also so ein unselbständiger
- 538 H: daß das nicht verwechselt wird. Daß du es selber nicht verwechselst und es dir nicht madig
539 machst, dich zu schützen. So die alte Art von Schutz war auch mit der alten Art am Schutz zu
540 machen begleitet. (A: ja). Und die Angst könnte sein, wenn du dich auf die neue Art schützt, daß
541 die neue (A: ja) Art, dich zu schützen, auf die alte Art der Reaktion trifft. (A: ja). Und das soll
542 nicht passieren, ganz klar. Das es wirklich in Ordnung ist, daß du dich schützt, auf diese Art.
543 Schutz ist nicht grundsätzlich schlecht. (A: ja), sondern es kommt darauf an, wie.
- 544 A: Schutz heißt nicht Selbstaufgabe
- 545 H: es heißt wirklich Selbsterhaltung auch
- 546 A: man muß am Ende nicht immer alleine in den Sonnenuntergang reiten, um zu sagen, daß das
547 Leben in Ordnung war
- 548 H: mhmm. Können wir da abschließen?

Medien- und Öffentlichkeitsarbeit

Grundsätzlich gilt, daß alle Aktionen, Veranstaltungen, Events etc. medienwirksam genutzt werden müssen.

Darüber hinaus können spezifische Maßnahmen für die Medien ins Auge gefaßt werden; dafür einige Beispiele:

- o Redaktionsbesuche
- o Durchführung von Pressekonferenzen und -gesprächen
- o Vermittlung von Interviews und Hintergrundgesprächen
- o JournalistInnen als ModeratorInnen bei Veranstaltungen einsetzen
- o sich den JournalistInnen präsentieren (z. B. Seminare für J.)
- o Auswirkung überregionaler Themen auf die lokale Politik verdeutlichen (Beispiel: Kürzung der Gelder für Jugendarbeit)

Mit einer strategisch geplanten Medien- und Öffentlichkeitsarbeit können Themen Gegenstand öffentlicher Diskussion (agenda-setting), die Botschaften bundesweit bekannt gemacht und diskutiert werden.

Die Chance, in den Medien berücksichtigt zu werden, ist umso größer,

- o je mehr sich die Themen von der Konkurrenz absetzen
- o je mehr die Themen die persönliche Lebenswelt und die individuellen Probleme der Zielgruppen ansprechen
- o je mehr konkrete Lösungsvorschläge gemacht werden (keine Beschränkung auf die "So nicht"-Kritik)
- o je mehr Botschaft sowie Art und Ort der Präsentation bzw. Medium übereinstimmen
- o je mehr Problemkreise visualisiert und nachvollziehbar werden
- o je mehr Arbeitsweise und Bedürfnisse der JournalistInnen bekannt sind und berücksichtigt werden.

Besonders für die Medienarbeit ist zu beachten:

- o Bericht-Ereignisse schaffen
- o Gutes Hintergrundmaterial bereitstellen
- o Eigene Pressefotos vorbereiten
- o Ansprechpartner für die JournalistInnen benennen
- o ungewöhnliche Maßnahmen, Orte, künstlerische Umsetzungen und Verfremdungen verwenden

A G-8

**Klientenzentrierte Psychotherapie in Gruppen:
Therapieerfolg und Therapienutzen unter dem Einfluß der erlebten
Beziehung zum Therapeuten**

Referent: Dr. Peter Figge

Kurzfassung

Arbeitsgruppe 8

Dr. Peter Figge, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg

**Klientenzentrierte Psychotherapie in Gruppen:
Therapieerfolg und Therapienutzen unter dem Einfluß der erlebten Beziehung zum
Therapeuten.**

58 Studierende Hamburger Hochschulen, die sich mit dem Wunsch nach psychotherapeutischer Hilfe an das Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung der Universität Hamburg gewandt hatten, nahmen an einer ca. einjährigen, klientenzentrierten Psychotherapie in Gruppen teil.

In Übereinstimmung mit bekannten Ergebnissen zur Wirksamkeit klientenzentrierter Psychotherapie zeigten sich deutliche positive Veränderungen in 37 erhobenen Veränderungsmaßen auf der Basis von Persönlichkeitsfragebögen.

Auf die Notwendigkeit einer zusätzlichen Unterscheidung bei Therapieeffekt-Studien zwischen "objektiven Therapieerfolgsmaßen" (Therapieerfolg) und der Einschätzung von Klienten bezüglich ihres "subjektiven Therapiebenefits" (Therapienutzen) wird hingewiesen, da zwischen beiden nur eingeschränkte Zusammenhänge bestehen.

Es konnte gezeigt werden, daß bestimmte Aspekte der erlebten Beziehung zum Therapeuten - erhoben in einem "Einschätzungsbogen der therapeutischen Beziehung" - deutlichen Einfluß auf den individuellen Therapieerfolg und Therapienutzen haben.

Die erhaltenen Ergebnisse stützen aktuelle Überlegungen zur Indikation von Psychotherapie, nach denen ein positiver Therapieausgang wesentlich von der individuellen Ansprechbarkeit von Klienten gegenüber Psychotherapieform und Psychotherapeuten abhängt.

A G-10

**Zur Veränderung psychologischer Beschwerden durch eine
psychotherapeutische Beratung und Kurztherapie**

Referent: Dr. Rainer Holm-Hadulla

Zur Veränderung psychischer Beschwerden durch eine analytisch orientierte Beratung und Kurztherapie

Rainer Holm-Hadulla

Jede psychologische und psychotherapeutische Beratung, die sich den individuellen Konflikten eines Studierenden öffnen will, bedarf der Vertraulichkeit. Es soll dem Ratsuchenden möglich werden, über Dinge zu sprechen, mit denen er mit Familienangehörigen, Freunden und Bekannten nicht sprechen kann und die für ihn häufig so drängend sind, daß sie eine zufriedene Lebensgestaltung und ein erfolgreiches Arbeiten verhindern. Werden Konflikte nicht bewußt, finden sie Ausweg in diffuse Mißempfindungen, depressive Verstimmungen, Selbstwertprobleme, psychosomatische Beschwerden, Alkohol-, Tabak- und Drogenmißbrauch u.a. Einen solchen Ausgang kann häufig eine psychotherapeutische Beratung verhindern. Paradoxerweise sind gerade die kurztherapeutischen Verfahren (Malan 1963) für den Therapeuten höchst anspruchsvoll, weswegen fundierte Kenntnisse seinerseits fast noch unverzichtbarer sind als in Langzeitbehandlungen.

Die Psychotherapeuten sind von dem Sinn ihres Tuns zumeist überzeugt. Allerdings ist es Dritten sehr schwer zu vermitteln, was in einer Beratung und Therapie geschieht und zu welchem Ergebnis sie führt. Berechtigt ist die Frage von gesundheitspolitischen Entscheidungsträgern, wofür die Gelder ausgegeben werden.

Ich bin der Meinung, daß das therapeutische Geschehen als emotionaler Prozeß zwischen zwei Personen oder in einer Gruppe einem nicht Teilnehmenden letztlich verborgen bleiben muß. Dies liegt nicht nur in der Intimität der therapeutischen Begegnung begründet, sondern an deren besonderer affektiver Struktur, die von einem projektiv-identifikatorischen Geschehen geprägt ist, auf das ich an dieser Stelle nicht näher eingehen kann (s. Holm-Hadulla, 1990). Andererseits bin ich der Auffassung, daß jede Therapie, und auch jede therapeutische Institution, sich gegenüber Kostenträgern ausweisen muß.

In der psychotherapeutischen Ergebnisforschung findet sich ein Weg, die in Rede stehenden Probleme zu handhaben. Einerseits greift sie nicht in das therapeutische Geschehen ein. Andererseits liefert sie Augenstehenden eine gewisse Grundlage, zumindest das Resultat von Therapien zu beurteilen. Der Therapieprozeß selbst wird immer Gegenstand des Experimenten Gesprächs bleiben müssen.

In einer mittlerweile 90 Studierende umfassenden Erkundungsstudie haben wir die Beschwerden von Studierenden vor und nach einer analytisch orientierten Kurztherapie mittels Fragebogen festgehalten. Eine katamnestische Befragung nach einem Jahr ist noch nicht ausgewertet. Der Fragebogen lehnt sich an diejenigen an, mit dem im Rahmen der 11. Sozialtherapie des DSM (1986) 20 000 Studierende repräsentativ befragt worden waren.

Zusammenfassend ergaben sich folgende Ergebnisse:

1. Studierende, die die psychotherapeutische Beratungsstelle in Heidelberg aufsuchen, sind - entgegen eines weitverbreiteten Vorurteils - jünger als der Durchschnitt der Studierenden an der Universität Heidelberg und in Deutschland.

2. Diese Studierenden leiden erwartungsgemäß signifikant häufiger und in wesentlich stärkerer Ausprägung unter psychischen Schwierigkeiten als repräsentativ befragte Studierende. Es dominieren 4 Beschwerdebereiche:

1. depressive Verstimmungen und mangelndes Selbstwertgefühl
 2. Arbeits- und Konzentrationsstörungen
 3. Kontaktschwierigkeiten, unerklärbare Ängste und innere Unruhe
 4. Elternkonflikte
- In diesem letztgenannten Bereich sind die Unterschiede zu repräsentativ befragten Studierenden am ausgeprägtesten.

3. Die Studierenden schätzen ihre Beschwerden ausgeprägter ein als die Therapeuten.

4. In der Nachbefragung, d. h. nach Anwendung einer analytisch orientierten Kurztherapie, finden sich die Studierenden in den Bereichen depressive Verstimmung, Selbstwertprobleme, Arbeits- und Konzentrationschwierigkeiten, Kontaktschwierigkeiten und unerklärliche Ängste hochsignifikant gebessert. Auch in der Therapeuten einschätzung - die mit dem gleichen Instrument vorgenommen wurde - finden sich deutliche Verbesserungen, allerdings nicht so ausgeprägt wie in der Selbsteinschätzung (Näheres s. Holm-Hadulla, 1993).

Aufgrund dieser Pilotstudie, die bei den Studierenden eine hohe Akzeptanz fand, halten wir eine Fortsetzung der Befragung für sinnvoll und werden demnächst die Ergebnisse einer größeren Studie vorlegen können.

