

Wandlungen

Studieren und Beraten im Spannungsfeld
aktueller Hochschuldiskussionen

Tagungsbericht

der Herbsttagung der ARGE
vom 21. bis 24. Sept. 1994
in Kassel

Statt eines Vorwortes.

Der Tagungsbericht ist fertig und damit die Arbeit rund um das Thema "ARGE-Tagung Kassel" für uns endgültig abgeschlossen.

Es hat Spaß gemacht.

Allen Beteiligten, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben, herzlichen Dank!

Helga Boemans, Andrea Braun, Renate Dumschat, Heidi Eickmann,
Heike Ringk, Monika Ruckel, Marion Schomburg

INHALTSVERZEICHNIS

Eröffnungsveranstaltung	1
Vorträge:	
Krise als Chance der spätadoleszenten Identitätsfindung Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber	2
Modell: Universität Gesamthochschule Kassel - aktuelle Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation Wolfgang Gabler	26
Studienberatung in Irland Colette Aungier	29
Arbeitsgruppen:	
Über den kreativen Umgang mit Worten in Beratung und Therapie AG 1 - Wolfgang Neumann	46
Die Studiensituation von Teilzeit-Studenten. Das Studienangebot der Hochschulen AG 2 - Dr. Ulrike Kunkel	51
Weibliche Arbeits- und Organisationsstile in Beratungs- und Therapieeinrichtungen AG 3 - Marion Schomburg	53
Veränderung von Zeiterfahrung und Zeitorganisation von Studenten AG 4 - Ulrich Müller	54
Modelltutorien zur Verbesserung von Studium und Lehre AG 5 - Gerd Lotze	55
Europa - was kann die ARGE tun? AG 6 - Udo Treide	56
Zur Bedeutung der Wende/Wiedervereinigung für die Biographie Studierender aus den neuen und alten Bundesländern AG 7 - Sigi Oesterreich/Günter Decker	58
Untersuchungen zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventinnen und -absolventen als Arbeits- und Beratungsthema in Zentralen Studienberatungsstellen AG 8 - Stefan Prange/Harald Schomburg	59
Der Frankfurter Weg. Möglichkeiten der beruflichen Orientierung während geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Studiengänge AG 9 - Ulrike Funke	65
Studierfähigkeit zwischen Wirtschaftsstandort und Freizeitpark AG 10 - Dr. Reinhard Schulz	68
Zur Evaluation psychotherapeutischer Beratungstätigkeit Dr. med. Rainer Holm-Hadulla	87

ANHANG

1. Wichtiges aus den Plena
2. Tagungsprogramm
3. Teilnehmer/innenliste
4. Pressespiegel

Eröffnungsveranstaltung der ARGE-Tagung am 21.9.94

Prof. Dr. Hans Brinckmann, der Präsident der GhK, eröffnete die Herbsttagung mit einem Kurzportrait der Kasseler Universität. Grußworte im Namen des Studentenwerkes richtete Tom Ackermann (Leiter der Abteilung Soziale Dienste) an das zahlreich erschienene Publikum.

Den Einstieg in das Tagungsthema "Wandlungen - Studieren und Beraten im Spannungsfeld aktueller Hochschuldiskussionen" übernahm Prof. Ludwig von Friedeburg, Leiter des Instituts für Sozialforschung Frankfurt und Ehrensensator der GhK. In seinem Eröffnungsvortrag zeichnete er ein erfrischend lebendiges, stark autobiographisch geprägtes Bild von 50 Jahren Hochschulgeschichte. Nach Friedeburg hat im Laufe dieser von ihm erlebten Zeit immer ein Wandel (in) der Hochschule stattgefunden, dem sich Studierende, Lehrende und auch Hochschulpolitiker stellen mußten und der ein hohes Maß an individueller Flexibilität und Kreativität im Umgang mit den Verhältnissen forderte. Nach Meinung von Prof. v. Friedeburg wird der größte Teil der Studierenden auch im heutigen Wandel und unter teilweise erschwerten Verhältnissen diesen Anforderungen noch gerecht.

Für die Beratungspraxis gab er dem Publikum mit auf den Weg, das Studium unter dem Blickwinkel "Lernen als Lebenserfahrung" zu betrachten und nicht nur manisch nach zukünftigen Arbeitsplatz- und Karrierechancen zu schießen; studiert werden sollte das, was den eigenen Interessen und Neigungen entspricht und somit der Persönlichkeitsbildung zugute kommt.

In der anschließenden Podiumsdiskussion, moderiert von Dr. H. Winkler vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, gab es zu dieser Position von Friedeburgs breite Zustimmung, aber auch den Hinweis, daß diese Sichtweise auf ihre Ausbildung den Studierenden per Beratung nur schwer vermittelbar ist. Sehr oft, so der Hinweis von Frau Prof. Leuzinger-Bohleber, wird vor allem bei längerer Arbeitslosigkeit nach dem Studienabschluß erst durch die eigene, oft schmerzhaft Erfahrung verstanden, was das Studium hätte gewesen sein können.

Vorschläge, wie während des Studiums mehr Einsicht in die Notwendigkeit eines individuellen Studienweges geschaffen werden könnte, kamen von Seiten der Podiumsteilnehmer/innen in Form von Hinweisen auf die stärkere Beteiligung von Professoren an Beratungsaufgaben und den Ausbau von Tutorienangeboten zur Studiengestaltung. Auf Ablehnung bei den Beratern und der studentischen Vertreterin auf dem Podium stieß der Bericht von Traugott Klose, FU Berlin, über die dort eingeführte Beratungspflicht. Daß eine solche "Zwangsberatung" zum guten Erfolg für die Studierenden führt, wurde einhellig bezweifelt.

"Krise als Chance der spätadoleszenten Identitätsfindung"

Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber

1. Einleitung

Herr W., erfolgreicher Manager einer großen Firma (45 Jahre alt), formulierte nach seinem ersten Herzinfarkt:

"Das Schlimmste für mich ist nicht mal mein körperlicher Zustand, sondern daß ich Stimmungen erlebe, in denen ich gar nicht mehr weiß, wer ich bin und was ich mit mir anfangen soll. Alles ist zusammengebrochen. Ich hatte immer Erfolg, wußte immer, was ich zu tun habe, bin von Termin zu Termin gehetzt, fühlte mich durch meinen Erfolg bestätigt und habe mich eigentlich nie gefragt, ob ich diesen Lebensstil auch wirklich wollte. Ich bin da so hineingerutscht, mehr oder weniger zufällig, weil ich einen sehr guten Studienabschluß machte und gleich einen hochattraktiven Job angeboten bekam. Und nun merke ich erst, wie sehr ich von außen bestimmt war und mich wie eine Marionette dorthin bewegte, wohin man mich haben wollte... Im Grunde genommen weiß ich überhaupt nicht, wer ich eigentlich bin und wofür ich lebe..."

An solche Identitätskrisen denken wir bei der These, daß ein Vermeiden spätadoleszenter Krisen aus psychoanalytischer Sicht schwerwiegende individuelle und gesellschaftliche Langzeitfolgen nach sich ziehen kann, da dies oft mit einer verpaßten Chance einer tragenden Identitätsfindung gekoppelt ist, einer Entwicklung, die wir als "Pseudoidentitätsentwicklung" diagnostizieren. Wir fühlen uns übrigens darin in Einklang mit einer wissenschaftlichen Disziplin, die z.Z. weit mehr als die Psychoanalyse in Mode ist: mit der Chaostheorie. Auch dort wird postuliert, daß eine produktive Veränderung eines Systems, eine innovative Entwicklung, nur durch das Aufbrechen alter Strukturen, eben "Krisen", möglich ist: totale Ordnung bedeutet bekanntlich den Tod eines Systems.

Herr W. schildert ein weitgehendes Vermeiden spätadoleszenter Krisen zugunsten eines Verharrens in "Geordnetem", "Altbekanntem" - andeutungsweise: er folgte dem Wunsch seiner Eltern, Ökonomie zu studieren, "um eine sichere Karriere vor sich zu haben". *"Alles klappte vorzüglich: nach einem guten Abitur begann ich in meiner Heimatstadt zu studieren, konnte noch bei meinen Eltern wohnen, die mich bestens versorgten und mir alle Unterstützung anboten, die ich brauchte - ich mußte mich weder ums Essen noch um saubere Wäsche kümmern und konnte alle meine Energie ins Studium stecken. Dies lief dann auch vorzüglich - ich war immer einer der Besten meines Semesters und machte einen glänzenden Abschluß. Einer meiner Professoren empfahl mich dann seinem Freund, dem Chef einer Firma, der mir ein attraktives Angebot machte, das ich selbstverständlich nicht ausschlagen konnte. Nach fünf Jahren gehörte ich bereits zum mittleren Management und stieg dann immer weiter auf der Karriereleiter. - Im Betrieb lernte ich auch meine Frau kennen, wir heirateten, bekamen zwei Kinder, bauten ein Haus - alles wie aus dem Bilderbuch. - Viel bewundert, viel beneidet - , so daß ich gar nicht auf die Idee kam, mich zu fragen, ob ich dieses Leben überhaupt aktiv gewählt hatte ..."*

In knappen Worten schildert Herr W. in diesem Kriseninterventionsgespräch, daß er sich in seiner Spätadoleszenz kaum vom Elternhaus abgelöst hatte - er fühlte sich äußerlich und innerlich im Einklang mit deren Werten und Vorstellungen, spielte unbewußt den "erfolgreichen, problemlosen Sohn", eine Rolle, die er offenbar auch von dem erwähnten Professor angetragen bekam, der ihn - wiederum in einer erstaunlichen Geradlinigkeit einer neuen "Vaterfigur" - dem Leiter eines großen Betriebes empfahl. Die "Rolle des erfolgreichen, fügsamen Sohnes" setzte sich fort und ging nahtlos - ohne sichtbare Anzeichen von Zweifel und Krisen - über in die des erfolgreichen, problemlosen Ehegatten und Vaters. Erst der Herzinfarkt im 45. Lebensjahr stellte dieses erstaunlich ungebrochene Ausfüllen eines ganz spezifischen Rollensets in der äußeren Realität in Frage und entblößte die dahinterliegende gravierende Unsicherheit im Identitätsbereich. "Im Grunde genommen weiß ich überhaupt nicht, wer ich eigentlich bin und wofür ich lebe ..."

Selbstverständlich berührte mich als Analytikerin vor allem das Leiden des vor mir sitzenden Menschen und seine schmerzliche Einsicht, wieviel Lebenszeit und -qualität er, ohne es zu merken, verpaßt hatte - auch die Tragik der Familie, die in dieser Krise auseinanderbrach, u.a. weil seine Ehefrau offenbar hauptsächlich den erfolgreichen Karrieremann in ihm geliebt hatte und nun nicht mit seiner momentanen physischen und psychosozialen Schwäche zurechtkam. Doch haben Psychoanalytiker schon immer versucht, in den idiosynkratischen individuellen Schicksalen nicht nur die einzigartige, unverwechselbare Biographie und die zuweilen damit verbundene Psychodynamik der neurotischen Störung, das "individuelle Leiden", zu verstehen, sondern auch die darin enthaltene kulturspezifische Prägung, das "gemeine Unglück", zu entschlüsseln. In sogenannten "kalten Kulturen" (Lévi-Strauss, 1956) sind "außen geleitete Persönlichkeiten" (David Riesman), an die Herr W. erinnert, durchaus die Regel. Doch leben wir in einer "heißen Gesellschaft", die vor allem seit der Computerrevolution durch rasche Veränderungen und Traditionsbrüche gekennzeichnet ist, die dem Individuum ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit und Flexibilität abverlangen. In diesen Zeiten raschen gesellschaftlichen Wandels und einer Entwicklung, die in den letzten Jahren einem harten Sozialdarwinismus immer größeren Vorschub leistet, scheinen Krisen im mittleren Lebensalter, "Mid-life-crises", wie sie Herr W. erlebt, immer häufiger zu werden. Wie Herr W. sind solche Menschen den enormen psychischen und psychosozialen Anforderungen in einer von Modernisierungsschüben und Brüchen in der Lebensrealität gezeichneten Arbeits- und Beziehungswelt oft zwischen 40 und 50 nicht mehr gewachsen und erleben gravierende Sinnkrisen. So stellten wir in den Gesprächen mit Herrn W. fest, daß der Herzinfarkt wohl auch im Kontext des chronischen Stresses der letzten Jahre stand, in denen er sich, erstmals in seinem Leben, trotz seiner hohen Begabung nicht mehr den ständigen innovativen Anforderungen in seinem Betrieb gewachsen fühlte: seine eher auf Reproduktion ausgerichtete Intelligenz, sein immer wieder veraltetes Wissen und seine "Brave-Sohn-Identität" erwiesen sich zunehmend als ungenügend. Daher möchte ich im folgenden versuchen, auf eine mögliche Determinante solcher Krisen der Lebensmitte hinzuweisen: auf die Gefahr verkürzt ablaufender spätadoleszenter Identitätsentwicklungen, Überlegungen, die in diesem Kreise vielleicht auf Interesse stoßen, selbstverständlich aber durch weitere interdisziplinäre Analysen ergänzt werden

müßten. Die Psychoanalyse als eine Wissenschaft des Unbewußten kann in diesem interdisziplinären Dialog nur eine spezifische Perspektive aufzeigen: die unbewußten Determinanten individueller und kultureller Entwicklungen, die aus unserer Sicht immer im Spannungsfeld von drei Kräftefeldern zu betrachten sind: dem Kräftefeld der aktuellen gesellschaftlichen Situation, entwicklungsspezifischen Konflikten und der idiosynkratischen Sozialisation des Einzelnen.

Ich möchte daher zuerst kurz auf entwicklungsspezifische Konflikte und Aufgaben der Spätadoleszenz eingehen und dabei, nur fragmentarisch, auf einige charakteristische Merkmale der institutionellen und gesellschaftlichen Situation heutiger Studierender an unseren Massenuniversitäten verweisen (Herr von Friedeburg hat gestern dieses Thema in den Mittelpunkt seiner brillanten und provozierenden Ausführungen gestellt, Herr Gabler wird heute nochmals darauf eingehen) und dann den Schwerpunkt auf die Schilderung der spätadoleszenten Identitätsentwicklung anhand eines Fallbeispiels legen, um meine These zu illustrieren, daß spätadoleszente Krisen meist nicht nur Klippen, sondern auch Entwicklungschancen beinhalten.

Wir haben uns in den letzten Jahren hier an der Gesamthochschule Kassel in drei Forschungsprojekten mit der Spätadoleszenz beschäftigt:

- a) Veränderungen spätadoleszenter Konflikte bei Studierenden in den letzten 20 Jahren (geleitet zusammen mit E. Mahler und aktiv durchgeführt mit den Mitarbeitern der Psychotherapeutischen Beratungsstelle - R. Dumschat, H. Eickmann, R. Koechel, G. Wittenberger und z.T. D. Class); (vgl. Leuzinger-Bohleber u. Mahler, 1993);
- b) Auswirkungen der erschwerten Berufssituation (insbesondere von Arbeitslosigkeit) auf spätadoleszente Identitätsbildungsprozesse bei Absolventen des GhK-Lehrerstudiengangs; (zusammen mit A. Garlichs, A. Wiedenhöft u.a.); (vgl. u.a. Leuzinger-Bohleber u. Garlichs, 1991, Wiedenhöft, 1994);
- c) Zukunftshoffnungen und Zukunftsängsten von Kindern und Jugendlichen aus beiden Teilen Deutschlands (zusammen mit A. Garlichs, A. Gördes u.a.); (vgl. u.a. Leuzinger-Bohleber u. Garlichs, 1993).

Zur Zeit müssen wir uns - auch im Rahmen des Forschungsprojekts "Transformation des Schulunterrichts" - mit eher düsteren Facetten der Adoleszenz auseinandersetzen: mit Fremdenhaß, Ausländerfeindlichkeit und rechtsextremer Gewalt bei Jugendlichen. Ich hoffe, daß es mir gelingt, Ihnen in aller Kürze einige unserer theoretischen Vertiefungen zur Spätadoleszenz plausibel zu machen, die wir in diesen Projekten erarbeitet und auch in gemeinsamen Publikationen vorgelegt haben.

2. Zur Psychoanalyse der Adoleszenz und Spätadoleszenz

Zu Freuds zentralen Entdeckungen gehörte bekanntlich die Erkenntnis, daß die menschliche Sexualentwicklung "zweizeitig" ist, d.h. sich in zwei Phasen vollzieht: in der frühinfantilen Zeit

bis ca. zum 6. Lebensjahr und in der Pubertät (Freud, 1905). Moses Laufer (1965) charakterisiert vier Entwicklungsaufgaben, die der Adoleszente zu bewältigen hat:

1. Das noch infantile Ich des Adoleszenten ist konfrontiert mit der einsetzenden physiologischen Reifung und dem damit verbundenen Trieb Schub und droht davon überwältigt zu werden. Die körperlichen Veränderungen und vor allem die physisch reifen Genitalien führen zu einer Umstrukturierung des Körperschemas und müssen in ein neues Körperbild integriert werden.
2. Die Beziehung zu den infantilen Bezugspersonen, insbesondere zu den Eltern, erfährt eine Veränderung. Die infantil-libidinöse Bindung an den gegengeschlechtlichen Elternteil muß gelockert werden. Doch kommt es in den frühen Phasen der Adoleszenz zunächst einmal zu einem Wiederaufleben ödipaler Strebungen. Der Jugendliche scheint mit einem "Schritt zurück" Kräfte zu sammeln, um daraufhin "zwei Schritte vorwärts" gehen zu können. Die Reaktivierung ödipaler Strebungen hat auch die Funktion, die innere Verbindung zum infantilen Liebesobjekt dem Adoleszenten psychisch wieder präsenter zu machen; denn die anstehende Loslösung ist nicht in erster Linie eine äußere Loslösung, sondern eine psychische Auseinandersetzung mit den mächtigen inneren Repräsentanzen der primären Bezugspersonen, bei uns vor allem der Eltern. Der Niederschlag der frühinfantilen Beziehungen zu den Eltern in Identifizierungen im Ich-Ideal und Überich wird im adoleszenten Entwicklungsprozeß einer Revision unterzogen und dadurch sukzessiv in seiner Bedeutung relativiert. In diesem Prozeß spielt die Peer-group eine entscheidende Rolle, ermöglicht sie doch dem Adoleszenten Identifizierungen außerhalb der Familie und bietet ihm einen unverzichtbaren Halt in seinem Loslösungsprozeß von den Eltern. Dadurch erwirbt sich das adoleszente Ich sukzessiv eine sekundäre Autonomie und Unabhängigkeit von den familiären Bezugspersonen.
3. Die Loslösung von den libidinösen inneren (und auch noch realen) elterlichen Objekten bereitet die Suche nach einem (i.d.R. heterosexuellen) Liebesobjekt vor. Vorstufen einer neuen libidinösen Objektbeziehung sind Onaniephantasien und das Ausprobieren von realen Beziehungen ohne allzu große Festlegungen. Nach Laufer spielen die zentralen Onaniephantasien eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung einer definitiven Genitalorganisation, in die frühinfantile libidinöse Strebungen sowie deren Abwehr und Umformung oder auch eigene frühinfantile Traumatisierungen eingehen. In diesem komplexen psychischen Prozeß kommt es schließlich zur Ausbildung ganz spezifischer persönlicher Liebesbedürfnisse, in der prägenitale Befriedigungsmodi unter das Primat der Genitalität gestellt werden.
4. Mit diesem Prozeß verbunden ist auch die Integration der präödipalen und ödipalen Identifizierungen und der aktuellen inneren und äußeren Verhaltenserwartungen und Ideale in eine stabile Identität. "Wer bin ich?" ist die zentrale Frage des Adoleszenten, auf die er eine idiosynkratische Antwort finden muß. Diese - erstmals in seinem Leben - durch Reflexion begleitete Identitätsfindung ermöglicht ihm im folgenden eine Kontinuitäts Erfahrung mit sich selbst, als einer unverwechselbaren und einzigartigen Person. "To remain

the same in the midst of change...." (Lichtenberg). In diese Identität gehen das infantile Tribschicksal mit eigenen charakteristischen Befriedigungsmodalitäten, aber auch erlittene Traumatisierungen mit ein, deren Bewältigung zu einer lebenslänglichen Aufgabe wird. Auch das Herstellen von Identität bzw. eines kongruenten Identitätsgefühls bleibt ein lebenslanger krisenanfälliger Prozeß, der in der Adoleszenz als selbstflexiver, seelischer Vorgang beginnt und in der Spätadoleszenz als entwicklungsspezifische Aufgabe in den Vordergrund rückt (vgl. dazu auch Bohleber, 1987, 1992). Auf diese Identitätsbildungsprozesse möchte ich hier noch etwas differenzierter eingehen:

Peter Blos (1979) hatte, unabhängig von der Forschungsgruppe um Moses Laufer, diese eben angeführten adoleszenten Entwicklungsprozesse noch einer weiteren Differenzierung unterzogen, indem er, ohne Altersangaben zu implizieren, einzelnen Subphasen der Adoleszenz spezifische Entwicklungsaufgaben zuschreibt.

In der Präadoleszenz steht, ausgelöst durch den Wachstumsschub und die einsetzende physiologische Reifung, die Auseinandersetzung mit dem sich verändernden Körperbild im Zentrum des psychischen Geschehens. Blos weist auf die intensive körperliche und seelische Spannung hin, in der Adoleszente bei diesem Eintritt in die Jugendphase stehen. Dies begünstigt auch ein Ausagieren von Spannungen in verschiedensten Formen, allein oder in der Gruppe, besonders in der Präadoleszenz, aber auch noch in den anschließenden Subphasen der Adoleszenz.

In der Frühadoleszenz setzt die äußere und innere Loslösung vom Elternhaus ein. Eltern werden vermehrt einer kritischen Evaluation unterzogen, doch erlebt der Frühadoleszente oft ein Wechselbad an Gefühlen, ein Schwanken zwischen plötzlichen, intensiven Liebeswünschen an die primären Bezugspersonen, gefolgt von Ablehnung und dem Versuch, sich zu distanzieren. Oft ist in dieser Zeit ein Wiederaufleben prägenitaler Identifizierung zu beobachten, besonders Identifizierungen mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil. Unbewußt werden solche Identifizierungen einer ersten Kritik unterzogen, ein Grund, warum in dieser Zeit homoerotische Beziehungen zu Freundinnen oder Freunden zunehmen.¹ Zudem fallen in solchen homoerotischen Anziehungen oft narzißtische Modalitäten auf: im gleichgeschlechtlichen Alter-Ego wird ein Spiegel für sich selbst gesucht, um die geschwächte narzißtische Selbstwertregulation zu stabilisieren, wie auch die beginnende Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Identität einzuleiten.

In der eigentlichen Adoleszenz nehmen vorerst einmal diese narzißtischen Modalitäten ab. Es erfolgt eine vermehrte Zuwendung zu heterosexuellen Objekten. Ödipale Wünsche und Konflikte werden wieder reaktiviert und leiten den aufregenden und gleichzeitig schmerzhaften Abschied von der Kindheit und ihren Liebesobjekten ein. Neue Rollen, Selbst- und Selbstidealbilder und

¹Thomas Mann hat in seinem Adoleszenzroman "Tonio Kröger" diese homoerotische Phase sensibel beschrieben. Auch andere Adoleszenzromane wie R. Musils "Törless" oder J. D. Salinger's "Der Fänger im Roggen" sind meisterhafte Gestaltungen adoleszenter Entwicklungsprozesse.

Objektbeziehungen werden nun in Phantasie und Realität ausprobiert. "Wer bin ich?" wird zur zentralen Frage des Selbst. Die Peer Group mit ihren vom Elternhaus abweichenden Normen und Werten wird sukzessiv mehr libidinös besetzt und ermöglicht durch neue Identifizierungen, sich von der Primärfamilie wegzubewegen. Dabei fallen diese neuen, durch Peer Group-Ideale geprägten Wertsysteme, Idole und Ideologien durch ihre archaische, präambivalente Qualität auf. Das noch schwache adoleszente Ich scheint keine Grautöne zu ertragen: es wird scharf zwischen "gut" und "böse", "schwarz" und "weiß", Liebe und Haß, Freund und Feind unterschieden. Dies verleiht auch der adoleszenten Kritik an gesellschaftlichen Mißständen zwar oft eine hellsichtige, aber in der Regel noch holzschnittartige Qualität (vgl. dazu auch Leuzinger-Bohleber u. Garlichs, 1993). Weiter spielen in diesem Entwicklungsprozeß Omnipotenzphantasien eine zentrale Rolle. Der Jugendliche wehrt mit ihrer Hilfe schwere Insuffizienzgefühle ab, die in Zusammenhang stehen mit der adoleszenten Ichschwäche. Zu der Ichschwäche trägt u.a der Verlust alter, frühinfantiler Orientierungen an elterlichen Maßstäben und Verhaltensregeln (während der Latenz fortgesetzt durch die Introjektion des elterlichen Wertsystems ins Ichideal und Überich) bei. Der Jugendliche kann die Welt sukzessiv weniger durch die Augen der Eltern wahrnehmen und interpretieren, was bis dahin zwar eine eingeschränkte Sicht der Dinge bedeutete, aber auch ein Gefühl von Sicherheit und Orientierung garantierte. Der Adoleszente ringt nun um eine eigene, persönliche "Weltinterpretation" - doch erlebt er sich in dieser Phase des Übergangs als labil, geschwächt und unsicher. Damit verbundene altersspezifische Ohnmachts- und Insuffizienzgefühle können oft psychisch nicht ertragen werden und müssen mit Hilfe adoleszenter Größenphantasien abgewehrt werden. In diesen Größenphantasien (z.B. in Tagträumen) fühlt sich der Adoleszente als "der Größte, Klügste, als der Retter der Menschheit". Klinische Erfahrungen belegen, wie wichtig diese Omnipotenzphantasien für den adoleszenten Entwicklungsprozeß sind. Der Jugendliche braucht teilweise die Illusion, er sei ein unersetzbares, einzigartiges Wesen, auf das "die Welt wartet", um den innerseelischen narzißtischen Notzustand zu kompensieren, der durch das Wegfallen bisheriger narzißtischer Befriedigungen (z.B. durch Lob der realen oder internalisierten Eltern im Ich-Ideal oder Überich) bedingt ist. Besteht wenig innerer oder äußerer Spielraum zum Entwickeln solcher Omnipotenzphantasien, oder erfolgt eine zu schnelle Desillusionierung, z.B. durch die Erfahrung drohender Arbeitslosigkeit und fehlender Zukunftsperspektiven, fallen die Omnipotenzphantasien abrupt in sich zusammen - Angst, Wut (bis hin zur narzißtischen Wut) und Gewalt können eine mögliche Folge sein.

In der Spätadoleszenz hat sich oft dieser seelische Notstand etwas reguliert. Schulische Erfolge und zunehmende Sicherheit in neuen Objektbeziehungen und in der narzißtischen Selbstwertregulation führen zu einer vermehrten Stabilität. Dies ist eine Voraussetzung für eine erhöhte Differenzierung seelischen Problemlösens: erste Ambivalenzen und Ambiguitäten in der Wahrnehmung des Selbst, des Selbstideals und der Objekte werden zugelassen und seelisch ertragen. Diese zunehmende psychische Reife ist eine Voraussetzung, die entwicklungspezifischen Aufgaben der Spätadoleszenz in Angriff zu nehmen. Diese stehen in Zusammenhang damit, daß in unserer Gesellschaft die Spätadoleszenz eine Reihe unabdingbarer Entscheidungen und Festle-

gungen mit sich bringt: nach einer Phase des Experimentierens mit verschiedenen Selbstentwürfen, Rollen und Verhaltensweisen werden von dem Spätadoleszenten in unserer Gesellschaft identifikatorische Festlegungen erwartet: der Jugendliche muß sich für einen (bzw. höchsten einige wenige) Berufe entscheiden, sich vertiefend in eine Liebesbeziehung einlassen (die immer auch ein Verzicht auf andere, ebenfalls potentiell mögliche Beziehungen bedeutet), sexuelle Erfahrungen mit konstanten Partnern suchen und auch im Bereich des persönlichen Vertrauens eine Reihe von Festlegungen treffen: politische, ideologische und religiöse Lebenseinstellungen nehmen nun Kontur an. Daher wird im Laufe der Spätadoleszenz sukzessiv eine unverwechselbare Charakterstruktur sichtbar, in die Gefühlsdispositionen, individuelle Bedürfnishierarchien und spezifische Verletzlichkeiten bzw. Residuen infantiler Traumatisierungen integriert werden. Dies alles resultiert in einem vertieften Gefühl der eigenen, unverwechselbaren Identität, der immer wieder Kontinuität mit sich selbst vermittelnden Erfahrung: "Das bin ich!"². Dieser Prozeß ist aus psychoanalytischer Sicht nicht ohne Krisen zu durchlaufen, denn es gilt Abschied zu nehmen sowohl von Altbekanntem, das bisher psychische und psychosoziale Sicherheit spenden konnte, als auch von vielschichtigen Wünschen und Sehnsüchten, den omnipotenten Phantasie- und Zukunftsentwürfen der Adoleszenz. Daher werden solche Festlegungsprozesse i.d.R. schmerzlich erlebt, weil sie - für die meisten Spätadoleszenten unserer Kultur - mit irreversiblen Entscheidungsprozessen verbunden sind: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden erstmals reale Größen - ein Bewußtsein der eigenen Lebenszeit, von Endlichkeit und Sterblichkeit zeichnet sich ab - ein schmerzvoller Prozeß. Die damit verbundene Trauerarbeit einerseits, aber andererseits auch die Erfahrung realer Kompetenz als verlässlicher Partner in einer Liebesbeziehung, der für Bedingungen sorgen kann, die befriedigende Erfahrungen für sich selbst und andere mit sich bringen, sind Voraussetzungen für den Eintritt ins junge Erwachsenenalter. Bloß bringt diesen Entwicklungsschritt mit der psychischen Bereitschaft, Verantwortung für die kommende Generation zu übernehmen, eine Bereitschaft zur psychischen Elternschaft, in Verbindung.

Die Validität dieses Phasenmodells wurde inzwischen vielfach in Frage gestellt; dennoch eignet es sich, die innerseelischen Prozesse adäquater theoretisch zu beleuchten, die wir in den erwähnten Forschungsprojekten im Auge hatten. Spätadoleszente Entwicklungsprozesse sind durch ein komplexes Ineinanderwirken von entwicklungsspezifischen Konflikten, idiosynkratischen Sozialisationsfaktoren und institutionellen und gesellschaftlichen Realitäten determiniert. Werden nun durch institutionelle und sozioökonomische Entwicklungen und Entscheidungen psychosoziale Freiräume bedroht oder gar weitgehend zum Verschwinden gebracht, können spätadoleszente Identitätsbildungsprozesse nur partiell oder im Extremfall oft sogar kaum noch durchlaufen werden. Gefühle chronischer Ohnmacht, das Erleben "auf mich kommt es nicht an

² Herr von Friedeburg hat uns gestern - in meiner Wahrnehmung - ein brillantes Plädoyer für diese spätadoleszente Identitätsfindung vorgetragen. Allerdings hat er vorausgesetzt, daß die Studierenden schon wissen, "was sie interessiert und wofür sie besonders begabt sind", und von den Beratern nur dazu ermuntert werden können, sich nach diesen Begabungen auszurichten. Aufgrund unserer klinischen Erfahrung wissen wir, daß bei vielen heutigen Spätadoleszenten erst ein durch Krisen geprägter Selbstfindungsprozeß zu der inneren Sicherheit "Das bin ich!" führt.

... ich bin nur ein winziges Glied in einer Masse und werde weder gesehen noch als individuelle Persönlichkeit wahrgenommen", können einen regressiven Prozeß begünstigen, der - betrachten wir das aufgeführte Phasenmodell - Omnipotenzphantasien der frühen Adoleszenz (bzw. der "eigentlichen Adoleszenz") sekundär wiederbelebt und eine "primitivere Stufe psychischen Funktionierens" zutage fördert, die, als Folge der psychischen Regression, dem spätadoleszenten Differenzierungsniveau nicht mehr entspricht, sondern eher an die Manifestationen Adoleszenter erinnert. I.a.W. kann durch solche chronischen institutionellen oder gesellschaftlichen Erfahrungen in der äußeren Realität ein Regressionsprozeß bei Spätadoleszenten in Gang gesetzt werden, der zu adoleszenten psychischen Mechanismen wie der rigiden Spaltung in "gut" und "böse", "schwarz" und "weiß", von Omnipotenz und archaischer Wut führt.

