

ARGGE -1995

Herbst-Tagung

6. - 9. September 1995

in Osnabrück

Tagungsbericht

Zu diesem Heft

Auch dieser Tagungsbericht - ARGE-Tagung 6. 9. September 1995 in Osnabrück - will vor allem ein **Reader** sein, der die uns zugänglichen Texte zur Tagung möglichst komplett versammelt: zum Nachlesen und Bedenken, vielleicht auch zum Gebrauch in der Beratung und in aktuellen Diskussionen über Studienberatung.

Zunächst die **Vorträge**, von den Autoren noch einmal für den Abdruck bearbeitet. Natürlich auch wieder die **Arbeitsgruppen-Berichte**: in gewohnter Kürze die meisten, diesmal jedoch, wo verfügbar, ergänzt um ausführlichere **Materialien** - teils aus der Praxis der jeweiligen Beratungsstelle, teils extra für die Arbeitsgruppe erstellt. Einige der Berichte sind so zu umfangreicheren Texten angewachsen: AG 1 „Kurzzeithherapie“, AG 5 „Neugier und Redlichkeit“, AG 6 „Statistik, Evaluation, Controlling“, AG 8 „Das Bielefelder Schreiblabor“, AG 11 „Hochschulpraktikum für Schler/innen“, AG 14 „Tutorenschulung“ und AG 15 „Teilzeitstudenten“.

AG 3 „Hochschulranking“ und AG 16 „Praktikumsberatung“ fehlen aus AG 9 und 10 wurden zusammengelegt: „Orientierungskurse für Studieninteressenten“. Schließlich zu **Lektüre empfohlen**: das **Protokoll des ARGE-Plenums**.

Ich danke allen Autoren der vorliegenden Texte !

Für die Mitarbeiterinnen
der Zentralen Studienberatung Osnabrück
Helmut Goos

INHALTSVERZEICHNIS

Vorträge	Seite
Michael Daxner Aktuelle Probleme des Hochschulsystems - zur sozialen Situation der Studierenden, zu Hochschulzulassung und Hochschulzugang	1
Petra Katz Kurzzeitherapien - Ein Überblick	11
Jürgen Kriz Die Wirklichkeit von (Vor-)Urteilen. Über die inhaltlichen und methodischen Hintergründe der STERN-Image-Analyse (Ranking)	27
Henning Reetz Studienvorbereitende Beratung - ein Überblick	40
Arbeitsgruppen-Berichte	
AG 1 Neurolinguistisches Programmieren (NLP) (Petra Katz)	48
AG 2 Systemische Kurzzeithherapie (Dieter Lehmann)	58
AG 4 Clearingmitarbeiterinnen - Gesprächsstrategie und ... (Klara Roeske)	59
AG 5 Neugier und Redlichkeit (Lern-/Schreibprobleme) (Christian Leszczynski)	60
AG 6 Statistik, Evaluation und Controlling (Christian Leszczynski)	63
AG 7 Entscheidungsstrategien zur Studienfachwahl (Hans-Georg Müller, Bernd Strey)	68
AG 8 Das Bielefelder Schreiblabor (Gabriela Ruhmann)	69
AG 9/10 Orientierungskurse für Studieninteressenten (Gadran Stenzel, Anette Schmitz)	80
AG 11 Hochschulpraktikum für Schüler/innen (Henning Reetz)	81
AG 12 Hochschulbesuche von Schulklassen u. Leistungskursen (Johannes Nyce)	84
AG 13 Zusammenarbeit mit Schülern - Lehrerfortbildung (Elke Mittag)	87
AG 14 Tutorenschulung (Sylvia Schubert)	88
AG 15 Die Studiensituation von Teilzeitstudenten (Ewald Barning)	116
Protokoll des Arge-Plenums	124
Anhang: Tagungsprogramm	128

Eröffnungsvortrag

Prof. Dr. Michael Daxner, Präsident der Universität Oldenburg

Aktuelle Probleme des Hochschulsystems

- zur sozialen Situation der Studierenden, zu Hochschulzulassung und Hochschulzugang

Liebe Frau Peters, lieber Gerhard Meyer-Ehmsen, lieber Herr Reetz und liebe Freunde, meine Damen und Herren!

Fast alles an dieser Tagung könnte gemeinsam mit mir geplant sein, nur der Titel, den ich dann endgültig aufgedrückt bekommen habe¹, ist ein bißchen weit an dem vorbeigegangen von dem, was ich mir vorgenommen habe zu erzählen, und ich habe relativ kurzfristig adaptieren müssen, aber das gehört ja auch zu einer guten Beratung.

Dieser Raum [Kaula der Universität Osnabrück] inspiriert mich, die Einleitung, die ich Ohnehin vorhatte, um einen Vorschlag zu ergänzen. In diesem Raum tagt, nehme ich an, noch immer das Konzil der Universität. Das Konzil der Oldenburger Universität ist auch eine schwierige Versammlung, und einmal habe ich vorgeschlagen - das ist jetzt schon 6 oder 7 Jahre her - wir deutsche Tradition im Kopf als eher amerikanische Traditionen. Das fand gemischte Aufnahme. Und dann sagte ich "Ich fände es gar nicht schlecht, daß die Studierenden, die das wollen, auch mal mit ihren Eltern kommen oder mit ihren Lebenspartnern." Ich habe Großeltern, Paten und Mäzene ausgelassen. Und die Reaktion war unvorhersehbar. Zwei alte Kampfgelächter aus jenen Tagen. 68 standen auf und sagten wütend: "Wir haben doch diese politische Bewegung auch gemacht, um uns von der Bevormundung unserer Eltern zu befreien, und jetzt sollen sie wieder hier herein." Mittlerweile sind auch diese beiden etwas älter. Einer von beiden hat wenigstens ein Kind, das schon bald auch vor der Wahl steht, studieren oder nicht studieren hat sollen. Der Kollege sieht das etwas gelassener, und als ich ihn fragte: "Na, berätst du deinen Sohn?" sagte er: "So schwierig, er will ja gar nicht hören." Habe ich gesagt "Stehst du, wenn die Eltern die Universitäten besser kennen, dann wäre das alles viel weniger schwierig."

Ich habe, und da waren die Lorbeer von Herrn Meyer-Ehmsen ein bißchen verfrüht, eigentlich einen relativ trockenen Hauptteil meines Vortrags vor. Nicht etwa, um Sie zu frustrieren, sondern weil ich glaube, daß die Zeiten im Augenblick so fröhlich nicht sind, und weil wir vor einigen bildungspolitischen Krisen stehen, zu denen wir endlich agieren müssen und nicht nur der Studierenden - Stichwort Generationenvertrag I - und über Hochschulzulassung und Hochschulzugang - Generationenvertrag II - zu sprechen. Ich glaube nämlich, daß das die beiden Probleme sind, die auf der einen Seite durchaus Funktionen eines gesamtgesellschaftlichen Wissenschaftssystems und auf der anderen Seite wirklich der Kernbereich des Umgangs mit einer neuen Generation von Studierenden sind.

Ich habe mir Ihr Programm eingeschaut, ich versuche nicht vorweg zu nehmen, was Sie ohnedies machen werden. Und ich werde das Verhältnis von Eltern und Schule immer implizit ansprechen. Manchmal werde ich nur von Schule sprechen, manchmal nur von Eltern. Da müssen Sie immer bedenken, daß Eltern, die schulpflichtige Kinder haben oder Eltern, die Kinder in der Schule haben, dann natürlich auch nicht draußen vor sind.

Zu beiden Themen zunächst eine rhetorische Frage. Wie kommen wir eigentlich zu erwachsenen Menschen, wie sie das deutsche Hochschulsystem verlangen?

¹„Studienberatung als Druckerkolonnen in den Schulen“

Ich weiß nicht, ob Ihnen im Laufe Ihrer praktischen Arbeit aufgefallen ist, daß das theoretische oder politische Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland den Sprung von den Schlierinnen und Schlieren zu jenem erwachsenen humboldtschen Idealsubjekt, das dann Student oder Studentin heißt, niemals thematisiert, niemals beschreibt. Sogar unser Abitur heißt abitur und nicht Maturität oder Reifeprüfung, wie in anderen Ländern. Es ist ein Abgang.

Auf der anderen Seite ist das deutsche neben dem österreichischen System eigentlich die reinste Form jener Ausbildungseinrichtungen, wo nicht in loco parentis ausgebildet und erzogen wird. Die weltweit dominanten angelsächsischen Systeme (geprägt natürlich nicht nur durch die alte Kolonialgeschichte, sondern auch durch die wissenschaftliche Übermacht der USA) haben von vorne herein einen Ansatz, mit dem sie wahrscheinlich in der Praxis viel leichter umgehen könnten. Die letzten Jahre der Schule, die ersten Jahre der Hochschule sind der Ort, wo die Ablösung aus dem Elternhaus institutionell von der Öffentlichkeit übernommen wird. Das heißt aber, die Universität hat in diesen ersten Jahren einen Erziehungsauftrag: An die Stelle der Eltern zu treten und das Moratorium zu begleiten, das die jungen Menschen brauchen, um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Bei uns nichts dergleichen. Absolut nichts. Wir haben ein Abitur. Ein Abitur, das so wenig ad-itur-elemente hat, wie man sich nur irgendwie vorstellen kann. Wenn es also Sie als beratende Kolleginnen und Kollegen nicht gäbe, dann stünden sich die Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule unvermittelt gegenüber.

Nun hat's aber auch ein Problem mit der Schule. Wie macht die Schule eigentlich erwachsene Menschen? Ich komme dann noch mal darauf zu sprechen, daß die Hochschulpolitik immer von der Studierfähigkeit redet, aber "Studierfähigkeit" ist ja wohl nicht "erwachsen sein". Auf der anderen Seite erzählen uns die Kollegen aus der Pädagogik: "Die Schule hat ja eigentlich immer weniger Zeit, ihre Erziehungsaufgabe zu erfüllen. Die Schule ist in einer ganz anderen Weise in loco parentis, sie ersetzt nämlich die Eltern, und hat so viel zu tun, so viele Sozialisations- und Akkulturationsaufgaben zu erfüllen, daß sie das gar nicht mehr kann, was sie eigentlich auch machen sollte, nämlich die Maturität des erwachsenen Menschen, wenigstens auch studieren zu können, wenn nicht zu sollen, herzustellen." Wiederum keine Verbindung zur Hochschule!

In der Analyse, warum das so ist, will ich jetzt nicht weit zurückgehen. Es läßt sich zusammenfassen in einigen eher deprimierenden Thesen. Die erste und wohl gewichtigste ist, daß dieses Land offensichtlich eine zu kurze kommunikanische Tradition hat, als daß man überhaupt auf die Idee gekommen wäre, einen Generationenvertrag in Bildung zu schließen. Daß wir Sozialversicherung, Arbeitslosenversicherung und Krankenversicherung haben, ist ja wohl irgendwie im Zusammenhang des organisierten Kapitalismus und der sozialen Marktwirtschaft unvermeidlich geworden. Das heißt, wenn man schon nicht von selbst daran gedacht hat, ist man darauf gestoßen worden. Aber wenn wir uns wiederum die alten, aus dem protestantischen dissent hervorergegangenen angelsächsischen Bildungsgesellschaften anschauen, dann ist bei der Geburt eines Kindes dort selbstverständlich, die Bildungsbiographie vorherzudenken. Das passiert in Deutschland allenfalls dort, wo die Druckkolonnen der Lebensversicherungen sagen "Machen Sie doch eine Ausbildungsver sicherung für Ihr Kind!", doch faktisch ist das nur ein anderer Name für eine Lebensversicherung mit zu hohen Prämien für ein zu geringes Ergebnis nach genau achtzehn Jahren."

Dieser deprimierende Befund ist eine Ausgangslage für mein heutiges Referat. Ich werde zuerst kürzer die Finanzen und dann etwas länger über den Zugang zur Hochschule reden.

Zur Studienfinanzierung

Bei den Finanzen will ich nicht davon sprechen, wie die Gesellschaft ihre wissenschaftlichen Einrichtungen, ihre Hochschulen zu finanzieren habe. Das wäre zu aufwendig. Aber ich will

nich einmal mit der studententischen Lebenshaltung auseinandersetzen und als These formulieren, daß die Krise unter anderem daher kommt, daß diese Gesellschaft ökonomisch dem Studierenden nicht erlaubt, erwachsen zu sein, und in allen anderen Bereichen sie zwingt, sich als Erwachsene zu verhalten und die entsprechenden Verhaltensweisen auch zu akzeptieren. In aller Regel sind unsere Studierenden volljährige Bürgerinnen und Bürger. Sie dürfen in den Krieg ziehen, sie dürfen verweigern, in den Krieg zu ziehen, sie dürfen ohne die Eltern zu fragen heiraten, Geschäfte gründen, sie dürfen sich scheiden lassen, sie können Eigentum erwerben, sie sind voll erbrechtlich, aber sie sind in ihrer ökonomischen Existenz an die Unterhaltspflicht von Eltern, Großeltern geknüpft, untrennbar, fast stamaisch. Sie sind an das die Patronage der Eltern über ihre Kinder - wie weiland im unaufgeklärten, voraufgeklärten achtzehnten und neunzehnten Jahrhundert - vorschreibt (Unterhalts- und Erziehungspflichten zugestanden).

Das hat zur Folge, daß alles was wir über die ökonomischen Verhaltensweisen der Studierenden wissen, sozusagen eine systemimmanente Verzerrung aufweist. Nämlich eine Verzerrung, über die wir analytisch sehr wenig sagen können, nur, daß sie mit Sicherheit nicht da wäre, wenn diese Menschen über ihr eigenes Geld selbst verfügen könnten. Nun bin ich aber der Meinung, daß sie über ihr eigenes Geld selbst verfügen können müssen, ansonsten können wir die Fiktion des erwachsenen Menschen nicht aufrecht erhalten.

Ich habe das "Moratorium" erwähnt - eine der stärksten entwicklungspsychologischen Theorien dieses Jahrhunderts -, doch es gibt eine Menge von Theoretikern, auch aus der Psychologie, die sagen: "Da hat sich was geändert, dieses Moratorium gilt nicht mehr. Die 'patchwork-identity' hat es zum Teil ersetzt, das heißt: Dieser ruhige und im besten Sinn des Wortes Spielraum, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden, wird heute nicht mehr gewährt. Und wir haben eben jetzt schon - vor jeder tatsächlichen Ökonomie - das Problem, daß es für unsere Studierenden unheimlich schwierig ist, sich wie Erwachsene benehmen zu sollen, sich aber nicht als Erwachsene benehmen und verhalten zu dürfen.

Das hat für die lebensweltlichen Konsequenzen. Nun komme ich in diesem ersten Punkt zu einer sehr schnellen Lösung. Sie wissen, daß BaFög in der Diskussion ist, allerdings aus anderen Gründen als ich sie hier vortrage. BaFög wird zu teuer. (BaFög war ein erstklassiges Instrument der Bildungserwerb, hat aber genau aus diesem Grund mit dem, was ich hier erzähle, wenig zu tun gehabt, man braucht sich nur die Gründungsdokumente anschauen.) BaFög funktioniert heute nicht mehr. Der Anteil der Geförderten ist sehr gering, das Ausweichen der Studierenden auf Voll- und fast Vollzeitverstätigkeit ist mit Sicherheit studienabträglich.

Als Hochschulpolitiker muß ich sagen, daß die Lösung der studentischen Sozialfrage die Bedingung der Möglichkeit von Studienreform ist. Wenn wir nicht die BaFög-Ersatzfrage gelöst haben, bevor wir uns an Eckwerte, Papier-Regelstudienzeiten, Lehrberichte, Evaluations flächendeckend machen, wird da nichts laufen. Und selbst wenn die zwei Millionen sie ist hier nichts zu machen. Wir schaffen eher eine hunderttausendfache Apathie. Ich habe gesagt, es fehlt uns ein Generationenvertrag, also brauchen wir einen im Sozialstaat, und das muß nicht gleich der Verteilungsstaat sein, da kann man begrifflich exakt differenzieren. Generationenverträge laufen in aller Regel so, daß man entweder ohne Ansehen der Leistung, die man selbst individuell bezieht, im Grunde genommen für die nächste Generation Beiträge erbringt, und zugleich selbst während der Anlaufzeit geschützt ist. Das geht natürlich bei der primären wissenschaftlichen Ausbildung nicht, also drehen wir es doch um: So werden Solidarität und Solidität verankert.

Was wir brauchen, ist im Grunde genommen eine umgedrehte Rentenkasse, ich nenne sie mal Ausbildungskasse, die einfach so aussieht, daß alle Studierenden ohne Rücksicht auf ihre Herkunft - elternunabhängig - zu dem Zeitpunkt, zu dem sie volljährig sind, und die in einer Ausbildung sind (Universität, Fachhochschule oder in einer anderen Ausbildung), Anspruch auf ein weitgehend lebenshaltungskostendeckendes Leistungspaket aus einer solchen Ausbildungskasse haben, und daß sie nach einer gewissen Zeit - 10 Semester, 12 Semester, 14 Semester - für den Rest ihres Erwerbslebens Beiträge zahlen.

Kein Mensch würde bei der Renten- oder Sozial- oder Krankenversicherung sagen, man ver schuldet sich, wenn man Beiträge zahlt. Der Unterschied zum Darlehen muß hier ganz deutlich herauskommen, sonst funktioniert das nicht. Man bezieht die Leistungen zuerst und zahlt aber dann sein ganzes Leben Beiträge, deren soziale Bemessung nach einem bestimmten Prozentsatz ausschließlich am Bruttoeinkommen hängt, und nicht etwa an Variablen, sei es wirtschaftlichen Indikatoren, die von außen gesetzt werden, sondern nur an der eigenen Erwerbstätigkeit, hänge die nun mit dem Studium zusammen oder nicht.

Die beiden sozialen Komponenten sind unmittelbar sichtbar. Erstens, wer aus welchen Gründen auch immer in Zukunft nach dem Studium arbeitslos ist, zahlt keine Beiträge. Die Formeln, an denen wir so ein Modell im Augenblick erproben, gehen davon aus, daß die Bemessungsgrundlage das jeweilige Bruttoeinkommen minus DM 14.000 Existenzminimum (siehe Bundesverfassungsgericht) ist, und was dann übrig bleibt, wird versteuert, und von dem was übrig bleibt gibt es dann einen fixen Prozentsatz, und der wird dann als Beitrag gezahlt. Damit kann man sofort sehen, daß diejenigen, die später, was bei Akademikern und Alka-Leistungen bezogen haben, zahlen, und die anderen ein bißchen weniger. Das ist dann noch sozial. Wenn sie das aber nicht etwa an den Staat als Steuern abführen, sondern in diese Ausbildungskasse, finanzieren sie bereits nach dem Jahr 5 nach Inkrafttreten einer solchen Formel dazu nötig ist, ist eine staatliche Garantie, daß die jetzt DM 8,1 Milliarden kumulierten Transfers in dieser Kasse bleiben, das heißt der Staat muß sich nur verpflichten, mit der Inflation diese DM 8,1 Milliarden aufrecht zu erhalten. Der braucht nicht mehr tun. Natürlich haben dann die Eltern DM 400 oder DM 500 weniger im Durchschnitt, aber dieses Geld wird unmittelbar auf Leistungsansprüche übertragen und schafft so die Grundlage, daß im Jahr 1996 DM 1.000 Leistungsanspruch pro Monat möglich sind, gegenüber der jetzigen Situation eine erhebliche Verbesserung.

Dieses Modell ist nicht ganz unbekannt und es gab zwei interessante Kritiken. Auf die eine möchte ich nur ganz kurz eingehen. Die wohlfahrtsstaatliche Maximalposition ist, warum nicht DM 1.235 bedarfsdeckend? Es gibt eine einfache und eine komplizierte Antwort. Die einfache Antwort kommt von den Studierenden selbst: "Unterhalb einer bestimmten Grenze werden wir immer noch erwerbstätig sein, wir sind eine völlig andere Generation. Neben dem Studium werden wir sowieso ein bißchen arbeiten, auf DM 380-Basis, oder was auch immer. Das hat etwas mit dem Gefühl zu tun, wir müssen auch noch anders arbeiten als studieren."

Die kompliziertere Sache ist das Studentenleben - dazu komme ich dann im zweiten Teil der Ausführungen noch einmal -, das sich grundsätzlich von anderen Lebensentwürfen, biographischen Entwürfen in dieser Gesellschaft unterscheidet. Auf der einen Seite brauchen Studierende bei allen Ansprüchen, die sie haben, als Individuen natürlich erheblich weniger Wohnraum, sie haben auch noch nicht so viel Mobiliar angesammelt wie Vierzig- oder Fünfzigjährige. Noch ist die Zahl der studentischen Familien auch nicht so groß. Es gibt außerdem über die studentische Wohnraumbeschaffung, von der ich denke, daß sie noch ausgebaut werden sollte, auch Zugänge zum Wohnungsmarkt, die andere Menschen nicht haben. So paradox es ist, die privilegierteste Ausbildungsgruppe dieser Gesellschaft, die Studierenden, haben zugleich zum

Teil das billigste Kulturangebot, die kostengünstigsten Lebensumstände, und deshalb plädiere ich für DM 1.000 und nicht DM 1.235 gerechnet zu den Forderungen des Jahres 1995.

Der zweite Einwand ist weniger cool abzutun. Nämlich die Attacke auf die Elternunabhängigkeit. Wiederrum das primitive Argument: "Sie finanzieren ja die Kinder der Reichen mit." Dieses Argument, wäre es nicht so dumm, löhnte einen längeren Essay, als ob gerade die Kinder der Reichen nicht etwas von der Solidarität der Gesellschaft erfahren würden, wenn sie aus diesen Familienzusammenhang von der anderen Seite genommen herausgenommen würden, und weiblichen Princess Dianas unter den Studenten zuerst in ihr Fehlverhalten torkeln zu lassen, um nachher zu sagen: "Naja, kennen wir, die kommen von Millionärs." Nein, wir müssen immer wieder gleichhalten, neu konstituieren, und in unserem Gesellschaftsvertrag heißt das eben Volljährigkeit mit all den Implikationen, die ich genannt habe.

Das Erwachsenensein, sagte ich, muß in der Schule, im Elternhaus, in der vorhochschulischen Sozialisation vorbereitet werden. Die Eltern werden sich für das, was ich hier gesagt habe, interessieren müssen. Die Ausbildungskasse, die ich geschildert habe, ist kein Allheilmittel, aber in der einen oder anderen Weise wird sich schon in der nächsten Studentengeneration die Frage stellen, ob das mit dem Besuch einer Hochschule finanziell überhaupt geht. Nur 20%, der Studierenden werden irgendwie BaFög-gefördert (stellen Sie sich eine ersetzende 18. oder 19. BaFög-Novelle vor, immer wieder 3 % oder 4 % Steigerung) und es wird immer mehr Familien geben, die oberhalb der Bemessungsgrundlagen sind und beim besten Willen nicht auch Pauperisierung, wenn auch nicht so evident wie in anderen Schichten der Gesellschaft. Und es wird verbreitet studentische Vollerwerbstätigkeit geben. Das aber ist nicht nur problematisch für den Arbeitsmarkt (das Modell der Ausbildungskasse dagegen hätte einen entlastenden Effekt für den Arbeitsmarkt, in den anstelle der Studierenden nach großen Schätzungen 50.000 bis 60.000 andere Menschen einströmen könnten). Studentische Vollerwerbstätigkeit ist vielmehr problematisch auch in folgender Hinsicht: Sie führt zu einem eigentlich atypischen Studienverhalten, wie wir es uns vor allem in Bezug auf Studienreform nicht wünschen, und sie fördert im Negativen genau den - vonUlrich Beck so schön bezeichneten - den Aspekt des Individualisierungsstroms, der sozusagen zum falschen Zeitpunkt - nämlich während des Studiums - die individuellen und privaten Unternehmer, Lebensplaner, Klienten und Therapeuten in einer Person schafft. Das ist vielleicht ein bißchen zu früh, wenn wir daran denken, daß das Moratorium ja gar nicht ausgelebt werden kann.

Zum Hochschulzugang

Weil die negativen Phänomene den Hochschulpolitikern auffallen, haben sie jetzt eine genaue zweite Schraube entdeckt. Die eine - BaFög-, habe ich ja gesagt, ist die wirkliche Zeitbombe, die andere ist der Hochschulzugang. Und im Vorfeld der Studien, denke ich, muß die Beratung auf ganz bestimmte Punkte eingehen, die heute, weit von jedem Generationenvertrag entfernt, höchst unbefriedigend laufen.

Zunächst mal ist es in der Gesellschaft überhaupt nicht mehr klar, und das wäre nun wiederum ein Vorzug unseres sozialen Systems, daß wir zu den Ländern gehören, die die stärkste verfassungsmäßige Zugangs- und Zulassungsgarantie haben. Das ist ja bei uns im Prinzip von der Rechtsgrundlage her - ohne NC-Urteil, ohne ZVS, ohne unterschiedliche Studienbedingungen - ganz gut gelöst.

Es ist aber den Leuten gar nicht klar, daß und was dieses für einen Preis hat. Es hat unter anderem den Preis, daß die innere Differenzierung während des Studiums kommt. Hier liegt der Nachteil der angelsächsischen Modelle. Die gehen, vielleicht ein bißchen stärker sozialdarwinistisch, von einer anderen Prämisse aus: „Wir machen die Auslese sehr, sehr früh, und

wir erwarten aber, daß 100% derer, die zugelassen werden, wenigstens den ersten Abschluß, mehr oder weniger strahlend, erreichen. Wir nehmen hochverehrte Curricula bis zu diesem Abschluß in Kauf, wir monetarisieren" - oder wie der Präsident dieser Universität, Kollege Kunzel, zu sagen pflegt: „wir präzisieren die Studienleistungen und die Angebote der Hochschule“, und ich finde den Begriff deshalb so hübsch, weil hier ja nicht mehr etwas vom Preis drin ist, sondern auch von der tatsächlichen Wertmessung.

Natürlich können die angelsächsischen Hochschulen das nur, weil sie in loco parentis arbeiten, das heißt, einen Teil der sozialen, intellektuellen und kulturellen Auslese von den Eltern als Auftrag übernommen haben. Das funktioniert bei uns alles nicht. Wir müssen da ganz andere Überlegungen anstellen. Diese Überlegungen haben zunächst für die Hochschulpolitik eine extrem unangenehme Erkenntnis.

Nämlich, die Erkenntnis, daß die Hochschule und nicht die Schule die originale Aufgabe hat, Studierfähigkeit herzustellen. Die Schule soll es nicht, kann es nicht und wird mit jedem Versuch, dies zu machen, scheitern. Und das muß man natürlich auch den Eltern sagen, und nicht nur die Lehrerinnen und Lehrer entlasten.

Wie komme ich dazu? Lassen wir einmal die rechtlichen Regeln weg, reden wir über bestimmte Aspekte von Studierfähigkeit, die ja heute nach allgemeiner Auffassung, aber davon verstehen Sie mehr als ich, gekennzeichnet ist durch einen Auseinanderfall von kognitiven Anforderungen und von social skills, von sozialen Fähigkeiten. Die Stoffrichtung der Debatte zielt auf eine neue Definition der Studierfähigkeit, ein nach qualitativen Kriterien neu geordnetes Zulassungswesen, das das Abitur und gleichgestellte Verfahren schrittweise ersetzen soll. Man vermeidet noch schein den Terminus Eingangsprüfung - „Abitur“, und man verwendet folgende Argumente:

Das Abitur und andere Laubbahnen, die zur Zugangsberechtigung führen, vernünftigen gar nicht mehr hinreichende Studierfähigkeit. Ich habe mein Ergebnis vorweggenommen. Kein Wunder, Wettbewerb miteinander auch um Studierende konkurrieren sollen, müssen sie differenzierte Aufnahmebedingungen vorweisen, die die studentische Nachfrage steuern. Beide Prämissen sind für sich gar nicht falsch, aber sie geben nur einen Teil der Gesamtproblematik wieder, denn dahinter steht eine doppelte Forderung.

Erstens, die Hochschulen sollen sich ihre Studierenden selbst aussuchen dürfen, und zweitens, wie kommen wir denn in das Wettbewerbsmodell hinein, wenn unter den verfassungsrechtlichen und hochschulrechtlichen Prämissen alle Hochschulen gleich sind? Obwohl jeder wieder weiß, daß nicht alle Hochschulen gleich sind und deshalb die Studierenden mit ganz unterschiedlichen Erwartungen ganz unterschiedliche Hochschulen anpeilen.

Nun denke ich, daß die Frage sich hier stellt, wer ist zur Produktion der Studierfähigkeit verpflichtet, und was ist sie eigentlich? Denn wir müssen das ja, um des ideellen und irgendwann auch konkreten Vertragsverhältnisses zwischen Hochschulen und Studierenden willen, definieren, wir sind ja den Studierenden gegenüber verantwortlich. Sozusagen der letzte Rest von in loco parentis ist, daß die Studierenden uns vom ersten Semester wenigstens bis zur ersten Prüfung in gewisser Weise anvertraut sind.

Und nun denke ich, daß ein Argument auszuschneiden ist, das heißt: Heute studieren mehr als früher, also sinkt das Niveau, also gibt es weniger Studierfähige. Abgesehen davon, daß das Ganze untauglich argumentiert ist, stimmt es auch empirisch nicht, das stimmt noch nicht mal statistisch. Lassen wir es also nicht gelten.

Wenn man das Zugangsrecht aber auf ein bloßes Bewerbungsrecht einschränkt, dann würden die Zulassungsverfahren der einzelnen Hochschulen neben einer ohnehin notwendigen und sinnvollen inneren Differenzierung zu einer fragwürdigen, äußeren Differenzierung führen - solange nicht den Zulassungsverfahren differenzierten Leistungskataloge der einzelnen Hochschule bzw. ihrer Studiengänge zugrunde liegen und die nachfragenden Studienbewerber das Leistungsangebot folglich überprüfen können.

Das (die Differenzierung der Leistungskataloge) kann man nun in geldwerten Segmenten machen, siehe Credit Hours und Special Profile in den USA, oder man kann es pauschalisieren. Wenn man es pauschalisiert, was bei uns meistens passiert, dann werden immer die Erwartungsgen enttäuscht. In Innsbruck ist nicht immer Schnee, in Kiel kann man nicht immer segeln, und an Oldenburg ist nicht immer leicht, und Osnabrück ist nicht immer schwer, und was es da noch an Legenden gibt, es stimmt ja fast nichts, aber das wenige, was stimmt, wird durch das Nachlaufen dieser Legenden noch fixiert.

Wenn sich Studierfähigkeit im vernünftigen und handhabbaren Rahmen definieren ließe, dann wäre es nur konsequent, ihre verallgemeinerbaren Qualitäten anstatt des Abiturs oder des zweiten Bildungswegs zur Bewerbsvoraussetzung zu machen und die Hochschulen gänzlich in die an den Marktbedingungen wettbewerbsorientierte Aufnahme zu entlassen (Radikale Position der Wirtschaftsinformatiker in der Hochschulpolitik).

Auf die Frage "Was machen wir mit der Fassung? Was machen wir mit dem Rest?" sagen sie: "Es muß auch Hochschulen geben, die schlecht genug sind, daß die schlechteren oder die weniger Studierfähigen eben zunächst dort landen, und außerdem müssen ja gar nicht so viel studieren wie wir eigentlich zulassen müssen." Dieser Zynismus ist insofern so bedrohlich, weil genau die wirtschaftsinformatiker Fraktionen keine Antwort auf die Frage geben kann, was denn diese Menschen machen sollen, wenn sie nicht studieren, wo wir noch nicht annähernd den Akademiestandgrad hochqualifizierter Gesellschaften erreicht haben.

Die seriöseste Bildungsforschung (Martin Trow) sagte schon 1975 voraus, daß wir uns irgendwo bei der 70%, jedenfalls aber bei der 60% Jahrgangsmarke einpendeln werden im nächsten Jahrhundert, und wir haben in Deutschland gerade knapp über 30%. Also stellt sich für die Hochschulen die höchst präkäre Frage: Mit welcher Leistung und mit welchem Leistungsangebot würde dann ein solches marktförmiges Verhalten zu rechtfertigen sein? Und wer dürfte das amerikanische Modell nur auf der einen Seite kopieren, Aufnahmegespräche, Tests, S.A.T. und was es alles gibt. Das muß ja nicht alles gut sein. Aber die Studenten in Amerika haben natürlich eine ungeheuerere Waffe in der Hand. Sie haben Geld und sie entscheiden mit über die Tenure ihrer Professoren. Und das macht die Lehre automatisch besser.

Die Studenten stimmen nicht darüber mit ab, ob jemand entlassen wird oder nicht, aber sie stimmen darüber ab, ob die Leute auf ihr verhältnismäßig geringes Grundgehalt in regelmäßigen Abständen etwas draufkriegen oder nicht. Bei uns wird bloß das Alterwerden belohnt, und alles Risiko geht zu Lasten der Studierenden. Diese Ungerechtigkeit trägt einem dann auch noch den Ärger bei den eigenen Kollegen ein - das ist auch ungerecht, aber wir ertragen es mit Fassung.

Wenn die studentische Nachfrage gleich hoch bleibt, so daß alle Hochschulen voll laufen, ist der Zweck der Debatte ganz unverblümt, daß bessere Studenten an bessere Hochschulen gehen sollen.

Eine zugangsdifferenzierte Zulassungsregelung, das muß man ganz nüchtern sehen, bringt Verlierer. Kann man nun das Risiko abfedern, kann man solidarisch abfedern oder bleibt's beim Individuum? Ich denke, das ist gar kein kompliziertes Modell, sondern wir müssen den Eltern, den Schülern, den Vorruverwaltungen, vorhochschulischen Studienberatungen eines klar machen,

daß es eine reale Alternative gibt. Im Sinne der Autonomie des ja zum erwachsen Werden geführten Individuums spreche ich unverblümt von dem Recht auf Scheitern und dem Risiko auf Scheitern, das heißt: Die Sozialleistung eines auch auf Gerechtigkeit- und Gleichheitsprinzipien basierenden Gemeinwesens erfordert den offenen Zugang. Ob der nun Abitur, zweiter Bildungsweg, Z-Prüfung, Meisterzulassung heißt, ist völlig gleichgültig, weil für die Studierfähigkeit ohnehin die Hochschule zuständig ist.

Aber innerhalb des vertretbaren Leistungsrahmens einer hochschulischen, einer wissenschaftlichen Ausbildung ist es ganz selbstverständlich, daß jedes studierende Individuum auch für einen Teil seiner Lebensgestaltung selbst haftet und deshalb scheitern kann. Und das Entscheidende ist bloß, daß wir das soziale Netz nicht gerade dort löcherig machen, wo die Gescheiterten hingehen, denn am Studium scheitern, heißt ja nicht im Leben scheitern.

Wenn man einer Kasseler Untersuchung trauen darf, und ich neige dazu, dann ist etwa für einen Bereich der sogenannten "Studienabbrecher" dieses Scheitern gar kein Scheitern: Es gibt einige Studiengänge, wo es ganz sinnvoll ist, ein Jahr vor der Abschlussprüfung, also relativ spät, die Hochschule in Richtung auf einen nicht ganz so gut bezahlten, aber sicheren Job zu verlassen. (Weil die Wirtschaft die Qualifikationen doch etwas anders als unsere Prüfungsordnungen zu bewerten pflegt.) Eben der akademische Abschluß ist nicht mehr primäres Prüfungsziel einer großen studierenden Population, wie das früher bei den selbstrekrutierenden Eliten der Fall war.

Die Alternative ist in der Tat falsche Ideologie: „Alle sollen alles, was sie anstreben, auch tatsächlich schaffen können.“ Das würde eine hochschuldidaktische Leistung von Seiten der Hochschule voraussetzen, die sie in der Massenausbildung nicht mehr bringen kann, das würde dazu führen, daß die Hochschulen nach Qualität derart differenziert sind, daß die schlechtesten Hochschulen in der Tat die am wenigsten zum Studium geeigneten Studierenden auch noch zu irgendeinem Abschluß bringen. Dann soll man wenigstens ehrlich sein, da finde ich ein nach ein paar positivistischen Parametern wie Bibliotheksausstattung usw. gegliedertes Ranking noch ehrlicher, auch wenn es nicht viel aussagt.

Aber die Verlogenheit der Argumentation, daß es eigentlich besonders bedeutsam sei, wenn die Hochschule ihre Studierenden aussucht, die dürfen wir nicht mitmachen, denn das eigentliche Eigentumsverhältnis gehört der nächsten Generation. Die Studierenden müssen sich ihre Hochschule aussuchen und die Hochschule hat gefälligst in der Lehre darauf zu reagieren. Wenn sie das tut, wird allerdings auch für die Leistungsanforderungen an die Studentinnen und Studenten ein Schnitzdraus. Denn nur wenn die Hochschule dies tut, kann sie von den Studenten im Augenblick etwas verlangen.

Für jede Beratung vor der Universität thematisiere man die Problematik der Lebensentscheidung Hochschulzugang neben der Finanzproblematik, man verlagere den Abnabelungsprozess von der Familie in diese neue Welt der Hochschule hinein. Die Studienberatung muß aktiver Anteil nehmen an der hochschuldidaktischen Gestaltung der Eingangsphase, und zwar in ganz anderer Weise als das bisher der Fall ist. Bisher ist das im psychosozialen Bereich, im Orientierungsbereich mehr oder weniger vorbildlich. Und das sage ich nicht als Kompliment an Sie, obwohl es auch ein solches ist, sondern das können wir nach ein, zwei Semestern von den meisten Studierenden erfahren.

Die Katastrophe ist, daß ein Großteil der Lehrenden unserer Hochschulen nie in ihrem Leben die Chance hatte, ihren eigentlichen Beruf, nämlich Lehrende im Wissenschaftsbereich zu sein, zu lernen, und deshalb gerade an den schwächsten, nämlich den Erstsemestrigen innerer wieder "Training on the job", aber von der falschen Seite, praktiziert wird.

Und wenn es nicht anders geht, muß hier hochschuldidaktisch interveniert werden, und zwar nicht mit pädagogischen Zeigefingern, sondern es müssen im Grunde genommen und damit

komme ich zum Abschluß, die lebensweltlichen, und milieuorientierten biografischen Entwürfe der Studierenden mit dem Curriculum der ersten Semester verbunden werden. Da geht es zunächst um all das, was Sie hier auch diskutieren, um die psychischen und sozialen Schwierigkeiten, sich an der Hochschule zurecht zu finden, da geht es um so einfache Sachen wie reden, lesen, schreiben, oder wie sagt Christian Leszczynski: „Lesen, nachdenken, fragen, formulieren.“ Ich fände so schön, wenn das die Hochschullehrer in dem Maße könnten, wie sie es von den Studierenden verlangen, dann könnte man ja vielleicht doch noch einmal auf eine Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden hoffen.

Aber dazu gehört noch mehr. Dazu gehört die Anerkennung, daß das Leben an der Hochschule einen lebensweltlichen Bezug hat, der mit keinem anderen Bereich der Welt vergleichbar ist -- nicht weil wir so elitär sind, nicht weil wir so klug sind, sondern weil der Kontakt mit Wissenschaft etwas erzeugt, daß eben anderswo nicht zur Biografie kommt. In fivolen Stunden spreche ich immer von der Kontaktfunktion mit Wissenschaft. Was ist das nun? Das erste gibt Alltag und Wissenschaft. Und daß der Common Sense des Alltags eigentlich der größte Feind der Wissenschaft ist und daß es nicht gerade Hochschulreform heißt, wenn man Wissenschaft auf das Niveau des sogenannten gesunden Menschenverstandes herabwürdigt, sondern bräuchten wir keine Hochschulen, sonst könnten wir die Welt in eine professional school verwandeln und ohne den Dentisten nah treten zu wollen, dann würden sie eben keine Zahnärzte, sondern bloß Dentisten sein dürfen, was eine hochheime Unterscheidung des Berufsfelds in den 50er Jahren noch war.

Die Lebensformen an der Hochschule sind auch dann vom Rest des Lebens unterschieden, wenn die Studierenden verheiratet sind, wenn sie Kinder haben, wenn sie mehr oder weniger erwerbstätig sind, wenn sie "auch" studieren. Jetzt muß ich zu meiner Ansprache eine Parenthese machen, die man vielleicht im Vortragsskript dann als Fußnote findet.

Sie wissen, daß die Geschlechterfrage, die auch ganz wesentlich an der Hochschule sich anders abspielt als anderswo, dazu geführt hat, daß sich keiner mehr vom "Studenten" zu reden traut, dann muß man immer sagen "Studenten und Studentinnen" und das ist lang. Sagen wir doch "Studierende". Studierende war der Ausdruck, den die westdeutschen Nachkriegshochschulen man machte eine Unterscheidung. "Studierende", das sind Menschen, die irgendwo einen Beruf haben, die ihren Lebensunterhalt verdienen und auch studieren, während "Studenten" (damals gab es noch nicht so viele Frauen), heute Studenten und Studentinnen, in dieser Fachterminologie die sind, die das Studium zum Lebensmittelpunkt machen. Das ist einfach eine historische Reminiszenz, aber lassen wir einmal die Sprachspielererei weg, dann muß die Hochschule beides können, für beide Gruppen ist sie da, und beide Gruppen sind gleich legitim; und auch die Hochschulpolitik muß endlich kapieren, daß es völlig legitim ist, wenn Menschen eine biografische Phase in der Kontaktfunktion mit Wissenschaft zubringen, ohne sich um die kurzfristigen berufs- und bildungskononomischen Ziele zu kümmern.

Es muß desweiteren bedacht werden, daß die Eltern verstehen können, es gibt nicht mehr die Generationenkonflikte, die wir hatten. Es ist für mich manchmal auch ein wenig deprimierend, und nostalgisch, daran zu denken, daß wir 68 Erfolg haben konnten, weil auch das Generationenbild der Eltern, entweder Täter oder Opfer, entweder Verdächtige oder Verdächtige, so empirisch tragbar war, daß das sich Abstoßen auch natürlich eine ganze Menge von pädagogischen Implikationen hatte, auch von lebensweltlichen Implikationen, das Anti-Autoritätäre war nicht nur eine Ideologie.

Und ein bißchen was ist schon daran, daß wir unseren Kindern, gewitzigt durch die Erfahrungen des autoritären Charakters, jeden Widerstand meinen ersparen zu können. Und warum

haben wir das getan? Weil wir bei aller Sympathie für eine der großen Volksparteien, der sozialdemokratischen Ideologie auf dem Leim gegangen sind, daß die quantitativen Folgen, eine Abkopplung von Verteilung und Rückzahlung, niemals auseinanderklaffen würden.

Oder um diesen Satz noch sehr viel härter zu sagen. Bildungswerbung, Bildungsgerechtigkeit, BafoG, Graduiertenförderung waren so erfolgreich, daß irgendwann der Erfolg anfängt, seine Kinder aufzufressen. Und es ist nicht nur schlechte Politik, die die Kassen leer macht, sondern es ist ganz einfach auch dieser Erfolg. 2 Millionen würden selbst unter ganz anderen wirtschaftlichen Prämissen naturgemäß sehr viel mehr kosten als 350.000. Und ich glaube, die wichtigste Aufgabe - und darum habe ich immer gesagt, ich möchte auch über Eltern reden und nicht nur über Studierende - ist, der jetzigen Elterngeneration der noch nicht Studierenden klar zu machen, daß man politisch wiederum festlegen muß, was uns das Studium unserer Kinder wert ist, und daß es nicht selbstverständlich ist, daß mein Sohn/meine Tochter studieren wird.

Selbst wenn es selbstverständlich ist, wird es irgendwann ökonomisch nicht mehr möglich sein, das habe ich ja dargestellt. Und diese Wertbestimmung muß eigentlich Eltern, aber auch natürlich die vorbereitenden Lehrerinnen und Lehrer in der Schule bereit machen, für einen Generationenvertrag zu kämpfen. Wenn Sie mit mir übereinstimmen, daß dann die Studierfähigkeit die materielle Bringschuld der Hochschule ist, dann sind Sie in Ihrer Beratungsaufgabe diejenigen, die die Brücke zwischen dem gerade noch nicht Erwachsenen und denen, die erwachsen werden sollen, darstellen, und dafür wünsche ich Ihnen sehr gute Brückenköpfe. Danke schön.

Dr. Petra F. Katz, Dipl. Psych., Hochschule Vechta

Kurzzeittherapien - Ein Überblick

Einleitung

Sehr geehrte Damen und Herren,

Ich begrüße Sie recht herzlich zu dem Vortrag "Kurzzeittherapien - ein Überblick", zu dem mich Herr Henning Reetz vor einigen Wochen eingeladen hat. Henning, vielen Dank für diese Einladung. Zunächst habe ich dieser Einladung auch freudig zugestimmt, in dem Glauben, hier ein aktuelles, interessantes, leicht zu bearbeitendes Thema zu haben. Späterstens bei der Literatursuche wurde ich jedoch schnell eines besseren belehrt: Die Veröffentlichungen hierzu sind dem Zeitgeist wieder einmal um einiges am Hinterherhinken. So war meine Recherche äußerst mühsam und die neue Aufgabe, zunächst einmal einen Rahmen zu entwickeln, in dem die einzelnen Fragmente in einen Sinnbezug gesetzt werden können, so daß ein Überblick über den "Dschungel" Beginnen möchte ich damit, Ihnen eine Grobstruktur des Vortrags zu vermitteln. Zunächst einmal stelle ich eine Definition von Psychotherapie vor mit Abgrenzungen zu Beratung und einer Unterscheidung von Kurzzeit- und Langzeittherapie. Diese wird jedoch wahrscheinlich weniger prägnant ausfallen als die, die Henning Reetz Ihnen gestern Abend noch lieferte. In diesem Zusammenhang stellen sich nicht für die Praktikerinnen viele Fragen, z.B. nach der Notwendigkeit und der Bedeutung einer Abgrenzung der Begriffe Beratung und Psychotherapie, mit denen vielfach noch eine Wertung zugunsten der Therapie verbunden scheint. Doch solche Fragen und Probleme müssen sicherlich in anderen Foren als im Rahmen eines Vortrags über "Kurzzeittherapien - ein Überblick" diskutiert werden. Danach gebe ich Ihnen einige Beispiele aus der Literatur, z.B. aus Psychotherapieführern, in denen ich Ihnen den Stellenwert und den Stand der Diskussion des Themas Kurzzeittherapie veranschaulichen möchte, um anschließend auf zwei der besser ausgearbeiteten Konzepte der Kurzzeittherapie kritisch näher einzugehen, das der tiefenpsychologischen Kurzzeittherapie und das Grundkonzept der systemischen Kurzzeittherapie, wobei dieses wegen seiner guten Ausarbeitung exemplarisch ausführlicher dargestellt werden soll. Abschließend will ich eine Prognose zur zukünftigen Stellung der Kurzzeittherapie in Theorie, Forschung und Praxis mit den zusammenhängend Aufgabenfeldern versuchen.