Literatur:

Holm-Hadulla, R. (1990): Der hermeneutische Aspekt von analytisch orientierten (Kurz-)Psychotherapien. PMP Psychother. Psychosom. med. Psychol. 40: 186-191

Holm-Hadulla, R. (1993): Psychotherapeutische Beratung und Behandlung von Studierenden im Rahmen einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. PMP Psychother. Psychosom. med. Psychol.: Im Druck

Malan, D. H. (1963): Psychoanalytische Kurztherapie. Eine kritische Untersuchung. Stuttgart (1965): Klett

A G-11

**Von der Psychotherapie zum Studienmanagement -
Modellentwicklung in der psychologischen Beratung, FU Berlin**

Referent/in: Dr. Helga Knigge-Ilner, Dr. Otto Kruse

Von der Psychotherapie zum Studienmanagement - Neue Konzepte und Aufgaben für die psychologische Studienberatung

Ein fester Bestandteil der Angebote unserer psychologischen Beratung für Studierende sind Workshops und semesterbegleitende Gruppen, die einen engen Bezug zu bestimmten Studienaktivitäten und Arbeitsaufgaben haben (Bsp. "Arbeiten mit Lust und Methode", "Redeangstraining", "Vorbereitung auf das Examen"). Diese Beratungsangebote scheinen uns Ausdruck einer Entwicklung in der Beratungsarbeit an der Hochschule zu sein, eine Entwicklung, die sich in einer Veränderung

der theoretischen Orientierung, der methodischen Ansätze psychologisch-psychotherapeutischer Bearbeitung, der Ausrichtung auf Zielgruppen sowie der Schwerpunktsetzung von Aufgaben geführt hat.

Die vorzustellenden Gruppenangebote geben bestimmte Themen vor, deren Relevanz für Studierende angenommen wird. Sie vermitteln bestimmte Strategien und Erkenntnisse zur besseren Aufgabebewältigung. Sie stehen all denjenigen offen, die sich selber aufgrund eines persönlichen Problemdrucks oder auch nur aus Interesse am Thema zuordnen. Zu kennzeichnen sind sie vielleicht am besten als psychologisch-pädagogische Arbeit mit Gruppen. Die Charakteristika dieser Gruppenarbeit sollen im folgenden erläutert werden.

1. Charakteristika psychologisch-pädagogischer Gruppenarbeit

1.1 Orientierung an Handlungssituationen im Studium.

Es werden bestimmte Handlungssituationen in den Blick genommen und auf Anforderungen hin betrachtet, die als kritisch, d.h. problemrelevant, erkannt worden sind; Beispiele: Alleinarbeiten am Schreibtisch, Hausarbeiten anfertigen, Beteiligung an Seminarskussionen etc. Die Kenntnis dieser kritischen Anforderungen kann sich auf ein breites Erfahrungswissen aus der psychologischen Beratungsarbeit stützen; sie beruht auf den Erkenntnissen über Stressfaktoren und ungünstige objektive Bedingungen im Studium.

1.2 Vermittlung von Strategien zur besseren Aufgabebewältigung.

Es wird ein Bündel von Strategien vermittelt, die im Dienste einer besseren Handlungsfähigkeit und erfolgreichen Bewältigung der gestellten Anforderungen stehen (pragmatischer Bezug). Deren Auswahl stützt sich zum einen auf festgestellte Defizite in den Bewältigungskompetenzen unserer Klienten, zum anderen auf in Frage kommende psychologische Lernkonzepte.

1.3 Ganzheitliche Lernerfahrungen

Unsere Gruppenangebote greifen in einem ganzheitlichen Sinn die verschiedenen Aspekte des Lernprozesses auf und umfassen kognitive, affektive wie auch verhaltensbezogene Lernziele.

Sie vermitteln Informationen und Kenntnisse, sehen Übungsmöglichkeiten zur Anwendung von Strategien vor und umfassen meist auch ein Stück Verhaltenstraining. Gleichzeitig wird den Teilnehmern ermöglicht, auf individuelle Erfahrungen und Erlebnisse einzugehen und einige Schritte in Richtung Selbsterflexion zu machen.

1.4 Strategien zur Entwicklung von Studienkompetenzen

Die zu vermittelnden Strategien und Kompetenzen lassen sich folgendermaßen differenzieren:

- Strategien kognitiv-instrumenteller Art: auf wissenschaftliches Arbeiten und Lernen sowie Zeitplanung bezogen
- Strategien zum Umgang mit affektiv-dynamischen Prozessen: auf Stresserleben und Motivation bezogen
- Verhaltensbezogene Kompetenzen: auf Kommunikation und soziales Verhalten bezogen (z.B. Präsentation von Wissen, Selbstdarstellung)
- Fähigkeit zur Selbstorganisation und Autonomie
- Strategien und Erfahrungen, die den personalen Zugang zur Wissenschaft fördern: personbezogene Lernprozesse, Entwicklung von personalen Kompetenzgefühlen Partizipation an (wissenschaftlicher) Kommunikation.

Die vorgestellten Strategien stellen zentrale "Skills" oder Fähigkeiten zum erfolgreichen Umgang mit Studienanforderungen dar. Sie können auch als grundlegende Studienkompetenzen bzw. als Fähigkeiten zum erfolgreichen "Studienmanagement" bezeichnet werden.

1.5 Psychologisch-präventive Zielsetzung der Gruppenangebote

Die Auswahl der Strategien läßt zwar eine Orientierung am Streßmodell und eine Akzentuierung von Problembewältigungs-kompetenzen (Vgl. Lazarus 1980) erkennen, geht aber auch darüber hinaus; die in der Beratungsarbeit gewonnenen Erkenntnisse über Beschränkungen univestärkter Lernprozesse werden in Beziehung gesetzt mit relevanten Konzepten bedeutungsvollen Lernens wie z.B. ganzheitliches Lernen (Einbezug von Intellekt und Emotion) - signifikantes selbstgesteuertes Lernen (Vgl. z.B. Rogers 1974) - entdeckendes Lernen etc.

Der psychologische Blick ist gerichtet auf die Bedeutung des Lernens für die Person des Lernenden und ihre Entwicklung. Er

mißt das Ergebnis des Lernens im Studium auch an dem Kriterium persönlicher Zufriedenheit und seelischer Gesundheit. (Vgl. Becker 1986; Schwarzer 1990) Es werden Ansätze herangezogen, die dem Individuum den Einsatz seiner persönlichen Potentiale und Ressourcen ermöglichen und ihn zu Selbststeuerung und Autonomie befähigen sollen. Hierin zeigt sich die auf Prävention von seelischen Störungen ausgerichtete Intention psychologischer Handelns.

1.6 Beratungsangebote als kontextbezogene Problemlösungen

Unsere Gruppenangebote stellen Reaktionen auf das Handlungsfeld Hochschule und dessen strukturelle Lernbedingungen dar. Sie sind Antworten auf wahrgenommene institutionelle Defizite und subjektive Bedürfnisse auf Seiten der Lernenden, indem sie als Problemlösung Lernangebote bereitstellen, die beispielhaft und wegweisend sein wollen. In diesem Sinne überschreiten sie den Kontext von Beratung und treten in Kontakt mit hochschuldidaktischen Intentionen.

1.7 Gruppenangebote als innovatorische Modellbeispiele

Mit unseren Gruppenangeboten verfolgen wir eine innovatorische Zielsetzung: Wir wollen Anregungen dafür geben, wie sich das Lernen an der Hochschule nicht nur erfolgreicher, sondern auch sinnerfüllter und emotional befriedigender gestalten läßt. Dies läßt sich nicht auf alle Ziele und Inhalte der Beispiele von Gruppenarbeit ausdehnen, trifft jedoch auf wesentliche Bestandteile zu. Der Transfer auf andere Veranstaltungen Hochschule verlangt von uns Beratern neue Aufgaben und Aktivitäten wie z.B. Beratung von Dozenten und Kooperation mit ihnen, Initiierung von Maßnahmen präventiver Art, inneruniversitäre Öffentlichkeitsarbeit.

2. Zur Entwicklung des Gruppenangebots "Vorbereitung auf das Examen"

Meine anfänglichen Beratungsangebote zum Thema Prüfungsangst konzentrierten sich sehr stark auf das Symptom Prüfungsangst; sowohl in der Einzelberatung wie auch in der Arbeit mit Gruppen stand die therapeutische Bearbeitung der Ängste im Vordergrund.

In den Gruppen begann ich zunächst mit Übungen zur Selbstarstellung zu experimentieren.

Aus der zunehmenden Berücksichtigung der komplexen Anforderungssituation von Examenkandidaten ergab sich die Erweiterung des Workshopprogramms um Strategien zu einer realistischen Arbeitsplanung und um einige elementare Arbeitstechniken wie z.B. das aktive (fragengeleitete) Lesen. Zudem wurde in flexibler Weise auf angemeldete Interessen bezüglich weiterer Strategien eingegangen. Diese Entwicklung stützt sich auch auf die Einschätzung, daß Studierende auch nach Akzeptieren ihrer Prüfungsängste noch nicht auf dem Wege des Erfolgs sind. Es fehlt ihnen hingegen häufig an konkreten skills, die mit dem Examen verbundenen Aufgaben zu meistern.

Da sich viele Prüfungsängste besonders auf die Situation der mündlichen Prüfung richten, habe ich später auch das Üben von Verhalten in mündlichen Prüfungen mit in das Programm aufgenommen. Dieser Teil Verhaltensstraining mit Videoaufzeichnung, den ich aufgrund der guten Erfahrungen mit der Simulation von Vorstellungsgesprächen in meinen Bewerber-Workshops einbezogen hatte, wirkt sich sehr günstig auf die Bewältigung von Ängsten aus.

Die ganzheitlichen Lernerfahrungen, die kognitives Lernen, das Anwenden und Ausprobieren von Strategien, die Einbringen persönlicher Erfahrungen und emotionaler Befindlichkeiten auch das Üben von sozialem Verhalten umfassen, sind hervorragend geeignet, die Teilnehmer aus ihrer Fixierung auf die Angst und den Besorgnisfaktor zu lösen. Sie vermitteln ihnen zunehmend Kompetenzgefühle und bestärken ihre Selbstwertschätzung, der Situation gewachsen zu sein. Diese Erfahrungen wirken sich auch sehr positiv auf den Gruppenleiter aus.