Alle von Ihnen, die mit Studierenden an Beratungsstellen arbeiten, werden solche Reaktionen kennen. Allerdings sehen wir, besonders in den Psychotherapeutischen Beratungsstellen, eher jene Studierenden, die Aggression und Wut eher gegen sich als gegen die Institution oder die Gesellschaft wenden, die ihnen nicht nur teilweise untragbare Studienbedingungen zumutet, sondern auch eine hohe Arbeitslosigkeit für akademische Berufsanfänger (z.B. bei Lehrern 18,1 %): psychosomatische und psychoneurotische Störungen sind eine mögliche Folge. Lassen Sie mich dies mit einem Fallbeispiel einer Jurastudentin aus Zürich illustrieren, die damals, Ende der 70er Jahre, auf ähnliche Studienbedingungen, wie wir sie heute z.B. am Fachbereich 1 haben, mit einer gravierenden Störung ihrer spätadoleszenten Identitätsbildung reagierte. Ich möchte auf diese Behandlung zurückgreifen, weil uns Frau N. erlaubte, ihren Behandlungsbericht zu veröffentlichen; dies erleichtert mir den Bruch der Intimität, den ein öffentliches Berichten unserer klinischen Forschungsergebnisse leider immer mit sich bringt. Zudem kann ich auf behandelungstechnische Fragen hier nicht eingehen; wenn jemand von Ihnen sich dafür interessieren sollte, kann er eine Zusammenfassung davon nachlesen (Grüntzig und Meyer, 1978). Schließlich möchte ich Ihnen durch den Fallbericht unsere Reise durch das teilweise trockene Land der psychoanalytischen Theoriebildung etwas erträglicher machen:

Frau N. (34 J.) meldet sich als Notfall in unserer Beratungsstelle an: sie ist in Panik, weil sie in drei Monaten ihre Prüfung absolvieren soll und sich wegen massiver Ängste, Schlaf- und Eßstörungen noch kaum vorbereitet hat. Sie habe seit ihrem Abitur keine Prüfung mehr bestanden und müsse nun ihr zweites Studium aufgeben, falls ihr diese Prüfung nicht gelinge. Ihr Hausarzt habe sie motiviert, psychotherapeutische Hilfe zu suchen.

Frau N. befindet sich in einer psychischen und psychosozialen Situation, die uns an eine Identitätsdiffusion denken läßt: sie lebt völlig allein in einem, wie sie es nennt "chaotischen" Zimmer, verbringt ihre Tage ohne zeitliche Struktur in Tagträumereien oder im Bett liegend, nur unterbrochen durch ihre stundenweise Tätigkeit als Putzfrau, mit der sie sich finanziell über Wasser hält. In der Abklärung wird deutlich, daß ihre inneren Grenzen zwischen Phantasie und Realität, Selbst und Objekt, Tag- und Nachträumen fließend sind: oft weiß sie nicht, welcher Wochentag

ist, und entwickelt Vorstellungen, von Nachbarn verfolgt und beobachtet zu werden, Vorstellungen, die schon fast an einen paranoiden Verfolgungswahn erinnern. Diese diagnostischen Hypothesen wurden in den therapeutischen Sitzungen abgestützt: z.B. erzählte sie schon in der ersten Stunde von einem Traum, in dem sie sich wie ein Gefäß fühlte, das Sprünge bekommen habe. Sie leide oft - auch nun, während sie dies erzähle - an einem Gefühl, sie falle auseinander: i.a.W. an einer Angst vor Identitätsverlust.

Sie können sich sicher vorstellen, daß auch ich mich angesichts der äußeren und inneren Situation von Frau N. z.B. im Erstinterview, aber oft auch in den Therapiestunden, zuerst einmal hilflos und ohnmächtig fühlte: Frau N. ließ mich ihre Ängste vor Kontroll- und Identitätsverlust selbst empfinden und setzte mich ebenfalls unter einen großen Leistungsdruck: ich fühlte mich selbst wie in einer Prüfung. - Schon im Erstinterview schilderte sie eine ihrer traumatischen Prüfungserfahrungen: sie hatte gehört, daß sie eine von 70 Studierenden sei, die der Professor, den sie noch nie persönlich gesehen und der den Ruf hat, ein knallharter, strenger Prüfer zu sein, innerhalb von zwei Wochen je 15 Minuten prüfe. Sie hätte phantasiert, daß dieser Prüfer eine riesige Peitsche habe und auf sie einschlage. Assoziationen führen zu ihrem Vater, einem von ihr als streng und sadistisch erlebten Landarzt, der sie als älteste von acht Geschwistern früher oft geschlagen habe. Sie sei das schwarze Schaf der Familie gewesen und habe den Eltern große Schwierigkeiten bereitet.

Solche Phantasien verrieten sowohl inhaltlich als auch strukturell die ödipalen Konflikte, die durch die Prüfungssituation aktualisiert wurden: i.a.W. die Analogie der Struktur der Prüfungssituation mit ihren traumatischen Erfahrungen mit ihrem Vater (Autoritätsperson mit wenig Interesse für sie, aber rigide Strenge und großer Entscheidungsmacht) führten zu einer unbewußten Gleichsetzung der Prüfung mit Bestrafungs- und Versagenerfahrungen mit ihrem Vater und reaktivierten die damit verbundenen Affekte (panische Angst, Wut, Verzweiflung). I.a.W. paßte die anonyme, inhumane Studiensituation wie ein Schlüssel in das Schloß der frühinfantilen Traumatisierungen von Frau N. (eine Formulierung von meinem Kollegen Eugen Mahler) und führte daher zu der Reaktivierung von panischen Ängsten und Insuffizienz- und Ohnmachtsgefühlen. Diese Reaktivierungen verunmöglichten ihr, einen Schritt ihrer spätadoleszenten Identitätsbildung im beruflichen Bereich erfolgreich zu gehen; statt dessen befand sie sich in einem bedrohlichen Regressionsprozeß, wie ich Ihnen wenigstens in einigen Stichworten im folgenden illustrieren möchte. Doch zuerst noch einige theoretische Überlegungen zu den Identitätsbildungsprozessen in der Spätadoleszenz.

3. Identitätsbildungsprozesse in der Spätadoleszenz

In diesem Rahmen kann ich das schwierige Konzept der Identität sowohl in der Psychoanalyse als auch in der Soziologie nicht diskutieren (vgl. dazu u.a. Krappmann, 1982). Es sei nur angemerkt, daß der psychoanalytische Beitrag zur Identitätsdiskussion vor allem darin besteht, auf

das Nicht-Identische, das Unbewußte und seine Rolle bei der Entwicklung eines stabilen Identitätsgefühls hinzuweisen. Dies dokumentieren auch neuere psychoanalytische Arbeiten zur Identitätsbildung. Darin sind, nach Bohleber (1987/1991), vor allem drei Bereiche bestimmend:

a) Identitätsbildungsprozesse im intermediären Raum zwischen innen und außen, zwischen Selbst und Objekt

Das Identitätskonzept stellt im Gegensatz zur psychoanalytischen Theorie des Selbst einen Grenzbegriff dar, mit dem versucht wird, in Rechnung zu stellen, daß sich diese Entwicklungsprozesse an der Schnittstelle zwischen äußerer und innerer Realität abspielen (siehe auch Leuzinger-Bohleber, 1991). Das Gefühl der Gleichheit und Kontinuität mit sich selbst ist einmal abhängig von einem Vergleich mit sich selbst, früheren Erfahrungen und deren Bewertungen und Erinnerungen, zum anderen aber auch von der Wahrnehmung von außen als "der immer noch gleichen Person". Dies führt zu einer komplexen und immer konflikthaften Wahrnehmung von Identität, die Lichtenstein (1977) als das "dilemma of human identity" beschrieben hat. Identität besteht immer einerseits aus der genuinen Erfahrung, "innerlich sich selbst zu sein", andererseits ist sie gleichzeitig auf die Übernahme sozialer Rollen angewiesen, was ständig die Gefahr in sich birgt, darin in seiner Individualität ausgelöscht zu werden: ein unauflösbares Dilemma! Bohleber (1987) definiert Identität daher als einen Bestandteil des intermediären Bereichs nach Winnicott (1971), in den in gleicher Weise innere Realität und äußeres Leben einfließen. Dieser intermediäre Bereich ist, lebensgeschichtlich betrachtet, eine Voraussetzung für den Beginn einer Beziehung zwischen dem Säugling und der Welt, eine Voraussetzung für die Differenzierung zwischen innen und außen, zwischen Phantasie und Realität und zwischen Selbst und Objekt. Daher betrachten wir diese Prozesse als ein Fundament der Autonomieentwicklung und der Individuation sowie von kreativen Prozessen im Individuum ganz allgemein (vgl. u.a. Lichtenstein, 1977, Mahler, 1972, Stern, 1985).

Bei diesen Entwicklungsvorgängen - wie auch bei den ihnen verwandten in der Adoleszenz und der Spätadoleszenz - spielt nun das Identitätsgefühl eine zentrale Rolle. Das Identitätsgefühl ist das Resultat der synthetisierenden Aktivitäten im Ich und besteht darin, Phantasien über das Selbst zu organisieren. Dabei existieren außer den reiferen Identitätsgefühlen immer gleichzeitig verschiedene Identitätsgefühle nebeneinander, die aus früheren Entwicklungsstadien stammen und zum Teil auch unbewußt sind. Für ein tragendes Identitätsgefühl ist, wie wir aufgrund klinischer Erfahrungen wissen, gerade ein flexibler Dialog mit unbewußten Seiten der Identität, den "Schatten der eigenen Persönlichkeit", entscheidend. Werden solche Schattenseiten des Ichs, des Ichideals und Überichs rigide abgewehrt, erfährt die eigene Identität ebenfalls eine rigide Einschränkung: die abgewehrten Identitätsanteile werden im folgenden häufig auf Außenstehende, "Fremde", projiziert, u.a. übrigens auch eine Determinante des Fremdenhasses.

Wie entwickelt sich nun ein solches "Kernselbstgefühl"? Die frühesten Formen eines Identitätsgefühls zentrieren sich um Omnipotenzphantasien, die die Trennung zwischen Selbst und

Objekt verleugnen, sowie aus frühen Körperphantasien. Der Kern eines positiven Identitätsgefühls besteht aus jenem Teil des Selbst, in das das primäre Objekt internalisiert wurde. Dabei ist die "good enough mother" (Winnicott), die auf die idiosynkratischen Bedürfnisse ihres Säuglings eingehen kann, die basale Voraussetzung für die Ausbildung eines frühen Gefühls der eigenen Einzigartigkeit.

Modell (1975) beschreibt, wie die "good enough mother" dem Säugling ein basales Gefühl von sich selbst, eines "sense of self", ermöglicht und der Säugling auf dem spiegelnden Gesicht der Mutter in ihren Reaktionen erstmals "sich selbst erahnt". Diese Erfahrungen sind eingebunden in den intermediären Raum zwischen Mutter und Kind, da nur ein "Zwischenraum" zwischen ihnen zu der sich anbahnenden Erfahrung der Unterscheidung von Selbst und Objekt befähigt. Stern (1985) spricht von einem "sense of a core self", Emde (1983) von einem "core sense of identity" und Cadwell (1976) und andere von "primary identity". Sander (1988) beobachtete die täglichen Verhaltensweisen in frühen Mutter-Kind-Dyaden. Es zeigte sich, daß "event structures" entwickelt werden, d.h. stabile, wiederkehrende Muster des Verhaltens und des Tagesablaufs, die dem Säugling das Gefühl geben, nicht nur passives Opfer, sondern aktiver Mitgestalter der Interaktion (ein "agent") zu sein, da er den Ablauf der immer wiederkehrenden Handlungen antizipieren kann und daher psychisch die Illusion entwickelt, diese aktiv herbeizuführen. Zudem entwickelt der Säugling in befriedigenden Mutter-Kind-Interaktionen schon bald einen Zustand der "alert inactivity", d.h. einen relativ ruhigen seelischen Zustand, in dem er, wie inzwischen viele Studien aus der empirischen Säuglingsforschung belegen, psychisch am besten in der Lage ist, wahrzunehmen, zu beobachten und zu lernen. In diesem Zustand kann er auch die erste lustvolle Erfahrung des "Allein-sein-könnens" machen, die Erfahrung einer ersten Trennung vom Objekt. Diese Erfahrungen können sich nur in einem "open space" abspielen, d.h. in der Situation, in der die Mutter zwar anwesend ist, aber dem Säugling den Raum lassen kann, sich selbst zu spüren, sich selbst zu erfahren, indem sie nicht z.B. mit irgendwelchen Stimulationen oder Handlungen interferiert. Bohleber (1992) charakterisiert diese Interaktionen wie folgt:

"Innerhalb eines harmonisch regulierten Mutter-Kind-Systems sind während einer Wachperiode Zeiten zu beobachten, die eine Entflechtung zwischen Mutter und Kind hinsichtlich der eingespielten Regulationsabläufe zulassen. Dies kann eintreten beim Fehlen einer inneren körperlichen Erregung und beim Ruhen von Interaktionen. Der Säugling ist dabei wach und in einem Zustand einer 'alert inactivity'. Dies erlaubt dem Säugling, innere Empfindungen oder Impulse als seine eigenen, die in ihm selbst aufkommen, wahrzunehmen. Der Impuls wird zu einem 'personalen Erlebnis'." (Winnicott, 1974, p. 43). Damit entsteht beim Säugling, wenn auch zunächst rudimentär, die Fähigkeit, allein zu sein. Innere aufkommende Empfindungen und Impulse schaffen ein Selbstgefühl, das sich im Laufe wiederkehrender Zeiten von Entflechtung verstärkt und komplexer wird. Sander bezeichnet diese Zeiten als einen "offenen Raum", der zur Selbst-Entwicklung notwendig ist. Er sieht in ihm eine erste Form eines intermediären Raumes nach Winnicott, der von der Mutter gehalten werden muß. Sie muß da sein, darf aber nicht mit Stimulationen

oder Pflegeleistungen eingreifen. Im Zuge der Entfaltung dieses Raumes kann der Säugling zunehmend verschiedene Selbst-Erfahrungen machen über seine Autorschaft von Empfindungen, Gefühlen, Vorstellungen und Reaktionen, und er erwirbt sich das Gefühl eines eigenen psychischen Raumes. Mit dem Erwerb der Fähigkeit zur inneren Repräsentation und einer objektivierbaren Selbstrepräsentanz entwickelt und erweitert sich innerhalb dieses intermediären Raumes das Identitätsgefühl. Das Kind eignet sich zunehmend ausdifferenzierte Selbst-Bilder an.

Diese Verbindung von Selbst-Entwicklung als personalem Erlebnis mit dem intermediären Raum zwischen Mutter und Kind sehen wir als eine frühe Vorform späterer Identitätsentwicklung an. Die Identität ist von ihrer Struktur her mit den im intermediären Raum angesiedelten Übergangsobjekten verwandt. Diese haben eine Mittelstellung zwischen der inneren Welt und der äußeren. Sie sind ein Teil von beiden. Genau diese Mittelstellung kommt auch der Identität zu. Sie stellt eine Balance dar zwischen äußerer Erwartung, gesellschaftlichem Rollenverhalten und der inneren Wirklichkeit, den Phantasien und persönlichen idiosynkratischen Wünschen." (p. 355,356)

In der zweiten Phase psychischer Strukturbildung, in der Adoleszenz, bedarf nun der Adoleszente ebenfalls eines solchen Spielraums, eines psychosozialen Moratoriums, wie dies Erikson (1959) bezeichnete, um sich von den internalisierten Eltern, etwa elterlichen Werten und Vorstellungen im Ich-Ideal und Überich, zu lösen und zu einer eigenen Identität mit einem eigenen Wertraum zu finden. Wunsch- und triebbesetzte Vorstellungen, die auf Verwirklichung drängen, können durch diesen Spielraum erprobt, reexternalisierte Überichanteile geprüft, neue Werte, Vorstellungen und Handlungsmuster durchgespielt, verworfen oder angenommen und dann internalisiert werden.

In diesem Prozeß spielen wiederum die Größenphantasien eine zentrale Rolle, nicht nur, wie anderswo beschrieben (Leuzinger-Bohleber, Garlichs, 1991), zur Abwehr der Insuffizienzgefühle, sondern auch als kreative Leistung. Z.B. muß der Jugendliche Größenphantasien, in gewissem Sinne auch Illusionen, ausbilden können, er sei ein wichtiges, aktiv mitgestaltendes Mitglied der Gesellschaft, und in seiner Phantasie seine eigenen "Weltentwürfe", Wertsysteme etc. entwerfen können, sonst wird er vorschnell auf eigene Ohnmachts- und Wertlosigkeitsgefühle zurückgeworfen. Wie im ersten Trennungsprozeß im 2./3. Lj. wird ein sukzessives Abarbeiten und schließlich ein Verzicht auf narzißtische Größenphantasien, eine adäquate Desillusionierung, nur ermöglicht durch die reale Erfahrung des Angenommenseins auch ohne sie - beim Spätadoleszenten durch die reale Erfahrung des persönlichen Erwünschtseins, des Gebrauchtwerdens wenigstens in einem Sektor dieser Gesellschaft. An solche Prozesse dachten wir in den erwähnten Studien, als wir auf die mögliche Langzeitwirkung chronischer Ohnmachts- und Insuffizienzgefühle bei Studierenden an unseren heutigen Massenuniversitäten, aber auch der drohenden und realen Akademikerarbeitslosigkeit hinwiesen.

Welche Hypothesen zu den eben beschriebenen Entwicklungsprozessen stellten wir in der Fokalthherapie mit Frau N. auf? In diesem Kreise ist sicher bekannt, daß solche Rekonstruktionen, wie

dies die neuere Gedächtnisforschung postuliert, nicht vereinfachend objektiven biographischen Erlebnissen entsprechen, sondern eine Re-konstruktion, basierend auf Beobachtungen des aktuellen Verhaltens des Patienten, darstellen. Dabei geht es weniger um objektive Daten als um das Erleben des Subjektes, das verstanden werden will, die narrative Wahrheit. Allerdings zeigen sowohl empirische als auch klinisch-psychoanalytische Studien, daß diese narrative Wahrheit keineswegs beliebig ist, sondern in der Tat eine Annäherung auch an historische Wahrheit bedeutet.

In langen Psychoanalysen fühlen wir uns dabei verständlicherweise wegen der Fülle unserer Beobachtungen sicherer als in kürzeren Therapien, wie der Fokalthherapie von Frau N. In den Sitzungen mit ihr stellten wir die Hypothese auf, daß Frau N. im ersten Lebensjahr, als älteste Tochter einer katholischen Arztfamilie in der Innerschweiz, vermutlich durchaus eine stabile "good enough"-Beziehung zu ihrer Mutter aufbauen konnte: verschiedene Träume und Erinnerungen ließen eine warme, tragfähige Mutter-Tochter-Beziehung vermuten. Auch war sie als Erstgeborene in einer katholischen Familie hoch erwünscht. Allerdings folgte vermutlich eine abrupte Vertreibung aus diesem frühen Paradies, weil schon mit 1 1/4 Jahren der jüngere Bruder geboren wurde, offenbar in ihrer Wahrnehmung besonders für den Vater ein wichtiges Ereignis, der diesen Bruder immer vorzog (ihm z.B. im Gegensatz zu ihr das Studium bezahlte). Die anderen 6 Geschwister folgten ebenfalls in kurzen Abständen und absorbierten begreiflicherweise die Mutter sehr. Wir wissen aus vielen psychoanalytischen Studien und Direktbeobachtungen früher Interaktionen, daß eine Zuwendung der Mutter zu einem zweiten Kind oft die oben beschriebenen krisenanfälligen Pendelprozesse des älteren Kindes im 2. Lebensjahr während der Individuations-Separationsphase erschwert, da nun die "zeitlose" Verfügbarkeit der Mutter begrenzt wird, die im optimalen Falle einfühlsam und lustvoll das Pendeln des Toddlers zwischen Wegbewegen und Wieder-schutzsuchen begleitet (vgl. Mahler, 1972) Eine verfrühte Autonomieentwicklung und eine nur lückenhafte Entwicklung des intermediären Raumes und der inneren Grenzen zwischen Mutter und Kind bzw. Selbst und Objekt sind mögliche Folgen. - Bei Frau N. vermuteten wir, daß sie solche Schwächen in ihrem frühinfantilen Individuationsprozeß aufwies, die in der Adoleszenz nicht gemildert, sondern nochmals traumatisiert wurden und zu der heftigen Reaktion auf die eingeschränkten institutionellen Freiräume an der Universität führten.

Z.B. eskalierten in der Adoleszenz die Konflikte mit ihrem Vater, die ihre schüchternen Versuche einer Ablösung und eines zweiten Individuationsprozesses auslösten, derart, daß der Vater sie nach einem heftigen Streit buchstäblich aus dem elterlichen Haus verbannte: sie lebte einige Wochen in ihrem Gartenhaus, zusammen mit ihrem Hund, und wurde dann zu einer Tante nach England geschickt, was u.a. einen Abbruch des Gymnasiumsbesuches bedeutete. Ihr Vater war übrigens der Überzeugung: "Mädchen brauchen nicht zu studieren!" (Die Mutter von Frau N. hatte nach einem glänzenden Abitur geheiratet, Kinder bekommen und auf ein eigenes Studium verzichtet). Nach dieser schweren Krise konnte sie dank der guten Beziehung zu ihrer Tante

(innerlich knüpfte sie vermutlich an eine gute frühe Mutterbeziehung an) ihre schulische Sozialisation fortsetzen und - gegen den Willen des Vaters - ihr Abitur machen und studieren.

Die aktuelle Krisensituation war unbewußt u.a. dadurch ausgelöst worden, daß sie den anonymen, "autoritären" Prüfer (Durchfallquote i.d.R. über 50 %) mit den Erfahrungen mit ihrem Vater in Beziehung setzte, sich auch mit seinem Verbot identifizierte, daß man als Frau nicht zu studieren brauche. Doch wurde in der therapeutischen Arbeit auch deutlich, wie ungenügend sie innerlich über einen intermediären Raum verfügte, d.h. über einen schützenden Zwischenraum zwischen dem Selbst und dem Objekt: das als sadistisch erlebte Objekt schien den ganzen psychischen Raum auszufüllen und das eigene Selbst auszulöschen. Eindrücklich war auch, daß sie - in der Anonymität ihrer Studiensituation - über keine guten äußeren Objekte verfügte (sie hatte kaum Kontakt), was ihr verunmöglichte, an die guten Objektbeziehungserfahrungen mit ihrer Mutter (bzw. Tante) anzuknüpfen. Dies konnte, zu meiner damaligen Überraschung, in der Übertragung zu mir geschehen: Frau N. konnte durch mich ihre "guten inneren Objekte", ihre "guten inneren Stimmen", wie sie dies nannte, wiederentdecken und als Gegengewicht zu den "bösen, strafenden und sadistischen Stimmen" einsetzen. Dadurch wurde überhaupt ein innerer Dialog wieder möglich - ein Ansatz eines intermediären Raums wurde wiederentdeckt und durch die therapeutische Arbeit stabilisiert. Dieser innere Dialog - wir nennen ihn meist die Introspektion - ist verbunden mit der zweiten Dimension der Identitätsbildung:

b) *Spiegelerfahrung im "bedeutsamen Anderen" - eine lebenslange Komponente des Identitätsgefühls*

Bohleber (1992) diskutiert in der erwähnten Arbeit, welche neuen Gesichtspunkte sich für das theoretische Verständnis von Identitätsbildungsprozessen aus den Ergebnissen der neuen Säuglingsforschung ableiten lassen. So beruht der erste Vorläufer eines Identitätsgefühls bzw. eines "sense of self" auf der Erfahrung, sich selbst im "Spiegel: Mutter", d.h. in ihren Reaktionen auf das Selbst in ihrem Gesicht zu erkennen. Diese ersten Erfahrungen eines "emergent self" (Stern) ist allerdings noch nicht in dem Sinne differenziert, als noch nicht zwischen Selbst- und Objektimages unterschieden wird, da die Fähigkeit, Repräsentanzen zu bilden, noch nicht entwickelt worden ist. Dennoch sind diese frühen Erfahrungen die Vorläufer der späteren reflexiven Erfahrungen des Kindes, indem das Kind zuerst sich im Anderen wahrnimmt und erst anschließend sich selbst. Die Selbstrepräsentanz, die auf diese Weise wahrgenommen wird, wird anschließend introjiert. Daher scheint es zur basalen Struktur von Identität zu gehören, daß Identität nur in der Beziehung zu einem bedeutungsvollen Anderen gebildet werden kann. Auch ist eine Spaltung im Kern-Selbst notwendige Voraussetzung für eine Selbstwahrnehmung. Zuerst in einem Spiegelprozeß in der äußeren Realität und anschließend in einem analogen inneren Prozeß kann sich das Selbst ein Identitätsgefühl erwerben. Die Erwartungen, die der bedeutungsvolle Andere an das Selbst richtet, soziale Normen und Werte, bilden später den "Spiegel", vor dem sich Identität bilden kann. Erwartungen und Wertvorstellungen werden zwar von außen

übernommen, jedoch wird darin auch die eigene Individualität ausgedrückt. "This basic structures of the way in which an identity is acquired through the mirroring process would be incompletely understood, if it was taken to be purely intrapsychic process. Aquisition occurs both interactively and intrapsychically, and the description of an intrapsychic process needs to be supplements by an interactional concept. To acquire our own selves, we are dependent on interactions with others." (Bohleber, 1992a, p. 21)

Bohleber fokussiert hier, daß wir, analog zu den Spiegelerfahrungen als Säugling, ein Leben lang abhängig bleiben von spiegelnden Erfahrungen mit einem bedeutsamen Anderen. Besonders in der Adoleszenz und in der Spätadoleszenz, in denen die Loslösung von den Primärobjekten, das Finden eines Liebesobjekt sowie die sexuelle, persönliche und berufliche Identitätsentwicklung im Zentrum des psychischen Geschehens stehen, kommt der Spiegelerfahrung mit bedeutsamen Objekten eine zentrale Funktion zu. Bezogen auf die Entwicklung einer tragenden Identität, sind in diesem Zusammenhang Spiegelerfahrungen mit dem Liebesobjekt, aber auch weiteren wichtigen Personen sowohl im privaten als auch im beruflichen und öffentlichen Bereich entscheidend.

Ich habe schon angedeutet, wie wichtig die Spiegelerfahrungen von mir als "wohlwollendem", "klärendem", "gutem", mütterlichem Objekt in den therapeutischen Sitzungen für Frau N. waren. Daß sie sich diese Erfahrungen innerhalb einer so kurzen Zeit bei mir holen konnte, läßt uns als Psychoanalytiker vermuten, daß sie in ihrem Gedächtnis analoge "Spiegelerfahrungen" mit einem frühen "guten Objekt" reaktivieren konnte. - Wir haben kurz erwähnt, daß Frau N. diese spiegelnden Funktionen des "guten Objektes" vermutlich wegen der abrupten Trennungen im 2. Lebensjahr nur ungenügend sicher internalisieren konnte: durch die Geburt des Bruders war die Mutter wahrscheinlich zu sehr absorbiert, um Frau N. einen "genügend guten, zeitlosen Spielraum" bieten zu können für die oben beschriebenen zentralen Pendelprozesse zwischen einer Wegbewegung von der Mutter und dem Wiederaufsuchen von Nähe zu ihr. Frau N. erzählt in der 6. Therapiestunde, daß sie in ihrem Tagebuch nach der letzten durchgefallenen Prüfung notiert habe: "Ich konnte meine 'guten Frauen' nicht in die Prüfung mit reinnehmen..." - Ihre abrupten Verluste Erfahrungen des "spiegelnden, guten Objekts" in ihrer Sozialisation hatten ihr eine stabile Internalisierung dieser Objekte erschwert, so daß sie, vielleicht mehr als andere, auf die realen Erfahrungen mit "guten Objekten" (z.B. von mir als Therapeutin während der dann stattfindenden Prüfung) angewiesen war.

Vielleicht werden wir in der Diskussion darauf zurückkommen, wie erschwert "ganz normale" Spiegelprozesse mit "bedeutsamen Anderen", besonders mit Mitstudierenden, aber auch mit Professorinnen und Professoren an manchen Fachbereichen unserer Universitäten sind (mein Kollege Messner und ich hatten in einem Seminar zu "Gewalt an Schulen" im letzten Wintersemester - einem Thema, das eine auch bis ins Unbewußte reichende Auseinandersetzung jedes einzelnen, zukünftigen Lehrers nahelegt - ca 450 Studierende; eine Spiegelung mit 450 Individuen ist auch einem allmächtigen Professor nur in Alpträumen möglich!).

c) Separation und Trauer - ein sine qua non der spätadoleszenten Identitätsbildung

Von den vielen in der Spätadoleszenz ausprobierten Identitätsentwürfen müssen nun jene ausgewählt werden, die als zugehörig und relevant für die ureigenste Identität empfunden werden. Diese Auswahl bedeutet i.d.R. verbewußte Entscheidungsprozesse, die immer auch Trennungsprozesse beinhalten: man muß sich von früheren oder eben ausprobierten Selbst- und Selbstidealentwürfen trennen, auch von nicht (mehr) genehmen Identitätsanteilen. Daher sind die eben aufgeführten Spiegelprozesse nicht von Separationsprozessen zu trennen, ja sie stellen sogar eine notwendige Voraussetzung dafür dar. Eine erste Trennung des Selbst vom Objekt ist die Bedingung, daß das Kind sich schließlich im Spiegel erkennt. Durch das ganze Leben hindurch sind die kreativen Prozesse der Identitätsfindung untrennbar mit der Erfahrung des Getrenntseins verbunden und aktualisieren immer auch analoge frühere Erfahrungen mit Trennungen. Um mich von vertrauten Selbstrepräsentanzen zu entfernen und ein neues Selbstbild auszuprobieren, muß ich dieses Selbstbild ein Stück weit in der Realität ausprobieren, in Handlung umsetzen, um in einem zweiten Schritt die konkreten Erfahrungen mit diesem Selbstentwurf vor meinem inneren Auge vorbeiziehen zu lassen, innerlich zu "spiegeln" und schließlich zu entscheiden, ob dieses neue Spiegelbild in mein Selbstbild, meine Identität, integriert werden kann. Falls dies nicht der Fall ist, werden diese erprobten Selbstimages wieder ausgestoßen: ich muß mich von einem solchen "Selbstentwurf" wieder trennen. Doch auch wenn dieser akzeptiert wird, bedeutet dies innerlich in gewissem Sinne eine Trennung - das Neue wird integriert, das Alte, so wie es war, geht verloren, weicht etwas Neuem - einem Stück neuer Identität. Ich bin zwar immer noch der/dieselbe, die ich vorher war, aber ich bin nicht mehr der/die Gleiche. Außerdem werde ich auch von außen wieder anders wahrgenommen, muß mich folglich auch von vertrauten und bekannten Reaktionen auf mich selbst u. U. trennen. - Diese psychischen Prozesse können nun nur gelingen, wenn die Grenzen zwischen Selbst und Objekt stabil entwickelt sind und nicht Gefühle wie Hilflosigkeit, Minderwertigkeit oder die Angst vor endgültiger Trennung und Verlust, die z.B. aus analogen Erfahrungen während der Rapprochementkrise (nach Mahler) stammen, evoziert werden. "So weisen alle Menschen, die an schweren Identitätsstörungen leiden, eine stark konflikthafte Autonomieentwicklung zur Zeit der Wiederannäherungskrise auf." (vgl. Bohleber, 1987 und 1992, p. 357)

Bekanntlich spielen bei psychischen Differenzierungs- und Trennungsprozessen eigene aggressive Impulse eine entscheidende Rolle; ohne diese Impulse ist eine Abgrenzung zwischen dem Selbst und dem Objekt, zwischen innen und außen, Phantasie und Realität bekanntlich nicht möglich. Daher kommt auch bei dieser Dimension der Identitätsentwicklung dem Schicksal der eigenen Aggressionen eine große Bedeutung zu. Können die eigenen aggressiven Impulse von denen von außen stammenden unterschieden werden? Stehen sie als integrierte Abgrenzungsaggression zur Sicherung stabiler Selbst- und Objektgrenzen zur Verfügung? Auf welchem Niveau bewegen sie sich? Welche Modalitäten sind vorherrschend, und welche Richtung nehmen sie? Sind gesellschaftliche Realitäten, Institutionen oder Bezugspersonen Ziel aggressiver Impulse oder durch Umlenkung rigider Überich- und Ichidealstrukturen das eigene Selbst?

Ich habe schon kurz unsere Hypothese erwähnt, daß Frau N. in ihrer ersten Individuationsphase keine optimalen Bedingungen vorfand, um diesen psychischen Differenzierungs- und Trennungsprozeß zwischen Selbst und Objekt zu durchlaufen. Auch durch die darauffolgenden nochmaligen Traumatisierungen im zweiten Loslösungsprozeß in der Adoleszenz wurde diese Schwäche nochmals verstärkt statt gemildert, so daß auch der spätadoleszente Identitätsbildungsprozeß wesentlich dadurch determiniert wurde. In der Fokalthherapie stellte sich für mich in eindrucklicher Weise heraus, wie sehr ihre berufliche Identitätsbildung, ihr Wunsch, Jura zu studieren, unbewußt durch ihre ungelösten Konflikte mit ihrem Vater determiniert war. Z.B. war er bestimmt durch ihr trotziges Bedürfnis, sich gegen das Verdikt "Mädchen brauchen nicht zu studieren, sind überhaupt weniger wert, auch weniger intelligent" aufzulehnen und "es dem Vater zu zeigen". Mit "Jura" verband Frau N. unbewußt die Assoziation "Justitia" - die Gerechtigkeit - i.a.W. die Sehnsucht, in diesem Fach "Gerechtigkeit" zu lernen, aber auch persönlich zu erfahren. - Da damals in Zürich bei den Juristen eine große Überfüllung herrschte und sich die Professoren nicht anders zu wehren wußten, als die Flut von Studierenden durch rigorose Durchfallquoten in den ersten Prüfungen zu verringern, herrschten institutionelle Bedingungen an diesem Fachbereich, die für den einzelnen Studierenden alles andere als "gerecht" waren: Frau N. reagierte aufgrund spezifischer Traumatisierungen in ihrer Biographie seismographisch auf diese objektive "Ungerechtigkeit" (vor allem auf dessen Personifizierung in ihrem Prüfer, der - wie ihr Vater - kaum Einfühlung in ihre persönliche Situation aufbrachte, ihr z.B. ein persönliches Gespräch über ihre Prüfungsängste verweigerte, mit dem Hinweis, wenn sie schon so übertrieben auf eine Zwischenprüfung reagiere, habe sie wohl nichts bei den Juristen zu suchen!). Die "objektive" Struktur der Prüfungssituation mobilisierten bei ihr zwar mit die richtigen Affekte (Verweigerung, Angst und Verzweiflung), doch war deren hohe Intensität durch die ihr nicht bewußte Assoziation mit analogen Erlebnissen mit ihrem Vater gespeist. Dies meinte ich mit der erwähnten Metapher, die "objektive" institutionelle Situation passe wie ein Schlüssel in das Schloß der neurotischen Prädisposition des Subjekts. Sie sehen an diesem Beispiel auch, was wir konkret im Auge haben, wenn wir denken, daß wir in der psychoanalytischen Arbeit mit Individuen in deren Leiden zwar ihre idiosynkratische Biographie erfahren, aber darin immer auch Hinweise auf "gemeines Unglück" an "ungerechten gesellschaftlichen" Realitäten gespiegelt finden, die uns sensibilisieren können für ein Stück adäquater Kulturkritik.