Definition, Abgrenzung, Indikation

Voranstellen möchte ich die auch heute noch in der wissenschaftlichen Literatur vorwiegend zitierte ältere Definition von Psychotherapie von Strutzka 1975 (Seidenstücker, 1984, 460):

"Psychotherapie ist ein bewußter und geplanter interaktioneller Prozeß zur Beeinflussung von Verhaltensstörungen und Leidenszuständen, die in einem Konsensus (möglichst zwischen Patient,

Therapeut und Bezugsgruppe) für behandlungsbedürftig gehalten werden, mit psychologischen Mitteln (durch Kommunikation, meist verbal, aber auch a verbal) in Richtung auf ein definiertes, nach Möglichkeit gemeinsam erarbeitetes Ziel (Symptomminimalisierung und/oder Strukturänderung der Persönlichkeit) mittels lehrbarer Techniken auf der Basis einer Theorie des normalen und pathologischen Verhaltens".

Dies ist eine Satzkonstruktion, die so kaum jemand beim ersten Hören erfassen kann. Daher lassen Sie mich nun versuchen, die einzelnen Komponenten der Definition zu analysieren.

- Hier Folie 1 einfügen und erläutern: (Folien siehe Textende)

Zur Abgrenzung von Beratung und Psychotherapie ist in der gesamten Literatur keine scharfe Unterscheidung zu finden. Fast durchgängig werden die Gemeinsamkeiten betont und Unterschiede lediglich als Akzentsetzungen, rein quantitativ gewertet. Systematische Einteilungen der Beratungsarten unterscheiden hauptsächlich die folgenden drei:

- Cönseling (bei psychosozialen Problemen, Konflikten, Ängsten, Entscheidungen)
- Consultation (BeraterInnen konsultieren andere Experten, Supervision, Weiterbildung)
- Guidance (sach-/institutsbezogene Informationsübermittlung, Fragen der Schullaufbahn, Fächerwahl an Universitäten, berufsbezogene Fragen etc.)

Psychotherapiearten werden gemeinhin unterschieden nach den Schulen, z.B.:

- Tiefenpsychologie
 - Humanistische Psychologie
 - Verhaltenstheorie
 - Systemtheorie
 - Transpersonale Psychologie
- Seltener nach formalen Kriterien wie z.B.
- Setting: Gruppe - Einzel - System
 - Ambulant - stationär
 - Dauer: Langzeittherapie - Kurzzeittherapie
 - etc.

Als Gemeinsamkeiten werden bei Beratung und Psychotherapie besonders das Prinzip "Helfen" betont sowie die Art der Beziehung, der Ablauf der Phasen (Problembeschreibung, Problemanalyse, Zielanalyse, Zielbestimmung, Veränderungsplanung, Handlungsausführung, Handlungsbewertung), die Methoden und Techniken, weitgehend die Ziele und Ergebnisse, das Klientel und vor allem auch die theoretischen Ansätze. Akzentuierungen betreffen dabei eine Diagnose der Ausgangssituation (bei Therapien soll es sich um bereits eingetretene Störungen handeln), das Ziel (ist bei Psychotherapie "Heilung"), die Schwere der Störung, das Störungsausmaß bzw. der Leistungsdruck, was bei Psychotherapie größer sein soll, sowie eine größere Direktivität des Therapeuten/der Therapeutin als des Beraters/der Beraterin. Wiederholt findet sich die Betonung, daß diese Akzentsetzungen jedoch wirklich nur gradueller Art, keinesfalls prinzipieller Art sind. Die Unterschiede zwischen Beratungs- oder Therapiearten sind deutlicher,

z.B. bei der Beratung:

- Psychodynamische Beratung
motivationale Konflikte sollen gelöst werden durch Aufarbeitung der individuellen Psychodynamik und ihrer Entwicklungsgeschichte
- Klientenzentrierte Beratung
Hintergrund ist ein akzeptierendes BeraterInnenverhalten, das die Funktion des Klienten/der Klientin bei der Verwirklichung seines individuellen Selbstkonzepts betont

- Verhaltensbezogene Beratung
Bei der Bewältigung steht das tatsächliche Verhalten und dessen Konsequenzen im Vordergrund

- Trait-and-Factor-Beratung

Tesdiagnostisch ermittelte Persönlichkeitsmuster sollen in Deckung gebracht werden mit dem Beratungsziel

- Entwicklungsbezogene Beratung

Durch den Prozeß des geleiteten Lernens wird eine angemessene Interaktion zwischen wachsendem Organismus und seiner Umwelt gefördert mit dem Ziel der Entfaltung der Persönlichkeit

- Systemisch orientierte Beratung

Interpersonelle Sichtweise des Problemverhaltens und Betonung seines kommunikativen Charakters mit dem Ziel der Veränderung von Beziehungen

Die Kurzzeittherapie wird nun in der Literatur nun weder explizit von der Beratung noch von der Psychotherapie abgegrenzt. Lediglich ein formales Kriterium läßt sich hier eindeutig anführen, daß der Sitzungsanzahl bzw. Dauer: Dabei definieren die Richtlinien der meisten Krankenkassen beispielsweise eine Therapie bis zu 25 Einzelsitzungen je 50 Minuten als Kurzzeittherapie (Techniker, Barner etc.). Im tiefenpsychologischen Ansatz gelten bis zu 30 Sitzungen als Kurzzeittherapie, in den systemischen Ansätzen z.B. 10 Sitzungen.

- Zur Indikation Kurzzeit-/Langzeittherapie hier nun Folie 2 einfügen und erläutern:

Beispiele aus der Literatur zum Stellenwert der Kurzzeittherapie mit Erläuterungen

Folie 3* Psychotherapieführer

Folie 4* Welche Therapie

Folie 5* Handbuch der Psychotherapie

Folie 6* Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen

Folie 7* Kursbuch Psychotherapie mit Kurzbeschreibungen (Anlage)

Tiefenpsychologische Kurzzeittherapie und Beratung

Bearbeitet wird der Hauptkonflikt (Fokus), dem pathogene Bedeutung zugemessen wird. Diagnostik, Hilfsangebot und Vorgehen basieren auf den Hypothesen und dem Erfahrungsschatz der Psychoanalyse (Houben, 1994). In Inhalt und Vorgehen besteht ein fließender Übergang zur psychoanalytischen Psychotherapie. Daher gibt es zur Abgrenzung lediglich das formale Kriterium der Sitzungszahl und Behandlungsdauer: bis zu 30 Sitzungen oder von wenigen Monaten Dauer.

Einschätzung

Im Gegensatz zu anderen psychoanalytischen Ansätzen der Therapie kann die tiefenpsychologische Kurztherapie als erstaunlich gut untersucht gelten, was ihre Wirksamkeit und Effektivität angeht. Leider bleibt die Psychoanalyse aussonsten ähnlich umfassende Belege bisher schuldig. So konnten von Grawe et al. (1994) 29 Studien seit 1957 verzeichnet und ausgewertet werden. Diese wurden zumeist von ärztlichen Psychanalysten durchgeführt, vor allem zu den Schwerpunkten Neurosen, Persönlichkeitsstörungen und psychosomatischen Störungen. Die Hälfte aller vergleichenden Studien mit der Verhaltenstherapie wurde allerdings jedoch von Verhaltenstherapeuten durchgeführt, was bei der Einschätzung der Ergebnisse mit berücksichtigt werden muß. Die Auswertung der Studien ergab im einzelnen folgendes Bild:

- * Prä-post-Vergleiche bei ambulanten Einzeltherapien von nicht zu kurzer Dauer konnten eine regelmäßige durchschnittliche Verbesserung der Symptomatik bei Neurosen und Persönlichkeitsstörungen aufzeigen, seltener konnte von Befindlichkeitsverbesserungen berichtet werden, in keiner Studie konnten Veränderungen im zwischenmenschlichen Bereich oder Persönlichkeitsbereich festgestellt werden.
- * Bei psychosomatischen Störungen wurden entweder gar keine Effekte oder sogar Verschlechterungen gefunden.
- * Der Anteil der Verschlechterungen war im Vergleich zu anderen Therapieformen (GT, VT), sehr hoch, vor allem, wenn es sich um weniger als 12 Sitzungen handelte.
- * Vergleiche mit Kontrollgruppen ergaben fast nie einen signifikanten Effekt, auch nicht bei Neurosen und Persönlichkeitsstörungen
- Vergleich mit VT: in allen Studien war die tiefenpsychologische Kurztherapie unterlegen.
- Vergleich mit GT: gleich bis tendenziell positiveren Ergebnissen bei der GT, v.a. Langzeiterfolge
- Vergleich mit Pharmazent: Therapie: tendenzielle Überlegenheit der Tiefenpsychologie.
- * Prognostisch günstige Merkmale, die sich ergaben:
 - Patient-Merkmale: jung, attraktiv, verbal intelligent, erfolgreich, positiv-realistische Erwartungen über das Therapieziel
 - Therapeut-Merkmale: vom Patienten als herzlich, einfühlsam, aufgeschlossen beschrieben
 - Störungs-Merkmale: Ausmaß der Störung eher gering.

Kurztherapie

Anwendungsbereiche

An dieser Stelle bietet sich Gelegenheit, einmal auf die vielfältigen Vorteile sowie auch die noch ungelösten Probleme der Kurzzeittherapien - wobei es sich durchaus um dieselben Aspekte handelt - nicht nur auf dem Hintergrund des systemischen Ansatzes hinzuweisen. Da nicht die Umstrukturierung der Gesamtpersönlichkeit der KlientInnen für notwendig erachtet wird, kann die Kurztherapie bei einer Vielfalt von Problemen angewandt werden (Gefahr der verführerischen Universalität!) und einen entscheidenden Beitrag zur Dämpfung der Kostenspirale im Gesundheitswesen leisten bei ständig steigendem Therapiebedarf (Gefahr der Stabilisierung aller Wertstrukturen im Gesundheitswesen statt Reflexion!). Sie sind kosten- und zeitsparend und ermöglichen so einer großen Zahl von Klienten, auch ökonomisch schlechter gestellten, die Behandlung (Gefahr ebenfalls Stabilisierung von gesellschaftlichen Strukturen statt Veränderung).

Der allgemeine Charakter der Kurztherapie erlaubt die Anwendung bei einer großen Bandbreite von Problemen ohne daß eine aufwendige, teure Spezialausbildung nötig ist (Gefahr von Kurztherapeuten lassen die Kurztherapie für eine breite Menge von Menschen geeignet erscheinen, die ihre gegenwärtigen Probleme besprechen wollen und sich konkreten, verständlichen Rat erhoffen (Gefahr der Manipulation!). Außerdem lassen sich die Grundprinzipien relativ leicht an Laien vermitteln, da sie auf wenige Theorien zurückgreifen, deren Grundsätze sich zudem direkt Handlungsanweisungen liefern ohne Reflexion von Menschenbild, Werten, Theorien, etc !). Auch die Supervision ist dadurch effizient möglich, da sie als eine professionelle Beziehung definiert wird, in der der/die SupervisorIn lernt, die Fertigkeiten zu vertiefen ohne sich ausführlich mit seiner/ihrer Psyche auseinanderzusetzen haben zu müssen (Gefahr der Verkennung des aktiven Teils des/der Therapeuten als Subjekt in Beziehungen!).

Die systemische Kurztherapie (Segal, 1983)

Das Grundkonzept wurde bereits seit 1967 im Mental Research Institut in Palo Alto entwickelt. In dem Ansatz erfolgt die Erforschung von Problemen innerhalb des sozialen Kontexts, in dem sie auftreten und sich selbst perpetuieren. Es finden sich Gedanken aus der Ericksonischen Hypnose (Selvini-Palazzoli). Die systemische Kurztherapie eignet sich zum Einsatz bei Einzelpersonen, Ehepaaren, Familien bis hin zu größeren sozialen Organisationen und basiert auf einer Sichtweise menschlicher Probleme und einem Satz therapeutischer Techniken, die im wesentlichen auf Watzlawick und Weakland zurückgehen, deren Vorläufer vor allem Gregory Bateson und seine Mitarbeiter mit ihren Arbeiten z.B. der Schizophrenietheorie waren.

Das formale kennzeichnende Merkmal ist die Frage, was zur Linderung der Beschwerden von Klienten unternommen werden kann, wenn die Behandlung auf 10 einstündige Sitzungen beschränkt ist. Die Grundannahmen, die Technik und Theorie der Kurztherapie zugrunde liegend, basieren auf zwei Grundannahmen, die in einem Zitat von Weakland et al. 1974 gut zum Ausdruck kommen (Segal, 1983, 625): "Ungeachtet ihrer Ursachen und Ätiologie - falls diese überhaupt zuverlässig bestimmt werden können - bestehen die Probleme, mit denen Klienten zu Psychotherapeuten kommen, nur dann fort, wenn sie durch das beständige, aktuelle Verhalten des Klienten oder anderer Interaktionspartner aufrechterhalten werden. Wenn folglich dieses problemperpetuierende Verhalten adäquat geändert oder eliminiert wird, wird auch das Problem selbst gelöst oder verschwinden, und zwar ungeachtet seiner Entwicklungsgeschichte". Danach bestimmt sich der Ablauf einer Kurztherapie:

- Folie? Systemische Kurztherapie - Methoden/Phasen erläutern

Ich denke, es könnte für Sie noch interessant sein, zu dem zweiten und dritten Schritt, dem der sogenannten Interventionen, zu erfahren, mit welchen Interventionsklassen in der Kurztherapie gearbeitet wird. Sehen Sie hierzu die Folie:

- Folie? Systemische Kurztherapie - Interventionen erläutern

Für die Beendigung der Kurztherapie orientieren sich die Therapeuten an den Aussagen des Klienten. Beendet wird die Arbeit, wenn

1. eine kleine, signifikante Änderung des Problems festgestellt werden kann,
2. diese Änderung von dauerhafter Natur zu sein scheint,
3. der/die KlientIn zu verstehen gibt, er/sie könne nun allein mit dem Problem fertig zu werden.

Kritik an der Systemtherapie (Grawe, 1994)

Wieder hat Grawe die zur Systemtherapie vorliegenden Studien zusammengetragen, gesichtet und ausgewertet. Auch die Familientherapie nach Virginia Satir fällt hierunter, die ebenfalls unter Kurztherapie eingeordnet werden kann, da eine Therapie in der Regel zwischen 6 bis 12 Sitzungen innerhalb von 6 bis 16 Sitzungen umfaßt. Der Hauptkritikpunkt an der Systemtherapie ist das

Vorteile nur weniger Studien zur Effektivitäts- und Wirksamkeitsüberprüfung, die wiederum nur wenige Variablen einbezogen und leider oft auch noch mangelhaft ausgewertet sind, z.B. ohne Signifikanzprüfungen.

Die Auswertung der vorhandenen Studien erbrachte folgende Resultate:

- Betrachtet wurden Veränderungen in den bzw. durch die Variablen
- Symptom bei identifiziertem/- PatientIn
- Veränderungen in den Familienbeziehungen
- Behandlung der ganzen Familie vs. nur ein Familienmitglied
- * Kontrollgruppenvergleiche ergaben signifikante Verbesserungen in den Familienbeziehungen in allen vier Studien hierzu, eine Reduzierung des Problemverhaltens bei dem Kind in zwei;
- * Ein Vergleich mit anderen Therapien ergab:

- Medikamentöse Therapie: hier wurde mit Medikamenten zur Behandlung von Depressionen eine schnellere und stärkere Verbesserung der Symptomatik erzielt, umgekehrt gilt in allen Fällen für die Beziehungen in Ehe und Familie;
- GT: überall deutliche Überlegenheit der Systemtherapie;

- eklektische Einzeltherapie bei schwer gestörten hospitalisierten Jugendlichen: mit Systemtherapie wurde kurzfristig eine Verbesserung des Kommunikationsverhaltens in der Familie erreicht mit besserer Resozialisierung und weniger Rückfällen; längerfristig mußte bei der Systemtherapie häufiger ambulant weiter behandelt werden oder es kam zu einer häufigeren Rehospitalisierung;

- PA: die Psychoanalyse war in allen Studien unterlegen, z.T. wurden Symptomverschlechterungen hier beobachtet
- * Ein Vergleich der Settings "Einzel" und "Familie" ergab keine durchgängig eindeutigen Befunde.

Ausblick: Die Zukunft der Psychotherapie

Zwei interessante Konzepte, die sich noch in der Entwicklung befinden, möchte ich hier zunächst nennen:

- * In der Entwicklung und Erprobung steht z.B. das Interpersonale Psychotherapiekonzept nach Klerman und Weissmann (Grawe, 1994, 515ff), die damit eine Therapie für Depressive entwickelten. Im Vordergrund stehen Überprüfungen und Nachweise der Wirksamkeit und ein kontinuierlicher Verbesserungsprozeß, was bisher vielversprechende Ergebnisse und Erfolge aufweisen konnte.

- * Wirksamkeit und Effektivität steht ebenfalls bei Steve de Shazers Ansatz der lösungsorientierten Kurzzeittherapie im Vordergrund. Hier fehlen leider noch explizit die empirischen Nachweise. Gleiches gilt für weitere systemische Kurzzeitansätze wie z.B. das NLP.

Ungeachtet dessen weist die Entwicklung meines Erachtens eindeutig auf die Fokalisierung interpersonaler Beziehungen, d.h. daß psychische Störungen zu einem wesentlichen Teil als

Beziehungsstörungen aufgefaßt werden. Eine Entwicklungslinie führt dabei über Bateson, beginnend 1951, über Jackson, Haley, Weakland, Fish, Watzlawick bis hin zu Minuchin, Satir und Selvini-Palazzoli.

Der Mangel an empirischen Überprüfungen ist sicherlich zurückzuführen auf die schwierige Operationalisierbarkeit und damit der Meßbarkeit von Beziehungsvariablen mit den klassischen, deterministischen Forschungsmethoden sowie das Festlegen und Messen geeigneter Effektivitätskriterien.

Jedoch wird die Forderung nach Effektivität und Wirksamkeit ebenfalls zukünftig noch lauter werden, so daß man bald ausgereifte Konzepte der systemischen Kurzzeittherapie erwarten und erhoffen kann.

In diesem Zusammenhang möchte ich Sie beispielsweise auf die erste Tagung in Deutschland hierzu hinweisen mit dem Titel "Creating Change: 1st European Conference on Brief Therapy" in Bremen nächste Woche, zu dem übrigens beispielsweise auch Steve de Shazer als Referent kommen wird.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

- Corsini, R.J. (Hrsg.) (1983). Handbuch der Psychotherapie. 2 Bände. Weinheim.
- Eichmann, K. & Meyer, I. (1981). Kursbuch Psychotherapie.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). Psychotherapie im Wandel - Von der Konfession zur Profession. Göttingen: Hogrefe.
- Heil, F.E. & Scheller, R. (1984). Psychologische Beratung. In L.R. Schmidt (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Psychologie, 390-411, Stuttgart.
- Houben, A. (1994). Tiefenpsychologische Kurztherapie und Beratung. In C. Kraiker & B. Peter (Hrsg.), Psychotherapeutführer, 244-254, München.
- Kraiker, C. & Peter, B. (1983). Psychotherapeutführer. München.
- Psychologie Heute (Hrsg.) (1991). Welche Therapie? Weinheim.
- Schneider, K. (1983). Familientherapie in der Sicht therapeutischer Schulen. Paderborn.
- Segal, L. (1983). Kurztherapie. In R.J. Corsini (Hrsg.), Handbuch der Psychotherapie, Weinheim.
- Seidenstücker, G. (1984). Indikation in der Psychotherapie. In L.R. Schmidt (Hrsg.), Lehrbuch der Klinischen Psychologie, 443-470, Stuttgart.

Texte der *Folien zum Vortrag* P. Katz, Kurzzeittherapien

Folie 1: Merkmale/Kriterien von Psychotherapie (Strotzka, 1975)

- Theorie zu Persönlichkeit und Persönlichkeitsstörungen
- Therapieerfolge
- Empirische Überprüfung der Haupt- und Nebeneffekte
- Ziel auf behandlungsbedürftige Störungen und Leidenszustände
- Ausbildungskriterium

Folie 2: Zur Indikation Kurzzeit/langzeittherapie

Auszug aus: Schmidt, Lothar R. (Hrsg), Lehrbuch der Klinische Psychologie, 1978, Tabelle 43

Übersicht zu prognostischen Faktoren für psychoanalytische Behandlungsmethoden
(...)

- b) *Kurzzeittherapie vs. Langzeittherapie*
(Gesichtspunkte, die für eine Kurzzeittherapie sprechen)
1. *Strukturelle Gesichtspunkte*: Fokalisierbarkeit des Konflikts und intakte autonome Ich-Funktionen
 2. *Symptomatische Gesichtspunkte*: Dauer (symptomauflösende Situation liegt nicht länger als 1 Jahr zurück), Einstellung des Patienten zur Symptomatik (Patient ist von Psycho-genese überzeugt); Leiden des Patienten an der Symptomatik (Patient ist von
 3. *Soziale Gesichtspunkte*: Keine chronifizierenden Einflüsse; Lebenssituation ist modifizierbar; Patient ist berufs- und erwerbstätig.

Folie 8: Systemische Kurzzeittherapie: Methoden/Phasen

1. Datensammlung
2. Therapieplanung
3. Interventionen
4. Beendigung

Folie 9: Systemische Kurzzeittherapie: Interventionen

1. „Reframing“: Änderung der Sichtweisen des/der Klient/in
2. Aufbau von Ungezwungenheit
3. Motivation
4. Hausaufgaben: Paradoxe Vorschritt
Symptomverschreibung

Folie 3 : Psychotherapeutführer

Wege zur seelischen Gesundheit

Herausgegeben von Christoph Kraiker
und Burkhard Peter

Inhalt

Teil II – Psychotherapeutische Verfahren 50

A. Tiefenpsychologische Psychotherapie 50

1. Psychoanalytische Psychotherapie (Wolfgang Merz) 52

2. Individualpsychologische Therapie (Eberhard Bay) Carl Gustav Jung (Dirk Evers) 72

3. Individuation als Therapie. Die Analytische Therapie Carl Gustav Jung (Dirk Evers) 87

4. Die Primärtherapie von A. Janov (Christoph Kraiker) 94

5. Transaktionsanalyse (Hans-Ulrich Schachtner) 98

B. Humanistische Psychotherapie 111

6. Logotherapie nach Viktor E. Frankl (Elisabeth Lukas) 113

7. Klientenzentrierte Psychotherapie (Gesprächspsychotherapie) (Wilhelm Gerl) 121

8. Gestalttherapie (Dirk Revenstorf) 137

9. Körperorientierte Psychotherapie (Frank-M. Staemler) 152

10. Psychodrama (Wolfram Bender und Joachim Greist) 161

11. Imaginative Verfahren (Christoph Kraiker) 172

12. Selbsterfahrungsgruppen (Johannes Wilschko) 179

C. Transpersonale Psychotherapie 193

13. Intuitive Therapie (Burkhard Peter und Rüdiger Müller) 195

D. Problemorientierte Psychotherapie 205

14. Verhaltenstherapie (Christoph Kraiker) 206

15. Rational-emotive Therapie (Christoph Kraiker) 215

16. Klinische Hypnose (Burkhard Peter) 219

17. Tiefenpsychologische Kurztherapie und Beratung (Antoon Honen) 244

18. Systemorientierte Paar- und Familientherapie (Gerhard Schachtl und Alida Jost-Peter) 254

E. Entspannungstechniken 267

19. Autogenes Training (Wolfgang Becker-Freyse) 268

Folie 4 : Welche Therapie ?

Welche Therapie?

Thema: Psychotherapie heute

Inhalt

Therapie hilft
Michaela Huber 7

Psychoanalyse im Wandel
Wolfgang Merz 23

Das Menschenbild der Kognitiven Verhaltenstherapie
Iris Jürgel 39

Logotherapie: Zu viel Ideologie?
Frank Laszger 57

Gestalttherapie ist mehr als Fritz Perls hinter dem Baum 73

Die Rational-emotive Therapie: Auf der Suche nach heiligen Kognitionen
Käthe Schwarz 91

Die paradoxe Intervention in der Familientherapie
Karl Esquivel mit Maria Silvia Palazzoli 103

Was Sinn macht: Viktor Frankls Logotherapie
Heiner Lückmann 119

Focusing: Von dumpfen Gefühl zur klaren Empfindung
Johannes Wilschko und Friedhelm Köhne 13

Feministische Therapie: „...sich das Recht nehmen, nicht zu sagen“
Ein Gespräch mit Sabine Schaeffer 14

Hypnose: Vom Schaubudenzauber zur seriösen Therapie
Burkhard Peter 16

Feldenkrais und die Umerziehung des Körpers
Thomas Kirscher 17

NLP: Konzentration auf das Wesentliche
Berthold Ulsamer 19

Musiktherapie: Die heilende Kraft der Klänge
Karl Hörmann 20

Therapie im Fernsehen: Hilfe oder Show?
Heiner Krabbe 22

Folie 5: Handbuch der Psychotherapie

Handbuch der Psychotherapie

Aktualisierungstherapie	Everett L. Shostrom und Dan Montgomery	1
Aqua-Energetik	Paul Bindman	23
Autogenes Training	Heide F. Brenneke	52
Bioenergetik	Wolff Bittig	66
Biofeedback	Albert G. Forgione und Reed Holmberg	111
Direkte Psychoanalyse	John N. Rosen	132
Eideltische Psychotherapie	Annes A. Sheitch und Charles S. Jordan	146
Entspannungsprogramm	Alan C. Turin und Stephanie N. Lynch	166
Ermüthungstherapie	Lew Losoncy	177
Feministische Therapie	Laura S. Brown und Nechama Liss-Lerinson	195
Fixed-Role-Therapie	Jack R. Adams-Webber	216
Focusing	James R. Iberg	231
Funktionale Psychotherapie	Joseph T. Hart, Richard J. Cortiere und Werner Karle	259
Gestalttherapie	Lotte Hartmann-Kotek-Schroeder	281
Holistische Erziehung	Will Schuitz	321
Hypnotherapie	Burkhard Peter	336
Impasse-Priority-Therapy	Nira Kefir	368
Individualpsychologie	Ulrich Seidel	390
Integrative Therapie	Walter J. Urban	414
Integrationsgruppen	Anthony J. Valtano	434
Kathartes Bilderleben	Hanscarl Leuner	451
Klientenzentrierte Psychotherapie	Carl R. Rogers	471
Körpertherapie	Barry Green	513
Kognitive Verhaltenstherapie	John P. Foreyt und G. Ken Goodrick	529
Konfrontative Therapie	Raymond J. Corsini	555
Kreative Aggression	George R. Bach	571
Krisenmanagement	James L. Greenstone und Sharon B. Leviton	587
Kunsttherapie	Myra Levick	601
Kurztherapie	Lynn Segal	620
Mainstreaming	Werner M. Mendel und Sophie Goren	638
Meditation	Roger N. Walsh	652
Morita-Therapie	David K. Reynolds	679
Multimodale Therapie	Arnold A. Lazarus, Charles B. Kreitzberg	697

Folie 6: Familientherapie aus der Sicht psychotherapeutischer Schulen

Familientherapie in der Sicht psychotherapeutischer Schulen

Inhalt

1 Die Grenze der Gegewärtigkeit. Ein Gespräch zwischen Virginia Satir und Kristine Schneider	1
2 Strukturell- und entwicklungsorientierte Familientherapie innerhalb der humanistischen Psychotherapie, Maria Bosch	3
3 Systemtherapie, Gottlieb Gunterri	4
4 Die therapeutische Intervention — Eine signifikante Veränderung der Familienkohärenz im therapeutischen System, Kurt Ludwig	5
5 Der Gestaltungsansatz mit Familien, Judith Brown	6
6 Phasische Familientherapie, Carol Ganner	7
7 Klientenzentrierte Familientherapie, Stefan Schmidchen	8
8 Transaktionsanalytische Familientherapie, Gisela Kottwitz	9
9 Psychodramatische Familientherapie, Ingrid Schumacher-Merz	10
10 Psychoanalytische Familientherapie, Michael B. Buchholz	11
11 Tiefenpsychologische Familientherapie, Christian Rode	12
12 Individualpsychologische Familientherapie, Rückblick und gegenwärtige Praxis, Lucy K. Ackerknecht	13
13 Paradoxe Interventionen in der Familientherapie und die Einbeziehung einer Beratungsgruppe, Peggy Papp	14
14 Musiktherapeutische Ansätze in der Familientherapie, Kristine Schneider, Jorgos Canacakis-Canas	15
15 Die Mehrgenerationen-Familientherapie, Eckhard Sperling	16
16 Neue Wege einer verhaltenorientierten Familientherapie, Horst R. Nitz	17
17 Interventionsmuster des NLP in der Familientherapie, Thies Stahl	18

Folie 7: Kursbuch Psychotherapie mit Kurzbeschreibungen (insgesamt 3 Folien)

Kursbuch Psychotherapie

Klaus Eichmann
Inge Mayer

Kurztherapien

- Augenblicksverfahren (255)
- Fixed-Role Therapy (890)
- Flash-Therapy (895)
- Focussed Problem Resolution (905)
- Focussed Analysis (915)
- Fokaltherapie (925)
- Hypnotherapie (1160)
- Instant Psychotherapy (1210)
- Katathymes Bilderleben (1310)
- Kommunikative Familientherapie (1395)
- Krisenmanagement (1505)
- Neurolinguisches Programmieren (1765)
- Soziale Lerntheorie (2440)
- Vierundzwanzig-Stunden-Therapie (2860)
- Zehn-Minuten-Therapie (2910)

Kursbuch Psychotherapie

255 Augenblicksverfahren (Gebh./L.P. Ullmann)

A, auch Instant Psychotherapy; ist ein kurztherapeutisches und objektives Konfrontationsverfahren, das individualtherapeutisch angewandt wird.

890 Fixed-Role Therapy (G.A. Kelly)

FRT ist ein Verfahren zur Aktivierung der Persönlichkeitsveränderung. Die Therapie gehört zu den Kurzpsychotherapien, basierend auf Kelly's Psychologie der personalen Konstrukte. Die Klienten spielen mehrere Wochen lang die festgelegte Rolle (fixed role) einer imaginären Person. Kelly verstand seine Therapie als Forschungsunternehmen, bei dem der Klient die Funktion des Forschers, der Therapeut die des Forschungsleiters innehat. Am Ende des experimentellen Spielens, bei dem bestimmte Probleme des Klienten erörtert werden, wertet der Klient seine gesamten Erfahrungen aus.

895 Flash-Therapie (M. Bahr)

FT, auch Zehn-Minuten-Therapie genannt, besteht hauptsächlich darin, sich auf den Patienten einzustellen, seine Mitteilungen zu verstehen und so zu beantworten, daß er sich verstanden fühlt. Dieser „Einwurf“ des Verständnisses als therapeutisches Mittel führt zu einem „flash“, einer blitzartigen Erhellung des konfliktreichen Hintergrundes einer Situation. Diese aufblitzende Erleuchtung wird dadurch gefördert, daß sich der Therapeut der Führung durch den Patienten überläßt und eine Identifizierung mit dem Klienten erfolgt.

905 Focussed Problem Resolution (A. Bodin/J.H. Weiland/R. Fäsl/P. Walzawick)

FPR ist ein kurztherapeutisches Verfahren auf kommunikationstheoretischer Grundlage, das an der Palo Alto-Schule entwickelt wurde. Das Verfahren wird ausschließlich familientherapeutisch angewandt. Die Ursache psychischer Störungen wird als soziales Phänomen betrachtet, d.h. der Klient und dessen Umwelt sind an der Aufrechterhaltung des Problems/Konflikts/Symptoms beteiligt. Demnach gilt es, das problem erhaltende Verhalten zu ändern. Hierzu genügen bereits zunächst unbedeutend erscheinende Änderungen des äußeren Verhaltens bzw. deren verbale Etikettierung. Das Überprüfen von rein symptomorientiert (focussed) An therapeutischen Interventionen werden Verhaltenssubstitution, Wandel durch Einsicht, Paradoxe Intervention, Umdeutung (Reframing) etc. verwendet. Die Dauer einer therapeutischen Behandlung liegt bei maximal zehn Sitzungen.

915 Focussed Analysis (S. Alexander)

FA ist ein tiefenpsychologisch/neo-analytisch fundiertes Verfahren, das individualtherapeutisch angewandt wird. Aus zeit-ökonomischen Gründen, d.h. um die Dauer und Anzahl der Sitzungen abzukürzen, wird durch aktives, steuerndes Verhalten des Therapeuten der Fokus auf den Kern des Problems/Konflikts/Symptoms gerichtet. Der Therapeut versucht beim Klienten zunehmende Überbestimmtheit zwischen aktuellen inneren Geschehnissen und der Vergangenheit einzustimmen herzustellen. Durch kurzfristige Gegenüberstellung gegen den Leidensdruck (tentative temporary interruptions) schafft der Therapeut ein entspanntes Klima freundlicher Aufgeschlossenheit. Das Verfahren gehört zu den Kurztherapien.

925 Fokaltherapie (D.H. Malan)

F. gehört zu den tiefenpsychologischen Verfahren und stellt eine Kurztherapie dar. Vor Therapiebeginn erfolgt eine gezielte Auswahl derjenigen Klienten, die bereits in der Lage sind, ihre eigenen Gefühle zu reflektieren. Der Therapeut konzentriert sich in einer intensiven Kommunikation mit dem Klienten auf zentrale Probleme und stellt eine Hypothese über den störungsbedingenden Konflikt her (Fokus) auf, von dessen Sanierung günstige Auswirkungen für den Klienten erwartet werden. Voraussetzung ist, daß sich ein Konfliktbereich abgrenzen läßt, dem man auch tatsächlich Störwirkungen zuschreiben kann.

1160 Hypnotherapie (M.H. Erickson)

H ist ein Verfahren der humanistischen Psychologie, das meist individualtherapeutisch angewandt wird. Da häufig nur eine bzw. wenige Sitzungen notwendig sind, wird das Verfahren auch zu den Kurztherapien gerechnet. Die H. geht, abweichend von klassischen Hypnosoverfahren wieder von einer expliziten Theorie der Hypnose aus, noch geht es ihr lediglich um Symptombeeidigung. Hypnosenduktionen (Art des therapeutischen Vorgehens) werden jeweils fallpezifisch entwickelt. Auch die von Erickson entwickelte Technik der „Utilisation“ ist abhängig vom jeweiligen Klienten, der Situation sowie der Kreativität des Therapeuten. Ziel

der H. ist es, dem Klienten zu verhilfen, eigene Problemlösungsressourcen zu mobilisieren, d.h. sein Verhaltenspotential zu erweitern. Erkenntnisse oder Einsicht in die Ursache des Problems sind für die H. irrelevant; die Lösung wird dem Unterbewußten des Klienten überlassen. Dieser führt eine Art inneren Dialog aus, der verschiedene Aspekte seiner unterbewußten Persönlichkeit. Der Therapeut fördert hierzu eine

1310 Katalytisches Bildleben (H.C. Leuner)

M/C/Q

KB ist dem Bereich der Imaginativen Psychotherapie, der Kurztherapie und der Krisenintervention zugeordnet. Das theoretische Konzept dieses Verfahrens beruht auf der Tiefenpsychologie, vor allem der jüngeren Entwicklung. KB besteht aus verschiedenen Methoden zur Handhabung des gefassten Tagarums. Die Bildvorstellungen dienen der Symbolkonfrontation und der Überwindung neurotischer Vorstellungen.

1395 Kommunikative Familientherapie (G. Bateson/M. Selvini-Palazzoli)

E/H/Q

KF geht auf die Arbeit der Palo Alto-Schule zurück. Zugrunde liegen ihr die allgemeine Systemtheorie von Bertalanffy, Cybernetik (Wiens) sowie kommunikationstheoretische Modelle, wie sie besonders von P. Watzlawick et al. dargestellt wurden. Dieser an Familien psychosozialer Klienten entwickelte Ansatz arbeitet hauptsächlich mit Paradoxen Interventionen und Double-Bind-Techniken. Hierdurch wird das pathologische Familiensystem in die Lage versetzt, neue bzw. angemessene Formen der Interaktion und Kommunikation zu entwickeln. Der KF liegt die Annahme zugrunde, daß die Ursache psychischer Störungen in fehlerhafter, unverständlicher oder mehrdeutiger Kommunikation und Interaktion zu suchen ist. Aufgabe des Therapeuten ist es, diese gestörten Kommunikationsmuster aufzulösen. Hierzu sind meist nur wenige Interventionen des Therapeuten manchmal nur eine — nötig, so daß die KF zu den Kurztherapien gerechnet wird. In Europa wurde dieser Ansatz von Selvini-Palazzoli und Matarboni (Mailand/Italien) weiterentwickelt.

1505 Krisenmanagement (J.L. Greenstone/S.B. Lewin)

B/Q

K. heißt eine gezielte Exploration zu dem Zeitpunkt einzusetzen, in dem der Klient aufgrund starker Spannungen und großen Stresses — entstanden durch unerwartete Ereignisse — nicht mehr in der Lage ist, sein Leben so zu führen, wie es in einer krisenfreien Zeit möglich gewesen wäre. Ziel ist die Abwendung einer äußerst destruktiven Situation, bevor körperliche und/oder emotionale Schäden eintreten.

1765 Neurolinguistisches Programmieren (R. Bandler/J. Grinder)

B/E/Q

NP ist ein Verfahren, das auf den therapeutischen Konzepten von Perls, Erickson, Satir und anderen beruht. Aus der Beobachtung und Analyse der Arbeit dieser Therapeuten entwickelten Bandler/Grinder ihr Verfahren. Ziel des NP ist es, ähnlich der Ericksonischen Hypnotherapie, beim Klienten eine Umstrukturierung zu erreichen, wodurch der Konflikt/das Symptom/das Problem sich auflöst. Dies geschieht über eine Art „Gehirntherapie“ (Bandler/Grinder), d.h. der Klient — aber auch der Therapeut — erkennt nicht, was wann wie wirkt. Es werden suggestiv-hypnotische Techniken eingesetzt, wobei Vorstellungen, Gefühle etc. durch bestimmte Stimulationen am Körper des Klienten durch den Therapeuten „verankert“ werden. Aufgrund der Technik werden häufig nur einige wenige Sitzungen, manchmal nur eine, benötigt, weshalb das NP auch zu den Kurztherapien zu rechnen ist.

2440 Soziale Lerntheorie (J. Rotter/A. Bandura)

D/Q

Bei der SL handelt es sich um ein lern- und verhaltenstherapeutisches Verfahren auf kognitiver Grundlage. Es ist in seiner praktischen Anwendung als Verunsicherungs- und Verunsicherungs- (siehe dort) bekannt.

2660 Verunsicherungs-Stunden-Therapie (E.E. Landy)

D/Q

VST ist ein Verfahren, bei dem der Therapeut/ das Therapeuten-Team 24 Stunden am Tag den Kontakt zum Klienten in dessen eigener natürlicher Umgebung aufrechterhält. Ziel der Therapie ist es, dem Klienten in seiner gewohnten Umwelt (zu Hause, Arbeitsplatz etc.) dazu zu verhelfen, seine Fähigkeiten, Selbständigkeit und Kompetenz zu entwickeln. Dies wird über eine Art Paradoxer Intervention zu erreichen versucht: Der Therapeut bzw. das Therapeuten-Team übernehmen 24 Stunden am Tag die völlige Kontrolle über jeden Aspekt des Lebens des Klienten (materiell, persönlich, sozial, sexuell), indem sie diesen mit seinen „gehörten Unzulänglichkeiten“ konfrontieren. Alle Kontakte des Klienten mit anderen Menschen werden überwacht und kontrolliert. Der Klient durchläuft ein speziell entwickeltes Programm, das zwischen einer Woche und einem Jahr (oder mehr) dauern kann. Landy vergleicht seine Therapie mit einem Schachspiel: auf jeden Zug des Klienten reagiert der Therapeut mit einem Gegenzug, und dies in der Absicht, die manipulativen Spiele des Klienten zu durchkreuzen.

2910 Zeilen-Minuten-Therapie (E. Balint)

M/Q

Die Therapie stellt für einen ungeschulten Praktiker eine Hilfe für eine patientenzentrierte Medizin dar, die in erster Linie auf der Einstimmung auf den Klienten basiert. Dabei werden ein autogener (Patienten-)Aspekt und ein itogener (Arzt-)Aspekt untersucht. Der Therapeut hat die Aufgabe, dem Patienten „sehen zu helfen“, was im günstigsten Falle zu einem „flüssig“ oder „Alta-Erlebnis“ bezüglich der gestörten Verhaltensweisen führt. Mit dem Ausdruck „flüssig“ wird der Verlauf eines kurzen, aber intensiven emotionalen Einflusses bezeichnet.

Prof. Dr. Jürgen Kriz, Universität Osnabrück

Die Wirklichkeit von (Vor-)Urteilen

Über die inhaltlichen und methodischen Hintergründe der STERN-Image-Analyse

1. Zum allgemeinen Kontext

Trotz der Diskussion über Hochschulrankings, die durch die Diversität der 1993 veröffentlichten Studien ausgelöst wurde, ist der Ruf nach Ranglisten, in die man die Hochschulen nach gesellschaftlichen Lebens allzusehr an (möglichst eindimensionale) Verkürzungen der immer komplexer werdenden Realität gewöhnt. Unter „Deckmantel“-Argumenten wie „Effektivität“ oder „Qualitäts-Sicherung“ werden unvergleichbare, weil jeweils einzigartige und über lange Zeit in unterschiedlichen Kontexten gewachsene, Untersuchungsgegenstände so lange auf immer weniger Aspekte reduziert, bis sie den Wünschen nach Einfachheit hinreichend genügen.

Eine zentrale Schwierigkeit besteht darin, daß „Güte“ und „Qualität“ meist vieldimensionale, von subjektiven Bewertungen durchgesetzte Beurteilungsgegenstände sind, über deren Gewichtung keineswegs Konsens besteht. Die Lebensumstände, Bedürfnisse und Wertvorstellungen der Menschen sind nun einmal (erfreulicherweise) nicht identisch. Welches z.B. das „beste“ Restaurant in der Stadt ist, dürfte u.a. davon abhängen, ob man möglichst billig „satt“ werden will, ob man bestimmte Geschmacksrichtungen bevorzugt, ob man besonderen Wert auf eine gemüthliche Atmosphäre legt, usw.

Sieht man einmal von subjektiven Bewertungen der elementaren Sachverhalte ab — wie z.B. „Güte“ einer Vorlesung, didaktische „Qualität“, „Ausmaß“ der Betreuung etc. — und beschränkt sich lediglich auf sog. „objektive“ erhebbare Daten, so kommt die Subjektivität spätestens bei der Gewichtung der einzelnen „Fakten“ wieder ins Spiel. Auch „objektive“ Daten sind nämlich sehr selten unmittelbar sinnvoll vergleichbar, sondern müssen zu Indizes verrechnet werden, für die grundsätzlich ein ganzes Spektrum an Alternativen gibt. Man kann sich bei der Wahl einer bestimmten Alternative daher nicht auf irgendeinen „wahren, objektiven“ Index berufen. Hierzu ein Beispiel:

Nehmen wir den einfachsten Fall: 2 Fakultäten A und B desselben Faches an 2 Universitäten. Leicht erfäbar scheinen die Drittmittel/Jahr (oder besser: in den letzten 3 Jahren) in DM-Anzahl der Wissenschaftler bei B sei doppelt so groß wie in A, und die Studenten A/B verhalten sich wie 1/1,5.

Obwohl dieser konstruierte Sachverhalt viel einfacher ist, als es reale Verhältnisse erwarten lassen, kann man schon hier fragen: Was sagt das nun aus? Welcher FB ist (hinichtlich der Drittmittel) der „wirklich“ bessere?

i) B ist besser als A, denn 8 Mill. sind natürlich weit mehr als 5 Mill.

ii) Aber B hat auch mehr Wissenschaftler (vielleicht aufgrund der unterschiedlichen Detail-naturlich A besser als B.

iii) Aber dagegen steht wieder, daß über Drittmittel ja auch Stellen eingeworben werden, man kann B nicht dafür „statistisch bestrafen“, daß mit mehr Mitteln auch mehr Stellen eingeworben wurden. Man sollte daher vielleicht nur die „Stamm-Stellen“ zählen. Nehmen wir an, diese wären so leicht erfäbar und gegen Drittmittelstellen klar abgrenzbar (was keineswegs in der Realität so einfach ist). Das Verhältnis A/B sei dabei nur noch 1/1,3 — also, müßte man folgern, ist B doch besser als A

- v) Doch sofort ergibt sich der nächste Einwand: A und B sind strukturell verschieden. A ist eine "klassische" Universität, bei der vergleichsweise wenige Professoren jeweils über einen Stab von Mitarbeitern verfügen. B hingegen ist eine jener Universitäten, wo die meisten Professoren nur einen oder zwei Mitarbeiter haben. Man darf daher nur die Prof. zählen, die ja i.w. Drittmittel verantwortlich einwerben. Bei dieser Berechnung ergäbe sich nun doch wieder, daß A besser als B ist.
- Natürlich gibt es auch hier wieder sofort einen Gegeneinwand: Gerade wegen der strukturellen Unterschiede darf man nicht einfach Professoren zählen. Denn Mitarbeiter leisten schließlich die Infrastruktur für Antragstellung und Durchführung, während der Professor ja eher Manager ist. Außerdem verbrauchen die Mitarbeiter ja auch den größten Teil der Mittel (an Personalkosten) - zählt man nur Professoren, wäre A bevorzugt, "eigenlich" ist doch B besser.