An dem Programm des Workshops wird auch deutlich, daß es sich im Grunde auf allgemeine Studienfähigkeiten richtet, insbesondere auf das Ziel der Fähigkeit zu Selbstorganisation und Selbstmanagement. Das Konzept könnte ohne große Schwierigkeiten auch auf ein anderes Projekt wie z.B. Vorbereitung auf ein Referat oder auch Durchführung eines Tutoriums übertragen werden.

Da wir davon ausgehen können, daß ein hoher Anteil von Studierenden für die Anforderungen der Examenssituation schlecht ausgerüstet ist und - genauer gesagt - von diesen überfordert wird, wäre es besonders wünschenswert, Workshops dieser Art präventiver Zielsetzung für alle Studierenden und zu einem günstigen Zeitpunkt ihres Studiums anzubieten.

Wir möchten mit unserem Modell ganz bewußt auch zur Nachahmung anregen und hoffen, daß sich über eine verbesserte Kooperation mit Hochschullehrern schließlich auch eine Integration unseres Ansatzes in die Lehrangebote der Fächer erreichen läßt.

3. Programminhalte und Zielsetzungen des Workshops

Der Workshop umfaßt die folgenden Strategien und Zielsetzungen:

- 1.) Bewältigung von Arbeitsforderungen
Kompetenz zur Arbeitsplanung vermitteln (Zeitmanagement)
Eigenmotiviation und Selbststeuerung anregen
positive Problemlösemotivation fördern
- 2.) Zentrale Arbeitsmethoden anwenden können
Lesetechniken, Strukturieren von Texten zur Verbesserung des Behaltens, Gliederungen anfertigen
- 3.) Konstruktiven Umgang mit Prüfungsangst fördern
Erforschen der Ängste
Analysieren von Kognitionen und deren Bearbeitung
- 4.) Methode zur Selbstentspannung lernen (Autogenes Training)
Förderung der Konzentration,

Abbau von Stressgefühlen

- 5.) Verhaltenssicherheit in mündlichen Prüfungen fördern
Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch
Vortrag und Eingehen auf Prüferfragen üben
Selbstdarstellung üben.

- 6.) Kommunikation mit anderen fördern
Erfahrungsaustausch und sozialer Kontakt
(Erläuterung der Programminhalte und Vorgehensweise im Workshop)

Es wird versucht, ein Gleichgewicht herzustellen zwischen den Zielen, den Teilnehmern für Berichte über persönliche Erfahrungen genügend Raum zu geben und ihnen gleichzeitig auch bestimmte Inhalte zu vermitteln.
Dem Gespräch in der Gruppe kommt ein sehr wichtiger Stellenwert zu, da es zum einen den Bedürfnissen der Examenkandidaten, die häufig auch gerade unter ihrer Isolation leiden, entgegenkommt und zum anderen auch einen heilsamen Effekt auf Selbstverwirklichung und Selbstorganisation ausübt

Strategien und Arbeitstechniken werden durch Übungen vermittelt und anschließende Erfahrungen mit diesen in der Gruppe ausgewertet.
Für die Bearbeitung der individuellen Ängste sind unterschiedliche Zugänge vorgesehen: Bildliche Darstellung von "Horrorfantasien" und anschließendes Gespräch, systematische Analyse der angstverstärkenden Kognitionen (Ellis 1982) und Autogenes Training.

Darüber hinaus wird insbesondere von dem Programmteil Prüfungssimulation - Durchspielen einer mündlichen Prüfung zu einem vorbereiteten Thema mit Videoaufzeichnung - ein angstbewältigender Effekt erwartet.

4. Prüfungssimulation Beitrag zur Förderung fachlicher und sozialer Kompetenz

Gerade die Lernmöglichkeiten, die die Aufgabe der Selbstdarstellung und -behaftung vor Publikum im Zusammenhang mit fachwissenschaftlicher Kommunikation verlangen, erscheinen mir besonders fruchtbar und wichtig für die Entwicklung eines Bewusstseins als partizipierendes Subjekt von Wissenschaft, als Mitglied der scientific community.

Derartige Lernerfahrungen sind im Studium viel zu selten und wenn sie vorkommen, viel zu sehr auf eine fertige und fachlich zu bewertende Leistung hin fixiert (Bsp. Referat halten). Gerade für den langwierigen Prozeß der Verfertigung einer wissenschaftlichen Arbeit sollten Studierende viele konkrete Übungsmöglichkeiten erhalten, um den Prozeß der Annäherung an Wissenschaft und deren Durchdringung schrittweise zu lernen.

Der Programmteil "Prüfungssimulation" soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Im Workshop sind die folgenden Schritte vorgesehen:

- 1) Komprimierte Textfassung (Struktur herausarbeiten)
- 2) Prüfungsfragen selbst formulieren
- 3) Mentales Training: kritische Situation durchspielen, unangenehme Fragen, Umgang mit black out
- 4) Möglichkeiten der Steuerung in der Prüfung: strukturierte Einleitung, Aufnehmen von Prüferfragen
- 5) Beurteilungskriterien für Prüfungsleistung
- 6) Auswertung der Prüfungssimulation
Selbstbeurteilung, Feedback der Gruppe,
Videoaufzeichnung auswerten

(Es wird eine Videoaufzeichnung aus einem Workshop vorgeführt und diskutiert.)

5. Der Workshop als innovatives Modellbeispiel für das Lernen an der Hochschule

Mit dem Examenworkshop ließen sich auch den Hochschullehrern viele Anregungen dafür geben, wie sich z.B. ein Prüfungsscolloquium oder ein Seminar, in dem auch das Präsentieren von Wissen gelernt werden soll, betrieblicher gestalten läßt.

Gerade hinsichtlich der Examenvorbereitung ließe sich ein Großteil von Stressfaktoren abbauen, wenn es gelänge, mit den Prüfern zu kooperieren. Dieses Ziel sollte sich nicht nur auf ein Verhaltensstraining zur besseren Anpassung an die Prüfungsanforderungen richten, sondern gleichzeitig auch auf eine humanere Gestaltung des Prüfungsablaufs.

Literatur:

- Becker, P. und Minsel, B. (1986), Psychologie der seelischen Gesundheit, Bd. 2, Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten, Göttingen, Lazarus, R. S. (1980), Psychological stress and adaptation: Some unresolved issues. In: Selye, H. (Ed.), Selye's guide to stress research. (Vol. 1), 90-117, New York.
- Rogers, C. R. (1974), Lernen in Freiheit, München
- Schwarzer, R. (1987), Stress, Angst und Hilflosigkeit, Stuttgart
- Schwarzer, R. (1990), Gesundheitspsychologie, Göttingen.

A G-13

15 Jahre Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende

Referent: Jürgen Messer, Dipl.-Psych.

MANUSKRIPT ZUR AG 13
15 JAHRE PSYCHOTHERAPEUTISCHE
BERATUNGSSTELLE FÜR STUDIERENDE

SEPTEMBER 1993
Dipl.-Psych. J. Messer
Leiter der PBS des
Studentenwerks Mannheim

ÜBERSICHT

1. EINFÜHRUNG
2. PROBLEME UND URSACHEN
3. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
4. FAKULTÄTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
5. SEMESTERSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
6. ZUSAMMENFASSUNG

Die psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Mannheim wurde im April 1978 eröffnet und war bis zum Sommersemester 1990 lediglich für die Studierenden der Universität Mannheim zuständig. Da die Studierenden der Fachhochschulen und der Berufsakademie in Mannheim erst in den neunziger Jahren den Zugang zur PBS erhalten haben, werden sie bei dem statistischen Überblick, der Thema dieser AG sein soll, nicht berücksichtigt.

Es handelt sich bei diesem statistischen Überblick, das sei vorweg ausdrücklich erklärt, jedoch nicht um ein Forschungsprojekt oder eine wissenschaftliche Arbeit, sondern lediglich um eine Zusammenstellung von Daten, die in den vergangenen 15 Jahren - meist mittels Fragebogen - von den Ratsuchenden der PBS erfaßt und im Rahmen eines Berichtes zum 15jährigen Bestehen auch bereits veröffentlicht wurden.

Zum besseren Verständnis der nichtsdestotrotz hypothesengeleiteten Zusammenstellung und Interpretation der Daten ist es sicher auch nicht unwichtig zu wissen, daß die Universität Mannheim bis 1967 eine Wirtschaftshochschule war. Das wiederum erklärt, weshalb an dieser Universität bis heute mehrheitlich Betriebs- und Volkswirtschaft studiert und damit eine Mentalität geprägt wird, die sich von jener anderer Universitäten (z.B. Heidelberg, Tübingen) unterscheidet.

Verglichen mit Universitäten wie Hamburg, Berlin oder München kann man Mannheim zwar nicht als Massenuniversität bezeichnen, dennoch ist die Zahl der Studierenden von rund 6.000 Ende der 70er Jahre auf mittlerweile stattliche 13.000 angewachsen, und zumindest die Erstsemester der Betriebswirtschaftslehre betrachten ihre 500-600 Mitstreiter/-innen als anonyme Masse.

Während sich die Zahl der Studierenden in den letzten 15 Jahren immerhin verdoppelte, hat sich die Zahl der Ratsuchenden im gleichen Zeitraum sogar nahezu vervierfacht (s. TAB 1) und das, obwohl der an dieser Universität zunehmend schärfer gewordene, von unerbittlichen Selektionen beleitete Konkurrenz- und Imagekampf zu einer beträchtlichen Erhöhung der Hemmschwellen geführt haben dürfte, psychotherapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Wenn die Inanspruchnahme dennoch unumgänglich geworden ist, dann aber nur als Einzelberatung/-behandlung und keinesfalls in einer Gruppe, denn gegenüber den Kommilitonen soll das Image von Stärke und Durchsetzungskraft unter allen Umständen weiter aufrechterhalten werden.

Auch ist es im anonymen Massenbetrieb der Universität vielen wichtig, wenigstens einmal pro Woche für 1 Stunde einen Ansprechpartner zu haben, dessen Aufmerksamkeit sie nicht mit anderen teilen müssen.