Ich kann hier aus Zeitgründen nicht schildern, wie wir diese unbewußten Verknüpfungen in der Fokalthherapie sukzessiv besser verstanden, sondern will mich damit begnügen, Ihnen von deren Auswirkungen zu erzählen: nach der Prüfung kam Frau N. fast euphorisch in die Therapiesitzung: das erstmal seit 14 Jahren sei sie in der Prüfungssituation nicht von panischer Angst überflutet worden, sondern konnte denken und mit dem Professor sogar in Dialog treten. Strahlend sagt sie: "Ich habe mein Funktionieren in der Prüfung wie ein Fest genossen ...". Damit schien ein Tabu durchbrochen zu sein: sie konnte sich von der unbewußten "Wahrheit" trennen, sie sei eine Prüfungsversagerin, unfähig - als Frau -, eine akademische Prüfung zu bestehen. I.a.W. konnte sie sich nun von der unbewußten Verbindung trennen, die sie an das Verdikt des Vaters kettete,

Mädchen dürften und könnten nicht studieren. Diese Erfahrung erlebte sie wie eine tiefe Befreiung, daher konnte sie gut ertragen, daß sie die Prüfung knapp nicht bestanden hatte, weil sie in den 2 Monaten Vorbereitung nicht alle Lücken in dem in der Prüfung verlangten Stoff schließen konnte. - Im Sinne einer "korrigierenden emotionalen Erfahrung" wirkte für sie ein Telefongespräch, das wir gemeinsam mit dem Prüfer führten: er zeigte sich voll Verständnis für ihre psychische Situation und unterstützte ein Gutachten von mir, das ihr - trotz der institutionellen Regel, daß die Prüfung nicht ein viertes Mal wiederholt werden kann - nochmals eine Chance gab.

Lassen Sie mich abschließen mit einer Sequenz der Behandlung, in der mir nochmals das Ineinanderwirken der eben beschriebenen drei Dimensionen der spätadoleszenten Identitätsbildung eindrücklich wahrnehmbar wurde. - Nachdem sich Frau N. nach der für sie subjektiv erfolgreichen Prüfungserfahrung einen Urlaub bei ihrer geliebten Tante in England gegönnt hatte, überraschte sie mich in der folgenden Therapiesitzung mit folgender Aussage: "Wissen Sie, nachdem ich eigentlich weiß, daß ich das Jurastudium schaffen könnte und überzeugt bin, daß mir dabei auch nicht die Prüfungen im Wege stehen, ist innerlich ein Bann gebrochen, und ich bin unsicher geworden, ob ich dieses Studium überhaupt machen will ..." In Gesprächen mit der Tante sei ihr klar geworden, wieviele ihrer Wünsche und Begabungen als Juristin auf der Strecke bleiben würden: sie habe z.B. als Sechzehnjährige viel gemalt, sei eine begabte Sängerin und habe auch großen Spaß an Computern. Vor Jahren habe sie ohne Schwierigkeiten Programmieren gelernt und sich eine Zeitlang mühelos ihr Studium damit finanziert. Sie habe sich als Praktikantin in einem Anwaltsbüro angemeldet, um nochmals zu sehen, ob ihr dieser Beruf auch wirklich zusage. - In den folgenden Monaten nutzt sie die Therapiestunden zum Nachdenken über diese Identitätsfindung: oft läßt sie nochmals konkrete Erfahrungen während ihres Praktikums, z.B. ihre Empfindungen und Gefühle während einer Sorgerechtsverhandlung ihrer Vorgesetzten, vor dem inneren Auge, im intermediären Raum, vorbeiziehen und prüft, ob sie sich in diesem inneren Spiegel wiederfindet: sie kann sich z.B. gut vorstellen, daß auch sie sich für die Rechte der Frauen und Kinder in Scheidungssituationen einsetzt, doch der Gedanke an die viele Büroarbeit hinter dem Schreibtisch ist ihr zuwider. "Ich kann nicht ohne Natur leben - schon als Kleinkind war ich am liebsten draußen - ein Wildfang, der kaum zu zähmen war - , und mit dem Hund spazierengehen jeden Tag vermisse ich noch heute ab und zu ..." In vielen solchen inneren Pendelprozessen findet sie schließlich zu ihrem Kernselbstgefühl zurück, daß sie sich ein kreatives Leben auf dem Land wünscht, das ihr eine Kombination von Freizeitgestaltung in der Natur und Beruf und Mutterschaft ermöglicht. - Schließlich erinnert sie sich an schöne Aspekte ihrer Kindheit, wenn sie ihrer Mutter beim Nähen von Kleidern helfen konnte: sie war manuell und künstlerisch sehr begabt, zur großen Freude ihrer Mutter. - Sie beginnt wieder zu nähen und entdeckt, wieviel Spaß sie heute noch daran findet. - Sie kommt in eine Sitzung und erzählt strahlend, sie sei letzte Nacht aufgewacht und habe plötzlich gewußt, was sie beruflich machen wolle: in einer Kleinstadt in den Bergen, in der Nähe des Wohnorts ihrer Eltern, habe eine Schulfreundin kürzlich eine Kleiderboutique eröffnet. Sie habe diese heute morgen angerufen. Sie sei von der Idee ganz

angetan gewesen, daß sie ihr helfen wolle, diese Boutique aufzubauen, Kleider zu entwerfen und selbst zu nähen, zusammen auf internationale Messen zu gehen und einzukaufen und ihr ihre Computerkenntnisse bei der Buchführung zur Verfügung zu stellen. Sie habe vereinbart, daß sie diesen Job ein halbes Jahr ausprobiere und dann definitiv entscheide, ob sie mit ins Geschäft einsteige. - Nachdem sich die erste Begeisterung gelegt hat, folgt in den Stunden ein nachdenklicher, selbstkritischer Reflexionsprozeß: ob sie die Chance, ihre Prüfung zu wiederholen, wirklich verstreichen lassen solle, ob ihr eine Existenz auf dem Lande - nach 14 Jahren in der Stadt - wirklich noch zusagen werde? Ob ihr die Nähe zu den Eltern und ihren Geschwistern bekommen werde etc.? Nun rückt die dritte der skizzierten Dimensionen der Identitätsbildung oft ins Zentrum unserer Arbeit: der Trennungsprozeß von der Universität und dem Studentenleben, an dem sie zwar in den letzten Jahren kaum noch teilgenommen hatte, das aber in ihren Phantasien dennoch eine große Rolle spielte, löst auch Verlust- und Trauergefühle aus. Zudem wird deutlich, daß sie Abschied nehmen muß von vielen alternativen Lebensentwürfen, auch von Omnipotenzphantasien, was sie alles als Akademikerin erreichen könnte. Dieser Abschied ist schmerzlich, wie auch die vorläufige Trennung von mir. - Da ich nicht sicher bin, wie produktiv sie den damit verbundenen Trauerprozeß durchlaufen kann, vereinbaren wir einen Termin in einem halben Jahr, um nochmals miteinander zu sehen, wie ihr die konkrete berufliche Entfaltung in der Modeboutique gefällt. - Sie wirkt in diesem Gespräch zufrieden und um Jahre gereift: sie habe großen Erfolg in der Boutique: die Kombination von kreativen Tätigkeiten (Entwerfen, Planen, Gestalten) und Administrativen am Computer mache ihr großen Spaß. Vor allem genieße sie, daß sie nicht mehr so allein sei, sondern sich sowohl an der Arbeitsstelle als auch privat sozial eingebunden fühle. Sie habe sich sogar vor vier Wochen heftig in einen ehemaligen Schulkollegen verliebt und habe erstmals in ihrem Leben intensive Kinderwünsche. "Doch werde ich nie meine Berufstätigkeit aufgeben: ich habe bei meiner Mutter gesehen, was dies für Folgen haben kann: sie hat sich übrigens schon erboten, als Oma auszuhelfen, wenn ich dies je wünsche, denn sie ist sehr froh, daß ich meine Krise überwunden habe und beruflich so erfolgreich bin, und rät mir ebenfalls, nicht in ihre Fußstapfen zu treten und an beruflicher Eigenständigkeit festzuhalten!" - Für mich war sehr eindrücklich, daß diese realen Erfolge, die reale narzißtische und libidinöse Befriedigung das Selbstwertgefühl von Frau N. offensichtlich sehr stabilisiert hatten, so daß sie nun die Trauerarbeit leisten konnte, endgültig von der Universität und auch von der Therapie Abschied zu nehmen.

Fünf Jahre später erhielt ich eine Geburtsanzeige einer Tochter von Frau N., in der sie mir nochmals für unsere Arbeit dankte und mir schrieb, sie sei nun Leiterin ihrer Boutique, habe 5 Mitarbeiterinnen und genieße, daß sie, im Hause wohnend, ihre Mutterschaft gut mit ihrer Berufstätigkeit verbinden könne. "Am stolzesten bin ich darauf, daß ich einen Mann gefunden habe, der mich dabei unterstützt und mich, nicht wie mein Vater, als Frau und Mutter entwertet. Er ist zwar "nur" Lehrer, nicht Arzt, aber in seinem Beruf und in unserem Ort politisch engagiert, was sogar mein Vater nun mehr und mehr anerkennt...".

Aus dieser Äußerung entnahm ich, daß Frau N. zwar immer noch in einem Spannungsverhältnis zu ihrem autoritären Vater lebte, aber in ihrer beruflichen und persönlichen Identität nicht mehr vorwiegend dadurch bestimmt schien, sondern eine reale, erwachsene Auseinandersetzung mit ihm führte. Trotz allem Leid, was er ihr vor allem während ihrer adoleszenten Auseinandersetzung angetan hatte, unterwarf sie sich ihm in ihrem Lebensentwurf nicht mehr (wie der anfangs erwähnte Herr W. den Lebensvorstellungen seiner Eltern), hatte aber auch nicht den Kontakt zu ihm abgebrochen - aus psychoanalytischer Sicht oft ein Indikator für eine eigene, stabile Identitätsentwicklung.

4. Zusammenfassung

Ich komme zum Schluß: Ich hoffe, daß dieses exemplarische Beispiel für sich selbst spricht: Frau N. hatte im Gegensatz zu Herrn W. eine "spätadoleszente Krise" bewältigt, eine Krise, die sicher wie bei vielen Studierenden, die wir in den Beratungsstellen sehen, ein beträchtliches Ausmaß angenommen hatte. Sicher wäre Frau N. viel Leid erspart worden, wenn sie schon nach der ersten nicht bestandenen Prüfung psychotherapeutische Hilfe und/oder eine Studienberatung in Anspruch genommen hätte. Allerdings erstaunt uns immer wieder, wie bei Spätadoleszenten (so bei Frau N.) auch chronifizierte Entwicklungskrisen noch mit relativ wenig psychotherapeutischem Aufwand zu behandeln sind. Um dies hier etwas drastisch zu formulieren: ohne professionelle Hilfe bestand bei Frau N. durchaus die Gefahr, daß sich ihre damalige Identitätsdiffusion weiter chronifizierte - im schlimmsten Fall führt eine solche Regression schließlich zu einer Psychiatriekarriere, die, wie Sie alle wissen, i.d.R. mit unvorstellbarem persönlichem Leid, aber auch mit hohen psychosozialen und finanziellen Kosten verbunden ist. - Es ist weniger meiner therapeutischen Kompetenz als der Plastizität und der Dynamik des spätadoleszenten Entwicklungsprozesses zuzuschreiben, daß es Frau N. in der Fokalthherapie gelungen ist, die Weichen ihrer Identitätsfindung in Richtung "Kreativität" statt "Krankheit" umzustellen. Auch aufgrund solcher für mich berührender klinischer Erfahrungen sind für mich Studienberatungsstellen und psychotherapeutische Beratungsstellen, die Studierenden in Krisen eine rasche, unkomplizierte Hilfe ohne die Überwindung einer hohen Hemmschwelle, wie dies das Aufsuchen eines niedergelassenen Psychotherapeuten gerade für junge Menschen bedeutet, unverzichtbare Einrichtungen an heutigen Universitäten. Ich hoffte, an diesem Beispiel fragmentarisch zu illustrieren, welche individuellen und kollektiven Kosten damit verbunden sind, wenn "ganz normale" spätadoleszente Krisen, die immer auch eine Chance beinhalten, zu sich selbst zu finden, erschwert, verhindert (wie bei Herrn W.) oder chronifiziert werden (wie bei Frau N.). Selbstverständlich ist es für jeden Studierenden am besten, wenn er an den Universitäten im Sinne des psychosozialen Moratoriums Freiräume, "bedeutungsvolle Andere" und narzißtische Befriedigungen (z.B. durch detaillierte feed-backs auf seine Arbeiten, Prüfungserfolge etc.) findet, die ihm erlauben, den krisenanfälligen spätadoleszenten Identitätsfindungsprozeß selbst, ohne professionelle Hilfen, zu durchlaufen. Krisen sind, aus psychoanalytischer Sicht, mit jedem kreativen Prozeß verbunden, besonders mit Prozessen, wie sie Voraussetzung für eine tragende Identitätsfindung sind, die

bekanntlich für die Menschen in unserer von Modernisierungsschüben gekennzeichneten Gesellschaft zur lebenslangen, anspruchsvollen Aufgabe geworden ist. In der Spätadoleszenz wird aber das Fundament für diese komplexen psychischen und psychosozialen Prozesse gelegt.

Um diese Entwicklungsprozesse etwas besser verstehen zu können, habe ich mich auf eine psychoanalytische Konzeptualisierung der spätadoleszenten Identitätsbildung von Bohleber bezogen. Identität wird - in dieser Konzeptualisierung - nicht als ein statisches Phänomen verstanden (im Sinne einer Identität, die man "hat"), sondern als komplexer, konflikthafter und lebenslanger Prozeß, der u.a. initiiert wird durch das unlösbare Dilemma der Spannung zwischen subjektiver, persönlicher Identität und sozialer Rollenidentität. Er zentriert sich um das Identitätsgefühl, das psychisch die Erfahrung der Kontinuität in der Zeit und der Einheit mit sich selbst vermittelt und daher als ein aktives inneres Regulationsprinzip verstanden wird.

"Das Identitätsgefühl stellt eine übergeordnete Regulationsinstanz dar, die Handlungen und Erfahrungen daraufhin überprüft, ob sie zu einem passen, d.h. ob sie in die zentralen Selbst-Repräsentanzen, die für das Identitätsgefühl den Bezugsrahmen abgeben, integrierbar sind ... Es gibt aber nicht nur ein Cluster von zentralen Selbst-Repräsentanzen als Bezugsrahmen, sondern mehrere, falls sie nicht miteinander integrierbar sind ... Eine harmonische Identität kann sich nur sehr begrenzt bilden. Zum einen sind Bedürfnisse und Wünsche des Individuums nie wirklich mit der Realität der Gesellschaft zu versöhnen. Somit haben wir es bei der individuellen Identität stets mit Brüchen und Widersprüchen zwischen einzelnen Identitätselementen zu tun. Eine Identität zu entwickeln ist auch ein gesellschaftlich erzwungener Vorgang (vgl. Adorno, 1966)." (Bohleber, a.a.O., p. 361)

Identität ist folglich nie harmonisch, sondern immer konflikthaft und widerspruchsvoll; im besten Fall gelingt in diesem dialektischen Prozeß eine momentane Synthese, ein selbstverständliches Gefühl der Idiosynkrasie und Kontinuität mit sich selbst, das aber im nächsten Moment wieder in neue Widersprüche zerfällt.

Wie ich an dem Fallbeispiel zu illustrieren versuchte, rückt in der Spätadoleszenz die Identitätsbildung ins Zentrum der psychischen Entwicklung und ist kaum ohne subjektive Krisen - im Sinne der Loslösung von "Ordnung", "Sicherheit", "Altbekanntem" - zu denken. Sie wird durch die Vorläufer der Individuation in der Sozialisation des Einzelnen mitdeterminiert, aber immer auch durch die aktuellen institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, in denen sie stattfinden. - Wir haben in unserem Buch (Leuzinger-Bohleber/Mahler, 1993) diskutiert, wie unterschiedlich erleichternd bzw. erschwerend äußere Bedingungen an den heutigen "Multiuniversitäten" für die Identitätsfindung des Einzelnen sind. - Auch bezüglich der hier fokussierten Entwicklungsprozesse können die Studienbedingungen von Studierenden des Lehrerstudiengangs kaum mit jenen des Maschinenbaus oder der Pharmazie verglichen werden. Zudem liegt es z.T. am Profil der einzelnen Universitäten, wie mit Faktoren wie der Regelstudienzeit, der Überfüllung,

der Teilzeittätigkeit der Studierenden, der drohenden Akademikerarbeitslosigkeit etc. umgegangen wird, Themen, die gestern von Herrn von Friedeburg in große historische Zusammenhänge gestellt wurden, und die Herr Gabler, bezogen auf unsere Hochschule, hier in seinem Vortrag ausführen wird und die Sie in Ihren Arbeitsgruppen diskutieren werden. Ich hoffe, daß ich Sie durch meine sicher fragmentarisch bleibenden Darlegungen für diese Diskussionen anregen konnte, Darlegungen, in denen ich aus der Sicht meines Faches, der Psychoanalyse, zu illustrieren versuchte, wie fatal Perspektivlosigkeit und Zukunftsangst, gekoppelt mit der Erfahrung von Vereinzelung und Isolation, für Spätadoleszente sind und die Wahrscheinlichkeit der Gewalt gegen außen und innen erhöhen.

Literatur

- Abend, S. M. (1974): Problems of Identity. Theoretical and Clinical Applications. *Psa. Quart.*, 43, 606-637.
- Adorno, T.W. (1966): Negative Dialektik. Ges. Schriften 6. Frankfurt: Suhrkamp, 1984.
- Blos, P. (1979): The adolescent passage. Developmental issues. New York: International Universities Press.
- Bohleber, W. (1987): Die verlängerte Adoleszenz. Identitätsbildung und Identitätsstörungen im jungen Erwachsenenalter. *Jahrbuch der Psychoanalyse* 21, 58-84.
- Bohleber, W. (1991): Spätadoleszente Identitätsbildung. Unveröffentlichtes Manuskript. (Vorfassung der Publikation 1992a, vgl. unten).
- Bohleber, W. (1992a): Identität und Selbst. Die Bedeutung der neueren Entwicklungsforschung für die psychoanalytische Theorie des Selbst. *Psyche*, 46, 4, 336-366.
- Bohleber, W. (1992b): Das Phantasma der Nation. Nationalismus, Fremdenhaß und Antisemitismus. Psychoanalytische Überlegungen. *Psyche*, 46, 8, 689-710.
- Bohleber, W./Kafka, J. (1991): Antisemitismus. Bielefeld: Aisthesis.
- Buchmann, M. (1983): Konformität und Abweichung im Jugendalter. Diessenhofen: Verlag Rüegger.
- Bürgin, D. (1980): Spätadoleszenz und Autonomie. *Psyche*, 34, 5, 449-464.
- Bürgin, D. (Hrsg.) (1988): Beziehungskrisen in der Adoleszenz. Stuttgart: Huber.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1986): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bock Verlag.
- Cadwell, R.S. (1976): Primal Identity. *Int. Rev. Psycho-Anal.*, 3, 417-434.
- Claussen, D. (1992): Die antisemitische Alltagsreligion. Hinweise für eine psychoanalytisch aufgeklärte Gesellschaftskritik. In: Bohleber, W./Kafka, J. (Hrsg.): Antisemitismus. Bielefeld: Aisthesis.
- Dahrendorf, R. (1990): Die Sache mit der Nation. *Merkur* 44, 823-834.
- Dickel, H./Döpp, W./Hahn, H./Jüngst, P./Klein, J./Pletsch, A./Radloff, J./Schulze-Göbel, H./Thomale, E./Weber, P. (1974): Studenten in Marburg. Sozialgeographische Beiträge zum Wohn- und Migrationsverhalten in einer mittelgroßen Universitätsstadt. Marburg/Lahn: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Marburg.
- Diner, D. (1987): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Frankfurt a.M.: Fischer.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G. (1975): Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1989): Studien über die Deutschen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Emde, R. N. (1983): René A. Spitz: Dialogues from Infancy. New York: Int. Univ. Press.

- Erdheim, M. (1988): Die Psychoanalyse und das Unbewußte in der Kultur. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erdheim, M. (1992): Das Eigene und das Fremde. Über ethnische Identitäten. *Psyche*, 46, 8, 730-745.
- Erikson, E. (1959): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp, 1966.
- Freud, S. (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. *GW V*, 27-145.
- Freud, S. (1913): Das Interesse der Psychoanalyse für die nicht psychologischen Wissenschaften. *GW VIII*, 403-420.
- Freud, S. (1921): Massenpsychologie und Ich-Analyse, *GW XIII*, 72-161.
- Giordano, R. (1987): Die zweite Schuld oder Von der Last Deutscher zu sein. Hamburg: Rasch u. Röhring.
- Goffmann, E. (1963): Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall, 3. Auflage.
- Grüntzig, M./Meyer, M. (1978): Die fokussierende Beratung. *Psyche*, 11, 23, 1059-1088.
- Hardtmann, G. (1992): Psychoanalytische Gespräche mit rechtsradikalen Jugendlichen. Beitrag an der 2. Nürnberger Jahrestagung für Ethnopschoanalyse, 19.-21.6.1992.
- Heim, W. (1992): Fremdenhaß und Reinheit - die Aktualität einer Illusion. Sozialpsychologische und psychoanalytische Überlegungen. *Psyche*, 46, 8, 710-730.
- Heitmeyer, W. (1992): Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim: Juventa Verlag.
- Krappmann, L. (1982): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart: Klett Cotta.
- Krause, R. (1981): Affekt und Sprache. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krejci, E./Bohleber, W. (Hrsg.) (1982): Spätadoleszente Konflikte. Indikation und Anwendung psychoanalytischer Verfahren bei Studenten. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Kristeva, J. (1988): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laufer, M. (1965): Assessment of Adolescent Disturbances. *Psa. Study Child*, 20, 99-123.
- Lempp, R. (Hrsg.) (1987): Reifung und Ablösung, Bern: Huber.
- Leuzinger-Bohleber, M. (1982): Indikation psychotherapeutischer Verfahren bei Studenten. In: Krejci, E./Bohleber, W. (Hrsg.): Spätadoleszente Konflikte (vgl. oben), 81-117.
- Leuzinger-Bohleber, M. (1987): Veränderung kognitiver Prozesse in Psychoanalysen. Bd. I: Eine hypothesengenerierende Einzelfallstudie. Berlin: Springer (PSZ Verlag) Bd. II: Fünf aggregierte Einzelfallstudien. Berlin: Springer (PSZ Verlag) (1989).
- Leuzinger-Bohleber, M. (1992): Spätadoleszente Entwicklungsprozesse. Chancen und Risiken - eine Einzelfallskizze. In: Schmied-Kowarzik, W. (Hrsg.): Einsprüche kritischer Philosophie. Kleine Festschrift für Ulrich Sonnemann. Kasseler Philosophische Schriften, 179-209.
- Leuzinger-Bohleber, M. (1992a): "Der Traum der schönen Frau Seidenmann und der Riss in der Geige". Zum Motiv des erzwungenen Identitätswechsels im Roman von Andrzej Szczypiorsky. *fragmente*, 38, 79-109.
- Leuzinger-Bohleber, M./Dumschat, R. (1992b). Weibliche Identitätskonflikte, 1968 und heute. Zwei Fallskizzen. *fragmente Sonderheft: Student heute*, p. 132-163.
- Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A. (1991): Lehrerausbildung für die Arbeitslosigkeit. Spätadoleszente Identitätsbildungsprozesse unter erschwerten Berufsperspektiven. In: Trescher, H.G./Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik. Mainz: M. Grünewald-Verlag, 7-49.
- Leuzinger-Bohleber, M./Schneider, H./Pfeifer, R. (eds) (1992): "Two Butterflies on My Head..." Psychoanalysis in the Interdisciplinary Dialogue. Berlin: Springer.

- Leuzinger-Bohleber, M./Garlichs, A. (1993): Früherziehung West-Ost. Zukunftserwartungen, Autonomieentwicklung und Beziehungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Eine angewandt psychoanalytische Studie im pädagogischen Feld. Weinheim: Juventa Verlag.
- Leuzinger-Bohleber, M./Mahler, E. (Hrsg.) (1993): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lévi-Strauss, C. (1956): Die Familie. In: Lévi-Strauss: Der Blick aus der Ferne. München 1985, 73-104.
- Lichtenberg, J.D. (1983): Psychoanalysis and Infant Research. London: The Analytic Press.
- Lichtenstein, H. (1977): The Dilemma of Human Identity. New York: Aronson.
- Loewenstein, B. (1992): Massenpsychologie des Nationalismus. Merkur, 521, 657-669.
- Mähler, E. (1969): Psychische Konflikte und Hochschulstruktur. Psyche, 23, 10, 772-795.
- Mahler, E. (1989): Psychische Konflikte und Hochschulstruktur. 1968 und heute. Unveröffentlichter Vortrag, gehalten in Ulm am 15.9.1989.
- Mahler, E. (1991): Psychische Konflikte und Hochschulstruktur. 1968 (bis) und heute. In: fragmente Sonderheft: Student 1968 und heute, 17-51.
- Mahler, M. (1972): Symbiose und Individuation. Stuttgart: Klett.
- Meinke, D. (Hrsg.): Das soziale Bild der Studentenschaft in Marburg. Marburg/Lahn: Selbstverlag der Marburger Geographischen Gesellschaft e.V.
- Mitscherlich, A. u. Mitscherlich M. (1977): Die Unfähigkeit zu trauern. München: Piper.
- Modell, A. (1975): The Ego and the Id: Fifty Years Later. Int. J. of Psycho-Anal., 56, 57-68.
- Mohr, E. (1992): Zaungäste. Die Generation, die nach der Revolte kam. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Rutschky, K. (1992): Rechtsradikal oder irre? Merkur, 521, 702-707.
- Sander, L. W. (1988): The Event - Structure of Regulation in the Neonate-Caregiver System as a Biological Background for Early Organization of Psychic Structure. In: A. Goldberg (Hrsg.): Frontiers of Self Psychology. Hilldale: The Analytic Press, 64 - 77.
- Sinus-Institut (1985): Jugend privat. Verwöhnt? Bindungslos? Hedonistisch? Opladen: Leske und Budrich.
- Sonnemann, U. (1988): "Geschichte als Flucht vor ihr. Warum in den deutschen Historikern sich die Amnesie lieber fortsetzt als wahrnimmt." In: Türoke, Ch. (Hrsg.): Perspektiven Kritischer Theorie. Eine Sammlung zu Hermann Schweppenhäusers 60. Geburtstag. Lüneburg: zu Klampen, 31-54.
- Stern, D. (1985): The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. New York: Basic Books.
- Streeck-Fischer, A. (1992): "Geil auf Gewalt". Psychoanalytische Bemerkungen zu Adoleszenz und Rechtsradikalismus. Psyche, 46, 8, 745-769.
- Wiedenhöft, A. (1994): Reflexionsfähigkeit: eine Determinante spätadoleszenter Identitätsentwicklung. Promotionsarbeit am FB 1 der GhK, erscheint voraussichtlich 1995.
- Winkler, H.A. (Hrsg.) (1985): Nationalismus. Königstein: Athenäum.
- Winnicott, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart: Klett, 1973.
- Winnicott, D.W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München: Kindler.
- Wirth, H.J. (1992): Interviews mit Skinheads. Vortrag an der 2. Nürnberger Jahrestagung zur Ethnospsychoanalyse, 19.-21.6.1992

**"Modell: Universität Gesamthochschule Kassel
- aktuelle Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation"**

Protokoll des Vortrages von Wolfgang Gabler - Universität Gesamthochschule Kassel

Wolfgang Gabler, Referent für Hochschulentwicklungsplanung an der GhK, betont zu Beginn, daß das Thema des Vortrages nicht mit missionarischer Absicht gewählt wurde, sondern daß einige Profilmomente der GhK und des in Kassel durchgeführten Programms zur Verbesserung der Studiensituation, unter Berücksichtigung auch der Ecken und Kanten, modellhaft für heutige Hochschulentwicklung vorgestellt werden sollen.

1. Vorstellung des Studienangebotes an der GhK und Besonderheiten einzelner Studiengänge (im Protokoll werden die Studiengänge nicht einzeln dargestellt, bei detailliertem Interesse bitte das aktuelle Informationsmaterial der GhK bei der ZSB anfordern, d.V.).

Als Gesamthochschule hat die Kasseler Studienplanung den Auftrag, das wissenschaftliche Studium mit dem Praxisbezug zu verknüpfen und dabei besonders auch die Interdisziplinarität zu betonen. Dieses Grundmuster im Studiengangprofil zeigt sich in unterschiedlich starker Ausprägung in allen Studiengängen der GhK.

Besonderes Kennzeichen der Universität Gesamthochschule Kassel sind die Integrierten Studiengänge, für die ca. 60% der Studierenden der GhK eingeschrieben sind. Sie unterscheiden sich von klassischen Diplomstudiengängen durch 3 Komponenten:

- der Zugang zu diesen Studiengängen ist sowohl mit Abitur als auch mit Fachhochschulreife möglich
- mindestens 1 Praxissemester ist im Studium integriert und von der Hochschule begleitet abzuleisten
- besonderes Kennzeichen sind die gestuften Abschlüsse. Nach Absolvierung des wissenschaftlichen Kurzstudiums, i.d.R. 6 Semester plus Praxissemester plus Prüfungssemester, erster berufsqualifizierender Abschluß, Diplom 1. Der Arbeitsmarkt bewertet dieses Diplom ähnlich dem Fachhochschulabschluß. In einer 2. Studienstufe, d.h. einem Vertiefungsstudium von mindestens 2 Semestern plus Prüfungssemester, kann das Diplom II erreicht werden; dieser Abschluß entspricht dem Diplom einer Universität oder TH.

Das integrierte Studienangebot der GhK umfaßt die Fächer Agrarwirtschaft, Architektur, Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Landschaftsplanung, Maschinenbau, Sozialwesen, Stadtplanung, Wirtschaftswissenschaften.

Neben den integrierten Studiengängen bietet die GhK klassische Studiengänge mit den Abschlüssen Diplom und Magister, künstlerische Studiengänge und Lehramtsstudiengänge für Grundschule, Haupt- und Realschule und Gymnasium an. Kasseler Besonderheiten bieten hierbei insbesondere die Lehramtsstudiengänge, in denen großes Gewicht auf dem gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Kernstudium liegt (es umfaßt 1/3 des Studienvolumens bei Grund-/Haupt-/Realschule, 1/5 bei Gymnasium) und in die umfangreiche schulpraktische Studien ins Fachstudium integriert sind.

Das Angebot an Aufbau-, Ergänzungs- und Weiterbildungsstudiengängen erfährt laut Wolfgang Gabler ständige Erweiterung in Abstimmung mit Erfordernissen der Berufspraxis.

2. Das Konzept zur Verbesserung der Lehre an der GhK

Wolfgang Gabler betont, daß das Programm nicht nur aus innovativer Begeisterung entstanden ist, sondern auch die blanke Not zur Grundlage hatte.

Verfahren wird an der GhK nach dem Grundprinzip: Die Fachbereiche nicht mit einem einheitlichen Aufgabenraster überziehen, sondern breiten Spielraum für verschiedene Initiativen lassen. Aus diesem Grundsatz hat sich mittlerweile eine lockere Konzeption entwickelt, die erkennbare Strukturen aufweist und Anreize für spezifische Themenfelder enthält. Diese Struktur ist gekennzeichnet durch Förderung unterschiedlicher Schwerpunkte und Einzelmaßnahmen, ein Finanzierungssystem nach inhaltlicher Maßgabe und nicht zuletzt durch eine Menge offener Fragen.

Schwerpunkt 1: Förderung des selbständigen Studiums.

In der Förderung sind enthalten: Tutorien, Tutorenprogramme, Studienwerkstätten, apparative Ausstattung, Lehrbuchsammlungen, Projektstudium, Fernstudienmaterial.

