

Tagungsbericht

ARGE Herbsttagung 1997

ENTENWERK
OLDENBURG



Carl v. Ossietzky
UNIVERSITÄT
OLDENBURG

Offen für das Neue

—

Sich selbst nicht verlieren

**Statuspassagen und
Anpassungsprozesse**

**Bericht zur ARGE-Tagung
10. - 13. September 1997
in Oldenburg**

**STUDENTENWERK
OLDENBURG**
.....
.....
.....



Carl v. Oersching
**UNIVERSITÄT
OLDENBURG**

Veranstalter:
Zentrale Beratungsstelle
Universität Oldenburg

Inhaltsverzeichnis

Einführung	
Christian Leszczynski, ZBS Oldenburg	
Statuspassagen und Rahmenbedingungen	8
Grüßworte	
Ina Grieb, Vizepräsidentin der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg	
Grüßwort zur ARGE-Tagung	15
Dr. Renate Kosuch, Vizepräsidentin der Fachhochschule Oldenburg	
Grüßwort zur Arge-Tagung	19
RA Gerhard Kiehm, Geschäftsführer des Studentenwerks Oldenburg	
Grüßwort	23
Plenarvorträge	
Prof. Dr. Annelie Keil, Universität Bremen	
„Jeder Schritt wagt den Fall“ – Unsicherheit als anthropologisches Prinzip	26
Martin Althof, Studienberatungsstelle der Universität Groningen	
Niederländische Universitäten: Konkurrenten oder Kollegen?	44
Herman Meijer, Reichsuniversität Groningen	
Die Groninger Universität im Rahmen der niederländisch-deutschen „Hanse-Interregio“ ..	52
Arbeitsgruppen	
Gerd Lotze, ZSB Oldenburg	
„Ich kann mich nicht entscheiden!“	55

Inhaltsverzeichnis

Helmut Salewski, ZSB Universität Konstanz
Dr. Reinhard Schulz, ZSB Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ziel-Orientierungsseminare zur Studien- und Berufswahl (ZOS) 85
Wilfried Schumann - PSB Studentenwerk/Uni Oldenburg
Sich ans Examen wagen 88
Margrit Ladenthin, ZSB Universität Oldenburg
Übergang Hochschule Arbeitswelt 93
Michael Winteroll, TU Berlin
Hilfen bei der Bewerbung 97
Dietmar Chur, ZSW Heidelberg
Die Förderung studentischer Schlüsselkompetenzen als Aufgabe der Studierendenberatung..... 108
Gerd Lotze, ZSB Oldenburg
Konzepte, Zielsetzungen und Arbeitsformen der Tutorienarbeit 135
Gisela Runte, Elfi Warftenberg, PSB Universität und Studentenwerk Oldenburg
Das Oldenburger Schulungskonzept für Studieneingangstutorien 166
Wilfried Schumann PSB Studentenwerk/Uni Oldenburg
Martin Stüb PSB Studentenwerk Oldenburg/FHO Emden
„Wär ich ein Vögelein ...“ 179
Christian Leszczyński, ZBS Oldenburg
Die Evaluation psychosozialer Beratungsstellen durch den niedersächsischen Landesrechnungshof ... 182

Inhaltsverzeichnis

Barbara Günther-Burghardt, PSB-Emden
Imaginative Verfahren als Hilfsmittel zur Ressourcenstärkung und Stabilisierung im Umgang mit traumatischen Erfahrungen 185
Brigitte Lengert, TU Berlin und Beatrix Gomm, Studentenwerk Berlin
„Zwischen allen Stühlen“: Beratung zwischen „political correctness“ und spontanen Fettnäpfchen 195
Cornelia Borsch - Blohm
Studienorganisation zwischen Uni und Erwerbstätigkeit 198
Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der ARGE-Tagung vom 10.09. - 13.09.1997 in Oldenburg 201

Christian Leszczynski, ZBS Oldenburg

Statuspassagen und Rahmenbedingungen

Zur Einführung in diesen Bericht

Hochschulberatung unterstützt die Statuspassagen und Anpassungsprozesse der Studierenden durch sachliche, umfassende Information, studien- und personenzentrierte Beratung mit stark differenzierter Themenbreite, neuerdings auch durch Projekte der Entwicklung und Förderung von zentralen Kompetenzen, sei es als Trainingsangebots für Studierende, für TutorInnen und nicht zuletzt und in zunehmenden Maße auch als Kompetenzberatung für kooperationsinteressierte Teilsinstitutionen der Hochschulen.

Die Tagung in Oldenburg hatte sich deshalb mit Leitmotiv und Arbeitsprogramm auf die Erörterung von *Statuspassage* und *Anpassung* als Problemfeld der allgemeinen und psychologischen Hochschulberatung konzentriert und zwar mit der erkennbar dialektischen Konnotation, daß diese Prozesse Orientierung und Bewältigung des Neuen unter Respekt vor der je lebensgeschichtlich gewachsenen Identität sein sollten: „*Offen für das Neue - sich selbst nicht verlieren*“. Dieser - wie wir es auffassen - lebensweltliche Ansatz versucht, die Problemerkfassung und entsprechende Praxisformen aus einem durchaus emphatischen Begriff personaler Entwicklung zu gewinnen und die institutionellen Rahmenbedingungen daraufhin zu untersuchen, ob sie diese Entwicklung behindern oder fördern.

1.

Eine Statuspassage ist in subjektiver Hinsicht (dem Selbstverständnis der in diesem Prozess Stehenden) und in objektiver Hinsicht (der Anforderung, eine neue Kernrolle im sozialen Zusammenhang zu übernehmen) ein Geschehen des Übergangs, des Wendepunktes und Umgestaltens. Als Begegnung mit einer neuen Aufgabe in einem neuen sozialen Feld (der Eintritt in die Hochschule,

der Übergang ins Hauptstudium, die Examensphase, der Übergang in Jobs und Beruf) handelt es sich um eine Herausforderung und um eine Bewährungsprobe dazu, ob man notwendigen Anforderungen, die wir ja nicht verleugnen dürfen, genüge. Gelingen und Scheitern hängen davon ab, wie die individuellen Voraussetzungen sind und wie das je Neue einen empfängt und was es abverlangt. Man muß sich neu strukturieren, aber den Bezug zu dem Wesentlichen seiner Identität nicht verlieren.

Bei diesen Übergängen entstehen Lebensformenwechsel und sogar gänzlich neue Arrangements biographischer Strukturen. Man zentriert sich um neue Aufgaben und Wünsche. Dabei sind die Führer, z.T. ja regelrecht ritualisierten und symbolreich vollzogenen Abschiede und Neuankünfte heute weniger deutlich und weniger zentrierend. Die Routinen des alten Feldes gelten nicht mehr umfassend, und häufig finden wir gleichsam Parallelprozesse der alten und neuen lebensweltlichen Orientierungen und sehen zusätzlich eine Form von Ungleichzeitigkeit in den Entwicklungsniveaus in Partnerschaft, Studium, Jobs etc. Man sollte deswegen aber nicht - wie es manche Sozialpsychologen tun - bis zur Verabschiedung jeglichen emphatischen Identitätsbegriff gehen und alles in patchwork-Formen auflösen oder posturrealistische Subversividentitäten empfehlen. Das halten wir für unangemessen und für eine fatale Form der Affirmation eines in sich krisenhaften Geschehens bei heutigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, und insofern für eine Bagatelisierung des Problems.

Auch das frühere Modell der psychosozialen Identitätsentwicklung bedeutete, daß eine neue Lebensgestalt immer aus einer konflikt- und mitunter krisenreichen Mischung von Progress- und Regress-Bewegungen entstand. Aber die gesellschaftlichen Übergangsriten und Habitusempfehlungen sind nunmehr weitgehend aufgelöst. Immerhin: Es gibt achtenswerte Versuche der - wenn auch mühsamen - institutionellen Wiederentdeckung solcher Formen, weil man spürt, daß das escholose Hineintropfen in eine andere personale und soziale Rolle einen Mangel an Bewältigungsmustern offenbart und reproduziert.

Einführung

Die Defizite an kognitiver Orientierung in den Statusprozessen sind vermutlich leichter beherrschbar. Zunehmend werden sich auch die Fachbereiche und Studiengänge der Tatsache bewußt, daß die Unterstützung der Studierenden im Hinblick auf Wissensvoraussetzungen, mehr noch aber im Hinblick auf Basiskompetenzen und Schlüsselqualifikationen genuine Aufgabe des Systems der Lehre sind. Hier zeigen sich vielerorts erfreulich vorbehaltarme Kooperationen mit Kompetenzprojekten der Beratungsstellen (s. die entsprechenden Arbeitsgruppenberichte und -materialien), wengleich das vorherrschende Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster natürlich nach wie vor der Ruf nach strengerer Selektion ist. Auch in dieser Hinsicht stand die Tagung unter dem Eindruck entsprechender Optionen des neuen Hochschulrahmengesetzes.

II.

Die Entwicklung des Arbeitsmarktes war für die Arbeit der Tagung und für viele der im übrigen so wichtigen Diskussionen „am Rande“ ein mehr oder weniger explizites Leitmotiv. Das betraf Fragen der Motivation der Studierenden generell, Entscheidungsprobleme für ein Studienfach und natürlich die - neben der Propädeutikphase - einschneidendste Statuspassage, eben den Übergang zur Berufstätigkeit. Es sei nun erlaubt, hier einige grundsätzlichere Erwägungen anzustellen, die über den Zusammenhang unserer Praxis aber nur scheinbar hinausgehen.

Die nationale und internationale Beschäftigungs- bzw. Arbeitslosenproblematik ist - neben den ökologischen Problemen - unstrittig das gravierendste Krisenmoment der im Zeichen der Globalisierung stehenden Weltwirtschaft. Die nationalen Konsequenzen aus der internationalen Konkurrenz um den Preis der Arbeitskraft werden weithin entweder in affirmativen oder kritischen Katastrophen- oder in beschwichtigenden Umverteilungsszenarien diskutiert. Kurz- und mittelfristig wird als Mittel der Wahl für eine Symptombämpfung Senkung der Lohn- und Sozialkosten empfohlen. Die politische und ökonomische Elite hat kaum erst begonnen - guten Willen einmal vorausgesetzt -, das Problem strategisch in

Einführung

den Blick zu nehmen, also tatsächlich „global zu denken und lokal zu handeln“, wie die viel beschworene Formel lautet.

Die Hochschulen nutzen das bei ihnen vorhandene strukturell-analytische Wissen über die weltweiten ökonomischen und ökologischen Zusammenhänge für die Institution als ganze selbstreflexiv nicht aus oder wissen einfach nicht, wie sie ihre institutionellen Gestalt- und Handlungsoptionen mit den großen Mustern der ökonomisch-ökologischen Trends vermitteln sollen.. Sie orientieren sich extrem pragmatisch an Absolventenprogrammen, basteln hier und dort an career-services, gehen z. T. erfolgreiche, im ganzen wohl eher höchst unbefriedigende Bündnisse mit den Arbeitsämtern ein; und auch wir reagieren in den Beratungsstellen zunächst mit Programmen, die die je individuellen Konkurrenzchancen in Bewerbungsverfahren verbessern sollen; daneben informieren und motivieren wir zu noch wenig bekannten neuen Berufsfeldern, kooperieren bei Nachqualifikationsprojekten, und versuchen insgesamt, beim schwierigen Abschied von der Hochschule und dem Einstieg in Job und Beruf, informativ und beraterisch zu unterstützen.

Dies alles ist ganz selbstverständlich unser Auftrag. Gleichwohl muß auch die Hochschulberatung in einer solchen strukturell krisenhaften, sozioökonomischen Konstellation sich fragen, ob die Situation nicht Veränderungen in den zentralen, strategischen Heuristiken der Beratung notwendig macht.

Ein Beispiel: Wir sehen kritisch genug die mangelnde Abstimmung des akademischen Ausbildungssystem mit dem Beschäftigungssystem. Das klingt aber noch sehr danach, als ließe es sich irgendwann abstimmen; als gäbe es eine herstellbare Zukunft, in der lebenslange Berufe in kontinuierlicher Beschäftigung das Leitbild wieder werden können; selbstverständlich unter Ein-schluß des berühmten lebenslangen Lernens. Vermutlich müssen aber wir von diesen und ähnlichen Leitvorstellungen Abschied nehmen. Berufsqualifikation an Hochschulen hieße dann - neben den spezifischen Fachkenntnissen und -kompetenzen, an denen

sich Geist und Kreativität entwickeln können - vor allem auch motivationale und kognitive Vorbereitung auf eine ganz andere Arbeitsbiographie, nämlich eine - u.U. auch mehrfach von Arbeitslosigkeit unterbrochene - diskontinuierliche etappenweise Beschäftigung in unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern mit ebenso unterschiedlichen Verdienstmöglichkeiten. Man kann sich vorstellen - was hier nicht im einzelnen ausgemalt werden soll -, welches Ausmaß an Frustrationstoleranz, Risikobereitschaft, fachlicher und sozialer Umstellungskompetenz und Mobilität das voraussetzt.

Ich habe nicht den Eindruck, daß die Hochschulen schon den Mut gefunden haben, ihren Absolventen in dieser Hinsicht und ohne entnützend zynische Untertöne (von denen unsere Ratsuchenden nur zu häufig berichten) die Wahrheit zu sagen: Bereitet Euch auf ein sequenziell basierendes Arbeitsleben vor, auf hohe Unsicherheit in der sozialen Absicherung und die Verpflichtung, sich auf ein völlig neues ökonomisches Selbstbild als Arbeitnehmer einzustellen. Zu Entwicklung dieser Kompetenzen müßte die Hochschule dann das ihre beitragen. Aber: Die Konzeption von Ausbildungselementen zur Bewältigung dieser Lebensaufgaben und die hochschuldidaktische Implementierung im Lehrsystem sind als institutionelle Selbstverpflichtung der Hochschulen noch gar nicht systematisch aufgegriffen, geschweige denn in Praxis umgesetzt worden.

Ich bin überzeugt, daß die Erfahrung und fachliche Kenntnis und Kompetenz der Beratungsstellen in diesem notwendigen Prozess der kritischen Anpassung (nunmehr der Hochschulen selbst) an der radikal veränderte Rahmenbedingungen von uns eine koordinierbare Initiative verlangen. Zu beginnen wäre mit der Suche nach fachlich und sozial besonders verantwortungsvoll und vorausdenkenden Lehrenden und Gremienmitgliedern, die als Reflexions- und Planungspartner bereit wären, in ihren jeweiligen Verantwortungsbereichen an einer Veränderung der Curricula und der intellektuellen und sozialen Fachkultur mit uns zusammenzuarbeiten.

Für LeserInnen, die sich weitergehend mit Fragen der globalen Beschäftigungsprobleme befassen wollen, sind in der Internet-Version des Tagungsberichts unter uni-oldenburg.de/ARGE drei zusätzliche Textbeiträge aufgenommen worden.

III.

Das Tagungsteam der ZBS war für die ausdrücklich positive Resonanz auf die Planung, die Organisation und die technische Unterstützung der Tagung sehr dankbar. Auch die Herbst-Tagung 1997 hat wohl eine glückliche Tradition der ARGE fortgeführt, regelmäßige Informationen über neue Entwicklungen, Praxisberichte und Modellschulungen zu vermitteln und den kollegialen Zusammenhalt in Kritik und Selbstkritik zu vertiefen. Wir danken unsererseits den Kolleginnen und Kollegen, die durch ihre lebendige Beteiligung an den Veranstaltungen und vor allem auch durch Übernahme von Referaten und Arbeitsgruppen-Moderationen zum Erfolg beigetragen haben.

Zu den Texten: Wir haben die Grußworte diesmal mitaufgenommen, weil sie sehr anschauliche Charakterisierungen der Oldenburger Hochschulen und auch durchaus differenzierte Wahrnehmungen unserer Beratungsstelle enthielten und so eine lehrreiche Momentaufnahme unserer Stellung in den Hochschulen zeichnen. Der Geschäftsführer des Studentenwerkes skizzierte das Kooperationsmodell von Universität und Studentenwerk für die Psychosoziale Beratungsstelle und berichtete über die Evaluation des niedersächsischen Landesrechnungshofes

Der Vortrag von Annelie Keil spricht sehr zentral zu den eingangs geschilderten Identitätsproblemen. M. Althof und H. Meijer, aus den in der Hochschulreform sehr erfolgreichen Niederlanden, trugen Aspekte der Profilkonkurrenz der Hochschulen untereinander, der Werbung bei Studieninteressierten und der regionalen Kooperation Groningens mit Oldenburg und Bremen bei.

Der Abschnitt über die Arbeitsgruppen ist kein reiner Berichtsteil; er enthält in einigen Fällen auch grundsätzliche Dokumente und

Grüßworte

Sozialwissenschaft, z.B. in den Feldern Familien- und Sozialisationsforschung, sowie einem großen auch interdisziplinären Migrationsprojekt.

Zwei bedeutende Literatur- und politikwissenschaftliche Editionen erscheinen in Oldenburg: die Ossietzky- und Tucholski-Ausgaben.

Mit der Universität Bremen haben wir einen stetig wachsenden Regionalverbund aufgebaut. Wir haben einen gemeinsamen Sonderforschungsbereich Neurokognition und: - in diesem Winter beginnt die erste Generation der Gäste zu arbeiten - ein gemeinsames Wissenschaftszentrum, das Hanse-Kolleg.

Dies sollen sehr andeutende Striche zu dem Bild eines oldenburger Profils sein, über das Sie sich vielleicht am Rande Ihrer Tagung in Lektüre und Gesprächen informieren mögen.

Ist es eine Art Genius loci, daß wir Modellversuche lieben und uns immer wieder den Strapazen des institutionellen Umlernens und Neulernens aussetzen? Wir erproben nun im dritten Jahr eine Form der Selbststeuerung, die vermutlich bald das zukünftige Modell des Wirtschaftens und der akademischen Selbstverwaltung der deutschen Hochschulen sein wird, nämlich den sog. Globalhaushalt. Das Land überweist uns ein globales Budget, und die Universität muß in fast vollkommener Autonomie ihre Aufgaben daraus finanzieren - was unter sich verschlechternden Rahmenbedingungen zu beträchtlichen internen Spannungen führt. Gleichzeitig müssen die leitungs- und Gremienstrukturen modernisiert werden.

Das ist wahrlich eine zweite Reformphase und im Grunde auch eine Statuspassage - um an Ihr Tagungsthema anzuknüpfen. Diesmal die einer ganzen Institution, die sich aus der - zuletzt ja immer weniger - fürsorglichen Bevormundung durch den Staat zu einer - wenn Sie so wollen - erwachsenen Selbstverantwortlichkeit zu emanzipieren hat.

Wir wagen noch nicht eine Prognose, wie substantiell die Lösungen sind, an denen wir arbeiten. Vor allem sagt es natürlich nichts

Grüßworte

darüber, wie gut die Studienbedingungen sind, wie engagiert die Lehre hier ist.

Maßgeblich auch immer wieder von unseren Beratungsinstitutionen angemahnt, müssen und werden wir uns den zwei großen Programmaufgaben der heutigen Hochschulsituation widmen: das sind - wie Sie ja am besten wissen - die Neugestaltung der Eingangsphase und der Übergang ins Berufsleben. Hier sind wirklich ein Mentalitätswechsel und unterschiedene Anstrengungen nötig - nicht nur in Oldenburg natürlich.

Wir sind uns mit unserem Beratungsteam sehr einig, daß wir uns diesen beiden Aufgaben nicht selbstimmunisierend - etwa durch geschickte Selektionsprozesse - widmen wollen, sondern durch eine auf Orientierung, Unterstützung und Autonomisierung ausgerichtete Beratungs- und Lehr-Strategie. Daß darüber in den entscheidenden Instanzen dieser Universität Einigkeit herrscht, be-rechtigt uns - glaube ich - zu dem Selbstbild einer durchaus beratungsfreundlichen Hochschule.

Die recht schönen Erfolge des Modells Einführungs-Tutorien, das ja maßgeblich eine Initiative unserer Beratungsstelle war, können ein erster Schritt in diese angestrebte Richtung sein. Analoge Unterstützungsmodelle möchten wir für den Abschied von der Hochschule entwickeln, und hier stecken wir - trotz guter Kooperation mit dem Arbeitsamt und vielfältiger Projekte mit den Unter-nehmen der Region - noch ganz in den Anfängen. Vor allem, es handelt sich ja nicht nur um ein Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsproblem, sondern auch um eine genuine Qualifizierungsaufgabe der Hochschule.

Wir wissen natürlich, daß Tagungen nicht fertige Praxispakete liefern, und wenn sie es beanspruchen, ist mitunter Vorsicht geboten. Aber: das Programm ihrer Tagung und die Arbeitsgruppen versprechen doch eine Fülle von Anregungen und das sind doch immer auch - recht betrachtet - Verpflichtungen zum experimentierenden Nachvollzug - zum Wohle unserer Studierenden. Auch

Grußworte

aus diesem Grund danken wir Ihnen, daß Sie nach Oldenburg gekommen sind.

Ich wünsche Ihnen reichen sachlichen Erfolg Ihrer Arbeit und gute, menschliche Begegnungen im Kollegenkreis.

Wir hoffen: Sie können die Atmosphäre dieser Universität genießen, und vielleicht bekommen Sie auch etwas von der durchaus lebenswerten Stadt und ihrer Umgebung mit.

Also: Alles Gute für die nächsten Tage. Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit.

Grußworte

**Dr. Renate Kosuch, Vizepräsidentin der
Fachhochschule Oldenburg**

Grußwort zur Arge-Tagung

Zur Tagung der Arge möchte ich Sie auch im Namen der FH Oldenburg ganz herzlich begrüßen und Ihnen die Fachhochschule kurz vorstellen. 1971 wurden die staatliche Ingenieurakademie Oldenburg und die Seefahrtsschule Elsfleth zur Fachhochschule Oldenburg zusammengeschlossen. Heute werden am Standort Elsfleth die Studiengänge Seefahrt, Seeverkehrs- und Hafenwirtschaft sowie Europäisches Transportmanagement angeboten. Am Standort Oldenburg gibt es drei Fachbereiche, die alle im Baubereich angesiedelt sind. Architektur, Bauingenieurwesen und Vermessungswesen. Der Fachbereich Bauingenieurwesen bietet neben dem klassischen Studiengang auch Europäisches Baumanagement und Baumanagement an. Im Vermessungswesen werden zum Wintersemester die ersten Studierenden im neuen Studiengang Geoinformationssystemen aufgenommen.

Zur Zeit sind rund 1600 Studierende an unserer Fachhochschule eingeschrieben. Damit sind wir nach wie vor die kleinste staatliche Fachhochschule in Niedersachsen. Zum Wintersemester 1997/98 konnten alle Studienplätze vergeben werden - in fast allen Studiengängen gab es deutlich mehr Bewerberinnen und Bewerber als Studienplätze. Der Seefahrtstudiengang boomt mit 47 Neuzulassungen, davon bemerkenswerte 20% Frauen. Bei- des ist sicher auch darauf zurückzuführen, daß sich hier die Zugangsbedingungen verändert haben und die vorausgesetzte Praxiserfahrung jetzt erst nach Aufnahme der Studiums - von der Fachhochschule begleitet - erworben wird.

Doch genug der Eckdaten zur Fachhochschule Oldenburg. Zu Ihrer ARGE-Herbsttagung sind Sie an einen Hochschulort gekommen, an dem die örtliche Universität und Fachhochschule die Studien- und Psychosoziale Beratungsstelle gemeinsam betreiben. Als ich 1993 meine Stelle als Projektleiterin eines Modellvorhabens

Natürlich muß sich auch auf Seiten der Fachhochschule etwas tun und auch hier bewegt sich etwas: Dieses Jahr finden an der FH Oldenburg erstmals Einführungstage für Studierende statt. Wenn jetzt ein Raunen durch den Saal ginge, könnte ich das verstehen. Dieses „Erstmal“ ist beileibe keine Auszeichnung. Vielleicht sind wir eine der letzten Hochschulen, die erkannt haben, wie wichtig diese Statuspassage ist und welche Chancen sich damit verbinden, sie zu begleiten. Aber als kleinste Fachhochschule Niedersachsens hängt diese Institution noch am Bild der Familie, die das Hineinsozialisieren unter sich regelt, wo das sogenannte „Gespräch auf dem Flur“ die Antwort auf alle Probleme ist. Hier antworten Lehrende auch schon mal auf die Frage, ob sie bei der Orientierungsphase mitwirken: „Aber wir sind doch nicht im Kindergarten, das sind doch erwachsene Menschen, die bei uns ihr Studium beginnen!“ Doch gleichzeitig beklagen dieselben Professoren an anderer Stelle, daß sich die Studierenden nicht an der Gremienarbeit beteiligen. Und hier sehe ich einen Ansatzpunkt, wo für studienbiographische Übergänge und studentische Lebenswelt sensibilisiert werden kann. Dazu möchte ich Sie gern an dieser Stelle ermuntern, hier nicht locker zu lassen, zu informieren und auch Übersetzungsarbeit zu leisten. Denn eine Fachhochschule mit einer gewissen Monokultur im Ingenieurbereich braucht sensible Übersetzerinnen und Übersetzer, die zum Beispiel das Konzept der Statuspassage erklären.

Wenn ich das spannende Programm so sehe, wünsche ich mir ganz viele Transmissionsriemen auf denen das, was sie in den nächsten Tagen erarbeiten, hinübertransportiert wird zu den Lehrenden, zu anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und zu den Studierenden. Ihnen wünsche ich beflügelnde Erfahrungen und Diskussionen und eine schöne Zeit in Oldenburg.

**RA Gerhard Kiehm, Geschäftsführer des
Studentenwerks Oldenburg**

Grüßwort

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, Sie auch im Namen des Studentenwerks zu Ihrer Tagung in Oldenburg begrüßen zu können.

Wie Sie wissen, obliegt dem Studentenwerk die soziale, wirtschaftliche, gesundheitliche und kulturelle Förderung und Betreuung der Studierenden. Wir gehen davon aus, daß die Art und Weise, wie dieser Auftrag verwirklicht wird - neben den Aspekten der Qualität von Forschung und Lehre - einen wesentlichen Standortfaktor für einen Hochschulort darstellt. Deshalb sind wir bemüht, ein optimales Umfeld für das Studieren zu schaffen, das wesentlichen studentischen Bedürfnissen Rechnung trägt und innovativ auch eine sich verändernde Nachfragesituation mit neuen Angeboten beantwortet. Für Oldenburg, aber auch für die Standorte Emden und Wilhelmshaven bedeutet dies, daß wir neben den klassischen Standbeinen Wohnheime, Bafög-Abteilung und Verpflegungsbetriebe auch Kulturangeboten, der Kinderbetreuung sowie der psychosozialen Beratung große Aufmerksamkeit schenken, um für Studierende einen möglichst umfassenden Service anbieten zu können.

Immer wieder haben wir dabei neue Wege beschritten. Ich will in diesem Zusammenhang nur erwähnen, daß wir in der Mensa Vorreiter mit der Einführung des Alternativessens waren, das mittlerweile auch an vielen anderen Universitätsstandorten angeboten wird.

Ein neues Finanzmodell des Landes Niedersachsen, das den Studentenwerken seit 1974 einen Sockelbetrag garantiert, gibt uns die wirtschaftliche Autonomie, als soziales Dienstleistungs- und Wirtschaftsunternehmen eigene Schwerpunkte zu setzen und uns mit unserem Angebot dem Wettbewerb zu stellen. In diesem Zusammenhang ist unser neuestes Projekt die Planung eines ökolo-

Grüßworte

gischen Dienstleistungszentrums, in dem Läden, Praxen und Büros sowie Studenten- und Gästewohnungen Platz finden werden.

Soweit die kleine Skizze zum Profil des hiesigen Studentenwerks. Auch in der Geschichte der psychosozialen Beratungsstelle lassen sich einige Elemente unseres eben angedeuteten Selbstverständnisses wiederfinden. Wir betreiben die Beratungsstelle in Oldenburg als Kooperationseinrichtung zusammen mit der Universität, ein Modell, das wir auch in Emden und Wilhelmshaven verwirklicht haben und das ausdrückt, daß beide Institutionen in diesem Bereich Verantwortung übernehmen und sich für eine gemeinsame Gestaltung dieses Beratungsangebots engagieren.

Als die Oldenburger Kooperation vor ca. 15 Jahren begann, bestand der Beitrag des Studentenwerks jeweils in über die normale Beratungstätigkeit hinausgehenden und in der Anfangsphase aus ABM-Mitteln geförderten Projekten. Das erste dieser Projekte war die Einrichtung von Wohngruppen für Studierende mit schweren psychischen Problemen. Es folgte ein Projekt, das die Verbesserung der sozialen Situation in den Wohnheimen zum Ziel hatte, schließlich kam als dritte Maßnahme die Einrichtung einer speziellen AIDS-Beratung hinzu. Es gelang uns, die MitarbeiterInnen aus allen drei Projekten in Dauerarbeitsverhältnisse zu übernehmen und damit für eine der steigenden Nachfrage nach psychosozialer Beratung angemessene personelle Ausstattung der Beratungsstelle zu sorgen.

Für uns ist dieser Bereich ein Beispiel für eine wirklich gelungene Kooperation mit der Hochschule, die - nebenbei bemerkt - ohne umfangreiche vertragliche Grundlage nur per Absprache und guter Kommunikation zwischen den Institutionen über diesen langen Zeitraum reibungslos funktioniert hat. Dies ist für den Landesrechnungshof, der gerade eine Mitteilung über die Prüfung der psychosozialen Beratungsstellen an den niedersächsischen Hochschulen vorgelegt hat, eine kaum nachvollziehbare und Skepsis erweckende Konstruktion. Gerade wegen der darin enthaltenen unbürokratischen Gestaltungsmöglichkeiten ist diese Art der Kooperation für uns jedoch ein Erfolgsmodell.

Grüßworte

Noch ein Wort zur Prüfung durch den Rechnungshof: wir legen natürlich selbstverständlich bereitwillig Rechenschaft ab über unsere Arbeit und den Einsatz unserer finanziellen Mittel; wir wissen aber natürlich auch aus der täglichen Arbeit, daß die Qualität von Beratung sich nicht nur in Klientenzahlen und der Anzahl von Beratungsstunden mißt, sondern auch in der Bereitschaft deutlich wird, Entwicklungen in der psychosozialen Situation von Studierenden sensibel zu registrieren und darauf mit speziellen, manchmal unkonventionellen Angeboten zu reagieren. Als direkt im Feld befindliche Experten haben die BeraterInnen nach unserer Auffassung auch die Aufgabe, an der Konzeption präventiver Maßnahmen mitzuwirken, die zu einer Verbesserung der Studien- und sozialen Situation an der Hochschule beitragen.

In diesem Sinne bietet das Thema ihrer Tagung sicherlich einen guten Rahmen, Möglichkeiten weiterzuentwickeln, wie die Zeit an der Universität trotz mancherlei Krisengefährdungen für Studierende durch eine gute Begleitung zu einer positiven Erfahrung werden kann.

Daß diese Tagung für Sie als Teilnehmer zu einer guten Erfahrung wird, dazu wollen wir in den nächsten Tagen von Seiten des Studentenwerks insbesondere durch die Leistungen unserer Küche beitragen. Ich wünsche Ihnen eine gute Zeit in Oldenburg und eine erfolgreiche und inspirierende Tagung!

Prof. Dr. Annelie Keil, Universität Bremen

„Jeder Schritt wagt den Fall“ – Unsicherheit als anthropologisches Prinzip

Offen für das Neue — sich selbst nicht verlieren, das ist eine Herausforderung, die mit der Geburt beginnt und mit dem letzten Atemzug endet. Veränderung und Kontinuität sind verlangt und gleichzeitig eine Antwort auf die schwierige Frage, was denn das „Alte“ sei, von dem aus wir uns für das „Neue“ öffnen und was von dem Selbst, das wir sind, wir nicht verlieren wollen. Aber muß man nicht vieles verlieren, aufgeben, loslassen, verändern, kritisch überprüfen, um das Wesen unserer Identität als einer Identität im Werden zu erfahren? Wir leben im Angesicht von Ungewißheit und gegen die Provokation, die unserer Endlichkeit entstammt. In der Spannungsbeziehung zwischen Geburt und Tod, Tag und Nacht, Lust und Angst, Gesundheit und Krankheit inszenieren wir in der Auseinandersetzung mit den konkreten historischen Lebens- und Arbeitsbedingungen unsere Biographie.

Wir gewinnen einen Status, bemühen uns um Anerkennung, passen uns an und leisten Widerstand, bauen Standpunkte und Orte auf, die uns sicher erscheinen und geben sie partiell wieder auf, um uns dem nächsten Schritt zu öffnen. Leben organisiert sich fühlend und denkend gegen die Angst, daß alles was heute 'er-rungen' wird, morgen wieder fragwürdig sein kann. Wir ahnen, daß jeder Schritt letztlich den Fall wagt, aber wir versuchen manchmal im Militärschritt die Angst vor dem Fall zu verdrängen; wir rennen durchs Leben, um die Pause des Nachsinnens über das Geschehene und Erreichte nicht zur Bedrohung werden zu lassen. Jede Statuspassage erscheint als die Voraussetzung für die nächste - aber wer weiß schon, was das „Nächste“ in unserem Leben wirklich ist. Muß denn jeder B sagen, der A gesogt hat? Es könnte sich ja erweisen, daß A falsch war, sagt Berthold Brecht. Und gehen Lebenswege von A nach B? Manche Lebenswege

durchlaufen das ganze Alphabet in Sprüngen, ehe sie bei B anlangen. In einer indianischen Weisheit wird der Weg wie folgt beschrieben:

„The elders say, „The longest road you 're going to have to walk in your life is from here to here. From the head to the heart.“ But they also say you can't speak to the people as a leader unless you have made the return journey. From the heart back to the head.“

(Phil Lande, Sioux)

Der längste Weg ist gleichzeitig räumlich ein kurzer Weg, vom Kopf zum Herzen und wieder zurück. Es ist der Weg zu uns selbst, der die ganze Zeit unseres Lebens beansprucht, ohne daß wir wissen, wieviel Zeit das ist und zu welchem Zeitpunkt wir ankommen. Manchmal wissen wir nicht, wann wir wirklich angekommen sind, denn mit der Geburt bekommen wir nur die Möglichkeit, uns auf den Weg zu machen - den Weg suchen und ihn gehen müssen wir schon selbst. Wir gehen im Angesicht der Ungewißheit und in der Gewißheit unserer Endlichkeit - eine Herausforderung, der wir vielfach mit Verdrängung begegnen, um sie auszuhalten zu können. Wir wissen nicht, was auf uns zukommt und die Bedeutung dessen, was hinter uns liegt, holt uns zeitlich manchmal erst Jahre später ein. Wieviel Jahre hinter uns liegen, können wir sagen - aber das sagt so gut wie nichts darüber aus, welchen Sinn uns diese vergangene Zeit gemacht hat, welche Bedeutungen sie für Zukünftiges enthält und wie lange wir noch mit dem Leiden aus Vergangenen die Zeit unserer Gegenwart verbringen. Unser Gefühl für die Zeit unterliegt ständigen Schwankungen und ihre Wahrnehmung bindet sich nicht an den Zeitakt der Uhr: wenn wir um einen Menschen bangen, der auf dem Weg zu uns sich verspätet, dann sind Minuten wie Stunden; wenn wir versunken sind in ein Buch, vergeht die Zeit wie im Flug. In die rote Ampel in zeitliche Verzweiflung, auf dem Weg nach Hause kann das ganz anders sein.

Plenarvorträge

Im Angesicht der Ungewißheit und Endlichkeit unseres Lebens inszenieren wir die Zeit.

Leben ist vom ersten Augenblick der Zeugung an ein Weg durch die Fremde, Begegnung mit dem Fremden schlechthin, immer wieder ein Schritt in die Ungewißheit und Dunkelheit, die uns zeitlich begleitet. Leben ist die Entscheidung, auf etwas zuzugehen, es zu ergreifen, ohne zu wissen, was daraus wird.

Leben, das ist der nächste kleine Schritt, den wir wagen müssen, um das bisher noch Fremde zum Vertrauten zu machen.

Indem wir leben, machen wir Zeit zur Lebenszeit und Räume zu Lebensorten - sie werden das nicht von selbst. Leben enthält die Aufforderung, sich auf etwas hin zu bewegen, aus der Ungewißheit eine Gewißheit zu machen und im nächsten Augenblick bereit zu sein, diese wieder aufzugeben.

Das Fremde, das Ungewisse, die unbekannte Zeit vor uns entpuppt sich als Eröffnung von Zukunft. Manches planen wir dabei bewußt, wir versuchen, die Zeit zu nutzen und dringen mit unseren Zeitvorstellungen in die Zukunft ein. Wir planen eine dreijährige Berufsausbildung, ein Studium, wir planen den Zeitpunkt unserer Eheschließung und vielleicht auch den für die Geburt der Kinder. Mit finanziellen Aufwendungen planen wir zeitlich unser Alter vor, wollen sicher sein, daß wir zu großen Mangel abschließen können. Dennoch: zeitlich berechenbar wird das Leben dadurch nicht. Wieviel Zeit uns das Studium wirklich kosten wird, wissen wir nicht; ob es zum richtigen Zeitpunkt stattfindet, ist nicht vorhersehbar. Wieviel Zeit ist für uns mit einer Eheschließung verbunden? Wieviele Jahre werden ins Land geben, bevor wir uns wirklich kennengelernt haben? Wer könnte je die Zeit voraussehen, die es bedarf, um Kinder in den aufrechten Gang zu begleiten? Wer könnte heute schon behaupten, daß er oder sie ihr Alter abgesichert hat? Wer weiß schon früh genug, wie er denn wirklich „alt“ wird und welcher zeitlichen Zuwendung er dann bedarf?

Plenarvorträge

Aber wenn wir glauben, daß wir unser Leben zeitlich im Griff haben, daß wir es sind, die die Entscheidung über die Zukunft treffen, so entpuppt sich das Fremde und Unbestimmte vor uns als ständige Pro-vokation, mit dem Unerwarteten umzugehen, das auch in den Möglichkeiten steckt, die wir selbst gewählt haben.

Leben ist eine ständige Pro-vokation, sich dem zu stellen, was uns zeitlich und räumlich sozusagen vor die Füße oder in die Hände fällt. Überspitzt formuliert gestaltet sich unser Leben als eine Art ZU-FALL, den wir annehmen und gestalten müssen, um zu erkennen, wer wir sind. Zu welchem Zeitpunkt unseres Lebens uns was zu-fällt, wieviel Zeit wir brauchen, um zu erkennen und zu fühlen, welche Möglichkeiten und Schwierigkeiten darin enthalten sind, ist ungewiß, aber um der Aufforderung zur Bewegung auf etwas zu folgen, bedarf es unserer Entscheidung und unserer Lebenszeit.

Leben ist die Inszenierung von Zeit im Angesicht der Ungewißheit; oder die Abarbeitung und Bearbeitung von dem, was uns aus einem unbekanntem zeitlichen Kontinuum zu-fällt. Unsere Eltern sind ein solcher Zu-fall. Niemand von uns konnte sich seine Eltern aussuchen; wir wissen nicht, ob wir ein Kind der Liebe waren, wenn wir geboren werden, oder ob uns unsere Eltern später mißhandeln, mißbrauchen oder mit ihrem Ehrgeiz in den Selbstmord treiben; ob sie arm oder reich sein werden und welche Zukunft sie uns möglich machen können. Niemand von uns hat sich selbst das Jahrhundert, die soziale Situation oder die Kultur aussuchen können, in die wir hineingeboren wurden. Auch das ein Zu-fall, der das Material für die Inszenierung unseres Lebens liefert. Auch die Liebe ist ein solcher, meistens sehr zeitauwendiger Zufall. Nur weil ein merkwürdiges, unerklärliches Gefühl uns ergreift, lassen wir unter Umständen alles stehen und liegen und vertrauen uns einem wildfremden Menschen vielleicht gleich lebenslang an? Auch dies ein Zufall, an dem man sich meistens sehr lange, vielleicht lebenslang abarbeitet. Der Satz „bis daß der Tod Euch scheidet“ sagt ja nichts über die lange Zwischenzeit. Krisen, Krankheiten, Arbeitsverlust, Trennungen aller

Plenarvorträge

Art, Kriege oder Wiedervereinigungen sind nicht gewählte Ereignisse, sondern solche, die uns in der Regel überraschen, aus der Routine des geplanten Lebens herausreißen, an die Grenze bringen, Kraft und Schwäche, Gestaltungswillen und Verzweiflung provozieren. Jedes dieser Ereignisse verlangt seine Zeit und jeder dieser Zufälle seine Inszenierung. Oftmals überlagern sich die Ereignisse, manchmal potenzieren sie sich, weil in unserem Gefühl alles auf einmal zusammenbricht oder das Glück gar nicht auszuhalten ist, weil zeitlich so viele Chancen zusammenkommen.

Leben besteht aus einer Aneinanderreihung solcher Zufälle, die wir gestaltend und uns auseinandersetzend mit Sinn versehen müssen. Erst im Leben und Erleben dessen, was uns zugefallen ist, erfahren wir, was gemeint ist. Kein anderer Mensch könnte so erleben und verarbeiten wie wir, wir sind lebendige Beispiele des Lebens, keine logischen, schreibt der Arzt Viktor von Weizsäcker und er erklärt, warum die gleiche Krankheit eben nicht die gleiche Krankheit ist und jeder erkrankte Mensch deshalb ein Original und nicht ein Fall ist. Im „Fall“ reduzieren wir den erkrankten Menschen auf seine Krankheit, den obdachlosen Menschen auf seine Wohnungslosigkeit und den Fall Sozialhilfeempfänger auf seine Armut. Fälle erscheinen wie Kopien. Wenn wir aber begreifen, daß es im Bereich des Lebendigen keine Kopie gibt, dann verstehen wir auch, warum das, was als gleiche Provokation erscheint - z.B. das soziale Umfeld, der Verlust des Lebenspartners, eine Krankheit, eine seelische Krise - zu höchst unterschiedlichen Reaktionen führt und ganz unterschiedliche Lebenszeiten für die Wiederherstellung einer Lebensordnung braucht. Was die eine Inszenierung wie eine Tragödie gestaltet, bringt ein anderes Leben als Musical oder als Gedicht heraus.

Leben braucht Zeit, Lebenszeit.

Die Bühne, auf der inszeniert wird, ist das Leben selbst. Die Inszenierung des Lebens geschieht nicht nur aus freien Stücken, auch wenn der freie Entschluß zu leben eine Grundvoraussetzung ist.

Plenarvorträge

Als Lebender ist der Mensch bedürftig und zum Stoffwechsel und Austausch mit der Welt und dem Kosmos gezwungen. Mit der Geburt bekommen wir zeitlich und räumlich nur die Möglichkeit zu atmen, atmen müssen wir schon selbst und ob wir das tief oder kurzatmig tun, ob wir die Luft anhalten oder hyperventilieren, ob wir eine klare, saubere Luft oder den Smog über einer Stadt einatmen, gehört bereits zu der spezifischen Inszenierung, zu der wir uns aus unterschiedlichen Gründen gezwungen oder veranlaßt sehen. Wir bekommen nur die Möglichkeit zu denken, denken müssen wir schon selbst. Und vor allem: wir bekommen ein nicht bekanntes Quantum an Zeit und müssen entscheiden, für was wir diese Zeit im Angesicht der Ungewißheit und Endlichkeit verplanen und hergeben. Wie schwer und mühevoll der Weg in die von uns verlangte Selbstorganisation und Selbsttätigkeit ist, zeigt schon der erste meistens qualvolle Schrei, mit dem wir das Ich der Welt erblicken. Die leibliche Unabdingbarkeit von der Mutter im Abtrennen der Nabelschnur zwingt den kleinen Menschen in die eigene Atmung - ein Leben lang muß er nun entscheiden, wieviel Zeit und Raum er sich für den eigenen Atem nimmt und nehmen kann.