Der Leser ahnt schon, daß diese Debatte seitenslang so weitergehen könnte, besonders wenn man nun beginnt, Studentenzahlen einzubeziehen - etwa indem man berechnet, wieviele Drittmittel/Student vorhanden sind. Aber: wo viele Projekte und Drittmittel sind, da gehen vielleicht auch die Studenten hin und senken den Schnitt wieder ... etc. etc.

Es zeigt sich somit, daß selbst bei einer so gekünstelt einfachen Ausgangslage bei genauerem Hinschauen keine triviale Aussage möglich ist. Die anhand "harter, klarer Fakten" ersichtliche Rangfolge zumindest 2er Fachbereiche (geschweige denn ein Ranking über 50 Unis - sogar unter Einbeziehung unterschiedlicher Fächer, ja vielleicht sogar die Summierung über unterschiedliche Aspekte) wird zunehmend "subjektiver", und eine Frage des Diskurses. Man darf also gespannt sein, welche "Lösungen" dieser Problematik uns demnächst von jenen beschert wird, die meinen, die Erfassung von Meinungen sei doch höchst "subjektiv" und überflüssig, wo es doch so "klare, einfach abfragbare Fakten" gäbe.

Hinzu kommt, daß sich selbst die objektiven Elementar-Fakten keineswegs so einfach zu erheben sind, wie es mancher Politiker und Journalist zu glauben scheint. So wurden z.B. bei der STERN-Umfrage die Pressestellen der Universitäten um Auskunft gebeten, in welchen Fächern weisen Eingebung zufolge wurde diese Information nicht telefonisch, sondern schriftlich per FAX erhoben und um schriftliche Rückmeldung gebeten. So liegt ein unwiderlegbares Dokument vor, daß in über einem Dutzend (!) Fälle die Universitäten nicht einmal richtige Auskünfte über ihre Diplom- und Magister-Studiengänge geben konnten. So erfand z.B. eine Universität einen dort nicht vorhandenen Diplomstudiengang Psychologie, eine andere strich rigoros den Diplomstudiengang Elektrotechnik, obwohl es dort in diesem Fach eine zweistellige Anzahl von Lehrstühlen gibt.

Diesen grundsätzlichen Problemen hat sich jede vergleichende Untersuchung über Hochschulen zu stellen. Hinzu kommt, daß der in der Bundesrepublik als erstes Ranking 1989 vom SPIEGEL gewählte Ansatz einer Studenten-Befragung auf weitere grundsätzliche Grenzen stößt, die auch in dem verbesserten Ansatz der 1993er Studie nicht überwunden werden konnte. Diese Probleme seien hier zu zwei Bündeln zusammengefaßt:

- 1) Studenten - auch im Hauptstudium - können nur über die Zustände an ihrer eigenen Uni etwas aussagen. Um darauf Rankings aufzubauen, müssen diese Urteile aber als relationale Größen gewertet werden, für die es auch bei methodisch größtmöglicher Auslegung keine Grundlage gibt.
- So ist z.B. der Bestand an wichtigen Büchern und deren Ausleihbedingungen zweifelslos ein wichtiger Aspekt der Studienbedingungen. Muß aber schon bezweifelt werden, daß Studenten das Ausmaß "wichtiger" Bücher besser beurteilen können als ihre Dozenten (die

ja schließlich ebenfalls nach ihrer Fachkenntnis für diese Auswahl sorgen), so ist es noch fragwürdiger, ob ein Hamburger Student den Bücherbestand in Hamburg mit dem in München (und allen anderen Unis) vergleichen kann - ohne jemals dort gewesen zu sein. Genau dies ist aber eine notwendige Voraussetzung, damit der Vergleich der Hamburger und der Münchner (und aller anderen) in Form eines Rankings irgendeinen empirischen Sinn hat. Selbst solche, dem Laienverstand zunächst suggestiv als "objektiv" erscheinende Größe wie "Bücherzahl" oder "Auswahl" wird vor diesem Hintergrund also zu nichts mehr als einer Meinung. Wobei der Relation zwischen diesen Meinungen - dem Ranking also - zusätzlich die notwendige empirische Basis fehlt.

2) Da Studenten nur über ihre eigene Uni etwas aussagen, muß natürlich an jeder relevanten Uni und in jedem relevanten Fach gefragt werden. Dies treibt die Stichprobe und damit die Kosten für eine seriöse Erhebung in ungewöhnliche Höhe. Die vom SPIEGEL 1989 befragte Zahl von 6000 befragten Studenten - 1992 nun über 10.000 - Klingt für den Laienverstand zwar gewaltig, reduziert sich aber auf 12 bzw. 18 Studenten pro Fach und Uni (bei Doppelfächern in der zweiten Studie ggf. mehr).

Selbst bei seriöserer Stichproben-Erhebung mit Interviews, die jeder Versuchung widerstehen, auf dem Campus die leicht erreichbaren Studenten-Gruppen anzusprechen, sind 12 bzw. 18 Studenten aus Fächern mit einigen tausend Studenten kaum eine repräsentative, aussagefähige Auswahl.

Die vom SPIEGEL kolportierte Aussage des Germanisten Kaiser, Rektor der Uni Düsseldorf und "Gewinner" des SPIEGEL-Rankings, "unsere Statistik-Wissenschaftler haben mir berichtet, daß es bei richtiger Auswahl keinen großen Unterschied gibt, ob sie nun 18 oder 180 Hochschüler befragen" (SPIEGEL 17/93 S.112) sollten Studenten schon nach wenigen Stunden Statistik-Grundkurs hinterfragen können. Bei 18 Personen ist der Standardfehler mehr als dreimal so groß, wie bei 180 - der übliche 2-Sigma-Zufalls-Bereich beträgt bei einem Prozentsatz von ca. 50% plus/minus rund 10% bei N=180, bei N=18 hingegen sind es plus/minus 32%. (Daß im SPIEGEL-Ranking Bruchteile eines Prozentes interpretiert werden, steht auf einem anderen Blatt).

Für das alte SPIEGEL-Ranking war gegen angezweifelte Repräsentativität argumentiert worden, daß die befragten Studenten "Experten" wären (wonit sich die Frage der Repräsentativität anders stellt). Die empirischen Daten der (alten) SPIEGEL-Studie widerlegen aber klar diese Vermutung: Wenn nämlich Personen sinnvoll als "Experten" angesehen werden können, so bedeutet dies empirisch, daß die Varianz ihrer Urteile relativ klein sein sollte. Faktisch aber zeigen die SPIEGEL-Daten eine sehr hohe Varianz der jeweiligen Urteile pro Fach, Uni und Frage. Damit werden dann Stichprobeneffekte und Fragen der Repräsentativität und Stabilität/Reliabilität hoch bedeutsam.

Diese zentralen Probleme wurden nicht aufgeführt, um die SPIEGEL-Studie zu diskreditieren. Vielmehr geht es darum, daß diese Probleme grundsätzlich bei der Befragung von Studenten auftreten.

Eigene Reanalysen der SPIEGEL-Studie (u.a. im Rahmen von Lehrveranstaltungen über Methoden empirischer Sozialforschung an der Universität Osnabrück) ließen übereinstimmend mit der recht einhelligen, massiven Kritik anderer Fachkollegen (Lorenz Gräf 1991, Henrik Kreuz 1991, Helmut Kromrey 1992, Erwin K. Scheuch 1993 - um nur wenige zentrale Arbeiten zu nennen) Zweifel aufkommen, jenen Ansatz nun die alleinige Antwort auf die Frage "Welche Uni ist die beste" (so der SPIEGEL-Titel, den leider in kurzschichtiger Konkurrenz auch der STERN so formuliert hat) hinsichtlich Methodik und Ergebnis zu überlassen. Vielmehr schien es sinnvoller zu sein, das Bild der "Universitäten" um die Perspektive der Reputation unter Kollegen zu bereichern. Statt scheinbar objektive Daten zu erheben, würde bevorzugt direkt das "Image", d.h. Meinungen und subjektive Urteile der Professoren abgefragt. Diese sind durchaus nicht so beliebig, wie es manche Kritiker suggerieren - ein Professor kennt aus Studium, Assistentenzeit und Karriere in der Regel mehrere Fakultäten aus

eigener Anschauung, hinzu kommen Vorträge, Kongresse, gemeinsame Projekte, Gutachter-tätigkeit usw. Weitans wichtiger ist aber der Aspekt, daß Professoren-Bewertungen im Sozial-System Wissenschaft im Gegensatz zu Studenten-Meinungen faktisch wirksam werden - unabhängig davon, wie begründet sie letztlich sind - weil Professoren eben Entscheidungs-träger in diesem System sind.

2. Die Grundfragen der STERN-Image-Studie

Vor diesem Hintergrund gab es für die Konzeption der STERN-Studie aus meiner Sicht drei zentrale Aspekte zu klären, nämlich: Welchen Sinn kann

- (a) die Erhebung von Meinungen, Bewertungen und (Vor-)Urteilen von Professoren,
- (b) deren Verrechnung zu Ranglisten und
- (c) eine Veröffentlichung solcher Ergebnisse haben?

Durch die Kennzeichnung mit (a), (b) und (c) sollte deutlich gemacht werden, daß es sich genau genommen um drei Fragen handelt, die m.E. unterschiedlich zu beantworten sind. Einige wichtige Gesichtspunkte seien im folgenden aufgeführt:

a) Zur Bedeutung von Professoren-Meinungen

Die Erhebung von Meinungen ist eines der Standardanliegen empirischer Sozialforschung. Gleichwohl werden Meinungen offenbar von vielen als eine Art "Ersatz" für nicht vorhandene Journalisten und sogar Wissenschaftlern, schwer, auf den ersten Blick einzusehen, daß es sinnvoll und wichtig sein könnte, unabhängig von den vielfältig veröffentlichten objektiven und offiziellen Zahlen über deutsche Universitäten auch noch Meinungen, Bewertungen und (Vor-)Urteile von Professoren zu erheben - besonders, wenn einzelne erfragte Aspekte (wie Ausstattung oder Drittmittel) als "harte Fakten" erhebbar sind. Bieten nicht solche objektiven Daten viel zuverlässigere Information, die alles Wissenswerte über das System "Universität" abzudecken vermögen?

Meinungen scheinen gerade im Wissenschaftsbereich verpönt zu sein. Denn das Bild der Wissenschaft wird gern in den Farben der Rationalität gezeichnet: Stränge, emotionsarme Sachlichkeit, Vermeidung unkontrollierter Einflüsse, Bemühen um Objektivität, Reproduzierbarkeit der Phänomene, sorgfältige Dokumentation der Entscheidungswege und Offenlegung der Entscheidungsgründe sind einige zentrale Fixpunkte in diesem Bild. Zweifeln Wissenschaftssoziologen und -historiker schon beim Umgang der Forscher mit ihren Forschungsgegenständen an der Gültigkeit dieses Bildes - für den Umgang untereinander, für das soziale System "Wissenschaft" also, gelten sicher ganz andere Regeln. Dies mag ein Beispiel erhalten:

Wenn die externen Gutachter für eine Habilitationsschrift bestimmt werden, wird nicht erst eine vollständige Liste aller Fachvertreter erstellt, deren Veröffentlichungen gesichtet und sorgfältig bewertet, Entscheidungskriterien für diesen speziellen Fall erarbeitet und dokumentiert - um nur wenige Schritte wissenschaftlichen Arbeitens zu nennen. Solche Vorgehensweise würde nämlich die ohnehin Grenien-überfrachteten Universitäten völlig lahmlegen. Vielmehr finden im Kollegenkreis Diskussionen darüber statt, "wer wohl infrage käme". Dabei sind die Bilder in den Köpfen der Professoren über "Renommee", "Fachkompetenz", "Kooperationsbereitschaft" usw. der ihnen bekannteren Fachkollegen sehr wesentlich. Und es ist trivial, daß weder diesen Bildern selbst noch ihrer "Verarbeitung" zu einer Entscheidung streng systematische, objektive und emotionslose Informationsprozesse zugrunde liegen. Gleichwohl

sind sie überaus handlungsrelevant: Nicht nur die "objektive" Habitationsleistung ist für Wohl oder Wehe entscheidend, sondern durchaus auch unterschiedliche Positionen und Vorlieben (und damit die Wahl) der Gutachter.

Dieses Beispiel steht exemplarisch für die Tatsache, daß es im sozialen System "Wissenschaft" nicht viel anders zugeht, als auch sonst im Leben. Die Regeln wissenschaftlicher Erkenntnis des Fachgegenstandes übertragen sich eben nicht automatisch auf die sozialen Muster, die mit dem Fach verbunden sind und sich in Karrieren, Reputation, Ansehen, Ehrungen, Aufmerksam-keit, Bewilligung von Projekten und Forschungsgeldern etc. niederschlagen. Niemand nimmt daher ernsthaft an, ohne "objektive" und sorgfältig geprüfte Informationen würden die Wissenschaftler bei diesen Fragen schweigen bzw. sich für die entsprechenden Entscheidungsdungen als inkompe-tent erklären. Selbst bei der Vergabe von Nobelpreisen sind soziale Muster bekanntlich nicht völlig nebensächlich. Das ist kein Wunder, denn "Ansehen", "Reputation" und selbst "bahn-brechende Leistungen" sind eben nur bedingt anhand "objektiver" Daten wäg- oder zählbar. Vielmehr geht es um Phänomene, die in den Köpfen der Fachkollegen als Meinungen und (Vor-)Urteile präsent sind.

Doch auch für Fragen, bei denen es zu einzelnen Aspekten etwas "Objektives" zu messen und zu zählen gäbe, ist es aus vielen Bereichen des sozialen Lebens bekannt, daß die Bilder und Meinungen darüber nicht selten eine größere Wirksamkeit entfalten als irgendwelche "harten Daten". Daher sind nicht nur "die Dinge selbst" (z.B. Drittmittel in DM-Beträgen) sondern auch die "Meinungen über die Dinge" (z.B. was sich davon in Form bemerkenswerter Er-gebnisse in der Wahrnehmung der Fachkollegen niederschlägt) sowie die Unterschiede zwischen beiden bedeutsam und handlungsrelevant. Man sollte diese Aspekte allerdings nicht miteinander verwechseln oder in einen Topf werfen - wie es gerade den Kritikern der Er-forschung von Meinungen gelegentlich unterläuft.

Die Meinungen von Professoren sind somit - jenseits der Frage, wie "objektiv" sie "wirklich" begründet und begründbar sind - für die Dynamik im Sozialsystem Wissenschaft hoch rele-vant. Professoren sind nun einmal in diesem Sozialsystem an vielen Stellen Entscheidungs-träger und "Weichen-Steller". Gleichwohl sah die Gesamtkonzeption der STERN-Unter-suchung neben der Erhebung von Professoren-Urteilen auch von offizieller Seite zu erfragende Daten wie Drittmittel, Stellen, Studentenzahlen, soziale Bedingungen von Studenten (z.B. örtliche Durchschnittsmieten) usw. vor. Allerdings muß beachtet werden, daß diese Erhebung keineswegs trivial ist - wie in Abschnitt I schon problematisiert wurde.

(b) Zum Problem der Rankings

Die Verrechnung von Ergebnissen zu Rankings ist sicher eine sehr problematische unvollkom-mene Informationsreduktion. Sie kommt eher den bereits zu Beginn dieses Beitrages erwähn-ten Bedürfnissen der Menschen nach Einfachheit und Negierung von Differenziertheit ent-gegen. Je mehr Rankings aber aus unterschiedlichen Frage-Perspektiven und Methoden-Ansätzen heraus veröffentlicht werden (vgl. auch c), desto eher wird der Eindruck einer "wahren, wirklichen" Rangreihe auch für Laien fragwürdig und das Bedürfnis nach einen platten Antwort auf die Frage: "Welche Uni ist die beste?" enttäuscht. Aus diesem Grunde ist es erfreulich, daß durch die massenmediale Veröffentlichung zweier unterschiedlicher Untersuchungs- und Frage-Ansätze mit (für den Fachmann: logischerweise erwarteten) ebenso unterschiedlichen Ergebnissen, innerhalb weniger Tage (STERN und SPIEGEL) bzw. Wochen (andere kleinere Untersuchungen) in der Öffentlichkeit nicht jenes platte Bild einer "wirklichen" Rangreihe aufkommen konnte - wie es vor einigen Jahren als Folge der damals konkurrenzlosen Veröffentlichung des SPIEGEL der Fall war.

Auf Methodenfragen im Zusammenhang mit dem Ranking wird später noch genauer eingegangen werden. Es sei aber schon hier darauf hingewiesen, daß der für diese Untersuchung konzipierte methodische Ansatz und die erhobenen Daten neben einer Verrechnung zu Rankings auch wesentlich differenzierte Analysen der Urteils-Strukturen ermöglichen. (Beispielsweise, welche Subgruppen mit welchen Karriere-Mustern welche Unis bevorzugen, oder wie sich der Aufenthalt an einer Uni auf die Bewertung auswirkt, oder wie sich Eigenbewertung, vermutete Fremdbewertung und gegebene Urteile zueinander verhalten).

(c) Zur Frage der Wirkung von veröffentlichten Meinungen

Bei der Frage nach der Veröffentlichung von Ergebnissen stehen Fragen der Forschungsethik im Vordergrund. Dabei ist es wichtig, daß eine solche Veröffentlichung nicht zur Stabilisierung oder gar Bildung von Vorurteilen oder Diskreditierungen beiträgt. Dies stünde dann zu befürchten, wenn es sich um eher zufällige und heterogene Meinungsbilder handelt würde. Daß nur solche zufälligen Meinungsbilder bei der Erhebung herauskommen könnten, war übrigens eine der vorerwähnten Behauptungen, die von einigen Kritikern bereits in der Erhebungsphase und ohne nähere Kenntnis der Untersuchung in Briefen oder sogar öffentlich aufgestellt wurde - was nochmals belegt, wie leichtfertig Professoren ihre ungeprüfte Meinung öffentlich verbreiten (vgl. z.B. J. Dyck in der "Frankfurter Rundschau" vom 8.10.92).

Aus diesen Gründen standen in der Konzeption der Untersuchung Stabilitätsfragen mit im Zentrum der Analyse.

Dabei erwies sich die Stabilität der Ergebnisse über zwei zeitliche und personell völlig getrennte Erhebungseinheiten hinweg (s.u.) hinsichtlich der Übereinstimmung zwischen den Ranglisten (also auf der Ebene der öffentlich präsentierten Ergebnisse) als außerordentlich hoch (auf Uni-Ebene zwischen 90 und 98 - genaueres später). Dies läßt Interpretationen hinsichtlich ihrer empirischen und wissenschaftspolitischen Relevanz zu. Auch wenn der individuelle Professor oder Uni-Absolvent wohl eher im Licht seiner persönlichen, dokumentierbaren Leistungen gesehen und bewertet wird, scheint es daher geradezu absurd zu glauben, daß diese so klaren und stabilen Bilder von Renommee etc. der Unis und Fachbereiche bisher nicht faktisch wirksam waren. Das Gegenteil ist der Fall: und dies rechtfertigt die öffentlich erzwungene Diskussion der bisher subtil und verborgen (aber daher vielleicht viel schädlicheren) Wirkungen solcher Vorurteilsstrukturen.

Demn Ergebnisse der systemtheoretisch fundierten Kommunikationsforschung (z.B. in Familien und Organisationen) belegen nicht nur die faktische Wirksamkeit solcher unausgesprochenen Meinungen und Vorannahmen sondern auch die eher positive Wirkung deren Offenlegung als Möglichkeit der Reflexion und Veränderung. So ist im Bereich der Familien-therapie und psychosomatischen Medizin bekannt, welche wichtigen Einfluß auch hier Vermutungen und Meinungen auf das tägliche Leben, die Struktur der Handlungen und sogar körperliche Gesundheit haben. Für die Veränderung der oft festgefahrebenen Strukturen (oft sichtbar als "Krankheit"), ist dort die Offenlegung dieser Meinungen, Bilder und (Vor-)Urteile sehr wesentlich (Kritz 1985, 1989, 1992). Als eine besonders erfolgreiche Technik hat sich dabei das "zirkuläre Fragen" bewährt: Familienmitglieder werden gebeten, ihre persönlichen Wahrnehmungen, Meinungen und Vermutungen über die jeweils anderen Mitglieder zu äußern (und nicht nur aufgrund dieser Meinungen - oft unbewußt - zu handeln). Freilich ist diese Enttabuisierung der damit oft verbundenen Mythen ebenfalls mit Aufregungen verbunden - bis hin zu heftigen Emotionsausbrüchen.

Unter diesem Blickwinkel ist die starke Aufmerksamkeit, die einzelne Teile diese Studie in der Öffentlichkeit erfahren haben, nicht allein durch die Eigengesetzlichkeiten der Massenmedien erklärbar, die auf der Suche nach einfachen, plakativen "Fakten", dem Sensationseffekt mehr

Bedeutung beinhalten als differenzierter Sachlichkeit. Vielmehr ist ein Teil der Aufregung eben durchaus typisch für die Reaktionen von sozialen Systemen.

Gleichwohl war für mich das hohe Ausmaß an Unsachlichkeit und Emotionalität in dieser Debatte erstaunlich. In Verwechslung von Forschungsgegenstand und -Methode wurde von einigen (besonders solchen, deren Beurteilung durch die Fachkollegen nicht so gut ausgefallen war) so getan, als sei die wissenschaftliche Erforschung von (Vor-)Urteilen dasselbe wie die wissenschaftlich verbräme Rechtfertigung dieser (Vor-)Urteile. Wurde im Vorfeld die vermutete Zufälligkeit der Ergebnisse angefragt, so war es im Nachhinein nun plötzlich die Stabilität der Ergebnisse, die zu erwarten gewesen sei, und daher auch "nichts neues" zutage gefördert habe. Verständlich ist auch, daß der SPIEGEL, dessen Universitäts-Studie wenige Tage nach dem STERN erschien, in überhafter Kritik und mangelhaft recherchiert u.a. zitierte. Immerhin sah sich der SPIEGEL veranlaßt, zumindest seine Bewertung des Ansatzes zu korrigieren: Hatte der SPIEGEL im April 93 (16/1993) noch den "geringen Gebrauchswert" der Ergebnisse über Professoren-Meinungen herausgestellt, heißt es wenige Monate später im "SPIEGEL-Spezial" im Zusammenhang mit der "Reputation wissenschaftlicher Arbeit": "Im privaten Gespräch kommt es den meisten Gelehrten um so leichter von den Lippen: Gehen Sie SPIEGEL nicht verborgen gelieben, daß sich Kenner der Materie, wie der Präsident der Hochschulleitertreffenkonferenz, H.-J. Erichsen, oder der Nestor empirischer Sozialforschung, Prof. Dr. Schuch, aus inhaltlichen wie methodischen Gründen deutlich für die Vorteile einer Professoren-Befragung mit qualitativen Urteilen (z.B. im Gegensatz zu Studenten-Befragungen oder der Erfassung "objektiver" Quantitäten) ausgesprochen hatten."

Insgesamt bleibt zu hoffen, daß jene Fachbereiche, die sich durch ihre Fachkollegen unterbewertet fühlen, einerseits gezielte Überlegungen anstellen, wie sie in den Köpfen der Kollegen besser präsent werden, andererseits die Veröffentlichung nutzen, um ihre Kollegen auf die Begründung ihrer Urteile anzuspüren. Rationalität und Diskurs kann nämlich nur dort wachen, wo (Vor-)Urteile explizit geäußert worden sind.

Daß die Massenmedien bei der Auswahl und Präsentation solcher Ergebnisse Eigendynamiken entwickeln, ist nichts neues. Die für eine adäquate Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse (aus allen Bereichen) notwendige journalistische Kultur ist in Deutschland bekanntermaßen stark unterentwickelt. Während große amerikanische Zeitungen oft eine zweistellige Zahl hervorragender ausgebildeter Wissenschaftsredakteure haben, werden bei uns Bereiche über Wissenschaft und Forschung meist "nebenebei" erledigt, und Redakteure ohne spezifische Ausbildung in diesem Metier redigieren nicht selten verschlimmbesserte in Texte hinein, um sie dem - von ihnen unterstellten - niedrigen Bildungsniveau ihrer Leser anzupassen und/oder um Differenziertheit in plakative Sensationseffekte zu transformieren. Wenn die Wirklichkeit nicht einfach ist, dann wird sie eben einfach gemacht. Gleichwohl sollten sich Wissenschaftler n.E. nicht von den Medien zurückziehen - dies hätte nur eine noch plätiere und verzerrte Berichts-Selektion zur Folge - sondern nach besten Wissen und Gewissen versuchen einzuzwirken, wenn sie schon um Rat gebeten werden.

3. Zum Vorgehen der STERN-Studie

a) Zu den Fragen

Das Renommee und die Reputation für die Ausbildung für eine wissenschaftliche und eine praktische Tätigkeit wurde mit den zentralen Fragen 8 bzw. 4 und 5 direkt erfragt (vgl. auszugsweise abgedruckten Fragebogen).

Mit Frage 2 wurde erhoben, wo man gern nochmals studieren würde. Diese Einschätzungen lassen u. a. Vergleiche darüber zu, ob je nach Fach (oder anderen Kriterien) z. B. der "Wunsch"-Studienort oder vom Renommee, von der Einschätzung der wissenschaftlichen oder der praktischen Lehre oder z. B. von der außeruniversitären Attraktivität (Frage 10) abhängt. Ähnliche Fragen lassen sich in bezug auf den Wunsch-Lehrstuhl-Ort (Frage 3) untersuchen. Auch mit der Frage 1 lassen sich die Antwortmuster weiter aufschlüsseln - z. B. ob die bisherige Tätigkeit an einer bestimmten Uni die Urteile tendenziell verbessert oder nicht.

Flankierende Fragen beziehen sich auf das Image der Fächerbreite (6) der vermuteten Ausstattung (7) und dem Eindruck der Forschungsintensität, operationalisiert über eine Einschätzung der Drittmittel. Selbstverständlich ging es nicht darum, eine "erwartungstreue" Schätzung des "wahren" Geldbetrages zu erhalten. Vielmehr handelt es sich ja um relationale Aussagen auf einer Skala zwischen 1 (sehr gering) und 7 (sehr hoch). Wenn nun ein Professor die Höhe der Drittmittel in seinem Fach für die Universität A mit 2 für die Universität B aber mit 5 bewertet, so trifft er damit eine Aussage über von ihm wahrgenommene Unterschiede in Intensität und Output der Drittmittelforschung an diesen beiden Fachbereichen.

Auch wenn die "offiziellen und objektiven" Zahlen der Drittmittel vorliegen, sind diese Fragen der wahrgenommenen Unterschiede keineswegs irrelevant. Es sei denn, man verstiege sich zu Gesprächen etc. grundsätzlich schweigen, bevor sie nicht zu jeder Äußerung über Kollegen und Unis ausgiebig das jeweilige Zahlenmaterial studiert hätten.

In der SPIEGEL-Studien-Befragung von 1989 gab es 18 Fragen, die zu einem einzigen Wert verrechnet wurden, der dann für die Position im Ranking entscheidend war. Dies wurde vielfach zu Recht kritisiert: Denn entweder messen alle Fragen inhaltlich dasselbe - wozu aber braucht man dann 18 Fragen - oder aber sie erfassen unterschiedliche Aspekte - aber dann ist völlig unklar, was die Verrechnung zu einem einzigen Summenwert bedeutet.

Obwohl sich in der STERN-Untersuchung die Fragen 4-9 alle auf Reputation und Renommee beziehen, ist es gelungen, den STERN zu überzeugen, daß eine Aussummenung der einzelnen Urteile über diese Fragen hinweg nicht besonders sinnvoll ist. Die Fragen wurden somit grundsätzlich getrennt in den Ergebnis-Tabellen ausgewiesen und auch nicht zu anderen Indizes verrechnet. Wie sich zeigte, ergaben sich für die einzelnen Fragen recht unterschiedliche Ergebnisse - selbst zwischen Qualifizierung für wissenschaftliche (Frage 4) und für praktische (Frage 5) Tätigkeit wurde von den befragten Hochschullehrern sehr deutlich unterschieden, was beweist, wie problematisch eine Zusammenfassung solcher Antworten wäre und wie wichtig es war, diese Differenzierung beizubehalten.

Dem starken Wunsch des STERN (und wohl auch dem o. a. Bedürfnis anderer Medien) folgend, wurden dennoch die Ergebnisse für die Fächer Unis und Fragen zusätzlich zumindest in einer Tabelle zusammengefaßt. Allerdings verbot sich aufgrund der eben erörterten Argumente eine Addition über die Fragen. Stattdessen wurden nur die drei zentralen Reputations-Fragen (4, 5 und 8) ausgewählt (aber weiterhin getrennt ausgewiesen) verwendet und eine Zusammenfassung erfolgte für diese eine Tabelle jeweils über die Fächer pro Uni. Dies schien gerade noch vertretbar zu sein, weil das Renommee eines Physikers nicht grundsätzlich etwas anderes ist (oder sein sollte) als das Renommee eines Germanisten im Kreise der jeweiligen Fachkollegen, und weil darüber hinaus die getrennt verrechneten Analysen für beide Erhebungsteile faktische Stabilität der Rangreihen ergab (wie in der STERN-Veröffentlichung dokumentiert wurde).

b) Zur Erhebung

Befragt wurde in zwei Wellen, und zwar im Juli/August mit einer Nachbefragung im September/Oktober 1992 und im Dezember/Januar 1993 (ohne Nachbefragung, da diese Erhebung i. W. der Stabilitätsanalyse diene).

Bei der ersten Erhebungswelle (incl. Nacherhebung) kamen 414 verwertbare Fragebögen zurück, bei der zweiten Welle (die ja ohne Nacherhebung lief) 249. Insgesamt geben somit 663 Professor(inn)en ihre Bewertungen ab - allein für die Fragen 4-10 insgesamt 93.242 Einzelurteile. Nach Aussagen des STERN wurden rund 1.200 Fragebögen verteilt.

Befragt wurden Professor(inn)en der Fachgebiete bzw. Studiengänge Biologie, Chemie, Elektrotechnik, Erziehungswissenschaften, Geschichte, Informatik, Maschinenbau, Mathematik, Humannaturwissenschaften, Physik, Psychologie, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften.

Es handelt sich dabei um die Fächer, die auch der (alten) SPIEGEL-Studie zugrunde lagen - dies geschah wegen einer möglichen Vergleichbarkeit bzw. Ergänzung der Aussagen (auch wenn die SPIEGEL-Studie natürlich inhaltlich völlig andere Aspekte erhob). Aus dem gleichen Grund wurden auch für die 1. Welle genau die 51 Hochschulen jener Studie gewählt; in der zweiten Welle wurde diese Liste noch um die Bundeswehochschulen Hamburg und München, sowie die Universitäten Eichstätt, Hildesheim und Lüneburg. Da diese 5 Hochschulen aber jeweils recht wenige Urteile erhielten wurden sie in die bisherige Präsentation der Ergebnisse nicht aufgenommen.

Es sei bemerkt, daß die Abgrenzung der Grundgesamtheit "Hochschulen/Universitäten" keineswegs trivial ist, denn es gibt recht spezifische Hochschulen, wie z. B. die Medizinische Universität Lübeck, den Universitätsstandort Vechta (der offiziell zu Osnabrück gehört, was wegen über 60km geographischer Entfernung vermutlich aber nicht sehr bekannt ist), ebenso Hamburg-Harburg an, die offiziell getrennt von der sog. "Uni Hamburg" ist - auch hier schien aber plausibel daß z. B. Elektrotechniker mit "Uni Hamburg" die korrekte Zuordnung treffen würden (da es keine Überschneidung der Fächer gibt), ähnlich liegt der Fall bei der Medizinischen Hochschule Hannover, oder an anderen Universitäten mit mehreren Standorten.

Da es um Fremdbewertungen ging, war es nicht erforderlich, die Daten für alle Universitäten auch an allen Universitäten zu erheben. Vielmehr sollten auch in dieser Hinsicht Stichproben-effekte kontrolliert werden.

In der ersten Erhebungswelle wurden Professor(inn)en aus den o. a. 15 Fachgebieten an folgenden Universitäten befragt:

Bielefeld	Braunschweig
Hamburg	Heidelberg
Karlsruhe	Köln
Marburg	Münster
München (Uni)	Oldenburg
Regensburg	Saarbrücken
Tübingen	

Diese Universitäten wurden ausgewählt, um die einzelnen (alten) Bundesländer, Neugründungen und Universitäten mit längerer Tradition, große und kleinere Städte als Standorte, eine hinreichende Vertretung der erfaßten Fächer sowie eine ausgewogene Verteilung über die SPIEGEL-Rangliste zu repräsentieren.

In der zweiten Erhebungswelle wurden die gleichen Gesichtspunkte verfolgt, wobei teilweise den Universitäten der ersten Erhebungswelle jeweils Unis mit ähnlichem Charakter zugeordnet wurden (z. B. statt Oldenburg nun Osnabrück, statt TU Braunschweig nun RWTH Aachen, statt Göttingen nun Münster). Es wurde an folgenden Hochschulen befragt:

Aachen (RWTH)	Bamberg
Bochum	Dortmund
Erlangen-Nürnberg	Freiburg
Göttingen	Gießen
Kaiserslautern	Kiel
Konstanz	Mann
Osnabrück	Stuttgart
Würzburg	

Die Fragebogen wurden teils persönlich und über Uni-Pressstellen und Dekanate verteilt, teils direkt in die Institute oder nach Hause zugesandt.

Grundsätzlich sollten das Fach und die Fachkollegen an möglichst vielen anderen Universitäten beurteilt werden (außer man hatte "gar kein Bild" von dem Fach an einer bestimmten Hochschule). De facto wurden im Schnitt von jedem rund 18 Universitäten bewertet. Insgesamt wurden über 100.000 Bewertungen abgegeben. Zum Vergleich: der neuen SPIEGEL-Studie liegen für ihre zahlreichen Tabellen der, telefonischen, Professoren-Befragung, nur rund 7.000 Urteile zugrunde. Die Tatsache, daß im Schnitt etwas 18 Universitäten pro Hochschullehrer bewertet wurden, hat noch zwei weitere Vorteile gegenüber der Telefonumfrage in der (neuen) SPIEGEL-Studie: Erstens ist sichergestellt, daß tatsächlich Rangurteile von den einzelnen Hochschullehrern abgegeben wurden (vgl. die obige Kritik an den Studenten-Urteilen), zweitens ist der Effekt stark abgemildert, daß unbekanntere Universitäten weniger genannt werden. Bis auf wenige Ausnahmen sind auch noch auf Fächer-Ebene die Rangreihen gut besetzt (am Ende mit einer Anzahl von 10-20). Während durch die Nennung nur der maximal drei besten und drei schlechtesten Hochschulen in den Interviews der SPIEGEL-Untersuchung, die Spitzen und die Schlußfolger typischerweise extrem viele Nennungen haben, die Rangreihen dazwischen aber ebenso extrem "ausgedünnt" sind.

c) Zur Stabilität

Die Bewertungsskala ging dabei in der ersten Welle von 1 ("sehr gering"/"sehr schlecht") bis 7 ("Sehr hoch"/"sehr gut"). In der zweiten Welle war diese Skala im Antwortblatt umgedreht, so daß nun 1 der besten, 7 der schlechtesten Bewertung entsprach. Auch dies diente Kontrollzwecken - wie sich zeigte, wurden davon die Rangreihen kaum beeinflusst (denn dies wäre sonst zu Lasten der Reliabilitäts-Koeffizienten gegangen - s.u.).

Selbstverständlich wurde die Bewertung der eigenen Universität getrennt erhoben und verrechnet (während beim SPIEGEL Nennungen der eigenen Universität nicht von fremden unterschieden wurde). Ferner wurden noch die vermuteten Einschätzungen durch die Fachkollegen an den jeweils anderen Universitäten erfragt.

Die Analysen wurden, wie erwähnt, zunächst für beide Erhebungswellen getrennt berechnet und auf der Ebene der für die Publikation intendierten Aussagen (Rangreihen, bzw. die den Rangreihen zugrunde liegenden Mittelwerten) korreliert ("Reliabilität"). Diese Vorgehensweise darf gegenüber Alternativen (zufällige Teilung des Datenmaterials) als absoluter "Härtestest" für die Aussagen-Stabilität gewertet werden. Die Reliabilitätskoeffizienten betragen für die Fragen 4-10 (über je 51 Universitäten):

Frage 4: 95	Frage 8: 95
Frage 5: 90	Frage 9: 91
Frage 6: 96	Frage 10: 98
Frage 7: 94	

Dies sind für empirische Daten schlicht Spitzenwerte. Konkret bedeutet dies, daß z.B. für die Kernfrage dieser Untersuchung - Frage 8 nach dem Renommee der Wissenschaftler - die Reihung der mittleren Bewertungen (über die Fächer hinweg) aller 51 Universitäten fastpfe-Rangreihe weichen 25 Universitäten nur um maximal 2 Ränge ab; für weitere 20 Universitäten ist die Abweichung maximal 5 Rangplätze. Und nur für 6 Universitäten ergeben sich Abweichungen von 6-10 Rängen.

Ähnlich übereinstimmend sind die Rangreihen unterschiedlicher Professoren-Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten für Frage 4 (Studium-Qualifikation für Wissenschaft), nur wenig uneinheitlicher für Frage 5 (Qualifikation für Praxis). Aber selbst auf der Ebene der einzelnen Fächer - also einer viel aufgefächerteren und im einzelnen daher schmaleren Datenbasis - ergeben sich beeindruckende Übereinstimmungen: Bei den Tabellen der "Top Ten" für die einzelnen Fächer gibt es bei den relevanten Fragen 4-10 bei über 80% der Ränge Abweichungen von max. 5 Rangplätze, bei über 50% sogar nur max. 2 Rangplätze in beiden Befragungs-wellen.

Dies ist methodisch überaus erfreulich - inhaltlich sollte dies aber zu denken geben: zeigt dies doch, daß man die Bewertungen faktisch bei völlig unterschiedlichen Professorengruppen zu Wirksamkeit solcher stillschweigenden "Überinkünfte" über die kognitiven Rangreihen.

Um Zufallsinflüsse möglichst gering zu halten, wurde als "Filter" die Mindestzahl von 5 Bewertungen als Grundlage für eine Aussage gewählt. Dies ist bei den Gesamträngen mit je rund 200-300 Bewertungen sowie bei den "TOP TEN" der Fächer (mit meist 30-40 Urteilen) ohne Belang. Im unteren Bereich der Rangskala, nimmt mit dem Renommee meist auch der Bekanntheitsgrad ab, wie bereits oben erwähnt. Dies führte in einzelnen Fällen zu weniger Nennungen, und der "Filter" wurde dann wirksam. Daraus folgt aber nicht (wie manche unterstellen) daß die in den Tabellen des STERN am Ende genannten Unis, meist nur 5 Bewertungen erhalten hätten, vielmehr liegen auch diesen Unis meist um die zwanzig Bewertungen zugrunde.

Es gibt aber auch atypische Ausnahmen, wo eine schlechte Bewertung mit großen Häufigkeiten dieser Urteile einhergeht. Wenn hingegen Unis, die nicht bei den "Schlußfolgern" aufgeführt sind, in Einzelfällen von weniger als 5 Professoren durchaus noch schlechter bewertet worden sein können, so kann "Unbekanntheit" in den veröffentlichten Tabellen somit davor schützen, bei diesen "Schlußfolgern" zu rangieren. Dies mag auf den ersten Blick ungerichtet erscheinen, aber eigentlich korrespondiert dies mit Aspekten der faktischen sozialen Realität: Oft ist es besser "keinen Namen" zu haben, als einen schlechten.

Abschließend sei betont, daß die STERN-Studie natürlich auch nicht einfach "besser" ist, als die SPIEGEL-Studie - oder irgendeine der anderen Hochschulstudien. Vielmehr hat jeder Studie eine unterschiedliche Perspektive auf einen komplexen Gegenstand gewählt. Studenten- oder wie die Auszahlung von Publikationen und Zitierungen (um eine andere der gewählten Perspektiven zu erwähnen). Man muß nicht viel über Wissenschaftstheorie oder Methoden nachgedacht haben, damit selbstverständlich ist, daß Fragen von der Art: "Welche Uni ist die beste?" zwar nette Aufmacher für Massenmedien sind, sich aber auf erschöpfende und seriöse Weise durch keine Untersuchung beantworten lassen. Der Forschungsgegenstand "Universität" im System "Wissenschaft" ist viel zu komplex. Und ähnliches gilt eben auch für die Frage: "Welches Ranking ist das beste?"

Literaturhinweise

Gräf, Lorenz (1991): Fragewürdige Experten - Sekundaranalyse der SPIEGEL-Untersuchung zur Qualität westdeutscher Universitäten. In: "Soziologie". Mitteilungsblatt der DGfS, Heft 1, 69-85

Kreutz, Henrik (1991): Universitätsrangreihen und die Bewertung der Qualität von Hochschulen. Lehrstuhl für Soziologie und Sozialanthropologie / Institut für Angewandte Soziologie (IAS), Erlangen/Wien

Kriz, Jürgen (1985) Grundkonzepte der Psychotherapie. München: Urban & Schwarzenberg (ab 3. Aufl.: Weinheim: Psychologie Verlags Union)

Kriz, Jürgen (1989): Systemische Therapie-Theorie, Möglichkeiten und Grenzen. In: Schönpflug, Wolfgang (Ed.). Ber. 36. Kongr. DGfP. Berlin, Göttingen: Hogrefe, Bd. 2: Langfassungen, S. 281 - 290

Kriz, Jürgen (1991): Mental Health: Its Conception in Systems Theory. An Outline of the Person-Centered System Approach. In: Pelaez, Manuel, J. (Ed.): Comparative Sociology of Family, Health & Education, vol. XX (Barcelona, Espania), 6061 - 6083

Kronney, Helmut (1992): Evaluation der Lehre an der Ruhr-Universität Bochum. Manusk. Univ. Bochum.

Scheuch, Erwin K. (1993): Die Evaluation von Hochschulen mit besonderer Betonung wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten. Manusk., Köln

FRAGEBOGEN (Auszug)
(ohne Erläuterungen, Anweisungen zum Ausfüllen etc.)

Bei dieser Untersuchung geht es um das "Image" westdeutscher Universitäten in Ihrem Fach. Mit "Fach" ist dabei immer der gesamte Diplom/Magister-Studiengang gemeint, in dem Sie lehren (also nicht nur ihr ganz spezielles Fachgebiet).

Die Quelle der Information kann also recht unterschiedlich sein. Es geht dabei nicht um wirklich fundierte "objektive" Daten, sondern um Ihre Einschätzung. Stellen Sie sich dazu bitte vor, Sie würden von dem studierenden Kind eines Freundes gefragt, dem Sie Ihre Einschätzung anvertrauen.

Geben Sie bei möglichst vielen Hochschulen auf dem Antwortblatt je Frage Ihre persönliche Einschätzung an. Wenn Sie allerdings gar kein "Bild" von Ihrem Fach an einer bestimmten Hochschule haben, lassen Sie das Kästchen (bzw. die Zelle) im Antwortblatt einfach frei.

- 1) An welchen (westdeutschen) Universitäten haben Sie seit Beginn Ihres Studiums bisher mindestens 1 Semester verbracht?
- 2) Wenn Sie heute nochmal (für Fach) studieren könnten...
... an welchen 5 Hochschulen würden am liebsten studieren?
- 3) Wenn Sie frei wählen könnten: An welchen 5 Hochschulen hätten Sie am liebsten einen Lehrstuhl?
- 4) Wie gut ausgebildet ist ein "durchschnittlicher" Student, der ohne Wechsel an dieser Hochschule in Ihrem Fach studiert und sein Examen abgelegt hat...
... für eine wissenschaftliche/forschende Tätigkeit
- 5) Wie gut ausgebildet ist ein "durchschnittlicher" Student, der ohne Wechsel an dieser Hochschule in Ihrem Fach studiert und sein Examen abgelegt hat...
... für eine praktische Tätigkeit
- 6) Wie gut ist Ihr Fach an dieser Hochschule in seiner ganzen Breite vertreten?
- 7) Wie gut, schätzen Sie, ist die Ausstattung (Personal + Sachmittel)
- 8) Wie hoch bewerten Sie das Renommee der Wissenschaftler (Ihres Faches) an jener Hochschule?
- 9) Wie hoch, schätzen Sie, ist das Ausmaß angeworbener Drittmittel?
- 10) Wie hoch schätzen Sie die (außer-universitäre) Attraktivität des Studienortes ein?

Henning Reetz, Universität Osnabrück

Studienvorbereitende Beratung - ein Überblick

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

als erstes möchte ich mich bei Ihnen entschuldigen, weil ich in der Formulierung des Themas etwas nachlässig war. Nachlässig, weil ich etwas angeboten habe, was ich so - „Studienvorbereitende Beratung - ein Überblick“ gar nicht einhalten kann.

„Studienvorbereitende Maßnahmen - ein Überblick“, dies geht m.E. und ich werde darauf zum Schluß eingehen.

Bei „Studienvorbereitender Beratung“ möchte ich einen „Einblick“ (statt „Überblick“) in die Problematik dieses Begriffs geben und was damit gemeint wird bzw. damit gemeint sein könnte.

Wenn wir bislang von studienvorbereitender Beratung gesprochen haben, meinen wir - fast wie selbstverständlich - wir beraten Studieninteressierte, und das sind mehrheitlich Schülerinnen und Schüler (adressatenbezogen) über das Studium (sach- oder inhaltsbezogen).

Beraten wir damit auch über die Studienvorbereitung?

Und wenn ja, in welchen Teilen und in welchem Umfang?

Um dies beantworten zu können, müssen wir erstmal wissen, was „Studienvorbereitung“ ist.

Zeitlich gesehen ist die Definition dieses Begriffs nicht so problematisch. Die Studienvorbereitung beginnt i.d.R. in der 11. Jahrgangsstufe und endet mit der Aufnahme des Studiums. (s. Anlage 1)

Inhaltlich ist die Definition des Begriffs 'Studienvorbereitung' m.E. schon etwas problematischer.

Um dies zu verdeutlichen, möchte ich

1. kurz auf unsere rechtlichen Vorgaben eingehen und
2. erläutern, was wir Studienberater möglicherweise damit verbinden.