Schwerpunkt 2: Selbstevaluation.

Hier wurden bereits initiiert: Absolventenstudien für einzelne Studiengänge, hessenweite HIS-Untersuchung zu Studienabbrechern, Lehrberichte, exemplarische Fachanalysen der hessischen Universitäten, Einzelanalysen zu einzelnen Studiengängen oder Fachgebieten (z. B. sozialwissenschaftliche Anteile an Technikstudiengängen, Tutorenlandschaft der GhK), Statistik. Diese Evaluationsbemühungen sollen in Zusammenarbeit mit verschiedenen Innovationsträgern (ganze Fachbereiche oder auch nur einzelne Kommissionen oder Personen) zu gezielten Verbesserungen für das Studium führen.

Innovative Einzelprojekte.

Hierzu gehören in Kassel: Hochschuldidaktische Kurse für den wissenschaftlichen Nachwuchs, Entwicklung neuer Studiengänge, Abbrecherberatung in Kooperation mit der Zentralen Studienberatung.

Finanzierungssystem

Über die Finanzierung werden weitere Maßnahmen initiiert und unterstützt. Hier sind zu nennen:

- Zuweisung für Engpaßbereiche aus laufenden Mitteln für Forschung und Lehre; Tutorien durch Mittel aus dem Hochschulprogramm I; studentisches selbstverwaltetes Projektstudium durch Mittel der Projektstudiumsförderung;
- innovative Projekte durch zentrale Hochschulmittel; Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre im Rahmen des hessischen Programms.

Offene Fragen und Merkmale

- Sind zentrale oder dezentrale Mittelanreize geeigneter für die Durchführung verbessernder Maßnahmen?
- Inwieweit folgt aus Evaluation auch Innovation?
- Die hochschulweite Diskussion ist zu gering.
- Die Studiendauer spielt als Zielvorgabe für die Innovation an der GhK eine geringe Rolle gegenüber den inhaltlichen Verbesserungen des Studiums.
- Zwangsmaßnahmen gegenüber Professoren spielen an der GhK ebenfalls eine geringe Rolle.

Protokoll: H. Boemans

**Notes
for
Presentation on Ireland**

**-Universities and Student Services-
(particularly Careers Services)**

by

**Colette Aungier
Careers Adviser, Trinity College
Dublin**

to

ARGE, Kassel, Germany

23rd September 1994

Higher Educational in Ireland - Overview

In 1993 - 85,000 full-time students - (41% of age cohort - 17/18 years)

42,000+ in universities

(other establishments: teacher-training establishments, vocational technological Colleges, Regional Technical College, other institutions)

Universities are: (1990 figures)

<u>National University of Ireland</u>	U/g	P/g
University College Dublin:	8,800	990
University College Cork:	5,132	581
University College Galway:	3,596	408
St Patrick's College Maynooth:	1,565	70
University of Dublin (Trinity College):	6,019	885
Dublin City University:	2,184	193
University of Limerick:	2,777	218

Fields of Study:

Arts

Education

Economics & Social Studies

Commerce/Business

Law

Science

Engineering

Architecture

Medicine

Dentistry

Agricultural Science

Food Science

Features of Educational System:

5/6 year cycle at secondary level .

17/18 years completing Leaving Certificate - broad-based six subjects across arts/maths/business/science spectrum.

Used as selector for university as well as school leaving certificate.

Selection based on a 'Points System' awarded for grades achieved on subject basis.

Basic requirements set by universities but essentially standard set by points achieved by school-leavers themselves.

Issues/Problems

50% of population aged under 28.

Unemployment level 16%.

Graduate unemployment level can be as low as 6%.

Decline in emigration late 80's.

- World recession - increase in youth unemployment -

Solution:

Increase participation in 3rd level (University) education.

20% increase in places in areas like Law & Business.

Resulting pressure on facilities, staffing, resources generally.

Fees Issue:

Fees averaging £1,700 charged annually. Limited grant-aid available: funding achieved through parental support, bank loans, covenanting of income through taxation system, student vacation and part-time earnings.

Net result: over-representation of middle-income group, but at the same time 'squeezing' of categories within this group, especially given larger family size still than European average.

Adverse Implication for Erasmus Programme as fees must be paid by Irish student, while on programme, to Irish University.

July 1994

Announcement by Minister for Education of abolition of fees in three years time. Mixed response - still regarded as regressive/doing little to widen participation.

But at same time, Heads of Irish Universities demanding their proportion of demanded increase in funding to be generated through a rise in fee income.

Post-graduate Training:

10,000 students nationally engaged in some form of post graduate training.

Major expansion in recent years, especially through introduction of one-year specialised programmes often funded by European Social Fund.

Examples would include

Post-graduate Diplomas in Business Studies

Post-graduate Diplomas in Computer Science

Post-graduate Diplomas in Communication, Heritage Management

Education Post-graduate Training - For What?

Ireland has in recent years done what has been required to lower its inflation rate and increase competitiveness but it still suffers from an inordinately high unemployment rate.

Its future and its high-demand areas for graduates in the future lie in the 'high-tech' - in industries, in electronics, in financial services, in pharmaceuticals - in all of which there is now emerging success - coupled with a planned thrust towards tele-communications, tourism and heritage, biotechnology aerospace and software.

Confederation of Student Services in Ireland



Aims of the Confederation of Student Services in Ireland

- a) *To promote and improve student development and support services for students entering and participating in all third-level institutions.*
- b) *To facilitate communication and exchange of ideas and research between individuals and associations concerned with student services in third-level education, nationally and internationally.*
- c) *To seek changes in national policy where such changes are seen to be congruent with the best interests of students.*
- d) *To assist member associations in resolving institutional policy issues which are not open to local or individual solution.*
- e) *To respond to relevant government reports or policy statements, when these are relevant to the provision of Student Services, and where appropriate to seek direct dialogue with relevant government departments.*
- f) *To organise a conference not less than once every two years. This conference will serve the following functions:*
 - i) *provide a forum for the exploration of relevant themes and issues*
 - ii) *establish how Student Services professionals can work more effectively together to meet student needs*
 - iii) *enable those professional staff who work in relative isolation to reflect on practice in an atmosphere of mutual support*
 - iv) *review and initiate research into Student Services*
 - v) *refer local and policy issues to the Executive Committee of the Confederation for consideration and action*
 - vi) *receive reports from the Executive Committee on work undertaken by it in a General Meeting of Conference. This General Meeting will also elect the new Executive Committee members for the next term of office.*

Student Counsellor

Role:

1. Counselling/Therapeutic - individual/group
2. Preventative/Educational - Self Help Materials
3. Supportive/Consultative to Institutions
4. Supportive to Staff
5. Training Staff
6. Research & Professional Development
7. Organizational & Managerial

Issues Presenting:**Academic (20%):**

Study Skills etc

Personal (59%):

EATING
~~Early~~ Disorders/
Abuse/Anxiety/
Self Esteem

Relationship (18%):

Including Family

Practical (3%):

Financial etc

THE ASSOCIATION OF GRADUATE CAREERS SERVICES IN IRELAND

AGCSI

The Association of Graduate Careers Services in Ireland is the professional body for careers advisers working in higher education and encourages and develops cooperation amongst the careers services of all the universities in Ireland. International links are maintained and developed through membership of the Association of Graduate Careers Services (AGCAS), which provides for Ireland and Britain and the Forum Europeen de L'Orientation Academique (FEDORA).

PROVISION FOR STUDENTS

Every member careers service provides students with:

- * Careers information and guidance
- * Information on opportunities for employment and further study
- * Opportunities to meet potential employers on campus

PUBLICATIONS

The corporate activities of the Association have generated a wide range of publications. Those of interest to students include:

- * REGI-Register of Employers of Graduates in Ireland
- * Graduates and their Careers - The career implications of degree courses
- * Further Studies and Professional and Vocational Courses in Ireland
- * Postgraduate Awards for Irish Graduates
- * Student Guide to Job Hunting
- * Careers for Graduates- A series of booklets
- * Code of Practice-Agreed guidelines between students, employers and careers services
- * First Destinations of Graduates Survey - Information collected by careers services and now published annually by the Higher Education Authority

FURTHER INFORMATION

The AGCSI Convenor can be contacted for further information about the Association or its activities. The Convenor for 1992-1994 is Peter Keane, Careers and Appointments Officer, University College, Galway.

AIMS AND OBJECTIVES OF THE CAREERS & APPOINTMENTS SERVICE

PURPOSE

The purpose of the Careers & Appointments Service is to assist students and recent graduates of the College with their career choice and the implementation of their career plans as part of the overall education provided by the College.

Basic Aims:

Aim 1. To help students and recent graduates of the College to understand the process of career choice and, through active self managing approach, to make and implement realistic career plans.

Objective:

To help users of the Service to:

- * Clarify their abilities, skills, interests and values and to understand their relevance to potential careers,
- * understand the range and the demands of the opportunities available to them including employment, further study and voluntary work,
- * assess realistically their chances of success in the early stages of different career options,
- * understand the process of application and selection relevant to their chosen career option(s),
- * develop their job hunting skills.

This will be achieved through a variety of means including;

- * individual advice from professional Careers Advisers,
- * the provision of comprehensive, balanced and up-to-date careers information,
- * the use of computer aids to careers guidance and of appropriate psychometric instruments,
- * the provision of careers talks, presentations and information sessions,
- * the provision of small group workshops and seminars and of 'Insight' courses

The facilities of the service will be marketed positively to penultimate and final year undergraduates and postgraduate students of the College, but will also be made available to other students of the College.

Aim 2: To help the College to understand and adapt to the changing employment market for graduates and to promote collaborative effort between Departments and the Careers Service.

Objectives:

- * to provide the College each year with comprehensive data on the "first career destination" of its graduates,
- * to report on the state of and trends in the employment market for graduates,
- * where appropriate, to facilitate contacts between employers and the College and its academic departments,
- * to contribute to the debate about employers' expectations of graduates and their implications for course content,
- * to support the College's marketing effort to potential students with information about career prospects for Trinity College graduates,
- * to support the College's aim to develop links with its alumni,
- * to explain the work of the Careers Service to academic staff.

Aim 3: To cultivate links with employers of graduates and in so doing to support the College's public relation function.

Objectives:

- * to develop effective mechanisms to enable employers to make their requirements known to the users of the Service and facilitate applications by them,
- * to research opportunities for graduates and take part in regular visits to and from employers.

The Service will advise employers on the most effective way of recruiting Trinity College graduates, and will promote the provision and content of Trinity College courses to them while publicising their opportunities impartially to students and graduates. The Service, however, will remain independent in the advice it gives to students and graduates and will act primarily in their interests and those of the College.

Aim 4: To maintain and develop the professional standards of the Careers Service, adapting to meet changing needs.

Objectives:

- * to be responsible to the needs of students, the College and changes in graduate employment.
- * to be knowledgeable about current research and new methods relevant to careers guidance.
- * to be cost effective.
- * to raise professional standards through participation in AGCSI, AGCAS and other relevant organisations.
a rewarding work environment for careers staff.

Within these general aims and objectives specific development objectives will be defined each year. Thus, this statement, together with the development objectives form the goals to which the Service is committed during each academic year.

Skills Development Courses:

(A) CRAC Insight Courses

Since 1990, the Service has implemented provision of this kind. In that year, for the first time, and as the only Careers Service in Ireland to do so, we organized and ran the CRAC 'Insight into Management Course.' We opted for the 'Management in Finance' option to take advantage of the thrust towards development of skilled personnel in that area at that time (IFSC) and gained initial sponsorship from the Financial Services Industry Association, but since then we have run a more general programme incorporating case studies of a general management, marketing, personnel, accounting and financial type.

CRAC Insight Courses are intensive three-day events with active learning a key feature provided by a series of management experiences through case-studies, discussion, role play and business games. Undergraduates from a wide range of disciplines have the opportunity to work with recent graduates based in companies (young managers) from a variety of organizations doing problem-solving and team working exercises.

Course Objectives:

- * To enable participants to gain insights into the nature of different management functions, how they inter-relate and the challenges involved.
- * Develop team working, communication and problem solving skills.
- * Discover the differences involved in working for particular organizations by talking to their representative.
- * Assess their strengths and weaknesses and set goals for the future.

Young Managers usually graduates with 2 or 3 years experience are an essential element of the courses. Working as equal members with a small group of students Young Managers bring with them knowledge and skills which they are able to share with students. Young Managers are able to broaden their own outlook and interpersonal skills through leading a group of highly motivated students as well as meeting Young Managers from other companies.

Tutors facilitate learning and present case-studies - experienced managers including the Course Director.

Typically, 50 student, 8/10 managers.

(b) Euroform 'Transition to Employment' Courses

As a result of an approach from Liverpool University, we have run 3 courses of this kind in 1993 and 1994 under Euroform auspices (Euroform is the EU programme designed to develop employment opportunity through implementation of Training Programmes)

The courses are designed to enhance graduate skills in areas such as team work and communication particularly and thereby to promote employability, as well as to provide the individual with skills in researching careers, making applications and succeeding at interviews.

Graduate Personal effectiveness Programme:

This is a graduate personal effectiveness programme with the aim of facilitating the learning of unemployed graduates so as to increase their effectiveness and success in the job market.

The unemployed graduates are taken through a ten-day process which is participative in nature and involves much group work and interaction.

The programme breakdown is as follows:

Action Planning:

A three day review of the individuals position at that time. Time is spent analysing individual strengths, and weaknesses, skills and competencies, and assessing how these are transferable to work.

Career focusing is encouraged and graduates carry out a career search exercise. At this point graduates should be beginning to match their skill portfolio with what is required of them in their chosen career area.

The session culminates with graduates drafting an individual Action Plan which will aid success in subsequent job search and career in general.

Team Working:

Two day course through a series of group-based exercises allowing them to draw out the importance of Communication Skills, listening skills, time management, leadership, planning and task allocation to effective group performance. Individual feedback on preferred team roles is provided through the Belbin material and feedback from team members.

Presentation Skills:

One-day session provides individuals with skills and techniques involved in making a presentation.

Interview Techniques and Application: are dealt with from both an individual and employer perspective.

Adding Value in Employment: Subjects such as Time-Management, In-Tray Exercises, Influency Skills and Assertiveness are covered.

DAY 1 & 2	SETTING THE SCENE SKILLS WORKSHOP
DAY 3	CAREER RESEARCH
DAY 4 & 5	APPLICATION DEVELOPMENT
DAY 6	OFFICE PACKAGES
DAY 7	TEAM DYNAMICS & THE WORK ENVIRONMENT
DAY 8	INTERVIEW TECHNIQUES
DAY 9	PRESENTATION SKILLS
DAY 10	MOCK INTERVIEWS EMPLOYER PANEL ACTION PLANNING REVIEW COURSE EVALUATION

Initially, the careers advisers were trained by the Liverpool team who provided the initial course - the course this summer was provided by the Careers Advisers/Service itself.

This Summer also saw the running of a one week training course for advisers from other universities in Ireland; with participation of Anne-Margriet Klaver, University of Amsterdam a 'partner' university. (Amsterdam, Louvain - La - Neuve, Saarbrücken) - the partnership being based on membership of the Fedora Employment Group.

Arbeitsgruppe 1

"Über den kreativen Umgang mit Worten in Beratung und Therapie"

Wolfgang Neumann - ZSB Universität Bielefeld

An der Arbeitsgruppe nahmen 15 Kolleginnen und Kollegen teil. Anknüpfend an den Vortrag, der im Plenum gehalten wurde, und an weiteres schriftliches Material (s. Anlage) arbeiteten wir zuerst in Kleingruppen, später alle gemeinsam.

Im Mittelpunkt der Gespräche stand die Methode, in die Beratung auch Wortspiele, Humor u.ä. einfließen zu lassen. Zweifellos gehören dazu vor allem viel Übung und Erfahrung, weil die Balance gefunden werden muß zwischen Tragödie und Komödie, zwischen Provokation und Zurücknahme. Viel hängt von der Person, bzw. von allen beteiligten Personen ab, ob sie bereit sind, sich auf bildhafte Vergleiche ihrer Situation, auf Lachen und Spaß in der Beratung und Therapie einzulassen.

Die Methode kann aber eine Möglichkeit sein, Distanz zum Problem zu gewinnen und überhaupt den Blickwinkel der Klientin/des Klienten auf das eigene Problem oder die eigenen Situation zu verändern, sich ggf. mit dem gefundenen Bild (z.B. Wildpferd) zu identifizieren.

Protokoll: Katarina Schwarz, Ursula Roßbänder

Weiter Beispiele:

K. schreibt Vordiplomsarbeit und kommt nicht weiter, 2.Gespräch

K.: fühlt sich ziemlich erschöpft, der Termin ist ihm zu früh, er ist erschöpft von der gestrigen Fahrt nach Nürnberg

T.: "Wann bist Du losgefahren?"

K.: "Um 7 Uhr 30."

T.: "Wie lange ist man unterwegs?"

K.: "5 Stunden. Ich weiß gar nicht, was heute mit mir passiert, weil ich so erschöpft bin, habe ich schon einen Termin abgesagt."

T.: "Es ist doch gut, wenn bloß nichts passiert. Wenn das Kind aus dem Haus geht, sagt die Mutter: 'Paß bloß auf, daß Dir nichts passiert.'"

K.: lacht

T.: "Kannst Du Dein Problem mit einem Wort zusammenfassen?"

K.: "Ich blockiere mich, ich lenke mich ab."

T.: "Wie kannst Du mir dann erklären, wie Du nach Nürnberg und zurück gekommen bist, wie konntest Du das schaffen?"

K.: guckt T. verwundert an

T.: "Wahrscheinlich mußttest Du dahin."

K.: "Ja."

T.: "Und Du schreibst die Vordiplomarbeit nicht, weil Du nicht mußt, vielleicht gar nicht willst."

K.: beugt sich nach vorne, schweigt lange, beginnt zu weinen

"Ich bin traurig".... "Alles, was ich bisher gedacht habe, wird mit dieser Aussage entwertet."

lange Pause... nachdenklich...

"Wenn das zutrifft, muß ich mich ja ganz neu orientieren."

Er hebt die Stimme.

Pause

T.: "Es entsteht ein freier Raum, so ist das nach der Räumung von Blockaden."

K.: "Ich habe jetzt schon Ideen, was ich damit alles machen kann."

3. Gespräch:

K. kommt rein, pfeift, es geht ihm gut, er hat sich entschieden das alte Thema der Arbeit fallenzulassen, hat jetzt ein neues Thema: Neill. 'Die grüne Wolke' seine Mutter hat ihm erzählt, daß er als Kind dieses Buch auswenig konnte

T.: "In dem Wort auswendig steckt das Wort wendig."

K.: "Als Kind bin ich sehr lebendig gewesen."

T.: "Gewesen, nie blockiert."

K.: "Nie!" und weint lange Pause

T.: fragt nach dem Zusammenhang zwischen der Blockierung und seiner persönlichen Geschichte

K.: erzählt, daß er über Trennungen schreiben wollte. Sein Vater hat sich von der Familie getrennt, als er 9 Jahre alt war. Er ist oft vom Vater enttäuscht worden, er hat die Verabredungen oft nicht eingehalten

"Ich fühle es, als ob ein Gespenst über mich kommt."

T.: "Gespenster muß man erschrecken!"

Erzählt das Märchen von 'Einem, der auszog, das Fürchten zu lernen.'

Vorschlag an den K., seinen Vater einzuladen (zum Essen in ein Restaurant) und dann nicht zu kommen.

Dann steht es 1 zu 1.

K.: Ist von der Idee "begeistert!"

T.: "Die beste Geisterprävention."

K. kommt noch einige Male, beginnt mit Elan die neue Arbeit, hat seinen Vater mit großem Erfolg versetzt und sich dann mit ihm zum ersten Mal seit Jahren richtig unterhalten (soweit das mit einem Gespenst möglich ist). Er kommt im Herbst in eine therapeutische Männergruppe von T.

Ziel der Therapie: Die Selbstumschreibung, das Selbstbild in einem positiven Sinne zu erschüttern, das Selbstbild, das sagt: Ich bin so und so und immer, wenn ich das mache, dann passiert das und ich weiß es schon genau...

O. ist Psychologiestudent im 4. Semester. Er schildert sich als sehr ehrgeizig! Was ich mir vornehme, daß schaffe ich auch, koste, was es wolle.'

Seit einigen Monaten leidet O. unter Panikanfällen, Schlaflosigkeit und Konzentrationsstörungen, er war bei verschiedenen Ärzten. Besonders seine Herzbeschwerden und Magenprobleme machen ihm große Sorgen.

Hintergrund der aktuellen Situation ist, daß O. sich vorgenommen hatte, die drei Vordiplomsprüfungen im 4. Semester zu machen. Nun wurden sie aber sehr ungünstig in einen Block gelegt. O. und einige Kommilitonen haben sich bewert und erreicht, daß die Blockfolge ein wenig aufgelockert wurde.

Nun war aber die Vorbereitungszeit für die erste der drei Prüfungen sehr kurz geworden, so daß O. sich krank gemeldet hat. Seitdem hat er ein schlechtes Gewissen.

Die anderen Studenten sind in die Ferien gefahren, aber O. hat sich vorgenommen, wenigstens die zwei anderen Prüfungen zu machen.

Der folgende Gesprächsauschnitt stammt aus der 2. Stunde

T.: "Was ist das störendste Symptom?"

O.: "Das Herzjagen!"

T.: "Was jagt Dein Herz?"

O.: "Meine Gedanken."

K.: "Das sind die Jäger."

O.: "So kann man es sehen."

T.: "Das Herz ist der Hase, der Hase 'Mümmelmann'."

O.: "Wer."

T. erzählt die Geschichte vom Hasen 'Mümmelmann' nach H. Löns, er liest einen kleinen Abschnitt über die Beschreibung der Jäger vor.

O. lacht.

T.: "Mümmelmann würde noch mehr lachen, wenn die Jäger alle Mann keine Jagd- sondern Segelscheine machen würden."

Erzählt vom Studium in Kiel, wo die Kommilitonen alle Segelscheine und keinen einzigen Seminarschein machen, geschweige denn irgendwelche Prüfungen (in dem Sommer!).

O.: "Kann ich mir nicht erlauben! Mein Gewissen würde noch schlechter..."

T.: "Für Mümmelmann sind alle Jäger schlechte Jäger, gute Jäger sind nur die, die segeln."

Spricht die Empfehlung aus, Mümmelmann zu lesen

O.: "Vor einigen Jahren hat mich ein Arzt gewarnt, ich sei herzfaktgefährdet."

T.: "Der Mümmelmann in fact, eine Art Infekt durch die Jägerei!"

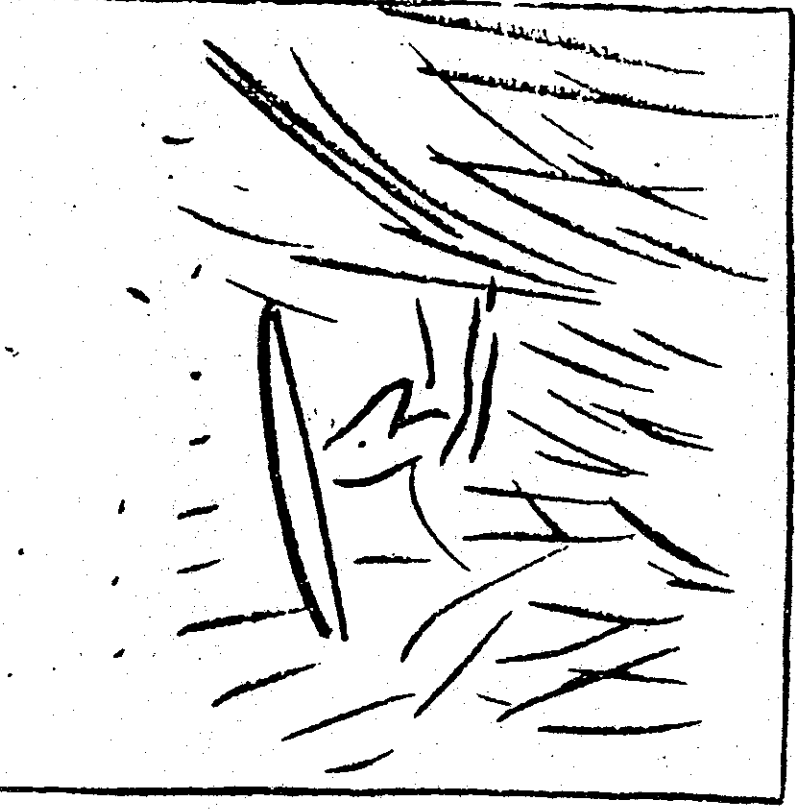
"Man könnte es Wilderei nennen, außerhalb der Jagdzeit zu jagen, sollte verboten bleiben."

O.: lacht und überlegt lange

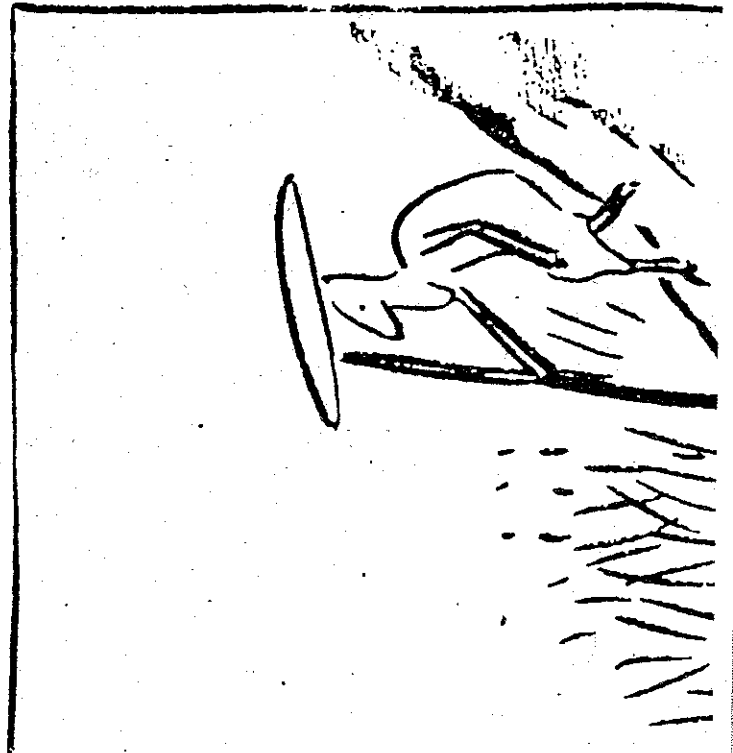
überlegt zum ersten Mal, ob er in Ferien fahren soll

T.: "Und wer soll auf die Jagd aufpassen?"

O.: "Mümmelmann braucht keinen Aufpasser!"



Ich könnte einem
Wandwerker zeigen,
den Nagel zu setzen!



Arbeitsgruppe 2

"Die Studiensituation von Teilzeit-Studenten - Das Studienangebot der Hochschulen"

Dr. Ulrike Kunkel - Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

(Auszüge aus dem Arbeitsplan von Dr. Ewald Berning und Dr. Götz Schindler)

1. Gründe für die Untersuchung:

- Mehr als 60% der Studenten in Deutschland sind neben ihrem Studium erwerbstätig. Daneben gibt es Studierende, die sich aus anderen Gründen dem Studium nicht voll widmen können. Eine genaue Analyse der tatsächlichen Studiensituation von Teilzeit-Studenten sowie der konkreten Auswirkungen auf den Studienablauf fehlt bisher.
- Studien- und Prüfungsordnungen sowie die Hochschulstatistik gehen von der Fiktion des Vollzeit-Studententums aus. Sie vernachlässigen die Lebenswirklichkeit vieler Studenten.
- Ein Teilzeit-Studium kann durchaus eine sinnvolle, und aus wirtschaftlichen Gründen für viele oft zwingende Alternative zum Vollzeit-Studium sein. Beispiele aus Staaten, in denen solche Teilzeit-Studien üblich sind, belegen dies.

2. Der Begriff "Teilzeit-Student"

Die Hochschulgesetzgebung in Deutschland kennt den Begriff des Teilzeit-Studenten, bis auf wenige faktische Ausnahmen, nicht. An der Fernuniversität GHS Hagen können die Studenten zwischen den Studienorganisationsformen Vollzeit und Teilzeit wählen. An einigen anderen Hochschulen gibt es berufsintegrierende Studiengänge oder eine Art Sandwich-Studium mit alternierenden Präsenz- und Fernstudienphasen.

Als Teilzeit-Studenten gelten in dieser Untersuchung die Studierenden, die nach ihrer eigenen Einschätzung - aus welchen Gründen auch immer - nur einen Teil ihrer Zeit und Kraft für das Studium aufbringen können oder wollen, obwohl sie in der Regel formell als Vollzeit-Studenten eingeschrieben sind. (Die Studenten, die nach ihrem eigenen Verständnis bereits mehr oder minder voll im Beruf stehen und daneben noch Studienmöglichkeiten wahrnehmen, werden nicht betrachtet - "Studium neben dem Beruf".)

3. Ziele der Untersuchung

1. Analyse der Studiensituation der Studenten an Universitäten und Fachhochschulen, die de facto Teilzeit-Studenten sind.
2. Entwicklung einer Typologie von Teilzeit-Studenten und Teilzeit-Studium.
3. Darstellung der bereits vorhandenen Möglichkeiten und Studienvorkehrungen für Teilzeit-Studien an den Hochschulen in Deutschland.
4. Versuch einer Abschätzung des Bedarfs an Teilzeit-Studienmöglichkeiten.

5. Darstellung der Erfahrungen aus Staaten, in denen Teilzeit-Studien üblich sind, z.B. Schweden, Großbritannien, Niederlande, USA (Rahmenbedingungen, Statistik, Organisation, Studienerfolg).
6. Erörterung der Notwendigkeit von Teilzeit-Studienmöglichkeiten unter politischen, didaktischen und organisatorischen Aspekten. Einbindung der Erfahrungen aus der ehemaligen DDR und deren Fortführung in den neuen Bundesländern.

4. Arbeitsschritte

1. Expertenkolloquium zur Sondierung der Voraussetzungen, Implikationen und Folgen der Analyse. Teilnehmer: BMBW, HRK, Wissenschaftsrat, DSW, Fernuniversität Hagen, Vertreter von Länderministerien, Studentenverbände, Vertreter von Studentenwerken und Studienberatungen, Vertreter der Hochschuldidaktik, Wirtschaft, GEW, HIS GmbH, Bayerisches Staatsinstitut. Hat am 28./29. April 1993 in Bonn stattgefunden - Dokumentation in Vorbereitung.
2. Schriftliche Erhebung bei allen deutschen Hochschulen und Studienberatungsstellen zu deren Wahrnehmung des Phänomens "Teilzeit-Studium", den möglichen besonderen Studienangeboten und organisatorischen Maßnahmen für Teilzeit-Studenten (z.Zt. in Auswertung).
3. Schriftliche Befragung von 7.000 Studierenden ausgewählter Hochschulen und Fächer zu den Bereichen: Studienablauf und -organisation, Bedeutung des Studiums im gegenwärtigen Lebensabschnitt, Erwerbstätigkeit, wirtschaftliche Lage, Studierende mit Kindern, mögliche Erwartungen an besondere Studienangebote für Teilzeit-Studenten (Rücklauf gerade abgeschlossen).

Die Untersuchung wurde im April 1993 begonnen und soll im Herbst 1994 abgeschlossen werden. Sie wird vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert.

Arbeitsgruppe 3

"Weibliche Arbeits- und Organisationsstile in Beratungs- und Therapieeinrichtungen"

Marion Schomburg - Universität Gesamthochschule Kassel

Nach Einführung in die Thematik fand ein ausführlicher erfrischender Austausch der eigenen Erfahrungen statt. Festzustellen war dabei, daß es individuelle, historische und regionale Unterschiede in der Wahrnehmung der geschlechtlichen Besonderheiten in Beratungseinrichtungen gibt.

Einigkeit bestand hinsichtlich der Feststellung, daß Studienberatung und Therapie nicht geschlechtsneutral ist.

Es wurde die Gründung eines ersten bundesweiten Frauennetzwerkes vollzogen.

Es bestand Einigkeit, daß auf zukünftigen Tagungen mindestens ein Thema zu Frauenthemen angeboten werden soll.

Protokoll: Marion Schomburg

Arbeitsgruppe 4

"Veränderung von Zeiterfahrung und Zeitorganisation von Studenten"

Ulrich Müller - Psychotherapeutische Beratungsstelle Studentenwerk Kassel

Die Arbeitsgruppe hat sich dem Problem der veränderten Zeiterfahrung durch die fortlaufende Reformierung der Hochschulen gewidmet. Die Diskussion über die Reglementierung von Studienzeiten, Verreglungen von Lern- und Studierprozessen, wirken sich äußerst nachhaltig auf das Interesse und die Motivation der Studierenden für den Studieninhalt aus.

Der Grad der Verplanung von Bildungskarrieren nimmt zum Teil absurde Dimensionen an, wenn beispielsweise 21-jährige in Beratungsstellen behaupten, sie seien mittlerweile wohl zu alt für einen Studienfachwechsel. Die langfristige Planung von Lebensentwürfen, sowie die dichte Terminierung von Arbeitsprozessen behindern die Möglichkeit zur Entfaltung eigener Fähigkeiten und orientieren sich mehr an äußeren Ordnungen als an den tatsächlich vorhandenen eigenen Interessen.