Mit jedem Atemzug, jeder Bewegung, jedem Gefühl und jedem Gedanken müssen wir uns auch zeitlich für unser Leben und seine Gestaltung entscheiden und weil wir das allein gar nicht bewältigen könnten, wenden wir uns dabei gleichzeitig bittend an die Welt, die uns umgibt, uns dabei zu helfen. Schrittweise und im zeitlichen Älter werden übernehmen wir die Verantwortung für unser Leben, indem wir nach Antworten auf die Fragen suchen, die uns das Leben in Form von Aufgaben stellt. Leben braucht Zeit, Lebenszeit: Zeit um essen und trinken, Zeit für das Laufen lernen, Zeit für die Kommunikation, Zeit für das Lachen und eine andere Zeit für das Weinen, Zeiten für das Lernen und Begreifen, Zeiten für das Vergessen. Wir sind gezwungen, auf allen Ebenen unserer menschlichen Existenz immer wieder neu unseren Horizont zu überschreiten, um jene Welten zu erschließen, die unser Leben braucht: körperlich, geistig, seelisch, spirituell und sozial.

Das eigene Leben in die Hände zu nehmen meint diesen sinnlichen Austausch, der Sinn stiften muß, damit es wirklich als unser eigenes Leben erlebt und gefühlt werden kann. Nicht der Kopf studiert, sondern der ganze Mensch. Wie werden die unterschiedlichen Dimensionen der menschlichen Existenz berührt, wenn Studierende die Statuspassage Studium durchlaufen? Stellen Sie sich beim Lesen des Textes einmal folgende Fragen:

- **Wieviel Zeit widmen sie gegenwärtig ihrem Körper? Und für was setzen Sie diese Zeit ein?** Für die Reinigung und Ernährung Ihres Körpers, für sein Bedürfnis nach Berührung und Zärtlichkeit, um ihn vor allem für die Arbeit „fit“ zu erhalten? Folgen Sie einen Augenblick der Vorstellung, daß Ihr Körper jenes Haus ist, in dem Ihre Seele und Ihr Geist wohnen, von dem aus Sie ihre sozialen Beziehungen eröffnen, in das Sie sich zurückziehen, wenn Sie Stille brauchen - reicht die Zeit, die Sie Ihrem Körper zur Verfügung stellen, für all die unterschiedlichen Aufgaben? Welche Symptome zeigen Ihnen vielleicht, daß Ihr Leben um Hilfe ruft - welche anderen, daß Ihr Körper längst im unbewußten Streik ist?
- **Wieviel Zeit widmen Sie gegenwärtig Ihren geistigen Potentialen? Wie nähren Sie diese? Pflegen Sie Ihre Gedanken und wann haben Sie das letzte Mal den Mut gehabt, einen neuen Gedanken zu fassen oder radikal umzudenken? Wieviel Zeit verwenden Sie, um Neues zu lernen und wieviel Zeit sitzen Sie auf Ihren alten Urteilen und Vorurteilen aus? Wieviel Zeit wenden Sie für den geistigen Austausch mit den Lebenspartnern, Kindern, Freunden, Nachbarn oder fremden Menschen, der über die Routine des Alltäglichen hinausgeht? Wenn Sie studieren: was regt Sie an oder auf, wieviel Eigenständigkeit erlauben Sie sich neben der Rezeption?**
- **Wieviel Zeit widmen Sie gegenwärtig Ihrer Seele? Für welche Gefühle nehmen Sie sich viel, für welche gar keine Zeit: Gestalten Sie Ihrer Gefühlswelt spontane Zeiten, weil z.B. der Trost für einen Menschen keine Zeiterminierung aushalten kann, weil**

Ihre Trauer mehr Zeit braucht als Sie gedacht haben? Wann haben Sie das letzte Mal einem Menschen eine ganze Stunde Zeit geschenkt, ohne daß dieser darum gebeten hat? Wieviel Zeit verwenden Sie für einen Blick, ein Lächeln oder ein kurzes Gespräch für den, der bettelnd auf der Straße liegt? Kommen Gefühle im Studium überhaupt vor?

- **Wieviel Zeit widmen Sie gegenwärtig Ihrer Spiritualität und der religiösen Funktion Ihrer Seele, wie C.G. Jung das Grundbedürfnis des Menschen genannt hat, sich Fragen zu stellen, die über ihn und die gegenwärtige Realität hinausgehen? Wieviel Zeit können Sie sich geben, um immer wieder neu über Ihren Weg und Ihre Aufgabe als Mensch nachzudenken? Welche Zeit bekommt Ihre Hoffnung, Ihr Sinn für Frieden und Gerechtigkeit, wieviel Zeit die Freude, Teil einer Schöpfung zu sein, die in ihrer Vielfalt kaum zu begreifen ist?**
- **Wieviel Zeit widmen Sie gegenwärtig Ihren sozialen Bedürfnissen und Ihrer Sozialität? Wenn Sie über den engeren Zusammenhang Ihrer Familie, Ihres Studiums oder Ihrer Arbeit hinausdenken, bleibt dann neben der Arbeit auch Zeit für Freundschaften, für ein Gespräch mit KollegInnen, für eine soziale oder politische Betätigung? Wieviel Zeit geben Sie dem Bedürfnis nach Geselligkeit und Gesellschaft?**

Die existenzielle Notwendigkeit, unsere eigenen Grenzen zu überschreiten, erzwingt ein umfassendes Unterwegssein und die ständige Begegnung mit dem Fremden. Nochmals: es ist das Fremde, Unbekannte und Ungewisse der Zukunft wie der uns zur Verfügung stehenden Zeit, die uns zwingt, Lebensbewegungen zu wagen, deren Ausgang wir nicht abschätzen können. Jeder Schritt wagt den Fall und birgt die Gefahr, daß wir die mühsam erworbene Sicherheit verlieren und daß wir scheitern - auch das heißt leben im Angesicht der Ungewißheit.

Die Inszenierung der Zeit - oder wie das Leben zum Schweigen gebracht wird. Dazu zunächst eine Empfehlung.

DIE BESONDERE ART, MIT DER ZEIT ZU GEHEN

„Die gute alte Zeit, sagt man so schön. Und denkt dabei an Ruhe und Gelassenheit, Sicherheit und persönliche Freiheit. Inhalte, die das Leben so lebenswert machen. Werte, auf die auch heute niemand zu verzichten braucht. Jedenfalls nicht, wer mit seiner Zeit umzugehen versteht. Denn wer Termine, Pläne Daten und Fakten in einem persönlichen Ordnungssystem hat, kann ruhig und gelassen sein Leben gestalten. Und behält die Gedanken frei für das Wesentliche. Im beruflichen Bereich genauso wie im privaten.

Deshalb gibt es Succes. Den Kalender der besonderen Art, der den Anforderungen unserer Zeit in jeder Hinsicht gerecht wird.

Das elegante Ringbuch ist klar im Design. Modern und trotzdem individuell. Denn das interessante Angebot an verschiedenen Größen, Materialien, Farben und Innenfächern macht aus jedem Succes einen ganz persönlichen Succes. Von außen gesehen eine Philosophie. Und von innen eine Vielzahl von praktischen Argumenten. Ein System, das Ihnen alles bietet, was Sie von einem effizienten Zeitplaner erwarten: Tages-, Monats- und Jahreskalendarium, Notizblätter, Adress-Registrier, Kassen-Blätter und die hilfreiche Informationsbeilage. Das Besondere dabei: durch die typische Ringbuch-Automatik können Sie Ihr individuelles Ordnungssystem ganz einfach realisieren. Blätter herausnehmen oder auswechseln. Oder gute Ideen und wichtige Belege zusätzlich einlegen.

Das Ergebnis: Im Ringbuch-Kalender von Succes haben Sie alles dabei, was Ihnen wichtig ist. Und die Gedanken sind frei für das Wesentliche. Gute neue Zeit, kann man da nur sagen.“
(Reklameblatt für einen Terminkalender)

Das Leben ist umstellbar von Plänen, die seine Lebbarkeit garantieren sollen, manchmal werden die Pläne gar zum Lebensersatz. In Ringbüchern eingetragene Szenen fest - für Monate, manchmal Jahre im voraus liegen die Termine fest, an denen das stattzufinden hat, was wir uns vom Leben vorstellen. Für Live-Events,

für spontane Szenen, für den Genuß des Erfahrenen, für die Integration des Erlebten ist keine Zeit vorgesehen. Nur manchmal unverhofft die Zeit, die das Leben in seiner Selbstgestaltung braucht. Wo alle Räume und Zeiten besetzt sind, kann sich nichts Neues und Unverhofftes ereignen. Im Leben mancher Menschen sind die Zeitpläne das einzige, woran sie sich noch halten können. Sie hangeln sich von Plan zu Plan, ohne Aufmerksamkeit für das Geschehen zwischen den Plänen. Das Nachdenken über das Unruhessigende in den Lebensereignissen, die Pro-vokation verhallt ungehört. Das Leben kommt innerlich fast zum Erliegen, wenn man nicht die äußere Aktivität als solche schon für das Leben selbst hält. „Wer A sagt muß auch B sagen“, heißt die Vorwärts-moralische Schwur um die lebendigen Impulse und Bedürfnisse, die immer wieder vom Aufstand träumen und irgendwann mit körperlichen und seelischen Symptomen um Hilfe rufen: In solchen Situationen macht das „ungelebte Leben“, wie Viktor von Weizsäcker es nennt, auf sich aufmerksam.

Von einer solchen zeitlichen Verplanung des Lebens erzählt das folgende Beispiel:

„Ein 64-jähriger Patient betreute, bevor sich bei ihm ein Parkinson entwickelte, als Vorarbeiter in einer Fabrik drei Schichten, 70 Hasen. Täglich ging er 900 ungezählte Schritte, hob jeden Abend 30 mal die Hände und kämmte sich 30 mal, „damit ich weiß, was ich geschafft habe.“ (Kütiemeyer-Masuhr, Praktische Psychosomatik, 1981, 358f)

Was wir sehen ist eine aktivistische, aber jeder Spontaneität beraubte Lebensexistenz, die inmitten aller äußerlichen Bewegung in einem lebensbehindernden Ordnungsfanatismus und einer totalen Abhängigkeit von rigiden Zeitnormen zu ersticken droht.

In der Inszenierung ihrer Lebenszeit und unterstützt von den kulturellen und gesellschaftlichen Normen und Zwängen umstellen viele

Menschen ihr Leben mit dieser Art von Zeitplänen und Tagesordnungen und hoffen, daß sich das Leben auf seine planbare Seite fixieren läßt. Die Angst, daß die Überraschungen weh tun, ist ungleich viel größer als die Freude und Erwartung, daß in ihnen etwas Neues enthalten sein könnte, daß dem Leben einen neuen Impuls gibt. Inzwischen gibt es keine Industrie mehr, die nicht Vorschläge dafür unterbreitet, wie die Lebenszeit verplanbar sei, damit wir endlich glücklich werden. Direkt oder indirekt wird dem Leben mit Strafe gedroht, falls es sich den zeitlichen Verordnungen nicht unterwirft. Mit einem leeren Terminkalender ist man schon als Kind eine Kartelleiche dieser Gesellschaft. Mit Studenten kann man nur schwer einen Termin finden, der die Freiheit von Begegnungen noch ermöglicht.

Nicht gegen jede Art von Lebensplänen oder Ordnungen argumentiere ich hier - wir brauchen solche, um unser individuelles oder gesellschaftliches Leben zu organisieren. Der Widerspruch richtet sich gegen die Bedeutung, die diese Pläne in unserem Leben annehmen. Die Frage lautet: von welchem Zeitpunkt an strukturieren die Modelle über das sogenannte richtige Leben uns selbst, von wann ab machen nicht wir die Termine, sondern die Termine uns? Was ist Studium neben dem generell erwarteten Ablauf, neben den Semesterprogramm und seinen Zeitplänen.

Die Unberechenbarkeit der lebendigen Bewegung zwingt uns geradezu, bezogen auf die Entscheidung A beweglich zu bleiben, ohne unzuverlässig zu werden. Manche Lebenssituationen, die ganz unterschiedliche A's enthalten, schmerzen oft bis an die Grenze des Unerträglichen, ohne daß Menschen die Kraft finden, sich aus diesen Situationen herauszubewegen oder sie zu verändern. In allen Bereichen sehen wir diesen verzweifelten Kampf von Bewegung gegen erstarrte Strukturen: wir halten fest, wo wir loslassen müßten und wir lassen zu schnell los, wo wir übelnd und mit innerer Disziplin halten müßten. Bewegliche und produktive Lebensenergie ringt um die Möglichkeit, sich zu inszenieren und streitet um die Bühne und den Raum, den erstarrte Energie mit ihren Vorstellungen vom Leben, mit Durchhaltesyndromen

und Angst vor dem Ausprobieren, mit Konkurrenz und Neid, mit ökonomischer und politischer Macht besetzt hält und Lebenszeit verschlingt, festhält und gleichzeitig zerstört.

Das in Zeit- und Ordnungsplänen stillgelegte und vereinseltigte Leben gefährdet die umfassende Gesundheit der Menschen und gefährdet ihre Lebensimpulse bis auf die Ebene der Zelle. Indem viele Menschen innerlich eintrach sitzen bleiben: auf ihrem Eigentum, ihren Beziehungen, ihren Meinungen - sind sie gleichzeitig rastlos unterwegs, um der Ungewißheit wie Endlichkeit ihres Lebens auszuweichen.

Lassen Sie mich zum Schluß noch an einem Beispiel verdeutlichen, worum es mir bei der Frage nach der Inszenierung der Lebenszeit geht:

„Eine 64-jährige Polizistenwitwe litt seit der Beerdigung ihres Mannes unter einem anhaltenden Blinzeltic, bei dem sie abwechselnd die Augen zukniff und weit aufriß. Dieser Tic, der mit Nasenrumpfen und Grimassieren verbunden war, hatte akut begonnen, als die Polizeikollegen am Grabe sangen „ich hatt' einen Kameraden, einen besser'n find'st Du nit“. - Der Mann war ein unachtsichtiger Hausyrram gewesen, vor dem die Patientin auch die kleinsten Streiche der Kinder hatte verbergen müssen. Sie hatte bei der Beerdigung weder weinen noch ihrem Impuls folgen können, das Lied zu unterbrechen.“

(Kütemeyer, Masuhr, Praktische Psychosomatik 1981)

Auch in der Krankheit inszeniert sich das Leben; es erfindet über das Krankheitsgeschehen und die Symptome der Krankheit seine Ausdrucksform, eine Art Physiognomik, über die der Inszenierung wahrgenommen werden kann. Die Organe, die im Zustand der Gesundheit schweigen, beginnen über die Symptome ihr Schweigen zu brechen. Symptome sind Hilferufe des Lebens, sozusagen Redewendungen, in denen zur Sprache kommt, was dem Leben widerfahren ist. Das aber ist immer eine zeitliche Geschichte. Vielleicht liegt der Anfang der Inszenierung lange

zurück, im Ausbruch ist der Aufbruch wie das Motiv zur Inszenierung nicht ohne weiteres erkennbar. So führt die Frage: „was soll hier aufgeführt werden?“ von den Krankheitsbildern, die das Kranksein beschreiben, zu den Krankengeschichten, die das Krankwerden darstellen (Vogel, 1956, 185) nur Schritt für Schritt durch die einzelnen Akte und Bühnensequenzen zur Beantwortung der Frage: und was sagt uns das, was sollen wir hier eigentlich lernen? Wenn das Leben sich in der Krankheit inszeniert, sitzt der Betroffene immer in der ersten Reihe, auch wenn er noch nichts sieht und der Vorhang noch gar nicht aufgegangen ist.

Kehren wir zu unserer Patientin mit dem anhaltenden Blinzeltic, ihrem Naserümpfen und Grimassieren zurück. Warum kneift sie ihre Augen abwechselnd zu, um sie dann wieder aufzureißen? Und warum jetzt, zum Zeitpunkt der Beerdigung ihres Mannes? Was spielte sich hinter dem Vorhang ihrer Ehe ab, welche Geschichte wartete auf die Inszenierung und ließ bei der Beerdigung den Vorhang aufgehen: Im ersten sichtbaren Akt entgleist das Gesicht.

Funktionellen Krankheiten - und der Tic gehört dazu - liegt, wie uns Psychoanalyse und Psychosomatik lehren, eine Konversion zugrunde, eine Verdrängung von peinlichen Erinnerungen, von unerträglichen, verbotenen oder unangenehmen libidinösen oder aggressiven Impulsen aus dem Bewußtsein in den Körper. Im Symptom drückt sich das Leben mit seinen verdrängten Impulsen aus. Auf der Bühne der Krankheit appelliert der Tic, den verdrängten Impuls zu erkennen - er stellt szenisch den mit dem Impuls verbundenen Konflikt dar. Der Tic operiert mit einem Bühnenbild - dem entgleisten Gesicht, das sich in Grimassen Luft verschafft, indem es mechanische, erstarrte Bewegungen ausführt. Vor was werden die Augen verschlossen, wem die Zunge ausgestreckt, wem eine Grimasse geschnitten? Tics - so Kütemeyer und Masuhr - treten auffallend häufig bei Beerdigungen oder in vergleichbaren Trennungssituationen auf. Situationen, in denen Aggression mit Trauer konkurriert und sich umso mehr verbietet, als die Patienten vor anderen das Gesicht nicht verlieren wollen. Statt dessen macht

sich die Gesichtsmuskulatur selbständig und zwingt die Patientin gleichsam zu dauernd wiederholter Trauer- und Drohgebärde (a.o.O. 356). Die Geschichte in die Krankheit, das Werden der Krankheit, um im Bild der Inszenierung zu bleiben, oder auch das Drehbuch der Krankheit wird aus der Unterdrückung von Impulsen geschrieben, die dazu gemahnt hätten, sich dem unnachlässigten Hausstrannen gegenüberzustellen, von Angesicht zu Angesicht die Meinung zu sagen, die Streiche der Kinder nicht zu verbergen, aus ihm - wenn möglich - einen guten Kameraden auch für die Kinder wie für sich zu machen und nicht nur für die Polizeikollegen. Was gesagt werden mußte, wurde nicht gesagt, wo gehandelt werden mußte, wurde nicht gehandelt, wo konfrontiert werden mußte, wurde verborgen. Durch Verschweigen und Verheimlichen wurde das Gesicht gewahrt - und gleichzeitig gab es die Ahnung, daß dies nicht der „aufrechte Gang“ war, eher eine Maske. Der Gesang der Polizeikollegen „Ich haß“ einen Kameraden...“ bringt die „Wahrheit“ des Konflikts an den Tag, wenn Geist und Seele sich nicht zur Situation wahrheitsgerecht verhalten, dann bekennt sich der Körper: er verweigert die Tränen und weil sozialer Anstand verbietet, die Zeremonie zu unterbrechen, erstarrt das Gesicht zur vielsagenden Maske.

„Hinter deinen Gedanken und Gefühlen, mein Bruder, steht ein mächtiger Gebieter, ein unbekannter Weiser - der heißt Selbst. In Deinem Leib wohnt er, dein Leib ist er. Es ist mehr Vernunft in Deinem Leibe, als in deiner besten Weisheit. Und wer weiß denn, wozu dein Leib gerade deine beste Weisheit nötig hat?“ (Nietzsche)

Der Leib ist in der Inszenierung Stück und Bühne zugleich. Es hat seinen Sinn und seine Geschichte, daß schließlich der Leib als Instanz oder Regie übrigbleibt, um auf die unterdrückte, verräterische Selbstbestimmung und Bestimmung eines Lebens aufmerksam zu machen. Das auf der Bühne der Krankheit am Leitfaden des Leibes leibhaftig inszenierte Körpergeschehen, die Krankheitsgestaltung gibt uns einen Zugang zur Drehbuchautorin, ihren unbewußten Motiven, seinen unterdrückten Impulsen. Krankheit ist

eine unvollendete Schöpfungstat, ein Beitrag zur wilden und unberechenbaren Freiheit des Lebens. Weder Gesundheit noch Krankheit gibt es an sich, sagt Nietzsche, der viel von den Inszenierungen der Krankheit verstanden hat und wie eine Drehbuchempfehlung mutet seine Beschreibung von Gesundheit an: es kommt auf dein Ziel, deinen Horizont, deine Kräfte, deine Antriebe, deine Irrtümer und namentlich auf die Ideale und Phantasmen deiner Seele an, um zu bestimmen, was selbst für deinen Leib Gesundheit zu bedeuten habe. Somit gibt es unzählige Gesundheitsen des Leibes. ... wie der Seele und des Geistes, wäre zu ergänzen.

Für jede „Statuspassage“ im Leben gilt:

Wird Zeit, daß wir leben - denn lebend und sterbend können wir die „Zeit“ des Lebens verlieren. Dieser Satz über Helmut's Abschied hat mich als Erkenntnis in den letzten Jahren in verschiedenen Formen begleitet - und ausgelöst wurde er nicht zufällig durch die eigene Krankheit, die das Ende anzukündigen drohte. Gesundheit und Krankheit sind Ausdruck, eine Zustandsbeschreibung des Lebens; wie Geburt und Tod verhalten sie sich wie die Vorder- und Rückseite des Lebens. Gesundheit ist nicht, sie wird - in ihr betrachten wir den Prozeß des Werdens, den Gestaltungsakt des Geboren-Werdens als Gestaltungsprozeß des Lebendigen. Auch die Krankheit ist ein Prozeß - ein Weg Vergehens, ein Ausdruck dafür, daß etwas nicht leben kann, nicht gestaltet werden kann.

Wird Zeit, daß wir leben. Wir haben das Leben nicht einfach durch den Akt der Geburt gewonnen, es ist nicht in unserem Besitz, sondern immer wieder neu eine Potenz, eine Möglichkeit, die wir ergreifen müssen, um sie zu besitzen. Auch Gesundheit ist nur eine Möglichkeit, sie ist ein Stoffwechsel, eine Lebensqualität, die im Austausch und in der Auseinandersetzung mit der Natur, den Formen der gesellschaftlichen Organisation von Produktion und Reproduktion und in der Beziehung zu anderen Menschen entsteht oder auch mißlingt. Insofern ist Gesundheit die Darstellung des Lebenskomplexes, kein Ideal, dem es abstrakt nachzueifern gälte, schon gar nicht das einzige und höchste Gut

oder gar ein Lebensersatz, sondern eine „Weise des Menschseins“, historisch konkret in der Zeit. Betrachtet man Gesundheit als Beschreibung einer ganzen Lebenssituation und nicht als physische Intaktheit, so wird es schwer, jenseits der Lebensbedingungen für ein allgemeines Wohlbefinden zu plädieren.

Wird Zeit, daß wir leben - das meint auch: wird Zeit, daß wir genauer fragen, wie die Bedingungen dieses Lebenskampfes aussehen. Ob der Kampf um unser Brot, um unsere sinnliche Befriedigung, um die Zeit mit unseren Kindern, um unser Wissen, um unsere politische Arbeit und gesellschaftliche Stellung wirklich eine Auseinandersetzung um die Möglichkeit von Leben ist - oder eher dazu dient, dieses konkrete Leben zu verdrängen, zu vertagen, zu verdächtigen, ihm die Zeit zu stehlen, die tödlichen Tendenzen dieser Gesellschaft bis auf die Ebene der Zellen zu verinnerlichen. Mit Gesundheit und Krankheit beschreiben wir Bewegungsprozesse, die nicht nur aus der Materie, sondern auch aus dem Subjekt und seinem je spezifischen Ringen um die Wahrheit eines Lebens resultieren. Das, was sich dabei darstellt, ist immer nur ein Teil - und das Erkante und Bewußte daran wiederum ein noch kleinerer Teil, denn das Sein gibt seinen Vorsprung gegenüber der Erkenntnis nicht auf. Das eigentlich Wirksame in unserer Lebensgeschichte ist das ungelebte Leben. Und so verweist die Mahnung an die Zeit des Lebens, daß verworfene, verlorene und versäumte Möglichkeiten den schmalen Bereich des wirklich Gewordenen umlagern (Jaspers). Immer wieder sind wir auf der Suche nach der verlorenen Zeit.

Wird Zeit, daß wir leben - nicht nur die anderen. Wer Perspektiven für andere entwickelt, muß sich wenigstens mit den eigenen anfreunden. Dennoch: im Marsch durch die Institutionen haben wir für uns selbst nur noch wenig von jener Lebendigkeit erhalten können, die manchen theoretischen und praktischen Aufbruch der Kämpferjahre noch begleitet hat. Das Leben ist wie der Körper aus dem politischen und wissenschaftlichen Betrieb weitgehend verbannt - als privates versucht es sich mit größerer Anstrengung gegenüber der Arbeit zu behaupten. Das theoretische und

Plenarvorträge

politische Engagement für die Lebensbedingungen der „Massen“, der „Klienten“, der „Arbeiterjugend“, der „Fürsorge- und Heimkinder“ hat die Frage nach dem eigenen Leben und nach dem wie es lebt und überlebt, bis zur Unkenntlichkeit verstümmelt, an den Rand gedrängt.

Auch für uns sind die Ergebnisse der Arbeit der Maßstab, der Zeit, nicht die Prozesse, durch die hindurch wir gegangen sind und uns vielleicht verloren haben. Nur in depressiven Phasen verträdeln viele von uns manchmal die Zeit. Zeit ist eine Ware, die man nicht lebt, sondern im Griff hat. In der Hetze der Termine bleibt keine Zeit zu leben. Unsere Zeitpläne sind Fahrpläne für ein weitgehend fremdbestimmtes Leben, in dem Geschwindigkeit eine Tugend ist. Disziplin ist die Spezialistin der Zeit. Man rechnet mit allem, nur nicht mit dem Leben.

Als Ware scheint Zeit endlos zu sein; es ist wie der Traum auf Unsterblichkeit, wenn wir so tun, als hätten wir noch ein zweites Leben in der Tasche. Als kritische Pädagogen haben wir die geforderte Frustrationstoleranz kritisiert und sie gleichzeitig am eigenen Leben maßlos geübt.

Wird Zeit, daß wir leben: wenn wir unserem Leben keine Zeit geben, mischt es sich selbst ein, mit Symptomen, Süchten, Sehnsüchten, Verweigerungen, Defekten und anderem mehr. Mit großen Erklärungen beenden wir Beziehungen, denen wir nicht einmal die Zeit zur Entwicklung gegönnt haben. Die Zeit rinnt uns durch die Finger, - und ruft auf allen Ebenen eine ständige Alarmbereitschaft hervor. Seelisch empfinden wir diese Alarmbereitschaft als Angst „nie genug Zeit zu haben.“ Aber noch ehe die Wahrheit dieser Empfindung zum tragen kommen kann, bedienen wir uns der Droge der Rastlosigkeit. Nur wer keine Zeit hat, kann ein wichtiger Mensch sein. Nur nicht zu sich selbst kommen - inmitten der Arbeit, die wir tun - das scheint unsere Form zu sein, dem Leben keine Zeit zu geben.

Wird Zeit, daß wir leben. Das heißt auch: daß wir Zeit erleben. Und das wiederum heißt: Unberechenbares ohne Angst zu

Plenarvorträge

akzeptieren, nicht allem vorauszugreifen, auf wirklich Erlebtes zurückzugreifen, das Gewesene erhalten und das Unmögliche zuzulassen, Veränderungen nicht nur als Verlust zu betrachten und dem Augenblick Bedeutung zu geben. Wird Zeit, daß wir leben: ein ungeduldiges Plädoyer für die Geduld, sich der Gestaltungsarbeit am subjektiven wie kollektiven Prozeß des Lebens jetzt sofort und gleichzeitig lebenslang zu stellen.

Marin Althof, Studienberatungsstelle der Universität Groningen

Niederländische Universitäten: Konkurrenten oder Kollegen?

1. Der Niederländische Hochschulbereich und der Platz der Universität Groningen darin

Der niederländische Hochschulbereich besteht aus zwei Hochschularten: Universität und Fachhochschulen. Nicht immer ist zwischen beiden Hochschularten ein klarer Trennungsstrich zu ziehen. Doch im allgemeinen gilt, daß für die Universitäten die „reine“ Wissenschaft im Mittelpunkt steht. Der Studierende soll wissenschaftliche Meinungen erarbeiten und äußern. Das Fächerangebot der Fachhochschulen ist mehr auf die Notwendigkeiten der beruflichen Praxis ausgerichtet. Die Studenten erwerben während ihres Fachhochschulstudiums gezielte Kenntnisse und Fertigkeiten für bestimmte Berufe.

An niederländischen Universitäten beträgt die Studienzzeit vieler Studiengänge vier Jahre. Technische Studien, einige Beta - Studien und Studien mit einer anschließenden praktischen Ausbildung, wie z.B. Medizin oder Pharmazie, haben eine längere Studienzzeit. Sehr wahrscheinlich bekommen alle Beta - Studien, vielleicht mit Ausnahme von Biologie, nächstes Jahr ein fünfjähriges Jahr. Die meisten neuen Studenten an einer Universität kommen vom VWO, dem niederländischen Gymnasialzweig.

Das wissenschaftliche Studium umfaßt fast 100 Studiengänge. Es wird an 13 Universitäten über das Land verteilt unterrichtet. Vier Universitäten widmen sich der Pflege von Lehre und Forschung in einem einzelnen Wissenschaftsgebiet: die Universität Wageningen ist eine Universität für Land- und Agrarwirtschaft. In Delft, Eindhoven und Enschede werden hauptsächlich technische Fächer gelehrt. Auch gibt es noch eine sogenannte Fernuniversität, für Leute, die nicht in der Lage sind, am regulären Vollzeitunterricht teilzunehmen.

Die Universität Groningen ist die einzige Universität im Norden des Landes, gegründet 1614. Der erste Rector Magnificus war Ubbo Emmius. Die Universität Groningen hat ein komplettes Lehrangebot, von fast 70 Studiengängen, unter diesen 8 Technische, verteilt über 10 Fakultäten. Die Studiengänge führen zum Titel „doctorandus“ oder, bei den technischen Studiengängen zum „Ingenieur“, oder im Fachbereich Jura zum Titel „meester“.

Einige weitere Zahlen:

- 18.000 Studenten
- Jedes Jahr mehr als 3.000 Studienanfänger
- 5.000 Mitarbeiter
- 150 Gebäude
- 650 Mill. Jahresumsatz

2. Konkurrenz zwischen Holländischen Universitäten
Universitäten untereinander und Universitäten und Fachhochschulen waren lange Zeit in erster Linie Kollegen. Das hat sich in den letzten Jahrzehnten ein wenig geändert.

Das Bildungs- und Wissenschaftsministerium hat das totale Budget für Universitäten verringert. Zugleich erwartet der Student und die Gesellschaft mindestens dieselbe Qualität. Das zwingt die Universitäten, auch andere finanzielle Quellen zu suchen.

Die Universitäten werden Konkurrenten untereinander, und das auf verschiedenen Gebieten:

- Kontraktunterricht
- Kontraktforschung
- Erwerben von speziellen Förderungsmöglichkeiten des Ministeriums und auch aus Brüssel (EU).

Der Anteil von Kontraktforschung, Kontraktunterricht und speziellen Förderungsmöglichkeiten an den totalen Einnahmen der Universität nimmt zu. Aber der größte Teil kommt noch immer vom Ministerium.

Plenarvorträge

In einer Wettbewerbssituation ist eine langjährige, konsequente und qualitativ gute Kommunikation mit den verschiedenen Zielgruppen sehr wichtig. In die Denkschrift „Mit offenem Visier“ von 1991 beschreibt die Universität Groningen ihre wichtigsten Zielgruppen. Ungefähr 20 Zielgruppen, variierend von Wissenschaftlern im In- und Ausland, eigenen Studenten und Mitarbeitern, der Bevölkerung von Groningen, der Medien, der Wirtschaft, Absolventen und natürlich angehenden Studenten. Bis vor einigen Jahren gab es einen direkten Zusammenhang zwischen der Anzahl der Studenten, Diplomen und Promotionen einer Universität und der Höhe des Budgets gegeben vom Ministerium. Neue Studenten, Diplome und Promotionen bedeuteten direkt mehr Geld. Das hat sich aus zwei Gründen ein wenig geändert. Der Minister war ängstlich, weil immer mehr Studenten immer höhere Budgets erforderten. Das konnte er nicht zahlen. Die Universitäten hatten das Problem, daß eine plötzliche Senkung der Studentenzahlen ein unerwartetes Finanzierungsproblem verursachte. Darum hat man sich ein neues Finanzierungssystem ausgedacht, bei dem nur noch 10% vom Unterrichtsbudget des Ministeriums eine direkte Verbindung mit dem Umfang der Studentenzahlen haben. Also ein stabileres Finanzierungssystem, mit weniger Schwankungen.

Das heißt jedoch nicht, daß die Anzahl der Studenten in finanzieller Hinsicht ohne Bedeutung ist. 1000 Studenten weniger bedeuten z.B. 3 Millionen Gulden weniger Kollegengeld pro Jahr. Also ist es schon aus finanzieller Hinsicht wichtig, daß sich jedes Jahr genügend neue Studenten bei der Universität Groningen einschreiben.

3. Wettbewerb um neue Studenten, und wie die Universität Groningen damit verfährt

Auf welche Weise sorgt die Universität Groningen dafür, das jedes Jahr genügend neue Studenten zur Universität kommen?

An erster Stelle natürlich durch das Anbieten von qualitativ gutem Unterricht. Klar ist: Qualität wirbt. Ein Beispiel vom positiven Einfluß

Plenarvorträge

eines qualitativ guten Unterrichts ist Maastricht. Eine relativ junge und kleine Universität, die mit einem neuem Unterrichtssystem wirbt, dem sogenannten problemorientierten Unterricht: Intensive Begleitung, kleine Gruppen. Maastricht kann in den letzten Jahren immer wachsende Studentenzahlen vorweisen.

Auch in Groningen haben verschiedene Fakultäten ihr Studienprogramm durchgreifend angepaßt und verbessert; z.B. Medizin mit dem neuen patientenorientierten Studienprogramm „Curriculum 2000“.

Seit ungefähr zehn Jahren sind angehende Studenten in der Lage dieselbe Ausbildungen (Studiengänge) an den verschiedenen niederländischen Universitäten miteinander zu vergleichen. Jedes Jahr erscheinen mehrere Forschungsberichte mit den Resultaten, basierend auf ein System von Selbstuntersuchung, Visitation und Studentenbefragungen. Natürlich ist es wichtig, darin gute Noten zu bekommen.

Angehende StudentInnen haben heutzutage das Bedürfnis, Vergleiche zu ziehen: Wo ist studieren am besten, in Groningen oder Rotterdam? Und was ist die beste Universität in den Niederlanden? Die Universitäten haben einige Probleme mit dieser Rangliste: die Unterschiede sind meistens sehr klein; die Rangliste verändert, in positiver und in negativer Hinsicht.

Auch gute Leistungen auf dem Forschungsgebiet liefern einen Beitrag zum positiven Image der Universität. Ach, was wäre es schön, wieder einmal einen Nobelpreisträger zu begrüßen! Der letzte, und bisher einzige, war Fritz Zernike, 1953 für Physik.

An zweiter Stelle steht ein durchdachtes Informations- und Werbungsprogramm. Dabei ist das Interesse der angehenden Studierenden überaus wichtig. Es ist essentiell, daß sie unmittelbar (direkt) die richtige Wahl treffen. In früheren Zeiten konnte man ziemlich einfach einmal das Studium wechseln. Heute, mit den Beschränkungen in Umfang und Laufzeit des Stipendiums ist das viel mühsamer und finanziell reizlos.

Also wir geben ehrliche, objektive und komplette Informationen. Natürlich mit Enthusiasmus vorgetragen und einladend dargeboten. Wir sind stolz darauf, das unsere Universität letztes Jahr den ersten Preis für das beste Informationsmaterial gewonnen hat.

Seit ungefähr zehn Jahren werden in den Niederlanden jedes Jahr einige große Unterrichtsbörsen organisiert. Alle Universitäten und Fachhochschulen präsentieren sich den angehenden Studierenden. Die Studienaspiranten orientieren sich und entscheiden sich, welche Informationstage der Universitäten sie besuchen. Auf den Börsen wird also richtig „geshopt“. Die wichtigsten Börsen sind in Utrecht (50.000 Besucher) und Groningen (12.000 Besucher).

Das Informationsmenü der Universität Groningen besteht aus den folgenden Elementen:

- Zentrale Informationstage

Die Groninger Hochschulinformationstage finden Ende Oktober statt und sind nach dem Prinzip eines „offenen Marktes“ organisiert. Der Besucher kann seiner eigenen Route, den verschiedenen Studiengängen entlang, folgen. Es gibt allgemeine Einführungen in jeden Studiengang. Für detailliertere Informationen kann der Besucher sich anschließend persönlich durch Studenten höherer Semester, sowie Dozenten informieren lassen. Dabei werden die angehenden Studenten über Stipendium, Wohnungen für Studenten, Studieren im Ausland usw. informiert.

- Informationstag vor Ort

Für eine nähere Bekanntheit mit ein oder zwei Studiengängen können angehende Studierende später im Jahr (Februar/März) den Informationstag vor Ort besuchen, der weitgehend am „Arbeitsplatz“ der Fachrichtungen organisiert wird. Der Besucher schaut hinter die Kulissen des wissenschaftlichen Betriebes und unterhält sich mit Dozenten und Studenten. Zur Zeit des Informationstages vor Ort sind die Besucher wahrscheinlich schon in ihrem Studienwahlprozeß ein Stück weiter, und sie werden andere Fragen haben als bei den zentralen Informationstagen.

- Ein Tag Student

Eine sehr intensive Bekanntheit mit einem Studium

Die Teilnehmer sind gleichsam ein oder zwei Tage Student, hören eine Vorlesung, nehmen an einem Praktikum teil und werden mit den speziell für Studenten errichteten Einrichtungen, z.B. auf dem Gebiet der Studienberatung, Kultur und Sport bekannt gemacht. Sie gewinnen auch einen Eindruck von der reizvollen Studentenviertel Groningen.

Hierin erkennt man den deutlichen und bewußten Aufbau von Informationsaktivitäten, von allgemein orientiert bis zu mehr intensiv und zugeschnitten auf ein Studium.

Diese Informationsaktivitäten werden unterstützt und begleitet von einigen Public Relations Ereignissen, z.B.:

- die Aktivitäten im Rahmen der Wissenschafts- und Technikwoche; jedes Jahr kommen 1500 Schüler im Alter von 15-16 Jahren nach Groningen, um sich mit Wissenschaft und Wissenschaftlern vertraut zu machen;

- Im Juni findet jedes Jahr ein großes Sportturnier und ein kulturelles Festspiel statt, mit dem Zweck die Schüler mit den qualitativ sehr guten sportlichen und kulturellen Einrichtungen vertraut zu machen;

- Jedes Jahr lädt die Universität die Eltern von Studenten im dritten Jahr ein. Sie besuchen die Fakultät, in der Sohn und Tochter studieren und gewinnen einen Eindruck von der Stadt Groningen.

Immer wichtiger wird auch die Absolventenbetreuung, die sogenannte „alumni“.

Es sind heute 25.000 Personen im Datenbestand, die vier Mal pro Jahr die Zeitschrift „Broerstraat 5“ erhalten. Wir sehen die Absolventen als Botschafter unserer Universität. Sie können eine wichtige Rolle zum Erwerb von traineeships und Praktika spielen.

Planarvorträge

Alle holländischen Universitäten kennen mehr oder weniger Aktivitäten dieser Art.

Worin unterscheidet sich die Groninger Universität von den anderen Universitäten in den Niederlanden?

Mit anderen Worten, was sind die starken Punkte von Groningen, die wir in der Kommunikation mit Studienaspiranten betonen?

1. Das komplette Lehrangebot
2. Ein großes Maß an individueller Wahlfreiheit, wobei leicht Querverbindungen zwischen den unterschiedlichen Fachgebieten hergestellt werden können. Der RUG möchte damit die Voraussetzungen schaffen, die es jedem Studierenden ermöglichen, seine oder ihre persönliche Zukunftsperspektive so gut wie möglich zu realisieren.

3. Zur gleichen Zeit eine gediegene Studiumbegleitung.

4. Sehr gute speziell für Studenten errichtete Einrichtungen auf dem Gebiet von Kultur, Sport und Gesundheit.

5. Die reizvolle Studentenstadt Groningen

Um auch eine Schwäche zu nennen: Viele Leute in den Niederlanden sind der Meinung, daß Groningen weit weg liegt. Also ist es für uns wichtig, die Studienaspiranten zu einem Besuch nach Groningen zu veranlassen, damit sie erfahren, daß Groningen reizvoll und attraktiv für Studenten ist.

Dieses Problem haben wir gemeinsam mit der Fachhochschule von Groningen und mit der Gemeinde Groningen. Darum arbeiten wir schon seit 8 Jahren intensiv mit der Fachhochschule und der Gemeinde in dem Projekt „Groningen deine Studienstadt“ zusammen.

Zweck dieses Projektes ist es, soviel Menschen wie möglich zu einem Besuch der Stadt Groningen, ihrer Universität und der Fachhochschule zu veranlassen. Das wichtigste Mittel, das wir dazu

Planarvorträge

einsetzen ist Werbung auf Autobussen, überwiegend in den Regionen, aus denen unsere Studenten kommen.

4. Einige Bemerkungen zum Thema Konkurrenz und Zusammenarbeit

Also, die Universitäten in den Niederlanden sind - in einer Zeit von abnehmenden Studentenzahlen - sowohl Konkurrenten untereinander, als auch Kollegen. Der größte Teil des Budgets aller Universitäten wir noch immer durch das Bildungs- und Wissenschaftsministerium zur Verfügung gestellt. Darum versuchen die Universitäten Vereinbarungen zu treffen, auch auf dem Gebiet der Studentenwerbung. Zum Beispiel gibt es keine Werbung im Fernsehen. Das würde sehr viel Geld kosten und ist am Ende nur für die Fernsehsender und Werbebüros einträglich.

Die Verabredungen werden in Institutionen, wie der VSNU (Vereinigung der niederländischen Universitäten), WONU (Informations und Public Relations-Direktoren der verschiedenen Universitäten) und LOOV (Funktionsäre, die mit Unterrichtsinformationen beschäftigt sind) getroffen. Die Universitäten versuchen auf verschiedene Art und Weise gemeinsam, als Branchenorganisation, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Ein schönes Beispiel dafür ist die jährliche Broschüre von der VSNU, in der alle Universitäten sich selbst präsentieren und die Schüler und andere Beteiligten zu Informationsstagen einladen. Dazu gehört auch eine gemeinsame Werbekampagne.

Ach, eine Spannung wird sicher immer da sein. Das ist auch nicht schlecht, denn dann bleibt man aufmerksam.

Herman Meijer, Reichsuniversität Groningen

Die Groninger Universität im Rahmen der niederländisch-deutschen „Hanse-Interregio“

Das Folgende soll nicht mehr als eine Skizze sein, die die ersten Strukturen einer regionalen und grenzüberschreitenden Vernetzung von Hochschulen im Umriß darstellt und auf die wachsende Bedeutung auch internationaler Rekrutierung von Studierenden hinweist.

Die Kursänderungen in der europäischen Agrarpolitik und die abnehmende Bedeutung der Häfen haben in unserer niederländisch-deutschen Nordwestregion zu besonderen Strukturproblemen geführt, die beide Staaten in ähnlicher Weise belasten. In unserer Region haben wir mit einer strukturellen hohen Arbeitslosigkeit zu kämpfen und entsprechend große Probleme gibt es auch für die Absolventen unserer Hochschulen. Andererseits verlangt gerade der dringend notwendige Strukturwandel in Industrie, Handel und Dienstleistungen nach innovativen Impulsen, die als Mentalitätswechsel und als Transfer von Forschungsleistungen besonders auch aus dem hochschulischen Bereich zu erwarten sind.

Das legt nahe, daß sich die Universitäten Groningen, Oldenburg und Bremen entschlossen, schrittweise einen engeren regionalen Zusammenhang in verschiedenen Projekten aufzubauen. Die schon bestehenden Kooperationen - vor allem zwischen den Partneruniversitäten Groningen und Oldenburg - sollen intensiviert werden, es sollen gemeinsame Studiengänge entwickelt werden und die Absolventen sollen fachlich und sprachlich grenzüberschreitend qualifiziert werden, sodaß sie auch für die zunehmend interregional agierende Privatwirtschaft attraktiv würden.