1. In den meisten Hochschulgesetzen steht i.d.R. im entsprechenden Paragraphen zur Studienberatung „Die Hochschulen unterrichten...“

Etwas ausführlicher läßt sich das Übereinkommen vom 20.02.1992 der KMK, HRK und BA über die „Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II“ aus. (s. Anlage 2)

Auffällig ist, welche Begriffe und in welchem Umfang diese Begriffe bei der Aufgabenbestimmung der Studienberatung genannt werden. Es handelt sich hier eigentlich nur um einen Begriff, die Information. Die Information über etwas und die Information für jemanden.

Eingangs sagte ich schon, daß dies unter die Rubrik

- Beratung von Schülerinnen und Schülern und
- Beratung über das Studium

fällt.

Beratung über die Studienvorbereitung ist dies m.E. allerdings noch nicht.

2. Aus Studienberatungsicht habe ich eine Liste von Begriffen, die allerdings erweiterungsfähig ist, aufgestellt, die für die Studienvorbereitung von Bedeutung sind. (s. Anlage 3)

Auffällig ist hier, wieviele Begriffe ursächlich nichts mit Studium zu tun haben, sondern mit der Lebenswirklichkeit derjenigen zusammenhängen, die einmal ein Studium aufnehmen wollen.

In Analogie zum Begriff „Schlüsselqualifikation“, möchte ich hier von „Schlüsselbegriffen“ sprechen.

Norwendig, um sich in der Vorbereitung auf ein Studium, auch den jeweils individuellen Wert bzw. Stellenwert von Informationen über das Studium erschließen ('aufschließen') zu können.

Ich möchte dies einmal an einem Begriff verdeutlichen, der für uns - meistens nicht hinterfragt - als ein zentraler Begriff für die „Studienvorbereitende Beratung“ gilt.

'Entscheiden'

In diesem Begriff steckt das „Ablösen“ oder „Herauslösen“ oder auch „Trennen“ oder „Verlieren“. Wie es schon in einem Volkslied heißt, „Tut Scheiden weh“ und verweist gewinnend.

Sich diesen Prozeß nicht bewußt zu machen i.S. von „selbstbewußt“, verhindert i.d.R. auch die Aufnahme und Verarbeitung von Informationen für das „Gewinnen“, für das „Neue“.

Im folgenden Fallbeispiel wird m.E. noch deutlicher, was ich damit meine.

Falldarstellung

Etwas vor 14 Tagen kam eine junge Frau zu mir. Ich nenne sie für diese Darstellung Anna.

Anna er- Sie macht z.Zt. eine Ausbildung zur Verkaufsfrau, die sie im Febr./März 96 abschließen wird. Sie möchte gerne studieren, weiß aber noch nicht was.

Ihre Lehre sollte aber auch nicht ganz unnütz sein - das wäre ja rausgeschmissene Zeit, wenn sie nicht irgendwie etwas fürs Studium bräute.

Ich: Haben Sie schon eine Idee, wie Sie Lehre und Studium verbinden könnten?

Anna: Ja, eigentlich müßte ich Betriebswirtschaft studieren, aber das will ich nicht.

Ich: Jetzt weiß ich, was Sie nicht studieren wollen. Was ich im Augenblick nicht verstehe, ist, warum machen Sie dann eine kaufm. Ausbildung?

Anna: Nach dem Abi wollte ich nicht, was ich tun sollte. Mein Vater hatte mich dann gedrängt, mich endlich für etwas zu entscheiden und da eine Freundin Werbekaufmann werden wollte und mir davon etwas erzählt, habe ich mich auch dafür entschieden. Wenn ich allerdings vorher mehr darüber gewußt hätte, hätte ich es nicht gemacht. Das soll jetzt nicht heißen, daß die Ausbildung mies wäre - das bestimmt nicht - ich lerne da schon eine ganze Menge - aber es interessiert mich nicht so.

Ich: Und auf das Studium bezogen, was heißt das für Sie?

Anna: Ist doch klar. Ich will etwas studieren, was mich interessiert. Nur weiß ich nicht genau, was es ist oder sein könnte. Ich muß mich bloß bald entscheiden, weil mein Vater mir wieder im Nacken sitzt.

Ich: So, wie nach dem Abi?

Anna: Genau so.

Ich: Wie ist das für Sie. Ihren Vater im Nacken zu haben?

Anna: Das erzeugt ganz schönen Druck. Manchmal habe ich das Gefühl, ich setze mich selbst auch noch unter Druck. Alle anderen wissen genau, wo's lang geht - nur ich nicht. Mir läuft so langsam die Zeit weg.
 Ich: Sie sprachen vom Druck - durch den Vater im Nacken und durch sie selbst. Stellen Sie sich doch einmal bildlich vor, Ihr Vater sitzt Ihnen im Nacken. Welche Körperhaltung haben Sie dann?
 Anna: Nach vorne gebeugt.
 Ich: Und was sehen Sie in diese Haltung?
 Anna: Den Fußboden.
 Ich: Den Fußboden?
 Anna: Nein, nur einen kleinen Teil.
 Ich: Und wenn Sie sich jetzt aufrichten. Was sehen Sie dann?
 Anna: Alles um mich herum. Die Wände, Bilder, die Einrichtung, vorn Fenster die Blumen. (Kleine Pause) Oh, jetzt weiß ich worauf Sie hinaus wollen. Ja, es stimmt wohl. Bei der Entscheidung für die Lehre habe ich auch nur einen kleinen Teil des Fußbodens gesehen.
 Ich: Was ist beim Aufrichten noch passiert?
 Anna: Vater ist den Rücken runtergerutscht.
 Ich: Und bezogen auf unser Gespräch: Was von Vater ist denn runtergerutscht?
 Anna: Sein dauerndes: „Ich muß mich endlich entscheiden“. Der Zeitdruck ist weg.
 Danach haben Anna und ich darüber gesprochen, wie sie die „wiedergewonnene“ Zeit nutzen kann. Sie will noch weitere Universitäten anschreiben, das Schnupperstudium nutzen, die Studienfachberatung aufsuchen, zu Studierenden Kontakt aufnehmen.

Dieses Gespräch hat etwa eine Stunde gedauert. Eine Stunde in der nicht über Hochschulen, Studiengänge, Studienschwerpunkte, Zulassungsverfahren u.s.w. gesprochen wurde.

Nach der Aufgabenbeschreibung für die Studienberatung vom KMK, HRK und BA habe ich hier wohl „Arbeitsverweigerung“ betrieben.
 Aus meiner Sicht ist ein Teil Lebenswirklichkeit im Zusammenhang mit Studienvorbereitung Gegenstand der Beratung gewesen.

Und wenn dies (sich auf die Lebenswirklichkeit der Studieninteressenten zu beziehen) als zentrales Anliegen angesehen wird, müßte eigentlich nicht mehr von „Studienvorbereitender Beratung“ gesprochen werden, sondern von „Die Studienvorbereitung begleitende Beratung“.

Wir wissen, daß in dem „Topf“ Studienvorbereitung viele ruhen. Unklar ist nur, wer führt, wieweil bzw. wer sollte wieweil rühren. Oder anders ausgedrückt: Wer ist eigentlich für welchen Bereich der Studienvorbereitung kompetent und zuständig?

Wenn es nach dem bislang Gesagten richtig ist, daß die zentralen Fragen in der Studienvorbereitung sich aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ergeben, sind in erster Linie wohl diejenigen für die Studienvorbereitung begleitende Beratung zuständig, die diesen Bereich am besten kennen.
 Dies sind die Lehrerinnen und Lehrer.

Wenn bislang dieser Personenkreis sagt, sie seien für die Studienvorbereitung nicht kompetent, liegt es i.d.R. daran, daß sie meinen, sie müßten sich grundlegend über das aktuelle Hochschulsystem auskennen. Ich meine, dies ist eine Fehleinschätzung, weil es ja darum nicht geht.

Bei der Beratung über die Studienfächer sind in erster Linie die Fachvertreter zuständig. Denn wer könnte kompetenter für ein Fach motivieren, neugierig machen, jemanden begeistern usw. als sie.

Was bleibt denn noch für die Studienberatung?
 Neben allen Aspekten eines Studiums, die fachübergreifend sind, vor allem eine Vermittlungsfunktion zwischen der Schule und Studienfachvertretern.
 Wie diese aussehen könnte, müßte mit dem o.g. Personenkreis aus Schule und Hochschule gemeinsam geklärt werden.

Und nun zum Schluß der versprochene Überblick über die studienvorbereitenden Maßnahmen. (s. Anlagen 4 und 5)

Diese Übersicht umfaßt im wesentlichen die Maßnahmen, mit einigen Ausnahmen, die in der BRD zum „Standardprogramm“ gehören.

Das Fallbeispiel Anna wäre danach in die Maßnahmen 1 und 3 einzuordnen.

Es ist nicht nur ein Katalog von einzelnen nebeneinander stehenden Maßnahmen, sondern überwiegend ein sich ergänzendes oder in Teilen ergänzendes System.

Für unsere weitere Arbeit erscheint es mir allerdings wichtiger, statt eine Beschreibung und Zusammenstellung der einzelnen Maßnahmen vorzunehmen, der Frage nachzugehen, was leisten diese Maßnahmen i.S. der von mir angesprochenen „Die Studienvorbereitung begleitende Beratung“.

Ich hoffe, daß dieser Beitrag dazu anmiert, in den entsprechenden Arbeitsgruppen dies zu tun.

Anlage I

Studienvorbereitung (-phase)

	Schule			event. BW, ZD, Ber. Ausb.	Studium
	11. Jg. Stufe	12. Jg. Stufe	13. Jg. Stufe	Zeit: von 3. Mon bis ...	- StudienberaterInnen - Fachstudien- beraterInnen - Studierende - weitere Angehörige der Hochschule
	- Eltern - Geschwister - Freunde - LehrerInnen				
Vorbereitung(-phase) auf das Studium					

Anlage 2

Auszug aus:

„Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Studienberatung im Sekundarbereich II“
(Übereinkommen der KMK, HRK und BA vom 20.02.1992)

„2.3 Studienberatung

Die Studienberatung der Hochschule erstreckt sich auf folgende Leistungen:

- generelles Angebot der Beratung und Information zur Studienwahl, Durchführung und Vermittlung von Orientierungshilfen,
- Überblick über Hochschulen und Hochschularten, Studienmöglichkeiten in Deutschland und allgemeine Informationen über das Studium im Ausland,
- Information über Studiengänge, -inhalte und -schwerpunkte, Praktika vor und während des Studiums, Studiendauer und Zulassungsverfahren,
- Informationsbegegnungen von Vertretern der Hochschulen mit Vertretern der zur Hochschulreife führenden Schulen des Einzugsbereichs,
- Informationsveranstaltungen der allgemeinen Studienberatung sowie der Fachstudienberatung der Hochschulen für Fachlehrer und Kursteilnehmer der Oberstufe,
- Veranstaltungen der Studienberatung der Hochschulen und der Beratungslehrer/Oberstufenberater der Schulen des Einzugsbereichs zur gegenseitigen Information und zur Weiterentwicklung ihres Beratungskonzeptes,
- Versorgung der Schulen des Einzugsbereichs mit Informationsmaterialien über das Studienangebot der Hochschulen,
- Durchführung von Informations- und Beratungsveranstaltungen der Hochschulen in Schulen ihres Einzugsbereichs (Vortragsreihen, Mitwirkung bei studienkundlichen Projekten, bei Elternabenden, Klassen- und Schulveranstaltungen),
- Durchführung von Informations- und Beratungsveranstaltungen an den Hochschulen (Tag der Offenen Tür, Abituriententag, Schnupperstudium, Schülerorientierungswoche während unterrichtsfreier Zeiten, Klassenbesuche in der Hochschule, studienkundliche Vortragsreihen).“

(Unterstreichung - H.R.)

Anlage 3

Studienvorbereitende Beratung - Begriffe (Schlüssel-)

- Unterrichtung
- Vorbereitung (Studien-)
- Orientierung (-hilfe)
- Information (-veranstaltung)
- Wahl (Studien-)
- Entscheiden/Entscheidung (-hilfe)
- Neigungen
- Interessen
- Bedürfnisse (Beratungs-)
- Eignung
- Motivation
- Lust
- Spaß
- Begeisterung
- Neugier
- Selbstbewußtsein (-vertrauen)
- Fantasie
- Vielfalt
- Mobilität
- Selbständigkeit
- Ideen (-reichtum)
- Initiative
- Verantwortungsbewußtsein
- Mut
- Leistung (-svermögen)
- Risikobereitschaft
- Sicherheit (Absicherung)
- Hoffnung
- Angst
- Ermüden
- Realitätsprüfung
- Freiwilligkeit
- Freude

Anlage 4

Studienvorbereitende Maßnahmen - Überblick

1. Einzel- und Gruppenberatung
2. HT, Tag(e) der offenen Tür
3. Schnupperstudium
4. Besuch von Klassen/Kursen in der Hochschule
5. Hochschul Rallye
6. Info-Veranstaltungen in der Hochschule
7. Orientierungskurse
8. Hochschulpraktikum
9. Projektwoche, -tage
10. Informationsstage in der Schule
11. Projektkurse zur Studien- und Berufswahl
12. Lehrerfortbildung

Studienvorbereitende Maßnahmen

Nr.	Maßnahme	Ort	Zeit	Teilnehmer	Beteiligte
1.	Einzel- und Gruppenberatung	Hochschule	bis eine Stunde	Schüler, Dienstleistende, Auszubildende, Berufstätige	ZSB, Fachbereiche
2.	HIT, Tag(e) der offenen Tür	Hochschule	ein- bis dreitägig	i.d.R. 12. Jahrgangsstufe (Eltern)	ZSB, Fachbereiche, Studentenschaft, Zentrale Einrichtungen, AA, Schulen
3.	Schnupperstudium	Hochschule	von einem Tag bis ganzes Sem.	12. und 13. Jahrgangsstufe, weitere Studieninteressenten	Fachbereiche, Studentenschaft
4.	Klassen-/Kursbesuche	Hochschule	von zwei Std. bis ganzen Tag	12. und 13. Jahrgangsstufe	Fachbereiche, ZSB
5.	Hochschul-Rallye	Hochschule	i.d.R. ein Tag	12. und 13. Jahrgangsstufe	ZSB, Fachbereiche, Studentenschaft, Zentrale Einrichtungen, Studentenwerk
6.	Informationsveranstaltungen	Hochschule	2-3 Stunden	i.d.R. 13. Jahrgangsstufe weitere Studieninteressenten	-ZSB, (Themenabhängig)
7.	Vorbereitungs- und Orientierungskurse	Hochschule	i.d.R. eine Woche	i.d.R. 13. Jahrgangsstufe, weitere Studieninteressenten	ZSB, Fachbereiche, Studentenschaft, Zentrale Einrichtungen, AA, Schulen, EB-Einricht.

Nr.	Maßnahme	Ort	Zeit	Teilnehmer	Beteiligte
8.	Hochschulpraktikum	Hochschule, Schule, Betriebe	drei Tage bis zwei Wochen	12. und 13. Jahrgangsstufe	ZSB, Fachbereiche, Studentenschaft, Zentrale Einrichtungen, AA, Schulen, Berufspraktiker
9.	Projektwoche/-tage	Schule, Landschulheim Hochschule, Betriebe	zwei Tage bis eine Woche	11. Jahrgangsstufe	ZSB, Fachbereiche, Studentenschaft, Zentrale Einrichtungen, AA, Schulen, Berufspraktiker
10.	Info-Tag(e) zur Studien- und Berufswahl	Schule	i.d.R. ein Tag	i.d.R. 12. Jahrgangsstufe	Schule, ZSB, AA, Berufspraktiker, Eltern, Schüler
11.	Projektkurse zur Studien- und Berufswahl	Schule, Hochschule, Betriebe	ein bis zwei Schulhalbjahre 2 Std. Woche	11.-13. Jahrgangsstufe	ZSB, Fachbereiche, Studentenschaft, Zentrale Einrichtungen, AA, Schulen, Berufspraktiker
12.	Lehrerfortbildung	Schule, Tagungsstätte, Hochschule	i.d.R. ein Tag	Lehrer	ZSB, FB

Was in aller Welt ist NLP?

Oder: Die Möglichkeiten von NLP in der Beratungsarbeit und in der Kurzzeittherapie

Die Entwicklung des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) eröffnet seit einigen Jahren immer neue, effektive und faszinierende Möglichkeiten auch für die Gestaltung von herausfordernden Lern- und Lehrprozessen. In dem Workshop soll aufgezeigt und erprobt werden, welche Wege sich mit NLP anhand von Information, Demonstration und Übungen zu den ersten Schritten in der Arbeit mit NLP finden lassen. Thematisch ist der Workshop in zwei Teile aufgebaut:

1. Grundlagen: Die Vorannahmen des NLP auf dem Hintergrund einer systemisch-konstruktivistischen Epistemologie.
2. Die Perspektive des "Anderen": Strategien des Lernens und Entscheidens und Strategien zum Umgang mit störenden Verhaltensweisen, Fragen, Problemen: Problem- und Zieldefinition.
Für die systemische Sichtweise fehlt die entscheidende Perspektive des Selbst mit den eigenen Wahrnehmungsinterpretationen, Vorannahmen, Werten und Einstellungen, die hier und heute jedoch nicht explizit berücksichtigt werden können.

Was ist NLP?

- Versuch einer Annäherung -

Das NLP (Neurolinguistische Programmieren) ist eine Kunst, Wissenschaft und Technik, mit deren Hilfe Modelle und Techniken für persönliche Weiterentwicklung, effiziente Kommunikation und Höchstleistungen formuliert werden können.

Es entstand in den frühen siebziger Jahren aus der Zusammenarbeit von John Grinder, Assistenzprofessor der Linguistik an der University of California in Santa Cruz, und Richard Bandler, Student der Psychologie dort und Schüler von Gregory Bateson, dem führenden Systemtheoretiker unserer Zeit. Aus der Analyse der Arbeitsweisen dreier herausragender Therapeuten verschiedener Schule

Virginia Satir	Systemtherapie
Fritz Perls	Gestalttherapie
Milton Erickson	Hypnose

identifizierten sie gemeinsame Muster und trainierten diese angehenden Therapeuten, um die so entstandenen Modelle empirisch zu überprüfen. Daraus entwickelten die beiden Wissenschaftler und deren SchülerInnen und MitarbeiterInnen Robert Dilts, Judith Delozier und Todd Epstein ein elegantes Modell, das für effektive Kommunikation, persönliche Veränderung, schnelles und leichtes Lernen anwendbar ist sowie dazu, größere Freude und Genuß am Leben erreichen zu können.

Die Einmaligkeit und Individualität jedes einzelnen Menschen wird begriffen als Ressource und Bereicherung, so daß jede(r) seinen/ihren Stil und die Persönlichkeit in das einbringt, was er/sie sowohl im privaten wie im beruflichen Leben tut. Die Grundtechnik ist das sogenannte

"Modellieren" besonderer Fähigkeiten, Werthaltungen, Überzeugungen und Verhaltensweisen und das Lernen, diese auch auf andere Lebensbereiche zu übertragen und zu nutzen - entweder indem wir von uns selbst oder von anderen lernen.

Drei kennzeichnende Merkmale von NLP sind:

- Zielorientierung

"Machen Sie sich klar, was Sie wollen, behalten Sie in jeder Situation eine klare Vorstellung von Ihrem Ziel."

- Sinnesspezifität

"Seien Sie wachsam und halten Sie Ihre Sinne offen, so daß Sie wahrnehmen, was Sie bekommen/erreichen."

- Flexibilität

"Haben Sie die Flexibilität, das was Sie tun, so lange zu verändern, bis Sie das erreichen, was Sie wollen."

Wenn Sie immer das tun, was Sie schon immer getan haben, werden Sie immer das bekommen, was Sie schon immer bekommen haben. Wenn das, was Sie tun, nicht wirkt, tun Sie etwas anderes.

(O'Connor & Seymour, 1994)

Grundannahmen des NLP

The Map is Not the Territory

Als menschliche Wesen können wir nie wissen, was Realität ist. Wir kennen nur unsere Wahrnehmungen von Realität. Wir erfahren die Welt um uns herum und reagieren auf sie hauptsächlich durch unsere sensorischen Repräsentationssysteme. Es sind unsere neuro-linguistischen Karten von der Realität, nicht die Realität an sich, die bestimmen, wie wir uns verhalten und die diesen Verhaltensweisen ihre Bedeutung verleihen. In der Regel ist es nicht die Realität, die uns die Grenzen setzt oder uns Möglichkeiten bietet, sondern vielmehr unsere Karten von der Realität.

Life and "Mind" are Systemic Processes

Die Prozesse innerhalb eines menschlichen Wesens, zwischen menschlichen Wesen und deren Umfeld sind systemisch. Unsere Körper, unsere Gesellschaften bis hin zum Universum bilden eine Ökologie komplexer Systeme und Subsysteme, die alle untereinander interagieren und sich unterschiedlich beeinflussen. Es ist unmöglich, ein Subsystem komplett von dem Gesamtsystem zu isolieren. Diese Systeme basieren auf bestimmten Prinzipien der Selbstorganisation und streben natürlicherweise optimale Zustände von Balance und Homöostase an.

Im NLP nun beinhalten die grundlegenden Veränderungsprozesse

1. das Herausarbeiten des momentanen Zustandes einer Person
2. das Hinzufügen der angemessenen Ressourcen, um die Person auf
3. den gewünschten Zielzustand hinzzuführen

Gegenwärtiger Zustand + Passende Ressource - Erwünschter Zustand

Arbeitsblatt

Thema: Problemzustand + Ressource - Zielzustand

Aufgaben:

Herausarbeiten des Problems/der Frage und des Zielzustands unter besonderer Berücksichtigung der Merkmale:

- Sinnesspezifität
- Zielorientierung

Frage/Problem:

Wer

Was

Wie

auditiv (l/e) _____
 visuell _____
 olf./gustat. _____
 kinästhet. (Gefühl, Bewegung, Tun) _____

Fähigkeiten

externe Ressourcen

Wo

Wann

Zielzustand:

Wer

Was

Wie

auditiv (l/e) _____
 visuell _____
 olf./gustat. _____
 kinästhetisch (Gefühl, Bewegung, Tun) _____

Fähigkeiten

externe Ressourcen

Wo

Wann

Weitere Schritte, die mit Hilfe verschiedener Techniken und Interventionen gegangen werden sollen, wären:

Feedback-Schleifen: Kriterien, woran ich erkenne, inwieweit ich mein Ziel erreicht habe (möglichst sinnesspezifisch konkret: was werde ich dann sehen und hören, was werde ich dann tun, wie werde ich mich fühlen, was werde ich denken, vielleicht werde ich auch etwas riechen oder schmecken)

"Öko-check": Was wird sich alles noch verändern in mir und in meinem Umfeld, wenn ich meinem Ziel näherkomme oder es gar erreiche? Kann es negative Entwicklungen geben, die einem Zielerreichen entgegenstehen? Einwände?

Was ist die positive Absicht meines Problems? Wofür ist es gut? Z.B. bei unerwünschtem Verhalten: wann und wo ist es eine wünschenswerte Fähigkeit?

Finden der Ressource, z. B. Modell-/situation suchen, beschreiben lassen

Schritte zur Umsetzung planen

"Future-Pace": Zeitrahmen (für Erprobung) festlegen; Zielzustand (ev. hypnotisch) in der Physiologie/im Körperausdruck zeigen lassen und Kongruenz/Stimmigkeit überprüfen

NLP - zwei Geschichten für den Workshop

Einleitung

Es waren einmal zwei Städte, die lagen einander am Fluß gegenüber und waren durch eine alte Brücke miteinander verbunden. Die Leute mußten oft von einer Stadt in die andere, um ihrem Vergnügen nachzugehen, etwas einzukaufen, ihre Freunde zu besuchen oder einfach zur Arbeit zu gehen. Jahrelang hatten sie die alte Brücke benutzt und waren sehr zufrieden mit ihr gewesen. Doch da die Zeiten sich verändert hatten und der Autoverkehr stärker geworden war, riefen manche Leute nach einer neuen Brücke. Sie sagten, die alte sei zu schmal, sie müsse erneuert werden, der Unterhalt sei zu teuer und sie sei ein Schandfleck. Nach langen Diskussionen und Überlegungen beschlossen die Stadträte, eine neue Brücke zu bauen. Viele Pläne wurden geschmiedet, und der Brückenbau dauerte mehrere Jahre. Die Leute waren gezwungen, sich neue Wege zu suchen und sich auf die damit verbundenen Veränderungen einzustellen. Diejenigen, die weiterhin die alten Wege benutzen wollten, fühlten sich frustriert und oftmals verwirrt und wußten nicht, welche Straße sie nehmen sollten, um zur Brücke zu kommen. Diejenigen, die schon immer gegen die neue Brücke gewesen waren, wiesen auf die Verwirrung und Frustration hin und sagten: "Wir wären alle besser dran, wenn wir die alte Brücke behalten hätten." Endlich war die neue Brücke fertig. Viele freundliche Worte hörte man über das Aussehen der Brücke und darüber, wie gut sie ihre Aufgabe erfüllte. Mehr und mehr Leute entdeckten, daß es wichtige Gründe gab, über die Brücke zu gehen, um in die andere Stadt zu kommen, und daß es jetzt viel leichter geworden war. Der Verkehr zwischen den beiden Städten nahm zu, und in beiden mehrte sich der Wohlstand. Die Bewohner beider Städte waren stolz darauf, so fortschrittlich in ihren Ideen und Handlungen zu sein (Cleveland, 1992, S. 17). Diese Metapher habe ich um die letzten beiden Sätze gekürzt, die da im Original lauteten:

Die alte Brücke hatte ausgedient und wurde abgerissen. Trotzdem versuchten einige Leute immer noch, den Fluß da zu überqueren, wo die alte Brücke gewesen war.

Die Metapher von den Tümmelern von Gregory Bateson

Bateson berichtet in seinem Buch "Ökologie des Geistes" von einer Kommunikationsstudie bei Tümmelern. Er beobachtete, wie die Trainer den Tümmelern Tricks beibrachten, indem ein Trainer am ersten Tag immer dann auf einer Pfeife piffte und dem Tier einen Fisch zuwarf, wenn dieser ein ungewöhnliches Verhalten zeigte, z.B. aus dem Wasser springen. Jedes Mal, wenn der Tümmeler sprang, piffte der Trainer und warf ihm einen Fisch zu. Der Tümmeler lernte sehr schnell, daß dieses Verhalten ihm einen Fisch einbrachte, wiederholte es und erwartete die Belohnung. Am nächsten Tag kam der Tümmeler heraus und machte wieder einen Sprung. Doch er bekam keinen Fisch dafür. Mehrmals wiederholte er erfolglos den Sprung und wurde so ärgerlich, daß er irgendetwas anderes machte, vielleicht eine Rolle. Der Trainer piffte und warf dem Tümmeler einen Fisch zu. Dieser wiederholte den Trick und wurde weiter mit Fischen belohnt.

Kein Fisch für den Trick von gestern, Fische nur für etwas neues.

Dies wurde zwei Wochen lang so weiter gemacht. Für den Tümmeler war das frustrierend. Dann jedoch schien er die Regeln gelernt zu haben, kam am 15. Tag heraus, wurde ganz wild und zeigte acht neue Verhaltensweisen, die bisher noch nie beobachtet wurden.

Der Tümmeler hatte eine neue Ebene erreicht.

Es schien zu wissen, wie er neue Verhaltensweisen erfinden konnte und konnte auch die Regeln des Spiels verstehen, wann und wie er sie erfinden sollte.

Exkurs: Bateson beobachtete während der Trainingsphase, daß die Trainer den Tümmelern auch gelegentlich außerhalb des Kontextes Gratisfische zuwarfen. Auf seine Nachfrage hin erklärten sie, daß sie das tun, um die Beziehung aufrechtzuerhalten. Ohne eine gute Beziehung würde sich der Tümmeler überhaupt nicht darum kümmern, etwas zu lernen.

(Weiterführende) Literatur

- Bateson, G. (1987). Geist und Natur. Frankfurt: Suhrkamp.
 Bateson, G. (1985). Ökologie des Geistes. Frankfurt: Suhrkamp.
 Cleveland, B. (1992). Das Lernen lehren. Erfolgreiche NLP-Unterrichtstechniken. Freiburg: VAK.
 Dilts, R. (1991). Identität, Glaubenssysteme und Gesundheit. Paderborn: Junfermann.
 Dilts, R. (1994). Know How für Träumer. Strategien für Kreativität. Paderborn: Junfermann.
 Grinder, M. (1994). NLP für Lehrer. Freiburg: VAK.
 Lloyd, L. (1993). Des Lehrers Wundertüte. NLP macht Schule. Freiburg: VAK.
 Mohl, A. (1993). Der Zauberteichling. Das NLP Lern- und Übungsbuch. 2. Auflage. Paderborn: Junfermann.
 O'Connor, J. & Seymour, J. (1994). Neurolinguistisches Programmieren: Gelungene Kommunikation und persönliche Entfaltung. Freiburg: VAK.
 Stahl, T. (1992). Neurolinguistisches Programmieren (NLP). Was es kann, wie es wirkt und wem es hilft. Mannheim: PAL.
 Stahl, T. (1988). "Triffst du 'nen Frosch unterwegs...". NLP für die Praxis. Paderborn: Junfermann.
- Alle Bücher von John Grinder und Richard Bandler

AG 2 „Systemische Kurzzeithherapie“ Diemar Lehr, Dipl. Psych., Bad Rothenfelde

Diemar Lehr, Teuburger-Wald-Klinik, Bad Rothenfelde

Bericht über den Workshop »Systemische Kurzzeithherapie«

In dem Seminar ging es um die Darstellung eines kurzzeittherapeutischen Konzepts auf der Grundlage systemischer Sichtweisen. In Einrichtungen wie Krankenhäusern, Kliniken oder auch in vielen Beratungsstellen bleiben oft nur einige Sitzungen, um Klienten psychotherapeutisch zu behandeln. Da in interaktionell-systemisch orientierten Therapiekonzepten schon die diagnostische Phase für therapeutische Angebote genutzt wird und zahlreiche kommunikative Mittel zur Problemlösung bzw. Ressourcenaktivierung zur Verfügung stehen, bieten sich entsprechende Vorgehensweisen in diesem Kontext besonders an.

Zu Beginn der Veranstaltung wurden theoretische Grundannahmen systemischer Einzeltherapie besprochen. Zentral scheint vor allem das Verständnis von psychischen Problemen aus dem aktuellen Bezugssystem (z.B. den Familien) von Betroffenen und weniger aus deren Persönlichkeit heraus. Dabei wird die Symptomatik nicht nur als Einschränkung, sondern auch als wertschätzender Lösungsversuch gewertet. Der Therapeut bekämpft nicht das Symptom, sondern er versucht vielmehr die Flexibilität des Patienten zu erhöhen, so daß dieser neben dem alten Verhaltensmuster auch andere Handlungsmöglichkeiten entwickelt.

Breiten Raum nahmen in unserem Workshop die Darstellungen systemischer Interventionen ein, die suggestiv Lösungsprozesse anregen (inhalts- und beziehungsreflektierende Sprachformen, indirekte, circulare und konditionale Fragen, therapeutische Statements, Umdenkungen, Überspitzungen; Verschiebungen; therapeutische Anekdoten).

Das praktische Vorgehen in der Kurzzeithherapie gliedert sich in die Abschnitte:

- ▷ Eingrenzung des problematischen Erlebens und Verhaltens unter beziehungsanalytischen Gesichtspunkten
- ▷ ausdrückliche Wertschätzung des Symptoms unter Betonung positiver Anteile und Absichten
- ▷ Festlegen konkreter therapeutischer Ziele
- ▷ therapeutischer Dialog mit musterunterbrechenden Angeboten meist indirekter Art
- ▷ Erprobung der Auswirkungen der Sitzung im Alltag
- ▷ bei Stabilität der Muster flexibler Wechsel der Angebote
- ▷ bei Erreichen der festgelegten Ziele Beendigung der Therapie

Am Ende des Nachmittags wurde im Rollenspiel mit einem fiktiven Klienten mit psychophysiologischen Schwierigkeiten das Vorgehen praktisch demonstriert.

AG 4 ClearingmitarbeiterInnen - Gesprächstraining und Kommunikation Klara Roeske, Bremen

7 TeilnehmerInnen stellten sich kurz vor. Anhand eines Arbeitspapiers wurden Möglichkeiten zu einem Rollenspiel erarbeitet, das die Situation am Arbeitsplatz verdeutlichen sollte. Im Anschluß an dieses Rollenspiel fand eine Auswertung statt.

Ein weiterer Schwerpunkt war eine Kommunikationsübung. Die Übung war ausgerichtet auf das Bewußtmachen von selektiver Wahrnehmung.

2 TeilnehmerInnen mußten bereits am Donnerstagabend abreisen, weil die AG Clearing nur für diesen Tag angekündigt worden war. Die übrigen TeilnehmerInnen haben den Freitag dazu genutzt, die nächste ARGE zu planen. Außerdem wurde darüber diskutiert, wie sich die Gruppe als Arbeitskreis der ARGE konstituieren kann.

Klara Roeske und Renate Zimmermann stellten sich zur Verfügung, über die bisherige Tätigkeit der Clearing AG eine Dokumentationsmappe einzurichten.

Die Vorbereitung für die nächste Clearing - AG übernehmen Irene Buty, PPBS Aachen, Lothringer Str. 83, 52070 Aachen, Tel. (0241) 505353, und Erika Radtke, ZSB RWTH Aachen, Tempelgraben 83, 52056 Aachen, Tel. (0241) 9732043. Anregungen und Vorschläge nehmen sie unter den o. a. Adressen entgegen.

AG 5 „Neugier und Redlichkeit - Erfolg durch Routine“ Das Oldenburger ASG-Modell

Christian Leszczyński
 PSB - Carl von Ossietzky Universität / Studentenwerk Oldenburg

Die Leitidee dieses Modells, das in angeleiteten - oder Selbsthilfe-Gruppe angewendet werden kann, besteht aus drei Zielkomponenten:

1. Detaillierte Zeitbudgetierung und Aufbau einer motivationsunabhängigen Routine des Arbeitsverhaltens,
2. Aufbau eines spürbar entlasteten Habitus („Wissenshaft ist Neugier und Redlichkeit.“ und „Fertigwerden trotz aller, auch persönlichen Probleme, die man hat.“)
3. Befreiung der schon bestehenden intellektuellen Ressourcen, Neuaufbau von Kompetenzen geschieht fallweise im Laufe des Gruppenprozesses.

Die ASG (Arbeitschwierigkeitengruppen) sind kein Kursmodell mit vereinheitlichtem Curriculum, sondern durchlaufende Gruppen, in die man sich für eine gewisse Zeit sozusagen einspielt, um dann nach Erarbeitung des persönlichen Stils, im Rahmen der Regeln, selbständig weiterzuziehen.

Ziel der AG war es, dies Modell anhand eines Leitfadens (s. *Anhang*) bis zur Handhabungsebene zu vermitteln. Meinem persönlichen Eindruck nach scheint dies gelungen zu sein, aber es wurden auch einige Probleme erörtert:

Das Modell hängt sehr stark von der übertragungsfähigen Motivationskraft der Gruppenleitung ab. Sollte es als Selbsthilfegruppe weitergeführt werden, muß in der Vermittlungsphase besonderer Wert auf die zunehmende Selbststeuerung der Gruppe durch die Anwendung der Regeln gelegt werden.

Wie jedes Modell selbsteiert es den Nutzerkreis, kein Modell ist für alle gut. Allerdings haben wir die Erfahrung gemacht, daß es nur zwei Indikationsbeschränkungen gibt, deren Vorhandensein wir aber der Selbsteinschätzung des Klientels überlassen: Wir müssen natürlich eine gewisse Gruppenfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und die Bereitschaft voraussetzen, sich auf die Disziplin-Elemente des Modells wenigstens für eine Versuchsphase einzulassen.

Das Modell ist für integrierte Beratungsstellen u.U. von besonderem Wert, weil die Gruppenarbeit, die Kontinuität der Beziehungen, die thematische Einschränkung, aus der heraus Kommunikationsanforderungen überschaubar bleiben, auch für Ratsuchende mit schwereren psychosozialen Problemen eine erhebliche Stabilisierungschance enthält und zur Verhinderung von problemverschärfender Isolation und Selbstisolation beiträgt.

Das Modell erfordert im Einzelfall auch einmal längere Teilnahme, bis hin zu einem Jahr. Der Vorteil gegenüber Kursmodellen mit kleinerer Sitzungszahl ist, daß im Gruppenprozeß der Erfolg der Arbeitsvorhaben beobachtbar ist und individuell abgestimmte Interventionen zur Unterstützung der Entwicklung möglich sind. Wir glauben, daß die Kosten-Nutzen-Relation im Vergleich zu einem Kursmodell mindestens gleichungünstig ist.

Christian Leszczyński
 Psychosoziale Beratungsstelle
 Carl von Ossietzky Universität / Studentenwerk Oldenburg

Arbeitsunterlage für die AG:

„NEUGIER UND REDLICHKEIT - ERFOLG DURCH ROUTINE“ GRUPPENARBEIT BEI LERN-, SCHREIB- UND PRÜFUNGSPROBLEMEN (Oldenburger Arbeitsschwierigkeitengruppen (ASG) - Modell)

Die Hintergrundannahme unseres ASG-Modells:
 Habitusentlastung (*„Wissenshaft ist Neugier und Redlichkeit.“*) und
 Habitusentwicklung (*„Grundlage des Erfolges, auch kreativer Leistungen, ist eine motivationsunabhängige Routine.“*);
 die Ziele des jeweiligen Arbeitsvorhabens sind durch Befreiung der vorhandenen Ressourcen
 erreichbar, auch bei Forbestehen persönlicher Belastungsfaktoren.

DER OLDENBURGER ASG-LEITFADEN

Das System der ASG arbeitet mit zwei Elementen: den wöchentlichen *Gruppentreffen* und dem *Regelwerk*. Sie werden in der PSB als angeleitete Gruppen durchgeführt, das System funktioniert aber auch als Selbsthilfegruppe.

Die Gruppensitzung:

Wöchentlich zwei Stunden
 Relativierung der eigenen Schwierigkeiten;
 Vielfalt der Stoffe und Wissenschaften;
 Anfänger und Promoventen;
 sozialer Zusammenhalt auf dem Campus; gemeinsame Unternehmungen, Adressenaustausch.

Hauptaufgabe: wöchentliche Planung und Bilanz; Verhandeln über Ziele, Urlaub etc.,
 Werkstattcharakter.

Bei angeleiteten Gruppen: aktive Unterstützung bei inhaltlichen Problemen (s.u. Handwerkszeug),
 Themen-, Strukturfindung etc. (je nach Qualifikation der Gruppenleitung); u.U. sparsame Deutungen
 zu Hemmungen etc. (selten).

Teilnahmevoraussetzung: Bereitschaft, den Versuch zu wagen, - mit einem Projekt - *tröz aller Probleme fertig zu werden*. Man muß nichts glauben, muß aber die Regeln für die Dauer des Versuchs akzeptieren (gewisse Ausnahmen verhandelbar, die Substanz wahren).

Die Regeln:

1. Hauptziel: Fertigwerden - trotz aller Probleme und unabhängig von der je aktuellen Motivation
2. Ressourcen aktivieren, Differenz zur Ratgeberliteratur, Jobmentalität
3. Das Projekt, die Normalarbeitswoche, der Normalarbeitsplatz
4. Die Arbeitseinheit und ihre Pause; der Arbeitsgegenstand, das Arbeitsziel der Woche
5. Das Sitzen - der kleine Schmerz der Disziplin: "Zur angegebenen Zeit am angegebenen Ort" - "Was weg ist, ist weg" - "Niemand mehr."
6. Das Grützebuch - Störungen aushalten, in der Sprache und in der Schrift bleiben, paradoxe Befehle
7. Das Kriterium der leeren Zeit - Arbeiten, Dösen, Grübeln, nichts stattdessen tun: "Langeweile ist der beste Arbeitsgrund"
8. Selbstweibel beantworten: "Wissenshaft ist Neugier und Redlichkeit." - Die Begegnung mit dem Material, die Routine, die Bescheidenheit des Üblichen lassen auf nichtplanbare Weise auch das Besondere entstehen.
9. Die Gruppe - Wochenplan und Wochenbilanz, kontinuierlich die Regeln bekräftigen, Depotenzierungsgefahr bei zu großen Kompromissen, unregelmäßigem Gruppenbesuch, Ironie etc.; auch bei starken sachlichen Hilfen der Leitung dürfen die Regeln nicht in den Hintergrund treten.
10. Unsere Erfahrung ist: *Wenn die Regeln eingehalten werden, kann es nicht sein, daß nichts dabei herauskommt.*

Einiges Handwerkszeug:

- Weißblech-Technik
- Buch-zu-Technik, der kreative Moment des Nicht-Wissens
- Zimmer-Schrank-Schublade-Akte, Freizeitsätze und Gesprächsgestaltung (Betreuung, Prüfung) Kurzreferat etc.
- Themenfindung, Gliedern, Disponieren, Untersuchungsanordnung als Rahmung, Adressatenorientierung
- Bilder als Mentalitätshilfen

Einige Aspekte zur Gruppenleitung:

Wertschätzung der Universität als gesellschaftlicher und individueller Entwicklungschance, Identifikation mit dem ASG-System; Freude an psychologisch-pädagogischer Arbeit; Identifikationsangebot an die Gruppenmitglieder; Übertragungsphänomene.

Nichtersetzbarkeit personaler Begegnung

September 1995

AG 6 „Statistik, Controlling, Evaluation“

Christian Leszczyński

PSB - Carl von Ossietzky Universität / Studentenwerk Oldenburg

Rahmenbedingungen:

Finanzmangel, Reduktionsnotwendigkeiten in den Hochschulen, aber auch das generelle Problembewußtsein (Reform der öffentlichen Dienste, Kundenorientierung, Kostenbewußtheit etc.) verlangen nach rationalen und konsensfähigen Kriterien der Leistungsbeurteilung.

Institutionen unseres Typs können auf keine verbindlichen Kennziffern zurückgreifen (vergleichbar etwa den Minderstausstattungen der Fächer) und sollten sich daher aktiv um die Definition qualitativer und quantitativer Standards und deren politisch-institutionelle Absicherung bemühen.

In der Gruppe wurden vielfältige Versuche geschildert, das Praxisfeld unserer Einrichtungen, vor allem im Hinblick auf individuelle Intensivberatung, zu beschneiden und im Zusammenhang von Profilierung und Konkurrenz der Hochschulen für beratungsfreunde Ansprüche in Dienst zu nehmen. Häufig wird mit Kosten und falsch verstandenen lean administration-Vorstellungen gegen die Tradition einer in den vergangenen Jahren von uns systematisch aufgearbeiteten hochschulischen *Beratungskultur* argumentiert. Deren Kernbestand heißt: klientenzentriert, reflexionsorientiert, vertraulich und kostenlos mit regionaler Zuständigkeit und nicht in die Institution hinein zu beraten und bei kritischer Loyalität zu unseren Hochschulen (Rückmeldefunktion, Beiträge zur Studienverbesserung) auf institutioneller Unabhängigkeit in den Beratungszielen und -prozessen, sowie auf strikter Trennung von Beratung und Administration zu bestehen. Das Ethos unserer Praxis orientiert sich an der Forderung von vielfältiger Orientierungs- und Entscheidungsprobleme. Die tägliche Arbeit zeigt, daß die Anforderungen an psychologische Beratung stetig zunehmen, und an vielen Standorten wird diesem Bedürfnis durch die Existenz bzw. den Aufbau von Einrichtungen entsprochen, die allgemeine und psychologische Beratung, bis hin zur Therapie, integrieren.

An diese Prinzipien unserer Arbeit zu erinnern, heißt natürlich nicht, sich gegen die Diskussion und Implementierung vernünftiger und neue gesellschaftliche Konstellationen berücksichtigender Effektivitäts- und Effizienzkriterien zu immunisieren. Wir entwerfen uns keineswegs als gleichsam mützenatisch erhaltene Kunstlerexistenzen, sondern stehen ganz selbstverständlich in *einem zivilgesellschaftlichen Respekt vor dem öffentlichen Geldgeber*. Die Verantwortung vor unserer Arbeit, unseren Klienten und der Institution Hochschule verlangt aber auch, daß wir allen unterkomplexen und pragmatisch zu verkürzten Beratungsleitbildern, sowie einer wildwuchernden, nur an Selektion interessierten Ökonomisierung und Einsparifizierung Widerstand entgegen zu setzen haben.

In der Arbeitsgruppe wurde nun zunächst eine Klärung der Zentralbegriffe *Statistik* (Nachfrage-, Arbeits- und qualitative Problem-Statistik), *Controlling* (unsere Dienstleistung als Kostenträger, Haupt- vs. Hilfskostenstelle, Abbildung der Personal- und Sachmittel, der externen und internen Gemeinkosten, der Investitionen und Abschreibungen auf eigene oder fremde Kostenstellen, Leistungskennziffern, Finanzierungskennziffern) und *Evaluation* vorgenommen; letztere blieb das Hauptthema.

Die weitersprechenden Erfahrungen des Norddeutschen Evaluationsverbundes, der jährlich einzelne Studiengänge vor allem im Hinblick auf die Lehre untersucht, können dessen Modell einer diskursiven Evaluation auch für unsere Arbeit interessant machen (s. *Anhang*). Es wären folgende Aspekte zu berücksichtigen:

1. Evaluation des institutionellen Auftrags im gesellschaftlichen Kontext

Hierher gehören Fragen der generell und standorttypisch geltenden Rechtsgebote, der Definition des Auftrages; der Organisationsform; volkswirtschaftliche Erwägungen (Präventionsgedanke, Externalisierung interner Kosten, z.B. auf das Gesundheitssystem) sowie kulturelle und ethische Erwägungen (Visitenkarte und zugleich loyale Kritikinstanz für die Hochschule; Transparenz und Integration vs. pragmatische Anpassung oder Selektion). Die jeweilige lokale Regelung all dieser Aspekte muß selber auch auf ihre Vernünftigkeit hin hinterfragt werden und u. U. veränderbar sein.