Es zeigt sich darum auch häufig, daß der Eindruck der Studierenden in der Beratung "Zeit für sich zu haben" und "Zeit zu bekommen", "sich zu beraten", einen bedeutsamen Ausgangspunkt auf dem Wege darstellt, sich der eigenen Interessen bewußt zu werden. Diese Prozesse bedürfen jedoch einer längeren Zeit, die der Beratungssituation oftmals nicht zur Verfügung steht (Prüfungsdruck, ökonomischer Druck etc.). Die Berater sehen sich hierdurch häufig selbst durch die Studierenden einem Druck ausgesetzt, der seine Schwierigkeiten mit der institutionalisierten Zeitordnung der universitären Ausbildung auf die Beratungssituation überträgt.

Die mangelnde Zeit der Dozenten für die Studenten, die betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkte, nach denen sich die Ausbildungsgänge immer stärker richten, verdecken den vergessenen Anspruch der Hochschulausbildung, die auch das eigenverantwortliche Handeln und die Identitätsfindung der Bildungssubjekte aus "innerer Kraft" fördern sollte. Zunehmend werden die hierfür notwendigen "Freiräume" und "offenen Zeiten" zum Ausprobieren, Suchen und Sammeln von Erfahrungen eingeschränkt.

An der Arbeitsgruppe nahmen 8 Kollegen teil.

Protokoll: Ulrich Müller

Arbeitsgruppe 5

"Modelltutorien zur Verbesserung von Studium und Lehre"

Gerd Lotze - ZSB Universität Oldenburg

Ideenfähigkeit und frischer Geist, nicht administrative Reglementierung und zentrale Steuerung sind gefragt, wenn es um Fragen der Verbesserung von Studium und Lehre und konkreter darum geht, wie Studienanfänger/innen der Studienstart erleichtert werden kann. In der Arbeitsgruppe zeigte sich, daß an vielen Orten sehr unterschiedliche Studieneingangsmodelle existieren, die nicht nur die fachliche Integration der Studienanfängerinnen und -anfänger, sondern auch deren soziale Integration in die "neue Lebenswelt" Hochschule fördern und damit die allgemeine Studienorientierung erleichtern sollen.

In diesem Zusammenhang wurden verschiedene Möglichkeiten erörtert, wie die Zusammenarbeit zwischen Zentraler Studienberatung, Studienfachberatung, den Lehrenden und Studierenden (Fachschaften) intensiviert und auch die allgemeinen Kommunikations- und Dialogstrukturen innerhalb der Hochschule verbessert werden können, aber auch, welche Voraussetzungen vorliegen müssen, damit eine solche Arbeit sinnvoll gestaltet werden kann.

Protokoll: Gerd Lotze

Arbeitsgruppe 6

"Europa - was kann die ARGE tun?"

Udo Treide - Allgemeine Studienberatung TU Berlin

Im Anschluß an den Länderbericht über Irland von Colette Aungier, Vizepräsidentin von FEDORA, und das Kurzreferat über FEDORA wurden in der danach folgenden Arbeitsgruppe zunächst einige Aspekte des Hochschul- und Studienberatungssystems in Irland vertieft, dann wurden Perspektiven für die Europa-Arbeit der ARGE erörtert, die hier kurz zusammengefaßt sind.

Beginnend mit der ARGE-Tagung in Frankfurt im Herbst 1991 wurde zu jeder ARGE-Tagung seit-her ein/e Studienberater/in aus einem europäischen Land eingeladen, um über das Hochschul- und Studienberatungssystem des eigenen Landes zu berichten. Es waren im einzelnen:

Sept. 1991	in Frankfurt	England
März 1992	in Karlsruhe	Frankreich
Sept. 1992	in Heidelberg	Italien
März 1993	in Dresden	Niederlande
Sept. 1993	in Hamburg	Griechenland
März 1994	in Hannover	Schweden
Sept. 1994	in Kassel	Irland
geplant		
März 1995	in Braunschweig	Österreich

Bei diesen Länderpräsentationen hat sich eine Kombination aus Plenumsvortrag und anschließender Vertiefung des Themas in einer Kleingruppe bewährt.

Es bestand bei den Teilnehmern Einvernehmen darüber, daß diese Veranstaltungsreihe fortgesetzt werden solle, da sie eine Bereicherung der ARGE-Tagungen darstellt. Folgende EU-Länder stehen noch aus: Belgien, Dänemark, Spanien, Portugal, evtl. Luxemburg. Darüber hinaus kommen weitere europäische Länder in Betracht wie Schweiz, Norwegen, Finnland, aber auch die ehemaligen Ostblock-Staaten Polen, Ungarn, Tschechien, Slowakei, Slovenien, die baltischen Länder und andere. Auch die USA, Kanada und Rußland sollten berücksichtigt werden, falls eine Finanzierung möglich ist.

Wichtige Erfahrungen, die aus diesen Veranstaltungen gewonnen wurden, sind:

1. Der/die Referent/in sollte persönlich bekannt sein. Dies erleichtert eine Absprache, so daß sichergestellt ist, daß der Vortrag die Themen anspricht, die uns interessieren.
2. Der Plenumsvortrag sollte möglichst in deutsch oder englisch gehalten werden, im anderen Fall ist eine Simultanübersetzung zu organisieren.

3. Dem/der Referent/in sollten keine Kosten entstehen, d.h. daß alle Reisekosten vom Tagungsveranstalter zu tragen sind. Es ist darauf zu achten, daß Fahrpreisermäßigungen genutzt werden. Honorare sollten nicht gezahlt werden.
4. Die Reihe kann nur einen ersten Einblick in das Bildungs- und Beratungssystem eines Landes geben, sie muß daher durch andere Veranstaltungen ergänzt werden.

Mit dieser Veranstaltungsreihe werden zwei Ziele angestrebt. Zum einen soll sie den Studienberatern Informationen vermitteln, zum anderen kann sie von der ARGE genutzt werden, um Kontakte zu ähnlichen Organisationen in anderen europäischen Ländern aufzubauen. Die Veranstaltungsreihe allein reicht nicht aus, um diese Ziele angemessen zu verfolgen. Daher wurden einige Vorschläge für weitere Europa-Aktivitäten der ARGE diskutiert.

Folgende Ideen wurden besprochen:

1. Zur Wissenvermittlung der Studienberater:
 - a) eine bessere inhaltliche Vorbereitung der Vortragsreihe durch vorherige Verteilung von Informationsmaterialien
 - b) Organisation von Hospitationsprogrammen für Studienberater der europäischen Länder, sei es Gruppenhospitation oder Einzelhospitation (evtl. in Zusammenarbeit mit FEDORA)
 - c) organisierte Besuchsreisen in der Gruppe
 - d) Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen anderer Träger (Tagungen in anderen Ländern organisiert von den dortigen Beraterverbänden oder Organisationen wie irtac, FEDORA usw.)
 - e) Organisation von spezifischen Sprachkursen
2. Zur Kontaktaufnahme und -intensivierung mit anderen Organisationen
 - a) Aufnahme und Pflege von Kontakten zu Studienberatungsorganisationen in anderen europäischen Ländern (z.B. Besuch von Tagungen, Durchführung gemeinsamer Tagungen)
 - b) Mitarbeit in internationalen Organisationen (z.B. FEDORA)
 - c) Pflege von persönlichen Kontakten zwischen Beratern und Beraterinnen verschiedener Länder
 - d) Herstellung von Kontakten zu Betreuungsdiensten an Hochschulen der ehemaligen Ostblockländer (z.B. Einladungen zu ARGE-Tagungen, Betreuung und Finanzierung der Teilnahme von Einzelnen der dortigen Betreuer).

Es versteht sich von selbst, daß derartige Aktivitäten nur dann durchgeführt werden können, wenn sich Interessierte finden, die daran aktiv mitarbeiten. Die ständige AG "Europa" sucht weitere Kolleginnen und Kollegen, die diese Arbeit durch verbindliche Mitarbeit unterstützen.

Arbeitsgruppe 7

"Zur Bedeutung der Wende/Wiedervereinigung

für die Biographien Studierenden aus den neuen und alten Bundesländern"

Sigi Oesterreich/Günter Decker - Psychotherapeutische Beratungsstelle, Studentenwerk Berlin

Die Psychotherapeutische Beratungsstelle Studentenwerk Berlin (PBS Berlin) (neu eingerichtete Beratungsstelle mit je 2 Ost- bzw. West-Psychologen) untersucht gegenwärtig auf der Basis von Interviews u.a. die Frage, wie die mit der Wende/Wiedervereinigung verbundenen Ereignisse und Umbrüche von Studierenden individuell erlebt und verarbeitet wurden und werden ("Coping" mit gravierenden Lebenseinschnitten/"Life-event-Forschung").

1. Die bisherigen Untersuchungen haben bislang keine "sensationellen", eher aber "banale" Ergebnisse gezeitigt. Anhand von 3 ausführlich vorgestellten und diskutierten Fallbeispielen (Studierende aus den neuen Bundesländern, die über den "Umweg" West-Universitäten wieder in Ost-Universitäten bzw. Berlin gelandet sind) wurde deutlich, daß die Krisen-Situation, in der sich die Studierenden in die PBS Berlin begaben, in der Persönlichkeit bzw. biographischen Struktur (Familienkonstellation) begründet ist, aber durch die mit der Wende/Wiedervereinigung verbundenen Verwerfungen ausgelöst wurden.
2. Deutlich wurde in der Diskussion, daß die mit der Wende verbundenen Hoffnungen und Erwartungen sowohl der alten wie auch der neuen Bundesbürger enttäuscht worden sind mit der Folge, daß Westler und Ostler auf vielen Feldern eher getrennte als gemeinsame Wege gehen.
3. Schwierig erweist sich die Studiensituation für diejenigen Ex-DDR-Akademiker, deren erstes Studium im neuen Deutschland nicht anerkannt worden ist und die daher ein zweites Studium mit einer neuen, fremden Orientierung an westlichen Mustern aufnehmen müssen. Von jüngeren Oststudenten/innen, die nach der Wende ihr Studium aufgenommen haben, wird die nunmehr gewonnene Freiheit der Studien- und Berufswahl eher als Chance begriffen.
5. Typisch für Oststudierende ist die Frage, was mit einem Studium angefangen werden kann (Existenzängste, basierend auf der hohen Arbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern).
6. Auch scheint die Wende/Wiedervereinigung bei einigen Studierenden aus den neuen Bundesländern Probleme hinsichtlich der Selbstwahrnehmung (Verlust der Persönlichkeit: wer bin ich?) und des Selbstwertgefühls verursacht zu haben.

Protokoll: Gundolf Scheweling

AG 8

**"Untersuchungen zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventinnen und -absolventen
als Arbeits- und Beratungsthema in Zentralen Studienberatungsstellen"**

Harald Schomburg - Universität Gesamthochschule Kassel WZ I/

Stefan Prange - Büro für Studienberatung Universität Gießen

I. Erfahrungen mit dem Thema und Einschätzungen dazu

Es fanden sich über 20 Kolleginnen und Kollegen zur Arbeit an dem Thema zusammen, worunter nicht nur Studienberater/innen, sondern auch ein Berufsberater sowie je ein Vertreter der HRK und der Hauptstelle der Bundesanstalt für Arbeit waren.

Die Kennenlernrunde machte deutlich, daß das Thema von unterschiedlichen Ratsuchendengruppen aus unterschiedlichen Phasen des Studiums in die Beratung hineingetragen wird und daß das Thema in der Studienberatung eine zunehmende Rolle spielt.

Unterscheidet man die Fragen und Themen nach den Studiengängen, die die Fragenden studieren bzw. wofür die sich interessieren, so fällt insbesondere auf, daß

- (relativ) neue Studiengänge die Fragen nach dem Vorhandensein und der Ausgestaltung eines Berufsfelds provozieren
- im Magisterstudiengang relativ häufig ohne Berücksichtigung der Arbeitsmarktperspektive begonnen wird, sich diese Freiheit von Perspektiven aber nicht durchhalten läßt
- Studierende in großen, alten, bisher als "sicher" geltenden Studiengängen heute nach Zusatzqualifikationen, Alternativ-Arbeitsmärkten usw. fragen,
- Lehramts-Studierende zu wissen glauben, daß sie sich flexibel dem Stellenmarkt anpassen müßten. Das hat zur Folge, daß sie erst nach gründlichem Nachfragen (zu oft nicht: Nachdenken) über Schulstufe und Fächerkombination entscheiden möchten.

Vielfach ist die Frage nach dem Beruf und den Chancen dazu da, als Antwort Sicherheitssymbole einzuhandeln.

Ebenso wird versucht, vom Berater/der Beraterin Planungen und Perspektiven absegnen zu lassen, Wünsche als realistisch bestätigen zu lassen usw.

Schließlich könnte es auch sein, daß aus einer Beratung mindestens herauskommen soll, daß der Berater/die Beraterin die Schuld haben soll, wenn Perspektiven sich nicht umsetzen lassen.

Zu bemerken ist allgemein bei den Studierenden ein zu geringes Wissen, um mit den Nachrichten, die es über den Arbeitsmarkt gibt, umgehen zu können. Insbesondere können sie zyklische Prozesse nicht einschätzen.

Die Anwesenden waren sich einig, daß die Frage nach der beruflichen Verwendung eines Studiums für die Studienberatung kein Tabu darstellt.

Es war aber ebenso gemeinsame Auffassung, daß die bisher bekannt gewordenen Ergebnisse von Berufsstudien außerordentlich schwierig unter dem Gesichtspunkt zu interpretieren sind, was sie für die einzelnen Studierenden aussagen.

Die Prozesse des Übergangs vom Studium in die Berufstätigkeit sind auch noch nicht umfassend verstanden und können daher noch nicht ersthaft Gegenstand von Beratung sein.

II. Fr. B. Baldauf, Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der GHK, hielt im Rahmen der AG ein Referat über Absolventenstudien in der BRD. (Für dieses Papier überließ sie freundlicherweise ihre Folientexte, die nachfolgend gekürzt abdruckt sind).

0. Übersicht:

Überblick über den Stand der Forschung zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventen

- 1. Aus welchem Anlaß werden Verbleibsstudien durchgeführt? Wie sind sie angelegt? Für welche Studienfachrichtungen liegen sie hauptsächlich vor?*
- 2. Welche Themen sind üblicherweise Gegenstand von Verbleibsstudien?*
- 3. Welche Forschungsdesiderate bestehen im Bereich der Verbleibsforschung?*

1.1 Anlaß der Durchführung von Verbleibsstudien

- *Mangelnde "Tiefenschärfe" repräsentativer Statistiken*
- *Schlechte Arbeitsmarktlage in bestimmten Studienfachrichtungen*
- *Untersuchung des beruflichen Verbleibs bei neu eingerichteten Studiengängen*
- *Informationsbedarf bei Hochschulangehörigen, die Studentinnen beraten (StudienberaterInnen oder VermittlerInnen von Praktikumsplätzen, engagierte HochschullehrerInnen)*
- *Studien im Kontext von Studienreformdiskussionen (z.B. einstufige/zweistufige Ausbildungen)*
- *Nachdiplomierung von AbsolventInnen der Vorgängereinrichtungen von Fachhochschulen in den achtziger Jahren*
- *"Rechenschaftsstudien"*

1.2 Typen von Verbleibsuntersuchungen

Studienberechtigtenstudien:

- *Befragungen 10 bis 12 Jahre nach Ablegung der Hochschulreife*

Hochschulabsolventenstudien:

- *Befragungen bestimmter Jahrgangsguppen (Querschnitt- und Längsschnittstudien) zum Zeitpunkt t1 nach dem Studienabschluß*

Berufsfeldanalysen:

- *Befragung von Hochschulabsolventen einer bestimmten Studienfachrichtung, die in einem bestimmten Tätigkeitsbereich tätig sind (z.B. Forschung und Entwicklung, öffentliche Verwaltung)*
- *Befragung aller Hochschulabsolventen, die in einem oder mehreren Unternehmen tätig sind*
- *Befragung von Unternehmen zur Beschäftigung von Hochschulabsolventen in ihrem Unternehmen (Unternehmensbefragungen)*
- *Tätigkeitsfeldanalysen durch Expertenbefragungen in Unternehmen (Expertenbefragungen)*

Sekundäranalysen:

- *Verbleibsuntersuchungen auf der Basis repräsentativer Statistiken (Statistik der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, Mikrozensus, Arbeitslosenstatistik)*

2. *Anlage von Hochschulabsolventenstudien**Zeitraum:*

- *Befragungen bestimmter Jahrgangsguppen (Querschnitt- und Längsschnittstudien) zum Zeitpunkt t1 nach dem Studienabschluß*
t1 bezieht sich häufig auf den Zeitraum von 12 Monaten bis zu 4 oder 5 Jahren nach Studienabschluß, mitunter auch bis zu 10 Jahren

Art der Befragung:

- *Üblicherweise werden die Daten retrospektiv im Rahmen von Querschnittsbefragungen erhoben.*
Es gibt aber auch einige wenige Längsschnittstudien in dem Bereich (z.B. HIS-Studie, Kasseler Hochschulabsolventenverlaufsstudie, Studienberechtigtenstudien des IAB und von HIS)
- *häufig Totalerhebungen per Fragebogen, qualitative Studien sind dagegen in der Minderzahl*

Region:

- *Gros der Studien konzentriert sich auf Absolventen der Fachrichtung XY von der Hochschule Z (z.B. die Studie von Gerd-Michael Hellstern über Wirtschaftswissenschaftler an der UGHK) oder auf alle Absolventen bestimmter Jahrgänge an einer bestimmten Hochschule (z.B. die Siegener Studie von Jürgen Klein).*
- *Es gibt aber auch einige bundesweit durchgeführte Hochschulabsolventenstudien (z.B. Fachhochschulabsolventenstudie des IAB Anfang der achtziger Jahre, die Konstanzer Studien ebenfalls zu Beginn der achtziger Jahre, die Ende der achtziger Jahre begonnene Hochschulabsolventenverlaufsstudie der HIS GmbH oder die erste Diplom-Pädagogen Studien von Busch/Hommerich Anfang der achtziger Jahre)*

Fachrichtung:

- *Es gibt eine Reihe von fachübergreifenden Studien, die sich auf das gesamte Bundesgebiet (alte Bundesländer), ausgewählte Regionen oder einzelne Hochschulorte konzentrieren.*
- *Die meisten fachrichtungsbezogenen Studien existieren im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hier dominieren vor allem Studien im Sozialwesen und den Sozialwissenschaften, während Studien, die sich ausschließlich mit Wirtschaftswissenschaftlern oder Juristen beschäftigen, eher selten sind.*
- *Geistes und Ingenieurwissenschaften*
- *Ausgesprochen wenige Verbleibsstudien finden sich im Bereich der*
 - *Mathematik- und Naturwissenschaften*
 - *Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften*
 - *Medizin (in den letzten 10 Jahren keine Studien)*
 - *Kunst und Kunstwissenschaft*

3. *Stand der Hochschulabsolventenforschung*

- *Studien sind ganz überwiegend deskriptiv angelegt. Sie beinhalten lediglich Grundverteilungen oder Kreuztabellen.*
- *Es finden sich kaum theoriebezogene Studien. Vielfach wird mit ad-hoc Thesen zu Teilbereichen gearbeitet, gar nicht selten finden sich aber auch kommentarlose Darstellungen von Häufigkeitsverteilungen.*
Zu den stärker theoriebezogenen Studien gehören bswp. DFG-Projekte, Projekte einschlägiger SFB's oder auch Qualifikationsstudien.
- *Übergangsforschung wurde in den letzten Jahren aufgrund der Instabilität der Berufsverläufe in den ersten Berufsjahren intensiver betrieben*
- *Synopsen zur Verbleibsforschung bei einzelnen Studienfachrichtungen werden durch unterschiedliche Kategorisierungen bei den einzelnen Studien erschwert (z.B. Tätigkeitsfelder)*
- *Es gibt nur relativ wenige ForscherInnen, die in dem Feld kontinuierlich arbeiten*

Desiderata der Hochschulabsolventenforschung

- *Stärkerer Theoriebezug der Studien, Verknüpfung mit Fragestellungen von allgemeiner soziologischer Relevanz*
- *Stärkere Verwendung von Zusammenhangsanalysen und multivariaten Verfahren*
- *Stärkere Berücksichtigung von Erträgen des Studiums (nicht nur Fragen zu dem Thema wo sind sie geblieben?)*
- *Geschlechterdifferenzierung auf der Ebene einzelner Studienfachrichtungen, um Fragen nach den Effekten der Studienfachwahl von Fragen nach der Chancengleichheit von Frauen im Beruf trennen zu können.*

III. Was können Studierende aus Hochschulabsolventenstudien für Erkenntnisse ziehen?

- Qualifikations- und Arbeitsanforderungen werden mitgeteilt.
- Unklare Vorstellungen behindern bei Absolvent/inn/en das individuelle Handeln, das zu Übergangsaktivitäten und zur Gewinnung von Perspektiven führen können.
- Es gibt unterschiedliche Rekrutierungsmuster je nach Branche und Qualifikation; die für ihre eigene Situation gültigen sollten Studierende kennen.
- Die Information, was denn Absolvent/inn/en beruflich tun, ist eine zentrale Information für Studierende. Die Nachricht aus der Realität kann eine Immunisierung gegen die Illusionen der Hochschule sein.

Unter welchen Fragestellungen sehen Studienberater/innen/en Absolventenstudien durch?

- Jedenfalls nicht auf irgendwelche Anteile nach dem Komma, weil die weder als Hintergrundinformation für die Berater noch direkt in der Beratung verwertbar sind.
- Wichtig sind für die Interpretation von Verbleibsstudien historische und Vergleichsdaten aus anderen Studiengängen usw., um die mitgeteilten Daten überhaupt einschätzen zu können.
- Für die Beratung müssen auch Geschichten erzählt werden können, die hinreichend anschaulich sind (Beispiel: Berufstätigen-Portraits aus Abi/Uni)
- Da es in der Beratung um Bilder geht und um die Arbeit am Sinn von Studium und Beruf, müssen die Absolventenstudien so aufbereitet werden, daß Bilder ebenso deutlich werden wie Rekrutierungs- und biographische Muster.
- Die Verbleibsforscher müssen Zusammenfassungen herstellen, die verantwortlicherweise benutzt werden können und von denen man im Bedarfsfall in die Details der Studie einsteigen kann. Es müssen außerdem Beziehungen zu anderen Studien hergestellt werden.
- Berater/innen suchen auch nach Informationen über den Zusammenhang zwischen Persönlichkeit der Absolvent/inn/en und der beruflichen Entwicklung.

IV. Möglichkeiten von eigenen Studien und der Unterstützung von Studien

Von Harald Schomburg wurde das im Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der GHK entwickelte Standard-Instrumentarium für Absolventenstudien vorgestellt.

Dieses Standard-Instrumentarium kann von Hochschulen, Fachbereichen und auch Studienberater/inn/en angewendet werden.

Auf dem Hintergrund einer umfangreichen empirischen Arbeit des Zentrums in der Beruflichen Verbleibsforschung wurde im Rahmen eines Projekts ein Instrumentarium entwickelt, mit dem Verbleibsuntersuchungen sowohl unter günstigen technischen Bedingungen durchgeführt werden können als auch durch die Vergleichbarkeit der Untersuchungsinstrumente die Ergebnisse aus unterschiedlichen lokalen Studien miteinander verglichen werden können.

Das Standardinstrumentarium besteht aus:

- einem Handbuch für die praktische Durchführung von Verbleibsstudien, das alle notwendigen Arbeitsschritte erläutert.
- einem fertigen Fragebogen, bei dem nur ein kleiner Teil der Fragen an das konkrete Vorhaben angepaßt werden muß, bei dem aber auch alles verändert werden könnte.
- Zusatz-Programmen, die aus dem Fragebogen ein Codebuch erstellen.
- Masken zur Datenerfassung
- Programmen für das Statistik-Paket SPSS, so daß für die Auswertung Tabellenbände gedruckt werden können.

In der Arbeitsgruppe wurden einige methodische Fragestellungen erörtert.

V. Ergebnisse der Arbeitsgruppe

Die Studienberater/inn/en können einerseits vorliegende Studien mit mehr methodischem Hintergrundwissen lesen, andererseits auch - wenn Fachbereiche solche Studien planen - gezielter an der Gestaltung der Untersuchung mitwirken.

VI. Es ist außerdem von zwei Seitenergebnissen der AG zu berichten:

1. Der Vertreter der Bundesanstalt für Arbeit hat nicht versucht, das Thema "Beruf" als Monopol der BA reklamiert.
2. Der BA-Vertreter wies darauf hin, daß die Studienberatung weitgehend mit dem von der Bundesanstalt für Arbeit zur Verfügung gestellten Material arbeite. Außer der "Pünktchenliste" der HRK habe "die Studienberatung" kein eigenes überregionales Material. Das sei ein änderungsbedürftiger Zustand. Der Vertreter der HRK verwies in seiner Antwort auf die übermächtige Finanzmacht der BA und ihre zentrale Konstruktion, die das Erstellen zentraler Materialien fördere.

Arbeitsgruppe 9

**"Der Frankfurter Weg. Möglichkeiten beruflicher Orientierung
während geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Studiengänge"**

Ulrike Funke - Arbeitsamt Frankfurt/Main

Der "Frankfurter Weg" bietet Studierenden der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften der Universität Frankfurt a.M. die Teilnahme an Lehrveranstaltungen in Volks- und Betriebswirtschaftslehre sowie in Technik und Datenverarbeitung an der Fachhochschule Frankfurt a.M. an.

Vorbedingungen für die Schaffung des "Frankfurter Wegs" aus Sicht der Beratungsfachdienste des Arbeitsamtes Frankfurt a.M. war der geplante Abbau der finanziellen Leistungen für Hochschulabsolventen durch die Arbeitsverwaltung:

- in Zukunft weniger/keine auf die akademisch vorgebildete Klientel zugeschnittene Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen mehr, weniger Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen
- Auflösung der regional zuständigen Fachvermittlungsdienste, die mehr als 10 Jahre erfolgreich Akademiker/innen vermittelt und beraten haben. Dies wird gravierende Folgen für die zukünftigen Absolventenjahrgänge haben. Das soziale Netz wird weitmaschiger.

Hieraus folgte:

- Notwendigkeit eines Angebots beruflicher Orientierungsmaßnahmen während des Hauptstudiums vor allem in den Studiengängen, deren Absolventen/-innen häufig von Arbeitslosigkeit bedroht oder betroffen sind.
- Einbeziehung der Hochschule in die Verantwortung für den Verbleib von Absolventen/-innen.

An dieser Stelle zeigte sich, daß Gesamthochschulen für die Idee der beruflichen Orientierung während des Studiums aufgeschlossener erscheinen als andere Universitäten.

Die in Planung befindlichen oder schon laufenden Projekte, in denen Teilnehmer/innen der Arbeitsgruppe an ihren Hochschulstandorten mitarbeiten, haben folgende Gemeinsamkeiten:

- die Projekte sind von der Hochschulspitze gewollt, werden von ihr gestützt und mitgetragen
- außenstehende Kooperationspartner sind wichtig, unabhängig davon, wer das Projekt initiiert: z.B. Arbeitsamt/Hochschule oder Hochschule/Industrie- und Handelskammer
- die regionale Wirtschaftsstruktur muß berücksichtigt werden; sie prägt Projekte nachhaltig
- die Kosten eines Projekts bleiben gering, wenn keine zusätzlichen Personalkosten entstehen
- die Vorbereitung muß umfassend und solide sein: Studenten- und Absolventenzahlen, regionale und bundesweite Arbeitslosenquoten müssen mitbetrachtet werden, wenn ein Projekt für die "richtige" Gruppe zum "richtigen" Zeitpunkt plaziert werden soll.

Die 4. Hamburger Magisterbefragung macht den Ideereichtum dieser Absolventengruppe beim Auffinden von Arbeitsfeldern und Nischen deutlich. Dennoch muß das Ergebnis kommentiert werden. Eine Erläuterung unter besonderer Berücksichtigung der im Arbeitsamt Hamburg tatsächlich gemeldeten Magisterabsolventen/-innen wird im ausführlichen Bericht über diese Arbeitsgemeinschaft erscheinen.

Protokoll: Ulrike Funke

Anmerkungen zur Hamburger Magisterbefragung von Manfred Bausch

Die neueste Fortschreibung der Hamburger Magisterbefragung bildet die Verteilung der Hamburger Geisteswissenschaftler in den verschiedensten Berufstätigkeiten in verdienstvoller Weise ab und liefert damit - anderweitig kaum verfügbare - wertvolle Daten zum beruflichen Verbleib.

Das allzu optimistische Bild, das sich aus den Untersuchungsergebnisse herauslesen läßt, muß allerdings mit einigen Fragezeichen versehen werden. So werden unter den 445 Befragten nur ganze 12 als arbeitslos im Sinne des AFG ermittelt ("arbeitslos (Bemühung um Arbeitsplatz hat Vorrang)"). Das ergäbe eine "traumhafte" Arbeitslosenquote von 2,7% bezogen auf die hier untersuchten Examensjahrgänge. Angesichts einer allgemeinen Akademikerarbeitslosigkeit, die um rund zwei Prozentpunkte darüberliegt, muß ein derartiges Ergebnis zumindest Erstaunen hervorrufen.

Auch das Zahlenmaterial des Fachvermittlungsdienstes Hamburg weist in eine andere Richtung. So waren nach dessen eigener Zählung zum Ende des Jahres 1993 in seinem Zuständigkeitsbereich alleine rund 300 arbeitssuchende Germanisten, Anglisten und Romanisten gemeldet. Von ihnen waren 200 als Arbeitslose registriert. Da kaum anzunehmen ist, daß es sich bei diesen arbeitslosen Philologen ganz überwiegend um solche handelt, die ihr Magisterexamen an anderen Hochschulen abgelegt haben, liegt der Schluß nahe, daß sich unter den anderen Befragten, die sich selbst nicht als arbeitslos definieren, dennoch eine größere Anzahl arbeitslos gemeldeter befindet. Diese Gruppe könnte zum Beispiel unter den geringfügig tätigen Freiberuflern oder unter denjenigen, die weniger als die Hälfte der wöchentlichen Arbeitszeit beschäftigt sind, zu finden sein. Im Kontext einer Befragung, die u.a. die gegenwärtige Tätigkeit zum Gegenstand hat, wäre es denkbar, daß der gleichzeitige Arbeitslosenstatus als nebensächlich wahrgenommen wird und deshalb nicht in das Ergebnis einfließen kann. Auch unter den Doktoranden können sich

erfahrungsgemäß eine Reihe von Personen befinden, die die Zeit der Arbeitslosigkeit mit einer Dissertation zu überbrücken versuchen. Um derartige Hypothesen belegen zu können, müßte man allerdings die zugrunde gelegten Fakten analysieren.

Auch die bundesweite Arbeitslosenstatistik (alte Bundesländer) weist auf einen schwierigen Arbeitsmarkt hin. Über ein Viertel der 7.171 arbeitslos gemeldeten Geisteswissenschaftler waren bei der Stichtagserhebung Ende September 1993 bereits mehr als 1 Jahr arbeitslos; das liegt über dem Durchschnitt aller Absolventen einer wissenschaftlichen Hochschule. Hinzu kommt, daß viele Geisteswissenschaftler nur mit Hilfe von Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (zumindest auf Bundesebene) in Beschäftigungsverhältnisse vermittelt werden konnten. Auch 1993 kamen auf diese Weise noch fast die Hälfte der von den FVD erzielten Vermittlungen für Geisteswissenschaftler in den alten Bundesländern zustande. Nicht zuletzt die Summe der Erfahrungen der Kollegen aus den FVD belegt den Eindruck, daß Personen mit einem geisteswissenschaftlichen Abschluß - verglichen mit den meisten anderen akademischen Gruppen - besonders schwer auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen.

Im übrigen sollen diese ergänzenden Hinweise zur Arbeitslosigkeit von Geisteswissenschaftlern nicht als Kritik an der Untersuchung und ihrer Methodik insgesamt verstanden werden.

Protokoll: Stefan Prange

Studierfähigkeit zwischen Wirtschaftsstandort und Freizeitpark

Reinhard Schulz

Für die Studierenden wäre wichtig herauszufinden: Wie werde ich ideenfähig?

K. Schily

Zusammenfassung*

Was sind das für Zeiten, in denen man fragt, ob Studierende studierfähig sind? Wer fragt, ob Politiker politikfähig, Autofahrer verkehrstüchtig oder Steuerzahler zahlungsfähig sind, obwohl Politikverdrossenheit herrscht, zu viele Unfälle passieren und die Staatskasse leer ist. Sind Studierende für unsere Gesellschaft so bedeutend geworden, daß man sich für sie mehr als für andere interessiert? Oder sind es so viele geworden, daß man sie nicht mehr übersehen darf? Oder interessiert man sich für sie, um von anderen abzulenken, z. B. von waghalsigen Autofahrern oder unfähigen Politikern? Zwei Begriffe fallen mir ein in diesem wahlkampfgeschüttelten Jahr 1994, die aufeinander bezogen das Interesse an der Studierfähigkeit vielleicht ein wenig erklären helfen: der "Wirtschaftsstandort" Deutschland und der "Freizeitpark" Universität. Denn der Wirtschaftsstandort soll durch den Freizeitpark gefährdet sein. Hedonistische, nicht studierfähige, ihren Namen zu Unrecht tragende Studierende wollen als unverzichtbare "Humanressource" nicht zur Behauptung unserer Industriekultur in der weltweiten Konkurrenz beitragen. Also muß man ihnen Beine machen. Wie macht man das? Indem man Druck ausübt: Studienzeitverkürzungen, keine Erhöhung des BAFÖG, mehr staatliche Reglementierungen. Die Berufung des Bauingenieurs Laermann zum Bildungsminister ist dann nichts weiter als eine flankierende Maßnahme in diesem "Aktionsprogramm" hin zum Gipfel der Bildung.