Gegenwärtig gibt es vier konkrete Projekte für die grenzüberschreitende, hochschulregionale Zusammenarbeit:

1. Kooperation im Bereich der Produkttechnologie (Fachbereiche Chemie)
2. Kooperation im Bereich industrielle Automation (Fachbereiche Informatik)
3. Die Hanse Law School (Fachbereiche Jura)
4. Gemeinsame Entwicklung sog. Module deutsch-niederländischer Beziehungen (Geisteswissenschaftliche Fakultäten)

Die Pläne und Kooperationen beziehen sich auch auf integrierte Studienprogramme mit den Zielen:

1. deutsch-niederländische Doppeldiplomierung, wodurch
2. die Absolventen bessere Beschäftigungschancen auf einem internationalen Arbeitsmarkt erhalten und
3. soll ein braindrain, also ein Abwandern akademischer, innovativer Kompetenzen aus unserer Region in wirtschaftlich stärkere verhindert werden, was ja als Rückwirkung die weitere Abkopplung unserer Standorte von der globalen Marktentwicklung zur Folge hätte.

Aber auch ohne diese regionalen Aspekte und Gründe für eine hochschulische Zusammenarbeit bemühen sich ja seit längerem die Bildungsministerien in den Niederlanden und Deutschland generell um eine stärkere Internationalisierung des Studiums an den Universitäten und Fachhochschulen und um eine stärkere Motivierung der Studierenden für Auslandssemester.

Für uns bedeutet dies vor allem und zunächst: die Tatsache, daß es eine durchaus attraktive Universität in Groningen gibt, muß durch geeignete Informationsinitiativen, Teilnahme an regionalen Info-Börsen, Zusammenarbeit mit Schulen in Niedersachsen etc. zunehmend ins öffentliche Bewußtsein gerückt werden. Dabei versuchen wir natürlich, die spezifisch deutschen Traditionen von Studien- und Berufsentscheidungen zu berücksichtigen und nicht einfach das von Martin Althoff gerade vorgestellte holländische Modell umstandslos zu übertragen.

Wir überschätzen natürlich unsere Möglichkeiten nicht: 80% unserer ausländischen Studierenden geben persönliche Gründe für die Wahl des Studienortes Groningen an. Aber auch ein „Liebesabenteuer“ kann schließlich zu kreativen und international bedeutsamen akademischen Kontakten führen. Zuerst kommt der Mensch.

Man wird nicht viermal in Folge
„Unternehmen des Jahres“, weil
man einen hervorragenden Ruf genießt.
Sondern weil man seinen Kunden
jeden Tag aufs neue beweist, warum.

Wir sind das führende unabhängige Finanzdienstleistungsunternehmen der Akademie
des freien Kunden in allen Versicherungs- und Geldanlagegeschäften Europas bereit.
Unsere Berater bedienen sich der besten Produkte, die der Markt zu bieten hat, und entwickeln maßgeschneiderte Lösungen und intelligente Konzepte, die Ihnen Sicherheit geben und Erfolg bringen. Mit dem MLP-Beraterservice unterstützen wir Sie beim Beratererwerb. Von der Selektion bis zum kostenreduzierten Training. Informieren Sie sich in unserer Geschäftsstelle.

MLP
FINANZDIENSTLEISTUNGEN
Verlässlichkeit ist unsere Stärke

MLP Finanzdienstleistungen AG • Geschäftsstelle Bremen • Nebelstraße 17 • 28099 Bremen • Tel.: (0421) 346644

Gerd Lotze, ZSB Oldenburg

**„Ich kann mich nicht entscheiden!“
Systemische Analyse von Entscheidungsprozessen
bei der Studien- und Berufswahl**

Technische Vorbemerkung

Die in diesem Referat angesprochenen Schaubilder werden im Anhang aufgeführt.

1. Abitur: Verlust einer Garantiesituation/ Statuspassage, zwischen Verunsicherung und Herausforderung, Grundstruktur lebensweltlicher Konstruktionen

Es soll hier in 4 Annäherungsschritten ein Erklärungsmodell skizziert werden, mit dessen Hilfe es vielleicht möglich sein kann, die vielfältigen Entscheidungsprobleme, die in der Beratungspraxis auftreten, systemisch nach bestimmten biographischen Grundmustern zu unterscheiden.

Die zentrale Frage ist, wie könnten systemisch Entscheidungsprobleme auf bestimmte unterschiedliche lebensweltliche Konstruktionen zurückgeführt werden, die einerseits der Vielfalt ausdifferenzierter Biographielandschaften, Patchworkmustern (Stichwort Vernetzungen) gerecht werden, auf der anderen Seite aber zugleich eine Fokussierung der zentralen Konflikt- und Entscheidungslinien ermöglichen. ... Also als hermeneutische Erklärungsmodelle auch Ansätze und Impulse dafür liefern könnten, wo eine Beratung systemisch sinnvoll ansetzen könnte, um eine wirksame Hilfen bei der Entscheidungsfindung zu liefern.

Ich will Ihnen ein solches Modell, das sogenannte Arena-Modell, schrittweise vorstellen.

Mit Hilfe der im Anhang aufgeführten Abbildungen wollen wir uns vor den Hintergrund unseres Tagungs-Mottos zunächst noch einmal die Situation von Abiturienten und Abiturientinnen vergegenwärtigen.

Das Abitur und damit der Abschluß der Schulphase ist für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler einer der wichtigsten Einschnitte in ihrem bisherigen Leben: Diese biographische Zäsur bedeutet zunächst einmal, daß eine Lebensphase relativer Sicherheit mit klar definierten Zielsetzungen, überschaubaren Bezugsgruppen und eingefahrenen Verhaltensweisen sowie mehr oder weniger eingelebten Gewohnheiten aufgegeben werden muß.

Auf diesen Verlust einer bisherigen Garantiesituation und die damit einhergehende Konfrontation, sich nun über die weitere Lebensplanung im klaren zu werden und eigenverantwortliche Entscheidungen hinsichtlich der zukünftigen Zukunftsgestaltung zu treffen, reagieren viele Abiturientinnen und Abiturienten eher verunsichert und mit zwiespältigen Gefühlen: Einerseits empfinden sie diesen biographischen Neuorientierungsprozeß als Chance, das eigene Leben selbst in die Hand zu nehmen, andere Erfahrungen zu machen, neue Lebensformen auszuprobieren und sich aus bestehenden Abhängigkeitsverhältnissen abzunabeln. Andererseits wirken die vielen Möglichkeiten, die sich nach dem Abitur eröffnen, eher verunsichernd: Zu vielfältig und unbekannt sind die unterschiedlichen Handlungsalternativen, zu unklar, welche dieser vielen Möglichkeiten den eigenen Neigungen und Fähigkeiten am ehesten entsprechen und zu unberechenbar erscheinen schließlich die meist nur vage formulierten Ausbildungsanforderungen und die drohenden späteren Beschäftigungs- und Arbeitsmarktrisiken.

So wird diese Übergangsphase von der Schule ins Studium oder in eine Ausbildung angesichts der neuen Unübersichtlichkeit (Habermas) und unter den Bedingungen einer Risikogesellschaft (Beck) tendenziell eher als Belastung und Verunsicherung denn als Chance und Herausforderung begriffen. Und diese Verunsicherung schlägt sich auch unmittelbar auf den individuellen Entscheidungsprozeß nieder, wie vor dem Hintergrund dieser biographischen Weichenstellung der weitere persönliche Lebens- und Ausbildungsprozeß am sinnvollsten gestaltet werden könnte.

2. Inhaltliche und systemisch-strukturelle Entscheidungskomponenten der biographischen Lebensplanung (Abb. 2)

Zu Beginn vieler Beratungsgespräche geht es zunächst um den Abbau von Informationsdefiziten und die Abklärung allgemeiner Orientierungsfragen. Solche Fragen beziehen sich vorrangig auf die externen Möglichkeiten, Anforderungen und Bedingungen von Studium, allgemeiner universitärer Lebenswelt und späterer Berufspraxis (Laufbahnplanung). Am häufigsten werden dabei Fragen zu folgenden Themenbereichen gestellt (vgl. Abb. 1: Berufsperspektiven):

1. Potentielle Tätigkeitsfelder und Beschäftigungschancen nach dem Studium
2. Aufbau, Inhalte und Anforderungen des Studiums, Studienvoraussetzungen;
3. Allgemeine Arbeits- und Lebensbedingungen am Hochschulort: Zulassungs- und Bewerbungsmodalitäten, materielle Bedingungen.

Im Rahmen dieser Vorklärung werden -mehr oder weniger deutlich- auch die subjektiven Interessen und Motive angesprochen, die in diesen Entscheidungsprozeß mit einfließen und die in der Regel den eigentlichen Hintergrund dieser Informationsfragen bilden, auch wenn diese subjektiven Interessendispositionen häufig nur indirekt oder beiläufig über solche eher informativen Fragen angedeutet werden. Inhaltlich korrespondieren die in dieser Phase des Beratungsgesprächs angesprochenen subjektiven Interessen und Motive mit den externen Rahmenbedingungen, wie sie in den o. g. drei Themenbereichen zusammengefaßt sind. Sie spielen sozusagen die subjektive Seite des objektiv wahrgenommenen Bedingungsrahmens wider und beziehen sich demzufolge auf die Interessensfelder:

1. Berufliche Interessen und Vorstellungen
2. Studienwünsche und Neigungen
3. Studienübergreifende Interessen.

Arbeitsgruppen

Diese objektiven Rahmenbedingungen und die damit in Beziehung stehenden subjektiven Interessendispositionen bilden - wie noch zu zeigen ist - die wesentlichsten Einflußfaktoren und Aspekte, die auf den Studien- und Berufswahlprozeß einwirken. Deren unterschiedliches Zusammenspiel bestimmt im wesentlichen, welche Richtung, Gestaltung und Verlauf die jeweiligen Studien- und Berufswahlprozesse annehmen.

Im Beratungsgespräch ergibt sich dabei folgendes generelles Entscheidungsproblem: Wie können diese drei Interessentfelder, die der individuellen Studien- und Berufswahl zugrunde liegen, möglichst sinnvoll miteinander verknüpft und so ausbalanciert werden, daß einerseits ein rational wie emotional befriedigendes Entscheidungsarrangement gefunden wird, das auch mit der individuellen Lebenskonzeption weitgehend übereinstimmt, das aber andererseits auch den objektiven Anforderungen entspricht, d. h. in einen externen Bedingungsrahmen eingepaßt werden kann, der durch die drei Eckpunkte: spätere Beschäftigungsperspektiven, fachliche Studienanforderungen und allgemeine studentische Lebensbedingungen markiert ist. (Spannungsverhältnis von objektiven und subjektiven Aspekten der Studien- und Berufswahlprozesse).

Diese fast allen Entscheidungsprozessen zugrundeliegende Doppelaufgabe: Das Ausbalancieren unterschiedlicher individueller Interessendispositionen zu einem eigenverantwortlichen und tragfähigen Entscheidungsarrangement und dessen realitätsangemessene Integration in einen vorgegebenen externen Bedingungsrahmen, der durch ein hohes Maß an Unsicherheit und Komplexität gekennzeichnet ist, stellt die eigentliche Problematik heutiger Studien- und Berufswahlprozesse dar. In Abbildung 1 (s. Anhang) ist veranschaulicht, welche Anforderungen sich im einzelnen aus dieser Doppelaufgabe ergeben: die Ausbalancierung von unterschiedlichen subjektiven Interessendispositionen (dargestellt durch die 3 Dreiecksfelder des inneren Dreiecks), deren Verknüpfung zu einer Gesamtgestalt und die „Einpassung“ dieser Gestalt in einen extern vorgegebenen Bedingungsrahmen.

Arbeitsgruppen

3. Selbstbewußte Entscheidungskompetenz als Schlüsselqualifikation für den Studien- und Berufswahlprozeß

Eine im letzten Monat in der Zeitung „forum“ erschienenen Abbildung versinnbildlicht einen bestimmten Idealtypus selbstbewußter Entscheidungskompetenz. Zielstrebig schreitet der jung-dynamische Mann hier die Erfolgstreppe nach oben. Sein Ziel: Möglichst hoch in den Himmel zu kommen und dort zu den Besten zu gehören. Obwohl auf dieser Karrieretreppe die uns vertrauten Geländer der traditionellen Sicherheiten der Lebensführung fehlen und die Risiken des Aufstiegs (dünne Luft, Turbulenzen) immer größer werden, glaubt der Treppensteiger über genügend Kondition, Energie und vor allem Erfolgszuersicht zu verfügen, um diesem angestrebten Ziel bei jeder Stufe ein Stück näher zu kommen. Und falls er die Orientierung verlieren sollte, wird es in dieser oder ähnlichen Publikationen sicherlich sehr viele brauchbare Tips geben, wie er möglichst schnell zum richtigen Kurs zurückfindet, um die Erfolgspur nicht zu verfehlen, sich überholen oder gar wegdrängen zu lassen.

Diese Bewegungslogik auf den Weg in eine andere Moderne (Beck), die durchaus strukturelle Analogien zu bestimmten algorithmischen Entscheidungstheorien aufweist, beantwortet einerseits in modernistisch-säkularisierter Weise die ewige Menschheitsfrage: „Wie komme ich in den Himmel?“ und reizt damit zu kulturphilosophischen Dialogen zum Individualisierungs- und Modernisierungsschub und den veränderten Leitbildern vom „glücklichen Leben“. Andererseits kommen in diesem Bild, - wie kurz bereits angedeutet - wesentliche Komponenten von Entscheidungsprozessen und -kompetenzen zum Ausdruck. Auf diesen letzten Punkt möchte ich mich im folgenden konzentrieren und näher auf die inhaltlichen und systemisch-strukturelle Entscheidungskomponenten der biographischen Lebens- und Laufbahnplanung eingehen.

4. Information und Entscheidung biographischer Lebenskonstruktionen

In der im Anhang aufgeführten Abbildung 6 habe ich die – nach unseren Beobachtungen – vier wichtigsten biographischen Entscheidungskomponenten, die den eigentlichen Hintergrund für die jeweilige Studien- und Berufswahlentscheidung bilden und unterschiedliche Entscheidungsproblematiken konstituieren, aufgeführt.

Wie an vier nachfolgend dargestellten Beispielen aufgezeigt werden wird, hängt es von der inhaltlichen Ausgestaltung und der Verknüpfung dieser Entscheidungskomponenten ab, ob und in welcher Weise Entscheidungsprobleme auftreten. Konkret: Je nachdem wie lebensgeschichtlich bestimmte biographische Zukunftsorientierungen und Handlungsperspektiven entwickelt (1) und bestimmte kognitive und emotionale Kompetenzen, Ressourcen und Hypothesen als „soziale Milgiff“ erworben wurden (2), positiv oder sich eher negativ geprägtes Selbstwertgefühl und Erfolgsmuster biographisch herauskristallisiert haben (3), bilden sich sehr unterschiedliche persönlichkeitsbezogene innere Glaubenssätze, Überzeugungen und Grundeinstellungen heraus (4), die den individuellen Entscheidungsprozeß sowohl inhaltlich als auch systemisch-strukturell steuern, ihm Labilität oder Stabilität verleihen. Welche unterschiedlichen Gestaltformen dabei auftreten, soll an den vier unterschiedlichen Beispielen aufgezeigt werden.

5. Entscheidungsblockierung aufgrund unklarer Selbstkonzeptkomponenten

Beate, Abiturientin

„Mein Problem ist: Ich habe einfach zu viele Interessen und kann mich deshalb nicht für einen bestimmten Studiengang entscheiden: Soll ich nun lieber was im Bereich Umweltschutz oder was im Bereich Kunst oder Ethnologie studieren? Auch Theaterwissenschaften und Psychologie würden mich interessieren. Ich

weiß im Augenblick nicht so recht, wie ich alle diese Interessen am besten unter einen Hut bringen kann und womit ich am sinnvollsten anfangen sollte... Ich habe auch so eine gewisse Angst, mich jetzt schon zu sehr festzulegen. Was ich damit später beruflich anfangen kann, ist mir jetzt nicht so wichtig. Ich könnte mir zum Beispiel vorstellen, vielleicht später in der Tourismusbranche oder im Kulturbereich zu arbeiten. Aber das ist mir eigentlich jetzt auch noch egal. Hauptsache, das Studium macht mir Spaß, ist kreativ, und ich treffe mit vielen interessanten Leuten zusammen! Ich will auch eine andere Stadt ziehen und neue Leute kennenlernen und werde deshalb an einer auswärtigen Uni studieren.“

Im Schaubild läßt sich dieses Fallbeispiel wie folgt darstellen (Anhang, Abb. 4):

Bereits im Einleitungssatz formuliert Beate ihr Kernproblem: „Ich habe einfach zu viele Interessen und kann mich deshalb nicht für einen bestimmten Studiengang entscheiden.“ Sie hat Schwierigkeiten, ihre Studienwünsche weiter einzuzgrenzen oder zu präzisieren.

Das liegt in der Regel weniger daran, daß sie zu wenig Informationen über die einzelnen Studiengänge besitzt, als vielmehr daran, daß sie an die Gestaltung dieser neuen Lebensphase hochgradig sinbeladene, teilweise auch disparate Anforderungen stellt, die Ausdruck nicht geklärter innerer Widersprüche sind. Die verwirrende Perspektivenvielfalt, die Beate entfaltet, und die diffuse Faszination, die verschiedene Studiengänge (insbesondere in der Zusammensetzung mit Begriffen wie: „Kultur“, „Medien“, „Umwelt“, „Internationales“ oder „Touristik“) auf sie „spontan“ ausüben, beruht vorwiegend darauf, daß ihr bei der Wahl ihres zukünftigen Lebensweges konkretere handlungsleitende Kriterien und längerfristig ausgerichtete Handlungspläne fehlen. Hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenzen und Zielvorstellungen scheint sie verunsichert und noch auf der „Suche“ nach ihrem Lebenszentrum. Gleichzeitig versucht sie aber auch, jede weitere lebenspraktische Konkretion oder selektive Entscheidungseingrenzung möglichst zu vermeiden, da dieses als Verengung persönlicher potentieller

Arbeitsgruppen

Entfallungsspielräume erlebt wird. Im Ergebnis wird so unbewußt jede Entscheidungsfestlegung von vornherein blockiert.

Bevor überlegt werden kann, wie diese eher unbewußten vollzogenen Selbstblockierungsprozesse aufgebrochen werden können, soll die biographische Konstruktion solcher selbst blockierender Entscheidungskonstellationen kurz skizziert werden.

Für Beate besitzt die neue erstrebte Lebensphase des Studiums nicht den Sinn, sich für einen bestimmten Beruf zu qualifizieren, sondern sie soll als eine Art psychosoziales Moratorium der eigenen Persönlichkeitsbildung und Erfahrungsgewinnung dienen. Das betrifft sowohl die fachlich-inhaltliche als auch sozial-kommunikative antizipierte universitäre Lebenswelt. Insofern fehlt dieser Entscheidungskonstruktion der festere Orientierungspunkt einer konkreteren beruflichen Zukunftsplanung, an der sich eine mögliche Entscheidung ausrichten und entsprechende Entscheidungskriterien auch herausbilden könnten. Der Zukunftsbezug wird so bewußt zugunsten des starken Gegenwartsbezuges eines noch nicht genauer definierten Studiums ausgeblendet, und auch die Vergangenheit erscheint mehr als Kontrastfolie, um die „eigentlichen“ Selbstverwirklichungsansprüche im Studium in eher negativer Abgrenzung zu der bisherigen Erfahrungswelt und der als „langweilig“ interpretierten Erwachsenenwelt zu definieren: Gegenüber dieser bisher als eingegrenzt und beschränkt empfundenen Lebensform der Vergangenheit verheißt das „Neue“ in ihren Augen Selbstverwirklichung, Persönlichkeitsentfaltung, Kampf um persönliche Autonomie und Selbstbehauptung und vor allem eine „ganz andere“ Erlebnisqualität.

Diese hochidealisierten Erwartungshaltungen brechen sich schnell im Trotz und den Routinen des universitären Alltags, der eher durch ein hohes Maß an Nüchternheit, Pragmatismus, relativ stark vorgegebenen Leistungsanforderungen und Anonymität gekennzeichnet ist und kaum „den Kick für das Leben“ bereithält. Was häufig folgt, sind tiefergehende Desillusionierungs- und Frustrationsprozesse, die schmerzhaft psychische Blessuren hinterlassen und

Arbeitsgruppen

– in Einzelfällen – auch zu schwerwiegenderen Identitätskonflikten führen können. Sie sind vor allem dann vorprogrammiert, wenn zum unrealistischen Umweltbezug noch eine mangelnde Selbsteinschätzung in die eigenen Fähigkeiten und Schwächen (unrealistisches Selbstkonzept) und ein überzogener Perfektionsanspruch hinzukommt, der eine lebenspraktische Auseinandersetzung mit der Studienrealität eher erschwert.

Um zu tragfähigen Entscheidungen zu kommen und stärker realitätsbezogene Studienkonzepte zu entwickeln, müßte Beate lernen, ihre Idealvorstellungen, wie sie werden möchte (ideales Selbstkonzept), in stärkerem Maße mit der Realität zu vermitteln und die beschriebenen Diskrepanzen und Interessendiffusionen aufzulösen, um Haft- und Orientierungspunkte für eine zielgerichtete, lebenspraktisch und längerfristig ausgerichtete Lebensplanung zu finden. Vereinfacht ausgedrückt: mehr Lebenserfahrungen sammeln, reifen und lernen, diskrepante Strukturen auszubalancieren. Die Möglichkeiten, wie sie ihr ideales Selbstkonzept dem realen Selbstkonzept annähern und so stärker realitätsbezogenere Handlungspläne ausbilden könnte, hängen dabei von der jeweiligen individuellen Lebenssituation ab.

Das hier vorgestellte Fallbeispiel von Beate in kein Sonderfall: Der in den letzten Jahren beobachtbare „Run auf die kreativen Fächer“ hält unvermindert an, die Attraktivität sogenannter Modestudiengänge steigt im gleichen Maß, wie die Zahl ständig neuer Studienangebote inflatorisch zunimmt. Gleichzeitig fühlen sich immer weniger Studieninteressierte inhaltlich auf das Studium gut vorbereitet oder informiert. (Wie eine solche Vorbereitung aussehen könnte, wird im letzten Abschnitt dieses Aufsatzes näher erläutert.)

6. Entscheidungsabwehr aufgrund fehlender Zielorientierung

Manfred, 13. Klasse

„Ich weiß noch gar nicht, wie es nach dem Abitur weitergeht und ob ich überhaupt studiere oder lieber erst einmal eine Ausbildung

machen soll. Ich schiebe auch die Entscheidung vor mich her und will mir darüber eigentlich noch nicht so viele Gedanken machen! Nur meine Eltern drängen mich immer wieder, ich sollte mich endlich entscheiden und mich nicht so treiben lassen! Na ja, ich werde nach dem Abi erstmal irgendwo jobben und dann weiter sehen! Eigentlich sind mir solche Fragen auch nicht so wichtig. Was ich nicht will, ist, in eine fremde Stadt zu ziehen, weil ich hier meinen festen Freundeskreis habe, den ich nicht aufgeben möchte. Hinzu kommt, daß ich mir außerhalb auch gar keine Wohnung leisten könnte, weil meine Eltern nicht so gut betucht sind. Mein Abi wird leider nicht so gut sein, insofern beständen für mich gar nicht so viele Auswahlmöglichkeiten. Ich bin auch ziemlich unsicher, ob ich so ein Studium leistungsmäßig packen könnte. Wenn überhaupt, kommen für mich wahrscheinlich deshalb nur Studiengänge ohne Zulassungsbeschränkungen in Frage, die auch nicht so hohe Anforderungen stellen. Im Augenblick würde mich deshalb zunächst einmal nur interessieren, was ich bei einem Schnitt von 3,3 hier studieren könnte.“

Ähnlich wie Beate hat Manfred noch keine genauen Vorstellungen darüber, wie er sein zukünftiges Leben beruflich gestalten möchte und nach welchen inhaltlichen Entscheidungskriterien er seine weitere Lebensplanung ausrichten soll. Dieses Fehlen eines längerfristig tragfähigen wie klaren Selbstkonzepts führt bei Manfred aber zu ganz anderen Konsequenzen und -im Vergleich zu Beate- zu fast spiegelbildlich verkehrten Formen des Lebensarrangements, die in antipodischer Gegenüberstellung sich wie folgt stichwortartig beschreiben und veranschaulichen lassen (vgl. Anhang, Abb. 5):

Während Beate über einen grundlegenden kulturellen und emotionalen Ablösungsprozeß versucht, sich vom Herkunftsmilieu und damit von ihrer Vergangenheit zu befreien, ein „ganz anderes Leben“ führen möchte und voller Hoffnungen „schmetterlingshaft nach neuen Ufern“ strebt, möchte Manfred eher nesthockerhaft in den vertrauten Strukturen seines Herkunftsmilieus verharren, wader die die Sicherheiten eines bislang fraglos funktionierenden

Lebenszusammenhanges noch die engen Kontakte zu seiner Clique aufgeben und seinen bisherigen gewohnten Lebensstil so weit wie möglich weiterführen.

Beates Veränderungsimpulse und Selbstverwirklichungsbestrebungen, möglichst vielfältige neue (Selbst) Erfahrungen zu sammeln, ihre Neugier, unbekannte Lebensweltsstrukturen kennenzulernen, sind Manfred fremd. Seine Ansprüche auf Selbstverwirklichung sind wesentlich reduzierter und bodenständiger: Eigentlich wäre er damit zufrieden, wenn alles „beim Alten“ bliebe und er sich nicht zu verändern brauchte. Seine Selbstbestätigung meint Manfred nicht in einer vagen zukünftig neu zu gestaltenden Gegenwart, sondern in den eingespielten Gewohnheiten seines Herkunftsmilieus zu finden. Das ist seine eigentliche Lebenswelt, mit der er sich identifiziert, die ihm Selbstbestätigung und Befriedigung vermittelt und Sicherheit garantiert und in die seine Hauptenergien fließen. So fehlt ihm auch die Antriebsenergie, konkrete Vorstellungen und Lebenspläne für seine Zukunft zu entwickeln, sich gedanklich und gefühlsmäßig auf die Gestaltung einer neuen Lebenssituation, sei es nun ein Studium oder eine berufliche Ausbildung, einzulassen, die den eingespielten Status quo gefährden und diese bisherige Garantiesituation in Frage stellen könnte. Dieser innere Widerstand gegenüber möglichen Veränderungen seiner bisherigen Lebenssituation ist auch der Grund, warum Manfred am liebsten jeder Entscheidung, wie er zukünftig sein Leben neu gestalten möchte, auszuweichen und diese so weit wie möglich abzuwehren versucht, „sich treiben läßt“ und passiv abwartend „alles eher auf sich zukommen läßt“.

Den vorgegebenen sozialen Zeitplänen und dem Druck seiner Eltern nachgebend, setzt er sich dann schließlich eher widerwillig mit möglichen Studier- oder Ausbildungsalternativen auseinander, weil es ja „irgendwie weitergehen muß“ und ihm auch keine anderen Möglichkeiten einfallen. Aber dieser Entschluß wie auch das Eindringen auf ein Studium oder eine berufliche Ausbildung erfolgt mit innerer Distanz, ohne großes Engagement und soll möglichst ohne zuviel Energie-, Zeitaufwand und große

Anstrengungen erfolgen, die zu Lasten seines bisherigen Lebensmilieus gehen könnten. Eigentlich wäre es ihm lieber, wenn er „irgendwie“ diese Entscheidung umgehen, an Dritte „delegieren“, sich einfach den Entscheidungsprozessen anderer anschließen könnte oder ein „glücklicher Zufall“ ihm diese Entscheidung abnehmen würde.

Die konkreteren lebensgeschichtlichen Hintergründe solcher biographischer Konstruktionen der Entscheidungsabwehr sind verschieden. Oft sind diese – wie auch im vorliegenden Fall – zusätzlich an sozial materielle Bedingungen gebunden, die die regionale Mobilität von vornherein eingrenzen. In dem hier besprochenen Fall werden Manfreds Sicherheitsbestrebungen, sich möglichst nicht den Risiken einer neuen unbekannteren Erfahrungswelt aussetzen, zusätzlich noch durch ein negatives Selbstbild und mangelndes Selbstvertrauen verstärkt. Aufgrund seiner eher negativen schulischen Erfahrungen schätzt er sein Leistungsvermögen nicht sehr hoch ein und ist unsicher, ob er den neuen unbekannteren Anforderungen gewachsen ist. Diese Selbstzweifel und seine mangelnden Selbstwertgefühle begünstigen eher defensiv orientierte Rückzugsstrategien: Eigene Anspruchs- und Erwartungshaltungen werden präventiv möglichst weit heruntergeschraubt, mit Techniken der Selbstabwertung und des Erfolgspessimismus verbunden, um damit möglichst enttäuschungssichere Lebensformen zu etablieren. Ein mögliches Scheitern solcher Lebenskonstruktionen wäre dann auch nicht so tragisch, „da man eh mit diesem Vorhaben keine großen Erwartungen verbunden und Energien investiert hat und eigentlich auch schon vorher ahnte, daß es nicht klappen würde!“.

Ein Weg, Manfreds Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen und damit seine Entscheidungskompetenz zu stärken, könnten Formen der Erfahrungsgewinnung und Selbsterkundung bieten, die in der abschließenden Zusammenfassung nachfolgend kurz skizziert werden.

7. Problem der Entscheidungsreduktion angesichts beruflicher Perspektivunsicherheit

Gaby, 12. Klasse

„Eigentlich wäre es mein Wunschberuf, später einmal Lehrerin für Englisch und Französisch zu werden. Ich habe schon viel mit Kindern gearbeitet und glaube, daß ich auch als Lehrerin gut mit Kindern umgehen könnte. Auch Sprachen liegen mir sehr. Die waren in der Schule auch meine Lieblingsfächer. Aber meine Freunde raten mir alle davon ab: Lehrer hätten keine Zukunft und würden nachher keinen Job bekommen! Auch meine Eltern meinen, ich sollte lieber Betriebswirtschaftslehre mit Sprachen studieren, weil man damit später immer etwas anfangen kann, das ein Beruf mit Zukunft ist und ich dort auch meine Sprachfähigkeiten gut einbringen kann. Ich bin jetzt total im Zweifel! Der Beruf als Lehrerin würde mir wirklich ungeheuer viel Spaß machen. Aber ich will auf der anderen Seite später nicht auf der Straße liegen und deshalb in jedem Fall nur was studieren, wo ich später beruflich auch was mit anfangen kann. Deshalb tendiere ich auch jetzt zu Wirtschaftswissenschaften, obwohl das Fach mich gar nicht so interessiert und alles ziemlich trocken sein soll. Aber wenn ich im Rahmen der Wirtschaftswissenschaften auch mehr was mit Sprachen machen könnte, würde ich mich damit vielleicht arrangieren. Ein bißchen Angst habe ich auch vor Mathe, weil ich in Mathematik in der Schule nie so eine Leuchte war und in Wirtschaftswissenschaften eine Menge Mathe verlangt wird. Zur Zeit bin ich so hin- und hergerissen. Ich habe mir auch schon überlegt, ob ich nicht lieber zuerst einmal eine kaufmännische Ausbildung machen sollte. Dann habe ich zumindest etwas in der Hand!“

Wenn wir dieses Fallbeispiel in den zuvor erarbeiteten Interpretationsrahmen übertragen, dann würde sich folgendes Schema ergeben (vgl. Anhang, Abb. 2):

Das hier kurz skizzierte Fallbeispiel ist charakteristisch für viele ähnlich gelagerte Entscheidungsprobleme. Zwar weiß Gaby, welcher Studiengang und welcher Beruf ihren jeweiligen Interessen

und Neigungen am meisten entsprechen würde, aber die ungesicherten Beschäftigungsaussichten im Lehramtbereich lassen Gaby grundsätzlich an ihren Berufs- und damit auch Studienwunsch zweifeln. Sie würde sich unter Umständen „innerlich damit abfinden“, auch etwas zu studieren, wofür sie sich nicht interessiert, notfalls auch „was Trockenes“ machen, wenn sie dafür eine Art beruflicher Beschäftigungsgarantie bekäme. Auch wenn sie in einem begrenzten Umfang ihre sprachlichen und pädagogischen Interessen in einen solchen Studiengang einbeziehen könnte, ihr Grundkonflikt wird dadurch nicht aufgehoben, sondern allenfalls abgemildert: Soll sie lieber nach ihren Interessen und Neigungen gehen und das studieren, was sie interessiert und ihr Spaß macht, obwohl dieses mit großen beruflichen Perspektivunsicherheiten verbunden ist, oder soll sie „mehr auf Sicherheit gehen“ und die Realisierung ihrer studien- und berufsfeldbezogenen Interessen zugunsten der eher extrinsischen Motivation nach sicherer Berufsperspektive „hintenan stellen“? In ihrer Vorstellungswelt stehen so ihre eigenen intrinsische Motivationen im kaum überbrückbaren Gegensatz zu den extrinsisch orientierten Entscheidungskriterien nach „einem Beruf mit Zukunft und Arbeitsplatzsicherheit“ (in der Abb. 2 durch die Interessensfelder 1 und 2 gekennzeichnet).

Dieser beschriebene Konflikt entwickelt sich im Beratungsgeschehen immer mehr zu einer Grundproblematik, die auch die weiteren Entscheidungsspekte und Studiendimensionen überlagert. Durch die vorgenommene Verlagerung und Reduktion von Internen zu eher extern orientierten Entscheidungskriterien (Prognoseinformation) setzt sich Gaby der Veränderungsdynamik einer zukünftigen Redizität aus, die höchst unübersichtlich, disparat und ungewiß ist. Strategien voraussetzender Anpassung an eine so über vage prognostische Daten unterstellte berufliche Redizität und ein „Abfinden“ und Arrangieren mit „dem kleineren Übel“, eine „zweit- oder drittbeste Alternative“ sind auch aus der Perspektive der späteren Studiengestaltung äußerst problematisch. Häufig werden dann im Verlauf des Studiums solche eher extrinsisch motivierten Entscheidungen wieder korrigiert, es findet ein Wechsel ins Wunschstudium statt oder das Studium wird ganz

aufgegeben. Insbesondere treten solche nachträglich vorgenommenen Umorientierungsprozesse mit all den nachteiligen Folgewirkungen (ungesicherte Studienfinanzierung, Studienzeitverlängerung) dann auf, wenn sich die Arbeitsmarktbedingungen verschoben oder sich im Studienverlauf herausstellt, daß man den fachlichen Anforderungen nicht gewachsen ist. Aufbrechen können solche Prozesse auch, wenn kaum Erfolgsergebnisse im Studium gesammelt werden, weil das Fach „einfach nur so durchgezogen und abgehakt“ wird und „im Grunde das Studium einen nicht interessiert“ und dann im nachhinein den zunächst aufgegebenen Studienwünschen nachgetrauert wird.

In diesem Zusammenhang steht eine allgemeine Tendenz, die die Beratungsstellen zunehmend beobachten: Je unsicherer, widersprüchlicher und unübersichtlicher die externe Redizität erscheint, desto mehr wächst das emotionale Bedürfnis nach möglichst eindeutigen Informationen und gesicherten prognostischen Daten. Dahinter steht vielfach der Wunsch nach einem möglichst festen und verlässlichen Fahrplan, nach dem man den weiteren Lebensweg ausrichten kann, und die Angst, „ja alles richtig“ zu machen: „Können Sie mir nicht mal genau sagen, wo die beste Universität ist?“ - „Welches Studium hat denn nach den Prognosen die besten Aussichten?“ - „Habe ich mit dieser Fächerkombination später mehr Chancen als mit einer anderen Kombination?“ - „Ist mein Stundenplan wirklich richtig zusammengestellt?“ Hinter all diesen Fragen steckt das Bedürfnis nach klaren, einfachen Antworten und möglichst sicheren Tips, die angesichts von über 600 verschiedenen Studiengängen, 270 möglichen Hoch- und Fachhochschulen und jährlich durchschnittlich vier publizierten Hochschulrankings mit meist widersprüchlichen Aussagen im Sinne einer so gestellten vereinfachten Fragestellung unbeantwortbar bleiben müssen. Aber auch unter der hypothetischen Annahme, sie könnten befriedigend geklärt werden, würde dadurch die hinter diesen Fragestellungen stehende Unsicherheitsproblematik kaum aufgelöst, sondern lediglich auf eine andere Ebene verschoben.

Arbeitsgruppen

Rational könnte dieser Sachverhalt vom „Kopf her“ auch relativ leicht vermittelt werden. Aber ein bei den Ratsuchenden emotional tief verankertes Sichheitsstreben, häufig vermischt mit eher irrationalen Zukunftsängsten, scheint sich hartnäckig gegen eine solche Einsicht zu sträuben und möchte die objektiv existierende Unsicherheit und Komplexität emotional möglichst wenig zur Kenntnis nehmen.

Sprachlich drückt sich dieser Widerstand in Redewendungen aus wie: „Eigentlich ist mir klar, daß es keine sicheren Prognosen gibt, aber zu welchem Studiengang mit Zukunft würden Sie mir trotzdem raten?“ Handlungsmäßig wird diese Unsicherheit häufig durch eine Strategie der Entscheidungsvermeidung bei gleichzeitiger Informationsüberfrachtung „zu lösen“ versucht: Um den eigentlichen Entscheidungskonflikt nicht austragen zu müssen, wird das Entscheidungs- zum Informationsproblem umdefiniert. Um „ja nichts zu übersehen“ wird eine hektische Informationsaktivität entfaltet: Überall werden Erkundungen und gutgemeinte Ratschläge eingeholt, Eltern in die aktive Informationsbeschaffung mit eingespant, Berge von Materialien mit höchst unterschiedlichen Informationsgehalten angehäuft: wichtige und unwichtige, verlässliche und überholte Informationen, „heiße Expertentips“ und „Checklisten“ studiert.

Entscheidungsmäßig wird aber angesichts dieser kaum zu bewältigen Informationsflut die schon bestehende Desorientierung und Verunsicherung und das eigene Ohnmachtsgefühl nicht abgebaut, sondern eher noch verstärkt. Zeit- und Elternrdruck („Du mußt Dich jetzt endlich mal entscheiden!“) tun ein Übriges. Panik bricht aus, und in solch einer Entscheidungsstresssituation schnappt nicht selten die sogenannte „Reduktionstafel“ zu: Um „die widersprüchliche Komplexität zu bändigen“ und endlich zu einer Entscheidung zu gelangen, wird das Entscheidungsproblem stark vereinfacht, die widersprüchlichen individuellen Entscheidungskriterien werden weitgehend zugunsten plausibel erscheinender Arbeitsmarktdaten oder gutgemeinter Ratschläge ausgeblendet. Alle diese Entscheidung relativierenden diskrepanten Informationen werden dann

Arbeitsgruppen

ab einem bestimmten Zeitpunkt aus psychologisch einfach zu erklärenden Gründen (kognitive Dissonanzreduktion) nicht mehr zur Kenntnis genommen oder umgedeutet. So entstehen eher intuitive Zufalls- und Spontantentscheidungen, die wenig empirisch überprüft und deren Tragfähigkeit oft höchst zweifelhaft ist.

Vor diesem Hintergrund ist der von vielen ausgegebene Ratschlag: „Besorgt Euch erst einmal möglichst viele Informationen und informiert Euch möglichst breit“ zumindest dann fraglich, wenn nicht zugleich der zugrundeliegende Entscheidungskonflikt und die ständig mitschwingende Unsicherheitsproblematik auch angesprochen wird.

Wie angesichts objektiv bestehender Beschäftigungsrisiken ein produktiverer Umgang mit Unsicherheit ausssehen könnte und welche Konsequenzen sich daraus für eine mögliche Beratung in solchen Entscheidungskonfliktsituationen ergeben könnten, wird im nächsten Fallbeispiel erläutert.

8. Ausbalanciertes Entscheidungsmodell basierend auf fachlicher Identifikation

Heiner, 13. Klasse

„Ich arbeite bereits an einer Schülerzeitschrift mit und weiß ganz genau schon, daß ich später einmal Journalist werden möchte. Politikwissenschaft und Germanistik interessieren mich am meisten. Germanistik will ich in jedem Fall studieren, weil das mein Ding ist! Unklar ist für mich noch, ob ich neben Germanistik noch Politikwissenschaft oder lieber ein anderes Fach wie zum Beispiel Sinologie studieren sollte. Politikwissenschaft und Germanistik ist ja so eine Allerweltskombination, und Sinologie wäre etwas Besonderes und vielleicht auch für den Journalismusbereich interessanter. Nur ich weiß nicht, wie schwierig es ist, chinesisich zu lernen, oder ob es in diesem Bereich auch noch andere Studiengänge gibt, und wann man sich überhaupt für die Fächerkombination festlegen muß. Nach dem Studium möchte ich dann ein Volontariat bei einer Zeitung machen und habe dafür auch

schon Kontakte geknüpft. Für einen bestimmten Hochschulort habe ich mich noch nicht entschieden. Ich möchte gern an einem überschaubaren Hochschulort studieren, der mir auch möglichst viele Möglichkeiten bietet, vielleicht auch schon während des Studiums bei einer Zeitung als freier Mitarbeiter zu arbeiten, und wo kulturell auch was los ist."

Beziehen wir das allgemeine Interpretationsschema auf diesen Fall, dann ergibt sich das folgende Schaubild (vgl. Anhang, Abb. 3):

Im Gegensatz zu Gabby sind für Heiner die vagen Berufsperspektiven eher eine Bestätigung seines schon relativ klar strukturierten Lebenskonzepts und bestärken ihn, an seinen intrinsischen Studienmotivationen festzuhalten.

"Je intensiver ich mich im Studium mit dem auseinandersetze, was mich interessiert und Spaß macht, und je mehr ich mich fachlich mit den sprach- und literaturwissenschaftlichen Inhalten des Germanistikstudiums beschäftige, desto mehr werde ich im Studium auch die Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben, die in meinem Wunschberuf gefordert werden und die dann auch letztlich entscheidend für die späteren Einstellungschancen sind! Auch alle Journalisten, die ich getragt habe, bestätigen mich in dieser Auffassung. Nur soll ich sehen, daß ich auch schon während des Studiums ein Bein in die Berufspraxis und damit den nötigen „Stallgeruch“ kriege!"

Mit der fachlichen Identifikation ist so gleichzeitig der Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie sprachliche Sensibilität, Verbalisierungsvermögen, Kommunikationsvermögen verbunden. Insofern steht nach Heiners Überzeugung dieser Qualifizierungs- und Identifikationsprozeß nicht im Gegensatz, sondern im Ergänzungsverhältnis zum späteren Berufswunsch. Diese fachliche Grundidentifikation, die sich schon vor dem Studium theoretisch wie praktisch ausformte, bildet so eine biographische Linie, die von der Schulzeit über das Studium bis in den angestrebten Beruf hinein verlängert wird und als Stützpfiler seiner

Lebenskonstruktion ein hohes Maß an Konsistenz, Kontinuität und Stabilität verleiht.

In diese Lebenskonstruktion werden dann die weiteren Studienaspekte (Wahl des Hochschulortes und eventuell einer ungewöhnlichen Fächerkombination mit hohem Anforderungscharakter, Kontaktsuche mit der späteren Berufspraxis, etc.) relativ zielgerichtet so eingebaut, daß sie sowohl möglichst weit den eigenen Interessen entsprechen wie auch die späteren Einstellungschancen erhöhen. Über diese von Erfolgsszuerwartung getragene und relativ detaillierte Karriereplanung, die flexibel genug ist, um auch neue Elemente aufzunehmen, entwickelt Heiner zugleich diejenigen Persönlichkeitsprofile und Handlungsformen, die den „echten“ Journalisten auszeichnen und die nach allen Erfahrungen auch zum Erfolg führen.