2. Evaluation der Ausstattung in Relation zum Auftrag und der Nutzung

Welche Relationen von Feld, nachfragender Klientel und Beratungskapazität sind angemessen, davon ausgehend: wie müssen Kennziffern für weiteres Personal, Sachmittel und Investitionen, sowie die Anforderungen an die Räumausstattung ausgelegt sein?

3. Evaluation der Wahrnehmung des Auftrages

Quantitative Aspekte in den Horizonten der Standards und als Zeitreihe: Belastungs- und Leistungsstatistik; Effizienz und Effektivität (Kosten-Nutzen-Relationen, beschreibbare Wirksamkeit).

Qualitative Aspekte: öffentliche Präsenz und Erscheinungsbild der Beratungsstellen, ihre Informiertheit, Kommunikativität, Kreativität und Entwicklungsfähigkeit im Hinblick auf sich wandelnde Klientenbedürfnisse und hochschulische Aufgaben, Nutzerorientierte Erfolgskontrolle; Fallstudien zu speziellen Feld- und Praxisproblemen.

In den Fragen 1 und 2 wird der institutionelle Rahmen unserer Arbeit evaluiert; erst Fragenkreis 3 berührt im engeren Sinne unsere Belastungen und Leistungen. Es versteht sich von selbst, daß zwischen Auftrag, Ausstattung und qualitativer Leistung eine dreiseitige Abhängigkeit besteht, innerhalb der Prioritäten so gesetzt werden müssen, daß keine Dominanz lediglich ökonomischer Aspekte eintritt.

Das Hauptproblem aller Entscheidungen in diesem Bereich wird sein, im weitesten Sinn ökonomische Argumente mit ethischen, sozialen, kulturellen in *Resonanz* zu bringen und der wechselseitigen logischen, systemischen Abschottung dieser Gesichtspunkte und Werte hochschulpolitisch entgegenzuarbeiten.

Ausblick:

Die Diskussion berührt eine Fülle von Erfahrungen mit den unterschiedlichen Organisations- und Arbeitsformen unserer Einrichtungen und mit ersten z.T. höchst unangemessenen, sachfernen Beurteilungsversuchen von Außenstehenden. Es wurde bekräftigt, daß wir uns offen und selbstkritisch mit Qualitätsfragen und Evaluationsmodellen auseinandersetzen müssen und uns selbst um konsensfähige Kennziffern zu bemühen hätten; sonst besteht durchaus die Gefahr, daß inkompetente und womöglich zynische Instanzen Einfluß und Steuerungsmacht erhalten.

In Niedersachsen wird von einer Projektgruppe aus dem Kreis der Beratungsstellen z.Zt. eine ausführliche und differenzierte Bestandsaufnahme des hier nur skizzierten Problemkataloges vorgenommen. Im Frühjahr soll dazu eine Fortbildungsveranstaltung unter Hinzuziehung externer Experten stattfinden.

Christian Leszczyński
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Diskursive Evaluation

Einige Prozesseigenschaften

Das im Rahmen des Norddeutschen Evaluationsverbundes in den Universitäten Bremen und Oldenburg erstmals praktizierte Verfahren kann als Paradigma eines Bewertungsprozesses dienen, für den ich den Begriff *diskursive Evaluation* vorschlage. Durchführung, begleitende Beobachtung und Diskussion heißen einige Merkmale gewinnen, die im folgenden zusammengestellt werden sollen.

1. Diskursiv kann dieser Evaluationstyp heißen, weil er primär auf einen *erfahrungs-, qualitäts- und entwicklungsbezogenen Kommunikationsprozeß* hin konzipiert ist. Die Fächer werden nicht einem quantifizierenden, kennzifferzentrierten Vergleich, womöglich mit dem Ziel einer Ranking-Position oder der Legitimierung administrativer Eingriffe, unterzogen. Sie werden auch nicht an einer abstrakt allgemeinen Normalität von Fachstandards gemessen. Es werden die standortspezifischen Entwicklungen des Faches gewürdigt, ein Qualitätsbild aus den jeweils gegebenen Voraussetzungen gezeichnet und realistische Zielvorstellungen entworfen.

Diskursive Evaluation zielt auf die Produktion vernünftigen Raisonnements, nicht auf Konkurrenz und Selektion. "Nicht Belehrung, sondern Hilfe" hieß die Verständigungsformel. Der Diskurs ist nicht instrumentalistisch organisiert, sondern lebt aus dem Gesus von Argument und Überzeugung, und in diesem Habitus kann tatsächlich eine authentische und gegenseitig bereichernde Begegnung von Fachvertretung und Gutachterkommission stattfinden.

2. Anhand eines Leitfadens fertigen die Fächer eine Selbstbeschreibung an, deren Wert um so größer ist, je offener auch Probleme benannt sind. Die mit dieser Aufgabe Beaufragten sollen sich nicht als Repräsentanten eines möglichst glatten und unauffälligen Konsensus verstehen, sondern als Avantgarde des *Problembewußtseins* und einer *Kommunikationsinitiative* in ihrem Feld. Sie arbeiten um so wirkungsvoller, je unbefangener ihre Beobachtungen und je kritischer ihr Bericht sind. Diskursive Evaluation entfährt ihre Potentiale, wenn sie nicht möglichst breite Zustimmung, sondern die größtmögliche Akzeptanz einer *gütartigen Provokation* erhält.

3. Offenheit der Gespräche und Akzeptanz der Ergebnisse wird durch die Tatsache gefördert, daß die Fächer ihre Gutachterkommissionen selbst auswählen. Gefälligkeitsbewertungen sind nicht zu befürchten, weil die Fächer zweier oder dreier Partneruniversitäten sich auf eine Kommission einigen müssen.

Es hat sich bewährt, daß die Gutachter die *Gelassenheit einer gesicherten Fachreputation*, generell reiche *Kommissionserfahrung* und die *lebenserfahrenene Besonnenheit* des Seniors hatten und in keinem Fall ihr persönliches Verständnis des Faches und seiner Entwicklung als Modell oktroieren wollten, auch die sonst gelegentlich zu beobachtende Überkzentrierung von Forschung wurde vermieden. Zur Rolle des aufdeckenden und gesprächsstiftenden Ratgebers gehört sehr wesentlich auch die Fähigkeit, die Erfahrungen und die Erwartungen des Mittelbaus und der Studierenden zu integrieren.

4. Aus den Selbstbeschreibungen bezieht die Gutachterkommission ihre analytische Perspektive für die zweitägige Visitation. In dem dichten kommunikativen Geflecht von Anhörungen, eigenen Besichtigungen, Diskussionen etc. entsteht ein unscharfer *Erfahrungs- und Gesprächsraum* für beide Seiten. In der diskursiven Spiegelung am Blick der ordnenden KollegInnen vertieft und verändert sich die Selbstwahrnehmung, und in der persönlichen Begegnung ergeben sich für die Kommission neben den verabredeten -zusätzliche, ungeplante und auch gar nicht vorab planbare Gesichtspunkte, die das Bild facetten- und impulstreicher gestalten.

5. Die nun folgende Entwurfsfassung des Gutachtens enthält alle relevanten Beobachtungen und Bewertungen, vor allem aber die zentrale Gestaltvermutung für das Fach, d.h. alle Charakteristika (thematische Akzente in Forschung und Lehre, Studiengänge, Curriculum, ortstypische Entwicklungen etc.), die seine aus der *jeweiligen Institutionengeschichte* beziehbare Identität ausmachen.

Engagen mancher Tendenzen, aus dem Stand kurzzyklische Leitbilder gleichsam zu erfinden und Marktnischen für Profile zu suchen, legt die diskursive Evaluation ihr Gewicht auf ein Profil, daß die Stärken und Besonderheiten der jeweils geschichtlich gewordenen Identität versammelt. Mithin wird dem Fach eine Treue zu seiner lokalen Tradition empfohlen, die es schon fast zugunsten eines mainstreams aufgeben wollte.

6. Kommission und Fachvertretung treffen sich auf der Auswertungskonferenz zur Diskussion des Gutachtenentwurfs. In Anwesenheit der Fachvertretung der Partneruniversitäten werden Befund und Gestaltentwurf diskutiert. Es werden Informationsmängel und Mißverständnisse abgearbeitet, nicht um die Kritik zu mindern, sondern um die *Gestaltwahrnehmung* von Fehlern zu betonen und sie dadurch noch weiter zu *konturieren*. Auch die vorzuschlagenden Maßnahmen erhalten ihr realisationsförderndes feedback. So entsteht in ausführlicher Kommunikation, ergänzt um die Bemerkungen der KollegInnen aus den Partneruniversitäten, aus dem Entwurf die Grundlage für das endgültige Evaluationsgutachten.

7. Adressat des Gutachtens sind auch die Planungsinstanzen der Universität, in erster Linie jedoch das Fach selber. Das Gutachten ist ja konzeptionsgemäß nicht Instrument der Ressourcenverteilung bzw. -umverteilung. Es ist Anstoß und Medium einer *fachinneren Debatte über die Zone des nächsten Entwicklungsschrittes* und der dazu nötigen Veränderungen. Aus dem Gutachten sind die operativen Verhandlungen und die überprüfbareren Selbstverpflichtungen zu entwickeln.

Ihren vielleicht entscheidenden Reichtum gewinnt die diskursive Evaluation gewissermaßen im *Danach*, nämlich wenn es dem Fach gelingt, die vielfältigen Anstöße, die schon der evaluative Prozeß in der ersten Phase mit sich brachte, und die Qualitätsvorstellungen des endgültigen Gutachtens in einen *institutionalisierten, permanenten Entwicklungsprozeß* mit definierten Kontrollschritten einzubringen.

8. Erfolgsmessend wird der Evaluationsprozeß nach zwei bis drei Jahren, wenn die inhaltlichen, organisatorischen und kommunikativen Veränderungsschritte bewertet werden, die in der Verantwortung des Faches liegen. Die Gutachter haben den Vorschlag gemacht, in möglichst gleicher Kommissionszusammensetzung noch einmal die Fächer zu evaluieren, um die entstandenen Vertrauensressourcen zu nutzen und auch aus Gründen der persönlichen Motivation; das Engagement vertieft sich, wenn man den Entwicklungsprozeß, den man anstoßen wollte, weiter verfolgen kann.

Bericht der Arbeitsgruppe 7

Weiterentwicklung eines Entscheidungstrainings zur Studienfachwahl

Miller, Hans-Georg
Strey, Bernd

An zwei Tagen stellen die Referenten in einer 8stündigen Arbeitsgemeinschaft mit insgesamt 23 Teilnehmern die Weiterentwicklung eines Entscheidungstrainings zur Studienfachwahl vor. Zunächst wurden die theoretischen Grundlagen mit Erklärungsansätzen zur Studienwahl unter psychologischen, soziologischen und entscheidungstheoretischen Aspekten erläutert. Anschließend wurden die Konzeption des Entscheidungstrainings von Potocnik (1990) und die einzelnen Komponenten vorgestellt:

Erwartungs- und Sprachklärung, Modell der erfolgreichen Studienwahl, persönliche Zielefindung, Generierung von Alternativen, persönliche Bewertung, zielgerichtete Informationssuche und Handlungsplanung. Exemplarische Übungen wurden zu den zentralen Trainingszielen in Einzel- und Partnerarbeit durchgeführt. Dann berichteten die Referenten über die eigene Weiterentwicklung des Trainings und die zielgruppenspezifische Ausrichtung und stellen die Ergebnisse der Teilnehmerbefragung sowie Verbesserungsvorschläge dar. Zum Abschluß wurden die einzelnen Bausteine diskutiert und auf Anwendbarkeit und Durchführung in jeweiligen Einrichtungen und Beratungsfeldern besprochen. Sowohl Teile als auch das gesamte Training wurden von den Teilnehmern der Arbeitsgruppe als brauchbar und praktikabel für die Beratung von Personen mit Entscheidungsschwierigkeiten bei der Studienfachwahl eingeschätzt.

AG 8, „Das Bielefelder Schreiblabor“

Gabriela Ruhmann, Universität Bielefeld, IZHD

Das Bielefelder Schreiblabor

Ein Bericht von Gabriela Ruhmann

Im Rahmen der ARGE - Tagung im September 1995 berichtete ich in einer Arbeitsgruppe über das Bielefelder Schreiblabor. Die folgende Darstellung führt die Inhalte dieses Nachmittags ein wenig aus. Nach einem Überblick über die Grundidee und den Aufgabenbereich des Schreiblabors greife ich die Schreibprobleme der Studierende heraus und schildere die bisherigen Einsichten. In einem Anhang folgt die Auswertung eines Interviews mit KlientInnen des Schreiblabors.

1. Grundidee und Aufgabenbereiche

Das Bielefelder Schreiblabor ist eine Beratungs- und Weiterbildungsstelle für wissenschaftliches Schreiben. Es besteht seit September 1993, als Modellversuch finanziert vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW. Ziel des Modellversuches ist es, exemplarisch an der Universität Bielefeld die Ausbildung im wissenschaftlichen Schreiben zu verbessern und damit zu einer Verkürzung der Studienzeiten beizutragen. Ins Leben gerufen wurde der Modellversuch von Dr. Andrea Frank, die sich in den USA von den dortigen universitären "writing labs" inspirieren ließ. Ihr gelang es, das Ministerium für Wissenschaft und Forschung NRW davon zu überzeugen, daß überlange Studienzeiten vor allem dadurch entstehen, daß Studierende das Examen hinauszögern, weil sie sich nicht ausgetübt fühlen, die wissenschaftliche Abschlussarbeit zu schreiben.

Zunächst vorrangig als Beratungsstelle für Studierende gedacht, ist das Schreiblabor inzwischen eine Anlaufstelle für eine breitgefächerte Klientel geworden: Studierende, Tutoren, Lehrende, neuerdings auch Studien- und psychosoziale Berater. Das Beratungsangebot des Schreiblabors umfaßt ein weites Spektrum von Fragen zum Lernen und Lehren des wissenschaftlichen Schreibens. Studierende erhalten Hilfestellungen bei ihren Problemen mit dem Verfassen ihrer Studienarbeiten. Lehrende, TutorInnen und Berater der Universität können an Weiterbildungen teilnehmen, in denen es um die Fragen geht: Wie kann man Studierende zum wissenschaftlichen Schreiben anleiten? Welche Hilfestellungen gibt es für den Umgang mit Schreibproblemen?

Mit steigender Bekanntheit und wachsender Nachfrage entwickelt sich der Aufgabenbereich des Schreiblabors ständig weiter. An der Grundkonzeption indes hat sich jedoch nichts geändert: Vornehmlich werden im Schreiblabor laufende Studienarbeiten, insbesondere Examenarbeiten betreut, um Erkenntnisse über typische Schreibprobleme zu gewinnen und um zu erproben, mit welchen Mitteln man ihnen begegnen kann. Neben Einzelberatungen zu laufenden Arbeiten werden Gruppenveranstaltungen angeboten, in denen Grundfertigkeiten des wissenschaftlichen Schreibens vermittelt werden. Vor dem Hintergrund unserer Erkenntnisse im direkten Umgang mit Schreibproblemen erarbeiten wir nach und nach mit Lehrenden der Universität, wie die universitäre Schreibausbildung verbessert werden kann.

Mittlerweile haben etliche andere Universitäten Interesse an der Idee und inhaltlichen Konzeption des Schreiblabors geäußert. Deshalb gehört es seit einiger Zeit zu unserem Aufgabenbereich, andere Institutionen zu beraten und Qualifizierungsveranstaltungen für deren zukünftiges Personal anzubieten.

2. Institutionelle, finanzielle und personelle Realisierung

Dr. Andrea Frank ist im Rektorat der Universität Bielefeld tätig. Als Referentin des Prorektors für Forschung und Lehre initiiert und koordiniert sie hauptsächlich die Vorgänge, die die bildungsstrategische und institutionelle Zielsetzung des Projekts betreffen. Die Erkenntnisse aus dem Schreiblabor sollen in die Fakultäten fließen, um dort zu einer Verbesserung der

Ausbildung beizutragen. Die dabei gewonnenen Einsichten und bewährten Abläufe sollen andere Universitäten zur Nachahmung anregen.

Die eigentliche Beratungsstelle ist installiert am Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld. Als fächerunabhängige Einrichtung ermöglicht sie Studierenden sämtlicher Fakultäten, das Beratungsangebot zu nutzen, ohne dabei fachliche Beurteilung fürchten zu müssen. Die fachlich ungebundene Stellung des Schreiblabors ermöglicht uns vor allem ein neutrales inhaltliches Vorgehen: Die Studierenden trauen sich, ihre Lernprobleme offenzulegen (siehe Anhang), und wir können diese Probleme zunächst einmal weit ins Visier nehmen und analysieren. Dabei versuchen wir, bereits vorhandene Strukturen der Universität effektiv zu nutzen. Nach einer grundlegenden Bestandaufnahme im Schreiblabor werden viele Studierende (zusätzlich) in andere Beratungsbereiche der Universität überwiesen, etwa in die Zentrale StudentInnenberatung, Studienberatung, Sprechstunden der Lehrenden, Veranstaltungen zur Arbeitstechnik usw.

Die Personalmitarbeiter für das Projekt wurden zwischenzeitlich angestockt: Begonnen haben wir mit zwei wissenschaftlichen Hilfskräften, die nunmehr auf den Umfang von drei Teilzeinstellen für wissenschaftliche MitarbeiterInnen angestockt wurde (je 2/3 Bar-2a). Seit Anfang 1996 sind neben mir (Gabriela Ruhmann, M.A.) zwei weitere Beraterinnen im Schreiblabor tätig: Ingrid Furchner (M.A.) und Christina Tente (M.A.).

3. Wer kommt warum ins Schreiblabor?

Auffällig ist: Fast ausschließlich Studierende aus den Sozial- und Geisteswissenschaften suchen unseren Rat, überwiegend sind es Frauen. Der größte Anteil der Ratsuchenden studiert(e) Soziologie, gefolgt von und Pädagogik, Germanistik, Psychologie, Lehramtsstudiengängen. Ganz selten suchen Studierende der Wirtschaftswissenschaften und noch seltener der Rechtswissenschaften und schließlich naturwissenschaftlicher Studiengänge unseren Rat. Die Studierenden, die zu uns kommen, finden für ihre Schwierigkeiten keine Hilfe in den gängigen Angeboten der Hochschule. Es gelingt den Ratsuchenden offensichtlich nicht, ihre Fragen und Probleme allein oder untereinander, in der Studienberatung, in den Veranstaltungen und Sprechstunden der Lehrenden zu klären.

Wer bei uns Rat sucht, hat in der Regel bisher wenig geschrieben und noch weniger Rückmeldung über die eigenen Schreibleistungen bekommen. Die Studierarbeit, die die Ratsuchenden in unsere Beratungsstelle führt, ist fast immer die erste umfangreichere Schreibaufgabe, die sie zu bewältigen haben. In den allermeisten Fällen ist es die Abschlussarbeit.

Viele der Studierenden haben bis dahin das Studium ohne größere Einbrüche absolviert. Mit der Abschlussarbeit fühlen sie sich jedoch gänzlich überfordert. Sie haben den Eindruck, daß plötzlich etwas anderes von ihnen verlangt wird, als dies zuvor im Studium der Fall war. Einerseits sind sie fest davon überzeugt, daß ihre Fähigkeiten und bisher erworbenen Kenntnisse nicht ausreichen, um die Examensarbeit zu bewältigen, andererseits können sie jedoch auch nicht genau artikulieren, was sie verunsichert. Allesamt quälen sie sich mit dem Eindruck, daß sie mit der Examensarbeit ein *wissenschaftliches* Produkt erstellen müssen, ohne genau zu wissen, worin die erforderliche Leistung eigentlich besteht. Weil sie nicht genau wissen, wie sie ihre Arbeit gedanklich und praktisch in den Griff bekommen können, beschäftigt sie diese Aufgabe sehr viel länger, als das in den Ausbildungsrichtlinien vorgesehen ist: viele Monate, mitunter einige Jahre lang. Einige haben mehrere (inoffizielle) gescheiterte Anläufe hinter sich.

4. Wie sehen die typischen Probleme aus?

Von kleinen, eher persönlichkeitsbedingten Problemunterschieden einmal abgesehen kämpfen alle Ratsuchenden im Grunde mit denselben Schwierigkeiten. Unabhängig davon, worüber wie lange mit welchem Ziel geschrieben wird - es zeigt sich, daß die Probleme bereits vor der schriftlichen Niederlegung auftreten. Wir beobachten, daß sich die Studierenden in fast allen Arbeitsschritten zu lange aufhalten oder darin steckenbleiben. Die Probleme, über die uns die KlientInnen berichten, klingen durchaus nicht ungewöhnlich, vielmehr handelt es sich um Fragen und Hindernisse, die auch jede erfahrene Schreiblerin aus eigener Erfahrung kennt. Es sind Unsicherheiten, mit denen jeder kämpft, der mit einem gewissen Ehrgeiz eine wissenschaftliche Qualifikationsarbeit schreibt. Bei den Studierenden, die zu uns kommen, potenzieren sich diese Widrigkeiten jedoch zu folgensweren Problemen.

Ganz allgemein ausgedrückt kämpfen die Studierenden mit der Frage, wie man aus einer großen Menge von Texten einen neuen und *eigenständigen* Text herstellt. Es fällt ihnen sehr schwer, die Masse an Information, die ihnen zu ihren gewählten Themengebieten zur Verfügung steht, im Rahmen der Arbeit sinnvoll zu verwenden. Angesichts der Menge an Literatur trauen sie sich nicht, eigene haltbare Gedanken zu entwickeln und sie sinnvoll an den vorfindenden Informationsstand anzuknüpfen. Bei der Abschlussarbeit führt dies zu fatalen Folgen: Aus Furcht, bereits Gesagtes nicht zu erfassen oder nichts Neues sagen zu können, *lesen* die Studierenden zu viel und zu lange, und sie zögern es hinaus, sich auf eine enge Fragestellung festzulegen, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln und ihn - d.h. auch: sich - zu trauen. Dadurch wird die Steuerung der Arbeit sehr unsicher oder sie gerät gänzlich aus dem Ruder. Ohne eine enge Fragestellung wird es schwer, Information zu reduzieren, sich von dem Gelesenen zu lösen und etwas zu Papier zu bringen, das man als etwas Eigenes anerkennt und das den eigenen hohen Maßstäben genügt.

Die wenigsten Ratsuchenden leiden unter echten Blockaden. Die meisten beginnen zu spät mit dem Schreiben, und sie nehmen sich inhaltlich viel zu viel vor. Sie sind nicht dazu in der Lage, sich wirklich von der Literatur zu lösen, eine eigene Perspektive zu entwickeln und dadurch eine inhaltlich Begrenzung zu finden.

Da sie wissenschaftliche Texte fast ausschließlich als fertige, geschliffene Produkte aus der Leserperspektive kennen - sie selbst haben bisher ja kaum geschrieben - unterschätzen sie gänzlich den *Prozess* der Textproduktion. Mangelnde Schreibfertigkeit und Orientierung an Gelesenen verleitet sie zu völlig unrealistischen Vorstellungen darüber, was im Rahmen einer Examensarbeit überhaupt leistbar ist.

Mangelnde Schreibfertigkeit verleitet die Studierenden zu einer weiteren fatalen Fehleinschätzung: Die gelesenen Texte vor Augen beginnen sie das Schreiben in der Annahme, daß es möglich sei, auf Anhieb etwas qualitativ Vergleichbares zu produzieren. Da es ihnen nicht gelingt, umgehend etwas Druckreifes zu schreiben, sind sie frustriert und verunsichert. Sie suchen den Fehler ganz persönlich bei sich und vertrauen sich mit ihrem Problem niemandem: so recht an: weder ihren HochschullehrerInnen, noch ihren KommilitonInnen. Meist folgt auf solche frustrierenden Erlebnisse weiteres Suchen in der Literatur, und das Schreiben wird immer weiter herausgeschoben.

5. Die Angebote des Schreiblabors für Studierende

Unsere Angebote für Studierende beruhen auf zwei Grundstützen: Erstens wollen wir den einzelnen Ratsuchenden nicht mehr Unterstützung geben als *individuell* unbedingt nötig erscheint. Uns geht es darum, die Selbststeuerung in Gang zu setzen. Zweitens bemühen wir uns, möglichst nur solche Unterstützung anzubieten, für die es *institutionell* tatsächlich (noch) keine Angebote gibt. Wir wollen und können weder die inhaltliche Betreuung durch die Lehrenden ersetzen, noch die diversen allgemeinen Angebote zur Studententechnik und die psychosoziale Beratung der Universität.

An zwei Tagen der Woche gibt es feste Sprechzeiten. Hier findet meist der erste Kontakt mit den Studierenden statt, die das Schreiblabor mit ihren Schreibschwierigkeiten aufsuchen. Je nachdem, wie dringend Unterstützung notwendig erscheint, werden die Ratsuchenden von hier aus speziell in die einzelnen Angebote des Schreiblabors überwiesen. Zudem werden sie bereits von hier aus, aber auch an späteren Stationen der Schreibberatung, auf die zusätzlichen Anleitungs- und Beratungsangebote der Universität verwiesen.

5.1 Einzelberatung

Einzelberatung bieten wir vorwiegend Studierenden, Examenkandidatinnen und einigen wenigen Doktorandinnen an, die unter langanhaltenden Blockaden leiden und unter hohem Zeitdruck stehen. Viele von ihnen haben einen sehr langen Anlauf hinter sich, und die Beschäftigten mit der Qualifikationsarbeit ist entsprechend emotional geladen.

Am stärksten unterstützen wir diese Klientinnen daher zunächst bei einer realisierbaren Einteilung der Arbeit. In Absprache wird die Schreibaufgabe in bewältigbare Teilstücke zerlegt und eine Zeitplanung vorgenommen. Das Arbeitspensum und der Schreiberfolg werden immer wieder kontrolliert und eventuell neu eingeteilt.

5.2 Schreibgruppen

Weil die Einzelberatung so zeitaufwendig ist, sollen viele Studierende in Schreibgruppen betreut werden. In diesen Gruppen sollen die Studierenden zu mehr Selbsthilfe angeregt werden. Dabei gehen wir von folgender Erkenntnis aus: Daß die Ratsuchenden mit Hilfe des Schreiblabors ihre Probleme überwinden, liegt zum großen Teil an dem regelmäßigen persönlichen Austausch und an der kontinuierlichen Rückmeldung über die Texte. Die aber können nicht nur wir (oder die DozentInnen) geben, sondern auch die Studierenden untereinander, wenn sie hierzu angeleitet worden sind.

Da es unser langfristiges Ziel ist, praktisch erprobte, konkrete Vorschläge für eine verbesserte Hochschullehre zu machen, erhoffen wir uns von den Schreibgruppen nicht nur eine ökonomischere Betreuung der Ratsuchenden. Wir möchten mit dieser Arbeitsform auch mehr darüber herausfinden, welche der verschiedenen Schritte, die beim Planen und Verfassen wissenschaftlicher Texte vornehmlich sind, wirklich von Lehrenden betreut werden müssen, welche davon die Studierenden selbst untereinander überwachen können und wie man sie darin anleiten kann.

5.3 Schreibkurse

Die Einsichten, die sich in der Einzelberatung und in den Schreibgruppen einstellen, versuchen wir in Übungen umzusetzen, die sich auch vorbeugend in eigens dafür eingerichteten Kursen durchführen lassen. In solchen Seminaren, die zumeist zweitägig sind, werden mit unterschiedlichen Schwerpunkten folgende typische Fragen abgehandelt:

Was heißt es überhaupt, wissenschaftlich zu arbeiten; welche Funktion hat dabei das wissenschaftliche Schreiben? Was sind die Idealvorstellungen über Wissenschaft und wissenschaftliches Schreiben? Inwiefern ist es bei Studierarbeiten nötig und möglich, diesen Idealvorstellungen zu entsprechen; welche praktischen Hindernisse gibt es dabei? Wie findet man ein Thema für eine wissenschaftliche Arbeit? Wie läßt sich ein Thema so eingrenzen, daß man es im Rahmen einer Qualifikationsarbeit bewältigen kann? Was sind typische Schritte in der Textproduktion und wieviel Zeit sollte man ihnen einräumen? Wie strukturiert man den Stoff einer wissenschaftlichen Arbeit? Wie stellt man Positionen anderer Autoren dar? Wie die eigene? Wie kommt man überhaupt zu einer eigenen Meinung über eine bestimmte Position? Wie findet man den Anfang beim Schreiben? Wie kann man sich weiterhelfen, wenn es stockt?

6. Elemente der Schreibkurse

6.1 Auseinandersetzung mit dem Thema "Wissenschaft"

Viele Studierende sind sich nicht nur unsicher darüber, was die Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten sind. Sie haben zudem häufig ein sehr gespanntes Verhältnis zur Wissenschaft schlechthin. Solange sie sich nicht Klarheit darüber verschaffen, was sie an der Wissenschaft warum ablehnen, ruft ihre Haltung Abwehrreaktionen beim Schreiben hervor, die nur schwer zu durchbrechen sind. Daher widmen wir uns diesem Thema, bevor wir auf Fragen zur eigentlichen Textproduktion eingehen.

Wir verschaffen uns im Seminar zunächst ein Stimmungsbild über das, was an der Wissenschaft als negativ empfunden wird, um danach einen Konsens darüber herzustellen, welche wissenschaftlichen Anforderungen akzeptiert werden. Mit einem betont schlichten Alltagsverständnis über Vernunft und Erkenntnis erarbeiten wir die Grundideen wissenschaftlichen Vorgehens und übertragen sie auf die Funktion und Grundideen des wissenschaftlichen Schreibens.

6.2 Lesen

Das gespannte Verhältnis zur Wissenschaft und zum wissenschaftlichen Schreiben ruht unter anderem daher, daß Studierende sich mit der typischen Wissenschaftsprosa überfordert fühlen.

Sehr detailliert untersuchen wir daher zunächst gemeinsam kurze Textbeispiele im Hinblick auf die Sache, die sie vermitteln und im Hinblick auf die sprachlichen und rhetorischen Mittel, mit denen das geschieht. Ein Textstück in typischer Wissenschaftsprosa wird regelrecht dechiffriert, versteckte Information wird ausformuliert, überflüssiges weggestrichen. Ansatzweise läßt sich so demonstrieren, wie man komplizierte Literatur in den Griff bekommt, wie man falsche Ehrfurcht vor akademischen Floskeln ablegen kann, wie man das, was man sagen möchte, so ausdrücken kann, daß es für einen Leser auch nachvollziehbar wird. Auch zeigt sich dabei, an welchen typischen Stellen Verständnisfragen unterdrückt werden und welche Folgen das haben kann.

6.3 Vom Lesen zum Schreiben

Die Studien- und Qualifikationsarbeiten sind in erster Linie Abhandlungen über Texte anderer Wissenschaftler. Eine Übungseinheit bezieht sich deshalb auf die Fragen: Wie kann ich die Gedanken anderer Autoren erfassen und darstellen? Wie kann ich mich von dem Gelesenen lösen und die Gedanken aus der Literatur in meiner eigenen Sprache erörtern?

Deshalb widmen wir uns ausführlich den Techniken des Exzerprierens, Paraphrasierens und Kommentierens. An kleinen Textstücken üben wir sehr detailliert, wie man Positionen anderer Autoren erfassen und darstellen kann, welche Informationen man für welche Zwecke beim Zusammenfassen weglassen kann, wie man die dargestellten Aussagen paraphrasieren kann, ohne ihren Gehalt zu verfälschen, wie man verschiedene Positionen und schließlich auch die eigene darstellen kann, so daß stets klar bleibt, um wessen Meinung es sich jeweils handelt. Dabei kommen all die Fragen zur Sprache, die immer wieder beim Schreiben auftauchen: Fragen danach, was man mit eigenen Worten sagen darf, was man zitieren muß, was man belegen muß und was der Sinn dieser Regeln ist. Diese Übung wird betont gründlich durchgeführt. Nur so gelingt es, die Funktion dieser Anforderungen anhand eines einzigen Gedankengangs vollständig nachvollziehbar zu machen - und damit eine der harträchtigsten Unsicherheiten im eigenen Schreibprojekt in den Griff zu bekommen.

In diesem Übungsblock werden sehr viele Techniken vermittelt, mit denen sich ein eigener Text auf der Grundlage eines fremden Text herstellen läßt. Es zeigt sich, wie sich mit der Kondensierung fremder Gedanken die eigenen allmählich vertiefen und wie damit die Lösung vom Wortlaut der Literatur gelingt. Auch wird bereits hier deutlich, nach welchen Gesichtspunkten Texte sprachlich überarbeitet werden können.

6.4 Kreative Schreibübungen

Neben den genannten steuernden Anleitungen vermitteln wir Techniken, die vor allem dabei helfen sollen, überhaupt erst einmal in den Schreibfluß zu kommen, nicht gleich vor den Anforderungen kapitulieren, sondern erst einmal Ideen zulassen, um sie dann in einem zweiten Schritt zu ordnen. Mit Hilfe dieser Techniken des kreativen Schreibens üben wir, wie man auf Ideen zu einem Thema kommen kann, wie sich zunächst eine grobe Vorauswahl der Gedanken treffen läßt, wie man eine erste Ordnung hineinbringen kann und wie man einen Einstieg in einen fließenden Text finden kann.

In diesen Übungen wird deutlich, daß wissenschaftliches Denken selten von Anfang an bewußt gesteuert ist. Es zeigt sich, wie assoziatives Gedächtnismaterial nach und nach einer wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich gemacht werden kann.

Rein kreative Übungen, deren Ergebnisse anschließend nicht überarbeitet werden, bilden keinen eigenen Unterrichtsblock. Wir streuen sie sporadisch zur Entspannung in das Seminarprogramm ein.

6.5 Gesamtplanung von umfangreicheren Schreibprojekten

Ein weiterer Übungsblock widmet sich dem Überblick über ein ganzes Schreibprojekt, eine Hausarbeit oder eine Abschlussarbeit.

Die Übungseinheit dreht sich um die Frage: Wie finde ich ein Thema für meine Studienarbeit, das ich in dem vorgegebenen Rahmen auch bewältigen kann?

Anhand eines vorgegebenen groben Themengebietes wird geübt, wie man ein konkretes Thema findet und es Stück für Stück eingrenzen kann, bis sich eine Fragestellung findet, die auch bearbeitbar erscheint. Die Studierenden entwerfen zu dieser Fragestellung eine Gliederung und einen Arbeitsplan. Als außerordentlich effektiv erweist sich hier Gruppenarbeit. Die Gruppen einigen sich auf eine Fragestellung, eine Gliederung und einen Zeit- und Arbeitsplan und stellen das Ergebnis im Plenum zur Diskussion. Auf diese Weise läßt sich sehr anschaulich demonstrieren, wieviele verschiedene Blickwinkel, Fragestellungen, Untersuchungsmethoden und Projektarten ein einziges Thema zuläßt.

Diese Übung schärft den Blick dafür, wieviele Fragen sich bereits bei der Planung der Arbeit stellen und wie wenig Standardantworten es darauf gibt. Sie soll Wege zeigen, wie sich diese Fragen zunächst im Gespräch untereinander vorbereiten lassen, um sie danach mit dem Betreuer oder der Betreuerin zu klären.

7. Anhang: Stimmen zum Schreiblabor

Im Herbst 1995 stellten wir einen Verlängerungsantrag für den Modellversuch "Schreiblabor". Im Zuge einer ersten, zughaften Evaluation des Projekts vergaben wir den Auftrag, ein Gruppeninterview mit Klientinnen des Schreiblabors durchzuführen.

Das Schreiblabor aus der Sicht von Studierenden - Auswertung einer Gruppendiskussion

C. Freese, J. Klüster und S.-M. Lorenz

Ende September 1995 führten wir (die Arbeitsgruppe "Evaluation des Projekts Schreiblabor") eine Gruppendiskussion mit sechs Klientinnen aus der Einzelberatung des Schreiblabors, die sich bereit erklärt hatten, über ihre Erfahrungen Auskunft zu geben. Interessiert hat uns dabei vor allem, was die Studentinnen ins Schreiblabor geführt hat und was sie dort erfahren haben. Kurz vor dem Gespräch verteilen wir an die Diskussionssteilnehmerinnen eine Liste mit den Themen, über die wir mit ihnen sprechen wollten. Das Gespräch dauerte eine Stunde. Es wurde auf Tonband aufgenommen und anschließend in Auszügen transkribiert. Im folgenden fassen wir einige Ergebnisse des Interviews zusammen.

Die Studentinnen haben im Schreiblabor vor allem eindrücklich erfahren, daß das Schreiben eines längeren zusammenhängenden Textes ein äußerst komplexer, vielschichtiger Prozeß ist. Vor der Beratung im Schreiblabor hatten sie eine völlig andere Vorstellung vom Schreiben. Sie hatten geglaubt, daß es sich beim Schreiben einfach um das Niederschreiben von Gedanken und Erkenntnissen handelte, die zuvor bereits klar seien. Daß das Schreiben selber jedoch erst den Erkenntnisprozeß in Gang setzt, war den wenigsten vorher bewußt.

"Also, ich hab vorher auch dieses Ding im Kopf gehabt: 'Ja, ich hab jetzt da so ein Thema, ich befrag' mich damit und dann schreibe ich das hin.' Fertig, als ob's so einfach wäre. Und da habe ich erst angefangen zu begreifen, wie das ist mit diesem Prozeß. Daß ich also wirklich beim Schreiben überhaupt erst feststellen kann: So, an dem Punkt muß ich mich jetzt irgendwie entscheiden, und wenn ich das jetzt hinschreibe, geht das so und so weiter - Ja, gut, stimmt das jetzt so für mich? Und dann muß man halt schreiben, vielleicht wieder revidieren, machher nochmal irgendwo zurückgehen und woanders nochmal was verändern - und daß das einfach so was von komplex ist - das war mir vorher überhaupt nicht klar. Das habe ich erst hier [im Schreiblabor] angefangen zu begreifen. Und aber auch, daß ich jetzt auch so das Selbstvertrauen habe, daß ich denke: Na, das kann ich schon, klar! Das habe ich vorher auch nicht gehabt."

Die Studentinnen berichteten von der Panik, die sie befle, als sie sich vor die Aufgabe gestellt sahen, eine längere wissenschaftliche Arbeit zu verfassen. Sie erschien ihnen als unüberwindbar großer Berg Arbeit, von dem sie nicht wußten, wie er überhaupt zu bewältigen sein könnte. Sie berichteten davon, wie sie im Schreiblabor lernten, solche Arbeiten in kleine, überschaubare Schritte einzuteilen. Durch die eindrückliche Erfahrung, daß auch eine große Arbeit in kleinen Stückchen erledigt werden kann und muß, konnten sich einige Gesprächsteilnehmerinnen endlich entschließen, ihre Arbeit anzumelden. Es wurde mehrmals erwähnt, daß durch eine planvolle und strukturierte Vorgehensweise, wie sie im Schreiblabor vermittelt wird, sehr viel Zeit gespart werden konnte.

"(...) oder ich hätte [die Anmeldung] irre lange noch hinausgezögert. Also, alleine hier durch die Gabi, die hat mich so gepowert, bis ich dieses Ding endlich angemeldet hab. Einfach den Mut zu haben, auch wenn es noch nicht fertig ist, anzumelden. Ich hatte erst immer den Eindruck, ich muß was fertigmachen, und dann meldeste an. Das war schon viel zu lange. Das kotzt einen ja nur noch an."

"Das hab ich, glaub ich, auch hier mitgenommen, das ist was Bleibendes: Also, ich hab für mich jetzt so 'ne Form entwickelt, zeitplanungsmaßig, daß ich einmal immer so 'ne grobe Überblickliche mache, alle paar Wochen oder so, und dann mal gucke: Wie geht das alles da rein. Das klappt gut! Also, ich mach mir da so genaue Zeitpläne. In der Woche machst du das und das und das, und dann guck ich immer wieder: Papt das noch in den großen Zeiträumen. Und das komme ich vorher nicht!"

"(...) daß ich mit dieser Panik einfach auch lernen komme umzugehen! Daß ich irgendwann merke: Panik tritt dann bei mir auf, wenn ich etwas nicht mehr übersehen und einschätzen kann. Und indem ich lerne, die Diplomarbeit in kleine Stückchen und Häppchen zu zerteilen und zu sagen: So, das erste Kapitel jetzt in sechs Wochen, das zweite in vier Wochen und so weiter, und daß das für mich dann übersichtlich

wird und auch: mit der Zeiteinteilung, daß das geht, also, seitdem schlafe ich auch wieder ruhiger und es ist in Ordnung. Ich denke: Gut, ich komme immer 'n Stückchen weiter. Und ich muß nicht das Ding schon fertig haben, bevor ich's anfrage. Weil's einfach so'n unglaublich unübersichtlicher Berg ist. Daß ich's überhaupt wieder einschätzen kann..."

Durchgängig berichteten die Studentinnen von der Erfahrung, daß sie an einigen Stationen die Furcht einholte, den roten Faden verloren zu haben und daß sie daraufhin 'steckenblieben'. Durch punktuelle Rückmeldung auf bereits vorhandene Textstücke und durch kleine, gezielte Fragen in der Sache fanden sie zu einer klaren Struktur ihrer Arbeit und ihrer Gedanken zurück. Eine Studentin sagte, sie habe im Schreiblabor gelernt,

"Klar zu werden, die kleinen Sachen anzugucken und die ganz klar zu bekommen... Da hab ich erstmal gemerkt, daß ich vorher geschrieben habe, ohne zu begreifen".

Auch die anderen bestätigten, daß sich die Gedanken erst beim Schreiben und der Überarbeitung des Geschriebenen klären.

Die Studentinnen berichteten zudem, daß es immer wieder Phasen gab, in denen sie ihren eigenen Gedanken nicht trauten und daß sie sich deshalb lieber an die 'gesicherten' Aussagen anderer AutorInnen hielten. Angesichts der Mengen an Literatur, die sie zu bearbeiten hatten, trauten sie sich keine eigene Meinung zu. Ihr Selbstvertrauen und Mut zum eigenen Standpunkt fanden sie im Schreiblabor zurück oder entwickelten es dort:

"... Der Satz, der mir am meisten im Ohr geblieben ist und der mich richtig aufgeweckt hat, war irgendwie mal so beiläufig von Gabi: 'Du bist die Autorin.' - Ich dachte: Natürlich, das bin ich! So das Gefühl, ich kann tatsächlich meine Arbeit schreiben. Ich bin nämlich immer von der Literatur erschlagen worden."

"... Das hat mir also jedes Mal, wenn ich hier [im Schreiblabor] war, wieder so den Blick geöffnet und vor allen Dingen Mut gegeben, und ich habe das dann auch immer geschafft, diese Hausaufgaben bis zum nächsten Mal zu schreiben. Und das ist einfach total wichtig. Ich glaube, entweder hätte ich auch irgendwann gemerkt, oder ich würde mich damit ewig lang rumquälen. Ich hab die dann aber in der Phase angemeldet, die Arbeit, und einfach gesagt: So, du mußt jetzt den Mut haben, sonst kriegst du das nicht mehr hin. Und dabei hat sie [Gabi] mich total gut unterstützt. Sie hat auch Teile gelesen und rückgemeldet, was da vielleicht sprachlich oder so bißchen schwieriger ist oder verständnismäßig ein bißchen daneben ist oder nicht so leicht zu verstehen. Aber im Ganzen macht das Mut. Das ist das Wichtigste, glaube ich: Mut zu kriegen und Unterstützung bei Neustrukturierungen, wie man da dringehen, daß man einfach mal von hinten anfängt oder einen Teil auch mal liegen läßt und sich nicht da dran festbeißt. Auch so mit dem Gefühl: das ist nicht das, was du ursprünglich wolltest, aber darum geht es auch gar nicht. Das ist nur eine Diplomarbeit und nicht irgendein Buch, kein Lebenswerk."

Außer der Panik, mit der Diplomarbeit vor einer Aufgabe bisher unbekanntem Ausmaßes zu stehen, empfanden einige der Studentinnen diese Phase auch als einmalige Lernchance. Sie sahen in der Exarbeitsarbeit die erste Gelegenheit ihres Studiums, selbständig ein eigenes wissenschaftliches Vorhaben realisieren zu können. Zwar tief diese Herausforderung zunächst Unsicherheit hervor, sie wurde dann aber auch sehr positiv erlebt:

"Ich hab auch erst seit dem Schreiben der Diplomarbeit das Gefühl, überhaupt 'ne mündige Studentin oder angehende Wissenschaftlerin zu sein. Und jetzt kann ich das auch von mir sagen, Fehler wer ich da nie drauf gekommen. Ich hab zwar studiert, aber mir war überhaupt nicht klar, was das bedeutet. Ich bin erst in dieser ersten wirklichen Auseinandersetzung mit so nem Thema, wo ich gefordert war, hat sich diese Identität überhaupt erst entwickelt."

Überwiegend berichteten die Gesprächsteilnehmerinnen, daß sie mit einem sehr hohem Anspruch an die eigene Arbeit gingen, und daß es dadurch zu Blockaden kam. Einige mochten ihre Arbeit nicht abschließen, weil sie das Gefühl nicht loswurden, das Ergebnis sei immer noch nicht gut genug. Neben einem allgemeinen hohen Anspruch an die eigene Leistung oder einem zu weit gefassten Thema wurde auch von der Gefahr berichtet, die eine hohe Identifikation mit dem Thema nach sich zieht. Durchgängig empfanden die Studentinnen es als überaus hilfreich, daß ihnen im Schreiblabor Methoden zur Bewältigung der Schreibaufgabe vermittelt wurden. Bei der überhöhten Identifikation beispielsweise half eine kleine Anregung, nämlich zunächst das eigene Verhältnis zum Thema zu klären, und erst dann weiterzuschreiben. Eine Befragte hierzu:

"Und das hab ich auch gelernt, meine emotionale Betroffenheit da ein Stück weit, ja, nicht abzuspalten, aber anders anzuleben, daß sie die Arbeit nicht stört."

Es wurde im Gespräch insgesamt deutlich, daß so etwas wie emotionale Beteiligung im normalen Hochschulbetrieb nicht thematisiert wird.

Eine Gesprächsteilnehmerin sah einen Hauptgrund ihrer Schwierigkeiten darin, daß bei der Diplomarbeit etwas völlig anderes verlangt ist, als sie zuvor im Studium gelernt hat.