Studierfähigkeit als ein der studentischen Persönlichkeit zukommendes Bündel von Eigenschaften ist unbekannt, fügt sich nicht der technizistischen Sicht der staatlichen Bildungspolitik, die nach den Prinzipien der Statik von Druck und Gegendruck organisiert zu sein scheint. Mehr Bauingenieure an die Macht.

* Abgedruckt im Uni-Info der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 21. Jahrgang, April 3/94, S. 2.

Studien- und Studierendenberatung läßt sich demgegenüber tagtäglich auf die Persönlichkeit von Studierenden ein und entdeckt dabei vieles zwischen Freizeitpark und Wirtschaftsstandort, für das sich die Aufmerksamkeit lohnt. Diese ist dringend notwendig, um nicht in ein unzeitgemäßes Schwarz-Weiß-Denken zu verfallen. Entweder Studium oder Beruf, entweder berufs- oder forschungsbezogen, entweder Vollzeitstudium oder kein Studium, entweder innerhalb der Regelstudienzeit oder Exmatrikulation, entweder immatrikuliert oder Gasthörer usw. sind keine zeitgemäßen Alternativen mehr. Wo das "und" das "oder" ersetzt, ist eine komplexere Universitätslandschaft des "sowohl - als auch" gefordert. Damit wird eine hohe Bereitschaft aller Beteiligten in Studium und Lehre vorausgesetzt, sich in vielfältiger Weise auf Personen unterschiedlicher Herkunft und Zielsetzung einzulassen und die Anforderungen aneinander in Abhängigkeit von einer bestimmten Fachkultur problembezogen zu bestimmen.

Der Begriff der "Fachkultur" suggeriert den stärker milieuspezifischen Aspekt des Studiums und läßt das gegenstandsspezifische Moment eines bestimmten Fachzusammenhangs zurücktreten. Die traditionelle Frage: "Was kann ich mit diesem Fach werden?" wird transformiert in: "Was kann aus mir mit diesem Fach werden?" Tendenziell tritt in einer stark individualisierten Gesellschaft die berufliche Rekrutierung durch formalisierte Bildungsabschlüsse (bis heute weitgehend Kennzeichen des öffentlichen Dienstes) zurück zugunsten einer größeren Flexibilität und Offenheit für Möglichkeiten auf einem sich schnell verändernden Arbeitsmarkt. Auch Studienabbruch ist kein Beinbruch mehr! Die Abiturientin mit Hochschulerfahrung wird zur Konkurrentin des Absolventen, der seine Zeit in der Hochschule nicht optimal genutzt hat.

Was kann, was soll Studierfähigkeit vor diesem Hintergrund heißen? Zunächst einmal ist sie keine Eigenschaft von Personen, sondern eine Summe von Eigenschaften, die in unterschiedlichen Fachkulturen verschiedenartig zum Tragen kommen können. Begeisterungsfähigkeit, Lernfähigkeit, Arbeitsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Lesefähigkeit, Merkfähigkeit, Sprechfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit, Schreibfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Denkfähigkeit und vor allem Ideenfähigkeit sowie eine Vielzahl von weiteren sogenannten akademischen Tugenden. Keinem ist alles gegeben. Und längst nicht jede(r) findet ihre/seine Nische, in der man es bei sich und der Fachkultur aushalten kann.

Die Einsicht, daß Studierfähigkeit immer noch mit Ideenfähigkeit zu tun hat, kann man sich nur schwer entziehen. Insofern handelt es sich um einen normativen Gegenbegriff zur grassierenden "Geistlosigkeit der Universität heute", wie Klaus Heinrich

bereits 1987 in der Oldenburger Universitätsrede Nr. 8 die Situation der Hochschulen kennzeichnet. Studierfähigkeit wäre demnach kein adaptiver Prozeß an eine blind fortschreitende gesellschaftliche Evolution am Wirtschaftsstandort Deutschland, sondern ein immer wieder neues kreatives (manchmal auch subversives) Potential, das aus dem geglückten Zusammentreffen von Fachkultur und Studierenden erwachsen kann oder auch nicht. Professionelle Beraterinnen und Berater sowie Lehrende in dieser Rolle sollten sensibel sein für diesen von Studierenden allein manchmal nur schwer zu lösenden Ambivalenzkonflikt zwischen den eigenen Ansprüchen und denen der Fachkultur. Für mich ist erschreckend zu sehen, wie wenig beide Seiten in der Lage sind, diese Ansprüche transparent zu machen. Die gerade eingeleiteten Maßnahmen zur Umgestaltung der Studieneingangsphase mit Erstsemestertutorien und TutorInnenschulungen sind m. E. der richtige Weg, wenn auch allein lange nicht ausreichend, um diese Transparenz zu erhöhen. Eine festetablierte, identifizierbare Fachstudienberatung, die mit den Fachschaften kooperiert, Lehrberichte und Evaluationen von Forschung und Lehre, wie die gerade von W.-D. Scholz vorgelegte Untersuchung "Studienmotive und Studiensituation Oldenburger Studierender" sollten weitere Stationen auf diesem Weg sein. Die durch mehr Transparenz begünstigte Gnade der frühen Exmatrikulation kann für einige, die auf einem völlig falschen Dampfer sind, die Perspektiven wieder öffnen für eine Karriere an einem anderen Ort in der Universität oder außerhalb.

Studierfähigkeit muß daher für den "staatlich bewirtschafteten Geist" (Konrad Schily) auf eine notorische Weise unbekannt bleiben. Die /der einzelne Studierende hat hingegen die beglückende Möglichkeit, sie in Auseinandersetzungen mit sich selbst in einer bestimmten Fachkultur als kreatives Potential zu erfahren, das schwerlich an einem anderen Ort der Gesellschaft seinen Ausdruck gefunden hätte und doch dieser allein als Wirtschaftsstandort oder wie auch immer zugute kommt. Freizeit- und Erlebnisparks sind virtuelle ("scheinbare") Realitäten, die nicht nur für konservative Politiker zum schönen Blendwerk werden können. Sie machen nicht nur mit Studierfähigkeit, sondern mit Realität insgesamt unbekannt.

Studium und Lehre heute

Studium und Lehre sind ins Gerede gekommen. Es vergeht keine Woche, in der in den Massenmedien nicht auf diese Themen in irgendeiner Weise Bezug genommen würde. Die Stellungnahmen schwanken zwischen aufrichtiger Sorge um die Zukunft der Hochschulen und Schadenfreude darüber, daß im "Freizeitpark Universität" nun

auch endlich aufgeräumt werden soll. Von diesen Bewertungen sind die Mitglieder der Hochschulen in unterschiedlicher Weise betroffen. Dabei haben sich neben einer Vielzahl anderer Themen, die vor allem auch den internationalen Vergleich des deutschen Hochschulsystems mit dem anderer Nationen betreffen, zwei immer wiederkehrende Themen in der bundesdeutschen Debatte herauskristallisiert: Zweifel an der Lehrfähigkeit der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer und an der Studierfähigkeit der Studierenden. Während jedoch für die erste Gruppe dieser Zweifel in vielen Fällen in die Zweifelsfreiheit excellenter Forschung oder bestimmter anderer erfolgreicher Dienstleistungsaufgaben in der Universität eingebettet ist, fragt man sich bei den Studierenden, was übrigbleibt, wenn sie ihrer eigentlichen Aufgabe, nämlich dem Studium, nicht nachkommen (können)? Dabei wiegt das Argument, daß sie dieser Aufgabe nicht nachkommen können natürlich schwerer, als das sie ihr nicht nachkommen wollen. Nur im zweiten Fall darf ein erst noch zu verabschiedendes Sanktionssystem - wie Aufnahmeprüfungen, BAföG für zunächst 2 Semester, Leistungskontrollen, Zwangsexmatrikulation oder Studiengebühren bei Überziehen der Regelstudienzeit - darauf hoffen, durchschlagenden Erfolg zu haben. Sind hingegen fachliche und persönliche Defizite zu verzeichnen, die sich nicht zuletzt auf die schulische und familiäre Sozialisation (Stichwort: die verwöhnte Generation) zurückführen lassen, dann besteht kaum Aussicht, mit schnellen Aktionen die Situation zu verbessern. Es ist dann allererst eine Ortsbestimmung der Defizite selbst vorzunehmen. Liegen sie auf Seiten der Bewerberinnen und Bewerber um einen Studienplatz oder vielleicht auch auf Seiten der Institution Hochschule? Will man an der grundsätzlichen Öffnungsbereitschaft der Hochschulen für vielleicht bis zu fünfzig Prozent eines Jahrgangs festhalten, dann können wohl kaum die unter historisch völlig andersartigen Bedingungen entstandenen Standards des Abiturs und des Studiums aufrechterhalten werden. Die Änderung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes mit der Möglichkeit für qualifizierte Berufstätige ohne Abitur ein Studium aufzunehmen, unterstreicht diese entstandardisierende Öffnungstendenz. Auch die Tatsache, daß bei einem vorrangig nur noch am Ersatzbedarf von Akademikern interessierten öffentlichen Dienst, gepaart mit Tendenzen der Entbürokratisierung und Privatisierung bisher staatlicher Aufgaben, den privaten Arbeitgebern ein Mitspracherecht bei den Qualifikationsmerkmalen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen eingeräumt werden muß, spricht für die Verabschiedung eher traditioneller akademischer Tugenden.

In einer so gearteten Ausgangssituation ist von einem starren Entweder-Oder-Konzept nichts zu erwarten, da es Gefahr läuft, an den Bedürfnissen aller Beteiligten vorbeizugehen. Entweder Studium oder Beruf, entweder berufs- oder forschungsbezo-

gen, entweder Vollzeitstudium oder kein Studium, entweder innerhalb der Regelstudienzeit oder Exmatrikulation, entweder immatrikuliert oder Gasthörer? usw. sind keine zeitgemäßen Alternativen mehr. Wo das "und" das "oder" ersetzt, ist eine komplexere Universitätslandschaft des "sowohl - als auch" gefordert. Damit wird eine hohe Bereitschaft aller Beteiligten in Studium und Lehre vorausgesetzt, sich in vielfältiger Weise gegenseitig auf Personen unterschiedlichster Herkunft und Zielsetzung einzulassen und die Anforderungen aneinander in Abhängigkeit von einer bestimmten Fachkultur problembezogen zu bestimmen.

Die Beschreibung macht glaube ich überdeutlich, daß in einer solchen Situation die Vorabfestlegung von Zielsetzungen eines bestimmten Studiengangs kolossal erschwert wird. Der Begriff der "Fachkultur" suggeriert denn auch stärker den milieuspezifischen Aspekt eines Studiums und läßt das gegenstandsspezifische Moment eines bestimmten Fachzusammenhangs zurücktreten. Die traditionelle Frage: "Was kann ich mit diesem Fach werden?" wird transformiert zu "Was kann aus mir mit diesem Fach werden?" Tendenziell tritt in einer stark individualisierten Gesellschaft die berufliche Rekrutierung durch formalisierte Bildungsabschlüsse (bis heute weitgehend Kennzeichen des öffentlichen Dienstes) zurück zugunsten einer größeren Flexibilität und Offenheit für Möglichkeiten auf einem sich schnell verändernden Arbeitsmarkt.

Plötzlich steht die Persönlichkeit wieder im Mittelpunkt (jedoch auf völlig andere Weise als unter Voraussetzung des humanistischen Bildungsideals) und gewinnt oder verliert gegenüber den "Verhältnissen". Das formale Erreichen eines hohen Ausbildungsniveaus ist keine Garantie für beruflichen Erfolg und keine Sicherheit vor gesellschaftlichem Abstieg. Eine am Absatz Erfolg orientierte Industriekultur entdeckt die Ressource "Humankapital" und legt Wert auf "stimmige Biographien". Hochschulabsolventinnen und -absolventen eröffnen sich dadurch größere Möglichkeiten, ihre spezifischen Fähigkeiten auch in vom eigenen Fach entfernten Arbeitsfeldern unter Beweis zu stellen bei gleichzeitig steigendem Erfolgsdruck und der Gefahr des Scheiterns.

Vor diesem Hintergrund lohnt sich ein Blick in das Innenleben der Hochschule und eine Auseinandersetzung mit den Konflikten der studentischen Persönlichkeit in der Beziehung auf eine je spezifische Fachkultur. Denn dies ist ja das Übungsfeld, auf dem die für ein anspruchsvolles Berufsleben befähigte Persönlichkeit entstehen soll. In welcher Weise fördert oder hemmt das universitäre Milieu diese Entwicklung? Was

kann man über Hochschulkultur lernen, wenn man auf die Studierfähigkeit der Studierenden blickt? Welche Tragweite haben die Fragen und Antworten eines Studien- und Studierendenberaters bezüglich dieser Probleme? Anstatt eines normativen Verständnisses von Studierfähigkeit, das den vielen schon existierenden Vorschlägen noch einen weiteren hinzufügt, soll daher im folgenden der Versuch unternommen werden, über die Beschreibung der studentischen Konflikte, wie sie sich in der Beratung zeigen, zu fragen, was in der real existierenden Hochschule Studierfähigkeit sein könnte. Erst wenn man darüber etwas mehr als jetzt weiß, lohnt es sich, die Frage zu stellen, wie die Hochschule und vielleicht auch Schule der Zukunft aussehen sollte.

Studierfähigkeit - ein Kommunikationsproblem?

1. These: Studierfähigkeit (S) ist keine Eigenschaft von Personen, sondern eine Summe von Eigenschaften: Begeisterungsfähigkeit, Lernfähigkeit, Arbeitsfähigkeit, Lesefähigkeit, Sprechfähigkeit, Schreibfähigkeit und eine Vielzahl von weiteren sogenannten akademischen Tugenden, die hier keine Benennung erfahren sollen.

Über S. bildet sich studentische Identität aus oder auch nicht. Studentische Identität unterliegt dem gesellschaftlichen Wandel wahrscheinlich auf eine rasantere Weise, als dies für andere biographische Phasen (Schule, Beruf) gilt. Oder anders formuliert: Die Universität (mehr als die Fachhochschule) ist ein Ort der Ungleichzeitigkeit. Forschungsinterne Entwicklungen, die Lehrkultur einer Hochschule, die gesellschaftlichen Ansprüche an die Studienanfänger und Absolventen - um nur einige Beispiele zu nennen - unterliegen unterschiedlichen Veränderungsgeschwindigkeiten, an die sich die Studierenden in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen Fachkultur anpassen müssen.

Aber auch die subjektive Anpassungsbereitschaft bestimmt S. entscheidend mit und trägt zur Ungleichzeitigkeit im universitären Milieu bei. Kritische Studierende haben mit konservativen Lehrenden ebenso Probleme wie bestimmten Konformitätsmustern gehorchene Studierende mit kritischen Lehrenden. In der Hochschule der Gegenwart existieren diese Wechselwirkungen auf vielfältige Weise nebeneinander. Wobei dieses Wechselwirkungsmodell zwischen Studierenden und Lehrenden noch ein viel zu positives (?) Bild zum Erfassen von S. ergibt. Wenn es so wäre, daß S. sich weitgehend einer Kommunikationskultur verdankt, dann könnte man sich ja auf die Verbesserung dieser Kommunikation konzentrieren, um damit S. positiv zu beeinflussen. Ein realistischer Blick klärt jedoch darüber auf, daß auch ohne Kommunikation (zwischen Studierenden und Lehrenden!) erfolgreich studiert werden kann.

Es bleiben also nur die Möglichkeiten, entweder die Kommunikation so erweitert zu denken, daß es auf die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden nicht allein ankommt oder die Absicht zu erfolgen, die o.g. Kommunikationskultur gegen ihre "Feinde" zu verteidigen. Konkret meine ich damit, daß man im ersten Fall die Kommunikation Studierender-Text, Studierender-Computer, Studierender-Übungsaufgabe, Studierender-Tutor, Studierender-Studierender unterschiedlich weit entwickelt und in verschiedenen Mischungsverhältnissen je nach Fachkultur durchaus neben oder sogar an die Stelle Kommunikation Studierender-Lehrender treten lassen kann bzw. treten gelassen hat, was meistens mit großen Studierendenzahlen quantitativ gerechtfertigt wird. Über die qualitative Dimension dieser Entwicklung weiß man, da es keine Vergleiche ("Blindversuche") gibt, herzlich wenig. Bezogen auf S. als "Summe von Eigenschaften" könnte es z. B. sein, daß die Begeisterungsfähigkeit durch die Studierenden-Studierenden-K. oder auch nicht, die Lernfähigkeit durch die Studierenden-Tutor-K., die Arbeitsfähigkeit durch die Studierenden-Computer-K., die Lesefähigkeit durch die Studierenden-Text-K., die Sprechfähigkeit durch die Wohngemeinschaft und nur die Schreibfähigkeit in den Fällen, wo Hochschullehrer darauf achten, durch die Studierenden-Lehrenden-K. gefördert wird? Je nach dem, wie einzelne Studierende ihre Gesamtkommunikation gestalten (oder gestalten lassen; ideal sind überfüllte Vorlesungen und Seminare), haben sie ihr Verhältnis zum Studium ausgebildet.

Der zweite Fall, nämlich die Verteidigung der Kommunikationskultur zwischen Studierenden und Lehrenden verdient deshalb Beachtung, weil ihm zur Zeit von Bildungspolitikern und -forschern so große Aufmerksamkeit gewidmet wird, daß man meinen könnte, hier sei ein (neues/altes?) Allheilmittel gefunden. Evaluation, Lehrberichte in Ergänzung zu den selbstverständlichen Forschungsberichten, Kommunikationskultur und Feedback, Lehrakademien für Hochschullehrer und solche, die es werden wollen (Habilitanden) werden von nahezu allen Bundesländern gefördert und zunehmend großzügiger finanziert. Warum? Nicht um S. zu erhöhen, sondern um die Studienzeit zu verkürzen. Bildung ist zu teuer und ineffizient geworden. Von daher wird es schwer sein, die Kommunikationskultur von Studierenden und Lehrenden als Herzstück eines traditionellen Bildungsverständnisses gegen ihre "Feinde" zu verteidigen. Diese "Feinde" entpuppen sich als (bezahlte) Erstsemestertutoren für fehlende Betreuung, Lehrtutoren für fehlendes Verständnis, Computer anstelle von Humankommunikation usw. Aufgeklärte Bildungsforscher, Hochschuldidaktiker, etc. verteidigen daher auch nichts mehr, sondern hegen die Hoffnung, daß jeweils von 2010 an (70 % des jetzigen Lehrkörpers im Ruhestand), kommunikationsfähige Lehrende

(wodurch?) auf studierfähigere Studierende (wodurch?, 12 Schuljahre?) treffen mögen.

Bis es soweit ist, wird versucht, durch einen umfangreichen Maßnahmenkatalog auf das jetzige Geschehen in den Hochschulen Einfluß zu nehmen. Beispielhaft in Niedersachsen ist das Habilitandenprogramm an der Universität Braunschweig, das schon seit einigen Jahren zunächst informell durchgeführt wurde und nun durch einen Modellversuch verstetigt worden ist und das Tutorenprogramm an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, das nach einer erfolgreichen Erprobung im Wintersemester 1993/94 in zunächst vier nun auf alle Fachbereiche ausgedehnt worden ist. Die Ziele des Habilitanden- und Tutorenprogramms sind auf die Verbesserung der Kommunikationsstrukturen in Lehre und Studium gerichtet. Sie sind insofern ein Appell an die Vernunft. Die beteiligten Subjekte (Hochschullehrernachwuchs und Studienanfängerinnen) sollen einsehen, daß Lehr- und Studienerfolg an soziale Prozesse gebunden sind, die unter "Anleitung" von "Erfahrenen" (alte Hasen) geübt werden können. Gemessen an dem Druck, der von Seiten von Wirtschaft und Politik auf die Hochschulen ausgeübt wird (kürzere Studienzeiten, Praxisbezug, Kurzzeitstudiengänge, Erfolgskontrollen usw.), wird hier noch einmal auf die Selbstheilungskräfte des Hochschulsystems vertraut und das Land Niedersachsen ist durchaus bereit, sich das auch etwas kosten zu lassen. Begleitet durch umfangreiche Evaluationsanstrengungen muß sich zeigen, ob eine gestörte Kommunikationskultur zu retten ist.

Die biographische Dimension heutiger Studierfähigkeit

S. ist etwas Prozeßhaftes, was im Laufe eines Studiums entwickelt werden, aber auch verloren gehen kann. Die biographische Dimension von S. weist den höchsten Komplexitätsgrad auf, hat daher aber auch die geringste Aussicht in der modernen Massenuniversität adäquat berücksichtigt zu werden. Im Bild gesprochen könnte man sagen, daß die meisten Studierenden von sehr weit her kommen und sich mit einer vollkommen ungewissen Zukunft konfrontiert sehen. Das wirkliche Leben wird tendenziell ein mögliches Leben. Viele Studieninteressierte bringen das unbewußt zum Ausdruck, indem sie sich im weitesten Sinne für ein künstlerisches Studium interessieren. Die eigene Unentschiedenheit wird in die faktische Unentschiedenheit eines sogenannten kreativen Faches transformiert. Zudem findet hierin die notorische Individualisierungstendenz in unserer Gesellschaft mit einem narzißtischen Grundton am ehesten ihre Entsprechung. S. wird zum Index für sich ausprobieren, sich darstellen, neues entdecken, interessante Kommunikation haben, unbestimmt bleiben wollen - aber alles im Rahmen einer möglichst definierten Studiensituation, die sagt, was man zu tun hat und was "Visuelle Kommunikation und Ästhetik" ist. Das Paradox dieses Offenen im Festvorgegebenen ist m. E. nicht auflösbar. Eine möglicherweise weit über das Ziel hinauschießende Interpretation könnte sein, daß die darin zum Ausdruck kommende Identitätsangst das Schicksal einer Generation ist, die in der behaglichen Wärme eines konsumfreudigen Elternhauses versucht, Fremderfahrungen zu machen, ohne dieses Haus zu verlassen (was über Bildmedien ja tatsächlich geschieht).

Bei den vielen anderen eher akademikerfern Aufgewachsenen, die auf einer ungewissen Reise in die Universität drängen, vergißt man allzu oft, daß es nicht unbedingt der elterliche Betrieb sein muß, den man nicht mehr übernehmen kann/will, sondern daß es schon reicht, nicht mehr in dem Betrieb arbeiten zu können, in dem i.d.R. der eigene Vater Arbeiter oder Angestellter war. Diese Gruppe, die es alle mal "besser haben sollen als ihre Eltern" hat zwar eine Wachstumsideologie, weiß aber meistens kaum, wie in der Universität was wie wachsen soll. Die vorhandenen "Wachstumsfaktoren" verdanken sich meistens ausschließlich der schulischen Sozialisation, der in der Universität immer weniger getraut wird. Die als Reaktion angebotenen universitären Aufnahmeprüfungen werden diese Gruppe vermutlich besonders hart treffen.

2. These: S. als Summe von Eigenschaften dezentriert die Studierenden-Lehrenden-Kommunikation, die nach wie vor an traditionellen Leitbildern (Vorbild großer Forscher, kritischer Intellektueller, überlegener Erzieher usw.) orientiert ist. Die durch Lehrer-Schüler-Kommunikation vorgeprägten, oft unselbständig gebliebenen oder gewordenen Studienanfänger sind nicht auf diese Dezentrierung, sondern eher auf die traditionellen Leitbilder eingestimmt und stoßen daher in ein Vakuum, das objektiv als mangelnde S. interpretiert und subjektiv als Identitätsverlust ("verzagt in ein ewiges Finale") empfunden wird.

Auf der Grundlage dieser These werden die zuvor beispielhaft angeführten Maßnahmen verständlich: Der Habilitant strebt nach einem langen Qualifikationsverfahren ein traditionelles Leitbild an, die noch nicht desillusionierte Studienanfängerin begibt sich auf die Suche nach diesem Leitbild. In diesem zugegebenermaßen vereinfachten Bild werden die Möglichkeiten und Grenzen der eingeleiteten Rettungsversuche sichtbar. Die folgenden Überlegungen konzentrieren sich dagegen stärker auf das biographische und institutionelle Gefährdungspotential, dem sich alle gegenwärtigen und auch zukünftigen Verbesserungsvorschlägen ausgesetzt sehen.

Im Hinblick auf den prozeßhaften Charakter von S. entsteht damit die Frage, wie aus einer statischen Lernsituation heraus, wie der der Schule, ein Zutrauen in eigene dynamische Potentiale erwachsen soll, die es erlauben, sich von Beginn an mit der offenen Lernsituation der Universität produktiv zu konfrontieren? In den Fällen, wo es heute dennoch gelingt, würde ich von Glück sprechen oder den Einfluß von die Schule ergänzenden Sozialisationsinstanzen annehmen.

Für alle übrigen (und ich denke, es betrifft die meisten) bietet sich ein repressiver und ein progressiver Weg an. Repressiv: S. ist das, was im Zeugnis steht! Selektion um jeden Preis. Ausweitung NC, Aufnahmeprüfungen, Berücksichtigung Fachnoten im Abitur (z.B. unterdurchschnittlich in Mathe: keine Ingenieur- und Natur-, aber auch keine Wirtschaftswissenschaften; unterdurchschnittlich in Deutsch: keine Geisteswissenschaften und Lehrämter). Ergebnis: Wahrscheinlich noch mehr Studieninteressierte in Pädagogik (Diplom) und Sozialwissenschaften!

Progressiv: Umgestaltung der Studieneingangsphase, egal wie teuer es wird und wie lange es dauert. "Studium fundamentale" zur Überprüfung der Studienentscheidung für alle mit dafür geeignetem Universitätspersonal, noch bevor die jeweiligen Fakultäten zum tragen kommen. Dann Erstsemestertutorien in allen Studieneingangs-

phasen, die vor allem mit der jeweiligen Fachkultur vertraut machen (incl. Erkundung von Berufs- und Anwendungsfeldern, gesellschaftliche Rolle von Disziplin x, Gespräche mit Angehörigen der Fachkultur in allen Sozialisationsphasen mit Leitfrage: Will ich so werden, wie der/die?)

Pointiert: Das repressive Modell baut darauf auf, was/wer man durch die Schule geworden ist, das progressive Modell was/wer man zu werden gedenkt. Ersteres stärkt den Einfluß der Schule (und damit der Lehrerinnen und Lehrer; sind sie sich dessen eigentlich bewußt?), letzteres Modell relativiert den Einfluß der Schule und stärkt den der Universität.

3. These: Biographisch wird S. (in Gestalt des Abiturs) entweder als genutzte oder vertane Chance erlebt. Die Sozialisationsinstanzen Gymnasium und Universität in der herkömmlichen Form sind strukturell überfordert, wenn über 50 % eines Jahrgangs zum Abschluß(!) gebracht werden sollen. Wie aus einem traditionellen Selektionsinstrument eine Delegationsinstrument (würdevoller Abschied aus den Institutionen in allen Phasen) werden könnte, ist eine offene Frage.

Bei dem "würdevollen Abschied" denke ich vor allem an die gegenwärtig geführte Diskussion um die Aufwertung des Studienabbruchs. Ausgelöst durch eine HIS-Studie zu diesem Thema (Karl Lewin u.a. Mai 1993), werden erfolgreich in der Wirtschaft sozialisierte Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher gefeiert und den in der Hochschule verbleibenden Langzeitstudierenden als Vorbilder hingestellt. Mal abgesehen davon, daß im Beratungsalltag von Studienberatung Studienabbruch i.d.R. keineswegs als Leiter zum Erfolg thematisiert wird, kommt in dieser Entwicklung sicherlich eine spezifische Anpassungsleistung an die gegenwärtige Industriekultur und ihre flauere Konjunktur zum Ausdruck. Die konkrete Einzelentscheidung abzubrechen oder weiterzustudieren ist ein meistens mühsamer Selbstselektionsprozeß. Ein Delegationsinstrumentarium mit ausgestellten Erfolgssertifikaten für Abbrecher von Seiten der Hochschule, mit spezifischen Zwischenabschlüssen ein bis zwei Jahre vor Diplom und Magister könnte dasjenige, was augenblicklich positiv am Studienabbruch beschrieben wird, in Frage stellen. Denn wird eine auf der individuellen freien Entscheidung basierende Selbstselektion nicht doch wieder in eine staatlich verfügte Fremdselektion mit gestuften Abschlüssen überführt? Diese Zertifikate ziehen dann möglicherweise eine Einstufungsdebatte in das bestehende Gehaltsgefüge nach sich. Was die Studienabbrecherin von heute mit ihrem potentiellen Arbeitgeber auf der

Grundlage der vorhandenen Qualifikationen frei aushandeln und im Arbeitsalltag bewähren will, wird dann möglicherweise zwischenzertifikatsabhängig.

Studienabbruchfähigkeit ist so wenig bestimmbar wie Studierfähigkeit. Als individuelle Leistung, die nicht länger aufgeschoben wird, erhält sie ihren Wert und ihre Bewährungschance für etwas Neues außerhalb der Hochschule. Entindividualisierte Zertifikate und Zwischendiplome für alle, die es haben wollen, entlastet von Entscheidungen und mindert vielleicht das Interesse von Arbeitgebern, die sich von Studienabbrechern geschmeichelt fühlen, die alle für die Bereitschaft in ihrem Betrieb zu arbeiten etwas geopfert haben: ihren Studienabschluß.

Studierfähigkeit als Ambivalenzkonflikt

S. existiert in einer Vielzahl von jeweils unterschiedlich zu kombinierenden Eigenschaften im Hinblick auf ein Studienfach oder einige Studienfächer. Kein Mensch ist S. im Hinblick auf alles, was FH's und Unis zu bieten haben. Das so zwischen Personen und Fach (Fächern) positiv Entstandene könnte man Fachkultur, negativ Arbeitsvorhaben nennen. Die Kombination aus beiden wird mit einer Berufsausbildung verwechselt.

Im folgenden soll eine phänomenologische Beschreibung ausgelöst durch konkrete Fallbeispiele aus der Beratung versucht und Studierfähig qualitativ gekennzeichnet werden. Ausgegangen wird von dem Konzept einer gleichsam halbierten Studierfähigkeit, die sich nur so empirisch-faktisch in den Studierenden realisiert findet. Im übrigen böte sich ein solches Konzept auch zur Beschreibung von Lehrfähigkeit an. Lehrende, die sich in einen kommunikativen und beobachtenden Austausch ihrer diesbezüglichen Kompetenz begeben würden, dürften zu ähnlichen Einsichten kommen (dies leistet augenblicklich in einem gewissen Grade das Braunschweiger Habilitandenkolloquium).

Zur qualitativen Kennzeichnung von Studierfähigkeit werden einige der sie ausmachenden Faktoren (siehe Schaubild) zuvor analytisch getrennt und dann aufeinander bezogen.

Aus Gründen der Komplexitätsreduktion wird beispielhaft (bildhaft) die Kombination von nur einem positiven Faktor mit einem negativen Faktor in einer Person verglichen und als "Fall" vorgestellt. Alle "Fälle" zusammen sind eine kleine auffällige Minderheit aus der Gesamtzahl der real existierenden (unauffälligen?) Studierenden. Allen aus-

gewählten (ausgedachten) "Fällen" ist gemeinsam, daß ein Ambivalenzkonflikt gelöst werden muß, der Ihre S. zumindest partiell gefährdet.

S.-matrix: ("diagnostischer Status" der folgenden vorgestellten Fälle)

	+	-	B.	Ler.	A.	Les.	Sp.	Sch.
Begeisterungsf.					E				
Lernf.		A							
Arbeitsf.			H			G		C	
Leseuf.			B						
Sprachf.			K	I				D	
Schreibf.					F				
.....									

Fallbeispiele

A. Studiert im 7. Semester Biologie nach einem nach 2 Semestern abgebrochenen Medizinstudium. A. hat sein Vordiplom mit sehr gut bestanden, bricht aber das 2. Fortgeschrittenenpraktikum ab und überlegt, ob er nun Germanistik oder Sozialpädagogik studieren soll, weil das mehr mit "Menschen" zu tun hat.

B. ist 40 Jahre alt und wohnt bei seinen Eltern. Er hat vor 10 Jahren ein Diplom in Soziologie erworben und kauft weiterhin soziologische Literatur. Nun möchte er in Oldenburg über die gleichen Autoren wie in seiner Diplomarbeit (Durkheim, Weber) promovieren, was aber wegen der Abschlußnote drei im Diplom nicht geht.