Mit dieser eher offensiven und eigenbestimmten Strategie des Umgehens mit Unsicherheit würde er auch auf vermeintlich düstere Berufsprognosen reagieren:

"Ich würde mich von solchen Prognosen nicht in meiner Studienwahl beeinflussen lassen, wenn ich überzeugt bin, daß dieses Studium 'mein Ding' ist. Solche Prognosen ändern sich dauernd und sind viel zu allgemein und unsicher, als daß man eine langfristige Lebensplanung danach ausrichten sollte. Außerdem kommt es nachher bei der Einstellung in erster Linie auf die persönlichen Fähigkeiten und Voraussetzungen und nicht auf globale Arbeitsmarktstatistiken an, die sowieso nur begrenzt aussagefähig sind! Mich würden deswegen auch eher die qualitativen Untersuchungen oder Absolventenbefragungen interessieren, die aufzeigen, auf welche Qualifikationen und Fähigkeiten bei einer Bewerbung besonders viel Wert gelegt wird!"

Diesen Ausführungen von Heiner kann man im Prinzip nur zustimmen: In der Beratung kann man Heiner zwar durch zusätzliche Informationen helfen, seinen Lebensplan zu konkretisieren, ihm die zur Umsetzung notwendigen Schritte aufzeigen und die Vor- und Nachteile von bestimmten Fächerkombinationen aufzeigen. Im Prinzip aber kann man Heiner in seinem Vortraben und seiner

Entscheidungsfindung im wesentlichen nur bekräftigen und sagen: „Du bist auf dem richtigen Weg!“

Auch im Hinblick auf das Studium scheint eine solche Form der Entscheidungsfindung und Studiengestaltung nach aktuellen empirischen Befunden (vgl. z. B. die Untersuchung des Hochschul-Informationssystem vom September 1993 zur Studienbefindlichkeit und der Stimmungslage der deutschen Studierenden im Wintersemester 1992/93) am konstruktivsten und erfolgversprechendsten zu sein. Studierende mit stark ausgeprägter Fachidentifikation und hoher intrinsischer Studienmotivation sehen ihr Studium in der Regel als eine Herausforderung an, die Spaß macht; sie haben weniger Schwierigkeiten, mit der neuen Situation als Studierende klar zu kommen, sie integrieren sich schnell in die universitäre Lebenswelt, sie erleben die Studienphase trotz aller materieller Mängel und Einschränkungen als bereichernd und selbstbestätigend, sie zeigen eine hohe Studienzufriedenheit und sie haben häufiger Erfolgserlebnisse im Studium (positive Spirale).

Eine hohe Fachidentifikation ist für diese Studierende auch eine Art Ressource, um mit den vielfältigen Problemen und Hindernissen im Hochschulbereich, die in der Öffentlichkeit und auch bei den Schülern und Schülerinnen maßgeblich das Bild von Hochschule bestimmen (Schlagwörter wie z. B.: Massenuniversität, überfüllte Veranstaltungen, ungesicherte finanzielle Absicherung, Anonymität im Hochschulbereich, Konkurrenz- und Leistungsdruck, intransparente Prüfungsanforderungen), produktiv umzugehen und damit indirekt auch allgemeine Problemlösungs- und Krisenbewältigungskompetenzen zu erwerben, die auch im Hinblick späterer Berufsanforderungen in Verbindung mit den jeweiligen fachinhaltlichen Kompetenzen zunehmende Bedeutung erlangen.

Insofern wäre es auch aus dieser Perspektive der Hochschulsocialisation richtig, die Studieninteressierten in ihrer Entscheidungsfindung zu unterstützen, sich bei ihrem Studien- und Berufswahlprozeß weniger an langfristigen Prognosen oder kurzfristigen Arbeitsmarktdaten zu richten, sondern sich vielmehr auf

ihre eigenen Interessen und Neigungen zu besinnen und sich bei der Studienwahl zunächst einmal an den Fächern zu orientieren, mit denen sie sich am ehesten inhaltlich auch identifizieren können.

Was aber, wenn diese Identifikation so diffus ist, daß man tendenziell für eine ganze Palette von unterschiedlichen Studiengängen motiviert ist (Fallbeispiel 3) oder sich eigentlich für gar keinen Studiengang „richtig“ (Fallbeispiel 4) interessiert?

III. Abschließende Zusammenfassung

9. Lebenswege in die Moderne, synchrone Ordnung/Arenamodelle

Der Volksmund sagt: „Nach dem Abitur tritt man ins Leben!“ Aber die Entscheidung, wie und wohin man gehen möchte, fällt, wie wir an den ausgewählten Fallbeispielen gesehen haben, sehr unterschiedlich aus: Soll man der Hauptstraße und der Ausschilderung zur Autobahn folgen, da diese mit Sicherheit zu einem Ziel führen wird? Ist es von Vorteil, durch individuelle Planung selbst herausfinden, wie man ein schon klar vorher festgelegtes Ziel über einzelne Etappen am besten erreicht? Ist es reizvoller, zu fernen Ufern aufzubrechen, alle Teile eines noch unbekanntem Territoriums zu erforschen und ganz neue Dinge zu entdecken? Oder riskiert man am wenigsten, wenn man möglichst im vertrauten Umkreis bleibt und den heimischen Kontakt nicht verliert?

Die Studien- und Berufswahlprozesse als Moment biographischer Lebensplanung sind heute deshalb so vielschichtig, komplex und so stark von den jeweiligen biographischen Lebensmustern abhängig, weil sie in höchst unterschiedlicher Form und Intensität von der gesellschaftlichen Veränderungsdynamik mit allen den damit verbundenen Unsicherheits- und Modernisierungsrisiken geprägt werden. Auf die allgemein gesellschaftlichen Hintergrundgründe dieses Zusammenhanges, in der durch die „Enttraditionalisierung von Lebensformen“ bedingt, das Individuum immer mehr „als Handlungszentrum und Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf“ fungiert und ihn zunehmend zur „Selbsterarbeitung, Selbstplanung und Selbstherstellung von

Biographie zwingt“ (Beck), kann im Rahmen dieses Referats nicht weiter eingegangen werden.

10. Individuelle Zeitorientierungen und Studienverlaufssequenzen

Die in diesen räumlichen Metaphern veranschaulichten verschiedenen Entscheidungskonstellationen hinsichtlich der Gestaltung des zukünftigen Lebensweges sind, wie wir an Hand der Fallbeispiele gesehen haben, Ausdruck unterschiedlicher biographischer Lebenskonzeptionen und Selbstkonzepte.

Dabei wurde deutlich, wie diese Persönlichkeitseigenschaften jeweils zu unterschiedlichen individuellen Entscheidungs-verhaltensweisen führen, mal eher autonome, rational und systematisch-strukturierte, mal eher fremdgesteuerte, impulsive und unstrukturierte Entscheidungsstile begünstigen.

Von der inneren Dynamik und von der inneren Figuration (Verknüpfungsregeln) dieser Segmente zu einer biographischen Gesamtgestalt (Ordnung richtige Zeit, richtige Beziehung, richtiger Zusammenhang) hängt es nach unseren Beobachtungen im wesentlichen auch ab, wie studien- und berufskundliche Daten und Informationen gesammelt, aktiv verarbeitet und mit den individuellen Interessendispositionen in Beziehung gesetzt werden. In der Sprache der Informationsverarbeitung ausgedrückt bilden so die Muster der unterschiedlichen Lebenskonstruktionen quasi das „interne Betriebssystem“, das eher unbewußt (präreflexiv) steuert, ob und welche Informationen aus dem externen Umfeld (vgl. Abb. 2) gesammelt werden, welche biographische Relevanz diesen zugewiesen wird und welche Rolle sie damit überhaupt bei der persönlichen Entscheidungsfindung spielen. Insofern hängt die Bedeutung, die studien- und berufskundliche Informationen bei der subjektiven Entscheidungsfindung besitzen, nicht primär von deren objektiven Informationsgehalt ab, sondern vielmehr davon, wie sich diese in die jeweilige subjektive Lebensphilosophie und Lebensplanung inhaltlich und systemisch-strukturell einfügen lassen.

Daraus ergibt sich folgende zentrale Aussage dieses Referats: Entscheidungskonflikte und -probleme, die bei den Studien- und Berufswahlprozessen auftreten, beruhen in erster Linie nicht auf einem Mangel an „richtigen“ Informationen, sondern darauf, daß die Ratsuchenden sich zu wenig der biographischen Anteile bewußt sind, die inhaltlich und strukturell ihre Lebensplanung prägen und damit auch ihren Entscheidungsprozeß steuern. Orientierungsprobleme sind so in erster Linie keine Informations-, sondern Entscheidungsprobleme, deren eigentliche Wurzel eine unzureichende Selbstvergewisserung der eigenen Entscheidungskriterien und Interessen ist.

11. Mögliche Konsequenzen für die Beratung

Inwieweit wird durch die Schule nun die Ausbildung solcher selbstbewußten Entscheidungskompetenzen und damit die Entwicklung eigenständiger Lebensplanungskonzeptionen gefördert? Aus unserer Sicht bereitet die Schule, überspitzt formuliert, auf alle möglichen Dinge des Lebens vor, weniger aber darauf, ein solches selbstbewußtes Entscheidungsverhalten bei den Jugendlichen zu fördern und sie bei ihrer zukünftigen Lebensgestaltung durch geeignete Entscheidungshilfen zu unterstützen. Fragen der zukünftigen Lebens- und Ausbildungsplanung werden aus unserer Sicht im Schulalltag eher ausgeklammert oder möglichst an externe Experten „weg-delegiert“, weil sich niemand dafür „richtig“ zuständig fühlt. Oder die Orientierungshilfen beschränken sich mehr auf die Vermittlung allgemeiner studien- und berufskundlicher Informationen, die im Einzelfall durchaus hilfreich sein können, die aber die eigentliche biographische Selbstreflexion und Entscheidungsstrukturierung, die Grundlage einer eigenständigen Entscheidungsfindung, nicht ersetzen können.

Damit wird auch eine bei vielen Schülerinnen und Schülern beobachtbare Tendenz gefördert, sich „erst einmal auf das Abitur“ zu konzentrieren und Fragen der zukünftigen Lebens- und Ausbildungsplanung „nach hinten“ zu schieben um sich mit solchen „unbequemen Fragen“ möglichst wenig zu beschäftigen. Bewußt sollen dadurch viele Optionen „offen gelassen“ werden,

Arbeitsgruppen

bis schließlich dem äußeren Entscheidungsdruck nicht mehr länger ausgewichen werden kann und hektische Informationsaktivitäten entfallen werden, um „irgendwie den Anschluß nicht zu versäumen“ und zu einer Entscheidung zu kommen.

Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Sachverhalt kritisch beobachten und ihn verändern möchten, fühlen sich häufig überfordert, ihre Schülerinnen und Schüler bei ihrer Studien- und Berufswahlentscheidung zu unterstützen und selbst in diesem Bereich initiativ tätig zu werden: „Wir sind doch keine Beratungsexperten oder psychologische Eignungsdiagnostiker, sondern pädagogisch ausgebildete Fachlehrer/-innen. Wir besitzen auch gar nicht die notwendigen Kenntnisse und Informationen, um solche Studien- und Berufswahlentscheidungsprobleme zu lösen und können schon gar nicht 'die richtigen Tips' geben!“

Solche oder ähnliche Aussagen beruhen meines Erachtens auf einem grundsätzlichen Mißverständnis: Die eigentliche Funktion, die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb dieses Orientierungsprozesses spielen können, ist weder die des Informations- und Berufsprognoseexperten noch die des Eignungsdiagnostikers, sondern die des Pädagogen, der sorgfältig den pädagogischen Raum schafft und gestaltet, in dem Fragen der zukünftigen Lebensplanung und biographischen Selbsterkundung im Dialog mit den Schülern und Schülerinnen angesprochen und diskutiert werden, um ihr Selbstvertrauen in die eigene Lebensplanung zu stärken. Auf der Basis dieser generellen Zielsetzung kommt dann auch der Informationsvermittlung eine ergänzende Funktion zu. Im Vordergrund stehen deshalb Problembereiche des individuellen Entscheidungsarrangements wie sie hier allgemein und exemplarisch erörtert wurden.

Von der Form her müßte ein solcher Dialog und Erfahrungsaustausch nach ganz anderen Prinzipien erfolgen als ein normaler Unterricht: Fokussierender Gesprächsgegenstand sind die sehr unterschiedlich gestalteten lebensweltlichen Erfahrungsstrukturen der Schülerinnen und Schüler, ihre Vorstellungen hinsichtlich der

Arbeitsgruppen

zukünftigen Lebensplanung, und Probleme, die sie sehen, diese zu realisieren; wie auch die Gefühle, die sie bei diesem Erfahrungsprozeß empfinden. Eine abstrakte Informations- und Kenntnisvermittlung hätte eher eine sekundäre Bedeutung. Es wäre schon ein großer Schritt nach vorn, wenn die Schüler und Schülerinnen dadurch lernen, wie sie sich verbal mit solchen Fragen auseinandersetzen und ihre Selbsterfahrungen und -beobachtungen einbringen können. Auf diese Weise würden sie unterschiedliche Lebensplanungsentwürfe kennenlernen, zu weiteren informellen Gesprächen und zu Eigenaktivitäten angeregt. Sie könnten auch eine größere Klarheit über ihre eigenen Fähigkeiten, Interessen und Entscheidungskriterien gewinnen.

Rolle des Lehrers und der Lehrerin wäre es dann, in Absprache mit den Schülern und Schülerinnen den inhaltlichen und organisatorischen Rahmen eines solchen Erfahrungs- und Selbsterkundungsprozesses möglichst offen und dialogfördernd zu gestalten und - wenn nötig - zu moderieren. Dabei kann die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer auf eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Medien zurückgreifen, die speziell für solche studien- und berufs vorbereitenden Selbsterkundungseinheiten entwickelt wurden: Es wäre beispielsweise möglich, auswärtige Experten und Berufspraktiker einzubeziehen, aktivierende Rollen- und Entscheidungsspiele durchzuführen, ästhetische Medien (Fotos, Collagen) als Ausdrucksmittel zu verwenden oder über die Lektüre literarischer und philosophischer Texte die Diskussion anzuregen. An den Fallbeispielen wurde deutlich, wie verschieden das Entscheidungsverhalten der Schüler und Schülerinnen ist, wie unterschiedlich intensiv sie sich mit Fragen ihrer zukünftigen Lebensplanung auseinandergesetzt und selbstbewußte Entscheidungskompetenzen ausgebildet haben. Ein solcher studien- und berufskundlicher Unterricht sollte durch den Einsatz möglichst vielfältiger Medien- und Methodenangebote dieser inneren Differenzierung Rechnung tragen.

Wichtiger jedoch als alle diese Überlegungen, welche Medien und Unterrichtsmodelle didaktisch am geeignetsten erscheinen und

wie eine pluralistische Methodenvielfalt sichergestellt werden kann, ist die grundsätzliche Haltung, die die Lehrkraft den Schülern und den Schülerinnen gegenüber in einem solchen Dialog einnimmt: Wenn die Schüler und Schülerinnen nicht spüren, daß die Lehrer ihren Vorstellungen und Problemen gegenüber ein einfühlendes Verständnis entgegenbringen, wird ein solcher Dialog kaum zustande kommen. Um ein solches einfühlendes Verständnis zu entwickeln und das notwendige Vertrauensverhältnis aufzubauen, ist es notwendig, die inhaltlich und strukturell unterschiedlich gestalteten Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, so „quer“ und „unreif“ sie auf den ersten Blick auch immer erscheinen mögen, ernst zu nehmen und sie als Ausdruck ihrer subjektiven Biographie und Lebensphilosophie zu akzeptieren und zu verstehen.

Ein solches Verständnis könnte auch dazu dienen, den weit verbreiteten Erwartungs- und Erfolgsdruck abzubauen: Lehrer und Lehrerinnen müßten den Schülern „Rezepte“ oder „Lösungen“ für ihre Entscheidungsprobleme anbieten können. Gefördert wird diese Vorstellung indirekt durch die weit verbreiteten system-kybernetisch-strukturierten Ablaufmodelle von Studien- und Berufswahlprozessen, die häufig den Eindruck erwecken, Entscheidungsprobleme könnten relativ leicht gelöst werden, wenn nur die einzelnen Entscheidungskriterien bekannt, vorgegebene „logische“ Sequenzen beachtet und rational-kalkülhaft Entscheidungsstrategien der „selektiven Reduktion“ systematisch praktiziert werden. An den vorgestellten Fallbeispielen wurde aufgezeigt, daß in der Praxis gerade in Entscheidungskonflikten solche „objektiven Entscheidungslogiken“ nicht greifen, Gefühle, Zufälle, innere Widerstände und irrationale Abwehrlösungen den Entscheidungsprozeß nach ganz anderen Gesetzmäßigkeiten strukturieren. Solche Entscheidungsablaufmodelle haben wie auch die hier verwandten Abbildungen-allerfalls neuristischen Charakter.

Insofern geht es in einem solchen Dialog weniger um die Entwicklung von „fertigen Lösungen“ oder der Entwicklung „allgemeingültiger Rezepte“, als vielmehr um eine Anregung zur

Selbsterkundung, die Reflexion des eigenen Berufswahlverhaltens, dem bewußten „Ausbalancieren“ innerer widersprüchlicher Interessen und dem Aufzeigen von Möglichkeiten, wie mit Abwehr-, Reduktions- und Blockierungsprozessen von Entscheidungen sinnvoll umgegangen werden könnte. Diese hier aufgeführten Punkte führen in der Regel zwar noch zu keinen fertigen Lösungen und dienen mehr der Entscheidungsvorstukturierung. Sie bilden aber wichtige Schritte in Richtung auf eine selbständige Entscheidungsfindung und Lebensplanentwicklung oder öffnen auch neue Perspektiven, wie über „biographische Eigenzeiten“ (z.B. „Probestudium“, Auslandsaufenthalt) oder berufspraktische Phasen nach dem Abitur Kriterien für die weitere Lebensplanung gefunden und praktisch erprobt werden können.

Eine abschließend hier vorgetragene allgemeine Beobachtung unterstreicht die obige Grundüberlegung, wonach die Ausbildung von selbstbewußten Entscheidungskompetenzen auch eine Frage von biographischer Entwicklung und Identitätsfindung ist, die auch eine bestimmte Zeit und Reife braucht: Studierende, die vor dem Abitur erst einmal eine Lehre, den Zivildienst, das freiwillige soziale Jahr oder ein Praktikum absolviert haben, entscheiden sich meist viel selbstbewußter für eine bestimmte Studienrichtung und gehen auch meist zielgerichteter und lebenspraktischer an das Studium heran als diejenigen, die gleich nach dem Abitur ein Studium begonnen haben. Offensichtlich nutzt ein Großteil der Schüler und Schülerinnen solche „Zwischenphasen“ dazu, neue Erkenntnisse und Erfahrungen zu gewinnen, Fähigkeiten auszuweisen oder auch Erfolgsergebnisse zu sammeln, die das eigene Selbstvertrauen und die Eigenständigkeit stärken. In diesem Sinne könnte ein studien- und berufskundlicher Unterricht auch die verschiedenen Möglichkeiten aufzeigen wie solche Phasen der „Selbstevaluation“ dienen könnten, um in solchen Selbstsozialisationsprozessen über sich selbst und das weitere Leben mehr Klarheit zu gewinnen und damit einer Entscheidung über die weitere Lebensgestaltung einen wesentlichen Schritt näher zu kommen.

Anhang:

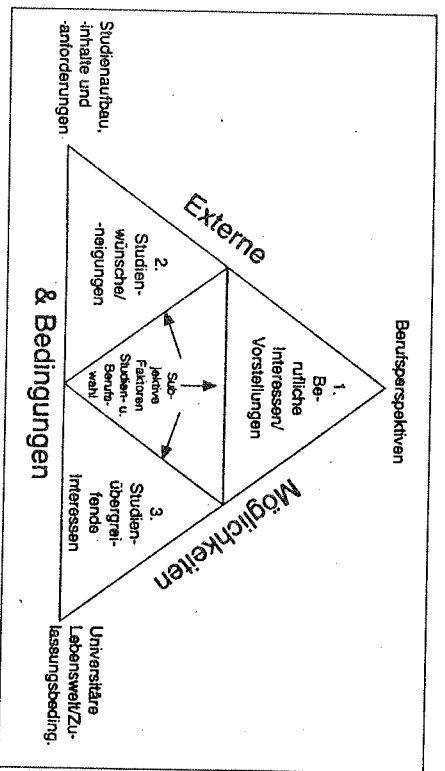


Abb. 1: Berufsperspektiven

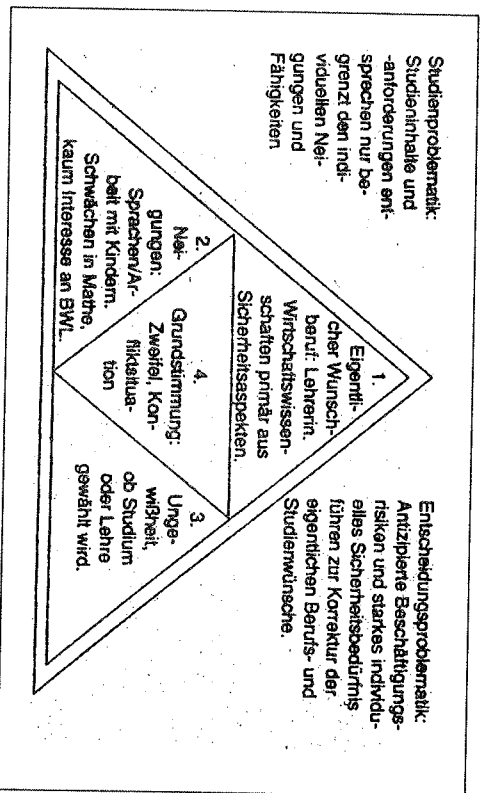


Abb. 2: Entscheidungsreduktion

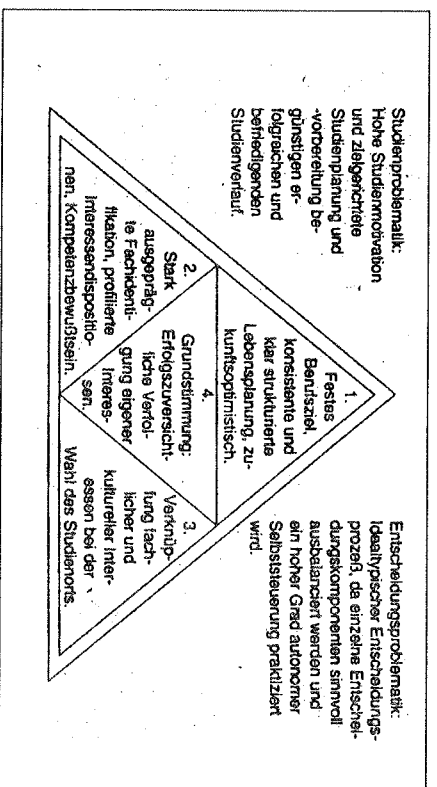


Abb. 3: Ausbalanciertes Entscheidungskonzept

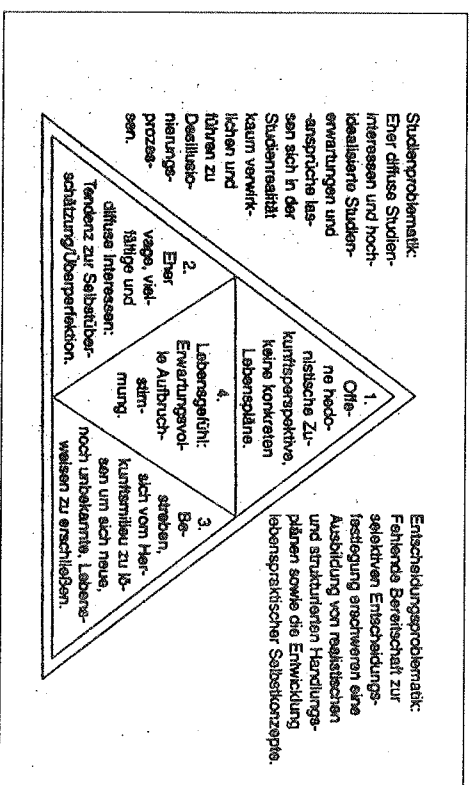


Abb. 4: Entscheidungsblockierung

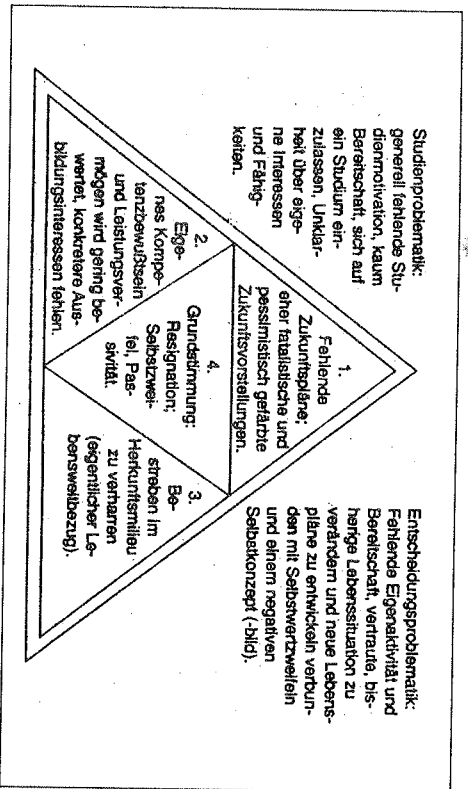


Abb. 5: Entscheidungsabwehr

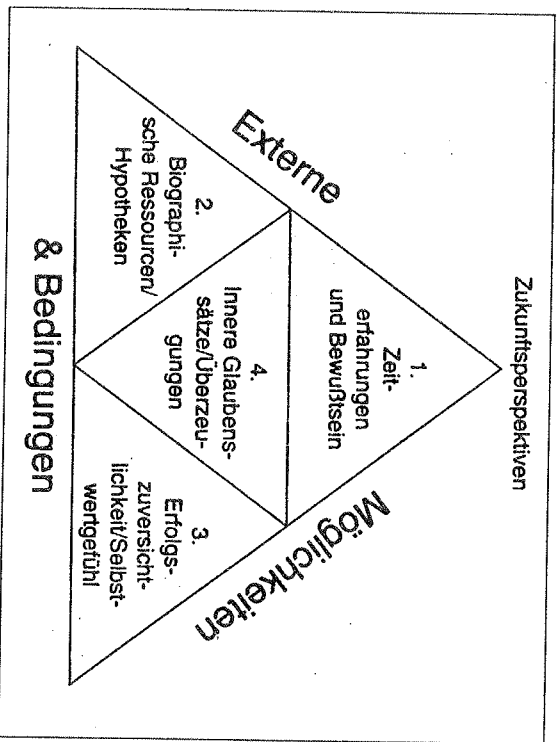


Abb. 6: Zukunftsperspektiven

Helmut Salewski, ZSB Universität Konstanz
 Dr. Reinhard Schulz, ZSB Carl von Ossietzky
 Universität Oldenburg

Ziel-Orientierungsseminare zur Studien- und Berufswahl (ZOS)

Gruppenberatungs-Angebot für Schüler, andere Studieninteressenten sowie Studienfachwechsler und -abbrecher

Tragfähige Studien- und Ausbildungsentscheidungen zu treffen, ist eines der Kernprobleme von Ratsuchenden in der Studienberatung. Diese Schwierigkeiten beschränken sich nicht nur auf Schülerinnen und Schüler vor der Studienentscheidung sondern auch auf Fachwechsler ohne Alternativvorstellungen (ja sogar Hochschulabsolventinnen ohne erkennbare berufliche Perspektive).

In allen Fällen fehlt die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Zukunft, die zu daraus ableitbaren Werten, Interessen, Zielen und Fähigkeiten führen könnte.

Um eine persönliche Standortbestimmung für einen beruflichen Lebensentwurf zu stimulieren, sind an der Universität Konstanz von 1994/96 „Ziel-Orientierungsseminare zur Studien- und Berufswahl“ (ZOS) entwickelt worden, die mit 12-16 TeilnehmerInnen und Teilnehmern in 5-7-tägigen Seminaren durchgeführt wurden. Es handelte sich dabei um einen möglichst heterogenen Kreis von Schülerinnen und Schülern der 12./13. Jahrgangsstufe, Personen in der „Bildungspause“ und Studierende, die einen Studienfachwechsel oder -abbruch beabsichtigten.

In den Seminaren wurden in Gruppen- und Einzelarbeit nach einem mit dem Organisationsberater Jochen Klöff entwickelten Konzept („Auf zu neuen Ufern“. Ein Orientierungs- und Entscheidungshilfe-Seminar für Studentinnen und Studenten der Universität Konstanz vom 20.-24.05.1996, Organisationsberatung Klöff, 4/96,

Arbeitsgruppen

Döbelestraße 11, 78462 Konstanz) persönliche Fähigkeiten und individuelle Lebens- und Berufsziele ermittelt, dazu passende Tätigkeits- und Berufsfelder identifiziert und Hilfestellungen zur Entscheidungsfindung bzw. zum Umgang mit Informationen gegeben. Seit 1997 ist mit der Umsetzung von ZOS in ganz Baden-Württemberg begonnen worden. Dabei sollen neben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der ZSBen verstärkt Berufsberater und Lehrer als Seminarleiter („ZOS-Trainer“) gewonnen und ausgebildet werden.

Helmut Salewski hat das Konzept in dieser AG zunächst vorgestellt und anschließend einzelne Bausteine (z. B. Analyse eines persönlichen Erfolgserlebnisses unter Benennung der durchgeführten Tätigkeiten und der dazu notwendigen Fähigkeiten) mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der AG ausprobiert.

Da das ZOS-Konzept im Frühjahr 1997 im Rahmen einer Lehrerfortbildung durch die ZSB Oldenburg von Reinhard Schulz bereits vorgestellt worden war und dabei auf diese Arbeitsgruppe während der ARGE-Tagung hingewiesen worden war, war der TeilnehmerInnenkreis sehr gemischt. Insgesamt haben 29 Personen an der AG teilgenommen (18 Frauen und 11 Männer), wobei neben den Kolleginnen und Kollegen aus der Studienberatung 4 Lehrerinnen und 1 Berufsberater beteiligt waren.

Die von Helmut Salewski referierten Aspekte zur Geschichte, Konzept, Ablauf, Demonstration und Organisation von ZOS fanden breites Interesse. Es wurde allerdings deutlich, daß bei 6-7 Semestern pro Jahr, die von einem aus ca. 3 Lehrern, 2 Studienberatern und einem Berufsberater bestehenden „ZOS-Trainerstab“ geleitet werden können, es sich um ein qualitativ sehr hochwertiges aber quantitativ nur einen kleinen Personenkreis (ca. 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer) betreffendes Angebot handeln kann. Ferner stößt das Patensystem innerhalb der ZOS-Seminare, das eine Rückmeldung über die vereinbarten Orientierungsaktivitäten nach ca. 3-6 Monaten vorsieht, auf Kritik, da die getroffenen Vereinbarungen nur schwer einzuhalten sind und durch das alle

Arbeitsgruppen

betreffende Prinzip des Umgebungswechsels für die Seminare häufig nur telefonisch über große Entfernungen überprüft werden können.

Am Ende der Arbeitsgruppe wurde gemeinsam überlegt, ob und wie das insgesamt sehr zu begrüßende Konzept auch in Oldenburg/Niedersachsen möglicherweise in zeitlich reduzierter Form (Wochenende, Abendveranstaltungen) ausprobiert werden sollte und wo die für die ZOS-Trainerausbildung notwendigen Mittel beantragt werden könnten, an der sowohl die beteiligten Kolleginnen und Kollegen der Region, wie auch die Lehrerinnen und Berufsberater interessiert wären.

Für detailliertere Informationen kann der Abschlußbericht „Projekt Zielorientiertes Studium (ZOS)“ Konstanz, November 1996, bei Helmut Salewski in der ZSB Konstanz angefordert werden.

Arbeitsgruppen

Wilfried Schumann - PSB Studentenwerk/Uni Oldenburg

Sich ans Examen wagen

In der Arbeitsgruppe wurde das Modell eines Workshops vorgestellt und diskutiert, der Studierenden - insbesondere denjenigen mit aufschiebendem und ausweichendem Verhalten - als Starthilfe dienen soll, ihre Examensphase in Angriff zu nehmen. Das Konzept dieses Angebots soll hier skizziert werden.

Die Entscheidung, das Examen anzugehen, setzt den Ausgangspunkt für das Verlassen der Universität. Mit seinen für viele Studierende zunächst kaum einschätzbaren Anforderungen nimmt das Examen etwas von den Ungewißheiten des darauffolgenden Übergangs von der Hochschule in einen neuen Lebensabschnitt vorweg. Anders gesagt: Mit dem Examen dringt der Ernst des Lebens nunmehr unaufhaltsam in die Studierendenexistenz herein..

Zugleich ist ein bevorstehendes Examen gleichsam ein Projektschirm für jede Art von unrealistischen Anforderungen an sich selbst und für zu erwartende Sanktionen, falls sich in den Prüfungen Nachlässigkeiten aus dem bisherigen Studienverlauf offenbaren sollten. Alle Konflikte um Leistung und Selbstwert erwachen zu neuem Leben und lange verdrängter Vehemenz.

Auf diesem Hintergrund birgt der Schritt ins Examen einige Brisanz und wird entsprechend häufig immer wieder aufgeschoben und vertagt. Zweifel an der eigenen Kompetenz nehmen derweil ständig zu.

Die PSB der Universität Oldenburg veranstaltet als Bewältigungshilfe für diese studienbiografische Hürde einwöchige Workshops mit dem Titel: „Examen? - Nur Muß!“

Zielsetzung des Workshops ist es, die Studierenden in Kontakt mit den für sie jeweils relevanten Motiven für das Aufschieben zu bringen, denn die Hintergründe dieses Verhaltens können sehr unterschiedlich sein.

Arbeitsgruppen

Als wichtigste Gründe für das Aufschieben seien genannt:

- Wissensdefizite
- mangelnde Lern- und Arbeitstechnik
- Unsicherheit bezüglich der eigenen Kompetenz
- Ungewißheit über die realen Examensanforderungen
- Schuldgefühle aufgrund von Versäumnissen im bisherigen Studienverlauf
- Sorge um die Eignung für den angestrebten Beruf
- Sorge um Arbeitsmarktperspektiven
- Psychodynamische Gründe:
- Selbstwertgefährdung durch drohende Leistungsbeurteilung
- Konflikte zwischen Wünschen nach Autonomie vs Abhängigkeit
- Auseinandersetzung mit Eigen- und Fremderwartungen

Unsere Erfahrungen mit ausschließlich auf Arbeits- und Lerntechnik ausgerichteten Kursen zur Examensvorbereitung hatten gezeigt, daß sich hierfür immer wieder ein erheblicher Anteil von TeilnehmerInnen anmeldete, denen in dieser Hinsicht überhaupt nichts Neues zu vermitteln war. Sie beherrschten alle relevanten Techniken, hatten bisher in der Regel auch gute Studienleistungen zu verzeichnen, trauten sich aber dennoch nicht an die Examensprüfungen.

Dies war für uns Anlaß für eine integrierte Workshopkonzeption: neben den grundlegenden Hinweisen zu Techniken des effektiven wissenschaftlichen Arbeitens, zum Zeitmanagement und zur konkreten Prüfungsvorbereitung (auf diesen Anteil soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden) haben wir eine ganze Reihe von Möglichkeiten gesammelt, sich den mit dem Examen verbundenen inneren Konflikten und Ängsten zu nähern.

Hieraus können bei den einzelnen TeilnehmerInnen wichtige Hinweise resultieren, wo es bei Ihnen jenseits der Sorge um unausgereifte Arbeitstechnik möglicherweise „klemmt“. Nicht selten entwickelt sich daraus das Motiv für eine weitergehende individuelle Beratung.

Arbeitsgruppen

Im folgenden seien die diesbezüglichen Bausteine des Workshops stichwortartig beschrieben:

I. Das Examen anpacken

Vorschläge für Methoden zur Auseinandersetzung mit den Examenanforderungen

„Die Wippe“: Wie lassen sich die Seite der Anforderungen und der Fähigkeiten ins Gleichgewicht bringen? Welche Veränderungen und Umbewertungen muß ich vornehmen, damit ich die realistische Chance habe, den Examenanforderungen gerecht werden zu können?

Ein Bild vom Examen malen / von der Prüfungssituation / von sich selbst und den Prüfern

Symbole mitbringen lassen:

dafür,

- wie ich mich selbst einschätze (Realbild)
- wie ich eigentlich sein müßte (Idealbild)
- wie ich sein müßte, um das Examen zu bestehen

Fragebogen zum Leistungsbereich

- Was sollte einmal aus mir werden, wenn ich groß bin?
- Welches sind meine Vorbilder?
- Bewertungen/Ethos in der Familie in Hinblick auf Arbeit, Fleiß und Bildung.
- Wie werden Konkurrenzsituationen erlebt?
- Welche Aussagen macht das Lieblingsmärchen zum Leistungsbereich? (Skriptanalyse)

II. Möglichkeiten zur Erkundung der Zukunft

Phantasiereise in die Zukunft

- wie geht es mir in 5/10 Jahren?
- wie lebe ich?

Arbeitsgruppen

Erlaubt sind ausschließlich positive Argumente zu Werdegang, Fähigkeiten, Engagement.

Beschreibung/Analyse der eigenen Schwächen:

- wie werden die erlebten Schwächen von den anderen beurteilt,
- welche davon sind „allzu menschlich“,
- was könnte kompensiert werden,
- welche muß man ertragen ohne Veränderungsmöglichkeiten,
- welche sind wirklich examenrelevant?
- Was müßte ich tun, um wirklich durchzufallen: ein Szenario der Hauptfehlerquellen.

Stegreifsituationen

Vorbemerkung zu diesem Übungskomplex: Losgelöst von gelernten Wissensinhalten sollen Fähigkeiten trainiert werden wie

assoziiieren,..... Querverbindungen finden,..... verschiedene Blickwinkel einnehmen,..... argumentieren von anderen Standpunkten,..... Einfälle abwarten können,..... in das Grau sich verfertiger Gedanken hineinlauschen.....

In den Übungen bleiben die TeilnehmerInnen gezwungenermaßen hinter 100%iger Leistung zurück und sind zum Improvisieren aufgefordert - eine wichtige Erfahrung für Perfektionisten. Außerdem geht die Forderung dahin, sich zu lösen von der Frage, was könnte richtig und erwartet sein? Stattdessen geht es darum, auf eigene Einfälle zu hören und daraus etwas zu entwickeln. Damit soll signalisiert werden, daß auch in der Prüfungssituation oftmals geistige Beweglichkeit und assoziatives Erfassen der übergeordneten Zusammenhänge eines Fachgebiets stärker gefragt sind als pures Faktenwissen.

- Stegreifvortrag zu einem Stichwort, das von anderen TeilnehmerInnen vorgegeben wird
- Kontroverse pro/contra zu einem beliebigen Begriff

- Innerhalb von 20 Minuten ein Exposé einer Examensarbeit erstellen zu einem allgemeinen Thema
- Sich selbst/jemand anderen auf Video präsentieren
- Gemeinsame Brainstormübungen, Anfertigen von mind-maps, Formulieren von abwegigen, nicht direkt funktionalen Umwegideen zur Lösung eines Problems, Ausschalten der diesbezüglichen Zensurinstanz, „alle Einfälle sind willkommen“.

III. Katastrophenbewältigung

Die schlimmsten anzunehmenden Unfälle für den Zeitraum des Examins ausmalen, was könnte ich tun, wenn.....

In der Gruppe einen Erste-Hilfe-Koffer einrichten, Lösungsmöglichkeiten entwerfen und durchspielen, z.B. konkrete Verhaltensstrategien für blackout-Situationen entwickeln.

Angstlösende Gedanken und schädliche Attribuierungstendenzen identifizieren und Alternativen entwickeln. In der Gruppe gemeinsam destruktive Selbstaussagen umformulieren

Welche Alternativen hätte ich, sollte ich durchfallen, wie würde ich weiterleben?

Soweit zu den verschiedenen Bausteinen. Die hier aufgeführten Vorschläge kommen nicht in jedem Workshop vollzählig zum Einsatz, sondern dienen als Pool, aus dem die Leiter je nach Gruppenzusammensetzung, Teilnehmerbedürfnissen und eigenen Arbeitsvorlieben Elemente auswählen.

Margrit Ladenthin, ZSB Universität Oldenburg

Übergang Hochschule Arbeitswelt

„Erkundung Arbeitswelt“ ist der Arbeitstitel eines 2-tägigen Workshops, der seit zwei Jahren regelmäßig von der Zentralen Studienberatung in Kooperation mit der Berufsberatung an der Universität für Studierende im Hauptstudium angeboten wird.

Mein Anliegen war, Ideen, Ziele und Konzeption des Workshops in dieser Arbeitsgruppe, an der ca. 40 KollegInnen teilnahmen, vorzustellen und zu diskutieren.

Zur Idee des Workshops

Die Idee zu diesem Workshop war vor dem Hintergrund zunehmender Verunsicherung potentieller HochschulabsolventInnen entstanden, die aufgrund sozialer und ökonomischer Umstrukturierungen auf einen Arbeitsmarkt treffen, der zum einen durch Stellenabbau und zum anderen durch neu entstehende Tätigkeitsfelder gekennzeichnet ist.

Durch die tägliche Beratungsarbeit war mir deutlich geworden, daß vorwiegend Studierende in den Geistes- und Sozialwissenschaften ihre ursprünglichen Studien- bzw. Berufsentscheidungen in Frage stellen, sie gegenüber anderen rechtfertigen oder sogar den Nutzen ihres gewählten Studienfaches erläutern müssen. Die von diesen Studierenden angedachten Alternativen beziehen häufig einen Studiengang-/Studienfachwechsel oder sogar einen Studienabbruch ein. Andere verzögern ihren Studienabschluß, um mit dem ungewissen „danach“ möglichst spät konfrontiert zu werden. Parallel dazu entsteht oft der Eindruck, an der Hochschule „nichts gelernt zu haben“ bzw. „nichts richtig zu können“. Die Motivation für das gewählte Studium kann somit in Resignation oder Desinteresse an den Studieninhalten übergehen.

Zu den Zielen des Workshops

Mit dem Workshop wollen wir gerade die „Zweifler“ erreichen, sie in ihrer Entscheidung für das gewählte Studium bestärken, ohne die derzeitige Studien- und Arbeitsmarktsituation beschönigen

zu wollen. Ein weiteres wichtiges Ziel dieses Workshops bestand darin, die individuellen Ressourcen der TeilnehmerInnen aufzudecken und sie in Beziehung zu den Anforderungsprofilen des gewählten Studiums und den verschiedenen Berufsbereichen zu setzen. Zusätzlich wollten wir die Eigeninitiative der Studierenden stärken, gemeinsam Recherche- und Handlungsstrategien erarbeiten, die bei einer Berufsfelderkundung hilfreich sein können. Übergeordnetes Anliegen unserer konzeptionellen Überlegungen war die Integration der individuellen Studien- und Berufswünsche in die eigene Lebensplanung und nicht die bloße Anpassung an die derzeitigen Arbeitsmarktentwicklungen.

Zur Konzeption des Workshops

Der Einstieg in das Thema war an eine Bestandsaufnahme der bisher an der Hochschule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten gekoppelt: Dabei ging es nicht um eine reine Aufzählung dessen, was nach eigener Einschätzung zu mehr Wissen und Kompetenz geführt hat, sondern auch um eine Benennung dessen, was im Studium gefehlt oder Kritik hervorgerufen hat (häufig ist die „Mängelliste“ um einiges länger als die „Hilfiste“). Die sich anschließende Reflexion der Ergebnisse hatte zum einen die Bewußtmachung der individuellen Ressourcen und Kompetenzen zum Ziel und zum anderen die Einsicht, daß manchmal sogar universitäre „Mißstände“ unvermutete Ressourcen (z. B. Organisationsstärken, Improvisationsfähigkeit, hohe Selbstständigkeit) freilegen können.

In einem nächsten Schritt wurden von den TeilnehmerInnen Berufswünsche veröffentlicht und die individuell „entdeckten“ Ressourcen in Beziehung zu den Anforderungen der gewünschten Berufe oder Berufsfelder gesetzt. (In dieser Phase sind häufig ergänzende Informationen in bezug auf Qualifikation, Inhalte und Anforderungen in den Berufsfeldern erforderlich.) Ziel dieser Arbeitsphase war es, sich die genannten Berufe oder Berufsfelder in ihrer Komplexität anzueignen und darüber hinaus in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen die eigenen (Berufs-) Perspektiven zu präzisieren und zu erweitern.