"Mein Vorwissen habe ich echt super geschafft, ich hatte alles 'eins' und dachte 'Oh Gott, so eine Abschlussarbeit, die schaffe ich auch noch, kein Problem!' Und dann kamen diese Unterschiede in den Anforderungen, daß ich gemerkt habe, die Anforderungen sind wirklich sehr unterschiedlich zwischen dem, was ich im Studium leisten sollte und mußte, was da überprüft wurde und was ich jetzt zum Schluß bringen soll. Und daß ich auch bei vielen Frauen und vielen Kommilitonen, die ich so getroffen habe, die abgebrochen haben, genau das der Punkt war, daß sie überhaupt nicht klarzukommen sind, mit dieser Diskrepanz zwischen Anspruch während des Studiums und Abschlussphase, und daß es da keine Vorbereitung und keine Unterstützung gibt."

Sich mit seinen Leistungen selbst gegen Ende des Studiums nicht wirklich einschätzen zu können, wurde auch von den anderen als sehr belastend empfunden.

"Und was ich am allerschlimmsten finde, ist daß man - also ich zumindest - mich überhaupt nicht mehr selber einschätzen kann. Daß ich überhaupt nicht mehr das Gefühl hab, das ist einigermaßen brauchbar oder das ist... na ja, nicht so gut, oder es ist gut. Ich hab von vornherein das Gefühl: Es ist unter aller Kanone, was ich da schreibe. Das ist für mich unrettbar, daß ich mich nicht mehr einschätzen kann."

Gerade in der Abschlussphase des Studiums fühlen sich die Gesprächsteilnehmerinnen mit ihren Fragen sehr allein gelassen. Häufig wurde angesprochen, daß es gut getan habe, im

Schreiblabor Leute zu treffen, die ähnliche Fragen haben und die ebenfalls mit dem Verfassen einer Arbeit beschäftigt sind. Sie fühlten sich durch den Austausch mit anderen aufgebaut, weil sie erfuhr, daß die anderen die Situation als ebenso belastend erleben. Und dabei spielte es keine Rolle, ob die anderen dasselbe Fach studierten oder nicht.

"... daß es einfach so'n Anlaufpunkt jede Woche geben muß, so wie dieses Schreiblabor, wo ich einfach hinkommen kann, und da sind einfach Menschen, die brauchen gar nicht das gleiche Thema haben, aber die schreiben auch ihre Diplomarbeit, ihre Abschlussarbeit, in dem gleichen Prozeß (...). Alle haben persönliche, individuell abweichende Schwierigkeiten damit, aber dann geht es gar nicht, sondern einfach damit da sein zu können und zu wissen, hier sind auch andere, die sind in der gleichen Situation, die sind auch ein Stück weit isoliert, denen geht's auch nicht so gut im Moment, die wissen auch an einigen Punkten nicht weiter. Dann kann ich Einzelstunden haben, dann kann ich in der Gruppe ein Stück weiter das besprechen. Ich finde, das ist für mich in dieser Phase überlebensnotwendig. Ich würde die Arbeit schmeißen. Ich würd's nicht mehr tun. Ich würde mich nicht ein ganzes Jahr isolieren."

Anderer Gesprächsteilnehmerinnen litten unter mangelndem Austausch bereits während ihres Studiums.

"Jeder macht halt so seinen Kram, seine Fächerkombination, und jeder macht's für sich."

"Das ist für mich das, was eigentlich Studium ausmachen sollte, könnte: eben diesen Austausch und irgendwelche Ideen zu verfolgen. Da würd' ich immer ganz heiß drauf! Und was hab' ich die ganzen Jahre gemacht? Ich hab' irgendwie die Pflicht absolviert und für die Kar' war sowieso überhaupt kein Platz, müll!"

In dem Gespräch wurde immer wieder betont, wie wichtig eine verbindliche Betreuung sei. Wenn die Lehrenden eine solche verbindliche, unterstützende Betreuung wegen Überlastung nicht leisten könnten, sei eine Einrichtung wie das Schreiblabor besonders wichtig.

"... und was für mich halt so wichtig war, ist: ich hatte das Gefühl, wenn ich nicht komme, wenn ich gar nicht mehr komme, die merken das wenigstens. Die stellen fest, daß ich vielleicht abgebrochen hab'. Das hat mich ungeheuer berührt."

"Ich fand dieses 'Berent'-sein' auch immer so wichtig. Weil das überall ist: Ob man kommt oder nicht kommt, und in diesen Sprechstunden hat man auch das Gefühl, die sind froh, wenn man wieder weg ist. Eigentlich hat man das Gefühl, man geht allen nur auf den Wecker hier."

"Die Lehrenden sind zum Teil sehr, sehr belastet auch, das ist einfach so. Die forschen und haben dann ihre Seminare, und dann haben sie ganz viele Arbeiten zu betreuen. Aber wenn sie es nicht können, wenn sie wirklich diese Leistung nicht erbringen können, dann ist so etwas wie das Schreiblabor tatsächlich einfach für die Studenten in der Abschlussphase lebensnotwendig, dann muß so etwas auch fakultätsübergreifend eingerichtet werden."

Alle Gesprächsteilnehmerinnen bedauerten, daß es in den normalen Sprechstunden der DozentInnen keine Gelegenheit gäbe, Fragen zu klären, die sich erst beim Schreiben ergeben. Gerade in der Examensphase empfänden viele die Institution Schreiblabor daher als wichtige Stütze. Das Schreiblabor habe ihnen ermöglicht, Arbeiten fertigzustellen, die sie sonst 'geschmissen' hätten. Von den GesprächspartnerInnen, die ihre Arbeiten inzwischen abgeschlossen haben, sagten die meisten, daß sie ohne das Schreiblabor als Anlaufstelle ihre Arbeit vermutlich nicht beendet hätten.

Eine Gesprächsteilnehmerin betonte, daß eine hilfreiche Betreuung durch die DozentInnen neben der zeitlichen Knappheit auch durch die hierarchische Struktur erschwert werde. Diese verhindere eine offene Gesprächssituation, in der die Studierenden ihre Schwierigkeiten anzusprechen wägen. Auch die anderen bestätigten ihr Punkt, wegen ihrer Fragen für unkompetent und dünn gehalten zu werden. Als besonders hilfreich empfanden sie deshalb die Betreuung im Schreiblabor, die frei ist von Berotungsdruck. Hier werde nicht von vornherein Perfektion erwartet, die Betreuung und Beratung könne ohne Ängste in Anspruch genommen werden. Für viele war es sehr erleichternd und half beim Abbau von Schreibhemmungen, wenn sie im Schreiblabor hörten, daß es anderen ähnlich geht und sie mit ihren Ängsten ganz 'normal' sind. Eine Studentin beklagte, daß auch in diesem Punkt die Kommunikation bereits unter Studierenden gestört sei: Nicht nur bei DozentInnen, sondern auch unter Studierenden gelte man als nicht normal, wenn man Probleme mit dem Schreiben hat bzw. dies offen zugeht. Weil dem Prozeß des Schreibens so wenig Beachtung geschenkt werde, würden Schreibprobleme fälschlicherweise stets als fachliche Inkompetenz bewertet.

"Ich hab' auch immer das Gefühl, unter Studierenden ist es auch schon so'n komischer Standard geworden: Man schreibt seine Arbeit, und wer Probleme hat, ist nicht normal. Man schreibt das einfach, man kann das einfach..."

"Es wird so ungegangen an der Uni, daß Abschlussarbeiten, na ja, 'n bißchen anstrengend sind, aber daß man diese Phase einfach so durchsteht und daß das einfach schon zu packen ist - aber daß das demnach an die Substanz geht und so viel menschliche Krisen auch heraufgeschwört, und daß da auch wirklich persönlich so viel ins Ungleichgewicht gerät dadurch... Das ist für mich sehr, sehr bedenklich und das würde aufgehoben durch so Schreiblabors, da bin ich mir ganz sicher."

In dem Gruppengespräch wurde somit insgesamt deutlich, daß das Schreiblabor nicht nur individuelle Hilfestellungen bei Schreibproblemen bietet, sondern auch einen sozialen Kontext, in dem angstfrei über die normalen Schwierigkeiten beim Schreiben gesprochen werden kann. Damit stellt das Schreiblabor eine wichtige Anlaufstelle für die Studierenden dar, an die sie sich mit ganz unterschiedlichen Fragen und Schwierigkeiten bezüglich des wissenschaftlichen Schreibens wenden können.

Weitere Berichte und Analysen aus dem Schreiblabor

- Ruhmann, G., "Schreibprobleme, Schreibberatung", in: Baumann, J., Weingarten R., (Hrsg.), *Schreiben: Prozesse, Prozeduren, Produkte*, Westdeutscher Verlag, Weinheim 1995
- Frank, A., Hollmann, D., Ruhmann, G., "Wenn die Worte fehlen", in: *Handbuch Hochschullehre*, Raabe Verlag, Bonn 1995
- Ruhmann, G., "Schreibprobleme und wie man sie überwindet", in: Bünning, K.-D., *Schreiben im Studium*, Cornelsen Verlag Scriptor, Frankfurt 1996

AG 9/10 Orientierungskurse für Studieninteressenten

1. Konzept der "Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung für Schüler der letzten Jahrgangsstufe vor dem Abitur und andere Studieninteressenten"
- Anette Schmitz
Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung
und -beratung der Philipps-Universität Marburg

Die "Marburger Universitätskurse" werden von der Zentralen Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung (ZAS) der Philipps-Universität in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung für Abiturienten und Hochschüler des Arbeitsamtes Marburg seit dem Jahre 1992 jährlich veranstaltet und richten sich an Schüler der Abiturklassen, daneben auch an andere Studieninteressenten wie z.B. Abiturienten, Auszubildende und Dienstleistende mit Hochschulzugangsberechtigung. Das fünfjährige Programm der "Marburger Universitätskurse" eröffnet den Teilnehmern die Möglichkeit, sich mit zentralen Aspekten der ausgewählten Studienfächer zu beschäftigen, gemeinsam Fragen zur Studienwahl und zum Entscheidungsprozess zu erörtern, sich mit den Bedingungen akademischen Arbeitens vertraut zu machen und zugleich ein Stück Universitätsatmosphäre zu erleben.

In der Arbeitsgruppe trafen sich rund 20 interessierte Kolleginnen und Kollegen von Hoch- und Fachhochschulen. In der Vorstellung des Konzeptes der "Marburger Universitätskurse" ging es um die Zielvorstellungen und Erfahrungen der beiden letzten Jahre. In der anschließenden Diskussion wurden Fragen zur Organisation und Finanzierung sowie zu Möglichkeiten der Gestaltung eines kürzeren Programms besprochen.

Informationsmaterialien und Berichte können in der Zentralen Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung (ZAS) der Philipps-Universität, Biegenstraße 12, 35032 Marburg, Tel. 06421/28-6004 angefordert werden.

2. Oldenburger Vorbereitungs- und Orientierungskurse für Studieninteressenten

Gudrun Stenzel, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

In der gemeinsam mit Annette Schmitz, Philipps-Universität Marburg, betreuten Arbeitsgruppe wurde nach Berichten über die Oldenburger Orientierungs- und Vorbereitungskurse¹ und die Marburger Universitätskurse lebhaft über Sinn und Durchsetzungsmöglichkeit solcher Studienvorbereitungs- und Beratungsangebote diskutiert.

Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer fanden diese Ergänzung der Studienberatungsmöglichkeit interessant, da die zeitlichen Möglichkeiten bei den "klassischen" Angeboten der Beratung und Universitätserkundung begrenzt sind. Auch die Tatsache, daß bei den vorgestellten Programmen die Studieninteressierten in die Hochschulen gehen und nicht die Beraterinnen in die Schulen, daß sie sich relativ konzentriert mit einzelnen Fächern beschäftigen und den Universitätsalltag teilweise erleben können, erschien sinnvoll. Ob sich solche oder ähnliche Programme durchsetzen lassen, hängt innerhalb der einzelnen Hochschulen vor allem davon ab, ob der recht hohe finanzielle Einsatz als lohnend betrachtet wird. Anregungen aus dem Kreis der Teilnehmerinnen bezogen sich z.B. auf die jeweilige Handhabung der Kontakte mit Lehrerinnen und Lehrern, die bei der Werbung für Studienvorbereitungsangebote besonders wichtig sind.

¹ Siehe: Stenzel, Gudrun (Hrsg.): Studienorientierung, Oldenburg 1995

AG 11, Hochschulpraktikum für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe¹

Hennig Reetz, ZSB, Universität Osnabrück

Die Vorstellung des Projektes „Hochschulpraktikum“ (siehe Anlage) wurde ergänzt durch einen kurzen Bericht über die in der Zwischenzeit erfolgten zwei weiteren Durchgänge.

Diese unterschieden sich vom ersten im wesentlichen durch zwei Aspekte:

1. Die mehr „allgemeiner“ Themen wurden im Rahmen einer Veranstaltung in der jeweiligen Schule behandelt und zwar ca. 14 Tage vor Beginn des eigentlichen Praktikums (bessere Vorbereitung).
2. Die Schülerinnen und Schüler planten und organisierten selbst ihren Aufenthalt an der Universität und Fachhochschule. Dies bewirkte nicht nur eine Stärkung der Eigeninitiative und Selbständigkeit bei den Schülern, sondern führte auch zu einer erheblichen Entlastung der ZSB.

Da in diesem Projekt angelegt war, daß sich Schülerinnen und Schüler entscheiden konnten, ob sie daran teilnehmen wollten oder nicht (es gab ja auch die Alternative „Betriebspraktikum“), war dem Prinzip „Freiwilligkeit“ als wesentliche Voraussetzung von Beratung zumindest partiell Rechnung getragen. Deshalb ging es in der Arbeitsgruppendifkussion im wesentlichen darum, inwieweit trotz schulischer Rahmenbedingungen (z.B. organisatorischer und zeitlicher Art) studienvorbereitende Maßnahmen „freiwillig“ von Schülern in Anspruch genommen werden können. Eine Idee dazu war: Die Schulleitenden dazu zu nutzen.

Anlage

Hochschulpraktikum

Vom 31.01. bis 11.02.1994 nahmen 42 Schülerinnen und Schüler der 12. Jahrgangsstufe des Kopernikus-Gymnasiums Rheine an einem Hochschulpraktikum an der Universität und Fachhochschule Osnabrück teil.

Dieses in der Bundesrepublik Deutschland bislang einmalige Projekt ging auf den Wunsch von Schülern zurück, die anstatt des üblichen Betriebspraktikums über einen vergleichbar langen Zeitraum eine Hochschule kennenlernen wollten.

Die ZSB entwickelte mit den Schülern und den sie betreuenden Lehrern ein Programm, das den Teilnehmern einen umfassenden Einblick in den "Betrieb" Hochschule gewährleisten sollte. Durch ein breit angelegtes Veranstaltungs- und Gesprächsangebot sollten die Schüler dazu angeregt werden, sich aktiv und umfassend mit Fragen der Studien- und Berufswahl auseinanderzusetzen, um somit fundiert sich für oder auch gegen ein Studium entscheiden zu können.

Das Programm gliederte sich in drei Teile:

1. das vertiefte Kennenlernen zweier Studienbereiche nach Wahl;
2. das Erwerben von "Überblickswissen" über weitere Studienfächer;
3. allgemeine und fachübergreifende Informationen.

Insgesamt enthielt das Programm ein Angebot von 70 verschiedenen Veranstaltungen: Fachexkursionen, Lehrveranstaltungen, Veranstaltungen zu allgemeinen Themen, Führungen, Gruppengespräche. Jede Schülerin, jeder Schüler nahm durchschnittlich an 22 Veranstaltungen

teil. Ergänzt wurde das Programm durch einen von der Schule organisierten Tag der betrieblichen Erkundung. Schon in der Vorbereitung wurde deutlich, daß dieses Projekt nicht nur großes Interesse hervorrief, sondern auch auf breite Zustimmung stieß. Insbesondere ist die aktive Unterstützung durch die verschiedenen Einrichtungen der Hochschule zu nennen. Z.B. war oft die Reaktion von Lehrenden auf die Bitte um Teilnahme an diesem Projekt: "Selbstverständlich bin ich einverstanden". Oder es gab Reaktionen wie diese: "Ich begrüße die Initiative "Hochschulpraktikum" sehr und wünsche ihr viel Erfolg!". Zu Beginn und am Ende des Praktikums wurde jeweils ein kleiner Fragebogen eingesetzt, um Informationen darüber zu gewinnen, inwieweit Anlage und Durchführung der eingangs genannten Zielsetzung entsprachen.

Die Auswertung des Fragebogens zu Beginn des Praktikums ergab zusammenfassend folgendes Bild:
Unterschieden waren fast zwei Drittel, ob sie studieren wollten oder nicht; bei einem Viertel stand fest, daß sie studieren wollten, aber nicht, welches Fach. Die bisherigen Informationen über Studium und Hochschule wurden als zuwenig und von eher geringem Wert eingestuft. Kontakt zur Hochschule hatten weniger als die Hälfte und dieses zumeist nur einmal. Den Informations- und Kenntnisstand über Studium und Hochschule schätzte die Hälfte für sich selbst gering bis sehr gering ein. Die Erwartungen an das Hochschulpraktikum wurden stichwortartig so formuliert (Auswahl):

"Informationen über verschiedene Studienfächer, Schwellenängste reduzieren, Einblicke in die Organisation, Hilfe zur späteren Entscheidung, Einblick ins Studentenleben, soll Tagesablauf im Studium zeigen, Inhalte der Fächer kennenlernen, Kontakte mit Studenten/Dozenten."

Bei dem Fragebogen am Ende des Praktikums sollten die Schülerinnen und Schüler anhand einer Rangskala von - 3 bis + 3 die verschiedenen Veranstaltungen bewerten und beurteilen, inwieweit das Praktikum für sie hilfreich war.

Bei den Veranstaltungen wurde der Informationswert der Gespräche mit den Studierenden/ Tutoren ausschließlich positiv gesehen. Die Facheinführungen wurden von 88 %, die Veranstaltungen zu allgemeinen und fachübergreifenden Themen von 77 % und die Lehrveranstaltungen von 74 % positiv bewertet.

Bei der Einschätzung des Informations- und Kenntnisstandes über Studium und Hochschule am Ende des Praktikums lagen die Nennungen alle zwischen hoch bis sehr hoch. Bei der Einschätzung des Hochschulpraktikums insgesamt (- 3 = keine Hilfe, + 3 große Hilfe) wurden von 88 % die Werte + 1 bis + 3 angekreuzt. Und bei der Frage, ob sich die Erwartungen an das Hochschulpraktikum erfüllt hätten (- 3 = nicht erfüllt, + 3 = voll erfüllt), kreuzten nur 3 % einen negativen Wert an. Über weitere Eindrücke und Erfahrungen wurden noch folgende Angaben gemacht (Auswahl):

"Die Atmosphäre war insgesamt viel gelöster und lockerer, als ich es erwartet hatte. Die Gespräche mit den Studenten waren sehr gut, denn sie konnten erzählen, wie es wirklich beim Studienbeginn ist. Studenten meistens sehr nett, allerdings schlechte Mißart in den Seminaren. Professoren teils sehr trocken, teilweise aber auch ganz witzig. Mir wurden Ängste und auch Vorurteile genommen und ich wurde in meinem Wunsch zu studieren bestärkt. Wichtige Infos über Studium bekommen. Entscheidung, ob ich studiere oder nicht, um einiges erleichtert. Hemmschwelle ist aufgehoben. Manche Vorlesungen waren zu schwer für uns und damit langweilig. Zu langer und anstrengender Tag. Die Informationsveranstaltungen waren oft ziemlich gleich. Es wäre besser gewesen, wenn sich jeder selbst je nach Interesse seine jeweilige Vorlesung u. a. hätte aussuchen können."

Das Mensaessen wurde von allen lobend erwähnt. Erstmals mußten Schüler nicht den Gästepreis bezahlen, sondern den weitaus billigeren Studierendentarif.

Bedauerlich ist, daß die Fachhochschule in dieses Programm nicht so mit einbezogen werden konnte, wie es auch von Schulleitende gewünscht wurde. Der Durchführungszeitraum (Anfang Februar) war von der Schule vorgegeben und konnte nicht mehr verändert werden. In drei Fällen haben die Schüler entgegen der getroffenen Vereinbarungen Veranstaltungen nicht besucht. Der geäußerte Ärger von den davon betroffenen Fachvertretern ist sehr verständlich.

Trotzdem kann das Hochschulpraktikum insgesamt als sehr erfolgreich bewertet werden. Es hat großes Interesse auch außerhalb der Region bei Schulen und Schulverwaltungen geweckt. Es ist notwendig, auf Grundlage der hier gemachten Erfahrungen auch andere Formen der Zusammenarbeit mit Schulen zu entwickeln, die nicht so zeit- und arbeitsintensiv sind und trotzdem zu einer spürbaren Verbesserung der Maßnahmen im Rahmen der studienvorbereitenden Beratung führen.
In diesem Sinne ist bereits eine Zusammenarbeit mit vier Schulen (drei aus Osnabrück, eine aus Ibbendüren) für 1994/95 vereinbart worden.

Arbeitsgruppe Nr. 12 "Hochschulbesuche von Schulklassen und Leistungskursen"
Johannes Nye, Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung

Zeitlicher Umfang: 2x 90 Minuten; Teilnehmerzahl: 14

Wichtige Diskussions- und Arbeitsergebnisse:

Der kollegiale Erfahrungsaustausch zeigte, daß die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer Erfahrung mit dem Besuch von Schulklassen und Leistungskursen haben. In der Regel organisieren und koordinieren die zentralen Studienberatungsstellen ein mehrstündiges Programm, das individuell auf die Teilnehmergruppe und auf deren Wünsche abgestimmt ist, häufig werden Hochschullehrer, Fachstudienberater und auch Studierende beteiligt. Oft haben die Studienberatungsstellen jedoch zu wenig Zeit und zu wenig Personal, um diese Hochschulbesuche optimal vorzubereiten und durchzuführen.

Anhand schriftlicher Anfragen aus den Jahren 1994 und 1995 erarbeiteten jeweils zwei Teilnehmerinnen der Arbeitsgruppe unterschiedliche Vorschläge für entsprechende Ablaufpläne von stattgefundenen Hochschulbesuchen. Diese verschiedenen Vorschläge konnten dann mit der Realität der inzwischen stadtgeforderten Hochschulbesuche verglichen werden; hierbei zeigten sich interessante Unterschiede zwischen Theorie und Praxis, woraus sich folgende Schlußfolgerungen ziehen ließen:

Bei schriftlichen Anfragen lohnen sich auf jeden Fall telefonische und schriftliche Rückfragen.

Ohne zu großen Aufwand können auch allgemeine Rundgespräche zur Frage der Studien- und Berufswahl angeboten werden.

Hierbei sind Fragebögen von Vorteil, die vorher versichert oder bei Beginn des Rundgesprächs verteilt und ausgefüllt werden, um die Zukunftspläne, Fragen und Erwartungen der Schülerinnen und Schüler herauszubekommen.

Zur Vorbereitung des Hochschulbesuchs kann es günstig sein, Informationsmaterial vorher an die Schulklassen zu versenden.

Eine größere Verbindlichkeit für die Schülerinnen und Schüler entsteht dadurch, daß von ihnen selbst Gesprächstermine mit Studierenden und mit Hochschullehrern sowie Besuche von Lehrveranstaltungen arrangiert werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer beschäftigten sich im Rahmen dieser Arbeitsgruppe auch mit einem Fragebogen, den Lehrerinnen und Lehrer bei Hochschulbesuchen ausfüllen sollen. Ziel dieses Fragebogens ist, daß sich die Lehrerinnen und Lehrer an ihre eigene Situation z.Zt. des Abiturs zurückerinnern. Im Rahmen der Arbeitsgruppe führte die Diskussion über diesen Fragebogen auch zu einem interessanten Erfahrungsaustausch über Gemeinsamkeiten und Unterschiede z.Zt. des eigenen Abiturs, wie sie in der damaligen Bundesrepublik Deutschland und in der ehemaligen DDR erlebt wurden.

Fragebogen

für das Rundgespräch über die Zeit nach dem Abitur

bitte ankreuzen:

Ich weiß im Moment überhaupt noch nicht, was ich nach dem Abitur machen werde!

oder...

Ich weiß im Moment noch nicht so genau, was ich machen werde; in Frage kommen:

1.

2.

3.

oder...

Ich werde nach dem Abitur folgendes mit Sicherheit machen:

Meine zwei wichtigsten Fragen für das Rundgespräch:

Frage 1:

Frage 2:

Meine allgemeinen oder speziellen Erwartungen an dieses Rundgespräch:



Fragebogen

für das Rundgespräch über die Zeit nach dem Abitur

Ich nehme am Rundgespräch teil als

- Lehrerin/Lehrer
 Gast /Begleiter
 Vater/Mutter/Erziehungsberechtigter

Als ich zur Schule ging und vor dem Abitur stand, wollte ich werden:

- 1.
- 2.

..... geworden bin ich dann:

... und heute arbeite ich als:

Meine zwei wichtigsten Fragen für das Rundgespräch:

Frage 1:

Frage 2:

Meine allgemeinen Erwartungen an das Rundgespräch:



AG 13 „Zusammenarbeit mit Schulen- Lehrerfortbildung“ Elke Mirtag, ZSB Uni. Hannover

Mit 6 TeilnehmerInnen aus Studienberatungsstellen und Arbeitsämtern wurden in der Arbeitsgruppe die Hochschulinformationstage für LehrerInnen vorgestellt, die von der ZSB Hannover in Zusammenarbeit mit der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung in den letzten 2 Jahren durchgeführt wurden.

Den Auftrakt der Veranstaltungsreihe bildete eine Fachtagung zum Thema „Übergang Schule - Universität“. Auf dieser Tagung wurden in Arbeitsgruppen, von StudienberaterInnen geleitet, die Hochschulinformationstage für SchülerInnen als Baustein des studien- und berufswahrvorbereitenden Unterrichts, die Studienbedingungen an einer Massenuniversität und die Studienwahl als Entscheidungsprozess diskutiert. Dem Wunsch der TeilnehmerInnen nach mehr fachlichen Informationen entsprechend, wurde im folgenden Jahr ein Hochschulinformationstag für LehrerInnen organisiert. Hier konnten sich die TeilnehmerInnen in Arbeitsgruppen direkt bei den FachberaterInnen über die Studienfächer und ihre Inhalte informieren, die sie i.d.R. entsprechend ihres eigenen Unterrichtsfaches ausgewählt hatten. Auf dem 2. Hochschulinformationstag für LehrerInnen Anfang dieses Jahres standen die HfT für SchülerInnen im Mittelpunkt. Es sollte ein Konzept erarbeitet werden, wie eine von der Schule zu leistende Vor- und Nachbereitung dieses Angebot der Hochschulen optimal ergänzen könnte und der Hochschule sollte aufgezeigt werden, welche Verbesserungsvorschläge von Seiten der LehrerInnen bestehen. Die Arbeitsgruppen wurden von LehrerInnen geleitet, unterstützt jeweils von StudienberaterInnen. An dieser Fragestellung wird auch weiterhin gearbeitet. Mit Unterstützung der Bezirksregierung Hannover findet hier eine Intensivierung der Zusammenarbeit Hochschule-Schule statt, die durch diese Veranstaltungserfolge beabsichtigt war.

In der ARGE-Arbeitsgruppe wurde weiterhin eine Bestandsaufnahme zum gegenwärtigen Stand in der LehrerInnenfortbildung erstellt:

- Es ist zu beobachten, daß trotz langjähriger Bemühungen das Entscheidungsverhalten von SchülerInnen immer noch wenig durch die Schule gefördert wird.
- Die „Freiräume“, die der Lehrplan für die Frage der Studien- und Berufswahl läßt, sind in den einzelnen Bundesländern recht unterschiedlich.
- Die Bedeutung, die LehrerInnen den Problemen der Studien- und Berufswahl beimessen, läßt größtenteils zu wünschen übrig.
- Die Studien- und Berufswahl stellt einen Entwicklungsprozeß dar, der von der Schule zu begleiten ist.
- Über Fortbildungsveranstaltungen soll eine Kooperation zwischen Schule und Hochschule ermöglicht werden, aus der heraus Konzepte für eine Zusammenarbeit beim studien- und berufswahrvorbereitenden Unterricht erarbeitet werden können.
- Wir Studienberatungsstellen müssen immer wieder aufs neue unser Angebot vorstellen und unsere Kompetenz verdeutlichen (Kompetenz der Schule im pädagogischen Bereich, Studienberatung gibt Informationen).
- Es ist eine kritische Reflexion notwendig: Was haben wir bisher erreicht - wo gibt es noch Entwicklungsfelder.

AG 14 „Tutorenschulung“

Sylvia Schubert, PTB Bremen

Darstellung eines Konzeptes zur Schulung von studentischen Tutorinnen für
 Erstsemesterutorien an der Universität
 Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle (PTB) des Studentenwerkes Bremen

I N H A L T

1. Vorbemerkung
 2. Zur Notwendigkeit eines hochschuldidaktischen Trainings für
 Erstsemestertutoren/innen
 3. Lernziele der Tutorenschulung
 4. Das Schulungskonzept
 - 4.1. Allgemeine Überlegungen
 - 4.2. Organisatorische Überlegungen - Ablauf und Struktur eines
 Erstsemesterutorienprogramms
 - 4.3. Die Inhalte der Schulung
 5. Erfahrungen und Ausblick
 6. Materialien
 7. Literatur
- Anhang

Bremen, Mai 1995

1. Vorbemerkung

Das vorliegende Papier enthält die Darstellung einer Konzeption der Psychologisch Therapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks (PTB) zur Schulung studentischer Tutoren/innen, die ein Erstsemesterutorium durchführen wollen.

Diese Tutorenschulungen werden bereits seit dem Wintersemester 1990/91 kontinuierlich durchgeführt. In bisher 5 Semesterdurchgängen mit 8 Schulungsgruppen konnten umfassende Erfahrungen mit dem vorliegenden Konzept gemacht werden. Bezogen auf die Teilnehmerstruktur wurden bisher sowohl fachspezifische wie fachübergreifende Trainings angeboten (vgl. Punkt 5).

Mit der Entwicklung eines Schulungskonzeptes für studentische Tutoren hat die PTB einen wesentlichen Inhalt der hochschulpolitischen Auseinandersetzungen Ende der 80er Jahre an der Universität aufgegriffen. Eine zentrale Forderung der Studierenden war damals die Sicherstellung ausreichender finanzieller Mittel für studentische Tutoren. Hinter der zunächst rein ökonomischen Forderung verbarg sich ein sicheres Gespür der Studierenden für die immense Bedeutung studentischer Tutoren in der Studieneingangsphase. Verständlicherweise sehen die Studierenden in diesen Tutoren zunächst die Chance, Studienanfänger über hochschulpolitische Fragen zu informieren und sie zu einem entsprechenden Engagement zu bewegen. Tatsächlich leisten studentische Anfängertutoren über diese Weichenstellung hinaus wesentliches: Sie haben eine herausragende Orientierungsfunktion für Erstsemesterstudenten/innen und deren zukünftiges Lernverhalten (Schulmeister 1982, 1983) und beeinflussen damit die Identitätsfindung in der neuen Rolle "Student/Studentin".

Tutoren tragen wesentlich zur Einbindung von Studienanfängern in das Studium bei und können so den Initiationsprozess positiv mitgestalten.

Diese Aspekte führten zur Entwicklung eines Schulungskonzeptes für Anfängertutoren/innen in der PTB mit dem Ziel, diese in die Lage zu versetzen, den impliziten Funktionen eines Tutoriums gerecht zu werden.

Solche Überlegungen sind keineswegs neu. Sie sind immer wieder Ausgangspunkt verstärkten hochschuldidaktischen Engagements im Tutorenbereich gewesen (vgl. Literatur der Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 1977 und 1981 zur Tutorienarbeit).

Der Studienbeginn wird bei vielen Studenten/innen von einer Fülle von Anpassungsschwierigkeiten begleitet. Wie krisenhaft für viele die Situation der Studieneingangsphase ist, zeigt sich u.a. auch im hohen Anteil der Erstsemesterstudierenden am Gesamt der ratsuchenden Studenten/innen in der PTB (ca. 30% des Gesamtklientels).

Die Beratungsstelle hat die Initiative der Studierenden für die Tutorien aufgegriffen und in zahlreichen Diskussionen mit studentischen Vertretern in den Stuga's, dem Asta und studentischen Hochschulguppen das vorliegende Konzept entwickelt.

2. Zur Notwendigkeit eines Tutorentrainings für Erstsemester-tutoren/innen

Studentische Tutorien sind Ausdruck impliziter hochschuldidaktischer Überlegungen. Sie haben eine die Lehrveranstaltungen unterstützende und ergänzende Funktion. Ziele von Tutorien lassen sich wie folgt darstellen:

- Demokratisierung von Hochschule und Unterricht
- Effektivität von Ausbildung
- Überwindung von Integrationschwierigkeiten der Studienanfänger
- Erprobung von Möglichkeiten der Kleingruppenarbeit im Bereich der Hochschule
- Überwindung der perzeptiven Lernhaltung der Studenten durch Formen der Beteiligung
- Gewährleistung des Methodenpluralismus (Vgl. Huber 1972, Marburger Autorenkollektiv 1977)

In den "Richtlinien für den Einsatz von Tutoren an den bremischen Fachhochschulen" heißt es: "Der Einsatz von Tutoren ... hat als eine hochschuldidaktische Maßnahme ... das Ziel, Studenten zur intensiven Bearbeitung, Vertiefung und Ergänzung des Lehrstoffes innerhalb der Lehrveranstaltung in vermehrtem Umfang Unterricht in Kleinen Gruppen anzubieten." (Amtsblatt der Freien Hansestadt Bremen, Nr. 56 vom 07.09.1973)

In Tutorien wird das Prinzip der Kleingruppenarbeit gefördert, über dessen Wirksamkeit bzgl. einer Steigerung des lernerfolges zahlreiche pädagogisch-didaktische Untersuchungen vorliegen (Vgl. z.B. Eckstein, Bornemann 1969; Branah et al 1977).

Neben dieser Möglichkeit, kooperative Arbeitsformen an der Universität zu initiieren, wirken studentische Tutorien an der Desorientierung und Vereinzelung der Studienanfänger an der zunächst unüberschaubaren, komplexen Einrichtung Universität entgegen.

Tutorien können somit eine Identitätsfördernde Hilfestellung bei der neuen Rollenfindung als Student/in geben. Sie wirken stabilisierend angesichts einer mit der Studieneingangsphase üblicherweise einhergehenden Verunsicherung. Bezogen auf diese sozialisatorische Funktion der Erstsemestertutorien lassen sich im Zusammenhang mit den oben genannten Zielen mindestens vier Verhaltensbereiche konkretisieren, die wesentlich vom Verlauf des Tutoriums beeinflusst werden können (Vgl. Marburger Autorenkollektiv):

* Lernverhalten

Studentische Tutorien fördern die Bereitschaft der Studierenden zur aktiven Wissensaneignung in Gruppen und damit zur Bildung von Arbeitsgruppen. Die Erfahrung mit einem studentischen Tutor,

der sich durch Status und Wissensvorsprung nicht zu sehr von der eigenen Situation unterscheidet, reduziert Autoritätsängste und bereitet eine positive Einstellung zur Situation des Lernens und Suchens vor.

* Aktive / passive Lerneinstellung

Die Arbeit im studentischen Tutorium hat das Ziel, die aktiv suchende Einstellung gegenüber dem Studienfach und den Studieninhalten zu fördern. Studentische Tutorien können wesentlich schneller Eigenaktivitäten der Studierenden in Gang setzen und sie durch die Übernahme kleiner Aufgaben sehr schnell zu einer selbstverantwortlichen Einstellung zum Studium bewegen.

* Sozialverhalten

Durch die gleichzeitige Befriedigung von sozialen und fachlich orientierenden Bedürfnissen stellen studentische Tutorien eine Weichenstellung für gelingende Sozialkontakte im Arbeitsfeld Studium dar. Stabile soziale Kontakte sind für eine aktive Lerneinstellung und für die Bereitschaft zum Lernen in Gruppen eine wesentliche Voraussetzung.

* Orientierungsverhalten an der Universität

Studentische Tutorien fangen ein wesentliches Maß an Verunsicherung und Desorientierung angesichts einer neuen Lern- und Lebenssituation auf. Sie bieten einen gewissen Schutz vor Anonymität und erleichtern den Gruppenmitgliedern die Orientierung in der neuen Situation. Sie können damit zugleich Modell für spätere Orientierungsbewegungen im Verlauf des Studiums werden. Idealtypisch betrachtet können studentische Tutorien bezüglich dieser Verhaltensbereiche die Funktion einer positiven Weichenstellung übernehmen. Allerdings setzt dies voraus, daß die studentischen Tutoren/innen in ausreichendem Maße auf die Arbeit in Kleingruppen vorbereitet sind. Tatsächlich bringen nur wenige Studierende ausreichende Qualifikationen für die Übernahme dieser Aufgabe mit.

Die Erfahrung zeigt (vgl. Punkt 5), daß studentische Tutoren/innen ein hohes Bedürfnis nach didaktischer Kompetenzerweiterung für die Übernahme einer Leitungsfunktion haben. Diese Kompetenzbedürfnisse beziehen sich auf folgende verschiedenen Bereiche der Tutoren/Innentätigkeiten:

- Umgang mit schwierigen Situationen in der Tutoriumsgruppe (passive TeilnehmerEinstellung, Aufspaltung der Gruppe in "Schweiger" und "Redner", abnehmende Teilnehmerzahl, aggressive Auseinandersetzungen ect.)

- Flexible Übernahme der Leitungsrolle im Sinne einer Ausgewogenheit zwischen strukturierendem und aktivitätsförderndem Leiterverhalten
- Kenntnisse über didaktische Methoden in der Kleingruppenarbeit
- Integration der eigenen inhaltlichen Vorstellungen bezüglich des Tutoriums und der Erwartungen der Teilnehmer an das Tutorium
- Die genannten vier Bereiche betreffen gezielt Fragestellungen der Gruppendynamik und der Didaktik in der Kleingruppenarbeit.

3. Lernziele der Tutorenschulung

Die unter Punkt 2 dargestellten Überlegungen haben in der Diskussion mit studentischen Vertretern zur Planung einer Schulung für Erstsemester-Tutoren/innen geführt, die auf folgende Lernziele ausgerichtet sind:

3.1. Analyse der Erwartungen von Tutoren/innen an ihre zukünftige Aufgabe

Die Tutoren/innen sollen im Laufe des Trainings lernen, ihre eigenen Behauptungen und Erwartungen bezüglich eines Tutoriums zu benennen, sie in der Gruppe zu diskutieren und ggf. eine Korrektur der Erwartungen vorzunehmen. Wesentlich dabei ist, daß das zukünftige Tutorium nicht nur von inhaltlichen Planungen, sondern auch impliziten sozialemotionalen Erwartungen bestimmt sein kann (z.B.: der/die Tutor/in hat die Vorstellung, alle Fragen seiner Tuendi beantworten zu müssen. Er/sie strukturiert den Ablauf der Tutoriumssitzungen ggf. so, daß er eine aktiv fragende Einstellung der Tuendi verhindert). Das Training soll somit den Tutoren/innen zu einer realitätsgerechten Vorstellung über die Ziele verhelfen, die in einem Tutorium erreicht werden können.

3.2. Analyse möglicher Erwartungen der Tuendi an ein Tutorium

a) Analyse der Studieneingangssituation

Anhand der Diskussion eigener Erfahrungen in der Studieneingangsphase soll eine Sensibilisierung für die Bedürfnisse von Studienanfängern/innen gefördert werden. Ein vertiefendes Verständnis für einzelne Probleme von Studienanfängern kann in Rollenspielen erworben werden.

b) Sensibilisierung für das Ineinandergreifen fachlich orientierender und sozialemotionaler Bedürfnisse bei Studienanfängern

Die Tutoren/innen sollen ein Verständnis dafür erwerben, in welchem Ausmaß die Studieneingangsphase als Krisensituation verstanden werden kann. Mit Hilfe des Rollenspielkonzepts soll deutlich gemacht werden, daß alte Rollen aufgegeben und neue Rollen angeeignet werden müssen.

In diesem Sinn soll ein Verständnis für die Rollenkrise und die begleitenden Formen von Verunsicherung, Angst und Desorientierung gefördert werden und die Auswirkung dieser Rollenkrise auf das Orientierungsverhalten von Studienanfängern deutlich gemacht werden.

Dabei soll insbesondere auf die Gefahr hingewiesen werden, daß Studienanfänger dazu neigen, die Tutoren/innen in eine Autoritätsrolle zu drängen, um so Ängste und Unsicherheiten zu bewältigen.

3.3. Gruppendynamik in Kleingruppen

Die zukünftigen Tutoren/innen sollen im Verlauf des Trainings lernen, typische Problemsituationen in der Kleingruppe zu erkennen und angemessen auf diese Situationen zu reagieren. Insbesondere sollen im Verlauf der Schulung folgende Problemsituationen analysiert werden:

- a) Die Tuendi verhalten sich passiv und erwarten alle Aktivität vom/von der Tutor/in
- b) Die Diskussionen im Tutorium verlaufen unstrukturiert und unsachlich
- c) Die Beiträge sind ungleich verteilt ("Schweiger" und "Vielredner")
- d) Die Ergebnisse werden nur von der Gruppe und nicht durch Einzelarbeit erwartet
- e) In der Gruppe bestehen ausschließlich aufgabenbezogene Kontakte
(vgl. Eilers 1977)

Im Zusammenhang mit der Analyse schwieriger Situationen in der Kleingruppe sollen die zukünftigen Tutoren/innen lernen, daß ihre Funktion nicht nur in der Übermittlung von Information und Fachwissen besteht, sondern daß sie auch Verantwortung für das gruppendynamische Klima übernehmen. Dazu sollen ihnen unter anderem einige Aufwärm- und Abschlusstechniken für Gruppensitzungen aus der humanistischen Psychologie vermittelt werden (z.B. Regeln der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn, Blitzlicht, Feedback).

3.4. Leitungsstile

Anhand kurzer Rollenspiele werden die zukünftigen Tutor/innen mit den drei Führungsstilen (demokratisch, autoritär, laissez-faire) konfrontiert. Die Auswirkungen auf die Teilnehmer einer Gruppe werden diskutiert. Die Schulungsteilnehmer sollen ermutigt werden, eine aktive Führungsrolle zu übernehmen, die ein hohes Maß an Selbstbeteiligung der Tuendi ermöglicht.

3.5. Einführung in Techniken der Arbeitsplanung

Es wird ein Überblick gegeben über individuelles effektives Lernverhalten wie auch die Vor- und Nachteile der Gruppenarbeit. Die Tutoren/innen bekommen Informationen zur Motivierung der Tuendi, zur Strukturierung von Lernstoff sowie Hilfen zur Lernplanung, die im Tutorium vermittelt werden.

3.6. Curriculare Planung eines Tutoriums

Anhand der modellhaften Erstellung eines Tutoriums mit 13 Sitzungen sollen die Schulungsteilnehmer/innen lernen, die geplanten (propädeutischen und fachwissenschaftlichen) Inhalte eines Tutoriums miteinander zu vernetzen. Dabei soll ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet werden, einen inhaltlichen Spannungsbogen über ein Semester zu planen, der die Teilnahmemotivation der Tuendi möglichst hoch hält.

4. Das Schulungskonzept

4.1. Allgemeine Überlegungen

Die Durchführung der Tutorenschulung ist so konzipiert, daß die Teilnehmer über das Leistungsverhalten der Schulungsleiter im Sinne des Modelllernens profitieren können. In der Schulung selbst werden didaktische und gruppendynamische Methoden angewandt, deren Einsatz auch in den Tutorien möglich und sinnvoll ist. Die Teilnehmer/innen der Schulung werden dazu aufgefordert, das Verhalten der Schulungsleiter sowie den gruppendynamischen Prozeß im Verlauf der Schulung zu beobachten. In einzelnen Phasen der Schulung wird ihr Verlauf selbst einer Prozeßanalyse unterzogen. Dadurch haben die Teilnehmer selbst die Möglichkeit, ihre Beobachtungen bezüglich der Schulungsleiter und der Schulungsgruppe zu diskutieren und Gruppenprozesse in einem vertieften Verstehensprozeß zu analysieren. Besonders sinnvoll ist der Einschub prozeßanalytischer Überlegungen im Verlauf der Tutorenschulung dann, wenn sich schwierige Situationen (vgl. 3.3.) ergeben.

4.2. Organisatorische Überlegungen - Ablauf und Struktur eines Erstsemestertutorienprogramms

Die Erfahrungen aus den bisherigen Schulungsdurchgängen haben gezeigt, daß die Organisation der Erstsemestertutorien unter zwei Bedingungen am effektivsten sind: Zum einen sollte der Ablauf eines Erstsemestertutorienprogramms in einer bestimmten Zeitfolge ablaufen und zum anderen sollte strukturell eine Vernetzung der beteiligten Ebenen

- Studiengang
- verantwortliche Hochschullehrer/in
- Tutoren/innen
- Trainer/in

gewährleistet sein (siehe Schaubild im Anhang).

Das Angebot der Tutorenschulung wird den Studierenden über die Studiengänge der Universität zugänglich gemacht. Im Studiengang (SGK) wird Anfang des Sommersemesters die Entscheidung darüber getroffen, ob eine tutorenbegleitende Einführungsveranstaltung im folgenden Wintersemester stattfindet. Sinnvoll ist es, wenn schon hier eine Zielformulierung der Aufgaben von Einführungs-tutorien festgelegt wird. Je klarer der Auftrag des Studienganges an die Einführungsveranstaltung, desto präziser ist der inhaltliche Auftrag für die Tutor/innen und die Begleitung durch die Schulung.

Nach der Einwerbung der Tutorenmittel durch die Hochschullehrer und einer Ausschreibung der Tutoren/innenstellen verschiebt die Beratungsstelle Informationsmaterial über die Schulung an die Studiengänge, die diese, im Zusammenhang mit der Ausschreibung der Tutorenstellen und mit dem Abschluß der einzelnen Tutorenvertäge, an die Studierenden weiterleiten. Zusätzlich wird das Schulungsangebot an Informationschriften der Beratungsstelle des Studentenwerkes, sowie der Universitätszeitung öffentlich gemacht.