C. will mit zwei Kommilitoninnen gemeinsam eine Hausarbeit schreiben. Die Zusammenarbeit ist schwierig, weil keine der drei weiß, wie man das macht. Aufgrund von Koordinationsproblemen läßt sich C. zur alleinigen Abfassung der Einleitung überreden. Sie schreibt 2 Seiten Text und ein längeres Zitat, erfindet Überschriften und ein Deckblatt, nummeriert die Seiten und erstellt eine Literaturliste aus 3 Titeln plus einem Vorschlag vom Dozenten. In einem attraktiven Hefter wird das "Ganze" an die

Sekretärin des Dozenten, der nach Wochen selbiges aus einem ganzen Haufen wieder hervorkramt, übergeben. Die unterschriebenen Scheine nehmen die drei mit Erleichterung (er hat's nicht gelesen) und Enttäuschung (macht sich für "uns" nicht die Mühe) zur Kenntnis.

D. hat im Rahmen der Regelstudienzeit sämtliche Scheine in Pädagogik erworben. Die Referate kamen bei den Kommilitonen immer gut an, weil sie nicht nur übersichtlich gestaltet, sondern auch mit belebenden Gags und Jokes durchsetzt waren. Die Abfassung der nun anstehenden Diplomarbeit gestaltet sich dagegen als lähmend und unproduktiv. Seit 2 Jahren ist nicht viel mehr als eine Gliederung auf Papier gebracht und der betreuende Professor "glänzt" mit immer neuen Literaturvorschlägen.

E. ist finanziell unabhängig und hat schon viermal das Studienfach gewechselt. Er interessiert sich eigentlich für "alles". Seine Eltern sind wohlhabend genug, um ihm keine Steine in den Weg legen zu müssen und finanzieren ihm in den Semesterferien eine Yoga-Ausbildung in San Francisco. Da E. im nächsten Jahr 30 wird, bekommt er langsam Panik, da er weit von einem Abschluß entfernt ist, obwohl ihm das Studium eigentlich riesigen Spaß macht...

F. ist bei den "Grünen" und freier Mitarbeiter bei der NWZ. Seit vier Semestern studiert er außerdem Germanistik und Politikwissenschaft, da man, um Journalist zu werden, einen Studienabschluß braucht. Nun naht die Zwischenprüfung und es fehlen noch 5 Scheine. Im Terminkalender sieht es ganz schlecht aus, und F. hat im übrigen ja schon längst bewiesen, daß er eine gute "Schreibe" hat, wozu das also alles?...

G. ist gleichzeitig für Psychologie (Diplom) und Lehramt Gymnasien Musik/Sport eingeschrieben. G. hat ihr Abitur mit 1,2 bestanden und verbringt viel Zeit in der Universität, weil ihr zu Hause die Decke auf den Kopf fällt und sie schnell ihr Studium abschließen möchte. Da sie aber nicht weiß, was für sie das Richtige ist, möchte sie jetzt auch noch Pädagogik (Diplom) dazunehmen, weil das besonders schnell gehen soll. Auch eine Verwaltungslehre schließt sie neuerdings nicht aus. Als Symptom der grassierenden Orientierungslosigkeit ist ihr gestern aufgefallen, daß sie einen 4-seitigen Text als Vorbereitung auf eine Lehrveranstaltung nicht zu Ende lesen konnte.

H. studiert im 9. Semester Chemie und hat noch kein Vordiplom. Seit dem 2. Semester hat er einen Job, in dem er sehr erfolgreich ist und pro Monat zwischen 700 -

1000 DM dazuverdient. Seine Eltern, die ihn unterstützen, sind dagegen und wünschen sich gemeinsam mit der Nachbarschaft in absehbarer Zeit einen Doktor der Chemie - in Verwandtschaft und Bekanntenkreis dem einzigen weit und breit. H. ist mit einer seit 9 Jahren erfolgreichen Bankangestellten befreundet, die seinen Studienwillen in Frage stellt. H. traut sich nicht, seine Eltern über seine derzeitige Situation aufzuklären.

I. hat sich gemeinsam mit ihren Kommilitoninnen auf zwei Prüfungsthemen für eine Teilprüfung des ersten Staatsexamens vorbereitet. Die drei Studentinnen haben fast gleiche Themen und fragen sich ihr Wissen gegenseitig ab. Alle drei studieren naturwissenschaftliche Fächer und haben sich für das geisteswissenschaftliche Begleitstudium unterschiedlich viel Zeit genommen. Im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit (1 Woche), fühlen sich alle für die Prüfung gleichgut vorbereitet. I. besteht die Teilprüfung nicht und beteuert, daß sie im Vorfeld zwar alles gewußt habe, es jetzt aber nicht sagen könne. Die Kommilitoninnen bestehen mit eins und zwei.

K. studiert nach einem glänzenden Abitur zunächst Musik an einer Musikhochschule, dann Theologie und bricht beides ab. Er setzt in einem höheren Fachsemester das Studium der Unterrichtsfächer Musik und Religion für das Gymnasium fort und besteht sein 1. Staatsexamen mit sehr gut. Im Referendariat kommt die Krise. K., obwohl sehr sprachgewandt und kommunikativ, hat im Hinblick auf die Unterrichtsinhalte den Schülerinnen und Schülern nichts zu sagen.

Ich breche hier ab, obwohl es keine Mühe machen würde, weitere Beispiele heranzuziehen. Das Grundcharakteristikum des jeweiligen Ambivalenzkonfliktes, unter dem S. leidet, ist hoffentlich deutlich geworden. Ebenso die Tatsache, daß die Qualität des Abiturs nicht allein entscheidend für S. ist.

Rückblick und Ausblick

5 Jahre nach den letzten nennenswerten studentischen Protestaktionen im Jahre 1989 mit einem damals erstaunlichen Medienecho und Vergleichen mit den Vorgängen von 1968 ist es an den Universitäten und Fachhochschulen sehr still geworden. Die Beteiligung der Studierenden an den Gremienwahlen war noch nie so gering wie heute und das Sicheinmischen in die hochschulinternen Konflikte kommt kaum noch vor. Stattdessen spielen noch am ehesten Fragen

gesamtgesellschaftlicher Ungerechtigkeit (Asyldebatte, Frauendiskriminierung) eine nennenswerte Rolle in der studentischen Politik.

Für das Problem der Studierfähigkeit bedeutet dies aktuell, daß von studentischer Seite auf die vor allem von Wirtschaft und Politik ausgehende Provokation mit der Frage nach dem Vorliegen von Studierfähigkeit nicht kollektiv reagiert wird. Es wird nicht der Versuch unternommen auf den unterstellten Mangel inhaltlich zu reagieren und zeitgemäße Ansprüche an Lehr- und Studienpläne zu definieren. Damit soll nicht der tagtägliche mühsame Kampf einzelner studentischer Vertreter in Fachschaften und Fachbereichen in Abrede gestellt werden, im Kleinkrieg um Veränderungen von Prüfungs- und Studienordnungen das bestmögliche für die Kommilitoninnen und Kommilitonen zu erreichen. Was aber fehlt, ist ein übergreifendes Konzept, das einen universellen Anspruch auf studentische Bildung und Ausbildung durch das Studium einlöst. Es ist daher auch nicht überraschend, daß in den letzten Jahren fast ausschließlich von Lehre und Forschung die Rede war und über das Studium vergleichsweise wenig zu hören ist. Der Begriff der Studierfähigkeit ist gewissermaßen die Negation des Studiums, indem er die Aufmerksamkeit von der inhaltlichen Gestaltung eines mehrjährigen Ausbildungsprozesses ablenkt hin zu dem formalen Vorliegen einer Eingangsvoraussetzung für das Studium. Die beschriebenen Ambivalenzkonflikte und Selbstzweifel bei Studierenden sind dann die unvermeidliche Folge, weil die wenigsten genau wissen, woran sie mit dem Studium sind. Im Alltag erleben sie es als fragmentarisierte Lehre, die kaum einen inneren Zusammenhang erkennen läßt und zur Überwindung der Selbstzweifel hilft dann häufig nur das Selbststudium, das nur noch bedingt von Seiten der Hochschule institutionell gesteuert wird. Für diesen Personenkreis hat die von Schelling 1803 in den "Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums" formulierte Maxime nichts von ihrer Bedeutung verloren:

"Alle Regeln, die man dem Studierenden vorschreiben könnte, fassen sich in der einen zusammen: Lerne nur, um selbst zu schaffen. Nur durch dieses göttliche Vermögen der Produktion ist man kreativer Mensch, ohne dasselbe nur eine leidlich klug eingerichtete Maschine."

Literatur (Auswahl)

- Adam, Konrad: Ich statt Es. Neue Lehr-Qualität.
Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9. Juni 1993.
- Altvater, Elmar: Vom Leiden der Studenten und dem Horror der Dozenten.
Über die Wandlungen der Hochschule, die Ursachen der Streiks
sowie notwendige Veränderungen.
Frankfurter Rundschau, 28. Januar 1989.
- Beck, Ulrich: Gehversuche der Toskana-Generation.
Student und Politik im Jahr 1994.
Süddeutsche Zeitung, 9. Februar 1994.
- Cavalli, Alessandro: Zeiterfahrungen von Jugendlichen.
Versuch einer Typologie: In: Zoll, Reinhard (Hrsg.)
Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit.
Frankfurt 1988, S. 387-404.
- Daxner, Michael: Die Wiederherstellung der Hochschule.
Plädoyer für eine Rückkehr der Hochschulen in die Politik und die
Gesellschaft.
Köln 1993.
- Finkenstaedt, Thomas/
Heldmann, Werner: Studierfähigkeit konkret.
Erwartungen und Ansprüche der Universität.
Bad Honnef 1989.
- Habermas, Jürgen: Die Idee der Universität-Lernprozesse.
In: ders.: Eine Art Schadensabwicklung.
Kleine politische Schriften VI.
Frankfurt 1987
- Heinrich, Klaus: Zur Geistlosigkeit der Universität heute.
In: Das Argument, Heft 1, Jan./Feb. 1989, S. 9ff;
gleichzeitig: Oldenburger Universitätsreden Nr. 8, 1987.
- Horkheimer, Max: Verantwortung und Studium.
In: ders.: Sozialphilosophische Studien. Aufsätze, Reden und
Vorträge 1930-1972.
Frankfurt 1972, S. 187-203.
- Hondrich, Karl Otto: Totenglocke im Elfenbeinturm. Über den Wandel der
Hochschulen und den Studenten Neuen Typs.
Der Spiegel 6, 1994, S. 34-37.
- Hörmann, Georg: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie.
Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg. 1985, Nr. 6, S. 805-820.

- Huber, Ludwig: Studierfähigkeit und Ausbildungsniveau.
Veränderte Bedingungen des Lehrens und Lernens.
In: P. Kellermann (Hrsg.): Universität und Hochschulpolitik.
Wien 1986, S. 241-258.
- Huber, Ludwig: Fachkulturen und Allgemeine Bildung.
In: K. Lohmann (Hrsg.): Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur
Allgemeinbildung. Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der
Studienseminardirektoren und Fachleiter 1/1990.
Rinteln: Merkur 1990, S. 76-94.
- Huber, Ludwig: Nur allgemeine Studierfähigkeit? Oder doch allgemeine Bildung?
Zur Wiederaufnahme der Diskussion über "Hochschulreife" und die Ziele der
Oberstufe. In "Die Deutsche Schule" (in Vorbereitung).
- Jaeggi, Eva: Die Verdrängung des Intellekts an der modernen Universität:
eine Gemeinschaftsarbeit von Lehrenden und Lernenden.
Festvortrag 1985.
- Kahl, Reinhard: "...bis wir wissen, was wir wollen."
Studentenstreik '94, TAZ (Tageszeitung), 15.01.1994.
- Küpper, Mechthild: Papa, wir streiken! Die Proteste an den Unis ebbten ab. Jetzt
beginnt die Arbeit an der Hochschulreform. Doch die Studenten entscheiden
mit. Oder die Reform wird scheitern.
Wochepost Nr. 5, 27. Januar 1994.
- Kursbuch 97 (hrsg. von K. M. Michel u. T. Spengler).
Uni-Not. September 1989.
- Leggewie, Claus: Universitäten in der "Kulturgesellschaft".
Merkur, März 1989, S. 264-268.
- Leggewie, Claus: Sie wissen fast alles und wissen auch nicht mehr.
Die Zeit, 28. April 1989.
- Lewin, Karl/ Cordier, Heidi/ Sommer, Dieter:
Studienabbruch und Hochschulwechsel im Sommersemester 1992 an der
Universität Hannover: Hintergründe und Bewertung durch die Betroffenen.
HIS Kurzinformation, Hannover Mai 1993.
- Lipps, Hans: Sinn des Studiums der Wissenschaft. (1937)
In: ders.: Die Wirklichkeit des Menschen.
Frankfurt 1954, S. 55-60.
- Luhmann, Niklas: Zwischen Gesellschaft und Organisation.
Zur Situation der Universitäten.
In: ders.: Soziologische Aufklärung 4, S. 202-211.
Opladen 1987.
- Luhmann, Niklas: Universität als Milieu,
Bielefeld 1992.

- Luyken, Reiner: Abstieg vom Olymp. Für Generationen von Pennälern führte der Weg nach oben über die humanistische Bildung. Wer lernt heute noch Griechisch und Latein?
Die Zeit, 11. März 1994, Dossier S. 17-19.
- Müller-Michaelis, Harro: Stein des Sisyhos. Plädoyer für eine neue Hochschule mit zweigliedrigem Studium.
Die Woche, 7. April 1994, S. 26.
- Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen-Empfehlungen aus Sicht der Wirtschaft.
Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.
Die Gemeinschaftsaktion der Wirtschaft. Essen 1993.
- Richter, Peter: Wer nie lehrt, lebt verkehrt.
Die Zeit, 28. April 1989.
- Rinke, Moritz: Wir müßten wieder Studenten erfinden.
Eine Entgegnung auf die These vom Unvermögen der "Toskana-Generation" (U. Beck-Beitrag).
Süddeutsche Zeitung, 17. Februar 1994.
- Schelling, F. W. J.: Über die ersten Voraussetzungen des akademischen Studiums.
In: ders.: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums.
Dritte Vorlesung, Hamburg 1974.
- Schily, Konrad: Der staatlich bewirtschaftete Geist.
Wege aus der Bildungskrise.
Düsseldorf 1993.
- Spitz, Brigitte: Studenten 1994 - Nach dem Examen fängt das Zittern erst richtig an.
Frankfurter Rundschau. 29. Januar 1994, Nr. 24, S. 11.
- Uni 2000: Nur keine Angst vorm Fliegen.
Wochenpost-Extra, 4. November 1993/Nr. 45 (mit Beiträgen u.a. von K. Biedenkopf, W. Engler, K. Schily u. T. Schmid).
- Verbesserung von Studium und Lehre. Arbeitstagung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 26. November 1993.
Veranstalter: Zentrale Studienberatung (Dokumentation in Vorbereitung).
- Zeit-Magazin Nr. 14, 2. April 1993: "Dieses Heft ist von uns".
Vierzehn Schülerinnen und Schüler zweier Hamburger Gymnasien machten ein Zeitmagazin.

Evaluation psychotherapeutischer Beratungstätigkeit*

Vom Nutzen von Ergebnisdarstellungen seitens psychologischer und psychotherapeutischer Beratungsstellen

Rainer Holm-Hadulla

Psychotherapeutische Beratung, die den Anspruch erhebt, die innere Konfliktsituation eines Klienten oder Patienten zu verstehen, ist immer ein hermeneutisches Verfahren. Dieses hat eine besondere Logik, und seine Wirksamkeit ergibt sich aus einem Sprachspiel (Wittgenstein 1971), das sich konsensuell im Kommunikationsprozeß validiert (Holm-Hadulla 1990).

Ratsuchende und psychotherapeutische Berater sind zumeist von dem Sinn ihres Tuns und den therapeutischen Effekten überzeugt. Problematisch wird es, wenn sie versuchen, das psychodynamische Geschehen in der therapeutischen Interaktion einem Dritten darzustellen.

Als erstes ergibt sich die Möglichkeit des Erzählens. Erzählen ist allgemein das entscheidende Medium, in dem Erfahrungen an nicht unmittelbar Beteiligte weitergegeben werden. Im Bereich der psychotherapeutischen Beratung geschieht dies im kollegialen Austausch und in der Supervision, einer breiteren Öffentlichkeit gegenüber durch die Schriftform. Dies entspricht den modernen Psychotherapien, die seit Beginn dieses Jahrhunderts durch das Gespräch und durch die Schrift begründet und tradiert wurden. Allerdings ist durch die literarische Gestaltung von Erfahrungen der Wissenschaftler im engeren Sinne, etwa der empirisch forschende Sozialwissenschaftler, nicht zu erreichen. Noch weniger wird sich der Gesundheitspolitiker der Überzeugungskraft von psychotherapeutischen Novellen öffnen können. Er wird sie sich vielleicht wie das Feuilleton einer Zeitschrift zu Gemüte führen, ob er im Wirtschaftsteil seiner Überlegungen diese Gedanken berücksichtigen kann, bleibt zweifelhaft.

Was sollen wir in diesem Dilemma tun? Wenn wir den Anspruch erheben, daß Kostenträger unsere psychotherapeutischen Beratungen und Psychotherapien finanzieren, so müssen wir ihnen Auskunft geben, daß unsere Beratungs- und Behandlungsverfahren auch wirken. Wir müssen also die Einzigartigkeit einer individuellen psychotherapeutischen Beziehung einer nicht emotional beteiligten - Öffentlichkeit möglichst objektiv darlegen. Optimistische Psychotherapieforscher wie Kächele (1992) meinen, daß "nicht mehr die erzählte Geschichte einer therapeutischen Beziehung, sondern die intersubjektiv wahrnehmbare, interaktiv ausgehandelte Geschichte auf den Plan tritt". Der hermeneutisch, mit emotionalen Prozessen arbeitende Psychotherapeut wird gegen diesen Optimismus der Objektivität einwenden müssen, daß das entscheidende intersubjektive Wahrnehmungsorgan die Psyche der beiden Kommunikationspartner ist, die sich auf Tonband oder Videoaufnahmen nur herausgenommen aus dem Kontext der emotionalen Begegnung wahrnehmen läßt. Kächele gesteht zu, daß

* Die Arbeitsgruppe mußte wegen Verhinderung des Referenten leider ausfallen. Rainer Holm-Hadulla hat uns diesen Text mit der Bitte um Veröffentlichung im Tagungsband zur Verfügung gestellt.

sich mit objektivierenden Methoden nicht das Ganze der psychotherapeutischen Interaktion erfassen läßt, aber doch Wesentliches.

Man mag von den Ergebnissen der Psychotherapieprozeßforschung überzeugt sein oder mit Zweifeln zurückbleiben, ob sich das hermeneutisch-interaktive Geschehen objektivierend erfassen läßt. Von den Zweifeln bleibt im Gegensatz zur Psychotherapieprozeßforschung die Ergebnisforschung unberührt, da sie gar nicht den Anspruch erhebt, Wesentliches vom therapeutischen Geschehen zu erfassen. Die Ergebnisforschung hat aus Sicht des psychotherapeutischen Beraters aber noch zwei andere wesentliche Vorteile: Sie kann ohne größeren methodischen Aufwand betrieben werden und ist für Kostenträger durchsichtig und überzeugend.

Soweit ich sehe, richtet sich die Psychotherapieprozeßforschung an eine Expertengemeinschaft, und der Transfer in gesundheitspolitische Entscheidungsprozesse ist schwierig. Im Gegensatz hierzu hat die schlichte Ergebnisforschung erhebliche Auswirkungen auf gesundheitspolitische Entscheidungen gehabt. So wurde die Krankenkassenfinanzierung von Psychotherapie eingeführt, nachdem A. Dürrssen (1962) die Ergebnisse von analytischen Psychotherapien empirisch belegt hatte. Eine neue gesundheitspolitische Realität droht durch die - problematische - Ergebniszusammenstellung von Psychotherapien durch K. Grawe et.al. (1994) zu entstehen.

Zusammenfassend meine ich, daß eine Ergebnisforschung unter den Stichworten 'Qualitätssicherung' und 'Evaluation' in psychotherapeutischen Beratungsstellen möglich und sinnvoll, mittelfristig für Bestand und weiteren Ausbau sogar unumgänglich ist.

Deswegen möchte ich Ihnen kurz ein Modell vorstellen, wie Evaluationsstudien in Beratungsstellen durchgeführt werden könnten und Sie anregen, darüber in einen Diskussionsprozeß einzutreten.

Im Rahmen der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg haben wir zu Beginn und am Ende der Therapien den Studierenden einen Symptomfragebogen (in Anlehnung an die Beschwerdeliste der 12. Sozialerhebung des DSW) und ein Meßinstrument zur Erfassung von Persönlichkeitszügen (Gießen-Test) vorgelegt. Die gleichen Fragebögen wurden von den Therapeuten ausgefüllt. Bei Abschluß der Behandlungen wurde zusätzlich eine globale Rating-Skala zur Einschätzung des Beratungs/Behandlungserfolges vorgelegt.

Als wesentliche Ergebnisse fasse ich kurz zusammen, daß sich die Studierenden zu Beginn der Behandlung erheblich beeinträchtiger einschätzten als sie von den Therapeuten wahrgenommen wurden. Bei Ende der Behandlung registrierten die Klienten/Patienten in bezug auf depressive Verstimmungen,

Selbstwertprobleme, Selbstmordgedanken, Arbeits- und Konzentrationsstörungen und allgemeine Ängsten eine hochsignifikante Verbesserung. Auch die Therapeuten fanden statistisch hochsignifikante Verbesserungen, allerdings in wesentlich geringerem Ausmaß als die Klienten. (Näheres s. Holm-Hadulla 1994). Die Ergebnisse der Katamnese - ein Jahr später - sind noch nicht ausgewertet.

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß allein schon die Tatsache, eine, wie oben genannte, Evaluation durchzuführen, das Vertrauen von Verwaltungsgremien fördert. Bei den Studierenden selbst hat die Vergabe der Fragebögen zu unserer Überraschung nicht zu einem Vertrauensverlust geführt, sondern die Solidität und Verlässlichkeit unserer Arbeit unterstrichen.

Abschließend möchte ich anregen, daß interessierte Kolleginnen und Kollegen in anderen Beratungsstellen überlegen, ob sie sich vorstellen können, ähnliche Ergebnisdarstellungen vorzunehmen. Wenn ja, wäre zu empfehlen, daß man die gleichen Instrumente verwendet, da sogenannte multizentrische Studien in der wissenschaftlichen Welt, aber auch bei gesundheitspolitischen Entscheidungsträgern, favorisiert werden. Seitens der Psychotherapeutischen Beratungsstelle Heidelberg besteht die Möglichkeit, ausgefüllte Fragebögen anonymisiert elektronisch zu verarbeiten und statistisch auszuwerten. Selbstverständlich ist gewährleistet, daß das Datenmaterial und besonders die Interpretation und Veröffentlichung der Ergebnisse in der Hand der jeweiligen Beratungsstelle oder des jeweiligen Untersuchungsleiters bleiben.

Literaturverzeichnis

- Dührssen, A. (1962): Katamnestische Ergebnisse bei 1004 Patienten nach analytischer Psychotherapie. Zschr.Psychosom.Med. 8, 94-113.
- Grawe, K.; Donati, R.; Bernauer, F. (1994): Psychotherapie im Wandel. Hogrefe, Göttingen.
- Holm-Hadulla, R. (1990): Der hermeneutische Aspekt von analytisch orientierten (Kurz-) Psychotherapien. PPM Psychother.Psychosom.med.Psychol. 40, 186-191.
- Holm-Hadulla, R. (1994): Psychotherapeutische Beratung und Behandlung von Studierenden im Rahmen einer psychotherapeutischen Beratungsstelle. PPM Psychother.Psychosom.med.Psychol. 44, 15-21.
- Kächele, H. (1992): Von der klinischen zur systematischen Forschung. In: Tress, W. (Hrsg.): Psychosomatische Medizin und Psychotherapie in Deutschland. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Wittgenstein, L. (1971): Philosophische Untersuchungen. Suhrkamp: Frankfurt.

Dr.med. Rainer Holm-Hadulla
 Psychotherapeutische Beratungsstelle
 Studentenwerk Heidelberg
 Neue Schloßstraße 42
 69117 Heidelberg
 Tel. (06221) 10026-28

ANHANG

1. Wichtiges aus den Plena

a) Protokoll über das Informationsgespräch mit Gerhard Schreier, HRK, zu den Empfehlungen der Hochschulrektorenkonferenz zur Studienberatung

Herr Schreier berichtet als erstes über den Werdegang der HRK-Empfehlung. Im Herbst 1993 wurde der Beschluß zur Einrichtung einer AG zur Studienberatung als Unterkommision der ständigen Kommission für Studentische Angelegenheiten in der HRK gefaßt. Im Dezember '93 trat diese Arbeitsgruppe dann erstmals zusammen. In diese Unterkommision wurden neben 2 Studenten auch 4 Studienberater und 1 Studienberaterin berufen; die Nomination erfolgte ad persona, nicht als Vertretung von Berufsverbänden oder Institutionen. Herr Schreier beschreibt dieses Verfahren als inhaltlich vorteilhaft, bestätigt aber auch, daß so individuelle Positionen in Entscheidungen der HRK hineinfließen. Das in der Arbeitsgruppe entwickelte Konzept zur Studienberatung wurde von der HRK-Kommision für Lehre und Studium überarbeitet, in der überarbeiteten Form aber nicht mehr mit der Arbeitsgruppe abgestimmt.

H.W. Rückert, ZSB FU Berlin und Mitglied der HRK-Arbeitsgruppe, fügt hinzu, daß die Ergebnisse der Überarbeitung durch die Kommission die Mitglieder der Arbeitsgruppe verärgert habe und Teile der Vorschläge der Studienberater somit auch nicht in die Empfehlung aufgenommen wurden.

Herr Schreier beschreibt die inhaltlichen Vorstellungen und Erwartungen, die die HRK mit den neuen Empfehlungen verknüpft:

- Die Empfehlung nennt repräsentative Strukturprobleme innerhalb von Studienberatung.
- In den einzelnen Hochschulen muß weitergearbeitet werden: Was folgt für uns aus der Empfehlung? Was erwartet die Hochschule, was will die Studienberatungsstelle?
- Die Empfehlung stärkt die Verbindlichkeit verschiedener Stellen innerhalb der Hochschule.
- Die hochschulinterne Kommunikation wird verbessert (Hochschulleitung/Fachbereiche)

In der anschließenden aufgrund von Zeitmangel sehr kurzen Diskussion wird die HRK-Empfehlung und das Zustandekommen des Papiers zum Teil stark kritisiert. Hauptkritikpunkte sind:

- In den Empfehlungen werden vielfältig existierende, gut funktionierende Studienberatungskonzepte nicht konstruktiv aufgegriffen, sondern der Versuch unternommen, ein gemeinsames einheitliches Rahmenkonzept für Studienberatung zu schaffen. Das führt dazu, die auf unterschiedliche Anforderungen in den jeweiligen Hochschulen ausgerichtete differenzierte Struktur von Studienberatung zu zerstören.

- Es besteht die Gefahr, daß die Empfehlungen in einigen Teilen von nicht kompetenten Lesern mißverstanden werden und somit den Effekt einer "Reformbremse" auslösen.
- Eine für eine so weitgehende Empfehlung dringend notwendige Rücksprache mit den Studienberatungsstellen unterblieb oder fand unter hohem Zeitdruck statt.

Aufgrund der gemachten Erfahrungen wird von Stefan Prange vorgeschlagen, eine eigene Bestandsaufnahme der von den Studienberatungsstellen geleisteten Arbeit in ihrem unterschiedlichen Spektrum zu machen. Dies könnte z.B. durch eine betreute Diplomarbeit erfolgen.

Herr Schreier wird als Vertreter der HRK darum gebeten, in Zukunft stärker den Interessenverband ARGE mit ins Gespräch einzubeziehen, zumal sich hier durch die Konstitution einer aus Studienberaterinnen und Studienberater bestehenden Arbeitsgruppe zur Hochschul- und Bildungsreform kompetente Gesprächspartner anbieten.

b) Datierung von ARGE-Tagungen

Bei der Datierung von ARGE-Tagungen soll zukünftig der vorgezogene Veranstaltungsbeginn an Fachhochschulen berücksichtigt werden.

c) Häufigkeit von ARGE-Tagungen

Eine Arbeitsgruppe (Zacharias, Treide, Vorstand, Weiterbildungs-AG) bereitet Vorschläge für die Häufigkeit der Durchführung von Tagungen vor. Eine Entscheidung soll im Herbst 1995 getroffen werden.

d) Zukünftige Tagungsausrichter

Folgende Hochschulen haben sich bereit erklärt Tagungen auszurichten:

Frühjahr 1995 Braunschweig

Herbst 1995 Oldenburg

Protokoll: Helga Boemans

Herbsttagung der ARGE 1994

**Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Studienberatung, Studentinnen- und
Studentenberatung (ARGE) vom 21.9. - 24. 9.1994 in Kassel
veranstaltet von der Zentralen Studienberatung der Universität
Gesamthochschule Kassel und der Psychotherapeutischen Beratungsstelle
des Studentenwerks Kassel**

**Wandlungen -
Studieren und Beraten im Spannungsfeld aktueller
Hochschuldiskussionen**

Programmübersicht

Mittwoch, 21.9.94

16.00 Uhr

Eröffnung des Tagungsbüros
Holländischer Platz, Arnold-Bode-Str. 2,
Raum 0408

17.30 Uhr-19.30 Uhr

Eröffnung der Tagung
Raum 0401

Begrüßung:
Prof. Dr. Hans Brinckmann,
Präsident der Gesamthochschule Kassel
Tom Ackermann,
Studentenwerk Kassel

Einführungsvortrag mit anschließender Podiumsdiskussion
"Über den Wandel der Hochschulen"
Prof. Dr. Ludwig von Friedeburg

Auf dem Podium:
Prof. Dr. Ludwig von Friedeburg, Institut für
Sozialforschung, Frankfurt/Main
Traugott Klose, FU Berlin
Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, GhK
Gerd Lotze, ARGE-Sprecherrat
Annette Fleck, Studentische Hilfskraftbeauftragte, GhK

Moderation: Dr. Helmut Winkler, Wissenschaftliches
Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, GhK

19.30 Uhr

Sektempfang mit anschließendem Büfett
Restaurant "Moritz"

Donnerstag, 22.9.94

9.00 Uhr

Vortrag
"Krise als Chance in der Spätadoleszenz"
Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, Universität
Gesamthochschule Kassel
Raum 0401

10.30 Uhr - 11.00 Uhr

Vorstellung der Arbeitsgruppen
Raum 0401

11.15 Uhr - 13.00 Uhr

Vortrag
"Modell: Universität Gesamthochschule Kassel
- aktuelle Maßnahmen zur Verbesserung der
Studiensituation"
mit anschließender Standortbesichtigung
Wolfgang Gabler, GhK
Raum 0401

13.00 Uhr

Mittagspause
Möglichkeiten s. Tagungsmappe

14.30 Uhr - 18.00 Uhr

Arbeitsgruppen
Ort: s. Info in der Tagungsmappe

20.00 Uhr

ARGE - Fete
Foyer der künstlerischen Fachbereiche,
Menzelstr. 13

Freitag, 23.9.94

9.30 Uhr

Vorträge:
"Fedora"
Ein Kurzbericht von Udo Treide

"Studienberatung in Irland"
Colette Aungier, Vizepräsidentin von Fedora and Careers
Adviser, Careers and Appointments Service, East Chapel,
Trinity College, Dublin
Raum 0401

11.00 Uhr

Arbeitsgruppen
Ort: s. Info in der Tagungsmappe

13.00 Uhr

Mittagspause
Möglichkeiten s. Tagungsmappe

14.30 Uhr - 16.00 Uhr

ARGE - Plenum
Raum 0401

16.30 Uhr

Kassel kulturell:
Führung durch den Bergpark Kassel-Wilhelmshöhe
Treffpunkt: Raum 0401

19.30

Filmabend
"Der olympische Sommer" von Gordian Maugg

Samstag, 24.9.94

9.00 Uhr

ARGE - Plenum

Bildung überregionaler ARGE-Arbeitsgruppen:
Raum 0401

1. Kooperation mit ausländischen Partnerorganisationen im Hochschulbereich
2. Hochschul- und Bildungsreform
3. Beratung an Fachhochschulen
4. Psychotherapeutische und psychosoziale Beratung
5. Neue Beratungsmedien, EDV-Einsatz in der Beratung
6. Fort- und Weiterbildung
7. Studieneingangsmodelle, Orientierungseinheiten, Tutorenprogramme
8. Kooperation: Schule - Hochschule (studienvorbereitende Beratung)
9. Clearingstelle
10. Berufsfeldbezogene Beratung, Orientierung über Arbeits- und Tätigkeitfelder

12.00 Uhr

Ende der Tagung

Vorträge und Arbeitsgruppen

Vorträge

Alle Vorträge finden statt in der Arnold-Bode-Str. 2.