Am zweiten Tag des Workshops fand eine erste Auseinandersetzung mit dem konkreten Berufsalltag von BerufspraktikerInnen statt. Für die Befragung der eingeladenen BerufspraktikerInnen, die möglichst AbsolventInnen der selben Studienrichtung (also hier AbsolventInnen der Geistes- und Sozialwissenschaften) sein sollten, wurde zunächst ein Interviewleitfaden erarbeitet, der Fragen zu allen Bereichen des Berufsfeldes beinhaltete. (Nach Durchführung der Befragung sind erfahrungsgemäß die eingeladenen Gäste von der Intensität des Interviews und die TeilnehmerInnen von der Informationsdichte beeindruckt. Die Motivation, ein ähnliches Interview mit einer/m BerufspraktikerIn an deren/dessen Arbeitsplatz durchzuführen, nimmt eindeutig zu.)

In der abschließenden Arbeitsphase wurde die Erkundung vorbereitet, d. h. die zu erkundende Einrichtung/Institution benannt, die persönlichen Erkundungsziele definiert und die einzelnen Schritte geplant.

Zu einem späteren Zeitpunkt, in der Regel 2-3 Monate später, erfolgt im Rahmen eines halbtägigen Seminars die gemeinsame Auswertung der Erkundung bzw. der Interviews und der persönlichen Erfahrungen.

Das Konzept zum Workshop wurde an alle ArbeitsgruppenteilnehmerInnen verteilt, so daß aufgrund der Vorlage gezielt Fragen zum Verlauf, zum methodischen Vorgehen und zu den Erfahrungen der Studierenden, die bisher am Workshop teilgenommen hatten, gestellt werden konnten.

Durch die anschließende Diskussion wurde deutlich, daß sich einige TeilnehmerInnen Anregungen für die Konzeptionierung eigener berufsbezogener Projekte erhofften. Andere KollegInnen waren eher an einem Erfahrungsaustausch interessiert. Dabei stellte sich heraus, daß es sich an vielen Hochschulen um zeitlich befristete Qualifizierungsprogramme handelt, die vorwiegend über Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen abgesichert sind. Ein tragfähiges Konzept zur Implementierung erfolgreicher berufsqualifizierender Maßnahmen, die Praktika, Erkundungen u. ä.

beinhalten und Bestandteil des Studiums sein sollten, scheint an kaum einer Hochschule vorzuliegen. Generelle Übereinstimmung bestand unter den TeilnehmerInnen, daß hier noch viel Überzeugungsarbeit an den verschiedenen Hochschulstandorten zu leisten ist, bevor berufsqualifizierende Angebote Bestandteil eines jeden Studiengangs werden.

Michael Winteroll, TU Berlin

Hilfen bei der Bewerbung

Entwicklung eines Angebotes für eine möglichst große Anzahl Ratsuchender unter Berücksichtigung geringer Kapazitäten der Beratungsstelle

Bewerben? das kam früher am Ende des Studiums, meist sogar erst nach dem Abschluß. Damit zusammenhängende Probleme lagen deshalb in der Regel auch allentfalls am Rand des Aufgabefeldes von Studienberatungsstellen. Für Berater an einer überwiegend technisch orientierten Hochschule wie der TU Berlin, an der der Verfasser beschäftigt ist, schien die Frage darüberhinaus besonders weit weg, weil bis in die 90iger Jahre hinein der Arbeitsmarkt für Absolventen technischer Fachrichtungen als gut bis sehr gut galt.

Ein frisch gebackener Dipl. Ing. der Elektrotechnik, so will die Fama wissen, brauchte damals bloß mit noch von der Examenfeier dröhnendem Schlädel Namen und Telefonnummer auf den Anrufbeantworter eines einschlägigen Konzerns zu lallen, um tags darauf vom zukünftigen Arbeitgeber einen roten Teppich ausgerollt zu bekommen. Mag das auch damals schon zur Hälfte übertrieben gewesen sein: Seit 1993 sind solche Zustände zur Gänze vorbei. „50.000 arbeitslose Ingenieure!“ Das läßt alle zittern, die sich momentan in der Endphase ihres Studiums befinden: Unter was für anderen Prämissen hatten sie nicht die schwere Ausbildung begonnen! Was soll jetzt werden? Aus vermeintlicher Sicherheit gerissen, trifft Ingenieurabsolventen die Lage besonders hart.

Mit dieser - wenigstens für die technischen Studiengänge neuen - Not sind Fragen der Bewerbung im engeren und im weiteren Sinne verstärkt Gegenstand von Beratungsgesprächen geworden: In Form diffuser Ängste, die das Studium behindern und das Examen hinauszögern, aber auch in Form ganz konkreter Fragen, was das Bewerbungs-Know-How angeht. Es hat sich aber auch

herumgesprochen, daß es gut ist, frühzeitig, also bereits im Studium aktiv zu werden und so kommen Ratsuchende oft schon lange vor Studienende in die Beratungsstelle.

Ein zweiter Trend ist in den letzten Jahren zu beobachten und der betrifft technische wie nichttechnische Studiengänge gleichermaßen: Praktika werden immer wichtiger. Praktikantenplätze sind mittlerweile äußerst begehrt. Anbieter können auswählen und tun das längst mit sehr spitzen Fingern.

Das hat zu einem starken Anstieg des Praktikantenwesens auch in Bereichen geführt, in denen so etwas früher nahezu unbekannt war; an mehreren Hochschulen laufen zum Beispiel Projekte, die auf eine frühzeitige Orientierung von Magisterstudenten auf betriebliche Beschäftigungsfelder abstellen; München ist hier als Beispiel zu nennen, aber auch an der TU Berlin sieht etwa die Studienordnung für Historiker ausdrücklich ein Praktikum vor. Dieser Trend wird sich noch weiter verstärken, weil alle Arbeitsmarktprososen ein Wachsen des Medienbereichs voraussagen, viele Abiturienten und Studenten sich diesen Wirtschaftszweig zum Ziel nehmen und entsprechend die Nachfrage nach berufspraktischen Erfahrungen vor Studienabschluß steigt, da nur auf diesem Weg Aussichten für eine spätere Beschäftigung bestehen.

Der Aufwand, um als Praktikant erste Erfahrungen in der Berufswelt sammeln zu dürfen, ist mittlerweile immens geworden und entspricht in manchen Branchen längst dem, der noch vor wenigen Jahren erst nach dem Studium fällig wurde, wenn es darum ging, eine feste Anstellung zu finden. Das heißt: Bereits normale Studierende im Hauptstudium sind gezwungen, sich immer wieder zu bewerben. Und das bedeutet für Studienberatungsstellen: Das Thema Bewerbung wird zu einem ganz alltäglichen Thema bei der Beratung Studierender, egal in welcher Phase des Studiums sie sich befinden.

Daß Studierende Hilfen bei der Bewerbung durchaus von der Studienberatung erwarten, bestätigte sich in der Arbeitsgruppe der ARGE-Tagung: In fast allen Stellen war bereits nach Angeboten

gefragt worden, einige Teilnehmer hatten bereits Veranstaltungen durchgeführt, alle dachten über Angebote nach. Dabei ist bemerkenswert, daß die Mehrzahl aus kleinen Arbeitsstellen kamen, wo sie teilweise allein arbeiten müssen, der Frage, wie ein Angebot bei knappem Zeitbudget zu organisieren ist, galt daher ihr besonderes Augenmerk.

Die Entwicklung eines Angebots

Aktivitäten im Zusammenhang mit Bewerbungen gibt es an der TU in Berlin von Seiten der Abteilung „Wissenschaftstransfer“ (kostspflichtig), von Seiten der Frauenbeauftragten für Frauen und durch studentische Vereine wie AIESEC, den Verein Deutscher Ingenieure (vdi) u.ä.

Die Allgemeine Studienberatung der TU konnte bis vor einem Jahr noch auf kein Angebot zur Bewerbungshilfe verweisen. Die regelmäßigen Gruppenangebote betrafen Prüfungsprobleme, Selbstsicherheit, Arbeitsschwierigkeiten und Vergleichbares. Sollte man nun eine weitere Gruppe anbieten, etwa zum Thema „Wie bewerbe ich mich richtig?“ Ich hielt das nicht für gut. Es schien aus mehreren Gründen zweifelhaft, daß das der effektivste Weg wäre, um einer möglichst großen Anzahl Betroffener bei der Bewältigung einschlägiger Schwierigkeiten zu helfen. Zum anderen stand zu befürchten, hauptsächlich „Gruppensammler“ als Teilnehmer zu gewinnen, Leute, die halt auch noch dieses Angebot mitnehmen, nicht weil sie gerade wirkliche Probleme mit einer Bewerbung hätten, sondern weil sie denken, das könnte nichts schaden oder weil sie in Schwierigkeiten anderer Art stecken und glauben, diese durch Teilnahme an einem Bewerbungstraining bewältigen zu können; zwar kann man solche Interessenten mittels Auswahlgesprächen von der Teilnahme ausschließen, aber das bedeutet einen erheblichen Zeitaufwand, der der eigentlichen Arbeit verlorengelht

Zum anderen glaube ich, daß so ein „Trockentraining“ nur dann von Nutzen ist, wenn es sehr intensiv ist. Um wirklich die Leute da abzuholen, wo sie stehen, sind viele praktische Übungen

Arbeitsgruppen

erforderlich, die jeden Teilnehmer einbeziehen und einfach viel Zeit fressen: häufig müssen dabei Fertigkeiten eingeübt werden, die auf den ersten Blick mit Bewerbungstraining wenig zu tun haben und eigentlich vom Gymnasium hätten mitgebracht werden sollen, wie zum Beispiel die, verständlich zu formulieren.

So eine intensiv arbeitende Gruppe hätte sich pro Jahr vielleicht ein Mal realisieren lassen und dann etwa zehn oder zwölf Leute erreicht. Als Alternative hätten wir die Umleitung dafür interessieren können, „Bewerbungstrainings“ von freien Anbietern zu kaufen. Herkömmlichen Angeboten dieser Art gegenüber bestanden jedoch Vorbehalte: Zu viele „Bewerberseminare“ - die meist ziemlich viel Geld kosten - bestehen größtenteils aus Vorträgen hochdotierter (ohne Zweifel kompetenter) Personalberater. Und das ist nicht wirklich hilfreich: Teilnehmer erhalten zwar eine grundlegende Einführung in den Bewerbungsvorgang und Tips zur Gestaltung von Bewerbungsmappen, aber dieses Wissen kann man sich nachhaltiger und billiger aus der reichlich vorhandenen Literatur verschaffen. Vor allem aber, so mein Eindruck, wird auf solchen Veranstaltungen viel zu häufig - eindrucksvoll - über die Köpfe der Teilnehmer hinweggeredet; die Zeit, die für den einzelnen bleibt, zur Analyse von Stärken und Schwächen, zur „Erstellung eines Persönlichkeitsprofils“ oder wie die Formulierungen sonst lauten mögen, ist viel zu knapp bemessen, als daß er sich nicht beim nächsten „Ersstfall“ erneut hilflos und alleingelassen vorzukommen würde.

Wir haben uns stattdessen dafür entschieden, dem oder der Studierenden und Absolventen unmittelbar in der Bewerbungssituation zu helfen. Das Angebot lautet: Wer eine Bewerbung geschrieben hat, gibt diese bis spätestens Freitag jeder Woche bei der Studienberatung ab und kann sie dann am darauffolgenden Dienstag während der ganz normalen Nachmittagsprechstunde mit mir durchsprechen. Bei in der Regel 14-tägigen Bewerbungsfristen ist also in jedem Fall ausreichend Zeit, die Unterlagen nach der Besprechung noch einmal gründlich zu überarbeiten. Neben den kompletten Unterlagen soll das Inserat beigefügt werden, auf das

Arbeitsgruppen

sich die Bewerbung bezieht oder - bei Initiativ-Bewerbungen - eine Selbstdarstellung (Infobroschüre) des Beschäftigers.

Die Bekanntmachung dieses Angebots erfolgte wie üblich im Vorlesungsverzeichnis (und wurde dort wenig gelesen), durch Einzelausgang in den Studienfachberatungen und (am wirkungsvollsten) durch einen Artikel in der Tagespresse. Inzwischen scheint die Mundpropaganda zu funktionieren. Ein gewisses Risiko war mit den Ankündigungen verbunden: Wären pro Woche 10 Interessenten gekommen, hätten wir das nicht mehr schaffen können. Da sich jedoch der Schnitt bei einer Nachfrage pro Woche eingependelt hat, ist der Arbeitsaufwand zu bewältigen; er wird es auch bleiben, falls sich die Inanspruchnahme verdoppelt oder gar verdreifacht, wie sich das momentan abzeichnen scheint. Der Aufwand pro Beratungsfall beträgt knapp eine Stunde, und ist damit wesentlich geringer, als er es bei einer Veranstaltung in Gruppenform mit zehn Teilnehmern gewesen wäre.

Auch arbeitsorganisatorisch scheint die gefundene Form günstig zu sein: Die Durchsicht der Bewerbungsmappe kann, höchst flexibel, zu jeder beliebigen Zeit erfolgen, sobald der Berater sie in Händen hat. Da der Bewerber zur Besprechung in die normale Sprechstunde kommt, brauchen auch keine besonderen Termine vereinbart zu werden: Das Angebot berücksichtigt die knappen Ressourcen der Stelle optimal.

Der Hauptvorteil gegenüber der Seminarform für die Ratsuchenden wiederum scheint zu sein: Studierende und Absolventen können das Angebot dann abrufen, wenn das Problem „Bewerbung“ für sie wirklich relevant wird. Als didaktisch besonders günstig hat sich erwiesen: Wer kommt, steht aktuell in der Bewerbungssituation und ist daher hoch motiviert, denn er oder sie möchte ja mit möglichst optimalen Unterlagen glänzen.

Hauptnachteil ist: Der Übungsfall ist immer gleich auch der Ernstfall. Wie die Erfahrung des ersten Jahres zeigt, ist dies allerdings längst nicht immer der Fall.

Erfahrungen im ersten Jahr

Bemerkenswert ist, daß nur wenige der durchgesehenen Mappen ohne Überarbeitungen verwendet werden konnte. Dabei war übrigens die äußere Form der Unterlagen meist in Ordnung: Alle Teilnehmer hatten sich zuvor anhand einschlägiger Literatur über die derzeit gängige Gestaltung von Bewerbungen informiert. Das heißt: Der Bereich, auf den herkömmliche Seminare einen großen Teil ihrer Zeit verwenden, stellt in der aktuellen Situation der Bewerbung ganz offensichtlich kaum ein Problem dar!

Erhebliche Probleme zeigten sich allerdings bei der Sorgfalt, wenn man mangelhafte Orthographie, falsche Zeichensetzung und Agrammatismen so verstehen will, die sich ja mit Hilfe von Duden und Korrektur lesenden Freunden auch bei fehlenden eigenen Kenntnissen leicht auszumerken ließen. Das Problembewußtsein ist in diesen Fragen jedoch erstaunlich gering. Eine Stadtplanerin mit zwei dicken Grammatikschritzern im Bewerbungstext, erklärte fröhlich, als ich sie auf ein vielleicht notwendiges Training hinwies, so etwas habe sie nicht nötig.

Die Hauptschwierigkeit für Bewerber besteht offensichtlich im Erkennen bewerbungsrelevanter Elemente der eigenen (Bildungs-) Biografie und im Verstehen von Anzeigentexten. Diese Beobachtung deckt sich übrigens mit den Klagen der Beschäftigter über eingehende Bewerbungen ebenso wie mit den Erfahrungen der Anbieter von Bewerbungsseminaren. Wenn zum Beispiel der Anzeigentext Kenntnisse in A und B verlangt, wird sehr lange über die Ausbildung in C berichtet, von dem im Inserat überhaupt nicht die Rede ist.

Ein weiterer Stolperstein liegt in der mangelnden Übung beim Formulieren von Texten. Das betrifft übrigens nicht nur Studierende von Fachrichtungen, die herkömmlicherweise auf diesem Gebiet wenig gefordert werden, wie die Ingenieure, sondern markwürdigerweise auch Historiker und Philologen, ja sogar Absolventen medienorientierter Ausbildungswege.

Grundsätzlich beseitigen könnte man diese Defizite nur durch langge - angeleitete - Übung. Mit einem einzigen Besprechungstermin oder auch mit zweien ist wenig zu erreichen, trotzdem waren die beim zweiten Mal vorgelegten Entwürfe in der Regel besser als die Erstfassung.

Von den knapp 50 Teilnehmern des ersten Jahres kamen etwa 35 aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, darunter 6 oder 7 aus den planenden (Architektur, Stadt- und Grünplaner), etwa 10 aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich, der Rest ist nicht mehr zu ermitteln. Etwas mehr als die Hälfte hat nach einer ersten Besprechung einen zweiten Entwurf angefertigt und mit mir durchgesprochen. Drei Teilnehmer haben sich bei zwei oder mehr Bewerbungsvorhaben helfen lassen.

Gern würde ich natürlich an dieser Stelle über ein paar geglückte Einstellungen berichten. Ich kann es nicht. Wir haben keine Rückmeldungen seitens der Teilnehmer und können als Erfolg nur die steigende Inanspruchnahme verbuchen und darauf verweisen, daß seit Monaten in erster Linie Leute kommen, denen frühere Teilnehmer diesen Service empfohlen haben. Bei genauerem Hinsehen ist diese fehlende Rückmeldung natürlich in der Form der Hilfe begründet: Eine Bindung entsteht einfach nicht in einer halben oder dreiviertel Stunde. Die Ratsuchenden erleben den Besprechungstermin als einigermäßen unverbindlich. Sie legen ihre Mappe einem neutralen Dritten vor und erhalten Hinweise, wie es vielleicht besser gehen könnte. Dennoch möchte ich hier versuchen, anhand einzelner Äußerungen von Teilnehmern und anderer Beobachtungen eine gewichtete Typologie des Nutzens aufzustellen, den Ratsuchende aus dem Angebot ziehen konnten.

20% etwa gehören in die Gruppe der „Überflieger“ mit kurzen Studienzeiten, sehr guten Noten, Praxisnachweisen etc. Auch sie konnten profitieren, perfekte Mappen gab es nicht, aber in erster Linie ging es in diesen Fällen um die Optimierung an sich schon überdurchschnittlicher Bewerbungen; so konnte ein Wirtschaftsingenieur mit ganz hervorragenden Zeugnissen zum Beispiel

davon abgebracht werden, sein Bewerbungsfoto auf einem Extrablatt beizufügen, versehen mit einer vom Computer gedruckten schwarzen Umrandung, wie bei einer Traueranzeige.

30% - 40% der Teilnehmer kamen nicht wegen eines konkreten Bewerbungsvorhabens, sondern befanden sich einfach in der Bewerbungsphase und wollten lediglich den Standardtext, den sie immer wieder in ihren Anschreiben verwenden, rezensiert haben; häufig hatten sie bereits Dutzende von Bewerbungen losgeschickt, bevor sie durch Zufall von unserem Service hörten. Es stellte sich in manchen Fällen als schwierig heraus, diese Gruppe davon zu überzeugen, daß mit solchen „Textbausteinen“ bei Bewerbungen wenig auszurichten ist. Auch in konkreten Bewerbungen fielen vielen einige eisern an einmal gefundenen Formulierungen fest, auch wenn diese noch so wenig passen wollten; sie fürchteten ganz offensichtlich die Schwierigkeiten des erneuten Formulierens.

30% etwa schrieben zum ersten Mal eine Bewerbung und taten sich schwer damit. Dies traf vor allem auf die etwa zehn Studierenden zu, die sich wegen der Bewerbung um einen Praktikumsplatz an uns wandten. Ein besonders heikles Gebiet, weil weitgehend unklar ist, wie weit zum Beispiel Adressaten im Bereich der Medien hier überhaupt Bemühungen bei schriftlichen Bewerbungen für die Entscheidung berücksichtigen; hier soll in nächster Zeit bei Redaktionen nachgefragt werden, nach welchen impliziten und expliziten Kriterien dort Praktikumsplätze vergeben werden.

Voraussetzung auf seiten des Beratenden

Prinzipiell ist der fremde Blick auf einen Text für den Verfasser immer aufschlußreich. Um zu erfahren, wie meine Formulierungen auf Leser wirken, bedarf ich der Reaktion wenigstens eines Lesers und Leser kann jeder sein. Auch der Adressat einer Bewerbung, zum Beispiel der Personalchef einer Firma, ist zunächst einmal nichts weiter als ein ganz normaler Leser mit ganz normalen Reaktionen. Daher kann man vom eigenen Eindruck ruhig erst

einmal annehmen, daß er ungefähr dem entspricht, den auch der Adressat haben wird.

Um einen fremden Text in seiner Wirkung beurteilen zu können, reicht es also aus, ein guter Leser zu sein. Es ist nicht unbedingbar, daß man selbst besonders leicht und besonders gut formulieren kann. Hilfreich für die Arbeit mit Bewerbern ist jedoch, wenn man zumindest Spaß an Sprache hat und gerne formuliert. Denn einen vorliegenden Text zu beurteilen, ist nur die eine Seite der Sache, ebenso wichtig ist es, das Gegenüber, den Verfasser der Bewerbung, von geübter Kritik überzeugen zu können und das gelingt nun mal am einfachsten mit einem überzeugenden Alternativvorschlag.

Eine Warnung: Wer mit anderen über Texte sprechen möchte, die sie selbst verfaßt haben und die gewählten Formulierungen dabei zwangsläufig in Frage stellt, benötigt Fingerspitzengefühl. Sprache wird als etwas Ureigenes empfunden, etwas, das eng mit unserer Individualität verknüpft ist; auf Kritik reagieren wir besonders empfindlich; eine Erfahrung, die übrigens auch jeder macht, der Schreibworkshops veranstaltet. Selbstverständlich ist es deshalb eine besonders gute Vorübung, wenn Kollegen, die darüber nachdenken, Hilfe bei Bewerbungen anzubieten, zuvor schon im Rahmen von Schreib- oder Arbeitstechniktrainings mit Ratsuchenden gearbeitet haben.

Aber nicht nur die eigene Schreibfähigkeit sieht ein Ratsuchender auf den Prüfstand gestellt: Wer sich bewirbt, hat das Gefühl, sozusagen sein ganzes Leben in die Waagschale zu werfen, sich einer Art Gesamturteil aller bisherigen Anstrengungen zu unterwerfen. Das führt leicht zu völliger Blockierung, auch und manchmal gerade bei sehr leistungsstarken Studierenden. Merkt man einer vorgelegten Bewerbung an, daß das der Fall war, oder spricht ein Ratsuchender über solche Probleme, bietet sich an, ihn mit einer Übung für zu Hause ein weiteres Mal zu bestellen: Der Berater händigt dem oder der Betreffenden den Lebenslauf einer fiktiven Person aus (natürlich beschränkt auf die üblichen bewerbungsrelevanten Fakten) und ein dazu in etwa passendes

Arbeitsgruppen

Stellenangebot (möglichst ein tatsächliches aus der Presse); je unähnlicher Person und angestrebte Tätigkeit dem aktuellen Fall des Ratsuchenden sind, desto günstiger. Bis zum nächsten Termin hat der Ratsuchende die Aufgabe, ein Bewerbungsschreiben der betreffenden ausgedachten Person auf die angebotene Stelle zu verfassen. In der verfremdeten Situation weicht oft die Angst, der Knoten platzt und auch die eigene Bewerbung kann unverkrampter angegangen werden. Nach diesem Modell wurde auch von unserer Gruppe während der ARGE Tagung in Oldenburg trainiert.

Über die Gestaltungsmerkmale von Bewerbungen kann man sich aus der Literatur unterrichten; an dieser Stelle soll darauf nicht näher eingegangen werden. Ein Wort jedoch zu den häufig benutzten Bewerbungsratgebern aus dem Buchhandel. Sie sind zahlreich und von unterschiedlicher Qualität. Nach meiner Beobachtung leisten kurze Hinweise, wie sie von Zeit zu Zeit etwa in den Publikationen der Berufsberatung zu finden sind, bessere Dienste; sie reichen weitgehend aus. Große Ausführlichkeit der Texte steigert nach meiner Erfahrung eher die Möglichkeit von Mißverständnissen. Besondere Vorsicht scheint bei stilistischen Ratschlägen geboten: Ein Absolvent der Verfahrenstechnik hatte zum Beispiel aus dem Hinweis eines (sehr renommierten) Ratgebers, möglichst beim Schlußsatz des Anschreibens komplizierte Gebilde im Konjunktiv zu vermeiden (etwa der Art: „ich würde mich freuen, wenn Sie...würden“), ein generelles Verbot des Konditionalis herausgelesen und deshalb einen Satz an das Ende seines Briefes konstruiert, der einigermaßen unhöflich und obendrein sachlich falsch war.

Worauf ist nun beim Inhalt von Bewerbungsmappen zu achten? Wichtig ist die Kohärenz des Vorgelegten: Die Teile der Mappe, also Anschreiben, Lebenslauf und Doku-Anhang, sollten zueinander passen. Was im Anschreiben angesprochen wird, sollte im Lebenslauf vorkommen und im Zeugnisanhang nach Möglichkeit belegt sein. Die Bezeichnungen von Ausbildungen, Ausbildungsstätten, Beschäftigern und Tätigkeiten sollten möglichst identisch sein, zumindest aber inhaltlich übereinstimmen.

Arbeitsgruppen

Auch gegen die Stringenz der Argumentation wird häufig verstoßen. Die Schilderung des Anschreibens macht Bocksprünge, der Leser fragt sich, was ihm eigentlich hier unter welchen Gesichtspunkten mitgeteilt wird. Hauptursache dafür liegt meist in einem grundlegenden Mißverständnis: eine Bewerbung soll dem Empfänger nicht das Leben des Bewerbers möglichst vollständig schildern, das interessiert den Empfänger nicht, sondern die Stationen eines Werdeganges möglichst schlüssig und nachvollziehbar unter den vom Beschäftiger bestimmten Kriterien aufeinander folgen lassen.

Am erstaunlichsten ist aber, wie wenig immer noch auf die „keywords“, die Schlüsselwörter eines Anzeigentextes, geachtet wird, steht doch diese Grundforderung an jede Reaktion auf eine Anzeige nun wirklich in sämtlichen einschlägigen Lehrbüchern. Auch dies kann man üben, in einer Arbeitsgruppe zum Schreibtraining haben wir es einmal an einem Dutzend ausgewählter Anzeigen aus der wöchentlich erscheinenden Zeitschrift des Verbandes Deutscher Ingenieure, den vdl-nachrichten, geübt. Im Rahmen der gegenwärtig angebotenen Durchsicht der Bewerbungsmappen muß immer wieder nachdrücklich darauf hingewiesen werden, meist sind die Unterlagen daraufhin völlig zu überarbeiten.

Daß das alles einfacher klingt, als es nachher tatsächlich zu bewältigen ist, hat die bereits erwähnte kleine Übung während des Oldenburger ARGE Seminars gezeigt: Auch die Teilnehmer „vergaßen“ wichtige Schlüsselwörter des Anzeigentextes.

Dietmar Chur, ZSW Heidelberg

Die Förderung studentischer Schlüsselkompetenzen als Aufgabe der Studierendenberatung

Ein Tutorienprogramm in der Zusammenarbeit mit Fakultäten und Instituten an der Universität Heidelberg

1. Rahmen

Im Oktober 1992 wurde im Auftrag des Senatsausschusses für Lehre der Universität Heidelberg bei der Zentralen Studentenberatung das Projekt „Kooperative Beratung“ eingerichtet, finanziert aus Sondermitteln des Wissenschaftsministeriums und des Senatsausschusses für Lehre. Mit der Gründung der zentralen Betriebseinheit „Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung“ im März 1997 wurde daraus die Abteilung Schlüsselkompetenzen gebildet (neben den Abteilungen „Beratungsstelle“ und „Wissenschaftliche Weiterbildung“). Die Abteilung Schlüsselkompetenzen verfügt derzeit über eine halbe feste Beraterstelle aus der ehemaligen Zentralen Studentenberatung, über 2 befristete Beraterstellen, über Hilfskraft-, Tutoren- und Sachmittel aus dem HSP III (zu 78%) und aus Mitteln der Universität (zu 22%). Diese Finanzierung ist bis Ende 1999 gesichert. Die Universität hat eine anschließende Übernahme aus eigenen Mitteln vorbehaltenlich einer Prüfung der Effizienz zugesagt.

2. Beratungsansatz

Im Rahmen der zur Zeit verstärkt wieder einsetzenden Diskussion über ein eigenständiges Profil von Beratung (Nestmann 1997) wird deren Aufgabe bestimmt als sozialwissenschaftlich angeleitete Stärkung von Ressourcen (in der Person des Ratsuchenden und in seinem Kontext) und als Förderung von Kompetenzen mit dem Ziel, Personen in ihrem Alltagshandeln wirkungsvoll zu unterstützen. Damit steht Beratung im Schnittpunkt von Personal- und

Strukturentwicklung. Das Beratungsverständnis der Abteilung Schlüsselkompetenzen entspricht dem:

- Gegenstand der Beratung sind Schlüsselkompetenzen eines eigenständigen Studierens.
- Ziel der Beratung sind nicht nur Personen, sondern vor allem auch Strukturen: durch den Aufbau einer direkten Zusammenarbeit mit den Fächern in einem dezentralen und multiplikatorenbezogenen Beratungsansatz sowie durch eine Erweiterung der Studienpläne um Schlüsselkompetenzfördernde Tutorien.

Schlüsselkompetenzen im Studium sind fächerübergreifende, persönlichkeitsnahe Einstellungen und Handlungsfähigkeiten, die sowohl für ein sinnhaftes und effektives Studium als auch für die Erfüllung gesellschaftlicher und beruflicher Aufgaben notwendig sind. Solche steuernden Hintergrundfaktoren des Studierens („Studierfähigkeit“, „Kompetenzen zweiter Ordnung“...) sind im Zusammenhang des Studiums insbesondere

- eigenverantwortliche aktive Orientierung
- bewußtes und flexibles Verfolgen von Zielen
- selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten
- „soziale“ Kompetenzen von Vortrag, Diskurs, Gesprächsführung in Bewährungssituationen und Teamarbeit.

Die Integration des Bildungsziels „Förderung von Schlüsselkompetenzen“ in Studium und Lehre an der Universität geschieht über ein Tutorienprogramm, das flankierend zur Lehre und koordiniert mit den Studienplänen diese Schlüsselkompetenzen in vier relevanten Phasen des Studienverlaufs fördert: Zu Studienbeginn (Phase I), im Grundstudium (Phase II), zu Beginn des Hauptstudiums (Phase III) und bei der Examensvorbereitung (Phase IV). Derzeit ist das Programm an der Universität Heidelberg auf die Phasen I und IV in zehn Studienfächern begrenzt.

Das Tutorienprogramm wird in einer geregelten Zusammenarbeit von Fächern und Abteilung Schlüsselkompetenzen durchgeführt:

- Ein Steuerkreis unter Vorsitz des Rektors der Universität berät über Grundsatzfragen. Ihm gehören die Studiendekane / Institutsdirektoren der beteiligten Fächer, die Koordinatoren (wissenschaftliche Mitarbeiter oder Studierende des jeweiligen Faches), der Dezernent für Studium und Lehre, Vertreter der Fachschaften, der Direktor des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung sowie die Mitarbeiter der Abteilung Schlüsselkompetenzen an.
- Aufgabe der Fächer in der Zusammenarbeit ist die Integration des Tutorienprogramms in den Studienplan, die Werbung für die Veranstaltungen, die Bereitstellung von Räumen und Material sowie die Benennung von Tutoren.
- Aufgabe der Abteilung Schlüsselkompetenzen ist die Entwicklung von Rahmenkonzepten und didaktischen Strukturen für die Tutorien, die Ausbildung der Tutoren, die Evaluation und Qualitätssicherung des Programms sowie die Bereitstellung von Tutorenmitteln.

3. Organisationsentwicklung in eigener Sache

Diese Konzeption von Beratung an der Hochschule ist Teil und Ergebnis eines Prozesses, in dem die Studierendenberatung sich als eine besondere Ressource im System Universität profiliert. Dieser Prozeß kann als eine Bewegung von der Peripherie in Richtung Zentrum der Organisationsstruktur der Universität beschrieben werden:

Insofern versteht sich die Tätigkeit der Abteilung Schlüsselkompetenzen als „Projekt“ im engeren Sinn, das ein Konzept mit dem ausdrücklichen Ziel, die positiven Ergebnisse in die reguläre Struktur der Organisation dauerhaft zu implementieren, in der Praxis erprobt. Dementsprechend besteht eine wesentliche Aufgabe darin, von Beginn an eine Auftragslage und Strukturen zu schaffen, die eine spätere Implementierung ermöglichen. Das

Vorhaben grenzt sich damit ab von einem an der Universität weit verbreiteten weicheren Projektverständnis, bei dem besondere Finanzmittel für eine zeitlich befristete Aufgabe ohne dauerhafte strukturelle Konsequenzen eingeworben und verwendet werden.

4. Die Entwicklung der Konzeption

Das Tutorienprogramm einer speziell mit der Förderung von Schlüsselkompetenzen befaßten Abteilung im Rahmen der Studierendenberatung ist Ausdruck eines bestimmten Ansatzes von Beratung an der Universität. Er entwickelte sich vor dem Hintergrund einer beständigen Auseinandersetzung mit offenen Fragen der Beratungspraxis seit 1987 in verschiedenen Schritten:

- Am Anfang dieses Prozesses (1987) stand eine systematische Bestimmung von Beratungsanliegen entsprechend der Anforderungen, die das Studium an eine schrittweise Selbstbestimmung der Studierenden stellt (vor allem Orientierung, Entscheidung und Leistung). Beratung wurde bestimmt als eine Unterstützung der Handlungsfähigkeit gegenüber diesen Anforderungen, also als eine psychologisch fundierte Tätigkeit im weitesten Sinn. Als Ausgleich zur Lehre, die in der Regel keine geeigneten Anregungen zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dieser für das Studieren wesentlichen persönlichen Dimension gibt, ist Beratung als ein solches Angebot der Universität an einem besonderen, von Studium und Lehre abgegrenzten Ort zu sehen.

- Ein nächster Schritt (1991) war stärker auf die Hintergründe in der Struktur der Universität bezogen: Orientierung, Entscheidung, Leistung und Identitätsbestimmung haben den Stellenwert von „paracurricularen“ Anforderungen des Studiums: Sie sind zwar in den Studienplänen nicht ausgewiesen, jedoch implizit in ihnen enthalten. Der gelungene Umgang mit diesen Anforderungen an die Persönlichkeit der Studierenden ist für ein erfolgreiches Studium unerlässlich. Eine solche Entwicklung der Persönlichkeit während des Studiums bleibt aber weitgehend Privatsache der Studierenden oder wird unter dem Begriff der

„Studierfähigkeit“ selbstverständlich vorausgesetzt. Es ist jedenfalls nicht eine ausdrückliche Aufgabe des formalen Systems von Lehre und Studium, dazu Anregungen zu geben. Vor diesem Hintergrund wurde gefordert, die wissenschaftliche und die persönliche Dimension des Studiums in dezentralen Projekten am Ort des Studierens selbst, also in den Fächern, wieder zu integrieren. Hier liege eine wesentliche Aufgabe einer struktursensiblen Beratung an der Universität: Beratende sollten studienfachliche Tutoren ausbilden, die in Workshops und Tutorien mit Lehrenden zusammenarbeiten. Dort sollten vor allem Fragen der Orientierung zu Studienbeginn, der Entscheidungssicherheit in Bezug auf die Studienfachwahl sowie der Prüfungsvorbereitung behandelt werden.

- 1992 wurden in einer Rahmenkonzeption für die Studierendenberatung deren Aufgabenstellung, Qualifikation, Ausstattung und institutionelle Einbindung umrissen. Durch ein solches professionelles Selbstverständnis profiliert sich Beratung als eine besondere Ressource im institutionellen Kontext der Universität. Sie bezieht ihre Leistungen direkt auf die aktuellen Ziele und Aufgaben der Hochschulen und trägt dadurch wirkungsvoll zur Verbesserung der Studienqualität bei.
- Im Juli 1995 (a) wurde vom Steuerkreis des damaligen Projekt „Kooperative Beratung“ eine Konzeption verabschiedet, in der die „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenständigen Studierens“ bestimmt und auf vier sensible Studienphasen bezogen wurden. Ebenfalls wurde die geregelte Struktur einer Zusammenarbeit von Beratungsstelle und Fächern beschrieben, die in dem Projekt entwickelt werden sollte.
- Ausgehend von den Erfahrungen des Projekts wurden Kriterien für ein eigenständiges Profil von Beratung überhaupt beschrieben (1995 b). Im Anschluß daran (1997 und 1998) wird derzeit ein handlungsleitendes allgemeines Modell entwickelt: Gegenstand einer zeitgemäßen Beratung ist die Förderung von Schlüsselkompetenzen, bezogen auf das jeweils in Frage stehende Alltagshandeln der Klienten. Die methodische Ausrichtung steht in einem systemischen Rahmen, der personen- und

kontextbezogene Interventionen integriert und auch die Auftragsituation der Beratenden selbst einbezieht.

5. Derzeitiger konzeptioneller Hintergrund

a. Erweiterte Bildungsziele der Universität

Das Modell der Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens stützt sich auf Erfahrungen aus der Studierendenberatung und auf Hinweise aus der Hochschulforschung auf die Bedeutung von fachübergreifenden Kompetenzen für ein gelingendes Studium (so z.B. *Dichtl et al.* 1990, *Lewin et al.* 1995). Unter Schlüsselkompetenzen werden Einstellungen und Handlungsfähigkeiten verstanden, die für ein sinnhaftes und effektives Studium erforderlich, in den Studienplänen der Universität jedoch nicht offen ausgewiesen sind („paracurriculare Studienanforderungen“, *Chur* 1991). Die Entwicklung dieser Schlüsselkompetenzen wird an der Universität in aller Regel entweder als Privatsache der Studierenden betrachtet oder aber wie selbstverständlich als mitzubringende individuelle Begabung („Studierfähigkeit“) vorausgesetzt. Die traditionelle Lehre an der Universität bietet dem entsprechend für die Entfaltung von Schlüsselkompetenzen wenig oder gar keine Anregungen.

Durch das Tutorienprogramm der Abteilung Schlüsselkompetenzen wird der Versuch unternommen, diesen Aspekt einer Persönlichkeitsentwicklung bei Studierenden als ein Bildungsziel der Universität in Studium und Lehre zu reintegrieren: Es ist auch Aufgabe der Universität, die (gelegentlich mit einem gewissen Statusdenken und einem Mangel an selbstkritischem Qualitätsbewußtsein in der Lehre verbundene) Beschränkung auf rein kognitive Bildungsziele aufzulösen und geeignete Anregungen für die Entwicklung von persönlichkeitsbezogenen Einstellungen und Handlungsfähigkeiten bereitzustellen. Dadurch ist eine Verbesserung der Studienqualität zu erwarten: ein eigenständiges, motiviertes und zielbewußtes Studium. Zudem würde eine solchermaßen erweiterte universitäre Ausbildung die Hochschulabsolventen besser auf spätere gesellschaftliche und berufliche Aufgaben vorbereiten (vgl. die Diskussion über gewandelte berufliche Anforderungen unter den

Sichworten „soft skills“ und „Schlüsselqualifikationen“ seit Mertens 1974).

b. Ein neues Profil von Beratung unter den Vorzeichen der „zweiten Moderne“ (Beck)

Gegenwärtig setzt der wissenschaftliche und praxisbezogene Diskurs über ein eigenständiges Profil von Beratung hierzulande verstärkt wieder ein (Nesmann 1997). Vor diesem Hintergrund besteht die Aufgabe von Beratung darin, gestützt auf sozialwissenschaftliche Konzepte gleichzeitig Personen und Umweltstrukturen zu beeinflussen. Mit dem Ziel, Ratsuchende bei den Herausforderungen des Alltagshandelns wirkungsvoll zu unterstützen, sollen Kompetenzen gefördert sowie persönliche und strukturelle Ressourcen gestärkt werden. Damit steht Beratung im Schnittpunkt von Personal- und Strukturentwicklung.

Aus dieser Definition können handlungsanleitende Gesichtspunkte sowohl für den methodischen Rahmen als auch für den Gegenstandsbereich von Beratung abgeleitet werden:

- Wenn die Beziehung zwischen Personen und Umweltstruktur (etwa Familie und andere Bezugsgruppen, Nachbarschaftsverband, Ausbildungszusammenhang und Arbeitsplatz) sowohl eine wesentliche Ressource für das Alltagshandeln von Menschen darstellt als auch grundlegende Bedingung dafür ist, wie sich Kompetenzen überhaupt entwickeln können, dann muß Beratung gerade diese Person-Umwelt-Beziehung als Rahmen berücksichtigen und zu beeinflussen versuchen. Sie muß also grundsätzlich kontextbezogen orientiert sein. In diesem Zusammenhang muß sie auch die eigene Auftragssituation als eine strukturelle Voraussetzung des Beratungshandelns analysieren und gestalten. Aufgrund der Wechselseitigkeit der Person-Umwelt-Beziehung, die als ein nach jeweils bestimmten Regeln funktionierendes System gesehen werden kann, ist als methodischer Rahmen von Ressourcenstärkung und Kompetenzförderung ein systemisches Vorgehen angemessen. In einem solchen systemischen Rahmen können dann einzelne struktur- und

verhaltensaufbauende, einstichtsfördernde oder erlebnisaktivierende Vorgehensweisen integriert werden (Chur 1997 und 1998).

- Wenn Beratung das Alltagshandeln ihrer Klientel unterstützen soll (etwa bei Fragen der persönlichen Lebensführung, der sozialen Integration, der Erziehung, Partnerschaft, Familie, Ausbildung oder des beruflichen Erfolgs), dann muß sie sich auf die grundlegenden Anforderungen beziehen, die in der heutigen Gesellschaft an ein gelingendes Alltagshandeln gestellt sind. Nach der Analyse soziologischer Modernisierungstheorien (Beck 1986, Beck und Beck-Gernsheim 1994) ist „ein aktives Handlungsmodell des Alltags“ im Umgang mit Wandel und sich auflösenden Strukturen gefordert. Vor diesem Hintergrund lassen sich als Gegenstandsbereich von Beratung Schlüsselkompetenzen einer Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen bestimmen, die sich in der jeweils individuellen Beratungssituation unterschiedlich konkretisieren (Chur 1998). Sie entsprechen im Grunde den Schlüsselkompetenzen, die auch für ein sinnhaftes und motiviertes Studieren bestimmt wurden: sich aktiv orientieren, synthetisch wahrnehmen und denken; zielbewußt handeln; selbstgesteuert lernen; sich mit anderen verständigen und zusammenarbeiten. Mit einem solchen Konzept der Förderung von Schlüsselkompetenzen öffnet sich auch die Grenze zwischen Beratung und Bildung, deren Bemühen auf die Entwicklung von Handlungskompetenz im Umgang mit den Herausforderungen des Alltags gerichtet ist (Krüger 1997).

6. Didaktik in den Tutorien

Da sich die Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens vorranglich auf Einstellungen und Handlungen beziehen, kann ihre Förderung letztlich nicht durch Wissensvermittlung, der üblichen universitären Lehr- und Lernform, gelingen. Es ist vielmehr ein personenbezogenes Lehren und Lernen gefordert, das an der Persönlichkeit und am praktischen Handeln der Teilnehmer ansetzt. Natürlich kann und sollte diese Lernenebene durch Erklärungen über

Arbeitsgruppen

Hintergründe und Zusammenhänge ergänzt werden, damit Lernziele und Lernprozesse von den Teilnehmenden auch verstanden und eingeordnet werden können.