Insgesamt wurden in der PBS in den vergangenen 15 Jahren rund 3400 Ratsuchende in ca. 20.000 Einzel-, Paar- und Gruppensitzungen betreut. Ein Teil der dabei gesammelten Daten, Erkenntnisse und Erfahrungen sei im Folgenden kurz wiedergegeben.

Zur Vermeidung unterschiedlicher Stichprobengrößen wurden in die folgenden Statistiken nur die 1.823 Ratsuchenden aufgenommen, deren Daten wir vollständig erhalten konnten. Viele Ratsuchende wollten aus Angst vor Datenmißbrauch und sozialer Stigmatisierung gar keine oder nur unvollständige Angaben machen. Auch wurden die Studierenden der Fachhochschulen und der Berufsakademie nicht in die Statistik einbezogen, da sie, wie schon erwähnt, erst seit SS 1990 Zugang zur PBS haben.

2. PROBLEME UND URSACHEN

Nach der ungefähren Entstehungszeit ihrer Probleme gefragt, nannten 14,4 % der Ratsuchenden ihre Kindheit (bis ca. 12. Lbj.) und 37,6% die Jugendzeit (bis ca. 18. Lbj.), bei 11,4% entstanden die Probleme mit Studienbeginn und bei 36,6 % im Verlaufe des Studiums.

Ungachtet der murrnallichen Entstehungszeit ist es sicherlich realistisch, bei der Frage nach den "Ursachen" ein multifaktorielles Bedingungsmodell zugrunde zu legen, das sowohl persönlichkeits- und erziehungsbedingte Aspekte als auch die gegenwärtige Lebens- und Studiensituation berücksichtigt.

Auch beklagen die Ratsuchenden nur selten ein einzelnes, isoliertes Symptom, sondern nannten als Anlaß ihres Kommens durchschnittlich fünf verschiedene Probleme, die in einer mehr oder weniger komplexen Wechselbeziehung zueinander stehen konnten.

Art und Umfang der in den vergangenen 15 Jahren geäußerten und in TAB 3* dargestellten Probleme sowie eine Gegenüberstellung der Nennungen Ende der siebziger, Mitte der achtziger und Anfang der neunziger Jahre machen deutlich, daß der Einfluß der Hochschulbedingungen keineswegs unbedeutend war.

Das mit Abstand am häufigsten von den Ratsuchenden der PBS in der Vergangenheit genannte Problem betraf nämlich ihre Studienleistungen (54,7 %). Motivations-, Konzentrations- und Behaltensprobleme wurden dabei sehr viel öfter beklagt als etwa mangelndes Verständnis des Lehrstoffes.

Natürlich können auch erziehungs- und persönlichkeitsbedingte Aspekte für Leistungsprobleme verantwortlich sein.

Da die geistige Leistungsfähigkeit besonders störanfällig ist, kann es desweiteren auch in der Folge aller möglichen privaten Probleme zu Leistungsbeeinträchtigungen kommen.

Unstrittig ist aber wohl auch, daß sich die Studien- und Arbeitsbedingungen an der Universität in den letzten Jahren extrem verschlechtert haben, was sich deutlich in der Entwicklung der Probleme dokumentiert (s. TAB 3 und Schaubild 1).

So wurden Leistungsprobleme Ende der siebziger Jahre von 49,1 %, Mitte der achtziger von 52,9 % und Anfang der neunziger Jahre von 60,4 % der Ratsuchenden beklagt. Massive Prüfungssängste wurden vor 15 Jahren nur von 18 %, Mitte des letzten Jahrzehnts bereits von 32,1 % und Anfang der Neunziger sogar von 46,3 % der Ratsuchenden als Anlaß ihres Kommens genannt. Dabei sind die vorgetragenen Prüfungssängste zahlreicher Ratsuchender angesichts der in manchen Fachbereichen trotz bestehenden NC's unerklärlich hoch liegenden Durchfallquoten von bis zu 75 % mittlerweile auch bei guter Vorbereitung mehr als berechtigt.

Wenn manche Dozenten dann auch noch den Studierenden raten, Klausuren nur mitschreiben, wenn sie sich für besser als 80 % ihrer Kommilitonen halten oder schon Erstsemestern erklären, daß sie ihren Nachbarn zur Rechten oder zur Linken im nächsten Semester ohnehin nicht mehr sehen würden, dann ist das alles andere als geeignet, das Arbeits- und Sozialklima an der Hochschule zu verbessern.

Das ohnehin vorhandene, auf diese Weise noch zusätzlich geschürte Konkurrenzklima, hinterläßt denn auch neben anderen Einflußfaktoren immer deutlicher seine Spuren im zwischenmenschlichen Bereich. Klagen 1978-80 nur 27,2 % der Ratsuchenden über Störungen in den Beziehungen zu ihren Mitmenschen, waren es 1984-86 bereits 36 % und 1990-92 sogar 42,1 %.

Je mehr die Studierenden zum "Einzelkämpfertum" gezwungen und provoziert werden, desto unmöglicher wird es vielen, tragfähige zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen, sich und anderen noch Unsicherheit, Verletzlichkeit oder andere emotionale Probleme einzusetzen.

So verwundert es nicht, daß am zweithäufigsten nach den Leistungsproblemen über psychosomatische Beschwerden (42,5 %) geklagt wurde. Diese entstehen vielfach durch uningeständene seelische Konflikte. Darüber hinaus werden körperliche Probleme in einer Welt der vermeintlich "Starken" gerade noch toleriert, psychische hingegen sind Anlaß zur Diskriminierung, nicht nur durch andere, sondern vor allem auch durch die

Betroffenen selbst. Schlimmer noch als die körperliche Problematik an sich ist daher für viele "Psychosomatiker" der Umstand, daß die oft zahlreichen Ärzte, die sie zuvor konsultiert hatten, keine organische Ursache für ihre Beschwerden finden konnten.

Erschreckend, nämlich um etwa das Doppelte gegenüber den Jahren 1978-80 (21,9 %) ist auch seit 1990 die Zahl der Ratsuchenden mit depressiven Symptomen gestiegen (42,5 %); sicher auch ein Indiz für Frustration, Pessimismus, Ausweglosigkeit und Ohnmacht, die viele mittlerweile in ihrem Studium empfinden, und wovon manche sich nur noch durch Suizid glauben befreien zu können.

Immerhin haben in den vergangenen 15 Jahren 157 junge Ratsuchende der PBS emshaft mit dem Gedanken gespielt oder gar schon entsprechende Versuche unternommen, ihrem Leben ein Ende zu setzen. Auch ihre Zahl ist in den Neunzigern von ursprünglich 7,5 auf 9,6 % gestiegen. Neben Partnerverlust wurden Leistungs- und Prüfungsversagen als häufigste Gründe genannt.

Der ebenfalls sehr stark, von 18 auf 35 % gestiegene Anteil der unter "Sonst." subsumierten Probleme, ist vor allem auf vermehrte Klagen über Eißstörungen und Panikattacken zurückzuführen.

Alkohol- und Drogenprobleme wurden hingegen in der PBS als Anlaß des Kommens nach wie vor nur sehr selten genannt (3,9%).

Insgesamt muß man jedoch feststellen, daß es seit Mitte der achtziger, spätestens aber seit Anfang der neunziger Jahre teilweise besorgniserregende Steigerungsraten bei vielen von uns erfaßten Problemen gegeben hat.

Lediglich "Unsicherheiten im Aufreten" wurden in den Neunzigern etwas seltener (29,9 %) als in den Jahren zuvor (36-37 %) beklagt. Angesichts der hohen Zahl der gleichzeitig geäußerten Minderwertigkeitsgefühle (42,9 %) deutet das jedoch nur darauf hin, daß immer mehr Studierende gelernt haben, selbstsicherer aufzutreten, ohne es zu sein.

3. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE

Von Anfang an kamen, relativ zu ihrer Immatrikulationszahl gesehen, mehr weibliche als männliche Studierende zur PBS. Seit 1990 gilt dies sogar in absoluten Zahlen, was nicht nur auf eine nochmals erhöhte weibliche Nachfrage, sondern auch auf eine seitler verringerte Inanspruchnahme der PBS durch männliche Studierende zurückzuführen ist. (s. TAB 4).

Frauen reagieren auf den erhöhten Druck offenbar mit gesteigertem Hilfesuchen, Männer hingegen fürchten umso mehr den Verlust ihres "Einzelkämpferimages", bauen also noch höhere Hemmschwellen auf.

Natürlich sind Frauen zudem grundsätzlich eher bereit, über ihre emotionalen Probleme zu sprechen, aber sie leiden wohl auch stärker unter den herrschenden universitären Bedingungen. Kein Wunder, denn viele von ihnen werden nach wie vor beispielsweise zu Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Zurückhaltung im Auftreten, Offenheit, vertrauender und freundlicher emotionaler Hinwendung zu den Mitmenschen erzogen und geraten dadurch sehr viel leichter mit den nahezu konträren Bedingungen und Anforderungen der universitären Lebens- und Arbeitswelt in Konflikt.

TAB 5 und Schaubild 2 machen denn auch deutlich, daß nahezu alle von uns erfaßten Probleme von den weiblichen Ratsuchenden sehr viel häufiger beklagt wurden als von den männlichen. Letztere nannten lediglich Leistungs- und Kontaktprobleme signifikant häufiger (58,1 % bzw. 34,0 %) als die ratsuchenden Studentinnen (50,6 bzw. 22,4 %)

Eine Gegenüberstellung der Probleme, die Ende der siebziger, Mitte der achtziger und Anfang der neunziger Jahre genannt wurden (s. TAB 6), belegt allerdings auch, daß die lange Jahre bestehenden Unterschiede zu Beginn der neunziger Jahre weitgehend verschwunden sind. Den Leistungs- und Kontaktproblemen, die nach wie vor von Männern signifikant häufiger genannt werden (66,2 bzw. 40,3 % gegenüber 55,5 bzw. 25,9 %), stehen auf seiten der weiblichen Ratsuchenden nur noch häufigere Nennungen bei den Prüfungssängsten und Redehemmnungen gegenüber (50,0 bzw. 29,9 % gegenüber 41,9 bzw. 24,4 %).