- Hochschullehrer, Tutoren/innen und Trainer sollten dann gemeinsam
- die Auftragsbestimmung der Tutoren
- die Richtlinien für curriculare Schwerpunkte
- die Klärung formaler Aspekte der Tutorienverträge
- die Festlegung des Trainingsstermins
- sowie die Auftragsbestimmung bezüglich der Trainingsinhalte

in einer ersten Planungssitzung festlegen.

Die Schulung findet dann am Ende des Sommersemesters als Blockveranstaltung (3-4 Tage, ggf. unter Einschluß eines Wochenendes) in den Räumen der PTB statt.

Auf Wunsch erhalten die Teilnehmer/innen der Schulung eine Bestätigung über die Teilnahme.

Nach dieser Blockveranstaltung sollten neben der Aufteilung der Tutoren/innen zu den einzelnen Tutorien und der Festlegung der Zeit- und Raumplanung, ein regelmäßiger Termin zum Austausch der Tutoren/innen untereinander sowie mit dem/den zuständigen Hochschullehrer/innen erfolgen. Mit dem Trainer bzw. der Trainerin werden auf Wunsch Nachfolgetermine für den Zeitraum des Wintersemesters verabredet. An diesen (etwa dreistündigen) Nachfolgeterminen besteht für die Schulungsteilnehmer/innen die Möglichkeit, die Erfahrungen im laufenden Tutorium zu diskutieren und sich ggf. Hilfestellung in der Schulungsgruppe zu holen. Gleichzeitig können die Schulungsleiter sich darüber informieren, in wie weit der Lerntransfer von der Schulung in das Tutorium gelingt.

Den Abschluß des Erstsemestertutorienprogramms sollte sinnvollerweise eine Auswertung bilden. Zu denken ist dabei an konkrete Rückmeldungen der Tutoren/innen an die Hochschullehrer und die Trainer mit einer gezielten Erarbeitung von Veränderungsvorschlägen zum Erstsemestertutorenenprogramm wie zur Schulung, die dann z. B. auch an die Studiengänge zurückgemeldet werden können.

- 4.3. Die Inhalte der Schulung
- 4.3.1. Kennenlernen und Einführung
 - * Vorstellungsrunde mit Namen, Studienfach und Semester und der Fragestellung: Welches Erlebnis aus den ersten Tagen des Studiums an der Universität erinnere ich noch heute? Dazu Aufteilung in Paare und Vorstellung im Rollentausch.
 - * Vorstellung der Schulungsleiter mit Zielen und Inhalten des Trainings. Erläuterung des Modells der prozessanalytischen Zwischenberlegungen im Verlauf der Schulung
- 4.3.2. Sensibilisierung für schwierige Situationen im Tutorium
 - * In Kleingruppen sollen Erinnerungen oder Phantasien bezüglich besonders schwieriger Situationen, die in einem Anfängertutorium auftreten können ausgetauscht und stichwortartig gesammelt werden. Die Kleingruppe einigt sich auf eine von ihr gemeinsam als besonders belastend erlebte Situation, die sie im Plenum schildert
 - * Das Plenum entscheidet über eine dieser Situationen
 - * Rollenspiele zu der gewählten Situation mit anschließendem Rollen-Feedback und Sharing
 - * Diskussion zum Thema "Schwierigkeiten in einem Tutorium". Festhalten der Diskussionsergebnisse auf einer Wandzeitung. Die Wandzeitung wird im Verlauf des Kurses ergänzt um weitere mögliche Strategien im Umgang mit diesen Schwierigkeiten
- 4.3.3. Inhaltliche Gestaltung des Anfängertutoriums
 - * Bildung von 2 Gruppen (Tutoren/Tuendi)
 - * Jede Gruppe erstellt eine Liste von Wunschinhalten für ein Anfängertutorium jeweils aus der Perspektive der Tutoren/innen bzw. Tuendi.
 - * In einem zweiten Schritt erstellt jede Gruppe eine Rangfolge bzgl. der Prioritäten der von ihr gewünschten Inhalte
 - * Im Plenum werden die beiden Inhaltslisten mit den Prioritäten auf einer Wandzeitung festgehalten und eventuell fehlende Inhalte ergänzt. Daran werden Widersprüche und Übereinstimmungen graphisch festgehalten
 - * Bildung von Kleingruppen, die aus den Inhaltslisten ein Tutorium mit 12 Sitzungen inhaltlich planen

- * Plenumsdiskussion zur Arbeit in den Kleingruppen mit dem Thema: Strategien zur Integration von Teilnehmererwartungen und Tutorenvorstellungen bzgl. der Inhalte des Tutoriums.
- 4.3.4. Didaktische und gruppendynamische Methoden zur Beeinflussung der Teilnehmermotivation
 - * Kurzreferat zum Thema "Motivation von Teilnehmer/innen an einem Tutorium"
 - * Plenumsdiskussion des Referates und der Arbeitsgruppenergebnisse
 - * Erarbeitung von Methoden zum effektiven Lernen
 - * Inhaltliche Vorbereitung einer Tutoriumssitzung in Kleingruppen unter Berücksichtigung von Motivationsaspekten
 - * Diskussion der Kleingruppenarbeit im Plenum und Erstellung einer gemeinsamen Liste von didaktischen und gruppendynamischen Motivationsstrategien
- 4.3.5. Führungsstile und Leistungsverhalten
 - * Fishbowl-Diskussion zum Leistungsverhalten der Schulleitungsleiter
 - * Kurzreferat zum Thema "Leistungsstile und Auswirkungen auf die Teilnehmermotivation"
 - * Plenumsdiskussion des Referates
 - * Das Konzept des Living-Learning (TZI-Regel nach Ruth Cohn): Diskussion eines Arbeitspapiers in Kleingruppen
 - * Klärung von Fragen der Kleingruppen im Plenum
- 4.3.6. Abschluss Techniken
 - * Diskussion zur Notwendigkeit der Gestaltung eines Sitzungsabschlusses und Erarbeitung verschiedener Abschluss Techniken
 - * Abschlussrunde: Sammeln offener Fragen, ggf. Klärung und Literaturhinweis
 - * Ausblick auf das begleitende Methodenseminar
 - * Feedbackrunde zum Trainingswochenende

5. Erfahrungen und Ausblick

Mit dem dargestellten Schulungskonzept konnten seit dem Wintersemester 1990/91 in 5 Semesterdurchgängen mit bisher 8 Schulungsgruppen umfassende Erfahrungen gesammelt werden.

Die Gruppengröße der Kurse schwankte zwischen 8 und 20 Studierenden der unterschiedlichsten Fachrichtungen der Universität.

Erste Modifizierungen des vorliegenden Konzeptes beziehen sich auf einen stringenteren zeitlichen Ablaufplan sowie auf eine vernetztere Struktur der beteiligten Ebenen der Tutoren/innen, verantwortlichen Hochschullehrer/innen sowie der Trainer/innen (vgl. 4.2.). Es hat sich gezeigt, daß eine klare Zielformulierung der Studiengänge an ein solches Erstsementertutorienprogramm und eine gezielte Auftragserteilung der Hochschullehrer an die Tutoren/innen nicht nur die Inhalte des Trainings konkretisieren und somit zu optimieren helfen, sondern auch die Arbeit der Tutoren/innen stärkt.

Bezogen auf die Teilnehmerstruktur hat die PTB mit zwei Modellen Erfahrungen sammeln können:

A. fachübergreifende und B. fachspezifische Trainings

Bei den fachübergreifenden Tutorenschulungen werden die Teilnehmer/innen inhaltlich mit einem breiteren Spektrum konfrontiert, und können daraus ggf. Anregungen und Ideen für die eigenen Fachinhalte erhalten. Die Diskussionen verschiedener gruppendynamischer und didaktischer Aspekte von studentischen Tutorien verlaufen bei Teilnehmern verschiedener Fachrichtungen entsprechend kontrollierter. Dadurch besteht die Möglichkeit zu einer pointierteren Erarbeitung wesentlicher Schulungsinhalte. Andererseits verbindet die Teilnehmer/innen der verschiedenen Fachrichtungen die Verunsicherung bezüglich der bevorstehenden Tutorienrolle.

Bei den fachspezifischen Trainings hat es sich als vorteilhaft erwiesen, bestimmte curriculare Fragestellungen des Tutoriums exemplarisch erarbeiten zu können. Bei dieser Teilnehmerstruktur haben sich frühzeitig Kontakte zu einzelnen Hochschullehrern ergeben. Diese Kooperation hat nicht nur inhaltliche und strukturelle Vorteile für das Training gebracht, sondern auch die Motivation der Tutoren/innen positiv beeinflusst, da sie durch diese Zusammenhänge zusätzlich eine besondere Aufmerksamkeit erhielten.

Aufgrund dieser Erfahrungen sollen zukünftig für beide Modelle Trainings angeboten werden.

Unsere Erfahrungen beziehen sich im wesentlichen auf Rückmeldungen der Schulungsteilnehmer/innen in abschließenden Gruppendiskussionen zum Nutzen des Trainings sowie auf schriftliche Stellungnahmen der Tutoren in einem Fragebogen zum Training (s. Anhang), der an einen großen Teil der Teilnehmer/innen der letzten 5 Jahre durch die PTB verteilt wurde.

Als zentraler Trainingseffekt hat sich der Abbau von Ängsten der Schulungsteilnehmer/innen herausgestellt. Die Lernbereitschaft der Tutoren/innen hängt offensichtlich davon ab, in wie weit es im Verlauf der Schulung möglich ist, Ängste bezogen auf ihre zukünftige Rolle als Tutor/innen offen anzusprechen. Die Reduktion der Ängste durch das Training liegt mit 68 % offensichtlich sehr hoch (vgl. Frage 2, Anhang).

Als ein anderer wesentlicher Trainingseffekt wird von 65 % der Teilnehmer/innen ein besseres Verständnis für Gruppenprozesse im Tutorium (vgl. Frage 6, Anhang) angegeben. 29 % haben immerhin teilweise ein verbessertes Verständnis in diesem Bereich gewonnen.

Wie sich aus den Antworten zu anderen Fragen des Fragebogens ergibt, handelt es sich hier um ein nicht in allen Fällen umsetzbares Verständnis. Allerdings geben 49 % der Befragten an, daß sie dieses gewonnene Verständnis auch in einen verbesserten Umgang mit schwierigeren Gruppen umsetzen konnten. Profitiert haben die Befragten besonders im Umgang mit einer schwierigen Gruppe sowie für die Situation, daß "alles" vom/von der Tutor/in erwartet wird und die Tuend/i sich passiv verhalten (vgl. Fragen 4, 6 und 7, Anhang). Eher weniger profitiert haben die Tutoren dagegen für Gruppensituationen, in denen es um eine starke Aufspaltung zwischen Vielredner und Schweigern kommt, sowie für die in Tutorien so häufigen "Abdröckelprozesse" (vgl. Frage 7, Anhang).

Als sehr wichtig hat sich für die meisten Befragten Trainings-teilnehmer/-innen die Vermittlung konkreter praktischer Hilfen gezeigt. Die gezielte Anwendung von Rollenspielen im Training z.B. zur Bewältigung schwieriger Situationen und die Einübung diverser didaktischer Techniken (strukturierende Maßnahmen) werden als besonders hilfreich für die Durchführung eines Tutoriums beschrieben. Deutlich zeigt sich auch ein Bedarf nach verbindlich verabredeten begleitenden Nachfolgestreifen (Supervision), in denen konkrete Fragen und Probleme des Tutoriumsverlaufes mit dem/der Trainer/in aufgearbeitet und Lösungsstrategien aufgezeigt und überprüft werden können.

Den Teilnehmern/innen soll mit der Schulung eine realistische Einschätzung ihrer Einflußmöglichkeiten auf den Verlauf eines Tutoriums vermittelt werden. Hierzu gehört einerseits die Bereitschaft, Verantwortung für ihre Führungsrolle zu übernehmen, andererseits die Fähigkeit, einen Tutoriumsverlauf soweit analysieren zu können, daß die Erkenntnis möglich ist, daß man als Tutor/in in einem definierten Gesamtkontext steht, der nicht immer aus dieser Rolle heraus beeinflussbar ist.

Die Erfahrungen haben aber auch gezeigt, daß wichtige Determinanten von Tutoriumsverläufen nicht in einer solchen Schulung erfaßt werden können. So müssen Tutoren/innen zum Teil mit erheblichen Schwierigkeiten bei der Raum- und Terminplanung kämpfen. Notwendig für ein gelingendes Tutorium ist eine von vornherein klare räumliche und zeitliche Zuordnung: Ohne festen Raum und feste Zeit muß jedes Tutorium zwangsläufig scheitern.

Hier bestehen in einzelnen Fachbereichen große Schwierigkeiten und nicht immer können Tutoren/innen diesbezüglich mit der Unterstützung der Fachbereichsverwaltungen rechnen. Wünschenswert wäre auch hier eine verstärkte Unterstützung der Tutoren/innen von seiten der Fachbereiche und Hochschullehrer. Dies setzt auch voraus, daß im Bereich der Universität ein verstärktes Bewußtsein geschaffen wird über die wesentliche sozialistische Funktion studentischer Tutorien für das Studien- und Lernverhalten neuer Studierender an der Universität.

Gegenwärtig ist die Teilnahme an einem Schulungskurs zukünftiger Tutoren/innen den Studierenden freigestellt. Zu überlegen ist, ob die Fachbereiche die Teilnahmebereitschaft durch eine zusätzliche Finanzierung des Zeitaufwandes in Form einer Erhöhung der vertraglich festgelegten Stundenzahlen für ein Tutorium fördern können. Zu denken wäre also an Tutoriumsverträge, in denen neben den Tutoriumsstunden eine festes Stundenkontingent für die Teilnahme an einer Schulung mit entsprechender Vergütung festgelegt wird. Die Motivation zur Teilnahme an einer hochschuldidaktischen Weiterbildung für studentische Tutoren/innen ließe sich dadurch sicherlich fördern.

6. Materialien

Hier sind verschiedene Materialien zusammengestellt, die im Trainingskurs für Erstsemster-Tutoren/innen benutzt werden.

6.1. Didaktik-Methodik-Liste

- * Vortrag/Referat
- * Plenums-Diskussion (Ergebnissicherung)
- * Kleingruppenarbeit (z.B. anhand von Texten, evtl. mit anschl. Vortrag)
- * Fishbowl
- * erarbeitendes Gespräch
- * schriftliche Einzelarbeit (Arbeitsbogen)
- * Ausflüg in die Praxis
- * Besuch einer Veranstaltung
- * Expertenerfragung
- * Besuch in der Sprechstunde des/der Hochschullehrers/in
- * Bibliotheken kennenlernen
- * Uni-Ralley
- * Lernplanninghilfen
- * Kennenlern- und Abschlusstechniken (Strukturierung des Sitzungsendes, Zeit einhalten, Zusammenfassung und Ausblick, Ergebnissicherung)

Medien:

- * Wandzeitung
- * Thesenpapier
- * Arbeitsblatt
- * Film, Hörfunk, Platte, Dias, Overhead, Flip-Chart etc.
- * Spiele / Rollenspiele
- * Schaubilder, Karten

6.2. Liste möglicher Inhalte für das Erstsemesterutorium

- * Vorstellungsrunde
 - persönliche Vorstellung
 - gegenseitige Erwartungen
 - Inhaltsangebote
 - Adressenlisten für alle
 - Verteilung von Papieren
- * Aufbau des Studiums
 - gesetzliche und normative Grundlagen des Studiums (Studienordnung, PO, Curricula)
 - Aufbau und Konzeption des Studiums
 - Veranstaltungsformen
 - Praktika
 - Mahlschwerpunkte
 - Leitungskontrollen
 - Examina
- * Arbeits- und Studientechniken
 - Umgang mit wissenschaftlichen Texten
 - wissenschaftliches Arbeiten
 - Arbeitsplanung, Langzeit- und Kurzzeitplanung/Pausenplanung/Arbeitsplatz)
 - Praktische Lerntechniken (Tips + Tricks)
 - kritische Reflexion von vorgegebenen Inhalten
 - entwickeln eigener Standpunkte
 - Literatortips
- * Literatur
 - Führungen in FB-Bibliotheken
 - Führung in Uni-Bibliothek
 - Interesse an Büchern wecken
 - Hinweise auf Einführungsliteratur
 - Bucherflut vs. gezieltes Zusammenstellen von Literatur
 - Bücherkauf
 - Originaltexte/Sekundärliteratur
- * Arbeitsgruppen
 - Möglichkeiten und Grenzen von Arbeitsgruppen
 - Planung und Vorbereitung von Gruppenarbeitsphasen
 - Tips zu räumlicher und zeitlicher Planung
 - Gruppensituation in Arbeitsgruppen

- * Berufspraxis
 - Praxisfelder
 - Wirkungsmöglichkeiten/Perspektiven
 - Rollenverständnisse akad. Funktionsträger in der Gesellschaft
 - reale Bedingungen des Arbeitsmarktes
 - praktische Anforderungen in einzelnen Berufsfeldern
 - eigene Berufsvorstellungen
 - Organisation von Praxiskontakten
- * Hochschulpolitik
 - Aufbau und Organisation von FB und Uni-Gremien und Entscheidungsstrukturen
 - Beziehung zwischen Universität und Behörden
 - studentische Selbstverwaltung (Gremien, Wahlen etc.)
 - hochschulpolitische Gruppierungen
 - Geschichte der Universität, des FB, des Studiengangs
 - studentische Einflussmöglichkeiten in der Hochschulpolitik
 - Bildungspolitik
 - aktuelle politische Themen der Uni, des FB, Studiengangs
 - Beziehung Universität - Gesellschaft/Wirtschaft
- * Studium als Lebensphase
 - Studienmotivation
 - Orientierungslosigkeit, Massenuniversität, Vereinzelung
 - Angst und Uni-Bluff: Selbstbehauptung an der Universität
 - Entmutigung vs. Lust am Lernen
 - Kontaktmöglichkeiten im Hochschulbereich (Seuga, HOSPO, Musik, Theater, ESG)
- * Soziale Situation
 - Wohnen
 - Jobben
 - Bafög
 - Freizeit-Möglichkeiten / Stadtrundfahrt
 - Beratungsangebote
- * Aktivitäten außerhalb der Gruppsitzungen
 - Campus-Ralley
 - Bibliotheksbesuche
 - Besuch einer HL-Sprechstunde
 - Praxiskontakte
 - Stadtbesichtigung
 - Kneipentreff
 - Ausflüge
 - gemeinsame Fete

6.3. Grundregeln des Living-Learning nach Ruth Cohn

Sprich nicht per "man" oder "wir", sondern per "ich"

*

Persönliche Aussagen sind normalerweise besser als unechte Fragen. Versuche Fragen dadurch einzuleiten, daß du kurz erklärst, was die Frage für Dich bedeutet

*

Wenn mehrere Gruppenmitglieder sprechen bzw. sprechen wollen, ist es empfehlenswert, eine Einigung über den Gesprächsverlauf herbeizuführen

*

Es darf nur einer auf einmal reden

*

Vermeide nach Möglichkeit Seitengespräche. Wenn es einmal der Fall ist, versuche, die Gruppe hinterher daran zu beteiligen.

*

Wenn Du nicht wirklich dabei sein kannst, d.h. wenn Du gelangweilt oder ärgerlich bist oder aus einem anderen Grunde Dich nicht konzentrieren kannst, unterbrich das Gespräch

*

Versuche zu sagen, was Du wirklich sagen willst, nicht was Du möglicherweise sagen solltest, weil es von Dir erwartet wird

*

Vermeide nach Möglichkeit Interpretationen anderer und teile statt dessen lieber Deine persönlichen Reaktionen mit

*

Beachte Signale aus Deinem Organismus und beachte ähnliche Signale bei anderen Gruppenmitgliedern

6.4. Literaturliste für Tutoren/innen

Theorie und Praxis der Tutorienarbeit

Blickpunkt Hochschuldidaktik
Marburger Autorenkollektiv

Leitfaden der Tutorienarbeit

Didaktische Materialien für die Arbeit mit studentischen Kleingruppen, Hamburg 1977

Blickpunkt Hochschuldidaktik 2
Genser, Burckhardt et al.

Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzentrierten Interaktionellen Methode (Ruth Cohn), Hamburg 1972

Blickpunkt Hochschuldidaktik 68
Rieck, Wolf

Orientierungsveranstaltungen zum Studienbeginn, eine hochschuldidaktische Analyse, Hamburg 1981

Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 15
Reckzeh, Christoph

Tutor oder Tortur?
Zum "Selbstverständnis" von studentischen Tutoren, Hamburg 1982

Arbeits- und Studententechniken

Naef, Regula D.

Rationeller Lernen lernen, Weinheim 1982¹²

Reichmann, Jost

Leichter lernen - leicht gemacht, Bad Heilbrunn 1985

Knigge-Tilner, Helga
Kruuse, Otto (Hrsg.)

Studieren mit Lust und Methode: Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre, Weinheim 1994

Gruppenspiel/Gruppensdynamik

Antons, Klaus

Praxis der Gruppendynamik
Übungen und Techniken, Göttingen 1974²

Höper, Claus-Jürgen u.a.

Die spielende Gruppe, 115 Vorschläge für soziales Lernen in Gruppen, Wuppertal 1976²

Schwäbisch, Lutz; Siems
Martin

Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Einzelner, Kommunikations- und Verhaltenstraining, Reinbek b. Hamburg 1974

7. Literatur

Die nachfolgende Literaturliste enthält die wesentlichen Literaturhinweise zur Theorie und Praxis der Tutorienarbeit, die in die Entwicklung des hier vorgestellten Konzeptes eingeflossen sind.

Behrend, B. :
18 Jahre Tutorienarbeit an der FU, Blickpunkt Hochschuldidaktik 3, Hamburg 1969

Branah, Reinisch, Zechlin :
Tutorien im Rahmen von Studienreformprojekten, Hochschuldidaktische Stichworte, H. 14, 1977

Diepold, P.; Bornemann, E. :
Gruppenarbeit und Tutorienausbildung, Blickpunkt Hochschuldidaktik 38, Hamburg 1974

Eckstein, B.; Bornemann, E. :
Arbeit mit Kleinen Studentengruppen, Blickpunkt Hochschuldidaktik 4, Hamburg 1969

Eilers, R. :
Das Tutorium als Kleingruppenarbeit. Ein Orientierungsrahmen. Hochschuldidaktische Materialien zur Tutorienausbildung, Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft Bremen, Heft 5, Bremen 1977

Genser, B. et al. :
Lernen in der Gruppe: Theorie und Praxis der themenzentrierten Interaktionellen Methode (Ruth C. Cohn), Blickpunkt Hochschuldidaktik 2, Hamburg 1972

Huber, L. :
Ziele und Aufgaben von Tutorien, Hochschuldidaktische Stichworte Nr. 1, 1972, in Blickpunkt Hochschuldidaktik 40, Hamburg 1976

Leuthold, D. :
Tutorienausbildung an der Hochschule für Wirtschaft, Hochschuldidaktische Materialien zur Tutorienausbildung, Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft Bremen, Heft 15, Bremen 1977

Lotze, G. :
Zentrale Ergebnisse der Tutorienarbeit im Wintersemester 1993/94, Auswertungsbericht Modelltutorien WS 93/94, Zentrale Beratungsstelle der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Hrsg.), 1994

Marburger Autorenkollektiv:
Leitfaden der Tutorienarbeit. Didaktische Materialien für die Arbeit in studentischen Kleingruppen, Blickpunkt Hochschuldidaktik 42, Hamburg 1977

Reckzeh, Chr. :
Tutor oder Tortur? Zum "Selbsterständnis von studentischen Tutoren, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 15, Hamburg 1982

Reinisch, H. :
Aufgaben und Organisationsformen von Tutorien im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Hochschuldidaktische Materialien zur Tutorienausbildung, Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft Bremen, Heft 5, Bremen 1977

Rieck, W. :
Orientierungsveranstaltungen zu Studienbeginn. Eine hochschuldidaktische Analyse. Blickpunkt Hochschuldidaktik 68, Hamburg 1981

Schulmeister, Rolf :
Handbuch für Orientierungseinheiten, Beltz, Weinheim 1982

Schulmeister, Rolf :
Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd 10, S.331 ff., Klett-Cotta, 1983

1. Ablauf und Struktur eines Erstsemester Tutoriums
2. Qualifizierungsbereiche für studentische Tutoren in der Studieneingangsphase
3. Aufgaben und Funktionen von studentischen Tutorien in der Studieneingangsphase
4. Fragebogen zum Tutorentraining in der PTB
5. Graphische Darstellung der Fragebogenergebnisse

Blatt 1

Aufgaben und Funktionen von studentischen Tutorien in der Studieneingangsphase

A. Soziale Integration	B. Allgemeine Orientierung	C. Fachliche Integration
1. Abbau von Ängsten, Versickerung und Isolation	1. Kennenlernen der Universität und ihrer wesentlichen Einrichtungen	1. Studienberatung (Aufbau und Struktur des Fachs, Studien- und Prüfungsordnung)
2. Aufbau persönlicher Kontakte zu Mitsüdenten	2. Information über universitäre Gremien und studentische Mitbestimmungsmöglichkeiten	2. Einführung in allg. Techniken wiss. Arbeitens (Selbstorganisation von Lernprozessen)
3. Reduktion von Schwellenängsten im Kontakt mit Hochschullehrern	3. Information über wesentliche Aspekte studentischen Lebens (Wohnen, BAföG, Job, Freizeit)	3. Einübung von Techniken der Gruppenarbeit, Förderung von Teamfähigkeit, Einübung in wiss. Kommunikation
4. Förderung einer aktiven, suchenden Lerneinstellung		4. Einführung in fachspezifische Studientechniken
		5. Einführung in die fachwiss. Literatur

Qualifizierungsbereiche für studentische Tutoren in der Studieneingangsphase

A. Rollenkompetenz	B. Gruppen-dynamische Kompetenz	C. Didaktische Kompetenz	D. Inhaltliche Kompetenz
1. Analyse und ggf. Korrektur von Erwartungen und Vorstellungen über die Rolle als Tutor	1. Förderung sensibler Wahrnehmung von Gruppenprozessen	1. Methodenerprobte für die Arbeit in Gruppen	1. Vorbereitung auf inhaltliche Fragestellungen von Erstsemestern
2. Förderung eines authentischen Umgangs mit der Tutorienrolle	2. Verständnis für Gruppenprozesse in Abhängigkeit vom Leiterverhalten	2. Curriolare Planung von Tutorien in der Studieneingangsphase	2. Kenntnisse über propädeutische Inhalte in Erstsemestertutorien
3. Reflexion über die Tutorienrolle im Spannungsfeld zwischen HL und Studenten	3. Kenntnis und Einübung hilfreicher gruppendynamischer Methoden	3. Entwicklung von methodischen Vorstellungen zum Lernziel: "Förderung von Lernaktivität und Studienmotivation"	3. Kenntnisse über relevante Informationsquellen für die allgemeine und fachspezifische Studienberatung
	4. Einübung des Umgangs mit "schwermütigen" Gruppensituationen (Schweiger/Redner, Passivität, Abblocken etc.)	4. Literatur zur Planung und Durchführung studentischer Tutorien	4. Kenntnisse über Arbeits- und Studientechniken (Literatur)

Blatt 2

Ablauf und Struktur eines Erstsemestertutorienprogramms

	Sommersemester	Ende des SS	Juli	Oktober	Wintersemester	Ende des WS
Studiengang SGK	Entscheidung über eine tutorienbegleitete Einführungsveranstaltung Einigung über zentrale Aufgaben von Führungstutor im Studiengang					Rückmeldung der Ergebnisse des Tutorienprojekts an den Studiengang/SGK
Verantwortlicher Hochschullehrer für die Erstsemesterveranstaltung	Einwerbung von Mitteln für Tutorien Ausschreibung der Tutorienstellen Auswahl der TutorInnen					Entscheidung des Studiengangs über zukünftige tutorienbegleitete Einführungsveranstaltungen
TutorInnen	1. Planungssitzung * Auftragsbestimmung für Tutoren * Richtlinien für curriculäre Schwerpunkte im Tutorium	Tutorentertraining (Kompaktkurs) * Didaktik der Arbeit in Tutorien * Führungsstile	2. Planungssitzung * Festlegung des Aufteilungsmodus für die Zuordnung der Erstsemester zu den Tutorien * Tutorienzeiten und -räume * Regelmäßiger Termin für Austausch der TutorInnen * Verabredung zur Begleitung durch HL und/oder Trainer je nach Bedarf * Festlegung eines Auswertungstermins am Ende des Semesters	Einführungsveranstaltung für 1. Semester evtl. begleitet durch den HL Regelmäßiger Erfahrungsaustausch Semesterbegleitende Tutorien T-1N Regelmäßiger Erfahrungsaustausch evtl. begleitet durch den Trainer	3. Planungssitzung (Auswertung) * Evaluation des Tutorienprojekts im Gruppeninterview * Rückmeldungen der TutorInnen zur VA des HL * Rückmeldungen der TutorInnen zu Training / Supervision * Erarbeitung von Veränderungsvorschlägen für zukünftige Semester * Planung und Vorbereitung der Rückmeldung der Ergebnisse an den Studiengang/SGK	
Trainer (PTB)	* Klärung formaler Aspekte der Tutorienverträge * Festlegung des Trainingstermins * Auftragsbestimmung für den Trainer bezüglich der Trainingsinhalte	* Arbeit mit Erstsemestern * Umgang mit schwierigen Situationen im Tutorium (Rollenspiele)				

Blatt 3

Exemplarische Schulung für ErstsemestertutorInnen

Zeit:
Ort:

1. TAG (9.00 - 12.30)

1. Vorstellungsrunde

Kennenlernen der Studenten: Paarinterview mit den Fragen nach Name, Semester, ggf. etwas zur Person (Alter, Hobbies etc.) und der Frage, warum er/sie Tutor/in sein will und mit welchen Befürchtungen er/sie zur Schulung kommt. Vorstellen der Interviewpartner im Plenum.

Vorstellen der Trainerin

2. **Meta-Plan-Abfrage zu Erwartungen an diese Schulung**
Die Ergebnisse werden in 2 Kleingruppen erarbeitet und im Plenum vorgestellt. Ziel ist es, eine Prioritätenliste mit den gewünschten Schulungsinhalten zu erstellen.

3. **Inhalte und Ziele der Schulung aus Sicht der Trainerin**

Inhalte:

- * Arbeitstechniken und didaktische Methoden zur Durchführung eines Tutoriums kennenlernen und erproben
- * Teilnehmermotivation wecken bzw. verstärken
- * Führungsstile und Leiterverhalten kennenlernen und üben
- * Schwierigkeiten und Probleme (z.B. Interessenskonflikte von Tutoren und Tuendi) im Anfängertutorium erarbeiten und Strategien der Problemlösungen kennenlernen
- * Inhalte für ein Anfängertutorium erarbeiten / ein Curriculum erstellen
- * Einführung in die Arbeitsplanung

Ziele:

- * Sensibilisierung für inhaltliche und gruppendynamische Schwierigkeiten im Anfängertutorium
- * Erweiterung der Leitungskompetenz
- * Reduktion von Ängsten bezüglich der Tutoriumstätigkeit
- * "Handwerkszeug" durch Arbeitstechniken und Methoden kennenlernen und erproben
- * Spaß in der Schulungsgruppe haben

4. **Erstellung des definitiven Schulungsprogramms unter Berücksichtigung der in den Kleingruppen erarbeiteten Ergebnisse**

5. **Auftragsabklärung: Wie sieht mein Auftrag als TutorIn aus?****MITTAGSPAUSE**

1. TAG (14.00 - 17.00)

1. Sensibilisierung für die Bedürfnisse und Erwartungen von ErstsemesterIn
Inhaltliche Erwartungen der Tutoren und der Tuendi an ein Anfängertutorium: 2 Kleingruppen, die jeweils diese Erwartungen erarbeiten.
Plenum: Diskussion der Gemeinsamkeiten und Unterschiede
Vorstellen ein allgemeinen Liste möglicher Inhalte für ein Anfängertutorium.

2. Erarbeitung eines Curriculums für 12 Sitzungen unter Erhalt eines Spannungsbogens auf einer Wandzeitung in den Kleingruppen.
3. Vorstellen des Arbeitspapiers: Mögliche Inhalte für Einführungs tutorien
4. Idealtypische Phasen eines Erstsemestertutoriums:
Reflektion des Curriculums
5. Blitzlicht

2. TAG (9.00 - 12.30)

Thema: Führung und Leitung

1. **Paarinterview: Welche Leitungserfahrungen habe ich bereits gemacht? Jede/r erzählt seine positiven und negativen Erfahrungen. Welche meiner Eigenschaften haben sich hierfür als besonders positiv erwiesen, was sind meine Schwächen?**
2. **Flashbowl-Diskussion zum bisher erlebten Leistungsverhalten der TrainerIn**
3. **Kurzdarstellung der Führungsstile autoritär, laissez-faire und demokratisch**
4. **Vor- und Nachteile von Gruppenarbeit, Voraussetzungen**
5. **Ablaufregeln für Gruppenarbeit und Diskussionsleitung / Idealtypischer Ablauf einer Tutoriums-sitzung**

6. **Vorstellen des Living-Learning nach R. Cohn**7. **Umgang mit Lob und Kritik:**

Lob: Die Akzeptanz von Lob zeigt, daß ich mich und den Lobenden respektiere = unerläßliche Voraussetzung für eine angemessene Kommunikation/Interaktion

Kritik: Vorstellen der LIMO-FORMEL

L = Lob , I = Interesse, M = Motivation, O = Offenheit

MITTAGSPAUSE

2. TAG (14.00 - 17/18.00)

1. **Plenum:** Erarbeitung von 3 exemplarischen schwierigen Leitungssituationen in einem Tutorium
2. **Durchführung eines (oder mehrerer) Rollenspiels/en hierzu mit Erarbeitung von Lösungen am konkreten Beispiel**
3. **Rollenspiel-Feed-Back im Plenum**
4. **Plenum: Reflektion der im Training vermittelten didaktischen Methoden. Diskussion nach Vor- und Nachteilen aus subjektiver Sicht der einzelnen Teilnehmer/Innen. Erstellung einer Didaktik/Methodik-Liste durch das Plenum.**
5. **Ergänzung der Methoden durch Didaktik/Methodik- und Medienliste**
6. **Falls Supervision vereinbart wird: Frage an das Plenum: Warum möchte ich Supervision und was soll sie leisten? Festhalten der Supervisionsplanung.**
7. **Sammeln noch offener Fragen. Literaturliste für die Teilnehmer/Innen. Abschlussrunde: Was hat mir das Training gebracht? Mit welchen eigenen Stärken (Schwächen) gehe ich in die Tutoriumsleitung? Wie erging es mir mit der Trainerin? etc.**

AG 15 „Die Studiensituation von Teilzeitstudenten“ Dr. Ewald Bering, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

Die Arbeitsgruppe bestand aus nur wenigen Teilnehmern. Herr Dr. Bering, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München, stellte die wichtigsten Ergebnisse einer neuen Untersuchung zur Lebens- und Studiensituation von sog. faktischen Teilzeitstudenten vor (s. Kurzfassung). Sie korrespondierten völlig mit den Erfahrungen, die die Teilnehmer der AG aus ihrer Arbeit einbringen konnten. Eine besondere Betonung der Notwendigkeit studentenzubezogener Studienangebote ergab sich aus den Erfahrungen an Fachhochschulen, die in stärkerem Maß als die Universitäten Teilzeitangebote machen.

Anlage: Kurzfassung der Untersuchung

Ewald Bering; Ulrike Kunkel, Götz Schindler, Die Studiensituation von Teilzeitstudenten - Das Studienangebot der Hochschulen (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung: München 1995)

- Kurzfassung -

1 Anlaß der Untersuchung

Die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks belegen seit Jahren, daß viele Studierende in Deutschland nur einen Teil ihrer Zeit und Kraft auf das Studium verwenden. Sie üben neben ihrem Studium noch andere Tätigkeiten aus oder haben sonstige Verpflichtungen. Vor allem die Erwerbstätigkeit neben dem Studium und familiäre Belastungen bei Studierenden mit Kindern führen vielfach zu einem faktischen Teilzeitstudium. Das traditionelle Bild des Vollzeitstudenten, der sich ausschließlich dem Studium widmet, trifft die Wirklichkeit unter den Studierenden nicht mehr. Dennoch gehen die Studien- und Prüfungsordnungen weiterhin von diesem Studententyp aus.

Zwei Drittel der Studierenden in Deutschland sind neben dem Studium regelmäßig erwerbstätig; 30 % , das sind etwa 500.000 Studierende, bezeichnen sich selber als faktische Teilzeitstudenten. Die vorliegende Studie analysiert die Studien- und Lebenssituation dieser Teilzeitstudenten. Sie gibt eine Antwort auf die Frage, ob Staat und Hochschulen der Gruppe der Teilzeitstudenten unter den Studierenden nicht mehr Aufmerksamkeit schenken und ihre Studiensituation mit gezielten Maßnahmen verbessern müßten.

2 Die Begriffe "Teilzeitstudium" und "Teilzeitstudenten"

Ein formelles Teilzeitstudium gibt es - bis auf wenige Ausnahmen¹ - in Deutschland bisher nicht. Die in der Studie verwendeten Begriffe Teilzeitstudium und Teilzeitstudenten folgen dem tatsächlichen Studienverhalten und der persönlichen Einschätzung der Studierenden; sie sind vorläufige Arbeitsbegriffe, nicht aber endgültige Definitionen.

Als **Vollzeitstudenten** gelten diejenigen Studierenden, die nach eigener Einschätzung den Ansprüchen des Vollzeitstudiums, wie es in den Studien- und Prüfungsordnungen geregelt ist, gerecht werden, auch wenn sie möglicherweise sonstige Tätigkeiten unterschiedlichen Umfangs neben dem Studium verrichten.

Teilzeitstudenten sind diejenigen Studierenden, die - aus sehr unterschiedlichen Gründen - nicht in der Lage oder willens sind, ihre gesamte verfügbare Zeit und Kraft dem Studium zu widmen. Sie verstehen sich deswegen selber auch als Teilzeitstudenten. Ihre Tätigkeiten neben dem Studium, oder auch einfach die bloße Entscheidung für ein reduziertes Studium, hindern sie daran, sich als Vollzeitstudenten zu betrachten.

Nebenerstudenten sind die Studierenden, die ihre Lebensmitte außerhalb der Hochschule sehen und nur noch sehr reduziert studieren. Sie stehen häufig schon voll im Beruf und/oder werden durch ihn und andere Tätigkeiten überwiegend beansprucht.

¹ An der Fernuniversität Hagen und an den Hochschulen des Landes Berlin können die Studierenden sich als Vollzeit- oder als Teilzeitstudenten einschreiben. Einzelne Hochschulen in Deutschland bieten ausgewählte Studiengänge in Teilzeitform an (vor allem Fachhochschulen).

3 Ziele und Methoden der Untersuchung

Ziele

1. Analyse der Studiensituation von faktischen Teilzeitstudenten im Vergleich zu Vollzeitstudenten in ausgewählten Fächern an ausgewählten Universitäten und Fachhochschulen; Beschreibung typischer Studienabläufe und -probleme.
2. Erhebung der Wahrnehmung und Beurteilung des faktischen Teilzeitstudiums durch die Hochschulen.
3. Versuch einer Typisierung der Teilzeitstudenten und ihrer möglichen besonderen Bedürfnisse hinsichtlich der Studienangebote.
4. Erörterung der Notwendigkeit von Studienangeboten in Teilzeitform unter bildungspolitischen, didaktischen und organisatorischen Aspekten.
5. Darstellung der Strukturmerkmale von schon vorfindbaren Teilzeitstudienangeboten in Deutschland und in ausgewählten anderen Staaten (Großbritannien, USA, Niederlande): Rechtliche Regelungen, Statistik, Studienorganisation.

Methoden

1. Fachgespräch zur Vorbereitung der Untersuchung (April 1993)
2. Schriftliche Befragung aller Hochschulen und Studienberatungsstellen in Deutschland
3. Schriftliche Befragung von 7.000 Studenten ausgewählter Fächer und Hochschulen in Deutschland

4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das Erscheinungsbild der Teilzeitstudenten:

- Das Teilzeitstudium ist an den Hochschulen in Deutschland weit verbreitet. 28 % der Probanden der Studentenbefragung verstanden sich als faktische Teilzeitstudenten, weitere 5 % als Nebenherstudenten. Hochgerechnet auf die Gesamtstudentenschaft in Deutschland von gegenwärtig ca. 1,9 Mio Studierenden wären dies 504.000 Teilzeitstudenten und 90.000 Nebenherstudenten.
- An den großen Hochschulen in Großstädten und Ballungsräumen ist der Anteil der Teilzeitstudenten besonders hoch. Hier bezeichnen sich bis fast zur Hälfte aller Studierenden als Teilzeitstudenten.
- Teilzeitstudenten kommen häufiger als Vollzeitstudenten aus Familien mit geringem Bildungsniveau, niedrigerem Einkommen und mehreren Kindern.
- Teilzeitstudenten sind in den jeweiligen Studienabschnitten durchschnittlich älter als Vollzeitstudenten. Sie sind häufiger verheiratet und haben öfter Kinder als ihre Kommilitonen.

- Die Erwerbstätigkeit neben dem Studium ist der entscheidende Grund für ein Teilzeitstudium. Fast alle Teilzeitstudenten sind auf den Zuverdienst neben dem Studium angewiesen; Vollzeitstudenten arbeiten eher zur Befriedigung zusätzlicher Bedürfnisse.

- Wenn die Teilzeitstudenten über ausreichende Geldmittel verfügten, würden die meisten von ihnen nicht neben dem Studium erwerbstätig sein.

- Studierende mit Kindern werden fast zwangsläufig zu Teilzeitstudenten. Die studierenden Mütter sind besonders belastet.

Das Studienverhalten der Teilzeitstudenten:

- Teilzeitstudenten gibt es in allen Fächern, in allen Hochschulen und Hochschularten. Sie studieren jedoch überproportional häufig geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer. In diesen Fächern studieren auch überproportional viele Studierende mit Kindern.

- Teilzeitstudenten findet man nicht nur in bestimmten Studienabschnitten. Ihr Anteil an allen Studierenden ist schon bei Studienbeginn (mit 23 %) relativ hoch und nimmt mit dem Studienfortschritt zu.

- Teilzeitstudenten müssen notgedrungen ihren zeitlichen Studienaufwand reduzieren. Sie bringen deutlich weniger Wochenstunden für das Studium auf als Vollzeitstudenten.

- Teilzeitstudenten zeigen häufiger als Vollzeitstudenten Brüche im Studienverlauf; dreimal so viele als unter den Vollzeitstudenten unterbrechen ihr Studium, vor allem aus finanziellen Gründen.

Besondere Studienprobleme:

- Teilzeitstudenten haben mehr Schwierigkeiten im Studium als Vollzeitstudenten; Mangel an Zeit für das Studium; ständiger Zeitdruck; Kollisionen der vorgegebenen Stundenpläne und der Termine für die Erwerbstätigkeit. Mit den Studieninhalten und den fachlichen Anforderungen haben Teilzeitstudenten keine größeren Probleme als Vollzeitstudenten.

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation:

- Unter den gegebenen Studienbedingungen wünschen Teilzeitstudenten vor allem studienorganisatorische Verbesserungen: flexiblere Prüfungsmodalitäten, offenere Stundenpläne, eine Kombination aus Fern- und Präsenzstudienangeboten, Verlängerung der Studiendauer, ggf. spez. Teilzeitstudiengänge. Fast alle diese Maßnahmen würden auch den Vollzeitstudenten ein gezielteres Studium ermöglichen.

- Viele Teilzeit- und Nebenherstudenten, aber nur eine Minderheit der Vollzeitstudenten würden formelle Teilzeitstudiengänge als Alternative zum Vollzeitstudium wählen. Nur 9 % der Vollzeitstudenten, jedoch 38 % der Teilzeitstudenten und 52 % der Nebenherstudenten (= 19 % aller Befragten) würden solche Studienangebote auch wirklich nutzen, wenn es sie gäbe.
- Häufiger als der Durchschnitt aller würden die Studierenden von Fachhochschulen, aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und Studierende mit Kindern formelle Teilzeitstudiengänge wählen.
- Die Mehrheit der befragten Hochschulen ist bereit, Verbesserungen im Studienangebot durchzuführen, die besonders auch Teilzeitstudenten entgegenkommen. Ein Drittel würde auch formelle Teilzeitstudiengänge machen, wenn ihnen die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen zur Verfügung stünden.

5 Bewertung des Befundes

Die Studierenden an den deutschen Hochschulen sind in ihrem Studien- und Alltagsverhalten keine homogene Gruppe mehr, für die das Vollzeitstudium die einzig angemessene Studienform darstellt. Grob geschätzt würden 250.000 bis 300.000 Studierende ein formelles Teilzeitstudium wählen, wenn es solche Angebote an den "normalen" Hochschulen gäbe. Ob die Bildungspolitik, die zuständigen Ministerien in den Bundesländern und die Hochschulen entsprechende Studienangebote für diese Gruppe von Studierenden machen werden, hängt von grundsätzlichen bildungspolitischen Positionen der Entscheidungsträger sowie von den erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen für eine Differenzierung der Studienorganisation (Vollzeitstudium, Mischformen) ab. Wer weiterhin am Ideal eines straffen Vollzeitstudiums festhalten möchte, wird anders entscheiden als derjenige, der unterschiedliche mögliche Studienwege in den deutschen Hochschulen für angemessen hält, weil die Studierenden sehr unterschiedliche Studienbedürfnisse haben.

6 Empfehlungen

Will man den faktischen Teilzeitstudenten, wie sie in dieser Untersuchung geschildert wurden, das Studium erleichtern, bietet sich eine breite Palette von Maßnahmen an. Sie reicht von einzelnen kleineren Veränderungen in der Organisation des Vollzeitstudiums (Teilzeitelemente) bis hin zur Einführung formeller Teilzeitstudiengänge (Studienangebote in Teilzeitform). Je nach der konkreten örtlichen Situation der Studierenden sind u. a. folgende Maßnahmen denkbar:

- Regelmäßige Sammlung von Informationen über das soziale Profil und das Studienverhalten der Studierenden an den einzelnen Hochschulen; Ermittlung des örtlichen Bedarfs an Teilzeitangeboten. - Beteiligung der Studierenden an der Erhebung des Bedarfs und der Planung von Teilzeitstudienangeboten.
- Verbesserung der Orientierung und Beratung der Studienbewerber und Studierenden auch über Teilzeitstudienmöglichkeiten.