- Grundpfeiler einer Didaktik, die auf ein solches persönlich signifikantes Lernen in Gruppen abzielt, sind:
 - Sandwich-Struktur der Lerneinheiten: Der eigentlichen Lernaufgabe geht ein Ankoppeln an den Erfahrungshorizont der Teilnehmenden voraus, ihr folgt eine auswertende Integration der Lernfahrung in das individuelle Repertoire.
 - Balance von Thema, Erfahrung der einzelnen Person und Gruppenprozeß (Modell der Themenzentrierten Interaktion) in der Moderation des Lernprozesses:
 - Neben der inhaltlichen Kompetenz für das jeweilige Thema benötigen die Multiplikatoren vor allem die Fähigkeit, mit den einzelnen Teilnehmern ein aktivierendes Gespräch zu führen sowie Strukturen und Prozesse in der Gruppe zu nutzen und zu steuern.
 - „Kunden“-Konzept von de Shazer (1989): Die Teilnehmenden sollen von Beginn an dazu angeregt werden, nicht „Besuchern“ zu sein, sondern „Kunden“ zu werden, die ein persönliches Anliegen im Rahmen der Veranstaltung zielorientiert verfolgen wollen. Deshalb dienen die erste und letzte Sitzung der Veranstaltungen dazu, individuelle Anliegen zu bestimmen bzw. die Lernfahrten entsprechend dieser Anliegen auszuwerten.
 - Realisierung eines kooperativen Leitungsstils mit klar definierten Verantwortlichkeiten: Der Gruppenleiter setzt den Rahmen für die Erreichung vereinbarter Lernziele und gibt geeignete Lernanregungen, ohne aus einer Position der stellvertretenden Erfahrung Lernergebnisse zur bloßen Übernahme zur Verfügung zu stellen. Den Teilnehmenden wird dabei die Suche nach Lösungen und Antworten abverlangt. Durch eine solche Haltung des Förderns und Forderns wird eine Zusammenarbeit zwischen Leiter und Gruppe mit verteilten Verantwortlichkeiten ermöglicht, bei der die Teilnehmenden ihre persönlichen Lernschritte selbst erarbeiten.

Arbeitsgruppen

7. Qualifizierung der Tutoren

Die Kandidaten für die Tutorentätigkeit werden vom Studiendekan bzw. Institutsleiter der beteiligten Fächer vorgeschlagen. In Bewerbungsgesprächen mit der Abteilung Schlüsselkompetenzen werden Motivation und Eignung für die Tätigkeit überprüft und eine verbindliche Teilnahme am Schulungsprogramm vereinbart. Die Tutoren erhalten ein Modelldesign mit detaillierten Angaben zum Ablauf der Veranstaltungen. Die Teams in den einzelnen Fächern können dieses Design nach Absprache modifizieren.

Das Schulungsprogramm wird von Mitarbeitern der Abteilung Schlüsselkompetenzen durchgeführt und enthält zwei Teile, einen verpflichtenden und einen freiwilligen.

Verpflichtend sind:

- Workshop 'Gruppenleiten' (6 Stunden): Grundlagen einer Didaktik, die auf persönlich signifikantes Lernen in Gruppen abzielt.
 - Moderatortraining (2 Tage): Experimentierendes Einüben des Designs durch Rollenspiele.
 - Coaching-Sitzungen (2 x 2 Stunden): Klärung offener Fragen im Verlauf des Tutoriums.
 - Auswertungssitzung (ca. 3 Stunden): Bewertung der Ergebnisse am Ende der Veranstaltung.
- Freiwillig sind:

- Schlüsselkompetenz-Trainings für Tutoren (1 bis 2 Tage): Entwicklung der eigenen Schlüsselkompetenzen (etwa Lernen, Präsentation und Rhetorik, Zielbewußtsein, persönliches Kompetenzprofil)
- Supervision in Gruppen: Besprechung typischer und schwieriger Situationen bei der Moderation.

Über die Teilnahme an den Schulungsveranstaltungen erhalten die Tutoren eine qualifizierte Bescheinigung. Für Vorbereitung und Durchführung der Tutorien werden sie bezahlt. Der Zeitaufwand

Arbeitsgruppen

für die Schulungsveranstaltungen wird nicht vergütet, weil hier den Tutoren eine Weiterbildung vermittelt wird.

Literatur:

- Beck, U. (1986): Riskogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt / M.: Suhrkamp
- Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt / M.: Suhrkamp
- Chur, D. (1987): Studium als Zeit persönlicher Entwicklung und die Bedeutung von Beratung. In: Zentrale Studentenberatung (Hrsg.): Studentenberatung an der Universität Heidelberg 1967-1987 - Aufgaben, Konzepte, Arbeitsformen. Heidelberg
- (1991): Die Notwendigkeit einer direkten Kooperation der Zentralen Studien- und Studentenberatung mit Hochschullehrern. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Ein Jahr davor - Studieren in Europa. Dokumente zur Hochschulreform 72/1991. Bonn/Berlin
- (1992): Studienberatung als professionelle Beratung - Überlegungen zu Konzeption und Qualifikation. In: Projektgruppe Hochschulforschung (Hrsg.): Almanach zur Studienberatung 2. Berlin
- (1995a): Die Förderung von Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens als Aufgabe einer Kooperation von Zentraler Beratungsstelle und Fakultäten. Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule 2. Heidelberg
- (1995b): Beratung als Kompetenzförderung - Prinzipien und Strategien am Beispiel eines Projekts in der Studierendenberatung. System Familie 8 (2), 103-110
- (1997): Beratung und Kontext - Überlegungen zu einem handlungsanleitenden Modell. In: Nestmann, F. (Hrsg.): Beratung.
- (1998): Die Förderung von Schlüsselkompetenzen durch Beratung im Rahmen einer kontextbezogenen Methodik. In: PÄDForum (5)

Arbeitsgruppen

de Shazer, S. (1989): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeithherapie. Heidelberg: Carl Auer

Dichtl, E. et al. (1990): Die Studiendauer an deutschen Universitäten. Eine empirische Analyse. Mannheim: Institut für Marketing

Krüger, H.H. (1997): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich

Lewin, K. et al. (1995): Studienabbruch - Gründe und anschließende Tätigkeiten. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94. Hannover: Hochschul-Informationssystem A1/95

Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (7), 36-43

Nestmann, F. (Hrsg.) (1997): Beratung. Bausteine für eine interdisziplinäre Wissenschaft und Praxis. Tübingen: DGYT

Anhang:

• Schematische Darstellungen (Overhead-Folien)

- Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens
- Förderung von Schlüsselkompetenzen an der Universität Heidelberg
- Konzepte für die Veranstaltungen Koordination mit Studienplan
- Qualitätssicherung / Evaluation Werbung durch Professoren
- Ausbildung der TutorInnen Räume / Material
- Finanzierungshilfen Anwerbung von TutorInnen
- Aktive Mitarbeit in Gremien
- Förderung von fachübergreifenden Schlüsselkompetenzen

Arbeitsgruppen

1. Eigenverantwortliche, aktive Orientierung
 2. Bewußtes, flexibles Verfolgen von Zielen
 3. Selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten
 4. Kommunikation / Kooperation: Vortrag, Diskurs, Gesprächsführung, Teamarbeit
- Effektives Studium
Prävention von Schwierigkeiten

Qualifikation für den Beruf

Anliegen der Fächer an das Tutorienprogramm (Rückmeldung der Studiendekane/Institutsdirektoren)

Erlebter Bedarf bei Studierenden	Erwartete Effekte bei Studierenden	Erwarteter Nutzen für Lehrende
Phase I (1. Sem.)	Studienplanung Aktive Beteiligung in Seminaren Wissenschaftl. Arbeiten	Motiviertes, organisiertes Studium Eigenständiges Lernen Diskurs in Lehrveranstaltungen Entlastung von Routinebetreuung Fachorientierter Studieneinstieg Mehr Spaß an der Lehre

Arbeitsgruppen

Erlebter Bedarf bei Studierenden	Erwartete Effekte bei Studierenden	Erwarteter Nutzen für Lehrende
Phase II (3. Sem.)	Identifikation mit Fach als Wissenschaft Referate/Präsentationen Lernstrategien	Zielgerichteter (2./3. Sem.) Studienplan Bessere Arbeiten & Referate Lebendigere Diskussionen Eigeninitiativer Lernprozeß Anspruchsvolle fachl. Ausbildung Befriedigender wissenschaftlicher Diskurs

Phase III
(1. Sem. Hauptstudium)

Aktiver Übergang ins Hauptstudium
Leistungsfähigkeit
Diskurs
Zielklarheit für Spezialisierung

Forschendes Lernen
Diskursqualität:
eigene Position
Orientierung für den Beruf
Konzentration auf Inhalte
Freude an effektiver Ausbildung

Phase IV
(Examen)

Verzögerungen des Examens
später Studienabbruch
Qualität der Abschlußarbeiten
„Prüfungspsychologie“
Arbeitstechniken

Selbstvertrauen für Examensphase
Bereitschaft zur Ablösung von der Universität
Entlastung von persönlicher Betreuung
Konzentration auf fachl. Betreuung
Gezielte Nachwuchsförderung

Arbeitsgruppen

Schlüsselkompetenzförderung durch Multiplikatoren

Didaktische Prinzipien und Aufgaben der Abt. Schlüsselkompetenzen

Einstellungen und Handlungsfähigkeiten:

Sandwich-Struktur Themenzentrierte Interaktion Kundenkonzept

- Anknüpfen - Balance von Thema, Person - „Besucher“ „Kunde“

- Aufgabe und Gruppe den“ (De Shazer);

- Auswertung - Zielorientiertes Verfolgen von Anliegen

Qualifikationen:

- eigene Schlüsselkompetenzen
 - leiten von Gruppen
 - Gesprächsführung
- in deren Autonomie-Bereich (Lehre):

Fakultäten als motivierte Kunden

Tätigkeitsbericht 1997

TUTORIENPROGRAMM ZUR STUDIENBEGLEITENDEN FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

BERICHT 01.01. - 31.12.1997

25. Februar 1998

1. ALLGEMEINE ENTWICKLUNG

An der Universität Heidelberg werden die Ergebnisse des ehemaligen Projekts „Kooperative Beratung“ (Oktober 1992 bis Juni 1997) derzeit weiter institutionalisiert:

- Im Rahmen der Einrichtung des Zentrums für Studienberatung

Arbeitsgruppen

und Weiterbildung im Januar 1997 wurde das ehemalige Projekt „Kooperative Beratung“ als eigene Abteilung Schlüsselkompetenzen in die Struktur der Universität implementiert. Deren Tutorienprogramm wird in einer direkten Zusammenarbeit mit Fakultäten und Instituten durchgeführt. Es ist mit den Studienplätzen der Fächer koordiniert und unterstützt die Lehre flankierend.

- Der Ausbau des Programms auf insgesamt 10 Fächer in den Studienphasen I und IV ist in Kooperationsverhandlungen mit Studiendekanen und Institutsdirektoren verabredet.

• Im Juni 1997 bezog die Abteilung neue Räume. Sie beschäftigt derzeit fünf Mitarbeiter auf Teilzeitbasis, drei Hilfskräfte sowie 49 Tutoren und Koordinatoren.

- Im Juli 1997 lief die Förderung durch Sondermittel des Ministeriums aus. Als Bedingung einer Förderung aus Mitteln des Hochschulsonderprogramms III bis Ende des Jahres 1999 hat sich die Universität Heidelberg zu einer Mitfinanzierung (22 % der Summe) bereitklärt und zugleich die Fortführung nach 1999 aus eigenen Mitteln garantiert.

Zeitraum	Finanzierung	Angebot
10/1992 - 08/1993	Senatszuschuß für die Lehre (SAL)	- 1 Fach Studien- phase I (Romanistik) - Einzelne Veranstaltungen (Physik, Jura)
09/1993 - 06/1997	MWK (Kap. 1423) und SAL (1993-95)	Schrittweise Erweiterung auf 7 Fächer Studien phase I und 4 Fächer Studienphase IV: Biologie, Ethnologie, Geographie, Kunst, Musik, Romanistik, Theologie

Arbeitsgruppen

Zeitraum	Finanzierung	Angebot
07/1997 - 12/1999	HSP III und Universität	Erweiterung auf 7 Fächer, dann auf 10 Fächer in den Studien phasen I und IV: zusätzl. VWL, evtl. Chemie, Geschichte oder Sozio- logie
Beauftragt: 04/1998 - 03/2000	MMWK (Kap. 1423) und Universität	Kunstgeschichte: „Studienreform in den Geisteswissenschaften: Förderung eines zielge- richteten Studiums“. Studienphasen II und III als integraler Bestandteil einer Reform des Studienplans.

2. ERGEBNISSE UND RESONANZ INNERHALB UND AUßERHALB DER UNIVERSITÄT

Die Abteilung Schlüsselkompetenzen leistet auf verschiedenen Ebenen einen wirkungsvollen Beitrag zur Verbesserung von Studium und Lehre.

A. Teilnehmer

In sieben Fächern nahmen an den Veranstaltungen in den Studienphasen I und IV insgesamt 2023 Studierende teil.

Über 90 % der Teilnehmer gaben eine positive Bewertung der Veranstaltungen ab.

Sie berichten als Effekte: Eine Zunahme von Aktivierung, Zielbewußtsein und Sinnerleben im Studium, der Lerneffektivität, der Kontakte zu Lehrenden und zu Studierenden sowie die Bildung von Studiengruppen.

Arbeitsgruppen

B. Tutoren

Eine Befragung der 49 Tutoren ergab als Effekte für das eigene Studium: Verbesserung von Studienplanung und -organisation sowie eine veränderte Sicht des Studiums.

Dieses wird motivierter und effektiver angegangen und als Herausforderung an die eigene Persönlichkeit begriffen.

Die Tutoren bedauern, im eigenen Studium zu wenig Anregung für die Entwicklung der Schlüsselkompetenzen erhalten zu haben. Die vorherrschende Didaktik und Art der Wissensvermittlung unterstütze zu wenig ein interessiertes und engagiertes Studieren.

Sie beobachten eine Transferwirkung ihrer Türentätigkeit für andere Aufgaben: Leitung von Fachtutorien, Mitarbeit in Forschungsprojekten, Bewerbung für eine Berufstätigkeit.

C. Fakultäten / Institute

In ihren Berichten betonen die Fakultäten und Institute die folgenden Auswirkungen des Tutorienprogramms:

- deutlich aktivere Studierende,
- spürbare Entlastung der Fachberatung,
- eine Erhöhung der Quoten von Zwischenprüfungen und Examina,
- wichtige Impulse für eine weitergehende Studienreform.

Aus der Zusammenarbeit mit der Abteilung Schlüsselkompetenzen entstanden Anregungen für die Neustrukturierung der Studieneingangsphase sowie für die Einrichtung von Propädeutika im Fach Kunstgeschichte, die sowohl vom Stifterverband prämiert als auch mit dem Landeslehpreis 1997 ausgezeichnet wurden, ferner für die Einführung von Examentoranten und -kolloquien in der Theologie und in anderen Fächern. Solche Vorhaben werden häufig bezüglich des Aufbaus und der Didaktik mit der Abteilung Schlüsselkompetenzen zusammen geplant, und dabei eingesetzte Tutoren sind von dieser Abteilung geschult.

D. Universität

Die Universität schärft durch das Tutorienprogramm zur Förderung von Schlüsselkompetenzen ihr Profil. Durch eine zeitgemäße Lehre vermittelt sie nicht nur fachbezogenes Wissen, sondern gibt ihren Studierenden gezielte Anregungen zu einer Persönlichkeitsbildung, die ihr Studium effektiviert und sie für eine spätere Berufstätigkeit angemessen qualifiziert.

Bestehenden Schwierigkeiten im Studienverlauf (hohe Schwundquoten, lange Studienzeiten) wird durch das Tutorienprogramm wirkungsvoll vorgebeugt.

Bei den am Programm beteiligten Fächern besteht ein großes Interesse an Maßnahmen in den Studienphasen II (zügiges Grundstudium und geklärte Fachwahl) und III (überschaubarer Examenshorizont und frühzeitige Prävention von Studienverzögerungen).

Ein entsprechendes Projekt im Fach Kunstgeschichte soll die dort begonnene und prämierte Studienreform durch ein Tutorienprogramm in allen Studienphasen unterstützen (vgl. Antrag der Universität Heidelberg auf Mittel zur Verkürzung der Studienzeiten und zur Stärkung der Lehre für das Projekt „Studienreform in den Geisteswissenschaften: Förderung eines zielgerichteten Studiums“).

E. Externe Resonanz

Auch über die Grenzen der Universität Heidelberg hinweg fand das Tutorienprogramm der Abteilung Schlüsselkompetenzen eine positive Resonanz:

Interesse anderer Hochschulen am Konzept (Hohenheim, Paderborn, Lüneburg, Oldenburg, Kassel, Leipzig).

Wissenschaftliche Resonanz:

Mitarbeit in der Theorie-Gruppe „Beratung“ (Universitäten Bamberg, Bielefeld, Dresden, Hamburg, Jena und Tübingen): Kongreßbeiträge, Veröffentlichungen.

Resonanz der Wirtschaft: Prämierung der Zusammenarbeit mit dem Kunsthistorischen Institut durch den Stifterverband, Vortrag beim Bildungspolitischen Arbeitskreis der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, Stellungnahmen von Personalchefs führender Firmen (Deutsche Bank, BASF, Ploenzel), Resonanz innerhalb des Berufseinstiegsprojekts von FAZ, Staufenbiel-Institut und LMU München.

3. DAS ANGEBOT DER ABTEILUNG SCHLÜSSELKOMPETENZEN

A. Leitbild

Die Abteilung Schlüsselkompetenzen ist Teil des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg. Wir wenden uns an die Institute und Fakultäten der Universität. Unser Service-Angebot besteht in einem Tutorienprogramm für Studierende, das die Lehre durch die Förderung von Schlüsselkompetenzen im Studienverlauf flankierend unterstützt.

Schlüsselkompetenzen sind fächerübergreifende persönlichkeitsnahe Einstellungen und Fähigkeiten (sogenannte „soft skills“), die sowohl für ein effektives Studium als auch für die Erfüllung gesellschaftlicher und beruflicher Aufgaben notwendig sind:

- eine Haltung der aktiven Orientierung und Eigenverantwortlichkeit,
 - ein bewußtes und flexibles Verfolgen von Zielen,
 - ein selbstgesteuertes Lernen und Arbeiten,
 - die Fähigkeit zu Vortrag, Diskurs und Teamarbeit (Kommunikation / Kooperation).
- Wir bieten den Instituten und Fakultäten
- eine geregelte Struktur der Kooperation,
 - erprobte und bewährte Konzepte für Tutorien und Blockseminare in verschiedenen Phasen des Studienverlaufs,

Arbeitsgruppen

- die didaktische Schulung der Tutoren,
- die kontinuierliche Evaluation und Qualitätssicherung der Veranstaltungen,
- eine finanzielle Unterstützung bei der Entlohnung der Tutoren.

Unsere Leistungen gründen in wissenschaftlichen Erkenntnissen, didaktisch-methodischem Fachwissen und langjähriger praktischer Erfahrung bei der Kompetenzförderung. Die von uns entwickelten Tutorien und Blockseminare sind einer zielorientierten und persönlichkeitsbezogenen Didaktik verpflichtet und können in die jeweiligen Studienpläne integriert werden. Mit den kooperierenden Instituten und Fakultäten vereinbaren wir konkrete Ziele der Zusammenarbeit, die ein wesentliches Kriterium für die Überprüfung und Sicherung unserer Qualität sind.

Führung und Zusammenarbeit innerhalb der Abteilung Schlüsselkompetenzen geschehen in einer geregelten Struktur. Kontinuierliche Zielvereinbarungen und deren Überprüfung, weitgehende Eigenverantwortlichkeit der Mitarbeiter sowie das Fordern und Fördern von Leistung und persönlicher Entwicklung im Beruf sind die grundlegenden Prinzipien unserer Zusammenarbeit.

Wir streben eine an unseren Leistungen bemessene dauerhafte Etablierung der Abteilung an, um in der Zusammenarbeit mit der Lehre eine wirkungsvolle Förderung von Schlüsselkompetenzen als Teil der universitären Ausbildung sicherzustellen.

B. Zielsetzungen bei der Förderung von Schlüsselkompetenzen

Schlüsselkompetenzfördernde Tutorien können in vier verschiedenen Studienphasen mit jeweils unterschiedlicher Zielsetzung flankierend zur Lehre und koordiniert mit den Studienplänen angeboten werden.

Für die Studienphasen 1 und 4 sind dafür bereits Rahmenkonzepte erarbeitet und erprobt. Sie sollen in zehn Fächern umgesetzt werden. Für die Studienphasen 2 und 3 soll dies innerhalb eines

Arbeitsgruppen

begrenzten Projektes am Kunsthistorischen Institut in unmittelbarer Zukunft geschehen.

Studienphase I: Erstes Semester

- Zielsetzung: Zielgerichteter und eigeninitiativer Studieneinstieg.
- Themen: Aktives Herangehen an die Studienanforderungen, eigenständige Studienorganisation. Auseinandersetzung mit Studienmotivation und Studienzielen. Unbefangener Umgang mit Lehrenden, Grundlagen des selbstgesteuerten Lernens und des wissenschaftlichen Arbeitens.
- Hypothese: Die Entwicklung einer aktiven Haltung im Umgang mit den Anforderungen des Studienbeginns ist entscheidend für eine rasche Integration und ein motiviertes Studium.
- Erzielte Ergebnisse: Sehr positive Resonanz im Teilnehmerurteil. Deutlich aktivere Studierende in den Lehrveranstaltungen. Bildung von Studiengruppen. Entlastung der Fachberatung.

Studienphase II: Zweites und drittes Semester

- Zielsetzung: Zügiges Grundstudium, endgültige Klärung der Studienentscheidung.
- Themen: Überprüfung der Studienfachwahl. Grundlegende Strategien des selbstgesteuerten Lernens und wissenschaftlichen Arbeitens (Anfertigung schriftlicher Arbeiten, Zeitmanagement, Lerntechniken). Aufbau und Präsentation von Referaten, aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen und Arbeitsgruppen.
- Hypothese: Durch einen konsequenten Abgleich der ersten Studien Erfahrungen mit Studienzielen und Fähigkeiten klärt sich die Studienentscheidung endgültig. Die Vermittlung der grundlegenden Schlüsselkompetenzen bewirkt ein zügiges Grundstudium und die Bereitschaft zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen während des Studiums (Prävention von bis in die Examenphase

Arbeitsgruppen

reichenden Zweifeln an der Fachwahl sowie von unüberlegtem bzw. verspätetem Fachwechsel und Studienabbruch).

Studienphase III: Erstes Semester des Hauptstudiums

- Zielsetzung: Konzentriertes und planvolles Hauptstudium mit überschaubarem Zeithorizont.
- Themen: Zielklarheit für das Hauptstudium. Auseinandersetzung mit beruflichen Perspektiven. Erfolgsorientierung und Motivation beim selbstgesteuerten Lernen. Argumentieren und Diskurs. Gesprächsführung in Bewährungssituationen. Teamarbeit.
- Hypothese: Die aktive Orientierung und Planung direkt nach der Zwischenprüfung sowie die Vertiefung der Schlüsselkompetenzen bewirken einen zügigen und vorausschauend angesteuerten Studienabschluß. Die Studierenden sind gerüstet für Schwerpunktbildung und exemplarisches Lernen (Prävention von Studienverzögerungen).

Studienphase IV: Studienabschluß (ab dem 7. Semester)

- Zielsetzung: Zügige und effektive Examensphase
- Themen: Prüfungsbedingungen. Dialog mit Prüfern und Absoluten. Anwendung der Schlüsselkompetenzen auf die Anforderungen des Examens. Rollenspiele. Erfolgsorientierung.
- Hypothese: Das strukturierte Angebot einer begleitenden Unterstützung für die Examensphase führt zu zügigen und erfolgreichen Abschlüssen.
- Erzielte Ergebnisse: Sehr positive Resonanz im Teilnehmerurteil. Wunsch nach einem solchen Angebot bereits zu Beginn des Hauptstudiums. Die Examensquote der Fächer erhöht sich. Studierende im üblichen Zeitrahmen gestalten ihre Prüfungsvorbereitung effektiver. Langzeitstudierende entscheiden sich für den zügigen

Arbeitsgruppen

Studienabschluß oder ziehen die Konsequenz, das Studium endgültig abzubrechen. Entlastung der Fachberatung von schwierigen Fällen entlastet.

Die Veranstaltungen der Studienphase I vermitteln durch gezielte Anregungen zur sozialen Integration und zur Aktivierung der Studienanfänger die Grundlagen der vier Schlüsselkompetenzen, ein Bewußtsein für ihre Bedeutung sowie die Bereitschaft, diese Schlüsselkompetenzen im Studienverlauf kontinuierlich weiterzuentwickeln. In der Studienphase II und III werden unter der Zielsetzung eines effektiven und zielklaren Grundstudiums bzw. eines konzentrierten Hauptstudiums diese Grundlagen an relevanten Schwerpunkten vertieft. In der Studienphase IV steht der konkrete Einsatz der Schlüsselkompetenzen bei einer effektiven Examensvorbereitung im Vordergrund.

C. Angebot in der Studienphase I (erstes Semester) und IV (Examensvorbereitung)

Studienphase I (erstes Semester): Dreitägige Orientierungseinheit

- 1. Tag:**
10 - 13 Uhr Persönliche Standortbestimmung zu Studienbeginn
15 - 18 Uhr Eigenständige Studienorganisation
- 2. Tag:**
10 - 13 Uhr Unbefangener Umgang mit Lehrenden
15 - 18 Uhr Erkundung der unmittelbaren Studienumwelt
- 3. Tag:**
10 - 13 Uhr Persönliches Interesse am Fach und wissenschaftliches Studium
15 - 18 Uhr Studienziele, Zukunftsperspektiven

Arbeitsgruppen

Semesterbegleitendes Tutorium

Tutorium (6 Sitzungen à 90 Minuten) **anschließende eigenständige Teamarbeit**

Bestimmung individueller Anliegen und Ziele

Aufgaben zur Bibliotheksbenutzung

Wissenschaftliches Arbeiten I: Arbeiten in Bibliotheken

Arbeitsunterlage zur Zeitplanung, Wochenprotokolle

Selbstgesteuertes Lernen I: Schule - Universität; vier Teilaufgaben der Selbststeuerung

Arbeitsunterlage „Lernen lernen“, Individuelle Ziele und Schritte bei der Zeitplanung

Selbstgesteuertes Lernen II: Zeitplanung

Weiterarbeit an den Zeitplänen

Wissenschaftliches Arbeiten II: Literaturbearbeitung, Aufbau schriftlicher Arbeiten

Weiterarbeit an den Zeitplänen

Auswertung der individuellen Lernprozesse

Studienphase IV: Informations- und Diskussionsveranstaltung zur Examensvorbereitung

3 Stunden:

- Informationen zur Prüfungsordnung durch den Vorsitzenden des Prüfungsausschusses
- Gespräch mit Prüfern über ihre jeweiligen Anforderungen für das Examen
- Gespräche mit Absolventen über Strategien bei der Examensvorbereitung
- Vorstellung des semesterbegleitenden Tutoriums und verbindliche Anmeldung

Arbeitsgruppen

Semesterbegleitendes Tutorium

Tutorium (7 Sitzungen à 150 Minuten) **anschließende individuelle Arbeit / Teamarbeit**

Individueller Stand der Examensvorbereitung, Bestimmung konkreter Anliegen und Ziele für das Tutorium

Auswertung des individuellen Studienplans und der erbrachten Leistungen

Bilanz des Studiums für eine zielgerichtete Examensphase:

Gründung von Lerngruppen für das Examen

Individuelle Interessenschwerpunkte, Stärken, Schwächen; Anforderungen des Examins und individueller Stand der Vorbereitung

Einsatz von Strategien der Zeitplanung und der Selbstmotivierung im Vorbereitungsprozess

Ist-Analyse zur individuellen Zeitplanung

Einsatz von Strategien der inhaltlichen Planung und von Lerntechniken

Experimentieren mit einem erweiterten Spektrum von Lerntechniken

Leitfaden für eine Gliederung von schriftlichen Arbeiten nach Fragestellungen

Erstellen einer funktionalen Gliederung für eine schriftliche Arbeit an einem konkreten Beispiel

Rollenspiele:

aktive Gestaltung der Prüfungssituation

Weiterarbeit an den in den Rollenspielen entstandenen offenen Fragen

Auswertung der individuellen Lernprozesse und Bestimmung weiterer Schritte für die Examensvorbereitung

Die TK

Für Studierende

Die Kasse ist Pflicht.

Die TK ist Kür.

Immer mehr Studierende entscheiden sich für die TK. Dem im Vergleich von Leistung und Beitrag kann sich die TK sehen lassen. Straffes Kostenmanagement und überdurchschnittlich gesundheitsbewusste Mitglieder machen's möglich. Das heißt: Volle Leistung vom ersten Tag an. Durch das gesamte Studium, im Berufsleben und danach.

Die TK - eine Kasse für sich. Und für Sie!

Noch Fragen? Rufen Sie uns an. Auch wenn Sie einfach mehr wissen wollen.



Techniker Krankenkasse

Hauptstr. 85
26131 Oldenburg
Telefon: 0441/95 53-0
Telefax: 0441/95 53-140
Internet: <http://www.TK-online.de>

<p>Degode-Haus Markt 24 & Universität Uhlhornsweg Tel. 0441 13949</p>	 <p>Carl von Ossietzky Buchhandlung</p>
---	--

Gerd Lotze, ZSB Oldenburg

Konzepte, Zielsetzungen und Arbeitsformen der Tutorienarbeit

Darstellung der Modelltutorienarbeit an der
Universität Oldenburg

1. Vorgeschichte und zeitlicher Verlauf

Innerhalb der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion, welche Maßnahmen zur dauerhaften Verbesserung der Qualität des Studiums, beitragen können, spielen Tutorienprogramme, die sich speziell an Studienanfänger und Studienanfängerinnen richten, eine besondere Rolle.

An der Universität Oldenburg wurde dieser Diskussionsprozeß auf fächerübergreifender Ebene verstärkt seit dem Sommersemester 1992 geführt und insbesondere im Rahmen der Zentralen Studienkommission verschiedene Vorschläge entwickelt, wie über mittel-, kurz- und langfristigen Maßnahmen die Qualität des Studiums verbessert werden könnte. Vor dem Hintergrund einer

Arbeitsgruppen

umfangreichen Situations- und Problemanalyse wurde dabei sowohl seitens der Lehrenden wie Studierenden vor allem eine Neugestaltung bzw. Verbesserung der Studieneingangsphase ange-regt.

In diesem Zusammenhang wurde folgender Maßnahmenkatalog diskutiert und vorgeschlagen:

- Organisation von Einführungsveranstaltungen und Orientierungseinheiten speziell für Studienanfängerinnen und Studienanfänger (z. B. über besondere Lehrangebote, Einführung in die Wissenschaftspropädeutik, Intensivierung der fachbezogenen Orientierungsphase zu Beginn des Studiums)
- Verstärkung der Fachstudienberatung (Für jeden Studiengang sollte eine Lehrende bzw. einen Lehrenden für die Organisation und Koordination der Fachstudienberatung zuständig sein)
- Möglichst frühzeitige Vermittlung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und der Beseitigung von emotionalen Barrieren und Wissensdefiziten beim wissenschaftlichen Schreiben
- Genauere Analyse der Strukturprobleme und neuralgischen Felder („Hauptstolpersteine“) im Studium, mit denen insbesondere die Studienanfängerinnen und Studienanfänger konfrontiert werden und die zu einer potentiellen Verlängerung des Studiums, bzw. zu vermeidbaren Studienabbrüchen führen (fachbezogene Evaluation). Bessere Erfassung der unterschiedlichen Studienstrategien und Lebensweltsstrukturen der Studierenden vor dem Hintergrund der veränderten Rahmenbedingungen der Hochschulsozialisation
- Stärkung der studentischen Mitarbeit und Mitwirkung bei der Verbesserung der Studien- und Lehrsituation wie auch der fachbezogenen Evaluierung
- Entwicklung unterschiedlicher Modelltutorienprogramme, die insbesondere die soziale Integration der Studienanfängerinnen und -anfänger durch den Aufbau persönlicher Kontakte zu den

Arbeitsgruppen

Mitstudierenden und Lehrenden fördern und die Entwicklung längerfristig tragfähiger Studienstrategien unterstützen sollen.

Allen Beteiligten war klar, daß diese oben aufgeführten Maßnahmen inhaltlich und organisatorisch eng miteinander verknüpft, interagieren und synergetisch vernetzt sind. Der Entwicklung und Durchführung von Modelltutorienprogrammen kam dabei eine Schlüsselrolle zu, da diesen Modelltutorien quasi eine Brückenfunktion bei der Realisierung der anderen Maßnahmen zur Verbesserung der Studieneingangsphase zugesprochen wurde. Der nachfolgende Kurzbericht beschreibt stichwortartig, wie diese Grundprämisse die weitere Gestaltung und Durchführung der Modelltutorienarbeit beeinflusst hat.

Ein inzwischen vorliegender ausführlicher Zwischenbericht kann von mir angefordert werden (Kontaktanschrift: Gerd Lotze, ZSB Oldenburg, Postfach 2503, 26111 Oldenburg).

Im Wintersemester 1993/94 wurden zunächst in den Fachbereichen Pädagogik und Informatik im Rahmen eines Vorlaufs erstmalig an der Universität Oldenburg Modelltutorien durchgeführt, die vom Wissenschaftsministerium gefördert wurden.

Im Wintersemester 1994/95 beteiligten sich dann neun von elf Fachbereichen am Modelltutorienprogramm, im Wintersemester 1995/96 wurden 12, im Wintersemester 1996/97 wurden 15 Tutorienprojekte durchgeführt. Zum kommenden Wintersemester 1997/98 wurden 27 Modelltutorien bewilligt.

In der nachfolgenden Übersicht ist im einzelnen aufgeführt, welche Studiengänge/Fachbereiche Modelltutorien beantragt und durchgeführt haben.

Abb. 1. Übersicht der seit dem Wintersemester 1993/94 geförderten Modelltutorien

	WiSe 93/94 (Vorlauf)	WiSe 94/95	WiSe 95/96	WiSe 96/97	WiSe 97/98
FB 1	Pädagogik	Pädagogik		Pädagogik	Pädagogik Sonderpädagogik Sachunterricht
FB 2		Kunst Musik Text. Gestalten	Kunst Musik Text. Gestalten	Kunst Musik Text. Gestalten Kulturwiss. Geschl.-studien	Kunst Musik Text. Gestalten Kulturwiss. Geschl.-studien
FB 3		Ev. Religions- lehre	Ev. Religions- lehre Soziologie, Politikwiss., Sozialwiss.	Ev. Religions- lehre Geographie Geschichte Soziologie, Politikwiss., Sozialwiss.	Ev. Religions- lehre Geographie Geschichte Soziologie, Politikwiss., Sozialwiss.
FB 4		Wi-Wi	Wi-Wi	Wi-Wi	Wi-Wi
FB 5		Psychologie	Psychologie	Psychologie: - Anf.-tutorium - Mütterttutorium	Psychologie: - Anf.-tutorium - Mütterttutorium
FB 6		Mathematik	Mathematik		- Hauptstudium Philosophie Sportwissenschaft
FB 7			Biologie/Land- schaftsökologie	Biologie/Land- schaftsökologie	Biologie/Land- schaftsökologie
FB 8		Physik	Physik	Physik	
FB 9		Chemie	Chemie	Chemie	
FB 10	Informatik	Informatik	Informatik		Informatik
FB 11				Germanistik	Germanistik Anglistik
Zentrale Projekte					Fächerübergreif. Projekte für: -AusländerInnen -Behinderte Studierende Schreiblabor
Geförd. Projekte	2	11	12	15	27

Die oben abgedruckte Übersicht verdeutlicht, auf welche positive Resonanz das Modelltutorienprogramm in der Universität gestoßen ist: Seit 1993/94 wurden in allen Fachbereichen und in allen großen Studiengängen der Universität Modelltutorien durchgeführt. Gegenwärtig nehmen -bezogen auf alle Studiengänge der Universität- etwa 70 Prozent aller Studienanfängerinnen und Studienanfänger an den Modelltutorien teil, das heißt etwa 600 Studierende - 700 Studierende.

2. Konzeptionelle Rahmenbedingungen

Bei der Entwicklung eines konzeptionellen Gesamtrahmens der Modelltutorien gingen die Beteiligten von folgenden Prämissen aus:

Alle Modelltutorien sollten, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentsetzung, folgende drei Kernaufgaben erfüllen, die zugleich die allgemeinen Richtziele der Tutorienarbeit bildeten: Förderung der sozialen Integration durch den Aufbau sozialer Kontakte (soziale Funktion); Orientierung über Aufbau, Inhalte und Anforderungen des Studiengangs (Orientierungsfunktion); Kennenlernen wichtiger Arbeitsmethoden des Faches und Unterstützung des Selbststudiums durch Gruppenübungen (Übungsfunktion).

Die Fachbereiche bzw. Studiengänge sollten selbst darüber entscheiden, in welcher Weise diese Richtziele in den Tutorien inhaltlich und organisatorisch realisiert werden konnten und welche zusätzlichen Aufgaben und Funktionen die Tutorien zu übernehmen hätten (Schwerpunktbereich). Durch diese Gestaltungsfreiheit sollte ein möglichst großes Spektrum unterschiedlicher Modelltutorienprogramme gefördert werden.

Um die Transparenz und Erfolgskontrolle zu sichern, wurden bestimmte Mindestanforderungen definiert, von deren Erfüllung die Förderung der Modelltutorienprogramme abhängig gemacht wurde. Diese Mindestbedingungen waren u.a.: Ausgehend von einer kurzen Problemanalyse des Faches sollte der Studiengang/der Fachbereich einen möglichst konkreten Zielkatalog definieren

und angeben, inwieweit durch das beantragte Tutorien-Programm ein Beitrag zur Lösung dieser Strukturprobleme geleistet werden könnte. Das Tutorienprogramm sollte inhaltlich und didaktisch erläutert werden. Zumindest ein Mitglied des Lehrkörpers sollte als Kontaktperson am Tutorium mitwirken. Alle Tutorinnen und Tutoren der Modelltutoren waren verpflichtet, an einer dreitägigen Schulung teilzunehmen, die von der Zentralen Beratungsstelle koordiniert wurde. Jedes Fach sollte am Ende des Semesters in einem Bericht die Tutorienarbeit auswerten und darstellen, inwieweit die zuvor definierten Ziele realisiert wurden bzw. welche Konsequenzen sich aufgrund der gewonnenen Erfahrungen für die weitere Tutorienarbeit ergeben.

Um einen fächerübergreifenden Dialog und einen interdisziplinären Erfahrungsaustausch zu gewährleisten, sollten alle am Modelltutorienprogramm beteiligten Fachbereiche/Studiengänge an den Koordinationsitzungen einer Lenkungsgruppe teilnehmen.

Die Erfahrungen in den vergangenen Jahre zeigen, daß sich diese konzeptionellen Rahmenbedingungen bewährt und die Studiengänge die Gestaltungsspielräume in produktiver Weise genutzt haben, um inhaltlich wie organisatorisch unterschiedliche Tutorienprogramme durchzuführen. So hat sich in den vergangenen drei Jahren auf gesamtuniversitärer Ebene ein differenziertes und vielfältiges Modelltutorienprogramm herausgebildet, das in unterschiedlicher Weise sich auf die oben aufgeführten drei Kernaufgaben bezieht und auch die Besonderheiten der einzelnen Fachkulturen in spezifischer Weise widerspiegelt.

Diese Ausdifferenzierung in fachlich unterschiedlich strukturierte Tutorienprogramme mit jeweils verschiedener fachkultureller Profilierung und inhaltlicher Schwerpunktsetzung (Pluralisierungsspekt) war von vornherein gewollt und hat sich im Nachhinein als positiv erwiesen. Einerseits trägt ein solches differenziertes Tutorienprogramm den unterschiedlichen Bedingungen des Faches besser Rechnung als ein einheitlich festgelegtes Standardprogramm. Zum anderen wird durch ein solches vielfältiges Programm

das Anregungspotential für andere Modelltutorien erhöht und eine Art Baukastensystem geschaffen, auf das andere Studiengänge und Fachbereiche bei der Entwicklung eigener Tutorienprogramme zurückgreifen können.

So fand in vielen Fällen ein Anregungs- und Erfahrungstransfer zwischen den einzelnen Studiengängen statt und wurden Bausteine und Module, die sich in der Tutorienarbeit bewährt hatten, von anderen Studiengängen mit gewissen Modifikationen und Ergänzungen übernommen. Gefördert wurde dieser gegenseitige Erfahrungsaustausch durch die regelmäßig stattfindenden Tutorienkoordinierungstreffen (Lenkungsgruppe: Modelltutorien), an denen Vertreterinnen und Vertreter aller Modelltutorien teilnahmen. Am Ende eines jeden Wintersemesters fand ein allgemeines Auswertungstreffen aller Tutorinnen und Tutoren der Modelltutorien im Gästehaus der statt, das als Forum eines interdisziplinären Erfahrungsaustausches fungierte und die Möglichkeit bot, allgemeine strukturelle Probleme der Tutorienarbeit zu besprechen.

Als besonders sinnvoll hat sich in diesem Zusammenhang erwiesen, daß jeder Fachbereich/Studiengang eine zielorientierte und problembezogene Konzeption des geplanten Modelltutorienprogramms vorlegen und diese zum Abschluß ihrer Tätigkeit auch evaluieren mußte. Dahinter stand die Überlegung, die übliche Stofforientierung in der Tutorienarbeit durch eine lernzielorientierung zu ersetzen, um die Studiengänge/Fachbereiche auch dazu anzuregen, sich nicht nur über die Inhalte des Tutoriums, sondern vor dem Hintergrund ihrer jeweils unterschiedlichen Studieneingangssituation auch Gedanken über die Gestaltung der sozialen Lernprozesse innerhalb der Tutorien zu machen. Die so erarbeiteten Konzeptionen förderten die inhaltliche Transparenz und Orientierung, dienten der thematischen Strukturierung und Profilierung, förderten den fachinternen wie fächerübergreifenden Erfahrungsaustausch und ermöglichten eine fundiertere Erfolgskontrolle zur Überprüfung, inwieweit die zuvor definierten Zielsetzungen auch tatsächlich realisiert wurden.

Auch die Regelung, daß alle Tutorinnen und Tutoren der Modelltutorienprogramme vor Beginn ihrer Tätigkeit an einer dreitägigen Schulung teilnehmen mußten, hat sich in der Praxis als sehr sinnvoll erwiesen, da die Qualität der Modelltutorien entscheidend davon abhängig war, inwieweit diese Tutorien für ihre Tätigkeit qualifiziert waren, in welcher Intensität die Tutorinnen und Tutoren eines Projektes miteinander kooperierten und wie das allgemeine Gruppenklima innerhalb des Tutoriums gestaltet war.

3. Allgemeine Aufgaben- und Problemlandschaft

Die entscheidenden Determinanten, die den Erfolg, die Gestaltungsform und den Prozeßverlauf der Tutorienprogramme bestimmen, sind in einer Übersicht (Abb. 2: Aufgaben- und Problemlandschaft der Modelltutorien) schematisch aufgeführt, die im ausführlichen Zwischenbericht abgedruckt ist und angefordert werden kann (s. o.)

Ausgehend von den Kernfunktionen und Leitzielen der Tutorien sollen die wichtigsten strukturellen Problem- und Gestaltungselemente beschrieben werden, die maßgeblich die Arbeit fast aller Tutorienprogramme beeinflußt und zur Ausdifferenzierung von vier unterschiedlichen Grundmodelle der Tutorienarbeit geführt haben, die in unterschiedlicher Weise einen Beitrag zur Verbesserung der Studieneingangssituation leisten. Im abschließenden Teil dieses Auswertungsberichts werden die wichtigsten Kriterien aufgeführt, die miteentscheidend dafür waren, inwieweit das Modelltutorienprogramm erfolgreich verlaufen und bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf eine positive Resonanz gestoben ist.