Alle anderen von uns erfaßten Probleme werden mittlerweile von den weniger gewordenen männlichen Ratsuchenden, die noch den Mut fanden, zu uns zu kommen, nahezu ebenso häufig, mitunter sogar noch häufiger genannt wie von den weiblichen Betroffenen. Das gilt sogar für Probleme in der Partnerschaft (48,3 gegenüber 43,4 %), sonst eine traditionell weibliche Klage, und ist u.a. darauf zurückzuführen, daß sich immer mehr Partnerinnen weigern, den Anspruch zu erfüllen, letzter Hort der

"Erholung" für ihre leistungs- und beziehungsgestressten Männer zu sein und die Partnerschaft häufiger als in der Vergangenheit von sich aus beenden.

Auch die TAB 6 macht nochmals deutlich, daß sich bei vielen Problemnennungen in den letzten Jahren für beide Geschlechter teilweise erschreckende Steigerungen ergeben haben.

Ein Zusammenhang zu den an der Universität mehr oder weniger latent geforderten Verhaltensweisen des emotionslosen Intellektualisierens, des destruktiven Konkurrizierens, Durchsetzens um jeden Preis, des Bluffens und Kosten-Nutzen-Denkens in Vitamin-B-Beziehungen ist dabei mehr als naheliegend.

Es würde dem sozialen Klima an der Universität sicherlich besser anstehen, wenn beide Geschlechter wieder vermehrt zu Eigenschaften zurückfinden und Verhaltensmuster praktizieren würden, die traditionell eher dem weiblichen Geschlecht zugesprochen werden.

Das könnte nicht nur dazu beitragen, den Leistungs- und Beziehungsstreß sowie die Versagensangst vieler Studierender zu mildern, sondern es wäre auch wieder Raum für die Entwicklung von prosozialen Verhaltensweisen und Team-Fähigkeiten, deren Fehlen bei Hochschulabsolventen in letzter Zeit auch von seiten der Industrie immer häufiger beklagt wird.

4. FAKULTÄTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE

Wie aus der TAB 7 ersichtlich, waren die mit Abstand meisten Ratsuchenden der PBS in den vergangenen 15 Jahren in der Fakultät "Betriebswirtschaftslehre" (BWL) eingeschrieben (42,9 %). Das entsprach in etwa ihrem Immatrikulationsanteil aus dieser Zeit (43,1 %). Ähnlich ausgeglichen gestaltete sich das Verhältnis zwischen Ratsuchenden- und Immatrikulationsanteil bei den Studierenden der Fakultät "Sprach- und Literaturwissenschaften" ("SPILT") (12,0 zu 12,7 %).

Überrepräsentiert waren hingegen die Ratsuchenden aus den Fakultäten "Philosophie, Psychologie und Erziehungswissenschaft" ("PPE") (15,7 zu 7,9 %), "Sozialwissenschaften" ("SOVA") (6,8 zu 6,5 %) und "Volkswirtschaftslehre" ("VWL") (9,2 zu 8,1 %). Während das überproportionale Auftreten der VWLer erst in den letzten Jahren beobachtet wird, kann die verstärkte Nachfrage der Geistes- und Sozialwissenschaftler schon als traditionell bezeichnet werden.

Neben geringer ausgeprägten Konkurrenzdenken und damit weniger Hemmschwellen, einem größeren Frauenanteil und damit mehr Offenheit, dürfte dafür sicherlich auch verantwortlich sein, daß das Studium vermehrt die geistigen, seelischen und emotionalen Aspekte des Menschen zum Inhalt hat. Solche Inhalte können zu einer verstärkten Reflexion über die eigene Person und die Beziehung zu anderen führen, für deren Verarbeitung im Studium jedoch kein Raum vorgesehen ist, die folglich dem (der) Einzelnen überlassen bleibt. Das spiegelt sich nicht zuletzt auch in den Problemangaben der Betroffenen wider (s. TAB 8), wo Partnerschaften und Beziehungen i.a. eine größere Rolle spielen als Leistungen und Prüfungen.

Am seltensten haben, von den kleineren, unter "SONST" subsumierten Fachbereichen einmal abgesehen, die Studierenden der juristischen Fakultät ihren Weg zu uns gefunden (8,3 zu 13,5 %). Interessanterweise klagten gerade sie, wie der TAB 8, in der die Problemnennungen getrennt nach Fakultäten aufgelistet wurden, ebenfalls entnommen werden kann, am häufigsten über psychosomatische Beschwerden (52,3 %), d.h. körperliche Symptome, bei denen keine organischen Ursachen gefunden werden konnten.

Die "Juristen" leiden auch, neben den Volkswirten (63,1 %) mit am stärksten unter Leistungsproblemen (60,3 %), die allerdings auch bei den Studierenden der Betriebswirtschaftslehre (57,3 %) sowie der kleineren Fakultäten (58,1 %) recht verbreitet sind.

Ähnlich verhält es sich mit den Prüfungsgängsten, die hauptsächlich von Ratsuchenden der Fakultäten BWL (34,8 %), Jura (35,8 %) und VWL (35,7 %) genannt werden.

Existenz-, Versagens- und Zukunftängste (Abk.: Ä) werden von den Ratsuchenden aller Fakultäten nahezu gleich häufig geäußert (zw. 37 u. 46 %).

Auch hier ist es im Verlaufe der Jahre zu einer Verdopplung sowie einer Angleichung der Nennungen der Studierenden aus verschiedenen Fakultäten in der Weise gekommen, daß die "Betriebs- und Volkswirtschaftler" mittlerweile ebenso stark darunter leiden wie die "Geistes- und Sozialwissenschaftler".

5. SEMESTERSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDLICHE

Die TAB 9 belegt, daß sich die meisten Ratsuchenden bei ihrem Ersterscheinen in der DBS im 1.-3. Fachsemester (31,2%) befanden; 27,2% studierten im 4.-6., 21,6% im 7.-9. und 11,9% im 10.-12. Fachsemester.

Die sog. Langzeitstudierenden sind entweder in der in jüngster Vergangenheit häufiger katastrophenisierten Zahl gar nicht vorhanden, oder sie tauchen bei uns nur in stark unterrepräsentiertem Maße auf. Nur 5,4 % unserer Ratsuchenden in den vergangenen 15 Jahren studierten im 13.-15. Fachsemester, noch mehr Semester konnten gar nur bei 2,8 % festgestellt werden.

Wertet man die Problemnennungen getrennt nach Fachsemesterzahl aus (TAB 10), fällt auf, daß Leistungsprobleme schon in den ersten Semestern von rund 51 % der Ratsuchenden genannt wurden. Im 7.-15. Fachsemester stiegen die Nennungen auf 58-61 %, ab dem 15. sogar auf 72,5 % an. Darunter befanden sich zahlreiche Diplomanden/-innen, insbesondere aus dem Fachbereich BWL, die - obwohl vielfach schon alle schriftlichen und mündlichen Hauptprüfungen bestanden waren - schier unüberwindliche Schwierigkeiten hatten, ihre Diplomarbeit fertig zu stellen.

Neben dem schon erwähnten Perfektionismus (s.5.), der vielen auch hier zum Verhängnis wird, stellt sich dabei auch die Frage, ob es Sinn macht, am Ende eines Studiengangs, in dessen Verlauf nahezu ausschließlich reproduktives Denken gefordert wurde, nun plötzlich produktives Denken zu verlangen.

Auch Existenz-, Versagens- und Zukunftängste steigen im Laufe des Studiums kontinuierlich an und werden ab dem 15. Fachsemester mit 60,8 % am häufigsten genannt, was sich sicher auch durch die aufgrund verlängert Studienzeiten real sinkenden Berufschancen erklären läßt.

Bei den Prüfungsgängsten findet man in Analogie zu der Semesterzahl, in der mehrheitlich Zwischen- und Hauptprüfungen stattfinden, einen eher wellenförmigen Verlauf mit niedrigeren Nennungen im 1.-3. (26,8 %) und 7.-9. Fachsemester (31,3 %) und höheren Angaben im 4.-6. (37,1 %) und 10.-12. Fachsemester (36,4 %).

6. ZUSAMMENFASSUNG

In den fünfzehn Jahren ihres bisherigen Bestehens, hat die PBS rund 3.400 Ratsuchende in knapp 20.000 Einzel-, Paar- und Gruppen Sitzungen betreut.

Obgleich etwa 50 % der Ratsuchenden die ungefähre Entstehungszeit ihrer Probleme in Kindheit oder Jugendzeit ansiedeln, ist bei der Frage nach den "Ursachen" auch die gegenwärtige Lebens- und Studiensituation zu berücksichtigen.

Die im Laufe der Jahre immer schärfer gewordenen Studienbedingungen dokumentieren sich dabei eindrucksvoll in der zunehmend gestiegenen Zahl der beklagten Leistungs- und Prüfungsprobleme einerseits, sowie in den Folgen für die zwischenmenschlichen Kontakte der Studierenden andererseits.

Das zum "Einzelkämpfertum" zwingende Konkurrenzklima trägt schließlich auch zur vermehrten Zahl psychosomatischer Beschwerden bei, die - weil körperlich - im Gegensatz zu den psychischen in der Welt der vermeintlich "Starken" gerade noch toleriert werden.

Als besorgniserregend muß auch die insbesondere seit Beginn der neunziger Jahre stark gestiegene Zahl depressiver und suicidalen Ratsuchender betrachtet werden, die sich u.a. auch aufgrund teilweise unerklärlich hoher Durchfallquoten von bis zu 75 % immer ohnmächtiger und hilfloser fühlen.

Weibliche Studierende suchten und suchen die PBS schon deshalb häufiger auf als ihre männlichen Kommilitonen, weil sie i.a. eher bereit sind, über emotionale Probleme zu reden. Sie litten und leiden aber auch stärker unter den universitären Bedingungen, weil diese oft im Gegensatz zu traditionell weiblichen Eigenschaften und Verhaltensmustern stehen. Mit Ausnahme von Leistungs- und Kontaktproblemen würden daher nahezu alle anderen von uns erfaßten Probleme sehr viel häufiger von den weiblichen als von den männlichen Ratsuchenden beklagt.