- Fallweise flexible Handhabung der Veranstaltungstermine für einzelne Lehrveranstaltungen in Absprache mit den Studierenden.
- Entwicklung neuer und Nutzung schon bewährter Fernstudienteile an Präsenzhochschulen (z. B. vermehrter Einsatz schriftlicher und EDV-gestützter Materialien, Videos, Campus-Informationssysteme, Internet, Telefonansagen, ...).
- Flexibilisierung des Prüfungswesens durch die verstärkte Einführung studienbegleitender Leistungsnachweise; ggf. Prüfungen nach dem Credit-Point-System.
- Überprüfung der Öffnungszeiten der Hochschulinrichtungen.
- Verbesserung und Sicherung der Angebote zur Betreuung der Kinder von Studierenden.
- Je nach Bedarf Einführung formeller Teilzeitstudiengänge.
- Einführung eines rechtlichen Status des Teilzeitstudenten mit gegenüber den Vollzeitstudenten modifizierten Rechten und Pflichten. - Ggf. Möglichkeit der semesterweisen Immatrikulation als Teilzeitstudent (vgl. Berlin) mit der Maßgabe, daß diese Semester nur zur Hälfte auf die Studienanforderungen angerechnet werden (Regelstudienzeiten, Lehrveranstaltungen, Prüfungsfristen).

Grundlegende Verbesserung der staatlichen Studienförderung, damit möglichst wenige Studierende gezwungen sind, für ihren Lebensunterhalt neben dem Studium erwerbstätig zu sein und zu Teilzeitstudenten zu werden.

Es ist entscheidend, daß die einzelnen Hochschulen sich über die Studiensituation ihrer Studierenden informieren und dann, in Zusammenarbeit mit ihnen, die notwendigen Verbesserungen für die Studienorganisation der Vollzeit- und der Teilzeitstudenten schaffen. Eine Reform von oben, die landes- oder gar bundesweit Teilzeitstudienangebote schaffen wollte, würde am konkreten Bedarf vor Ort vorbeigehen. Die Hochschulen hätten ggf. durch bedarfsgerechte Vorkehrungen für ihre teilzeit Studierenden die Chance, ihr Profil einer "studententreuendlichen" Hochschule zu schärfen, ein Beitrag zur Imagebildung, den man nicht unterschätzen sollte. Die für die Hochschulen zuständigen staatlichen Stellen sollten nur dann tätig werden, wenn es um die Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen für Veränderungen der Studien- und Prüfungsorganisation und um die Finanzierung der besonderen Anstrengungen der Hochschulen bei der Verbesserung der Studiensituation geht.

Übergreifende Empfehlungen an die Hochschulen

1. Besondere Vorkehrungen für Teilzeitstudenten müssen sich am konkreten Bedarf orientieren. Die einzelnen Hochschulen sollten bei ihren Studierenden den Bedarf nach Teilzeitangeboten erheben.
2. Die Hochschulen müssen ihren Informationsstand über das Studienverhalten und die Studienverfahren ihrer Studierenden verbessern. Dazu bedarf es eines Studenten-Informationssystems, das Auskunft über den Studienfortschritt sowie typische Hindernisse und Schwierigkeiten im Studium gibt. Auf diese Weise könnte man auch die Bedürfnisse der Teilzeitstudenten besser wahrnehmen.

3. Maßnahmen zugunsten von Teilzeitstudenten umfassen eine breite Palette möglicher Veränderungen. Unter ihnen sind formelle Teilzeitstudiengänge nur eine, wenn auch die ausgeprägteste Form. Es wird empfohlen, bedarfsorientiert mit Veränderungen in der Studienorganisation zu beginnen. Diese liegen in der Zuständigkeit der Hochschulen und sind in der Regel leichter umzusetzen als Studienangebote in Teilzeitform.
4. Die Präsenzhochschulen müssen sich der Herausforderung stellen, Studierenden mit unterschiedlichen Studienbedürfnissen angemessene Studienangebote zu machen. Der ausschließliche Verweis auf ein formelles Teilzeitstudium nur an der Fernuniversität Hagen kann nicht empfohlen werden. Studierende und Hochschulen lehnen dies auch weitgehend ab.
5. Studienangebote in Teilzeitform oder mit Teilzeitelementen haben nur einen Sinn, wenn die Organisation des Vollzeitstudiums an den Hochschulen in Deutschland so verbessert wird, daß möglichst viele Studierende motiviert werden, ihr Studium zügig abzuschließen. Ein Teil der hierfür erforderlichen Maßnahmen kommt auch den Teilzeitstudenten entgegen.

Detaillierte Empfehlungen an die Hochschulen

6. Die Maßnahmen, die eine Hochschule zur Veränderung ihrer Studienangebote - vor allem für einzelne Gruppen wie die Teilzeitstudenten - beabsichtigt, sollten in enger Abstimmung mit den Studierenden beraten und durchgeführt werden.
7. Teilzeitstudenten leiden häufig unter einem für sie zu starren Stundenplan. Die Hochschulen sollten versuchen, die Stundenpläne für die Studierenden offener und flexibler zu gestalten.
8. Bei einer verstärkten Kombination aus Präsenz- und Fernstudienelementen sollten die verfügbaren technischen Möglichkeiten genutzt werden.
9. Das System der Blockprüfungen (z. B. Diplom-Vorprüfung, -Hauptprüfung) wird von Teilzeitstudenten sehr häufig kritisiert. Die Hochschulen sollten den Anteil studienbegleitender Leistungsnachweise, die in die Gesamtnote des Studienabschlusses eingehen, erhöhen und das Gewicht der Blockprüfungen reduzieren. Mittelfristig könnte ein Credit-Point-System eingeführt werden.
10. Die Hochschulen sollten prüfen, ob sie einzelne Bestandteile der Vollzeitstudiengängen auch in Teilzeitform anbieten können. Dies müßte mit Lehrmaterialien gestützt werden, wie sie im Fernstudium üblich sind.
11. Die Hochschulen sollten nach Bedarf Teilzeitstudiengänge für besondere Zielgruppen anbieten. Die Studienorganisation sollte auf den besonderen Charakter dieser Angebote und die zeitlichen Möglichkeiten der Nutzer abgestimmt sein.
12. Die Hochschulen sollten die Situation der Studierenden mit Kindern verbessern helfen. Obwohl es an vielen Hochschulen schon Vorkehrungen zur Kinderbetreuung gibt, können deren Abstimmung auf die Bedürfnisse der Studierenden (vor allem der Mütter) sowie ihre Wirksamkeit und Kontinuität noch optimiert werden.

Empfehlungen an die Bildungspolitik und an die für die Hochschulen zuständigen staatlichen Institutionen

13. Ein Teilzeitstudium ist meistens die Folge der schlechten wirtschaftlichen Lage der Studierenden. Wenn der Staat den Anteil der Teilzeitstudenten reduzieren will, muß er u. a. die Ausbildungsförderung grundlegend revidieren. Der Anteil der Anspruchsberechtigten unter den Studierenden muß erhöht werden. Die Fördermittel sollten von den Studierenden flexibler abgerufen werden können, nämlich dann, wenn sie diese besonders dringlich benötigen.
14. Die Gesetzgeber in Bund und Ländern sollten zusammen mit den Hochschulen die Voraussetzungen für Teilzeitstudienmöglichkeiten in den Bereichen schaffen, in denen die staatliche Mitwirkung erforderlich ist (z. B. Genehmigung von Teilzeitstudiengängen, Studien- und Prüfungsordnungen, Finanzierung besonderer Studienangebote).
15. Für den Fall, daß Studienangebote in Teilzeitform, einschließlich kompletter Teilzeitstudiengänge, eingeführt werden sollten, sind die förderungs-, steuer- und sozialversicherungsrechtlichen Implikationen zu klären. Trotz ggf. vom Vollzeitstudium abweichender Bedingungen für ein Teilzeitstudium sollten die formalen Teilzeitstudenten keine gravierenden Nachteile gegenüber den Vollzeitstudenten erleiden.

124

Protokoll des ARGE-Plenums

Mitgliederversammlung am 7. September 1995 in Osnabrück

Leitung: Irene Peter, TU Ilmenau,
Ingrid Eismann, Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar
Protokoll: Reiner Mund (nach Tonband):

ARGE-Vereinsvorstand begrüßt die anwesenden Mitglieder (20) und Gäste (15) des ARGE-Plenums und entschuldigt den nicht anwesenden Stephan Prange sowie das nicht fristgerechte Versenden der Einladungen samt Tagesordnung.
Gegen die Feststellung der ordnungsgemäßen Einberufung der Versammlung erhebt sich kein Widerspruch.

Für das Protokoll wird Reiner Mund (Ilmenau) vorgeschlagen und per Handzeichen bestätigt.

TOP 1: Tagesordnung

Bruno Zimmermann schlägt vor, bei TOP 3 (Rechnungsprüfungsbericht) die Unterpunkte 3 a und 3 b in der Reihenfolge zu vertauschen.
Zwischenruf: Man solle feststellen, wer hier ARGE-Mitglied ist und demnach abstimmen kann.
Vorschlag wird angenommen.
Neue Tagesordnung wird per Handzeichen einstimmig angenommen.

TOP 2: Tätigkeitsbericht des Vorstandes

Irene Peter führt aus, daß im Berichtszeitraum der ARGE e.V.-Vorstand einen Rundbrief formulierte und an alle Mitglieder versandt hat bezüglich Aufgaben und Definition der Arbeitskreise.
Hinzu kamen Arbeitstreffen für die Vorbereitung der Osnabrücker ARGE-Fachtagung.

TOP 3.1: Rechnungsprüfungsbericht

Irene Peter: Die Berichtsunterlagen liegen vor. Es standen als Übertrag 6.608,89 DM auf dem ARGE-Konto und laut Beschluß sind für den Verein zweieinhalbtausend Mark zur Verfügung gestellt worden. Dazwischen gab es natürlich Einnahmen und Ausgaben, die im einzelnen im Finanzbericht (Stand vom 21.08.95) für jeden nachlesbar sind. Das ARGE-Organisationskonto weist z.Z. einen Bestand von 6.785,49 DM, das ARGE e.V.-Konto von 2.696,80 DM auf. Der Gesamtkontostand beträgt also 9.482,29 DM.

TOP 3.2: Bestätigung des Berichtes

Bruno Zimmermann führt aus, daß bei der letzten ARGE-Versammlung Udo Treide und er zu Kassensprüfern gewählt worden waren. Nachdem erstgenannter nicht anwesend ist, hat sich Gerhard Zacharias bereit erklärt, mit ihm zusammen die Prüfung vorzunehmen. Nach Überprüfung aller Positionen kann eine ordnungsgemäße Rechnungslegung entsprechend der satzungsmäßigen festgelegten Verwendungszwecke konstatiert werden. Er empfiehlt der Versammlung, dem ARGE-Vorstand für die Rechnungsführung der Berichtsperiode Entlastung zu erteilen.
Nachfolgende Abstimmung führt ohne Stimmenthaltung zur Entlastung des ARGE-Vorstands. Den Rechnungsprüfern wird für ihre Arbeit gedankt.

Zwischenfrage: Was wird mit dem Geld gemacht? Soll die Summe aus welchen Gründen auch immer weiter anwachsen?

Irene Peter führt aus, daß trotz sparsamen Wirtschaftens die Vereinsausgaben den größten Ausgabeposten überhaupt ausmachen.

Wolle man alle wichtigen Informationen allen BeraterInnen zukommen lassen, reichen die Mitgliedsbeiträge schon für die Portokosten nicht mehr aus. Bei Intensivierung der Vereinsarbeit müßte der Grundstock von 2.500,- DM erweitert werden.
Bruno Zimmermann erinnert an die Kosten, ReferentInnen aus dem Ausland einzuladen und an die Notwendigkeit, einen finanziellen Puffer zu erhalten. Der Vorstand solle Gelegenheit haben, nach Ende der Gründungsphase nun weniger formal arbeiten zu können und den ARGE-Tagungen mehr Struktur zu verleihen, die Arbeitskreise anzuschreiben und Veröffentlichungen vorzubereiten, auch das koste schließlich Geld.

Es wird der Vorschlag gemacht, HRK- und diverse andere Empfehlungen zu sammeln, aufzubereiten und als Handapparat allen Interessierten zur Verfügung zu stellen.

TOP 3.3: Wahl der Rechnungsprüfer

Da laut Satzung für das kommende Jahr zwei Rechnungsprüfer gewählt werden müssen, wird um Kandidaten-Vorschläge gebeten.
Bruno Zimmermann erklärt sich bereit, diese Aufgabe wieder zu übernehmen und schlägt Gerhard Zacharias als zweiten Prüfer vor.
Zwischenfrage: Wird Udo Treide als Nicht-Anwesender nun abgewählt?
Da diese Wahl jetzt erfolgen muß und nicht verschoben werden kann, werden Zimmermann und Zacharias einstimmig zu Kassensprüfern gewählt.

TOP 3.4: Aktuelle Mitgliederstatistik

Nach Angaben von Irene Peter hat der Verein jetzt 73 Mitglieder. Von denen haben bislang 53 ihre Beiträge bezahlt. Sechs Einzugsermächtigungen liegen noch vor. Sie bietet die säumigen Mitglieder, den ARGE-Vorstand bei fehlenden Vordrucken für die Einzugsermächtigung anzuschreiben oder den Jahresbeitrag ganz einfach auf das Konto zu überweisen.
Man habe auch mal angedacht, einen gewissen Geldbetrag auf einem Sparkonto anlegen, damit es dort Zinsen bringt.

TOP 4: Länderberichte

Ba.-Württemberg/Heinut Salewski: Seit Anfang des Jahres gibt es ein neues Hochschulgesetz mit Auswirkungen auf die ZSB-en bezüglich ihrer organisatorischen Einbindung (zentrale Betriebs-einheit oder Dezernatsstruktur). Das sogenannte Mannheimer Modell fällt Prüfungsamt mit dem Sekretariat der Studienberatung zusammen. Organisationsdiskussion, Aufgabendiskussion und Aus-bildungsdiskussion bestimmen z.Z. das Klima in BW.

-2-

Berufsverband BW gehören ca. 50% der StudienberaterInnen an.
Es gibt jährlich eine Fortbildungsveranstaltung der Studienberater, das Konstanzseminar (findet 19. Mal statt). Ein Novum in diesem Jahr war die Teilnahme eines unabhängigen Beraters aus der freien Wirtschaft, der zu Organisation und Aufgabenverteilung der Konstanzter ZSB ein Seminar mitgestaltet hat.

Bayern/Franz Muschol: Es gibt eine Arbeitsgruppe mehrerer Hochschullehrer, die eine Evaluationen von Studienberatung mit dem Ziel eines effektiveren Arbeitens durchführen. Einmal jährlich findet ein Zweieinhalb-Tage-Seminar der bayrischen StudienberaterInnen statt in Richtung Beratungspraxis, zweimal jährlich gibt es Informationsaustauschberatungen.

Rolf Gajewski: Trotz eines Hochs für die Fachhochschulen gibt es kein Ausbildungsgeld für die Weiterbildung. Neue Fachhochschulen bekommen als Studienberatungsstelle eine Stelle des gehobenen Dienstes, speziell besetzt mit einem Absolventen oder einer Absolventin von einer Beamtenhochschule. Hier stellt sich wieder die heftig diskutierte Frage der Qualifizierung und Qualifikation, was muß jemand haben, der Studienberater sein möchte.

Franz Mutschol: Es gibt jetzt ein Handbuch mit der Überschrift: Optimierung von Universitätsprozessen; es steht zwar sehr vieles drin, was man machen sollte und was man machen müßte, aber zu oben ganz konkreten Bedingungen. Deswegen bitten wir hier um eine Einschätzung zwecks Verallgemeinerbarkeit der dort gemachten Aussagen.

Irene Peter bittet um Zusendung an den Vorstand.

Berlin/Johannes Nyc: AG Studienberatung der Berliner Landeskongferenz der Rektoren und Präsidenten arbeitet weiter am Thema "Studien-Informationstage" für OberstufenschülerInnen. Die FU ist interessiert, ob und welche Erfahrungen mit den HRK-Empfehlungen zur Studienberatung in anderen Bundesländern vorliegen. Prüfungssperber nach Überschriften der Regelstudienzeit beschaffte Studienberatungsstellen weiterhin. Haushaltsituation erschwert die Wiederbesetzung freierwählender Stellen; ungewöhnlich-ober Ausweg: befähigte Stelle in ZSB statt Bezug von Sozialhilfe. Johannes Nyc verschickt auf Aufforderung einen Ratgeber "Arbeit mit und am Telefon in Beratungsstellen".

Brandenburg/Sabina Bieber: Ab Oktober gibt es auch an der Vaddina-Uni in Frankfurt/Oder eine Studiengeratungsstelle. An FHS ist Situation schlechter, Beratung steckt insgesamt noch in den Kinderschuhen und bedarf weiterer Qualifizierung.

Bremen/Gerhard Zacharias: Keine personellen Veränderungen in ZSB. Konkretes Objekt der Arbeit ist z.Z. ein Modell für strategische Zusammenarbeit zwischen ZSB und Fachbereichen bezüglich der Magisterstudiengänge. Kooperation mit Sachsen ZSB nicht nur mehr über Einzelpersonen als Kooperationspartner in den Fachbereichen vertreten sondern unter Umständen als "institutionelle Stelle ..."

Hamburg/Peter Függe: Hamburg ähnlich wie Berlin, es gibt eine Landesarbeitsgemeinschaft der StudienberaterInnen. Sparkurs nimmt z.Z. nur TU und FHS aus, allerdings werden angesichts sinkender Studierendenzahl alle ZSB-en von den HS-Leitungen veranlaßt, für mehr Zulauf zu sorgen. Uni Hamburg hat finanzielle Sparate von 8%. Diskutiert werde z.B. eine Beschneidung der therapiebezogenen Beratungsangebote.

Hessen/Claudia Breuer: Finanzkapazität an allen Unis, Stellenabbau an FHS nicht vorgesehen. ZSB-Position in insgesamt reorganisierten Verwaltungen wird diskutiert. Weiterbildungsmöglichkeiten sind gut und werden (mit Thüringen) selbst organisiert und bislang auch noch vom Arbeitgeber bezahlt. Vermutlich jährlich treffen sich hessische StudienberaterInnen zu Arbeitstreffen.

Niedersachsen/Gerd Lotze: Einsparungsdiskussionen auch im Zusammenhang mit Globalhalten. Weiterbildung wird im Austausch mit anderen HS über gegenseitige mehrzügige Hospitationen realisiert. Niedersachsen hat zwei neue Stellen bekommen für Studienberatung, wobei die Anstellung der einen Stelle noch ungewiß ist.

Nordrhein-Westfalen: Umstrukturierungspläne gemäß Vorschlägen einer Unternehmensberatungsfirma werden diskutiert. Seit zwei Jahren besteht "HUF", hochschulübergreifende Fortbildung, organisiert von der Gesamthochschule Hagen für ganz NRW. Auch nicht in der Beratung tätige MitarbeiterInnen werden fortgebildet.

Zwischenfrage: Führt Verwaltungsreform zur Umsetzung von MitarbeiterInnen? Konkrete Pläne nicht bekannt.

Rheinland-Pfalz/Christoph Wagner: Neues Hochschulgesetz mit Empfehlung Studienberatung einzurichten (falls sie noch fehlt).

Einsparungen wie in anderen Ländern. Uni Mainz soll im nächsten Jahr insgesamt zwanzig Stellen abgeben.

Sachsen-Anhalt/Petra Kabisch: Gut abgesichert ist Studienberatung an Unis in Magdeburg und Halle, an FHS Magdeburg und Merseburg gibt es keine Stelle dafür. An FHS Anhalt eine Stelle für drei Standorte, für neue FHS Altmärk in Stendal läßt sich diesbezüglich noch nichts sagen. Bisherige Koordinierungsstelle ist zum 30.6.95 aufgelöst worden. Broschüre erscheint weiter, KollegInnen haben befristeten Vertrag an FHS Magdeburg.

Thüringen/Reiner Mund: Wahlen in Thüringen haben personelle Neuansprechpartner in Ministerien etbracht. Bei zentralen Messen gibt es Arbeitsstellen zwischen ZSB-en der HS, gemeinsame Stande. Uni Erfurt wird Stellen/Gelder abziehen. ZSB-en werden mit Anforderungen einer "Marketingabteilung" leben müssen, um knapper werdende Jahrgänge ansprechen zu können. Das wird vielleicht zu einer schrittweisen Neudefinition der Studienberatungsstätigkeiten führen.

Gudrun Walter: PH Erfurt hängt in der Schwebe, Übergang in die Uni Erfurt ist bei MitarbeiterInnen wenig konkret bekannt, man hat Hoffnung, letztlich übernommen zu werden.

TOP 5: Strukturelle/organisatorische Fragen der ARGE

TOP 5.1. Länderbeirat

Ingrid Eismann erinnert an Satzung mit Forderung zur Bildung eines Länderbeirates und fragt, ob sich dieser Beirat schon konstituiert hat. Außer für Thüringen gebe es keine/n namentlich bekannten AnsprechnpartnerIn.

Gerd Lotze schlägt vor, daß benachbarte Bundesländer gemeinsam einen/ VertreterIn entsenden (Nordrhein, Mittel, Süd ...). Satzung liebe solches zu.

Wie organisiert sich ein solcher Beirat? Personeller Zulauf werde erfahrungsgemäß nicht so groß sein dafür. Wenn Grundbedürfnis nach Austausch aber schon auf anderen Ebenen stattfindet, dann ist Motivation für einen Beirat gering (Reinhard Böhm).

Gerhard Zacharias habe Beirat eher als Legitimationsfunktion der ARGE für die Zeit zwischen den Tagungen gesehen, ansonsten ist Profil dieses Konstrukts eher unscharf.

Frage: Wie sieht ARGE e.V. überhaupt aus, gibt es ein Tableau über Aktivitäten? Beirat sei echte Kopfgeldentwurf, Satzung dürfe nicht an realen Bedürfnissen vorbeiverpflichten.

Vorschlag, lockeres Kommunikationsnetz ohne Sitzungsobligo am Abend dieses Tages zu knüpfen. Informationsverluste des ARGE e.V. - Vorstandes durch Stefan Pranges Fehlen werden zugegeben und mit der Bitte verbunden, daß die Länderverbände konkrete Namen an den ARGE-Vorstand weiterleiten.

TOP 5.2. Termingestaltung der Arbeitstreffen

Ingrid Eismann fragt nach Anregungen bezüglich Termin Mittwoch nachmittag für die AK. Diskussion ergibt, daß Bedürfnis nach AK offenbar nicht so stark ist, daß einige angekündigt und nicht stattgefunden haben, daß man aber AK-Zeiten beibehalten solle.

AK können stattfinden, müssen dies aber nicht. Initiativ müssen aber AK selber werden, nicht primär der Vorstand. Verbandszeitung solle AK vorstellen und Appetit machen. Für vier, fünf Personen am Sonabend lohnt es sich nicht, Tagungsbüro zu besetzen.

TOP 6.1. HRK-Empfehlungen zur Öffentlichkeitsarbeit und zur Qualifikation für die Zukunft

Soll ARGE e.V. - Vorstand Stellung nehmen zu diversen HRK-Papieren, insofern diese die ZSB-Arbeit betreffen?

Dazu müßte sich erst eine Ländermeinung bilden. Hessen/Thüringen machen beispielsweise in ihrer gemeinsamen Weiterbildungswoche das Thema "Kommunikation und Medien" zu einem Schwerpunkt, wo hinterher durchaus eine etwas tiefergehende Meinung zum Öffentlichkeitspapier der HRK gebildet werden könnte. Vorstand sollte andererseits nicht halbes Jahr warten, ehe eine Meinung gebildet/veröffentlicht werden darf. AK "Hochschul- und Bildungspolitik" habe genau solche Aufgaben zum Schwerpunkt, um ARGE e.V. - Vorstand argumentativ unterstützen zu

können. An Uni Bremen ist eine zentrale Kommunikationsstelle eingerichtet worden. Es bestand am Ende der Diskussion Konsens darüber, daß ARGE e. V. - Vorstand Stellung nehmen kann zu den HRK-Empfehlungen.

TOP 7: Inhaltliche Ergebnisse von Arbeitskreisen
kein Berichtsbedarf, teilweise in anderen Punkten abgehandelt

TOP 8: Nächste ARGE-Tagung

Nächste ARGE-Tagung wird in der Zeit vom 28. Februar bis 2. März 1996 in Magdeburg unter dem Thema "Kultur des Studiums - Studienkultur" stattfinden, wozu Petra Kabisch von der gastgebenden Uni Magdeburg herzlich einlud.
Herbst-ARGE 1996 wird in der ersten Septemberwoche in Weimar ablaufen.

„Studienberatung als Marketinginstrument?“

Fachtagung der Studienberatungsstellen, der psychosozialen Beratungsstellen und der Sozialberatungsstellen der Hochschulen und Studentenwerke in der BRD (ARGE)

vom: 06. bis 09. September 1995
Ort: Uni Osnabrück, Heger-Tor-Wall 14 (Gebäude 22 - Juridicum)
Veranstalter: Zentrale Studienberatungsstelle (ZSB) der Universität und Fachhochschule Osnabrück

Mittwoch, 06. September 1995

15.00 Eröffnung des Tagungsbüros (Foyer des Juridicums)
16.00 - 17.30 Treffen der ARGE-Arbeitskreise
18.00 Eröffnung der Tagung
Begrüßung durch den Präsidenten der Universität Osnabrück
Herrn Prof. Dr. Rainer Künzel
Raum: 22/108

18.30 Eröffnungsvortrag:
Prof. Dr. Michael Daxner, Universität Oldenburg,
„Studienberatung als Druckerkolonne in Schulen“
Raum: 22/108

anschließend Empfang im Bistro des Studentenwerks
Rittersstr. 10 (Mensagebäude Innenstadt/Schloß
Kneipentreff
ab ca. 21.00

Donnerstag, 07. September 1995

9.00 Dr. Petra Katz, Hochschule Vechta
„Kurzzeittherapien - eine Übersicht“
Raum: 22/108

9.45 Henning Reetz, ZSB Osnabrück
„Studienvorbereitende Beratung - ein Überblick“
Raum: 22/108

10.30 Vorstellung der Arbeitsgruppen
11.00 Beginn der Arbeitsgruppen

12.30 - 14.00 Mittagspause

- 14.00 - 15.30 Fortsetzung der Arbeitsgruppen
- 16.30-18.00 ARGE-Plenum (Verbandsarbeit)
- 20.00 ARGE-Fest

Freitag, 08. September 1995

- 9.00 Prof. Dr. Jürgen Kriz, Universität Osnabrück
„Hochschulranking - 2 Jahre nach Stern (Autor: J. Kriz), Spiegel, Focus u.ä.“
Raum: 22/108
- 10.00 Wolfgang Plum, BW Verlag und Software GmbH
„KURS PC - jetzt auch mit den Studienangeboten aus Österreich und der Schweiz. Einsatzmöglichkeiten in der Studienberatung und Austausch praktischer Erfahrungen.“
Raum: 22/108
- 11.00 - 12.30 Beginn der Arbeitsgruppen
- 12.30 - 14.00 Mittagspause
- 14.00 - 15.30 Fortsetzung der Arbeitsgruppen
- 15.30 - 16.00 Arbeitsgruppenplenum / Tagungskritik
- 16.30 Kulturprogramm: Gundolf Scheweling, Universität Osnabrück, ZSB (verantwortlich)
- Kunstausstellung in der Dominikerkirche
 - Wassermühle/Nettetal
 - Kalkriege (archäologische Führung))
- 20.00 Kneipentreff

Samstag, 09. September 1995

- 9.30 - 12.00 Treffen der ARGE-Arbeitskreise)
Moderation: Stefan Prange
- 12.15 Pressekonferenz

ARGE-Tagung vom 06. - 09. September 1995 in Osnabrück**Arbeitsgruppen - Stand: 31. Juli 1995**

Die Arbeitsgruppen sind so geplant, daß sie i.d.R. im Umfang von drei Zeitstunden (zweimal 1½ Std.) durchgeführt werden. Ein Wechsel nach 1 1/2 Stunden sollte trotzdem möglich sein.

1. Dr. Petra Kaz, Hochschule Vechta

Workshop „Neuro-Linguistisches-Programmieren (NLP)“

In dem dreistündigen Workshop wird ein erster Eindruck und Einblick in das systemische NLP gegeben werden, z.B. in die Grundannahmen und die Geschichte der Entwicklung des NLP seit Anfang der sebziger Jahre. Im Fokus wird dabei die Demonstration und Erarbeitung der Frage- und Zielanalyse des NLP nach dem Modell der logischen Ebenen des Lernens von Gregory Bateson und Robert Dilts stehen. Ziel des Workshops ist sicherlich, einige Antworten zu geben, vielmehr jedoch neue Fragen zu entwickeln.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

**2. Dietmar Lehr, Dipl.-Psych., Teuloburger-Wald-Klinik, Bad Rothenfelde
Workshop „Systemische Kurzzeittherapie“**

„In dem Workshop sollen Leitideen sowie interaktionale Strategien und Gesprächstechniken eines kurzzeittherapeutischen Ansatzes auf der Grundlage systemisch-hypnotherapeutischer Konzepte dargestellt werden. Das Verfahren ist gekennzeichnet durch die Verwendung von spezifischen indirekt-suggestiven Sprachmustern seitens des Beraters und dem Entstehen einer erhöhten Reaktionsbereitschaft auf der Seite des Ratsuchenden mit dem Ziel, bislang unbewusste Ressourcen und Fähigkeiten des Klienten zu aktivieren. Der Betroffene entwickelt wie von selbst neue Ideen und Verhaltensweisen und wird somit in seiner Autonomie gestärkt.“

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

3. Helmut Goos, Universität Osnabrück, ZSB

„Hochschulranking - was ich immer schon über Hochschulranking wissen wollte, mich aber nicht zu fragen traute.“

In dieser AG soll der Frage nachgegangen werden, welchen Stellenwert das Ranking in der Studienberatung hat und wie Studienberaternen damit umgehen, wenn Ratsuchende, befragt mit Spiegel, Stern, Focus, Handelsblät u.ä.m., wissen wollen, ob nun Freiburg für Biologie doch besser sei als Münster...etc. - Dabei wird nicht auszuschließen sein, daß auch wissenschaftspraktische und methodologische Fragen eine Rolle spielen.
Dr. Wolfgang Depppe (Koordinierungsstelle für die Studienberatung in Niedersachsen), Autor kritischer Stellungnahmen zu Ranking-Verfahren, wird diese AG sachverständig unterstützen.

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

4. Klara Roeske, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle (PTB)

„ClearingmitarbeiterInnen - Gesprächstraining und Kommunikation am Arbeitsplatz“

Die ersten Eindrücke, die Ratsuchende von einer Beratungsstelle erhalten, bekommen sie in der Clearingstelle. Wir wissen, welcher hohen Stellenwert dieser erste Kontakt in der weiteren Zusammenarbeit mit den Ratsuchenden einnimmt. Daher ist es besonders wichtig, daß die MitarbeiterInnen im Clearingbereich über ein überdurchschnittliches Einfühlungsvermögen verfügen, das sie in die Lage versetzen, für die (mehrerer unangesprochenen) Sorgen und Probleme sensibel zu sein.

In der teilnehmerorientierten Arbeitsgruppe wollen wir Formen, Bedingungen und Störungen der Erstkontakte bewußt machen. Wir werden neben der notwendigen Theorie Raum lassen für die Besprechung konkreter Problemstellungen und Fragen der TeilnehmerInnen, die den Transfer auf den Berufsalltag ermöglichen.

- Möglichkeiten und Fehlerquellen der eigenen und fremden verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen erarbeiten,
- das eigene Gesprächs- und Kommunikationsverhalten trainieren,
- in Rollenspielen die Erweiterung unseres Verhaltensrepertoires üben.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

5. Christian Leszczynski, Universität Oldenburg, ZSB/PSB

„Neugier und Redlichkeit - Routine und Erfolge Gruppenarbeit bei Lern-, Schreib- und Prüfungsproblemen“

An unserer Beratungsstelle arbeiten wir seit längerem mit einem höchst pragmatischen und zugleich sehr erfolgreichen Modell für sog. Arbeitsschwierigkeiten-gruppen (ASG). Ich möchte dies Modell anhand eines Mentoren-Leitfadens vorstellen und - bei entsprechendem Interesse - auch bis zur Handhabbarkeit vermitteln. Es umfaßt eine Handvoll Prozeßregeln (Zeitplan, Arbeitsschritt, Arbeitsschritte) und einige wenige Mentorenregeln, die in 2 zweistündigen Sitzungen praxisreif er-worben werden können.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

6. Christian Leszczynski, Universität Oldenburg, ZSB/PSB

„Statistik, Evaluation und Controlling“

Beratungsstellen haben den institutionen-kulturellen Auftrag, den irrationalen, undkonominischen und ethisch nicht zu verantwortenden blinden Selektionsprozessen an Hochschulen entgegenzuwirken; sie stellen Informationen, Beratung, Training und z.T. auch Therapie zur Verfügung; sie sind in gewisser Hinsicht Statthalter des Individuellen in einer Massenorganisation. Die qualitative Seite ihrer Arbeit ist aber nicht abzulösen von ihrer Effektivitäts- und Effizienzkontrolle. Meine Auffassung ist, daß wir Beratungsexperten unter uns ein vernünftiges System von Standards der Dokumentation und der qualitativen und quantitativen Kennziffern erarbeiten und miteinander - vergleichbar - überprüfen sollten. Hierzu gehören auch erste Erfahrungen mit Stellen, die eigene Budgets haben und in ein Controlling ein-gebunden werden; und nicht zuletzt auch die Reflexion über Sparrunden in Nieder-sachen und anderswo und mögliche Strategien des Erhalts von Arbeitsfähigkeit. Ich würde mich freuen, wenn eine solche Gesprächsrunde - als ein erster Schritt - zustandekäme.

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

7.

Hans-Georg Müller, Berg Universität - Gesamt-Hochschule Wuppertal, ZSB
Dr. Bernd Strey, Diakonie Elberfeld, Beratungsstelle

„Weiterentwicklung eines Entscheidungsstrainings zur Studienfachwahl“

Die meisten Studienberater kennen aus ihrer täglichen Praxis Studieninteressierte, die sich nicht entscheiden können, welches Fach sie studieren sollen, und Studieren-de, die mit dem Gedanken herumlaufen, das Studienfach zu wechseln oder ganz mit dem Studium aufzuhören.

Für diese Zielgruppe haben wir ein Entscheidungsstraining für die Studien- und Berufswahl von Potonik (1990) weiterentwickelt, seit nunmehr fünf Jahren regelmäßig durchgeführt und evaluiert. Dieses Training stellen wir mit seinem theoretischen Hintergrund, seiner Konzeption und seiner Durchführung in der Arbeitsgruppe vor. Daran anschließend ist geplant, die einzelnen Trainingschritte als Übungen durchzuführen, wobei jeder TeilnehmerIn die Möglichkeit hat, seine eigene Studienwahl im Rahmen des im Training vorgeschlagenen Entscheidungsprozesses zu überprüfen. Dabei können zugleich die Vorteile und die Schwierigkeiten des Trainings praktisch überprüft werden.

Weiterhin werden wir die Ergebnisse unserer Untersuchung zu den Trainings- und unsere Weiterentwicklung der Konzeption vorstellen. Dabei werden Sie ein praktisch erprobtes und leicht handhabbares Training kennenlernen, das Sie in Ihrer Beratungspraxis anwenden können.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

8.

Gabriele Rahmann, Universität Bielefeld, ZHHD

„Das Bielefelder Schreiblabor“

Nachdem ich unser Projekt (Hintergrund, Idee, Arbeitsweise) vorgestellt habe, möchte ich mit Interessierten eine Übung durchführen, mit der sich typische Schreib-probleme betreiben lassen. (Welche Übung das genau sein wird, hängt von den Interessen und Voraussetzungen der Teilnehmenden ab und wird spontan entscheiden.)

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

9.

Dr. Gudrun Stenzel, Universität Oldenburg, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung (ZWW)

„Oldenburger Vorbereitungs- und Orientierungskurse für Studieninteressierte“

Im Herbst 1995 werden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zum dritten Mal Kurse angeboten, die Studieninteressierten die Möglichkeit bieten, sich umfassend über ihr Wunsch-Studienfach zu informieren. Diese Orientierungskurse richten sich an SchülerInnen der letzten Jahrgangsstufe, an AbiturientInnen, die eine Berufsberatung machen oder Zivil/Grundwehrdienst leisten und an InteressentInnen des Hochschulzugangs ohne Abitur. Sie vermitteln Informationen über den Aufbau des Studiums und über die Inhalte und können so zum einen Interesse verstärken, zum anderen, Mißverständnisse und falsche Vorstellungen korrigieren. Auch werden die TeilnehmerInnen mit der Universität Oldenburg vertraut gemacht.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

10. Anette Schmitz, Universität Marburg, Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung (ZAS)

„Marburger Universitätskurse zur Studienorientierung für Schüler der letzten Jahrgangsstufe vor dem Abitur und andere Studieninteressenten“

Die Zentrale Arbeitsstelle für Studienorientierung und -beratung (ZAS) der Philipps-Universität veranstaltet in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung für Abiturienten und Hochschulberater des Arbeitsamtes Marburg seit dem Jahre 1992 die „Marburger Universitätskurse“.

Das Angebot richtet sich an Schüler der Abiturklassen, daneben auch an andere Studieninteressenten wie z.B. Abiturienten, Auszubildende und Dienstleistende mit Hochschulzugangsberechtigung. Das fünfzügige Programm der „Marburger Universitätskurse“ eröffnet den Teilnehmern die Möglichkeit, sich mit zentralen Aspekten der ausgewählten Studienfächer zu beschäftigen, gemeinsam Fragen zur Studienwahl und zum Entscheidungsprozess zu diskutieren, sich mit den Bedingungen akademischen Arbeitens vertraut zu machen und zugleich ein Stück Universitätsatmosphäre zu erleben.

In der Arbeitsgruppe möchte ich das Konzept der „Marburger Universitätskurse“ vorstellen, von meinen Erfahrungen als Projektkoordinatorin in den Jahren 1993 und 1994 berichten sowie auf Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eingehen und zur Diskussion anregen.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

11. Henning Reetz, Universität Osnabrück, ZSB

„Hochschulpraktikum für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe“

Seit zwei Jahren führt die ZSB Osnabrück mit zwei Gymnasien der Region für Schülerinnen und Schüler der 12. und 13. Jahrgangsstufe ein Hochschulpraktikum durch.

Die Initiative ging von den Schülern aus, die angesät des obligatorischen Betriebspraktikums, sich intensiver mit Hochschule und Studium befassen wollten. In dieser AG wird das Projekt „Hochschulpraktikum“ vorgestellt und anhand der bisher vorliegenden Ergebnisse versucht, eine Einschätzung vorzunehmen, wieweit solche Maßnahmen oder auch Teile davon in ein Gesamtkonzept zur studienvorbereitenden Beratung übernommen werden können.

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

12. Johannes Nyc, FU Berlin, ZSPB

„Hochschulbesuche von Schulklassen und Leistungskursen“

Wie gestaltet ich den Hochschulbesuch einer Schulklasse bzw. eines Leistungskurses, damit nicht nur die Wünsche und Erwartungen der Lehrerin bzw. des Lehrers erfüllt werden, sondern damit auch die Schülerinnen und Schüler aus diesem Hochschulbesuch einen optimalen Nutzen ziehen. Wie sehen Situation, Probleme und Fragen der Schülerinnen und Schüler aus? Was bringen Vorträge, Besichtigungen von Instituten und Bibliotheken, Teilnahme an regulären Lehrveranstaltungen, Gespräche mit Studierenden? Wie kann ich die Schülerinnen und Schüler schon im Vorfeld des Hochschulbesuchs an der Planung und Durchführung beteiligen? Wie reagiere ich auf desinteressierte und gelangweilte Schülerinnen und Schüler während eines Hochschulbesuchs? Wie stoppe ich einen überaktiven Lehrer/eine überaktive Lehrerin? Wie gewinne ich zurückhaltende oder passive

Schülerinnen und Schüler, wie gehe ich mit Disziplinproblemen um? Zu diesen Fragen möchte ich einen Erfahrungsaustausch ermöglichen und verschiedene Modelle von Hochschulbesuchen von Leistungskursen und Schulklassen diskutieren.

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

13. Elke Mittag, Universität Hannover, ZSB

„Zusammenarbeit mit Schulen - LehrerInnenfortbildung“

Der studien- und berufswahlvorbereitende Unterricht kann die Arbeit in der Studienberatung nicht ersetzen, sondern beides ergänzt sich im optimalen Fall. Die Lehrerinnen und Lehrer können als Multiplikatoren bei der Informationsvergabe dienen. In der Studienberatung von Schülerinnen und Abiturientinnen zeigt sich aber, daß nur wenige Lehrerinnen und Lehrer dieser Thematik eine Bedeutung in ihrem Unterricht zumessen, daß sie unzureichend vorbereitet arbeiten und manchmal sogar falsche Informationen weitergeben (u.a.) Um die Zusammenarbeit mit den Schulen zu verbessern, bieten verschiedene Hochschulen Fortbildungen für Lehrerinnen an. Die ZSB Hannover z.B. organisiert in Zusammenarbeit mit der Zentralen Einrichtung für Weiterbildungsfortbildungen, die von der Bezirksregierung als Weiterbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen anerkannt sind. In dieser Arbeitsgruppe werden die Erfahrungen der ZSB Hannover mit ihrem Fortbildungskonzept vorgestellt. Weiterhin soll ein Austausch von Erfahrungen und Erkenntnissen mit den Modellen anderer Beratungsstellen zur Lehrerinnenfortbildung unter den Teilnehmerinnen stattfinden.

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

14. Sylvia Schubert, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle (PTB)

„Tutorenschulung“

Wir führen seit 1990 fachspezifische und fachübergreifende Schulungen für Tutorinnen durch und haben ein Konzept erarbeitet, das im Abriß folgendermaßen aussieht:

Ziele und Inhalte der Schulung sind:
Analyse und Reduktion von Ängsten der Tutorinnen im Zusammenhang mit ihrer Aufgabe,
Erweiterung der Leitungskompetenz,
Vermittlung von gruppendynamischen und didaktischen Methoden für die Leitung von Kleingruppen,
Hilfen zur Erstellung eines Curriculums für ein semesterbegleitendes Anfängertutorium,
Teilnehmermotivation wecken,
Einführung in die Arbeitsplanung.

Ausgrund gewachsener Erfahrungen haben wir den Entwurf eines „Ablauf- und Strukturplanes von Erstsemesterorientierungsprogrammen“ entwickelt, um Tutorienprogramme besser in die Organisation und die Lehrprogramme der einzelnen Studiengänge zu integrieren. Mit einer Evaluation unserer Schulungen haben wir begonnen.

In der AG sollen über unser Konzept hinaus auch die Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen, die in anderen Beratungsstellen mit „Tutorienausbildung“ befaßt sind, einfließen und diskutiert werden.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr

15. **Dr. Ewald Bernig,** Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München

„Die Studiensituation von Teilzeitstudenten“

Die Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts stellt die Studiensituation und die Erfahrungen von Studierenden dar, die zwar voll immatrikuliert sind, de facto aber nur mit reduziertem Aufwand studieren und daher sich selbst auch als Teilzeit-studenten verstehen. Es werden Maßnahmen vorgeschlagen und diskutiert, wie man über die Einführung von Teilleistenelementen in das Studium (bis hin zu formellen Teilleistungsstudiengängen) dieser Studierendengruppe in ihren häufigen Studienschwierigkeiten entgegenkommen kann. Die Untersuchung stützt sich u.a. auf Befragungen aller Hochschulen und Studienberatungsstellen sowie von 7.000 Studierenden in Deutschland.

Zeit: Freitag, 08.09.1995, 11.00 Uhr

16. **Ilona Klarang,** FU Berlin, ZE Studienberatung und psychologische Beratung

„Praktikumsberatung: Ideen, Erfahrungen und Perspektiven“

Praxisorientierung ist ein beliebtes Stichwort in der Diskussion um Studienreform und Studienzeitverkürzung, Praktika spielen eine zentrale Rolle. Ihr Nutzen ist unbestritten, nur Hinweise, wo und wie diese zu organisieren sind, sowie eine entsprechende Betreuung erhalten die Studierenden nur in Ausnahmefällen durch ihre HochschullehrerInnen (in der Regel, wenn Praktika in der Studienordnung verankert sind). Das Thema wird in der regulären Studienberatung zwar oft von den BeraterInnen angesprochen, aber selten ist genug Zeit, um ausführlich darauf einzugehen. Hier gibt es also einen großen Bedarf - und z.T. ist auch noch Bewußtseinsarbeit bei vielen Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen gefordert, um die Auseinandersetzung mit späteren möglichen Berufsfeldern voranzutreiben.

Seit März 1995 biete ich in der Zentral Einrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der FU Berlin eine Praktikumsberatung (in verschiedenen Formen, u.a. Einzelberatung, geplant sind Workshops und Informationsveranstaltungen) an. Mein Interesse ist ein Erfahrungs- und Meinungsaustausch zu diesem Thema.

Zur Einleitung wird ein kurzer Überblick über die Zielrichtungen der verschiedenen Praktikumsinitiativen in der BRD gegeben. Anschließend würde ich über meine ersten Erfahrungen mit der Praktikumsberatung berichten. Als Ansatzpunkte für den weiteren Workshopverlauf eignen sich eine kritische Reflexion zu Rahmenbedingungen und Perspektiven einer derartigen Hilfestellung oder eine Diskussion zu den Inhalten der konkreten Praktikumsberatung. Der Schwerpunkt soll gemeinsam von den TeilnehmerInnen festgelegt und die Ergebnisse mit verschiedenen Methoden erarbeitet werden.

Zeit: Donnerstag, 07.09.1995, 11.00 Uhr