4. Zielsetzungen und Funktionen der Tutorien

Aktuelle Untersuchungen der Hochschulsozialisationsforschung (vgl. Bargel, HlS) zeigen, wie wichtig gerade in den ersten zwei Semestern die Herausbildung von produktiven Studienorientierungen für den individuellen Studienerfolg ist: Je mehr Studierende ihr Studium als zu bewältigende Herausforderung ansehen, zielstrebig an das Studium herangehen, in die sozialen

Arbeitsgruppen

Netzwerkstrukturen des Faches integriert sind und Erfolgslebnisse im Studium haben, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit, desto größer sind auch ihre Chancen, das Studium erfolgreich abzuschließen und tragfähige berufliche Perspektiven zu entwickeln. Die Ausformung solcher produktiver und konstruktiver Studienorientierungen hängt dabei -neben den personellen und infrastrukturellen Ressourcen im Fachbereich- insbesondere von folgenden Einflußfaktoren ab:

- Qualität der Vorbereitung auf das Studium; Zurechtkommen mit der neuen Rolle als Studienanfängerin bzw. Studienanfänger (Allgemeine Orientierung: Bewältigung der Statuspassage: Schule-Hochschule)
- Informations- und Orientierungsgrad über Aufbau und Inhalte des Studiums
- Kenntnis der Studienanforderungen, insbesondere der neuralgischen Felder (Haupt Stolpersteine) im Studienverlauf
- Fachliches Lern- und Sozialklima, Intensität der sozialen Kontakte und Grad der sozialen Einbindung in die Netzwerkstrukturen des Faches (soziale Integration)
- Beherrschung wissenschaftlicher Arbeits- und Lerntechniken, einschließlich der Entwicklung wirksamer Studien- und Zeitplanungsstrategien
- Fachidentifikation, Stabilisierung des Fachinteresses und erfahrungsgerechte Studieneffizienzerlebnisse
- Sinnvolle Schwerpunktbildungen und Aufbau tragfähiger Berufsperspektiven und biographischer Konstruktionen
- Transparenz der Prüfungsanforderungen und sachgerechter Prüfungsablauf

Die Arbeit der Tutorien konzentriert sich insbesondere auf die ersten fünf genannten Aufgabenbereiche. Bei den jeweils am Ende

Arbeitsgruppen

des Wintersemesters durchgeführten Befragungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, kristallisierten sich – entsprechend ihrer Bedeutung für die Studierenden – folgende drei allgemeine Funktionsbereiche der Tutorienarbeit heraus:

Abb. 2: Funktionsbereiche Modelltutorien

Funktionsbereich	Einzelfunktionen d. Tutorienarbeit
1. Kernfunktionen, mit zentraler Bedeutung für die TeilnehmerInnen	1. Förderung der sozialen Integration 2. Orientierung über Aufbau, Anforderungen und Inhalte des Studiums 3. Kennenlernen wichtiger Arbeitsmethoden des Faches 4. Zurechtkommen mit neuen Studierendenrolle
2. Funktionen, die von den TeilnehmerInnen als nicht so zentral bewertet wurden	5. Hilfe bei der Studienplangestaltung (Veranstaltungsauswahl) 6. Zurechtfinden in der Universität 7. Kennenlernen der Lebensbedingungen am Hochschulort 8. Verstärkung des Fachinteresses
3. Funktionen mit eher geringerer Bedeutung für die TeilnehmerInnen	9. Einblick in die Organisations- und Gremienstruktur der Hochschule 10. Informationsgewinnung über spätere Berufsrolle und Arbeitsmarktchancen

Die obige Übersicht (Abb. 2) belegt, daß die vorgegebenen Richtzielen der Tutorienarbeit, mit den Determinanten für die Entwicklung produktiver und konstruktiver Studienorientierungen korrespondieren und gleichzeitig auch weitgehend in der praktischen Tutorienarbeit umgesetzt und von den TeilnehmerInnen und Teilnehmer der Modelltutorien als zentral oder besonders wichtig eingeschätzt wurden. Das gilt insbesondere für die soziale Integrations- und allgemeine wie fachliche Orientierungsfunktion der Tutorien.

Dabei hat es sich in der praktischen Arbeit als sehr wichtig erwiesen, daß innerhalb des Faches mit den verantwortlichen Lehrenden zuvor sehr konkret abgestimmt wird, welchen Beitrag die Tutorien für die Verbesserung der Studieneingangssituation und der Förderung produktiver Studienorientierungen leisten können, wo die Grenzen der Tutorienarbeit liegen, welche Verantwortung in diesem Zusammenhang die Lehrenden des Faches originär zu erfüllen haben und wie die Arbeit der Tutoren und Lehrenden die Bemühungen des Faches, die Studieneingangssituation zu verbessern (vgl. S. 1) unterstützen und ergänzen können.

Die in den Tutorien verfolgten Zielsetzungen beziehen sich insbesondere auf den Übergang Schule bzw. Zweiter Bildungsweg und Studieneingang und greifen die besonderen Neuorientierungs- und Studienanfangsprobleme auf, die mit dieser Statuspassage verbunden sind. Offen für das Neue zu sein, die universitäre Lebenswelt als Herausforderung und Bewährungsprobe zu begreifen, ohne aber gleichzeitig den Bezug zu den eigenen biographischen Konzepten und lebensweltanteilen zu verlieren! So ließe sich in einer Kurzformel die zentrale Grundidee, beschreiben, nach der die einzelnen Funktions- und Aufgabenbereiche der Tutoren vor dem Hintergrund dieser Statuspassagen inhaltlich strukturiert sind.

In der inhaltlichen Umsetzung der o.g. Zielsetzungen und Funktionen wurden, ausgehend von den oben beschriebenen Aufgaben- und Problemfelder, inhaltlich in den Modelltutorien folgende Themen- und Problembereiche erarbeitet, diskutiert bzw. organisiert, die hier nur exemplarisch aufgezählt werden können:

Themeninhalte und Aktivitäten bezogen auf die zentralen Funktionen der Tutorienarbeit

1. Kennenlernen/Verbesserung der Kommunikation

- persönliche Vorstellung
- Klärung gegenseitige Erwartungen
- Vermittlung sozialer Lernformen

- Organisation und Durchführung gemeinsamer Unternehmungen und Aktivitäten zur Festigung des Gruppenklimas (z. B. gemeinsames Kochen, Kneipentreffen, kulturelle Aktivitäten, Stadterkundungen)
- Durchführung von Fahrten, Wochenendfreizeiten, gemeinsame Unternehmungen
- Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen v. Arbeitsgruppen, Analyse der Gruppensituation u. der Planung und Vorbereitung von Gruppenarbeitsphasen- Besuch einer Sprechstunde eines Lehrenden

2. Arbeits- und Studientechniken

- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten in Verb. mit Lehrveranstlt.
- Arbeitsplanung: Langzeit, Kurzzeitplanung / Pausen / Arbeitsplatz
- praktische Lerntechniken (Tips und Tricks), Umgang mit wissenschaftlichen Texten, Exzerpieren, kreative Schreibübungen und -techniken
- kritische Reflexion von vorgegebenen Inhalten und entwickeln eigener Standpunkte, Literaturtips
- Führungen in Bibliotheken (Uni, FB)
- Interesse an Büchern wecken
- Hinweise auf Einführungsliteratur- Bücherflut versus gezieltes Zusammenstellen von Literatur/Bücherkauf
- Umgang mit Primär- und Sekundärliteratur, Vorstellung v. Fachzeitschriften

3. Orientierung über Aufbau, Inhalte und Anforderungen des Studiums

- gesetzliche und normative Grundlagen des Studiums (Prüfungsordnung, Studienordnung, Studienplan)
- Aufbau und Konzeption des Studiums
- Veranstaltungsformen

Arbeitsgruppen

- Praktika, Vorbereitung u. Durchführung
- Wahlschwerpunkte, Nebenfächer
- Leistungskontrollen, Prüfungstips
- Hinweise auf neuralgische Felder im Studium, Klausurvorbereitung- Befragung von älteren Studierenden/Lehrenden nach persönlichen Studenerfahrungen und -strategien
- Möglichkeiten sinnvoller Studien- und Arbeitszeitgestaltung (Zeitmanagement)

4. Zurechtkommen mit neuen Studierendenrolle, Studium als Lebensphase

- Studienmotivation und Studienwahlmotive (Reflexion Studienwahl),
- Unterschiede schulischer und universitärer Lern- und Arbeitsformen, Antizipation der neuen Studierendenrolle
- Biographische Konstruktionen bei der Studiengestaltung, Entwicklung produktiver und tragfähiger Studienstrategien u. Lernformen
- Umgehen mit Orientierungslosigkeit und Frustrationen im Studienverlauf
- Entmutigung versus Lust am Lernen
- Kontaktmöglichkeiten im Hochschulbereich (Fachschaft, Hochschulsport, Theater, studentische Gruppierungen)

Themeninhalte/Aktivitäten bezogen auf die eher peripheren Funktionen der Tutorien

Berufspraxis

- Praxistfelder
- Wirkungsmöglichkeiten / Perspektiven
- Allgemeine Veränderungen auf dem akademischen Arbeitsmarkt
- reale Bedingungen des Arbeitsmarktes / Berufschancen
- praktische Anforderungen in einzelnen Berufsfeldern
- eigene Berufsvorstellungen
- Organisation von Praxiskontakten und berufskundlichen Veranstaltungen

Arbeitsgruppen

- Organisation berufskundlicher Exkursionen

Soziale Situation

- Wohnen
- finanzielle Situation: Fördermöglichkeiten, BAföG
- Beratungsmöglichkeiten
- Freizeitmöglichkeiten
- kulturelle Angebote
- Uni-Rallye
- Forschungsschwerpunkte
- Einübung in EDV
- Städtische Infrastruktur/Freizeit- und Kulturangebote
- Information über Auslandsstudium

Hochschulpolitik

- Aufbau und Organisation von Fachbereich und Universität
- Gremien und Entscheidungsstrukturen
- Beziehung zwischen Universität und außeruniversitäre Institutionen
- Studentische Selbstverwaltung (Gremien, Wahlen, Zuständigkeiten, etc.)
- hochschulpolitische Gruppierungen
- Geschichte der Universität, des Fachbereichs, des Studiengangs
- studentische Einflußmöglichkeiten in der Hochschulpolitik, Bildungs- und Sozialpolitik
- aktuelle politische Themen in Universität, FB, Studiengang
- Beziehung Universität - Gesellschaft / Wirtschaft

Sonstige Aktivitäten

- Beratung und Eingliederungshilfen für Langzeitstudierende
- Beratung von Fachtutorien, Multiplikatorenschulung (Bindegliedutorien)

Arbeitsgruppen

- Angebot von freien Sprechstunden zur Klärung von Studiengangsfragen
- Reflexion von Berufs- und Studienwahlproz.
- Erhebung über studentische Studienkonzepte und Bewältigungsformen des Studiums und Rückmeldung dieser Ergebnisse an den Studiengang/Fachbereich (Evaluationstutorium)
- Wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis des Faches
- Besprechung von Untersuchungsergebnissen zur Hochschulsocialisation, Analyse von Studienerfolgskriterien und Umgängen mit Krisen im Studienverlauf

Die Vielzahl möglicher Frage- und Themenstellungen, die in den Modelltutorien potentiell bearbeitet werden können und die hier in den Aufstellungen exemplarisch aufgezählt wurden, unterstreicht noch einmal die Notwendigkeit, eine gezielte Themen- und Problemfokussierung vorzunehmen.

5. Strukturelemente und Problemfelder der Tutorienarbeit

(Diese Strukturelemente und Problemfelder sind in einer Graphik verdeutlicht, die im ausführlichen Zwischenbericht abgedruckt worden ist und auf Wunsch zugesandt werden kann)

a) Soziale und fachliche Integration

Einer der entscheidendsten Punkte für das Gelingen und den Erfolg der Tutorienarbeit war, eine ausgewogene Balance zwischen gruppenpädagogischen Methoden der Erarbeitung von thematischen Sachfragen (in Abb. 5, Bereich B und D: allgemeine und fachliche Orientierungsfunktion), dem Einüben von bestimmten Arbeits- und Studiertechniken (Abb. 5, Bereich E: Übungsfunktion) und der gruppenintegrativen Gestaltung der Tutorien zur Förderung von Begegnungs- und Kennenlernformen (Abb. 5, Bereich C: soziale Integration) zu finden, die den unterschiedlichen sachlich-informativen und sozialen Bedürfnissen der Studierenden auch entsprachen. Das eigentliche „Erfolgsgeheimnis“ der Tutorienarbeit

Arbeitsgruppen

bestand vor allem darin, zwischen diesen vier Bereichen ein optimales Mischungsverhältnis zu entwickeln.

In der Praxis hat es sich dabei in der Regel als nachteilig erwiesen, den Tutorien zu umfangreiche Aufgaben und Funktionen zuzuweisen, die diese kaum bewältigen konnten (Problemüberfrachtung durch zu große Stofffülle) und dem Prozesscharakter des Tutoriums wie der Förderung der Eigeninitiative und Selbstorganisation der TeilnehmerInnen widersprachen. In den Tutorien, die stark sachbetont thematisch arbeiten und weniger die sozialen oder gruppendynamischen Aspekte in ihrer Arbeit mit einbezogen, war es in der Regel schwieriger, ein angenehmes Sozialklima und ein gruppenintegratives „Wir-Gefühls“ aufzubauen.

Umgekehrt wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aber auch bemängelt, wenn die Tutorien thematisch-inhaltlich keine klaren und verbindlichen Profile aufwiesen, zu offen und unstrukturiert erschienen, zu ausschließlich auf den sozialen Bereich (E) konzentrierten und zu wenig themenbezogen auf die inhaltlich-organisatorischen Frage- und Problemstellungen der Studienanfänger und -anfängerinnen eingingen.

In der Auswertung der Tutorienberichte hat sich dabei gezeigt, daß in den einzelnen Fachkulturen das Verhältnis zwischen diesen sozialen und inhaltlichen Komponenten in unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen kam. Interessant war in diesem Zusammenhang, daß in den eher strukturierten Studiengängen, wie zum Beispiel in der Informatik und der Biologie bei den TeilnehmerInnen und Teilnehmern die sozial-gruppenpädagogischen Aspekte der Tutorienarbeit mehr im Vordergrund standen und in den weniger strukturierten Studiengängen (Kunst, Musik, Gesellschaftswissenschaften) die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mehr das Bedürfnis hatten, auch thematisch-inhaltlich zu arbeiten oder bestimmte grundlegende wissenschaftliche Arbeitstechniken einzüben und nicht so sehr an sozialen Lernprozessen interessiert waren, da scheinbar im Rahmen des allgemeinen Studiums dafür bereits genügend Spielräume zur Verfügung standen.

Diese Beobachtungen könnten auf eine generelle Kompensationsfunktion der Modelltutorien hindeuten: Die Tutorien greifen häufig bestimmte Interessen und Bedürfnisse der Studierenden auf, auf die die reguläre Lehr- und Veranstaltungsorganisation (Abb. 5, Bereich F) nur bedingt eingeht bzw. eingehen kann und die deshalb von den Studierenden als defizitär erlebt werden. Den eher informell strukturierten Modelltutorien kommt dann eine Art Brücken- oder Vermittlungsfunktion zwischen der je unterschiedlich gestalteten studentischen Lebenswelt und dem eher offiziell betriebenen Lehrbetrieb zu (vgl. Pkt. B4) und sie bilden eine Art ergänzenden Gegenpol zum offiziellen Studiengang.

b) Zeitliche Gestaltung und Verlaufsprozess

Auch wenn in den Auswertungsberichten häufiger betont wird, daß selbst innerhalb des gleichen Studienganges die einzelnen Modelltutorien in unterschiedlicher Weise ablaufen, so läßt sich prozeßanalytisch der Semesterablauf der meisten Tutorien in folgende vier idealtypische Phasen aufteilen:

Groborientierungsphase

In dieser ersten Phase nach Studienbeginn stehen bei den Erstsemesterinnen und Erstsemestern vor allem folgende Probleme und Fragestellungen im Vordergrund:

- Unterstützung bei der Stundenplanerstellung und Erleichterung des Studieneinstiegs
- Groborientierung über Anforderungen (Erstinformation über den Studienverlauf, über Prüfungen, Leistungsnachweise), Inhalte und Aufbau des Studienganges
- Kontaktaufnahme zu den Mitstudierenden und den Lehrenden und Durchführung gemeinsamer Aktivitäten zur Festigung des Gruppenklimas

- Ersten Einblick bekommen in die universitären Gepllogenheiten, sozialen Verkehrsformen und den topographischen und organisatorischen Bedingungen der Hochschule bzw. des Fachbereichs
- Kennenlernen des Hochschulorts.

Nach den Berichten der Tutorinnen und Tutoren fühlen sich die meisten Studienanfänger und -anfängerinnen durch die Vielzahl der unterschiedlichen neuen Eindrücke und Informationen, die in den ersten 2-3 Wochen auf sie einströmen, überfordert und haben das Empfinden, daß sie sich in einer für sie neuen Welt bewegen, sie irgendwie in der Luft schweben und ihnen der „Durchblick fehlt“. Daraus resultieren dann häufig diffuse Unsicherheitsgefühle, etwas falsch zu machen oder zu versäumen, die Angst, „dumme“ Fragen zu stellen und das Bedürfnis nach einem „roten Faden“ durch das Studium, der zumindest eine erste Klarheit, Orientierung und Sicherheit bietet.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Tutorinnen und Tutoren in dieser ersten Phase eine doppelte Aufgabe: Einerseits sollen die Tutorien in Zusammenarbeit mit den Fachstudienberatungsangeboten durch gezielte Informationen diese Verunsicherungen und Fremdheitsgefühle abbauen helfen, Hilfestellungen bei der produktiven Verarbeitung der Informationen leisten und das Selbstvertrauen und die Eigenaktivität der Studienanfängerinnen und -anfänger stärken.

Andererseits sollen die Tutorien durch den Aufbau eines angenehmen Gruppenklimas dazu beitragen, daß sich die Erstsemesterinnen und Erstsemester besser kennenlernen, untereinander ihre Erfahrungen und Eindrücke austauschen und erste gemeinsame Aktivitäten entwickeln, um diese typischen Studienanfangsprobleme zu meistern.

Soziale und fachliche Integrationsphase

In der zweiten Phase, die etwa bis zum Jahreswechsel dauert, geht es vor allem darum:

- Sich in die universitäre Lebenswelt einzuleben, die universitären Spielregeln kennenzulernen und sich mit den Studienbedingungen im Fach und am Hochschulstandort vertraut zu machen
- Engere Sozialkontakte zu den Mitstudierenden zu knüpfen und arbeitsfähige Arbeitsgruppensammenhänge aufbauen
- Möglichkeiten sinnvoller Studien- und Arbeitszeitgestaltung (Zeitmanagement) auszuprobieren und zu entwickeln.

Wichtigstes Ziel dieser zweiten Phase ist die soziale und fachliche Integration in das Studium indem die zunächst punktuellen Informationen und ersten Eindrücke zu einem tragfähigen Studienkonzept verarbeitet, und die Herausbildung sozialer Kontakte und die Bildung selbstorganisierter studentischer Lerngruppen gefördert werden.

Dabei ist zu beobachten, daß eine gelungene Studienintegration die Entwicklung produktiver Studienorientierungen und die Zufriedenheit mit dem Studium fördert und damit wesentlich zum Studien Erfolg beiträgt. Soziale Netzwerkstrukturen, die in dieser Phase aufgebaut werden, stabilisieren sich in der Regel zu immer festeren Lern- und Arbeitsgruppen, die vielfach über das gesamte Studium hinweg existieren und eine wichtige Unterstützungs- und Stabilisierungsfunktion bei der Studienbewältigung besitzen und den verbreiteten Anonymisierungstendenzen im Hochschulbereich entgegenwirken.

In dieser zweiten Phase ist es die Hauptaufgabe der Tutoren und Tutorinnen, den Gruppenbildungsprozeß sozial und inhaltlich zu fördern, das eigene Wissen und die eigenen Studien Erfahrungen zur Verfügung zu stellen und die Diskussionen innerhalb der Tutorien zu strukturieren.

In vielen Tutorien sind die Tutorinnen und Tutoren außerdem bei der Informationsbeschaffung und der Kontaktaufnahme zum Fachbereich wie den universitären Einrichtungen (Beratungseinrichtungen, Sozialdienste, Prüfungsdienste etc.) behilflich und wirken dadurch mit, daß Schwellenängste gegenüber den Lehrenden und universitären Einrichtungen abgebaut werden.

Die meisten Studierenden fühlen sich nach den ersten 2 Monaten fachlich und sozial integriert, haben meist schon engere Kontakte zu ihren Mitstudierenden aufgenommen und für sich ein vorläufiges Studienkonzept entwickelt, mit den Studienbedingungen und -anforderungen umzugehen.

Übungsphase

Insbesondere die Tutorien, die eng mit Studieneinführungsveranstaltungen gekoppelt sind, bieten in Abstimmung mit den jeweiligen Studiengängen folgende Übungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten an:

- Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten und Einüben praktischer Lern- und Arbeitstechniken (z. B. Erstellung von Referaten und Hausarbeiten, kreative Schreibtechniken, problemorientierte Textrezeption)
- Hilfestellung für den Umgang mit wissenschaftlichen Texten
- Sensibilisierung für eigene Lerngewohnheiten und individuelle Zeitorganisationsformen (Zeitmanagement)
- Inhaltliche Nachbearbeitung einzelner Themen aus den Einführungsveranstaltungen, kritische Auseinandersetzung mit ausgewählten fachwissenschaftlichen Fragestellungen.

Neben der theoretischen Wissensaneignung gewinnt der möglichst frühzeitige Erwerb effektiver wissenschaftlicher Arbeitstechniken und -methoden und die Entwicklung produktiver Lernstrategien für eine erfolgreiches und zielorientiertes Studium immer mehr an Bedeutung. Die Lerngewohnheiten und die Arbeitsformen, die die

Arbeitsgruppen

Gegen Ende des ersten Semesters fühlen sich vielen Studienanfängerinnen und -anfänger vom Studium enttäuscht, weil das Bild, das Sie sich vorher vom Studium gemacht haben kaum mit der Studienrealität übereinstimmt, sie nur begrenzt ihre Erwartungen und Aspirationen im ersten Semester verwirklichen konnten oder einsehen mußten, daß der gewählte Studiengang nicht ihren eigentlichen Interessen und Neigungen entspricht.

Diese Diskrepanzerfahrungen zwischen den erfahrenen objektiven Studienbedingungen bzw. -anforderungen und den subjektiven Studierenerwartungen wirken zumindest ernüchternd, werden häufig aber auch krisenhaft erlebt und lösen Reflexions- und Diskussionsprozesse aus, inwieweit zum Beispiel ein Studiengangs- oder auch Hochschulortswechsel sinnvoll sein könnte und welche Möglichkeiten bestehen, mit diesen Diskrepanzen sinnvoll umzugehen, um diese produktiv zu bewältigen.

Auf der anderen Seite zeigen die vorhandenen Ergebnisse auch, daß die meisten Studierenden nach einer Phase der Verunsicherung, nicht zuletzt auch aufgrund der Integrationshilfen durch die Modellkurse, im weiteren Studienverlauf zunehmend das Gefühl haben, „Boden unter die Füße“ zu bekommen, sich in die neue studentische Lebenswelt eingelebt zu haben und das Neue nicht nur als Belastung und Verunsicherung, sondern als Herausforderung anzusehen, die es zu bewältigen gilt, wobei sich dieses Vermögen auch auf die Bewältigung von Krisen und biografischen Neuorientierungsprozessen bezieht. Unterstützt wird diese eher positive Grundeinstellung durch positive Feedbacks seitens Mitstudierenden, auch aus den Tutorien sowie durch Erfolgserlebnisse, die im ersten Semester gesammelt wurden (z. B. positiv bewertete schriftliche Arbeiten und Klausuren, Überwindung von Artikulationshemmungen in den Lehrveranstaltungen, etc.).

Nach den aktuellen Forschungsergebnissen der Hochschulsocialisationsforschung stärkt die Erfahrung, Krisen im Studienverlauf eigenständig erfolgreich bewältigt zu haben, das eigene Selbstwirksamkeitsbewußtsein und bildet eine wichtige Ressource, um produktiv mit ähnlichen Streß- und Belastungssituationen im

Arbeitsgruppen

weiteren Studienverlauf umzugehen. Insofern wirkt sich diese Erfahrung stabilisierend auf den weiteren Studienverlauf aus.

Prozeßanalytische Zusammenfassung

Folgende Auswertungsergebnisse lassen sich zusammenfassend bei einer prozeßanalytischen Betrachtung der Tutorienarbeit festhalten:

1. In der ersten Phase nach Studienbeginn liegt das Hauptinteresse der Teilnehmer/-innen darin, eine erste Groborientierung über Inhalte und Anforderungen des Studiums und Hilfen bei der Studienplangestaltung zu erhalten und sich mit den für die neuen universitären Spielregeln vertraut zu machen. Die Problembearbeitung erfolgt dabei vorrangig nach dem Prinzip: „First things first“, d.h. die Aufmerksamkeit und das Interesse zielt auf die Bewältigung der unmittelbar anstehenden Probleme und der konkreten Organisation des Studienalltages. Frage- und Problemstellungen, die aus der Sicht der Teilnehmer/-innen nicht unmittelbar situationrelevant sind bzw. eher präventiven Charakter besitzen (z. B. Reflexion der Studien- und Berufswahl, allgemeine Informationen über die universitäre Selbstverwaltung, Kritik des Wissenschaftsverständnisses des Faches), stoßen zunächst eher auf ein geringeres Interesse und werden meist erst gegen Ende des Tutoriums (Reflexionsphase) stärker diskutiert.

2. Um die Transparenz und die thematische Attraktivität der Tutorien zu erhöhen, erscheint es sinnvoll, die einzelnen Orientierungs- und Übungseinheiten, die im Rahmen der Modellkurse angeboten werden, schon von Anfang an in Form eines Angebotskatalogs zu definieren und diese modularmäßig zu organisieren, wobei die einzelnen Bausteine meist sowohl eine inhaltlich-stoffliche wie soziale Komponente besitzen und eine zu starke Stoff- und Themenorientierung sich meist nachteilig auf den sozialen Gruppenbildungsprozeß auswirkt. Umgekehrt kann eine zu große Offenheit und mangelnde thematische Strukturiertheit Diffusitätsgefühle auslösen und die

Entwicklung von verbindlichen Arbeitszusammenhängen behindern.

3. Neben den fachlichen Motivationen und Kompetenzen hängt ein erfolgreicher Studienstart nicht nur vom Grad der allgemeinen Orientierung über die universitären Lern- und Arbeitsbedingungen ab, sondern zugleich auch von der sozialen und fachlichen Integration und der Aneignung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden und -techniken ab. Außerdem ist die Entwicklung produktiver Studienorientierungen abhängig von der Art und Weise, wie diese vier Orientierungsstränge (vgl. Abb. 1) mit den Anforderungen und Bedingungen der regulären Veranstaltungsorganisation und den außeruniversitären Aktivitäten und Verpflichtungen verknüpft, ausbalanciert und mit den jeweils unterschiedlichen biographischen Konstruktionen der Studierenden in Beziehung gesetzt werden. Wie gezeigt wurde, bedingen sich diese Bereiche gegenseitig und erfolgt bei einem positiven Studienverlauf eine immer stärkere Vernetzung dieser Felder zu einer Gesamtfiguration. Die Modelltutorien spielen in diesem Figurationsprozeß eine wesentliche Rolle.

4. In den letzten Jahren ist bei den StudienanfängerInnen ein verstärkter Wunsch nach mehr ergebnisorientierten Übungs- und Orientierungseinheiten zu beobachten (z.B. Einüben spezifischer Lerntechniken). Eher persönlichkeitsbezogene Themen (wie z.B. die Reflexion der Studien- und Berufswahl, das persönliche Erleben der Studierendenrolle, das Umgehen mit studienbedingten persönlichen Krisen und Enttäuschungen) erfolgen meist erst gegen Ende des Tutoriums im Rahmen informeller Gespräche und im kleinerem vertrauten Kreis und sind weniger Gegenstand von vorstrukturierten und anonymen Diskussionsveranstaltungen.

6. Vorstrukturierung und Offenheit

Es wurde bereits darauf hingewiesen, wie wichtig es ist, die mehr sachbetonten inhaltlich-thematischen und die stärker sozial orientierten Komponenten innerhalb der Tutorienarbeit ausgewogen auszubalancieren und sequenzmäßig so in eine sinnvolle zeitliche

Reihenfolge aufzugliedern, daß damit die konkreten Orientierungs- und Diskussionsbedürfnissen der TeilnehmerInnen aufgegriffen werden.

Dabei erwies es sich als sinnvoll und nützlich, die Tutorienarbeit von vornherein auf bestimmte Kernaufgabenbereiche zu fokussieren und von diesem Kern ausgehend weitere mögliche Aufgabenfelder bzw. Funktionsbereiche zu definieren (konzentrische Problemdefinition). Diese eher peripheren zusätzlichen Aufgabenfelder besaßen dann eher Angebots- und Anregungscharakter und die TeilnehmerInnen und Teilnehmer konnten sich entscheiden, mit welchen Inhalten, Frage- oder Problemstellungen sie sich intensiver im Tutorium auseinandersetzen wollten. Wichtig war dabei, daß in den Tutorien sowohl genügend attraktive Informations-, Orientierungs- und Übungsmöglichkeiten angeboten wurden (Sachebene), aber auch ausreichend Spielräume und Möglichkeiten für die sozialen Lern- und Integrationsprozesse zur Verfügung standen (Sozialebene).

Als nützlich wurde empfunden, wenn bereits vor Semesterbeginn ein vorläufiges ausgearbeitetes Konzept vorlag, das die wichtigsten Zielsetzungen und Aufgabenstellungen der Tutorien enthielt. Auf der Grundlage dieser Grobplanung, die dann eine Art Fahrplan für den weitere Tutorienarbeit bildete, konnte dann in Abstimmung mit den Teilnehmern/-innen die weitere Feinplanung erfolgen. Um die Eigenaktivität und die Selbstverantwortung zu stärken, haben in den meisten Tutorien nach der Groborientierungsphase die Erstsemester immer stärker an der inhaltlichen Ausgestaltung der Tutorien mitgewirkt. So haben sie z. B. zuvor innerhalb der Gruppe abgesprochene Aktivitäten und Vorhaben vorbereitet und organisiert oder bestimmte Aufgaben im Gruppenprozeß übernommen. Die anfangs relativ dominante Leitungsfunktion der Tutoren und Tutorinnen wurde so schrittweise abgebaut und konzentrierte sich immer mehr auf bestimmte Moderationsaufgaben: Primäre Aufgabe der Tutoren/-innen war es nach dieser ersten Phase, ein angenehmes Lern- und Gruppenklima zu schaffen und aufrechtzuerhalten, Diskussionen anzuregen, einzelnen Aktivitäten innerhalb des Tutoriums und zwischen

Arbeitsgruppen

den anderen Fachtutorien zu koordinieren, die Eigenaktivitäten der Teilnehmer/-innen zu fördern, und bei der Themenbearbeitung dosiert eigene Erfahrungen einzubringen, gleichzeitig aber auch Bezüge zu den Interessen und Lebenserfahrungen der Studierenden herzustellen.

Dieser Erfahrungstransfer von eigenen Studienerfahrungen und Lerntechniken war insbesondere in der Übungsphase von besonderer Bedeutung, um individuelle Leistungs- und Versagungsängste aufzugreifen und konkrete und effiziente Lern- und Arbeitsstrategien aufzuzeigen, wie sowohl zeitökonomisch wie arbeitstechnisch mit diesen Studienanforderungen sinnvoll umgegangen werden könnte. Dabei wurde dann vielfach auf sehr strukturierte Lern- und Arbeitsseinheiten zurückgegriffen, die bereits von anderen universitären Einrichtungen entwickelt und erfolgreich erprobt wurden (vgl. Schreibbüros, kreative Schreibtechniken).

7. Institutionelle Einbindung

Eine möglichst enge institutionelle Einbindung der Tutorienarbeit in den Fachbereich ist vor allem deshalb wichtig, um die Kontinuität der Tutorienarbeit mittelfristig abzusichern und die Erfahrungen aus der Tutorienarbeit in den Fachbereich zurückzuvermitteln um gegebenenfalls Maßnahmen zur Verbesserung der Studienzugangssituation einzuleiten. In der Regel wurde vom Fachbereich ein Mitglied des Lehrkörpers als Kontaktperson bestimmt, die für das Modelltutorienprogramm des Faches verantwortlich war. Diese Kontaktperson war insbesondere für folgende Aufgaben zuständig:

1. Koordination der einzelnen Aktivitäten, die mit dem Modelltutorium verbunden waren
2. Ausarbeitung eines vorläufigen Konzepts und Formulierung eines Förderantrages
3. Organisation und Durchführung des Auswahlverfahrens der Tutorinnen und Tutoren

Arbeitsgruppen

4. Entwicklung und Ausarbeitung eines inhaltlichen Schulungskonzepts in Zusammenarbeit mit dem zentralen Schulungsteam
5. Infrastrukturelle Hilfen bei der Durchführung der Tutorien (z. B. Hilfen bei der Material- und Raumorganisation)
6. Inhaltliche Betreuung der Modelltutorine (z. B. Organisation und Durchführung von der Koordinations Sitzungen der Tutor/-innen eines Faches)
7. Teilnahme am Erfahrungsaustausch der fächerübergreifenden Lenkungsgruppe und Vorbereitung des allgemeinen Auswertungstreffens der Modelltutorien am Ende des Semesters.
8. Rückmeldung der Arbeits- und Diskussionsergebnisse der Tutorien an das Fach, Mitwirkung bei der fachinternen Studienreformdiskussion unter Einbezug der Erfahrungen aus der Tutorienarbeit
9. Zusammenfassung der einzelnen Erfahrungsberichte zu einem Gesamtauswertungsbericht
10. Evaluation der Tutorienarbeit

Je enger und engagierter die jeweilige Kontaktperson mit den einzelnen Modelltutoren/-innen kooperierte und der Fachbereich das Modellvorhaben auch nach außen unterstützte, desto besser konnten die Tutorien ihre Vermittlungs- und Brückenfunktionsaufgabe erfüllen und desto größer war auch das Teilnahmeinteresse der Erstsemester/-innen am Tutorium.

Es hat sich allerdings in einzelnen Fällen auch gezeigt, daß Vertreter einiger Fächer nur an veranstaltungsabhängigen, nicht aber an veranstaltungsunabhängigen Eingangstutorien interessiert waren. Erst nachdem in anderen Fachbereichen solche Projekte mit Erfolg durchgeführt worden waren und ein differenzierterer Zielkatalog für die Modelltutorien erarbeitet wurde, konnte diese generelle Skepsis gegenüber solchen Projekten zumindest abgebaut werden. Ein wichtiger Effekt dieser allgemeinen Diskussion

um den generellen Sinn und die konkrete inhaltliche Ausgestaltung dieser Modellprojekte war sicherlich auch, daß auf einer breiteren Ebene Probleme der Studieneingangsphase und des veränderten Studienverhaltens auf allgemeiner universitärer wie auf fachbereichsbezogener Ebene diskutiert wurde. Aus einzelnen Auswertungsberichten geht zumindest hervor, daß diese Diskussionen zum Teil im Fachbereich zu einer stärkeren Problemsensibilisierung geführt haben.

8. Teilnahmepresenz und Gruppengröße

Durchschnittlich haben nur Zweidrittel der Studiennanfänger/-innen an der Eingangstutorien teilgenommen. In den größeren Fächern war die Teilnahmepresenz meist geringer als in den kleineren Fächern. An den veranstaltungsunabhängigen Tutorien haben durchschnittlich weniger Erstsemester teilgenommen als an den veranstaltungsorientierten Tutorien.

Für den optimalen Gruppenbildungszusammenhang wurde eine Teilnehmerzahl von 8 - 12 Erstsemestern angesehen. In den meisten Tutorien war die Teilnahmepresenz in den ersten acht Wochen relativ konstant. Nach den Weihnachtferien ging in einigen Tutorien die Teilnehmerzahlen sprunghaft zurück, so daß sich einzelne Tutoriengruppen zu größeren Gruppen zusammenschlossen oder auch verstärkt gruppenübergreifende Aktivitäten (z. B. Fachbereichserkundung, Befragung von Lehrenden über deren Forschungsschwerpunkte, Einführung in die EDV) organisiert wurden.

Vor allem Studierende, die außerhalb wohnten und dort familiäre oder arbeitsmäßige Verpflichtungen hatten (Familie, Teilzeitarbeit), sahen sich häufig nicht in der Lage, an den Tutorien teilzunehmen, da sie auch schon im ersten Semester eine relativ stringente Zeitorganisation praktizierten und den Besuch der Lehrveranstaltungen auf bestimmte Tage konzentrierten (Blockstudium). Um auch diesen pendelnden Studierenden den Besuch der Tutorien zu ermöglichen, wurden flexible Tutorienzeiten gewählt, die auch

zeitlich möglichst günstig zu den entsprechenden Einführungsveranstaltungen lagen.

Wenn es auch relativ schwierig ist, genauer die Faktoren zu ermitteln, von denen die Teilnahmepresenz im einzelnen abhängt, so werden in den Auswertungsberichten vor allem folgende Punkte genannt, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen können:

- Art und Grad der institutionellen Einbindung des Tutoriums und Bezug zum regulären Veranstaltungsangebot
- Thematische Attraktivität und adressatenbezogene Zielsetzungen des Tutoriums
- Grad der institutionellen Unterstützung und Empfehlung durch den Lehrkörper
- Form und Zeitpunkt der Ankündigung und Bekanntmachung
- Zeitliche Organisation des Tutoriums und individuelle zeitliche Gestaltungsspielräume
- Fachliche, soziale Kompetenz und persönliche Ausstrahlung und Auftreten der Tutoren/-innen bei der Kontaktaufnahme mit den Studienanfänger/-innen
- Bekanntheitsgrad des Tutoriums und informelle Empfehlungen durch ältere Studierende bzw. Personen aus den sozialen Netzwerken
- Interne Kooperationsbeziehungen und sozialer Zusammenhalt unter den Tutoren/-innen des Faches

Gisela Runte, Elfi Wartenberg, PSB Universität und Studentenwerk Oldenburg

Das Oldenburger Schulungskonzept für Studieneingangstutorien

Die Referentinnen dieser Arbeitsgruppe sind Mitglieder eines fünfköpfigen Teams von SchulerInnen, die seit fünf Jahren im Rahmen eines Modellprojekts TutorInnen ausbilden.

Das Konzept für diese Schulung wurde gemeinsam entwickelt, erprobt und immer wieder modifiziert.

Der aktuelle Stand wurde in dieser Arbeitsgruppe vorgestellt.

Die Referentinnen führten in das Schulungskonzept ein, indem sie Bestandteile daraus mit den TeilnehmerInnen praktizierten und anschließend diskutierten.

In Oldenburg ist die Teilnahme an der Schulung für alle TutorInnen des Modellprojekts verbindlich. Sie umfaßt an drei Tagen jeweils 6 Vollzeistunden und wird meist ca. 1 Woche vor den Orientierungstagen durchgeführt. Das generelle Ziel ist es, Studierende höherer Fachsemester zur Tätigkeit des/der TutorIn zu qualifizieren. Es soll eine gemeinsame Ausgangsbasis geschaffen und eine gute Vernetzung hergestellt werden.

Grundsätzlich soll eine Kompetenzerweiterung durch Learning By Doing erfolgen, d.h. es wird mit den TutorInnen so gearbeitet, als seien sie ihre eigene Zielgruppe, damit sie die Methoden an sich selbst erfahren. Die Kennisvermittlung, das Einüben und Erweitern der Kompetenz und die Bildung von TutorInnenteams sollen den TeilnehmerInnen ein Gefühl von Sicherheit und Eingebundensein geben. Es gibt die Möglichkeit, im laufenden Semester Begleitsitzungen zu beantragen, in denen mit supervisionsähnlichen Methoden im Team gearbeitet wird.

Am Ende dieser Schulung sollen alle TeilnehmerInnen die sieben Bausteine des Konzepts durchlaufen haben:

- Einführung in das Thema, erstes Kennenlernen
- Sensibilisierung für die Grundbedürfnisse von Erstsemestern
- leiten von und Arbeiten in Gruppen
- Rollenverständnis
- Zeit- und Verlaufsplan
- Problemsituationen / Rollenspiele
- Abschlußfeedback / Team

Wie diese Bausteine didaktisch und methodisch aufbereitet werden, ist dem /der jeweiligen SchulerIn freigestellt.

Nachdem die ReferentInnen dieses Konzept dargestellt hatten, fand ein reger Austausch über andere Konzepte und Ideen statt. Die TeilnehmerInnen berichteten der Arbeitsgruppe von ihren Erfahrungen und Projekten an ihren jeweiligen Arbeitsplätzen. Die Spannbreite war sehr groß. Einige KollegInnen beschäftigten sich gerade erstmals mit der Idee, TutorInnen zu schulen, andere bilden bereits MentorInnen aus, die später TutorInnen schulen sollen. Darüberhinaus kamen unterschiedliche Finanzierungsmodelle (z.B. HSP III oder Modellprojekt) und daraus folgende Konsequenzen zur Sprache.

Die Kontaktaufnahme der KollegInnen untereinander zur gegenseitigen Unterstützung und zum Erfahrungsaustausch ist durch die Adressenliste der TeilnehmerInnen jetzt möglich.

Als Arbeitsmaterial fügen wir das gesamte **Konzept** unserem Bericht hinzu.

Konzept für die Schulung von TutorInnen

entwickelt vom SchülerInnen-Team der Universität Oldenburg:

Margrit Ladenthin ZSB

Gerd Lotze ZSB

Dr. Wolfgang Mischke FB1 u. 5

Gisela Runte PSB

Elfi Warthenberg PSB

Dr. Rolf Warthenberg PSB

Modelltutorien zur Studiengangssphase

ZIELE und LEITGEDANKEN des Konzepts:

Das Ziel der Schulung ist es, Studierende höherer Fachsemester zur Tätigkeit des Tutors/der Tutorin zu qualifizieren. Es soll eine gemeinsame Ausgangsbasis geschaffen werden, bei der eine große Zahl von TutorInnen in Teams miteinander vernetzt werden und auch nach der Schulung die Möglichkeit haben sich in dieser Zusammensetzung zu treffen. Mit den nun folgenden Schritten versuchen wir, diese Ziele zu erreichen:

a) Kennnisvermittlung

Es ist unser Ziel, mit den zukünftigen TutorInnen so zu arbeiten, als seien sie ihre eigene Zielgruppe und erfahren die Methoden an sich selbst. Durch die Reflektion der einzelnen Schritte sollen ihnen die notwendigen theoretischen Kenntnisse vermittelt werden.

b) Kompetenzerweiterung

Erst im zweiten Teil der Schulung steht das Erstellen eines sinnvollen Verlaufsplans für die Tutorensitzungen auf dem Lehrplan.

In der Gruppe werden exemplarisch einige Situationen im Rollenspiel geübt, mögliche Schwierigkeiten vorweggenommen und Verhaltensmuster zur Bewältigung dieser gesammelt.

c) Vernetzung

Die Kennnisvermittlung, das Einüben und Erweitern der Kompetenz und nicht zuletzt die Bildung von TutorInnenteams sollen den TeilnehmerInnen ein Gefühl von Sicherheit und Eingebundensein geben.

Die Möglichkeit, im laufenden Semester Begleitsitzungen mit der/dem Schülerin zu beantragen in denen mit supervisionsähnlichen Methoden gearbeitet wird und einen Austausch mit den "KollegInnen" möglich ist, soll diesen Effekt noch unterstreichen.

d) Schulungsinhalte

Am Ende der Schulung sollen alle TeilnehmerInnen verschiedene **Lernkonzepte** kennen, ihr eigenes **Rollenverständnis** reflektiert haben, **Moderationstechniken** erfahren und geübt haben, etwas über **Gruppendynamik** wissen, das Gefühl haben, Mitglied eines **Teams** zu sein und mit einem sinnvollen **Zeit- und Verlaufsplan** für die eigene Arbeit nach Hause gehen.

e) Materialien

Neben einem Methodenreader, der den TutorInnen zur Einsicht zur Verfügung steht, brauchen wir:

- Packpapierrollen
- Klebeband
- dicke Stifte
- verschiedenfarbige Kärtchen
- Schere

SETTING:

Die Schulung ist für alle neuen TutorInnen verbindlich, um eine vergleichbare Ausgangsbasis zu schaffen und eine gute Vernetzung herzustellen.