Eigenschaften und Verhaltensweisen wie gegenseitige Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Offenheit, Vertrauen und freundliche emotionale Hinwendung zu anderen, die gemeinhin eher dem weiblichen Geschlecht zugesprochen werden, könnten nicht nur das soziale Klima an der Universität verbessern, sondern auch, statt Einzelkämpfermentalität, prosoziale Fähigkeiten und Teamgeist entwickeln helfen, die im Berufsleben wieder sehr viel stärker gefragt sind.

Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften waren in der Vergangenheit als Ratsuchende in der PBS stets überrepräsentiert. Erst in den letzten Jahren trifft das auch für VWL-Studierende zu. Der Ratsuchendenanteil der Betriebswirtschaftler sowie der Sprach- und Literaturwissenschaftler entsprach etwa ihrem Immatrikulationsanteil. Studienende der juristischen Fakultät waren stark unterrepräsentiert. Neben Leistungsproblemen klagten sie am häufigsten über psychosomatische Beschwerden, was vermuten läßt, daß sie sich mit der Akzeptanz psychischer Probleme am schwersten tun.

Leistungs- und Prüfungsprobleme stehen für die Ratsuchenden fast aller Fakultäten im Vordergrund. Am wenigsten sind noch die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften davon betroffen, die dafür etwas häufiger Probleme mit Partnern und Beziehungen beklagen.

Zwar haben schon Anfangssemester mit Leistungsproblemen zu kämpfen, mit steigender Semesterzahl werden diese jedoch immer häufiger beklagt. Ähnliches gilt für Existenz-, Verzagens- und Zukunftssängste, während Prüfungssängste eher einen wellenförmigen Verlauf zeigen, d.h. in Semestern mit Zwischen- oder Hauptprüfungen häufiger beklagt werden als in Semestern ohne Prüfungen.

ÜBERSICHT

1. EINFÜHRUNG
2. PROBLEME UND URSACHEN
3. GESCHLECHTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
4. FAKULTÄTSSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
5. SEMESTERSPEZIFISCHE UNTERSCHIEDE
6. ZUSAMMENFASSUNG

Probleme	Abk.	Gesamtwerte		1978-80		1984-86		1990-97	
		abs.	%	%	%	%	%	%	%
Lern- u. Leistungsprobleme = L. (Konzentration, Motivation, Gedächtnis usw.)		997	54,7	49,1	52,9	60,4			
Psychosomat. Beschwerden = Psom. (Kopfschmerzen, Magen-, Darm-Beschw., Angespanntheit usw.)		774	42,5	29,7	43,2	51,8			
Existenz, Versagens-, Zukunftsängste (bezüglich Studium u./o. künftigen Beruf)	= Ä.	728	39,9	27,2	37,7	50,0			
Partnerprobleme	= P.	687	37,7	31,4	28,9	45,7			
Beziehungsstörungen (Angst vor Menschen, Angst vor körper/emot. Nähe, Aggr. Verhalten usw.)	= B.	661	36,3	27,2	36,0	42,1			
Minderwertigkeitsgefühle, Selbstwertprobleme	= M.	646	35,4	35,0	26,3	42,9			
Prüfungsprobleme (Angst, Blockierung, Hektik usw.)	= Prüf.	590	32,4	18,0	32,1	46,3			
Unsicherheiten im Auftreten = U.i.A.		589	32,3	36,0	36,7	29,9			
Depressionen, depr. Verstimmungen, Grübeln	= D.	527	28,9	21,9	24,4	42,5			
Probleme bei der Kontaktaufnahme	= K.	524	28,7	31,8	27,3	32,5			
Sexuelle Probleme	= Sex.	498	27,3	29,0	22,1	31,3			
Redehemmungen (bei Diskussionen, Vorträgen usw.)	= R.	456	25,0	32,9	17,9	27,4			
Probleme mit dem Elternteil einem Elternteil	= Pr.m.E.	434	23,8	16,3	22,4	29,1			
Entscheidungsprobleme	= Ent.	395	21,7	13,1	17,5	28,5			
Zwanghafte Vorstellungen/ Gedanken/Verhaltensweisen	= Z.	272	14,9	12,7	19,2	11,4			
Suizidgedanken,-versuch(e)	= Suiz.	157	8,9	7,4	7,5	9,6			
Erörten	= E.	135	7,4	11,7	7,5	4,7			
Probleme mit Alkohol, Medik., Drogen	= A., Dr.	72	3,9	3,9	4,2	5,1			
Sonstige Probleme (Panikanfälle, Essstörungen, psychiatr. Erkrankungen usw.)	= Sonst.	467	25,6	18,0	23,7	35,0			

TAB 4: GESCHLECHTSVERHÄLTNIS VON RATSUCHENDEN UND IMMATRIKULIERTEN VON 1978 BIS 1992 (PROZENTWERTE)

Jahr	Männlich		Weiblich	
	Rats.	Immatri.	Rats.	Immatri.
1978	66,2	69,8	33,8	30,2
1979	64,6	67,9	35,4	32,1
1980	60,0	66,1	40,0	33,9
1981	59,3	64,6	40,7	35,4
1982	52,8	63,6	47,2	36,4
1983	58,0	62,7	42,0	37,3
1984	54,0	62,8	46,0	37,2
1985	58,1	63,3	41,9	36,7
1986	54,4	63,6	45,6	36,4
1987	59,5	63,7	40,5	36,3
1988	56,9	63,7	43,1	36,3
1989	52,5	63,7	47,5	36,3
<hr/>				
1990	46,7	63,4	53,3	36,6
1991	45,2	63,1	54,8	36,9
1992	46,5	62,2	53,5	37,8
Gesamt	54,5	63,9	45,5 %	36,1 %

GESCHLECHTSVERHÄLTNIS VON RATSUCHENDEN UND IMMATRIKULIERTEN VON 1978 - 80 (1), 1984 - 86 (2) UND 1990 - 92 (3) IN PROZENT

	Männlich		Weiblich	
	Rats.	Immatri.	Rats.	Immatri.
1)	63,3	67,9	36,7	32,1
2)	55,5	63,3	44,5	36,7
3)	46,1	62,9	53,9	37,1

TAB 5: ART UND UMFANG DER PROBLEME VON 1978 BIS 1992 GETRENNT NACH GESCHLECHT (GESAMTWERTE MIT MEBRFACHN.)

	Männlich (993 R.)		Weiblich (830 R.)	
	abs.	%	abs.	%
L.	577	58,1 *	420	50,6
Psom.	404	40,7	370	44,6
Ä.	356	35,9	372	44,8 *
P.	344	34,6	343	41,3 *
B.	360	36,3	301	36,3
M.	296	29,8	350	42,2 *
Prüf.	277	27,9	313	37,7 *
U.I.A.	300	30,2	289	34,8
D.	256	25,8	271	32,7 *
K.	338	34,0 *	186	22,4
Sex.	249	25,1	249	30,0
R.	210	21,1	246	29,6 *
Pr.m.E.	207	20,8	227	27,3 *
Ent.	183	18,4	212	25,5 *
Z.	139	14,0	133	16,0
Suiz.	77	7,8	80	9,6
E.	67	6,7	68	8,2
A., Dr.	44	4,4	28	3,4
Sonst.	207	20,8	260	31,3 *

TAB 6: VERGLEICH DER PROBLEME DER JAHRE 1978-80, 1984-86 UND 1990-92 GETRENNT NACH GESCHLECHT (GESAMTWERTE IN PROZENT MIT MEBRFACHNENNUNGEN)

	1978 - 80		1984 - 86		1990 - 92	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.	männl.	weibl.
L.	53,5 %	41,3 %	56,7 %	48,2 %	66,2 %*	55,5 %
Psom.	31,8 %	26,0 %	40,9 %	46,0 %	51,3 %	52,2 %
Ä.	25,1 %	30,8 %	30,4 %	46,7 %	50,4 %	49,6 %
P.	28,5 %	36,5 %	22,2 %	37,2 %	48,3 %	43,4 %
B.	29,6 %	23,1 %	31,0 %	42,3 %	46,6 %	38,3 %
M.	30,2 %	43,3 %	21,6 %	32,1 %	41,0 %	44,5 %
Prüf.	15,6 %	22,1 %	28,7 %	36,5 %	41,9 %	50,0 %*
U.I.A.	34,1 %	39,4 %	32,2 %	42,3 %	31,2 %	28,8 %
D.	24,0 %	18,3 %	18,7 %	31,4 %	43,2 %	42,0 %
K.	37,4 %	22,1 %	30,4 %	23,4 %	40,2 %*	25,9 %
Sex.	26,8 %	32,7 %	18,1 %	27,0 %	31,2 %	31,4 %
R.	26,3 %	44,2 %	11,7 %	25,5 %	24,4 %	29,9 %*
Pr.m.E.	14,5 %	19,2 %	14,6 %	32,1 %	28,6 %	29,6 %
Ent.	12,8 %	13,5 %	13,5 %	22,6 %	28,6 %	28,5 %
Z.	12,3 %	13,5 %	16,4 %	22,6 %	11,1 %	11,7 %
Suiz.	8,4 %	5,8 %	2,9 %	13,1 %	10,7 %	8,8 %
E.	11,2 %	12,5 %	5,8 %	9,5 %	3,8 %	5,5 %
A., Dr.	3,9 %	3,8 %	5,3 %	2,9 %	6,8 %	3,6 %
Sonst.	16,2 %	21,2 %	20,5 %	27,7 %	30,3 %	39,1 %

* Die Differenz ist signifikant auf dem 1 % - Niveau (Pearson).

TAB 7: PROZENTUALE VERTEILUNG DER RATSUCHENDEN NACH FAKULTÄTSZUGEHÖRIGKEIT VERGlichen MIT DEN IMMATRIKULIERTENZAHLEN VON 1978 BIS 1992.