**Prof. Dr. Ludwig von Friedeburg, Institut für Sozialforschung Frankfurt/M.
Über den Wandel der Hochschulen**

Mittwoch, 18.00-18.30 Uhr, Raum 0401

**Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, Gesamthochschule Kassel
Krise als Chance in der Spätadoleszenz**

Donnerstag, 9.00-10.30 Uhr, Raum 0401

**Wolfgang Gabler, Gesamthochschule Kassel
Modell: Universität Gesamthochschule Kassel - aktuelle Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation**

Donnerstag, 11.15-12.30 Uhr, Raum 0401

**Udo Treide, Referat für Allgemeine Studienberatung TU Berlin
Fedora**

Freitag, 9.30-10.00 Uhr, Raum 0401

**Colette Aungier, Careers Adviser, Careers and Appointments Service, East Chapel, Trinity College, Dublin
Studienberatung in Irland**

Freitag, 10.00-11.00 Uhr, Raum 0401

Arbeitsgruppen

AG 1

**Wolfgang Neumann, ZSB Universität Bielefeld
"Über den kreativen Umgang mit Worten in Beratung und Therapie" oder "Auf der Suche nach frischem Sinn"**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0401

AG 2

**Dr. Ulrike Kunkel, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung
Zur Situation von faktischen Teilzeitstudenten**

Freitag, 11.00-13.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 8, Raum 0113

AG 3

**Marion Schomburg, ZSB Universität Gesamthochschule Kassel
"Weibliche Arbeits- und Organisationsstile" in Beratungs- und Therapieeinrichtungen**

Freitag, 11.00-13.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0409

AG 4

**Ulrich Müller, Psychotherapeutische Beratungsstelle Studentenwerk Kassel
Veränderung von Zeiterfahrung und Zeitorganisation von Studenten**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Freitag, 11.00-13.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0404

AG 5

**Gerd Lotze, ZSB Universität Oldenburg
Modelltutorien zur Verbesserung von Studium und Lehre**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0402

AG 6

**Udo Treide, Referat für Allgemeine Studienberatung TU Berlin
"Europa - was kann die ARGE tun?"**

Freitag, 11.00-13.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0402

AG 7

**Sigi Oesterreich, Günter Decker, Psychotherapeutische Beratungsstelle Studentenwerk Berlin
Zur Bedeutung der Wende/Wiedervereinigung für die Biographien Studierender aus den neuen und alten Bundesländern**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 8, Raum 0113

AG 8

**Stefan Prange, Büro für Studienberatung der Universität Gießen,
Harald Schomburg, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Gesamthochschule Kassel
Untersuchungen zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventinnen und -absolventen als Arbeits- und Beratungsthema in Zentralen Studienberatungsstellen**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Freitag, 11.00-13.00 Uhr, Nora-Platiel-Str. 5, Raum 0110

AG 9

**Ulrike Funke, Hochschulkoordinatorin des Arbeitsamtes Frankfurt a.M.
Der Frankfurter Weg. Möglichkeiten der beruflichen Orientierung während geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Studiengänge**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Nora-Platiel-Str. 5, Raum 0109

AG 10

**Dr. Reinhard Schulz, ZSB Universität Oldenburg
Studierfähigkeit zwischen Wirtschaftsstandort und Freizeitpark**

Donnerstag, 14.30-18.00 Uhr, Arnold-Bode-Str. 8, Raum 0114

AG 11

**Dr.med. Rainer Holm-Hadulla, Psychotherapeutische Beratungsstelle Studentenwerk Heidelberg
Zur Evaluation psychotherapeutischer Beratungstätigkeit**

Diese Arbeitsgruppe fällt aus!

Zusätzliche Arbeitsgruppe: Siehe Beiblatt!

LAST MINUTE NACHRICHTEN - LAST MINUTE
NACHRICHTEN - LAST MINUTE NACHRICHTEN - LAST
MINUTE NACHRICHTEN - LAST MINUTE NACHRICHTEN

ZUSÄTZLICHE ARBEITSGRUPPE:

Helga Knigge-Ilner, ZE Studienberatung u. Psychologische Beratung, FU Berlin

**"Studieren mit Lust und Methode -
Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre"**

Freitag, 23. Sept. 1994 von 11.00 - 13.00

Arnold-Bode-Str. 8, Raum 0114

Es werden neue Modelle der Gruppenarbeit für Beratung und Lehre an der Universität vorgestellt. Gegen die hochschulübliche, fragmentierte, intellektuelle Wissensvermittlung wird ein Ausbildungskonzept gesetzt, das

- ganzheitliches Lernen ermöglicht,
- auf selbstgesteuertes Studieren zielt,
- konstruktiven Umgang mit Streß fördert,
- intellektuelle Ressourcen aktiv erschließt und
- Emotionalität und Kreativität zu entwickeln hilft.

In dieser Arbeitsgruppe wird auch das Buch zum Thema vorgestellt.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ARGE-Tagung 21.-24.9.1994 in Kassel

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1 Ackermann, Tom | Studentenwerk Kassel Sozialberatung |
| 2 Albrecht, Jürgen | U Hamburg Zentrum für Studienberatung u.
Psychol. Beratung |
| 3 Aungier, Colette | Trinity College Dublin/Irland Careers and
Appointments Service |
| 4 Bachmann, Jutta | U Leipzig ZSB |
| 5 Barufke, Dr. Birgit | U Passau ZSB |
| 6 Baumgart, Matthias | Studentenwerk München |
| 7 Baumgardt, Rosemarie | U Lüneburg ZSB |
| 8 Beise, Dr. Detlef | Magdeburg Koordinierungsstelle für
Studienberatung |
| 9 Bisanz, Erhard | Landesinstitut für Erziehung u. Unterricht
Stuttgart |
| 10 Boemans, Helga | UGH Kassel ZSB |
| 11 Boltschneider, Helga | HTWK Leipzig |
| 12 Borsch-Blohm, Cornelia | Studentenwerk Bremen Psychologisch-
therapeutische Beratungsstelle |
| 13 Brasser, Roswitha | UGH Kassel |
| 14 Braun, Andrea | UGH Kassel ZSB |
| 15 Brech, Marita | FH Frankfurt ZSB |
| 16 Breite, Antje | FH Harz Wernigerode |
| 17 Breitschaft, Barbara | FH Finanzen NRW Studienberatungsstelle |
| 18 Breuer, Claudia | TH Darmstadt ZSB |
| 19 Brinckmann, Prof. Dr. Hans | UGH Kassel |
| 20 Brömer, Jens | UGH Kassel |
| 21 Burger, Konstanze | U Bochum |
| 22 Damerius, Dr. Jürgen | U Greifswald ZSB |
| 23 Decker, Günter | Studentenwerk Berlin Psychotherap.
Beratungsstelle |
| 24 Dietrich, Hildegard | Studentenwerk Mainz Sozialberatung |
| 25 Dumschat, Renate | Studentenwerk Kassel Psychother.
Beratungsstelle |
| 26 Ebel, Heino | U und FH Lüneburg ZSB |
| 27 Ehrhardt, Wolfgang | FH Hamburg Allgem. Studienberatung |
| 28 Eickmann, Heidi | Studentenwerk Kassel Psychother.
Beratungsstelle |
| 29 Eikenberg, Armin | FH Gießen-Friedberg ZSB |
| 30 Eismann, Ingrid | U Architektur/Bauwesen Weimar Allgem.
Studienberatung |

- | | | |
|----|--|--|
| 31 | Ermann, Günter | Bundesanstalt für Arbeit Nürnberg |
| 32 | Eschke-Schnell, Ingrid | U Jena ZSB |
| 33 | Fleck, Annette | UGH Kassel Student. Hilfskraftbeauftragte |
| 34 | Fredersdorf, Dr. Ilse | U Potsdam |
| 35 | Friedeburg, Prof. Dr. Ludwig von | Institut für Sozialforschung Frankfurt |
| 36 | Funke, Ulrike | Arbeitsamt Frankfurt/Main |
| 37 | Gabler, Wolfgang | UGH Kassel |
| 38 | Gehrt, Maria | U Heidelberg ZSB |
| 39 | Gieseler, Astrid | TU Hamburg-Harburg Allgem. Studienberatung |
| 40 | Grohme, Peter | FH Schmalkalden |
| 41 | Günther-Burghardt, Barbara | FHO Emden PSB |
| 42 | Haeßner le Plat, Ulrike | TFH Berlin ZSB |
| 43 | Hargens, Michael | U-Klinikum Marburg Klinik für Psychotherapie |
| 44 | Hauswaldt, Peter | U Marburg ZAS |
| 45 | Helbig, Ulrike | U Hamburg ZSB |
| 46 | Hoffmann, Hans-Peter | Hochschule für Musik "Franz Liszt" Weimar |
| 47 | Hofmann, Roswitha | U Bielefeld ZSB |
| 48 | Hoge, Siegfried | U Hannover ZSB |
| 49 | Höher, Dr. Gerhard | U Hildesheim ZSB |
| 50 | Hohmann, Heidi | Studentenwerk Clausthal-Zellerfeld PSB |
| 51 | Jauk, Petra | FH Jena ZSB |
| 52 | Just-Wolgast, Dr. Kerstin | TU Braunschweig ZSB |
| 53 | Kattner, Carola | FH Aachen ZSB |
| 54 | Klaassen, Marianne | U Bremen ZSB |
| 55 | Klose, Traugott | FU Berlin |
| 56 | Klostermann, Mechthild | U Bremen ZSB |
| 57 | Knabe, Helmut | Magdeburg Koordinierungsstelle für Studienberatung |
| 58 | Knigge-Illner, Dr. Helga | FU Berlin ZE Studienberatung u. Psychologische Beratung |
| 59 | Krips, Dr. Hans | Studentenwerk Köln PSB |
| 60 | Krusche, Dr. Thomas | U Erlangen-Nürnberg Informations- u. Beratungszentrum |
| 61 | Kubik, Birgit | U Rostock Allgem. Studienberatung |
| 62 | Kuchenbecker, Dagmar | U Frankfurt/Main ZSB |
| 63 | Kunkel, Dr. Ulrike | Bayer. Staatsinstitut für Hochschulforschung u. -planung München |
| 64 | Lepper, Gabriele | Studentenwerk Braunschweig Psychotherap. Beratungsstelle |
| 65 | Leuzinger-Bohleber, Prof. Dr. Marianne | UGH Kassel |
| 66 | Lotze, Gerd | U Oldenburg ZSB |

- | | | |
|-----|--------------------------------|---|
| 67 | Männel, Dr. Birte | HU Berlin Allgem. Studienberatung |
| 68 | Medicus-Rickers, Elisabeth | Studentenwerk Bremen Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle |
| 69 | Meibohm, Ulrike | TU Berlin Psychologische Beratung |
| 70 | Meinelt, Dr. Ina | TU Chemnitz-Zwickau |
| 71 | Meinerz, Petra | U Koblenz-Landau Abt. Koblenz |
| 72 | Mitschack, Marion | HTWK Leipzig |
| 73 | Mittag-Brendel, Elke | U Hannover ZSB |
| 74 | Müller, Christoph | U Karlsruhe Zentrum für Information u. Beratung |
| 75 | Müller, Ulrich | Studentenwerk Kassel Psychotherap. Beratungsstelle |
| 76 | Mund, Dr. Reiner | TU Ilmenau ZSB |
| 77 | Narjes, Frauke | U Hamburg Zentrum für Studienberatung u. Psychol. Beratung |
| 78 | Neumann, Wolfgang | U Bielefeld ZSB |
| 79 | Nörenberg, Anne-Katrin | U Rostock Allgem. Studienberatung |
| 80 | Nyc, Johannes | FU Berlin ZE Studienberatung u. Psychologische Beratung |
| 81 | Oesterling, Gabriele | Universität des Saarlandes |
| 82 | Oesterreich, Sigi | Studentenwerk Berlin Psychotherap. Beratungsstelle |
| 83 | Oldendorf, Dr. Uwe | Berlin Senatsverwaltung für Wissenschaft u. Forschung |
| 84 | Pahlke, Ulli | Studentenwerk Clausthal-Zellerfeld PSB |
| 85 | Palussek, Dr. R. | Studentenwerk Halle Psychol. Beratungsstelle |
| 86 | Peter, Irene | TU Ilmenau ZSB |
| 87 | Pettermann, Hans | Wien Psychol. Studentenberatung |
| 88 | Pioch, Axel | U Kiel AStA-Vorsitzender |
| 89 | Prange, Stefan | U Gießen Büro f. Studienberatung |
| 90 | Quabis, Doris | FH Anhalt |
| 91 | Raulfs, Andreas | FHTW Berlin ZSB |
| 92 | Reetz, Henning | U Osnabrück ZSB |
| 93 | Richter, Kerstin | Europa-U Frankfurt/Oder |
| 94 | Ringk, Heike | Studentenwerk Kassel Psychother. Beratungsstelle |
| 95 | Roßbänder, Ursula | TU Dresden ZSB |
| 96 | Ruckel, Monika | UGH Kassel ZSB |
| 97 | Rückert, Hans-Werner | FU Berlin ZE Studienberatung u. Psychologische Beratung |
| 98 | Salewski, Helmut | U Konstanz ZSB |
| 99 | Saucken-Griebel, Katharina von | Studentenwerk Augsburg |
| 100 | Scheweling, Gundolf | U Osnabrück ZSB |

101	Schmidt-Klevenow, Eckart	U Hamburg Zentrum für Studienberatung u. Psychol. Beratung
102	Scholle, Klaus	FU Berlin ZE Studienberatung u. Psychologische Beratung
103	Schomburg, Harald	UGH Kassel WZ Berufs- u.Hochschulforschung
104	Schomburg, Marion	UGH Kassel ZSB
105	Schrade, Regina	FH Bochum
106	Schreier, Gerhard	Hochschulrektorenkonferenz Bonn
107	Schulz, Dr. Reinhard	U Oldenburg ZSB
108	Schwan, Renate	U Münster ZSB
109	Schwarz, Katarina	TU Dresden ZSB
110	Senf-Denker, Marion	FH Wirtschaft Berlin
111	Sommer, Detlev	FH Hamburg Allgem. Studienberatung
112	Staude, Katrin	U Trier ZSB
113	Staupendahl, Karin	U Frankfurt/Main
114	Studberg, Dr. Joachim	UGH Wuppertal ZSB
115	Treide, Udo	TU Berlin Allgem. Studienberatung
116	Wagner, Christoph	U Mainz ZSB
117	Walter, Gudrun	PH Erfurt Mühlhausen Allgem. Studienberatung
118	Weghaupt, Andrea	Wien Psychol. Studentenberatung
119	Weickert, Saskia	TU Berlin Allgemeine Studienberatung
120	Wendt, Jutta	Magdeburg Koordinierungsstelle für Studienberatung
121	Wentz, Dr. Friedrich Georg	U Göttingen ZSB
122	Wiesner, Bärbel	FHTW Zwickau
123	Winkler, Dr. Helmut	UGH Kassel WZ Berufs- u.Hochschulforschung
124	Witt, Petra	FH Wiesbaden ZSB
125	Zacharias, Gerhard	U Bremen
126	Zimmermann, Bruno	U Freiburg ZSB

Presse

GhK

Universität
Gesamthochschule
Kassel

Öffentlichkeitsarbeit

Briefpost
D-34109 Kassel

64/94 - 15. September 1994

Auf der Suche nach frischem Sinn

Tagung zur Studienberatung und psychotherapeutischen Beratung für Studierende an der GhK

Kassel. Auf die "Suche nach frischem Sinn" (so der Titel einer Arbeitsgruppe) wollen sich mehr als 120 Beraterinnen und Berater aus Beratungsstellen für Studierende, Psychotherapeutischen und Sozialberatungsstellen vom 21. bis 24. September 1994 auf ihrer diesjährigen Herbsttagung an der Universität Gesamthochschule Kassel begeben. Unter dem Thema "Wandlungen - Studieren und Beraten im Spannungsfeld aktueller Hochschuldiskussionen" werden sie sich mit der gegenwärtigen Situation an den Hochschulen und deren Auswirkungen und Bedeutung für ihre Arbeit auseinandersetzen.

Eröffnet wird die Tagung am Mittwoch, 21.9.94 um 17.30 mit einem Vortrag von

Prof. Dr. Ludwig von Friedeburg zum Thema "Über den Wandel der Hochschulen"

mit anschließender Podiumsdiskussion (alle Vorträge Bereich Holländischer Platz, Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0401).

Weitere Vortragsthemen sind

"Krise als Chance in der Spätadoleszenz" (Prof. Dr. Marianne Leuzinger-Bohleber, GhK - 22.9.94, 9.00 Uhr) und die Vorstellung des Modells GhK und aktueller Maßnahmen zur Verbesserung der Studiensituation (Wolfgang Gabler, GhK, 22.9.94, 11.15).

Anlieferung
Münchebergstraße 19
D-34125 Kassel
Tel. (05 61) 804-0
Fax (05 61) 804-2330
Btx • 920135 #
Telex 99572 ghkks

Traditionell nehmen für den Austausch von konkreten Beratungserfahrungen Arbeitsgruppen einen wichtigen Raum auf den Tagungen der Berater für Studierende ein. 12 stehen auf dem Programm der diesjährigen Veranstaltung mit Themen von "Situation von Teilzeitstudenten" über "Erfahrungen von Modelltutorien zur Verbesserung von Studium und Lehre" bis zur "Bedeutung der Wende/Wiedervereinigung für die Biographien Studierender aus den alten und neuen Bundesländern".

Der zunehmenden europäischen Öffnung der Hochschulen wird in einem Vortrag über "Studienberatung in Irland" durch Colette Aungier (Dublin), Vizepräsidentin der Vereinigung europäischer Berater(innen) FEDORA und einer themenbezogenen Arbeitsgruppe Rechnung getragen.

Am Rande der Kasseler Tagung wollen die Beraterinnen und Berater die Gründung eines "Vereins zur Förderung von Beratung und Therapie an den Hochschulen" vollziehen.

In einer

Pressekonferenz am Samstag, 24. September 1994 um 13 Uhr,
Arnold-Bode-Str. 2, Raum 0402

möchten Veranstalter und Sprecher des neuen Verbandes Sie über die Ergebnisse der Tagung informieren.

P.

Kontakt und weitere Informationen:

Marion Schomburg
Zentrale Studienberatung
Tel. 0561/804-2212

TAGUNG

HNA Do 22/9-94

Jeder soll studieren, was er mag

Rund 120 Fachleute beschäftigt sich auf der Herbsttagung der Universität/Gesamthochschule Kassel mit Problemen der Studienberatung im Spannungsfeld aktueller Hochschuldiskussionen.

KASSEL ■ Schon der griechische Philosoph Heraklit erkannte: „Alles fließt“, und meinte damit, daß nichts bleibt, wie es ist. Der Lehrsatz läßt sich

VON ILONA LEHNART

mutheios auf die deutsche Hochschulsituation übertragen, wo die Wandlungsprozesse weitriger Lehre und Forschung betreffen, als daß sie in eklatanter Weise die Studienbedingungen selbst verändert haben. Is auch der Anteil der akademisch gebildeten Bevölkerung in der Bundesrepublik mit 10 % immer noch geringer als in anderen europäischen Ländern, stellen doch die steigenden Stu-

denzahlen die Hochschulen vor immense Probleme.

Es liegt auf der Hand, daß sich innerhalb eines gewandelten Arbeitsmarkts, zu dessen negativen Begleiterscheinungen auch wechselnde Akademikerarbeitslosigkeit gehört, die Studienbedingungen radikal verändert haben. Mit den spezifischen Problemen, denen neue Studierende an Massenuniversitäten begegnen, die jahrelange Studiengänge absolvieren mit der Aussicht, keine Aussicht zu haben, sind studentische Beratungsstellen nicht minder überfordert als die Lehrenden selbst. Denn wenn alle Jahre wieder Hunderttausende von studierwilligen jungen Leuten in die Beratungsstellen der Universitäten drängen und so dringliche Existenzfragen stellen wie: „Was soll ich studieren, und welche Berufsaussichten habe ich damit?“, dann ist guter Rat teuer. Auswege aus diesem Dilemma suchen gegenwärtig rund 120 Beraterinnen und Berater aus Studentenberatungsstellen in-

ausländischer Universitäten, die sich auf einer Herbsttagung der Universität/Gesamthochschule Kassel zusammengefundnen haben.

Aus den goldenen Gründungsjahren der Kasseler Gesamthochschule, deren modellhaften und spezifisch praxisbezogenen Charakter der Präsident der Hochschule, Prof. Hans Brinkmann, kurz umriss, existiert bereits ein Beratungsreich des Studentenwerks, das „soziale, nicht materielle Hilfe“ anbietet.

Ratlosigkeit

Seit 1992 wird es von einer psychotherapeutischen Forschungs- und Beratungsstelle ergänzt. Aber die „Wandlung“, wie sie „im Spannungsfeld, aktueller Hochschuldiskussionen“ (so das Tagungsthema) zu konstatieren sind, stürzen offenbar die Berater selbst mitunter in Ratlosigkeit.

In seiner launigen und stark autobiographisch gefärbten Retrospektive auf die Hochschul-

entwicklung der letzten Jahrzehnte vorbereitete Prof. Ludwig von Friedeburg als ehemaliger hessischer Kultusminister freundlichen Zweckoptimismus. Immer habe es Wand-

lungsprozesse gegeben, es seien Zeichen von individueller Flexibilität, sich veränderten Verhältnissen anzupassen. Friedeburgs Rat an Studienanfänger lautete infolgedessen, jeder möge seinen Neigungen entsprechend studieren, was er mag, und nicht nur manisch die Karriere oder den Studienabschluß dabei im Auge haben. Wünschenswert wäre allerdings, daß jeder Studierende, der die Universität vor dem Examen verläßt, einen Schein über die absolvierten Leistungen erhalte. Für unerlässlich hielt Friedeburg es ferner, kühnftig auch Professoren stärker in die Studienberatung mit einzubeziehen und durch eine Residenzpflicht „Spagatprofessoren daran zu hindern, mit einem Bein in Kassel und mit dem anderen in Toronto zu sein“.

STUDIENBERATUNG

„Wir verabreichen kein Valium“

Studienberater und Psychotherapeuten diskutierten in Kassel ein brennendes Problem: Wie ist den Absolventen zu helfen, die keine oder nur geringe Berufschancen haben?

KASSEL ■ Fragen charakterisieren stärker die gesellschaftliche Wirklichkeit als Antworten. Sobald nämlich Antworten auf die Zukunft projiziert werden, haf-

VON ILONA LEHNART

tet ihnen das Odium des Vagen, fast des Unlauteren an. Niemand kann ernsthaft prognostizieren, wie in fünf Jahren der Arbeitsmarkt aussehen wird, ob sich Einbrüche fortsetzen oder wunderbare Lücken auf-tun werden.

Einer Wahrscheinlichkeitsrechnung folgend, läßt sich nur mit einiger Gewißheit die Behauptung aufstellen, daß auch in fünf Jahren nicht Hundert-tausende von Literaturwissen-

schaftlern benötigt werden. Vielleicht werden sogar noch weniger Absolventen ihr Auskommen in einer adäquaten Stellung finden als die gegenwärtig 10 Prozent eines Jahrgangs.

Solche Zahlen erhalten ein eigenes Volumen, wenn sie zwischen den Zeilen von Referaten und Statements plötzlich Leben gewinnen wie ein Geist, der aus der Flasche flieht: Nur 25 Prozent der Jurastudenten machen ein Prädikatsexamen und haben die Chance, Richter zu werden; ganze 10 bis 30 Prozent trägt die Erfolgsquote bei Magisterstudiengängen, allein in Hamburg sind mehr als 6000 Geisteswissenschaftler arbeitslos gemeldet.

Kühler Kopf

Wo die offizielle Hochschulpolitik diffus und entscheidungsunlustig bleibt, bewahren wenigstens die Praktiker einen kühlen Kopf. „Auf die Suche nach dem frischen Sinn“ wollte man sich auf der Tagung der Studienberater und Psychothe-

rapeuten in der Kasseler Universität begeben und hatte ihn zum Glück schnell gefunden: gerüstet mit empirischer Alltags Erfahrung, Kenntnissen der Hochschulstrukturen, Prüfungsordnungen und nicht zuletzt der Lage des Arbeitsmarktes sieht man dem alljährlichen Ansturm der Studienanfänger gelassen entgegen. Aber „wir verabreichen kein Valium“, hieß es unter anderem.

Höchst aufschlußreich war der studentische Fragenkatalog, wie ihn Stefan Prange (Gießen) und Harald Schomburg (GhK) in einer der zahlreichen Arbeitsgruppen erstellten. Da fragen die Lehramtskandidaten nach dem aussichtsreichsten Fächerkanon, die Ingenieure nach Zusatzqualifikationen, die Biologen wollen wissen, ob sie noch etwas anderes werden können als Pharmareferent. Beklagenswert gering sind, so wurde deutlich, die Kenntnisse der 18- bis 20jährigen über die jeweiligen Berufsfelder. So manche Frage verrät Weltferne und Anspruchsdanken. Berufschäftigungschancen aber las-

sen sich nicht systematisch vor aussagen, deswegen lautet der beste Rat der Studienberatungsdienste: ein Fach studieren, für das wirkliches Interesse vorhanden ist, möglichst „berufsbezogen“ studieren, also Praktika absolvieren und, wenn nötig auch „eigenwillige Wege gehen“.

Hilfe zur Selbsthilfe

Die studentischen Beratungsdienste wissen, daß sie „nur Hilfe zur Selbsthilfe“ geben können. Das geschieht um so effektiver, je besser Erfahrungsaustausch und Kooperation funktionieren. Eine Verbandsgründung stand infolgedessen am Ende dieser erfreulich „pragmatischen Tagung“. Daß man sich weniger als Berufsverband verstehe, sondern eher als Netzwerk zum Austausch gegenseitiger Erfahrungen und Lösungsansätze, betonte Stefan Prange, der neben Ingrid Eismann (Weimar) und Irene Peter (Ilmenau) in den Vorstand gewählt wurde.

Ilona Lehnart

Tagung der Arbeitsgemeinschaft für Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung Wandlungen – Studieren und Beraten in der Uni

Unter dem Thema „Wandlungen – Studieren und Beraten im Spannungsfeld aktueller Hochschuldiskussionen“, trafen sich vom 21. bis 24. September in Kassel 120 Beraterinnen und Berater zur diesjährigen Herbsttagung der Arbeitsgemeinschaft für Studien-, Studentinnen- und Studentenberater. Organisiert von der Zentralen Studienberatung (ZSB) der GhK und der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Kassel gab die Kasseler Tagung in verschiedenen Arbeitsformen Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit für die Beratung relevanten aktuellen Hochschulthemen.

Nach der Tagungseröffnung durch GhK-Präsident Prof. Dr. Hans Brinckmann zeichnete Prof. Ludwig von Friedeburg in seinem Eröffnungsvortrag zum Wandel der Hochschulen ein erfrischend lebendiges, stark autobiographisch geprägtes Bild von 50 Jahren Hochschulgeschichte. Ein Wandel, dem sich Studierende, Lehrende und auch Hochschulpolitiker im Laufe der Zeit schon immer stellen mußten und der ein hohes Maß an individueller Flexibilität und Kreativität im Umgang mit den Verhältnissen forderte und fordert. Nach Meinung von v. Friedeburg wird der größte Teil der Studierenden auch unter erschwerten Verhältnissen diesen Anforderungen noch gerecht. Für die Beratungspraxis gab er mit auf den Weg,

das Studium unter dem Blickwinkel „Lernen als Lebenserfahrung“ zu betrachten und nicht nur manisch nach zukünftigen Arbeitsplatz- und Karrierechancen zu schießen; studiert werden sollte das, was den eigenen Interessen und Neigungen entspricht und somit der Persönlichkeitsbildung zugute kommt.

In der anschließenden Podiumsdiskussion, moderiert von Dr. Helmut Winkler, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I), gab es zu dieser Position von Friedeburgs breiter Zustimmung, aber auch den Hinweis, daß diese Sichtweise auf ihre Ausbildung den Studierenden per Beratung nur schwer vermittelbar ist. Sehr oft, so der Hinweis von Prof. Dr. Leuzinger-Bohleber (GhK), wird vor allem bei längerer Arbeitslosigkeit nach dem Studienabschluß erst durch die eigene, oft schmerzhaft Erfahrung verstanden, was das Studium hätte gewesen sein können. Vorschläge, wie während des Studiums mehr Einsicht in die Notwendigkeit eines individuellen Studienweges geschaffen werden könnte, kamen von Seiten der Podiumsteilnehmer/innen in Form von Hinweisen auf die stärkere Beteiligung von Professoren an Beratungsaufgaben und den Ausbau von Tutorienangeboten zur Studiengestaltung. Auf Ablehnung bei den Beratern und der studentischen Vertreterin auf dem Podium stieß der Bericht von Traugott Klose, FU Berlin, über die dort eingeführte Beratungspflicht. Daß eine solche „Zwangsberatung“ zum guten Erfolg für die Studierenden führt, wurde einhellig bezweifelt.

Krisen als Chancen

Entwicklung und Identitätsbildung als ständiger Prozeß des Individuums und somit auch als wichtige Komponente in der Entwicklung während der Studienzeit war Thema des Vortrages von Prof. Marianne Leuzinger-Bohleber am zweiten Veranstaltungstag. Unter dem Titel „Krise als Chance in der Spätadoleszenz“ führte sie die Zuhörerinnen und Zuhörer auf der Grundlage der Adoleszenzforschung hin zu der Er-

kenntnis, daß Krisen zur Identitätsfindung unabdingbar notwendig sind. In ihnen werden nach Leuzinger-Bohleber Pendelprozesse im Selbst in Gang gesetzt, die letztendlich der Selbstfindung und Entwicklung des Selbstwertgefühls dienen. Für die Gestaltung des Studiums bedeutet dies, daß spielerischer Raum vorhanden sein muß und Studierende sich Zeit nehmen können, solche Prozesse als spätadoleszente Entwicklung zuzulassen. Für die Beratung folgt daraus, daß sie da ansetzen sollte, wo das Individuum Anstöße oder Hilfen in einem solchen Prozeß benötigt.

Inwiefern Weiterentwicklung von Hochschulkonzepten unterstützt für Studierende und das Studium wirken könnte, legte Wolfgang Gabler in seinem Vortrag am Beispiel der GhK dar. Mit Hilfe des Programms zur Verbesserung von Lehre und Studium werden in Kassel im Zusammenwirken mit Fachbereichen, Wissenschaftlichen Zentren und Arbeitsgruppen verschiedene Ansätze für neue Lehr- und Studienformen erprobt, für die Gabler einige anschauliche Beispiele von ZSB und WZ Konzepte zu entwickeln, die nach der Evaluation von Problemfeldern (z.B. Studienabbrecher in den Magisterstudiengängen) zielgerichtete Beratungsangebote nach sich ziehen sollen. Der Notwendigkeit, Studienberatung auszuweiten und zu verbessern, war Thema des Berichts des Vertreters der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Herrn Schreier. Die HRK versucht, diese durch die vor kurzem verabschiedeten „Empfehlungen zur Studienberatung in den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ voranzutreiben und die Bemühungen der einzelnen Hochschulen dadurch zu unterstützen. Daß diese Empfehlungen im Grundsatz zwar akzeptiert, von ihrem Inhalt im Detail aber in Studienberatungskreisen nicht auf ungeteilte Zustimmung stoßen, zeigte die anschließende kontroverse Diskussion mit dem Publikum.

Studienberatung – auch für Europa

Der europäischen Dimension von Studierendenberatung wurde mit einem Beitrag von Colette Augier vom Careers and Appointment Service des Trinity College in Dublin, Irland, mit einem Referat über das irische Beratungssystem Rechnung

getragen. Frau Augier ist zudem Vizepräsidentin von Fedora, der europäischen Organisation von Studierendenberatern. Sie wirkte im weiteren Tagungsverlauf mit in einer speziellen Arbeitsgruppe, die sich mit dem Thema „Europa – was kann die ARGE tun?“, beschäftigte. In weiteren elf Arbeitsgruppen fand ein intensiver fachlicher Erfahrungsaustausch zu unterschiedlichen sowohl therapeutischen als auch studienberatungsspezifischen Themen statt. So bestand die Möglichkeit, sich z.B. mit der faktischen Situation von Teilzeitstudierenden, Modelltutorien zur Verbesserung von Studium und Lehre, weiblichen Arbeitsstilen in Beratungs- und Therapieeinrichtungen, dem Frankfurter Weg (Möglichkeiten der beruflichen Orientierung während geistes-, sozial- und kulturwissenschaftlicher Studiengänge), der Bedeutung von Untersuchungen zum beruflichen Verbleib von Absolventinnen und Absolventen in der Beratungspraxis auseinanderzusetzen. Erstmals war auch die Bundesanstalt für Arbeit und die Berufsberatung des Arbeitsamtes, ein Kooperationspartner von Studienberatungsstellen, thematisch und personell in diese Tagung einbezogen. Die Ergebnisse werden in dem Anfang 1995 erscheinenden Tagungsbericht zusammengefaßt.

Verein gegründet

Erfrischend wie der Beginn war auch das Ende dieser Tagung. Nach der schon zur Tradition gewordenen ARGE-Fete, in der Kontrastprogramm angesagt war – jetzt Bauch und Hüfte im Afrodancestil nach afrikanischen Trommeln unter Palmen im Foyer der Menzelstraße kreisen zu lassen – fand am Rande der Tagung im zweiten Anlauf die seit mehreren Jahren diskutierte und vorbereitete Gründung der „Arbeitsgemeinschaft Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung – Verein zur Förderung von Beratung und Therapie an den Hochschulen“ statt. Zum Vorstandsvorsitzenden wurde Stefan Prange vom Studienbüro der Universität Gießen gewählt. Voll des Dankes für die gelungene Tagungsorganisation und das angenehme Klima an der GhK verabschiedeten sich die Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer nach diesem anstrengenden Arbeitprogramm ins Wochenende.

Marion Schomburg,
Heiga Boemans