Jahr	BWL		JURA		PPE		SPLIT		SOWI		VWL		Rat
	Rats.	Immatr.	Rats.	Immatr.	Rats.	Immatr.	Rats.	Immatr.	Rats.	Immatr.	Rats.	Immatr.	
1978	48,6	38,8	5,4	17,9	12,2	5,6	12,2	17,0	6,8	8,1	12,2	7,2	2,7
1979	34,3	39,6	12,1	17,3	16,2	5,9	18,2	17,3	10,1	7,7	3,0	6,8	6,1
1980	41,8	40,9	10,0	16,9	11,8	6,2	16,4	16,8	13,6	7,7	4,5	6,2	1,8
1981	50,0	41,0	13,9	17,2	13,0	6,4	10,2	15,6	5,6	7,2	5,6	6,9	1,9
1982	43,9	40,4	8,9	17,6	18,7	6,5	12,2	14,5	8,9	6,7	5,7	8,4	1,0
1983	37,0	39,0	10,9	17,4	15,1	8,7	16,8	13,2	7,6	6,4	10,1	8,8	2,5
1984	32,0	41,8	13,0	17,0	14,0	8,1	12,0	12,1	9,0	6,3	14,0	8,1	6,0
1985	45,7	43,5	5,7	15,7	17,1	7,7	9,5	11,5	4,8	6,0	10,5	8,2	6,7
1986	49,5	45,7	4,9	14,3	17,5	7,4	11,7	11,0	3,9	5,8	7,8	8,4	4,9
1987	55,6	46,2	9,5	13,0	9,5	7,1	11,9	10,8	3,2	5,8	7,1	9,4	3,2
1988	52,3	46,6	5,4	11,5	12,3	7,5	7,7	10,4	7,7	5,8	10,0	9,8	4,1
1989	40,7	46,4	8,5	10,4	10,2	8,3	11,9	10,5	5,9	6,0	16,1	9,1	6,1
1990	44,0	44,9	6,0	9,8	14,7	9,1	12,0	11,4	4,7	6,2	12,7	8,2	6,1
1991	42,5	43,5	4,3	9,3	18,8	9,7	11,8	12,5	8,6	6,7	8,6	7,2	5,1
1992	30,2	40,4	8,7	9,4	26,7	10,4	8,7	13,7	3,5	7,4	9,9	6,6	12,1
Gesamt	42,9	43,1	8,3	13,5	15,7	7,9	12,0	12,7	6,8	6,5	9,2	8,1	5,1

PROZENTUALE VERTEILUNG DER RATSUCHENDEN NACH FAKULTÄTSZUGEHÖRIGKEIT UND GESCHLECHT, VERGlichen MIT DEM PROZENTUALEN ANTEIL DER IMMATRIKULIERTEN VON 1978 - 80 (1), 1984 - 86 (2) UND 1990 - 92 (3)

		BWL		JURA		PPE		SPLIT		SOWI		VWL		SONST		GESAMT abs.	
		Rats.	Imm.	Rats.	Imm.	Rats.	Imm.	Rats.	Imm.	Rats.	Imm.	Rats.	Imm.	Rats.	Imm.	Rats.	Imm.
1)	G	41,0	39,8	9,5	17,4	13,4	5,9	15,9	17,0	10,6	7,8	6,0	6,8	3,5	5,3	283	18.847
	m	55,3	46,9	5,6	18,5	11,2	4,6	9,5	9,5	8,9	7,2	6,1	8,3	3,4	5,0	179	12.806
	w	16,3	24,5	16,3	15,0	17,3	8,7	26,9	33,0	13,5	9,2	5,8	3,7	3,8	5,9	104	6.041
2)	G	42,5	43,7	7,8	15,6	16,2	7,7	11,0	11,5	5,8	6,0	10,7	8,2	5,8	7,2	308	30.079
	m	57,3	51,4	6,4	14,4	7,0	5,5	4,7	5,9	5,3	5,7	13,5	10,0	5,8	7,2	171	19.026
	w	24,1	30,6	9,5	17,6	27,7	11,6	19,0	21,1	6,6	6,6	7,3	5,2	5,8	7,2	137	11.053
3)	G	38,8	42,9	6,3	9,5	20,3	9,8	10,8	12,5	5,7	6,8	10,2	7,3	7,9	11,2	508	38.292
	m	44,0	50,8	4,7	8,2	17,5	6,7	4,7	6,5	6,0	6,3	12,8	8,8	10,3	12,7	234	24.075,3
	w	34,3	29,6	7,7	11,7	22,6	14,9	16,1	22,7	5,5	7,6	8,0	4,8	5,8	8,6	274	14.216,3

TAB 8: ART UND UMFANG DER PROBLEME VON 1978 BIS 1992
GETRENNT NACH FAKULTÄTEN
(GESAMTWERTE IN PROZENT MIT MEHRFACHN.)

	BWL	JURA	PPE	SPLIT	SOZI	VWL	SONST
L.	57,4	60,3	44,4	45,2	57,3	63,1	58,1
Psom.	40,9	52,3	46,5	37,0	44,4	42,9	36,6
A.	37,0	45,7	42,7	40,2	38,7	41,1	46,2
P.	32,1	32,5	42,7	49,3	50,0	31,5	45,2
B.	32,6	34,4	38,5	38,4	43,5	38,7	44,1
M.	31,6	33,1	36,7	41,1	45,2	31,0	49,5
Prüf.	34,8	35,8	32,2	24,7	22,6	35,7	32,3
U.I.A.	31,5	31,1	32,9	34,7	34,7	26,8	40,9
D.	25,3	31,8	30,4	29,2	41,9	22,0	44,1
K.	29,4	26,5	25,9	24,2	31,5	29,2	41,9
Sex.	26,0	28,5	26,9	34,7	21,0	25,6	32,3
R.	25,8	21,2	25,5	25,1	27,4	19,0	30,1
Pr.m.E.	20,8	29,8	24,1	24,7	21,0	30,4	28,0
Eht.	19,7	26,5	19,9	22,8	25,0	22,6	26,9
Z.	14,1	19,9	11,5	17,4	21,0	12,5	15,1
Schiz.	6,6	11,9	8,0	10,5	13,7	6,5	14,0
E.	8,8	5,3	8,7	6,4	4,8	6,0	3,2
A., Dr.	2,8	4,0	3,8	5,9	8,1	4,2	3,2
Sonst.	23,0	23,8	28,3	34,2	28,2	19,0	30,1

VERGLEICH DER PROBLEME DER JAHRE 1978-80 (1), 1984-86
UND 1990-92 (3) GETRENNT NACH FAKULTÄTEN (GESAMTWERTE
PROZENT MIT MEHRFACHNENNUNG)

	BWL	JUR	PPE	SPLIT	SOZ	VWL	SONST
L.	11 59,5	63,0	31,6	31,1	50,0	35,3	60,0
	21 55,7	58,3	38,0	35,3	55,6	75,8	55,6
	31 59,9	65,6	52,4	50,9	69,0	71,2	72,5
Psom.	11 31,0	48,1	31,6	20,0	26,7	23,5	20,0
	21 42,0	54,2	46,0	47,1	50,0	42,4	16,7
	31 53,8	59,4	45,6	40,0	75,9	46,2	57,5
A.	11 25,9	48,1	28,9	24,4	23,3	5,9	40,0
	21 33,6	54,2	36,0	47,1	38,9	36,4	33,3
	31 51,8	43,8	52,4	38,2	51,7	51,9	52,5
P.	11 26,7	29,6	26,3	37,8	43,3	35,3	40,0
	21 21,4	20,8	40,0	38,2	50,0	30,3	22,2
	31 44,2	40,6	48,5	58,2	44,8	32,7	50,0
B.	11 19,8	37,0	26,3	24,4	36,7	35,3	60,0
	21 31,3	25,0	46,0	44,1	38,9	30,3	50,0
	31 45,2	34,4	39,8	41,8	48,3	38,5	40,0
M.	11 29,3	37,0	50,0	35,6	33,3	23,5	60,0
	21 26,0	20,8	22,0	35,3	44,4	9,1	44,4
	31 45,2	43,8	35,9	43,6	51,7	38,5	47,5
Prüf.	11 15,5	14,8	21,1	24,4	16,7	17,6	20,0
	21 36,6	37,5	28,0	35,3	27,8	27,3	11,1
	31 50,8	56,3	43,7	23,6	34,5	53,8	52,5
U.I.A.	11 36,2	37,0	31,6	44,4	30,0	29,4	40,0
	21 30,5	37,5	48,0	35,3	55,6	27,3	50,0
	31 35,5	21,9	22,3	25,5	41,4	21,2	37,5
D.	11 19,8	29,6	18,4	22,2	33,3	5,9	30,0
	21 23,7	25,0	22,0	29,4	33,3	18,2	27,8
	31 41,1	46,9	42,7	32,7	62,1	34,6	55,0
K.	11 36,2	33,3	28,9	22,2	33,3	17,6	50,0
	21 28,2	25,0	26,0	26,5	27,8	18,2	44,4
	31 34,0	31,3	31,1	18,2	44,8	30,8	42,5

TAB 9: PROZENTUALE VERTEILUNG DER RATSUCHENDEN NACH FACHSEMESTERZAHL VON 1978 BIS 1992

	1.-3. FSEM	4.-6. FSEM	7.-9. FSEM	10.-12. FSEM	13.-15 FSEM	> 15. FSEM
1978	20,3	28,4	28,4	9,5	5,4	8,1
1979	34,3	24,2	21,2	12,1	6,1	2,0
1980	24,5	31,8	20,9	8,2	9,1	5,5
1981	23,1	35,2	19,4	13,0	8,3	0,9
1982	30,9	23,6	28,5	13,8	1,6	1,6
1983	37,8	30,3	17,6	10,1	3,4	0,8
1984	31,0	30,0	19,0	11,0	6,0	3,0
1985	34,3	32,4	18,1	10,5	2,9	1,9
1986	29,1	24,3	22,3	15,5	6,8	1,9
1987	26,2	23,0	27,0	17,5	4,8	1,6
1988	28,5	26,2	23,1	14,6	6,9	0,8
1989	33,1	24,6	21,2	13,6	5,9	1,7
1990	32,0	28,7	23,3	8,7	4,0	3,3
1991	37,6	24,2	17,2	11,8	5,9	3,2
1992	34,9	25,6	19,8	9,3	4,7	5,8
GESAMT	31,2	27,2	21,6	11,9	5,4	2,8

PROZENTUALE VERTEILUNG DER RATSUCHENDEN NACH FACHSEMESTERZAHL UND GESCHLECHT VON 1978 - 80 (1), 1984 - 86 (2) UND 1990 - 92 (3)

	1. - 3. FSEM	4.- 6. FSEM	7.- 9. FSEM	10. - 12. FSEM	13. - 15. FSEM	> 15. FSEM	Gesamt abs.
1) Gesamt	26,9	28,3	23,0	9,9	7,1	4,9	283
männl.	27,4	26,3	24,0	8,4	7,8	6,1	179
weibl.	26,0	31,7	21,2	12,5	5,8	2,9	104
2) Gesamt	31,5	28,9	19,8	12,3	5,2	2,3	308
männl.	30,4	26,3	19,9	11,1	8,8	3,5	171
weibl.	32,8	32,1	19,7	13,9	0,7	0,7	137
3) Gesamt	35,0	26,0	19,9	10,0	4,9	4,1	508
männl.	35,5	24,4	20,9	8,1	7,3	3,8	234
weibl.	34,7	27,4	19,0	11,7	2,9	4,4	274

TAB 10: ART UND UMFANG DER PROBLEME VON 1978 - 92 GETRENNT NACH FACHSEMESTERZAHL (GESAMTWERTE IN PROZENT) MIT MEHRFACHN.)

	1.-3. FSEM	4.-6. FSEM	7.-9. FSEM	10.-12. FSEM	13.-15 FSEM	> 15. FSEM
L.	51,1	51,4	58,0	58,5	61,2	72,5
Psom.	41,4	45,0	44,8	40,1	37,8	31,4
Ä.	38,2	36,3	41,0	43,3	45,9	60,8
P.	37,9	32,9	38,9	43,3	34,7	54,9
B.	40,8	31,9	33,6	38,2	38,8	35,3
M.	33,1	34,1	36,9	38,7	39,8	41,2
Prüf.	26,8	37,1	31,3	36,4	33,7	37,3
U.i.A.	34,9	29,6	33,3	35,0	28,6	17,6
D.	30,6	25,4	29,5	30,4	24,5	41,2
K.	34,0	25,8	28,5	22,6	25,5	33,3
Sex.	31,3	26,0	25,4	24,9	25,5	23,5
R.	26,8	28,0	25,4	18,4	16,3	17,6
Pr.m.E.	27,3	20,6	23,2	24,0	22,4	23,5
Ent.	28,2	20,0	17,3	16,1	19,4	27,5
Z.	15,3	13,1	17,6	13,8	14,3	13,7
Suiz.	10,6	7,9	7,1	7,4	6,1	15,7
E.	8,3	8,1	9,2	3,7	4,1	0,0
A., Dr.	4,9	3,2	3,8	3,2	4,1	3,9
Sonst.	26,9	22,6	25,2	31,8	23,5	21,6

VERGLEICH DER PROBLEME DER JAHRE 1978-80(1), 1984-86(2) UND 1992 GETRENNT NACH FACHSEMESTERZAHL (GESAMTWERTE IN PROZENT MIT MEHR

	1.-3.	4.-6.	7.-9.	10.-12.	13.-15.	>
L.	:1 42,1	43,8	55,9	32,1	80,0	77
Psom.	2 52,6	56,2	45,9	57,9	43,8	7
Ä.	3 57,9	56,8	61,4	70,6	68,0	66
P.	:1 32,9	31,3	30,8	21,4	35,0	7
B.	2 44,3	47,2	41,0	31,6	56,3	28
M.	3 44,9	58,3	58,4	60,8	32,0	38
Prüf.	:1 30,3	16,3	30,8	32,1	35,0	29
U.i.A.	2 34,0	31,5	45,9	42,1	43,8	57
D.	3 43,8	50,0	54,5	47,1	64,0	77
K.	:1 19,7	30,0	32,3	53,6	35,0	20
Sex.	2 34,0	19,1	36,1	34,2	18,8	20
R.	3 47,8	39,4	46,5	49,0	40,0	21
Pr.m.E.	:1 22,4	30,0	27,7	39,3	15,0	22
Ent.	2 40,2	28,1	42,6	36,8	25,0	22
Z.	3 46,1	36,4	41,6	43,1	44,0	22
Suiz.	:1 30,3	35,0	35,4	42,9	35,0	22
E.	2 26,8	27,0	23,0	31,6	18,8	22
A., Dr.	3 36,0	40,9	52,5	47,1	58,0	22
Sonst.	:1 15,8	20,0	18,5	17,9	25,0	7
	2 22,7	42,7	27,9	34,2	25,0	71
	3 39,3	56,1	45,5	49,0	44,0	42
U.i.A.:	:1 44,7	36,3	29,2	42,9	30,0	14
D.	2 44,3	29,2	37,7	39,5	25,0	28
	3 30,9	28,8	30,7	37,3	20,0	19
	:1 27,6	12,5	23,1	21,4	25,0	35
	2 27,8	24,7	18,0	28,9	6,3	42
	3 39,9	40,9	49,5	43,1	36,0	47
	:1 38,2	26,3	36,9	28,6	20,0	28
	2 37,1	25,8	19,7	21,1	18,8	28
	3 34,3	28,8	30,7	35,3	36,0	38

A G-19

Examen = Initiation ?

Referentin: Henrike Selling, Dipl.-Psych.

Examen = Initiation ?

Thesen- und Fragenpapier zum Thema

1. These: Abschlussexamina an unseren Universitäten sind mit Pubertätsinitiationsriten anderer Kulturen und Völker vergleichbar.

Wir wissen, daß solche Vergleiche immer problematisch und begrenzt sind und wir aus unserer eigenen kulturellen Prägung heraus Phänomene andere Kulturen interpretieren.

Thesen:

Welche Regelungen gibt es bei der Einwahl zu stärken und zu

schwächen? Welche Elemente anderer Kulturen können wir bei der Einwahl stärken, während aber

keine Gefahr für die Einwahl entstehen?

Welche Elemente anderer Kulturen können wir bei der Einwahl stärken, während aber keine Gefahr für die Einwahl entstehen?

Welche Elemente anderer Kulturen können wir bei der Einwahl stärken, während aber keine Gefahr für die Einwahl entstehen?

Welche Elemente anderer Kulturen können wir bei der Einwahl stärken, während aber keine Gefahr für die Einwahl entstehen?

Welche Elemente anderer Kulturen können wir bei der Einwahl stärken, während aber keine Gefahr für die Einwahl entstehen?

Welche Elemente anderer Kulturen können wir bei der Einwahl stärken, während aber keine Gefahr für die Einwahl entstehen?

2. These: Die Zeit adäquate und inadäquate Zeiten für den Examen-IR.

Thesen: Sollten wir bei dieser Thematik auch unsere Arbeit stärker individualisieren und wenn ja, wie?

3. These: Es gibt adäquate und inadäquate Zeiten für den Examen-IR.

Thesen: Welche Anhaltspunkte diesbezüglich gibt es in unserer Arbeit?

4. These: Das Uni-Abschlußexamen als IR zu sehen, erklärt erlebte,

angstmachende Willkürlichkeit, gibt einen Sinn und relativiert das führt zur Entlastung seitens des Initianden/Examenkandidaten sowie dessen Begleiter.

Thesen: Besteht mit dieser Sichtweise die Gefahr, daß das Examen

nicht mehr ernst genug genommen wird?

5. These: Steht man die gesamte Examenvorbereitungszeit als

Initiations-/Übergangsritual (bis hin zu sterben und neu geboren werden); kann die Fixierung auf den Prüfungstermin gelockert werden und Perspektiven auf das Vorher (wovon muß sich der Kandidat lösen/trennen/verabschieden?) und das Nachher (welche Identität/Kasenzugehörigkeit/Kollenübernahme steht an?) werden möglich.

Fragen:

Was glauben wir, wovon sich der Student verabschieden sollte? Ist Trennung unumgänglich? Wie können wir bei Trennung behilflich sein? Als Übergangsobjekte zur Verfügung stellen? Hilfs-I-Funktionen übernehmen? Wo liegen die Gefahren für uns? (Solidarisierung mit dem armen Prüfling gegen den bösen Prüfer oder mit dem armen Prüfer gegen den regressiven Prüfling ??) Wie umfassend müssen wir eigene Prüfungen verdaut haben? Wie gehen wir mit eigenen Neid- und sadistischen Impulsen um?

6. These:

Ein gewisses Ausmaß an Verunsicherung und Chaos ist (wie be-ruht auch immer) beabsichtigt (und sinnvoll??), um (nach anthropologischer Sicht) alte Rollenelbsterverständnisse aufzulockern und auf neue vorzubereiten.

Fragen:

Lassen sich Maßstäbe finden für 'gutes' oder hemmendes Chaos? Wann droht Gefahr? Wann sollten wir auch ein Scheitern heftigworten?

7. These:

Die Chance unserer Arbeit liegt in der Zurückhaltung/Begleitung/Aushalten der Spannung. Es müssen nicht alle zugrundeliegenden Konflikte bearbeitet werden.

Fragen:

Und was ist mit unserer (psycho-)therapeutischen Identität???

8. These:

Frauen haben mit dem Uni-Examen (= Eintritt in die patriarchale Wissenschaftswelt) einen größeren Schritt zu bewältigen.

Fragen:

Gäbe es für sie spezielle Initiationshilfen?

9. These:

Unterrichtsstunden müssen besonders extragualifikatorische Leistungen (in Auftreten, Sprache, Identifizierung etc.) beim Wechsel in den Akademikerstatus erbringen.

Fragen:

Wie müssen wir bei ihnen unser Angebot modifizieren?

stellen zwischen der Nutzung der Mystifizierung und Dramatisierung des Exams und gleichzeitiger Distanzierung/Relativierung.
Wie?

11. These: Das abschließende Feiertumal darf nicht vernachlässigt werde
Wie in unserer Arbeit?

13. These: Entscheidend ist unsere eigene Deutung des Exams bzw. Initiationsritus.

Fragen: Sehen wir es als notwendiges Übel, Chance zu lernen und zu reifen oder unnötige Anpassungsstruktur an gesellschaftliche Normen? Geht es um Triebverzicht (im weitesten Sinne Inzest-tabu) oder Kanalisierung von Triebimpulsen? Ist es der Neid der Alten/Prüfer auf die Jungen? Kampf gegen das (unheimliche gebärende) Weibliche - die Studenten sollen weg von der Alma mater - oder Formen von Verbindungsbeziehungen von männlichem und Weiblichem?

14. These: Die Einweisung in Akademikerstammesmythen wird in unserer
Examenskultur vernachlässigt