Nach mehrjähriger Erfahrung hat es sich bewährt, die Unterrichtsstunden auf drei Tage mit jeweils 6 Vollzeitstunden zu verteilen. Die Schulung findet am Ende der Semesterferien ca. 1 Woche vor der Orientierungswoche statt.

SCHULERINNENTEAM:

Unser Team der SchülerInnen entwickelte das vorliegende Konzept gemeinsam.

Dieses Konzept versteht sich als gemeinsame Arbeitsgrundlage, um ein vergleichbares Gerüst für die Schulungsinhalte zu gewährleisten. Der vorgegebene Rahmen sollte aber auch genügend Spielraum lassen, um eine individuelle Schwerpunktsetzung, die dem /der SchülerIn und/oder den Bedürfnissen der Gruppe entspricht, zu ermöglichen.

ARBEITSSCHRITTE DER SCHULUNG

Vorbemerkung

1) Die folgenden 7 Elemente/Bausteine des Konzepts werden in jeder Schulungsgruppe durchgeführt. Wieviel Zeit innerhalb der drei Tage für die jeweiligen Schritte verwandt wird, an welcher Stelle welcher Baustein eingefügt wird und auf welche Art und Weise, bleibt der jeweiligen SchülerIn/dem jeweiligen Schüler überlassen

2) Nach jedem dieser Arbeitsschritte erfolgt eine Metakommunikation mit den TeilnehmerInnen. Da hier am Modell gelernt wird, soll das soeben Erlebte und Erfahrene analysiert und auf die Anwendbarkeit im Tutorium überprüft werden. Ferner soll der Blick dafür geöffnet werden, welche weiteren unterschiedlichen Schritte an der gerade befindlichen Stelle des Lehrplans möglich sind, um im Tutorium sinnvoll und bedürfnisorientiert fortzufahren. Die TutorInnen erleben hier am Modell, wie man bei einem Konzept bleiben kann, ohne die gruppendynamisch notwendige Flexibilität zu verlieren.

Es folgen nun die einzelnen Arbeitsschritte. Ob diese Arbeitsschritte eher erlebnisorientiert oder eher theoretisch-kognitiv vermittelt werden, ist der Mentalität des Schülers/der Schülerin und der Gruppe überlassen. An einigen Stellen werden hierfür verschiedene Beispiele genannt.

I Orientierungs- und Kennenlernphase

Einführung ins Thema

1.1.

Nach der Begrüßung durch den Schüler/die Schülerin und der Absprache über den organisatorischen Ablauf der folgenden 3 Tage wird mit Hilfe einer oder mehrerer Methoden die Kennerrunde eingeleitet.

Dies kann z.B. ein PartnerInneninterview sein, weil es sowohl das gegenseitige Kennenlernen als auch durch die Fragestellung eine Einleitung ins Thema bietet.

Die Fragen des PartnerInneninterviews lauten:

- Name, Fachbereich, Alter evtl. Semesterzahl?
- Warum haben Sie sich als TutorIn beworben? (Selbstwahrnehmung)
- Was glauben Sie, weshalb Sie ausgewählt wurden? (Stärken)
- Welche Befürchtungen haben Sie angesichts Ihrer Aufgabe? (Lücken).

Die Antworten werden von der Interviewerin/dem Interviewer in Stichworten auf verschiedenfarbigen Karten notiert und an großen Wandzeitungen aufgehängt.

NAME	SELBSTWAHRNEHMUNG	STÄRKEN	LÜCKEN
------	-------------------	---------	--------

Nach dieser Arbeitseinheit reflektieren wir mit den TeilnehmerInnen, was wir gerade getan haben, welche Ziele verfolgt wurden und ob es eine Übertragbarkeit auf Ihre Arbeit als TutorIn gibt.

1.2.

Es folgt ein kurzer Theorieblock über die wichtigsten TZI-Regeln und ihren Sinn in Teamsitzungen und Tutorien. Der Zweck von Eingangs- und Abschlussrunden wird transparent gemacht. Diese Regeln sollen während der Schulungstage beachtet und eingehalten werden.

Arbeitsgruppen

Diese Arbeitseinheit kann z. B. in Form eines Kurzvortrags stattfinden oder indem durch Zuruf auf die Fragen

- was muß ich tun, damit die Sitzung ein Mißerfolg wird?
- was muß die Gruppe tun, damit die Sitzung ein Mißerfolg wird?

Antworten gesammelt werden, aus denen gemeinsam Regeln für die Arbeit in Gruppen abgeleitet werden.

II Sensibilisierung für die Bedürfnisse von ErstsemestlerInnen

Nachdem sich die Gruppe nun näher kennengelernt hat und erste Techniken erfahren wurden, wollen wir als nächstes sowohl für das Thema Studienbeginn sensibilisieren als auch zum Thema Lernkonzepte überleiten.

II.1. Das kann z.B. mit Hilfe einer Phantasierreise erfolgen.

Alle TeilnehmerInnen versuchen, sich auf sich selbst zu konzentrieren (die Art der genaueren Anleitung sind der Gruppe und der Schulerin/dem Schüler angepaßt) und sollen sich an ihren eigenen Studienbeginn zurückerinnern.

Wir benennen verschiedene Aspekte, um die Erinnerung anzuregen:

- die dem Studienbeginn vorausgegangene Lebensphase (Abitur, Abendschule....., Zivildienst, Bundeswehr, Job, Reise etc....)
- der Umzug zum Studienort
- die Wohnung, das Zimmer
- die neue Umgebung
- die neuen Kontakte
- die erste Begegnung mit der Universität
- die ersten Seminare, Vorlesungen, Tutorien
- die ersten Leistungsnachweise und Prüfungen

Bei jedem dieser Aspekte ermutigen wir, sich an Gefühle, Bedürfnisse, Ängste, gute und schlechte Erfahrungen zu erinnern.

Arbeitsgruppen

Nach dieser geleiteten Phantasierreise sollen sich alle verdeutlichen, daß sie sich sowohl auf der persönlichen als auch auf der sozialen wie auf der fachlichen Ebene weiterentwickelt haben.

Sie sollen sich vergegenwärtigen, auf welcher dieser Ebenen sie auf welche Art und Weise was gelernt haben.

Die Antworten werden wiederum auf Kärtchen notiert und an einer Wandzeitung gesammelt.

Die grobe Sortierung ist vorgegeben:

SOZIALE	INSTITUTIONELLE	FACHLICHE
Integration	Integration	Integration

Wir **clustern** dann gemeinsam, wie welche Erfahrung nahegebracht wurde und **punkten**, welche der Aufgaben nach Ansicht der TeilnehmerInnen in den Tutorien an erster Stelle behandelt werden sollte usw..

Wieder folgt die **Metakommunikation** über die soeben angewandten Methoden, die Übertragbarkeit auf die Tutorien und den Sinn dieses Arbeitsschrittes innerhalb der Schulung.

II.2. Eine andere Möglichkeit ist die Kleingruppenarbeit.

Hier sollen in Kleingruppen die Fragen diskutiert werden:

- Wie habe ich mein Studium bisher erlebt?
- Was war gut und hat mir geholfen?
- Was hat mir gefehlt oder hat mich verunsichert?

Im Plenum werden auch hier die Antworten auf Kärtchen notiert, auf einem Metaplan gesammelt und geclustert. Nach diesen Problemlösungen bilden sich wiederum Kleingruppen, die Lösungsansätze für die genannten Probleme entwickeln und im Plenum präsentieren.

III Leiten von und Arbeiten mit Gruppen

III.1. Lernkonzepte

An dieser Stelle könnte ein Theorieblock über verschiedene Lernkonzepte folgen, falls nicht der Gruppenprozeß einen anderen Arbeitsschritt erforderlich macht.

Ausgehend von den Ergebnissen des letzten Metaplans erklären wir folgende Lernkonzepte:

- das **Trichtermodell**

Dieses Modell ist am ehesten mit dem Frontalunterricht zu vergleichen. Eine Person gibt ihr Wissen an andere weiter (richtet es ihnen ein).

- das **Reiseleitermodell**

Hier gibt es durch die zu erforschende "Landschaft" eine leitende, bzw. begleitende Person, Erfahrungen können die Einzelnen hier selbst machen.

- das **GärtnerInnenmodell**

Hier stellen wir uns die TeilnehmerInnen einer Gruppe wie verschiedene Pflanzen in einem Garten vor, die aufgrund ihrer Eigenart im unterschiedlichen Wachstumsstadium individuelle Pflege benötigen.

Wir reflektieren gemeinsam, für welchen Inhalt welches Modell Anwendung gefunden hat laut Metaplan, welches Modell wofür bisher in der Schulung eingesetzt wurde und wie sich das zukünftig in den Tutorien verhalten könnte.

Wir betonen, daß es nicht darum geht, eines dieser Modelle zu favorisieren, sondern daß Lerninhalt und Lehrmethode sinnvoll aufeinander abgestimmt werden sollen.

III.2. Beziehungs- und Sachebene

Alternativ oder ergänzend kann auch mit dem Modell des "Eisbergs" gearbeitet werden.

Es erläutert das komplizierte Gefüge einer Gruppe und versucht zu zeigen, daß die Sachebene und die Beziehungsebene innerhalb einer Gruppe in Wechselwirkung miteinander stehen.

(Quelle: "Wie die Gruppe laufen lernt" Langmack, Braune-Krickau, Weinheim 1989)

Danach sollen im PartnerInneninterview folgende Fragen reflektiert werden:

- Wann und wo habe ich schon einmal eine Gruppe geleitet?
- Was ist mir dabei gut gelungen?

Im Plenum wird nur eine kurze Zusammenfassung abgegeben.

IV Rollenverständnis

Bei diesem Thema gehen wir u.a. auch auf das Problem der **Zwittrolle** der Tutorin/desTutoren zwischen den Bedürfnissen der Erstsemester und den Erwartungen der Lehrenden ein. Als nicht unwesentliche Komponente wird die am Beginn der Schulung angesprochene Selbstwahrnehmung hinzugezogen.

Frage also: Welche Rolle nehme ich zwischen

- den Erwartungen der Lehrenden und deren geheimen und offenen Zielen
- den benannten und verheimlichten Erwartungen der ErstsemesterInnen und
- meinen eigenen Fähigkeiten und Zielen an meine Arbeit ein?

IV.1.

Wir sammeln dafür Berufs- und Tätigkeitsbezeichnungen nach Art des brainstorming, wie z.B. Vater, Mutter, Schwester, Großer Bruder, Kumpel, Genie, Dozent, etc.etc.

Wir diskutieren, aus welchem Blickwinkel wir welchen Auftrag bekommen und wie sich jede/r Einzelne darin zufriedenstellend arrangieren könnte.

In der jeweiligen Gruppe werden sich nun verschiedene Tutorientypen offenbart haben, so daß es nahelegt, den **Teamgedanken** an dieser Stelle zu besprechen. Die angebotenen Begleitsitzungen sowie diese Zusammenkunft zur Schulung sollen der gemeinsamen Koordination und Planung von Eingangstutorien dienen, wo es möglich ist, sich mit anderen TutorInnen auszutauschen und in der Verschiedenheit die Chance der Ergänzung und Horizontalerweiterung zu sehen und sich gegenseitig durch unterschiedliche Ideen im Handlungsspektrum anzuregen. Unter Hinweis auf die eingangs im Metaplan festgehaltenen Lücken der Einzelnen stellt sich hier die Frage, welches "Teammitglied" für welches ausgleichend und unterstützend wirken könnte. (**Man muß nicht alles können!!**)

IV.2.

Die andere Möglichkeit wäre, in Kleingruppen die Frage :

- Wie willst Du als TutorIn sein?
- diskutieren zu lassen. Die Ergebnisse werden an der Wandzeitung gesammelt und auf dem Hintergrund der unterschiedlichen Erwartungshaltungen von Lehrenden, Erstsemestern und den TutorInnen selbst ausgewertet.

V Zeit- und Verlaufsplan

Es ist nun an der Zeit, in die konkrete Planung der Tutoriensitzungen einzusteigen. D.h. es wird in Kleingruppen ein **Zeit- und Verlaufsplan** für die bevorstehende Arbeit erstellt, der die bisher gelernten Inhalte berücksichtigt.

Wir erinnern nochmals an die Fragen:

- welches ist mein wichtigstes Ziel mit diesem Tutorium?
- wie behalte ich es im Auge?
- was muß noch integriert werden?
- wie will ich das vermitteln?
- welches ist meine Zielgruppe?
- wo werde ich arbeiten?

- wie gebe ich das bekannt? etc.etc.
- Diese Pläne werden in der Gruppe später vorgestellt und gemeinsam besprochen.

VI Problemsituationen

Ein wichtiger Bestandteil der Schulung besteht darin, sich einige eventuell problematische Situationen oder Situationen im Verlauf eines Tutoriums vorzustellen.

VI.1.

Diese Situationen und verschiedene Lösungsstrategien können z.B. im Rollenspiel geübt werden.

Solche Situationen können z.B. sein:

- auf welche Art und Weise gebe ich mein Tutorium bekannt?
- wie stelle ich Verbindlichkeit her?
- wie gehe ich mit Schweigern, Störern, Außenseitern um ? etc. etc

VI.2.

Es kann aber auch nach einem kurzen Vortrag über den Umgang mit Problemen in Gruppen und der Erläuterung des folgenden Schemas ganz konkret an vorgegebenen Beispielen Gesprächsführung geübt werden.

Schema:

1. Das Gesprächsziel muß klar sein
2. Das Problem wird benannt. Es wird situationsbezogen argumentiert.
3. Quittierung
4. Überprüfung, ob das gleiche Ziel vorhanden ist.
5. Erste Schritte in Richtung Ziel entwickeln.
6. Vereinbarung treffen.

Beispiel:

Nörgelsätze wie : "Du kapierst wohl gar nichts!" umwandeln in : "Was genau hast Du nicht verstanden?"

Arbeitsgruppen

Nach diesem Muster werden weitere Techniken der Gesprächsführung geübt.

VII Abschlußfeedback

Zum Abschluß der Schulung überprüfen wir, was die TeilnehmerInnen durch diese gemeinsame Zeit gelernt haben und ob noch Bedürfnisse oder Fragen offen geblieben sind.

Diese werden gesammelt und können unter Umständen in den anberaumten Begleitsitzungen, die einer Teamsitzung oder Supervision ähneln, wieder aufgegriffen werden.

Außerdem gibt es die Möglichkeit, bei auftretenden Problemen zusätzliche Termine dieser Art zu beantragen. Mit einer Abschluß- und Feedbackrunde wird die Schulung beendet.

Arbeitsgruppen

Wilfried Schumann PSB Studentenwerk/Uni Oldenburg

Martin Stüb PSB Studentenwerk Oldenburg/FHO Emden

„Wär ich ein Vögelein ...“

Das Phänomen der „Jungmännlichkeit“

Die Studienphase ist für die meisten Studierenden eine Zeit wichtiger Erkundungen und Erfahrungen im Bereich von Sexualität und Liebesbeziehungen.

Seit einiger Zeit sind wir in der Beratung allerdings in zunehmender Zahl mit Männern (zwischen 25 und 35 Jahren) konfrontiert, deren psychosexuelle Entwicklung anscheinend stagniert und die sehr darunter leiden, noch niemals eine gelebte Liebesbeziehung oder eine sexuelle Begegnung mit einer Frau gehabt zu haben.

Diese Beobachtung war der Ausgangspunkt, dieses Phänomen im Kollegenkreis einmal ausführlicher zu betrachten. Hierzu trugen die ArbeitsgruppenteilnehmerInnen zunächst Beispiele aus der eigenen Beratungspraxis zusammen. Dabei wurde schnell deutlich, daß viele der in der Arbeitsgruppe kurz charakterisierten Männer in Hinblick auf ihre Biografie und auf bestimmte Einstellungsmuster Übereinstimmungen aufwiesen:

- Ihre Väter waren schon früh abwesend (durch Tod oder Trennung der Eltern) oder wurden von diesen Männern als schwach und unzugänglich erlebt
- Zu den Müttern bestand eine intensive Bindung, teilweise war zu vermuten, daß die Söhne als Partnerersatz dienten
- Auffällig viele Männer lebten noch mit den Eltern zusammen
- Mit dem Begriff „männlich“ werden weitgehend negative Attribute (gewalttätig, gefühllos etc.) assoziiert

Arbeitsgruppen

- Dem steht die Ansicht von sich selbst gegenüber: „eigentlich verstehe ich die Frauen in meiner Umgebung viel besser als alle anderen Männer.“
- Zu Liebesbeziehungen existieren sehr idealistische Wunschorstellungen mit hohen Ansprüchen an eine potentielle Partnerin
- Daß es bisher zu keiner Beziehung gekommen ist, wird als ungerecht empfunden, statt eigener diesbezüglicher Aktivität und Werbungsversuchen wird jedoch eine Warteposition (entdeckt werden wollen) bevorzugt
- Sexualität wird als etwas empfunden, was Männer Frauen gegen deren Willen zufügen
- Sexuelle Wünsche sind stark schuldbehaftet

Die Frage, ob das Phänomen der „Jungmännlichkeit“ in den letzten Jahren ein größeres Ausmaß angenommen hat, ließ sich in der Arbeitsgruppe nicht eindeutig beantworten. Allerdings wurden in diesem Zusammenhang einige zeitgeschichtliche Aspekte diskutiert, die die Fähigkeit zur Aufnahme intimer Beziehungen beeinträchtigen könnten. In den letzten Jahrzehnten hat das Ausmaß der unvollständigen Familien stark zugenommen („vaterlose Gesellschaft“), viele Männer haben stark verunsichert auf die durch die Frauenbewegung in Gang gesetzte Veränderung traditioneller Rollen- und Beziehungsmuster reagiert, in der Werbung werden auf der Ebene gestylter Körper und wirtschaftlicher Potenz unerreichbare männliche Leibbilder vorgegeben

Im weiteren Verlauf der Arbeitsgruppe wurden Möglichkeiten des beraterisch-therapeutischen Umgangs mit dieser spezifischen Gruppe von Männern erörtert: Mit welchen Erwartungen sehen sich die Berater konfrontiert, welche Gegenübertragung stellt sich ein, welche Hypothesen zur Psychodynamik existieren, wie sehen Beratungsverläufe aus, welche Bedeutung hat die Geschlechtszugehörigkeit des Beraters / der Beraterin?

Arbeitsgruppen

Hierbei stelle sich heraus, daß es Sinn machen könnte, in dieser Gruppe von Männern zu differenzieren zwischen denjenigen, bei denen eine schwerwiegende Beziehungsstörung anzunehmen ist, die eine längerfristige Therapie indizieren würde, und einer anderen Untergruppe von Männern, denen es eher auf einer oberflächlicheren Ebene von Sozialkompetenz an know how und Mut mangelt und die von Anstößen auf der Verhaltensebene profitieren könnten. Entsprechende Methoden und Vorgehensweisen wurden diskutiert, darunter auch die Möglichkeit, in den Beratungsstellen Männergruppen für spezifische Männerthematiken anzubieten, um den Austausch über ansonsten in der Kommunikation zwischen Männern tabuisierte Bereiche zu fördern.

Christian Leszczynski, ZBS Oldenburg

Die Evaluation psychosozialer Beratungsstellen durch den niedersächsischen Landesrechnungshof

Gerade rechtzeitig zu unserer Tagung hatte der nds. LRH seine „Mitteilung über die Prüfung von psychosozialen Beratungsstellen für Studierende“ an die geprüften Einrichtungen bzw. ihre Träger-einrichtungen versandt.

Vorausgegangen waren eine sehr umfassende Fragenbogenerfassung der Leistungen der Beratungsstellen und (vor allem) der Personal- und Geschäftsmittel. Im Fragenkatalog bildete sich deutlich das Motiv ab, die Möglichkeiten einer Abrechnung der Leistungen mit den Krankenkassen der Klientel zu ermitteln. Ferner gab es sehr ausführliche Visitationen von MitarbeiterInnen des LRH, in denen auch die Frage der Trägerschaft, der gesetzlichen Handlungsgrundlagen etc. berührt wurden und natürlich auch die abgegebenen Erhebungsdaten auf Plausibilität und Sachhaltigkeit überprüft wurden. Gerechterweise muß man sagen, daß das alles nicht in einer feindlichen Mißtrauensatmosphäre abblief, aber zurecht auf Korrektheit der Angaben geachtet wurde.

Eine Empfehlung, mit den Krankenkassen abzurechnen, gab es schließlich nicht. Das hätte auch das konzeptionelle Selbstverständnis der Beratungsstellen im Kern angegriffen. Feldnahe, niederschwellige, administrations-distanzierte und klientelorientierte Beratung wäre strukturell zu einem Moment des Gesundheits-systems geworden und hätte seine in Jahren bewährte Charakteristik verloren. Es sieht auch im Augenblick nicht so aus, als ob diese Linie weiter verfolgt würde. Wobei angemerkt werden muß, daß der LRH nur auf dem Wege der Unterrichtung des Landtages, also nur sehr indirekt, Einfluß auf diese Konzeptionsfragen nehmen könnte.

Aufschlußreich waren - auch für unsere eigenen Evaluations- und Qualitätsstandard-Diskussionen - vor allem einige Passagen, in denen Ausstattungs-Leistungs-Relationen aus Sicht des LRH normativ erörtert wurden. Eine wirkliche Effektivitäts- und Effizienz-Prüfung hatte natürlich nicht stattgefunden. Dazu war der Erhebungsmodus zu unscharf.

So heißt es unter Tz. 29:

Man gehe „für das Jahr unter Abzug von Wochenstunden, Feiertagen, Erkrankungen, Urlaub, Mutterschutz usw. und einem 10%igen Abschlag für Rüstarbeit und sonstigem Arbeitsausfall von verbleibenden 184 Netto-Arbeits Tagen und 1.472 Stunden durchschnittlicher Jahresarbeitszeit aus ...“

Ferner: „Für die Beratungsarbeit dürfte ein Anteil von 85 v.H. an der gesamten auszuübenden Tätigkeit anzusetzen sein ...“

Mir geht es hier nur um die Berechnungsgrundlagen. Die jeweils über die Praxis einzelner Beratungsstellen sich daraus ergebenden Einschätzungen sollen hier nicht erörtert werden. Es lagen auch Erhebungsmißverständnisse vor. Erwähnt soll noch sein, daß Sekretariate durch besondere Belastung begründet werden müßten und daß Belastungsspitzen durch Honorarkräfte und geeignete Arbeitszeitregelungen abgefangen werden müßten. Offensichtlich durchs Aufmerksamkeitsraster bei der Leistungsbewertung fielen alle Präventions- und Institutionenberatungs-Aktivitäten, auf die wir in Oldenburg gerade besonders Wert legen und die deutlich zu unserer innerhochschulischen Akzeptanz und Wertschätzung beitragen.

Insgesamt soll man solche Prüfungen nicht dramatisieren; es war ja auch nicht alles falsch, was der LRH anmerkte. So war die Aufgabenbeschreibung und Begründung unserer Praxis durchaus fair aufgelistet. Und natürlich gehört es zu unseren Pflichten, wirtschaftlich zu arbeiten und öffentliche Gelder nicht ineffektiv einzusetzen.

Auf der organisatorischen Ebene des DSW und der entsprechenden ständigen ARGE-Arbeitsgruppe sind sehr gute Papiere zum

Stellenwert der Psychosozialen Beratungsstellen ausgearbeitet und verabschiedet worden. Wer Näheres hierzu erfahren möchte, möge sich an Wilfried Schumann, PSB Oldenburg, Postfach 2503, 26111 Oldenburg wenden: Tel.: 0441-7984400, email: psb@uni-oldenburg.de.

Barbara Günther-Burghardt, PSB-Emden

Imaginative Verfahren als Hilfsmittel zur Ressourcenstärkung und Stabilisierung im Umgang mit traumatischen Erfahrungen

Traumatische Erfahrungen (Gewalt, Mißbrauch) begegnen uns in der psychosozialen Beratung teils direkt als Problem, das oft gerade in Umbruchs- und Ablösungsphasen auftaucht und thematisiert wird; teils erscheinen sie auch hinter Krisen im Studienverlauf oder in Form von Symptomen wie Eßstörungen, selbstverletzendem Verhalten oder dissoziativen Störungen.

In diesem workshop wurde ein u.a. von L. Reddemann und U. Sachsse erprobtes, mit Imaginationen arbeitendes Verfahren zur Ressourcenstärkung, psychischen Stabilisierung und Traumabearbeitung vorgestellt und seine Anwendbarkeit im Rahmen psychosozialer / psychotherapeutischer Beratungsstellen an Hochschulen diskutiert.

Zum Ablauf des Seminars

1. Definition von Traumata

2. 1. **Traumata** sind Ereignisse oder Situationen außergewöhnlicher Bedrohung, zu denen Naturkatastrophen oder von Menschen verursachte Katastrophen (wie Kampfhandlungen, Folterung, Terrorakte, Vergewaltigung) gehören.

Wegen ihrer Heftigkeit, ihres plötzlichen Eintretens oder ihrer Dauer lassen sie nahezu jeden Menschen durch die Überflutung mit negativen, widersprüchlichen und vor allem ängstigenden Reizen in einen Zustand von emotionaler, kognitiver und sozialer Verwirrung, Ohnmacht, Hilflosigkeit und Verzweiflung geraten (l. Besser, 97)

Später können verschiedene Auslöser im Alltagsleben ("Trigger", z.B. ein bestimmter Geruch, das Muster einer Gardine oder andere Situationstragmente) plötzliche Erinnerungen an Traumata hervorrufen, was wiederum Angst und veränderte Wahrnehmung von sich und der Umwelt auslösen kann. (siehe: Posttraumatische Belastungsstörung).

2. Spontane Selbstschutzmechanismen

Der beschriebenen Überflutung mit Affektstürmen (Sachse, S.46) wirken verschiedene **Coping- (=Selbstschutz)mechanismen** entgegen:

Wichtigster Coping-Mechanismus ist die Fähigkeit zur **Dissoziation** (= "Prozess, durch den bestimmte Gedanken, Einstellungen oder andere psychologische Aktivitäten ihre normale Relation zu anderen bzw. zur übrigen Person verlieren, sich abspalten und mehr oder weniger unabhängig voneinander funktionieren" (Wilson, zit. nach Sachse).

So können unvereinbare (widersprüchliche) Gedanken, Gefühle, Einstellungen beibehalten und doch ein Konflikt zwischen ihnen vermieden werden.

Beispiel: Kind, das nach Schlägen vom Vater stammelt "Papa ist gut" —> Kind muß sich bei der Entscheidung zwischen Realitätswahrnehmung und "gutem Objekt" für letzteres entscheiden, um überleben zu können.

Dissoziation kann (bewußt) induziert werden:

- induzierte Depersonalisation : den Körper verlassen, neben sich stehen, sich tief in sich zurückziehen, dahin, wo Scham und Pein nicht mehr hinkommen
- induzierte Derealisation : die traumatische Erfahrung wird ihres Realitätsgehalts entkleidet, umgewandelt oder durch Phantasietätigkeit verlassen (das hab ich mir nur eingebildet, es war nur ein Alptraum...)

Beide Mechanismen sind *aktuell autoprotektiv*. Aber die *eigentlich autoaggressiven Veränderungen und Zerstörungen der eigenen Wahrnehmung* werden langfristig problematisch, da sie zu einer tiefen Verunsicherung bezüglich der eigenen Wahrnehmung und Erinnerung führen. Die Mechanismen können sich auch verständigigen z.B. in Form von Wach-Alpträumen, Pseudopsychosen, Horror-trip-Zuständen.

Ist eine Abkapselung nicht oder nicht ganz möglich (weil die Abwehrfähigkeit des Kindes noch nicht ausgebildet oder durch Extremtraumatisierung zerstört ist), so kann dies führen zu:

- psychosomatischen Symptombildungen
- Hypermnesie (traumat. Szene läuft ständig wieder ab)
- Alpträumen, Einschlafproblemen
- phobischer Vermeidung von Triggerreizen

weitere Selbstschutzmechanismen:

- Abwehr von Erinnerung, z.B. durch induzierte Reizüberflutung (reizvolle Lebensführung, "Agieren"), sozialen Rückzug oder Wahrnehmungsübübung durch Suchtmittel

- Personifizierung des Schicksals in nur gute und nur schlechte Objekte:

—> nur gutes Objekt als Hoffnungsträger (oft: das, was vor dem Trauma war)

nur schlechtes Objekt —> Versuch, das Böse in der Welt einzugrenzen und kontrollierbar zu machen

Wichtig ist dabei, daß die unerträgliche Polarität der realen Objekte nicht erfahren wird, denn das wäre wegen der posttraumatischen Ich-schwächung nicht auszuhalten.

- Selbstverletzendes Verhalten als Antidissoziatium

(SVV auch: Druckventil, Antidepressivum, Suicidprophylaxe, sich lebendig fühlen)

Arbeitsgruppen

Störungsbilder, in denen uns diese Mechanismen begegnen, sind:

- Posttraumatische Belastungsstörung
- Borderlinestörung
- Multiple Persönlichkeitsstörung.

3. Darstellung des traumatherapeutischen Konzepts von U. Sachse und L. Reddemann, ergänzt durch L. Besser

theoretischer Hintergrund:

- kathym-imaginative Psychotherapie (Leuner)
- hypnotherapeutische Ansätze

3.1. Hauptelemente des traumatherapeutischen Behandlungsansatzes

- **Ansetzen an den Ressourcen des Klienten**, speziell der bei Traumatisierten besonders ausgeprägten Fähigkeit zu Dissoziation und Imagination. Die dissoziativen Selbstschutzmechanismen (wie "neben sich treten" und die Dinge "vom sicheren Ort" aus betrachten) werden zur bewußten Steuerung von Erinnerungsbildern eingesetzt.

- **Ichstärkung, Vermittlung von Handwerkszeug zur Eigensteuerung (Imaginationsübungen)** (insbesondere feste Etablierung des "Inneren sicheren Ortes" und der "inneren Helfer")

- **Therapeutische Beziehung = Arbeitsbeziehung, nicht: Übertragungsbeziehung als tragendes therapeutisches Medium**

—> Vermeidung von Abhängigkeit und Reinszenierung traumatisierender Beziehungsformen (vgl. Sachse, U. Die traumatisierte therapeutische Beziehung)

- **Vermeidung von Retraumatisierung durch zu frühes unvorbereitetes Erinnern des Traumas**

Arbeitsgruppen

- **Traumabarbeitung i.e.S.:**

Durch die Vorbereitung und Stabilisierung mit Hilfe der Imaginationen wird es möglich, in sog. **Traumasitzungen** das Abgespaltene (ohne erneute Dissoziation) zusammenzufügen.

- Im Klinikkontext (Bielefeld / Göttingen) können weitere Elemente zur Wirkung gebracht werden:

- Stationsmilieu: der Gefahr entgegenwirken, daß traumatische Erinnerungen den Alltag überschweben (Alltagsgestaltung, Selbstfürsorge, auf Ressourcen, Imaginationen verweisen, Lauftherapie, keine "Olympiade des Leidens" mit Mitpatienten machen, soziales und juristisches Umfeld in Dornröschenschlaf versenken)

- Körpertherapie: Stabilisierung, Körpergrenzen stärken, innere Balance verbessern; körperliche Umsetzung und Einübung aggressiver Bewegungen

Kontraindiziert: jedes Vorgehen, das Konflikte mobilisiert, die Abwehr herabsetzt oder gar Trigger für traumatische Erfahrungen ist! (Also Vorsicht mit Berührung, Atemtechniken, Augenschlüssen ...)

- Gestaltungstherapie: Bildliche Umsetzung des sicheren inneren Raumes und der eigenen Grenzen; aber auch: der Leere, dem Unfaßbaren, dem Grauen eine Gestalt geben!

Die Therapiedauer in der Klinik beträgt i.d.R. 4 - 6 Monate.

Schaffung von Basis für Langzeittherapie, in der Wahrnehmungsverzerrungen, Beziehungsdeformierungen, Entwicklungsverzögerungen, soziale Probleme etc. angegangen werden können. D.h. Die Traumatherapie macht die Langzeittherapie nicht überflüssig, aber sie ermöglicht, die ansonsten aufretenden permanenten Dekompensationen seltener werden zu lassen.

3.2: Phase der Ressourcenstärkung und Stabilisierung: Arbeit mit den Imaginationsübungen

Die erste Therapiephase dient der Ressourcenstärkung und Stabilisierung und Entspannung. Mit Hilfe verschiedener Imaginationsübungen lernen die Klienten, sich in heilsame Bewußtseinszustände zu versetzen, ihre inneren Bilder zu steuern, Kontrolle über sie zu gewinnen (ich habe die Bilder - und nicht: die Bilder haben mich!)

Dabei kommen Techniken aus der Grundstufe der K.I.P (Kathartym-Imaginativen Psychotherapie) zur Anwendung (vgl. Leuner, 1994)

(= von der Seele, den Emotionen abhängiges Bilderleben)

- Traumtechnik: die Imaginationswelt ist wie die Traumwelt: dort herrscht das magische Denken.
 - Entspannungszustand ist Funktionsgrundlage, aber keine Tiefenentspannung oder gar Hypnose erforderlich zur Einleitung
 - wichtig: keine suggestiven Aufforderungen
 - Ziel: Entwicklung der reifen, selbständigen Anteile des Ichs
 - in dauerndem Rapport bleiben; protektiv gelegentlich strukturierend, lenkend eingreifend (wenn z.B. ängstigende Bilder aufbauen)
 - Nach der Imagination wichtig: Zurücknehmen der Entspannung (Muskel anspannen, tief durchatmen...)
- Ausgehend von der Erfahrung, daß die meisten traumatisierten Klienten in ihrer Vergangenheit die Fähigkeit entwickelt haben, sich – entweder in der Phantasie oder auch in der Realität – an einen "sicheren Ort" zu begeben, wird in der Therapie zunächst die **Imagination vom "Sicheren Inneren Ort"** eingeübt:
- Aufsuchen des Ortes
 - Absicherung, Grenzziehung

- Spüren, wie es ist, dort zu sein (Ankern)
Dazu wurde in dem Workshop eine Selbsterfahrungsübung durchgeführt.

3.3. Weitere Imaginationsübungen:

- die "inneren Helfer" werden als Dialogpartner und Manifestation innerer Ressourcen von Selbstheilungskräften entwickelt (Aufgreifen der kindlichen Fähigkeit, sich durch Herbeirufen imaginärer Freunde, Schutzengel etc Sicherheit zu verschaffen)

Die Klienten werden angeleitet, in kritischen Situationen diese Helfer anzurufen und sich an ihren "Sicheren Ort" zu begeben.

Bevor diese Imaginationen nicht sicher aufgebaut sind, werden Erzählungen über die traumatischen Erfahrungen weitestgehend abgeblockt, um eine Retraumatisierung zu vermeiden!

- die **Baumübung** (Krystal, 1989): dabei identifiziert man sich mit einem Baum, der mit Wurzeln und Blättern Nahrung und Kraft aufnimmt

- die "**Innere Mannschaft**" (Houston, 1992): man stellt sich selbst 10 Jahre jünger, als Teenager, als 4-jähriges Kind, als "Wesen vor der Geburt" und als Alte(r) im nächsten Jahrtausend vor. Mit dieser Mannschaft berät man sich über anstehende Fragen. —> eröffnet oft verblüffend neue Perspektiven und Lösungsmöglichkeiten.

- die "**Fernsteuerung**" (Huber): dabei lernt man, innere Bilder, Filmsequenzen selbst zu steuern und in ihrer Qualität zu verändern (z.B. lauter, leister, bunt, grell, vernebelt, Standbild, Zeitlupe etc.)

- der "**innere Garten**" —> welche Aspekte meines Selbst möchte ich verändern, loslassen (zu "Kompost" machen), welche möchte ich besonders hegen, pflegen und wachsen lassen?

- **Frieden schließen mit sich selbst**

Arbeitsgruppen

3.4. Phase der Traumabearbeitung

Darstellung einer "Traumasitzung":

Setting: Ablauf klar besprechen

Nebeneinandersetzen auf Boden in gewissem Abstand/ Abgrenzung

60 - 100 Minuten

Tücher, Kissen, Eimer

bei männl. Therapeuten meist Frau (Schwester o.ä.) als Zeugin dabei

Vorgehen: Verabredung, gemeinsam ein Stück "Film" ansehen (d.h. wiederum Fähigkeit zur Dissoziation, hier : sich von außen anzuschauen, nutzen)

Techniken: - *Distanzierung* ("das Mädchen dort...")

- *Stoppen* —> genau Hinspüren; auch: Innehalten, um sich auf ängstige Scene vorzubereiten

- *Anreichern* (alle Sinne ansprechen)

- *Intensivieren*, emotional laden (z.B. durch Wiederholenlassen von Sätzen, Worten..)

Ergebnis: Das Trauma wird kurzfristig affektiv durchlebt, das Abgespaltene wird zusammengebracht

Nach R. und S. reicht ein solches nur Momente oder wenige Minuten andauerndes **intensives Erleben** aus, um das Trauma zu entschärfen.

Auf diese Weise werde die Retraumatisierung auf das unbedingt nötige Maß beschränkt.

- *Loslassen*: mit dem Ausatmen das Alle dem Fluß der Vergangenheit zuströmen lassen

- *Reste*, die vielleicht ein andermal angeschaut werden müssen: zurück in den Tresor

- danach evtl. zum *sicheren Ort*

Arbeitsgruppen

- *Trost* überlegen und geben:

a) für das Kind (das Sie damals waren)

b) für die Erwachsene (sich etwas Gutes tun nach der Therapie-stunde)

Nach bisherigen Erfahrungen werden 2 - 20 solcher Sitzungen gebraucht (im Klinik-Kontext kombiniert mit anderen Verfahren s.o.), um die drängendsten Symptome zu beseitigen und den Boden für eine weiterführende ambulante Psychotherapie zu legen.

3.5. Phase der Konsolidierung und Integration – Aufbruch und Neubeginn

Nach den Traumasitzungen gilt es, den Traumata wieder einen ihnen gebührenden Platz zuzuweisen (nicht bagatellisierend und nicht dämonisierend!) Auch hierfür haben sich die Imaginationen als hilfreich erwiesen.

In der 3. Therapiephase geht es also wiederum um ressourcenorientierte Arbeit, um die Steigerung von Sensibilität, Kreativität und Genußfähigkeit. Diese Phase leitet über in die ambulante Langzeittherapie.

4. Zur Übertragbarkeit des Ansatzes

Unter den Rahmenbedingungen der Beratungsarbeit in der PSB:

- Phasensarbeit

- Stützung und Überbrückungshilfe

- Beratung als Werkzeugvermittlung

- therapeutische Beziehung als Arbeits- und nicht primär als Übertragungsbeziehung

läßt sich der **Stabilisierungs- und Vorbereitungs-** teil des geschilderten Ansatzes gut in den Rahmen der PSB-Arbeit integrieren, z.B. wenn es wegen Therapeutenmangel oder Klinikwartzeit notwendig ist, betroffene Klientinnen durch eine Überbrückungszeit zu begleiten. Nach Erfahrungen der Autorin ist das durch die

Imaginationsübungen, zu erlangende Gefühl erhöhter Selbstkontrolle und Beruhigung für die Klientinnen sehr hilfreich und für die BeraterIn entlastend.

Traumatisierungen im engeren Sinne wurden eher als den Rahmen der PSB-Tätigkeit überschreitend eingeschätzt.

Auf jeden Fall ist bei Interesse an dieser Art von Unterstützung traumatisierter Klientinnen eine weitergehende Fortbildung erforderlich!

Literatur:

Besser, L.U., Folgen für die Opfer; KSA 2/97

-Praxisanleitung – Traumatherapie; unveröff. Manuskript

Egle, Hoffmann, Joraschky, Sexueller Mißbrauch, Mißhandlung, Vernachlässigung, 1997

Reddemann, L. / Sachse, U., Imaginative Psychotherapieverfahren zur Behandlung in der Kindheit traumatisierter PatientInnen; Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem 7. Internationalen Kongress für Katastroph-imaginative Psychotherapie in Würzburg, Mai 95

Sachse, U., Selbstverletzendes Verhalten; Neuauflage 1997?

Sachse, U., Die traumatisierte therapeutische Beziehung; Gruppenpsychother. Gruppendynamik 32, 1996

Brigitte Lengert, TU Berlin und Beatrix Gomm,
Studentenwerk Berlin

„Zwischen allen Stühlen“: Beratung zwischen „political correctness“ und spontanen Fettnäpfchen

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen!

Wir haben uns echt'n Bein abgetreut, daß wir uns an diesem offensichtlich für Rollstuhlfahrer zugänglichen Ort treffen können! Bei der Vorbereitung des Themas haben wir fast einen Anfall gekriegt: Es gibt so gut wie keine Literatur. Diesem Problem mußten wir geradewegs ins Auge sehen.

Wir wollen nicht blindwütig irgendwelche wackelige Thesen aufstellen, sondern erhobenen Hauptes eine Diskussion führen, die Hand und Fuß hat. Trotz zurückbleibender blinder Flecken - wir haben uns von der Komplexität des Themas nicht lähmen lassen. Wir wollen die Diskussion mit klaren Worten vorantreiben. Wir wollen nicht taub sein gegenüber Argumenten und hoffen sehr, daß die Veranstaltung hier nicht verkrampt und lahm wird. Wir müssen uns auf einen fortschrittlichen Stand in der Sprachdiskussion bringen, um nicht beschränkt hinterherzuhinken. Denn wenn wir blind sind gegenüber der Sprachproblematik, dann könnte uns das mal das Kreuz brechen. Wir werden uns dumm und dämlich diskutieren, damit wir weiterhin mit beiden Beinen im Leben stehen. Die Zeit rennt - hoffentlich kommen wir nicht ins Stottern. Wir werden uns schon verständigen, das sieht ja 'n Blinder mit 'nem Krückstock!

Mit diesem Sketch, entlehnt aus einem Tagungsbericht der Interessengemeinschaft behinderter Studierender 1989, stiegen wir ins Arbeitsgruppen-Thema ein. Wir alle sprechen, schreiben, träumen

Arbeitsgruppen

in unserer Mutter-Sprache, die Krankheit und Behinderung negativ benennt, häufig zu einer Beschimpfung macht.

Die Emanzipationsbewegung behinderter Menschen, die sich selbst "Krüppelbewegung" nennt, hat Zeichen dagegen gesetzt: "Indem die Betroffenen selbst das Wort ergriffen, konnte ihnen die von außen auferlegte Beschimpfung keinen Schaden mehr einbringen. Der Bann war gebrochen. Die Krüppelbewegung war geboren". (Daniela von Raffay, *Tagungsbericht Interessengemeinschaft 89*) Es wird jedoch klargestellt, daß es eine Frage der Perspektive ist, wer die verschiedenen Worte benutzt. "Sobald nicht klar ist, in welchem Zusammenhang Nichtbehinderte das Wort "Krüppel" für uns verwenden, wirkt es nach wie vor verletzend und diskriminierend" (ebd.)

Von Nichtbehinderten wird Nachdenken über sensiblen Umgang mit Sprache gefordert.

In unserer AG ging es uns darum, eigene Verhaltensunsicherheiten und Ängste zu benennen und Handlungsmöglichkeit zu erarbeiten. In der Diskussion der Teilnehmerinnen wurde deutlich, daß die Auswirkungen von Sprachverhalten bewußt sind und in den Beratungsgesprächen auch thematisiert werden. Die Bereitschaft zur Veränderungen findet derzeit in Konstruktionen wie "Menschen mit Behinderungen", "Menschen mit besonderen Bedürfnissen", "Menschen mit Handicaps" ihren Ausdruck. Die Diskussionsteilnehmerinnen stellten jedoch fest, daß eine Selbstkontrolle im Bemühen um politisch korrekte Sprache, die sich nicht selten in umständlichen Umschreibungsphrasen ergibt, in ihrer Korrektheit Distanz erzeugen kann und damit erhebliche Auswirkungen auf das Beratungsgespräch haben kann.

In den folgenden Rollenspielen, die konkrete Beratungen zum Vorbild hatten, trat die Fixierung auf das gesprochene Wort in den Hintergrund und Kontaktaufnahme und Begegnung in den Vordergrund. Es stellte sich heraus, daß nicht unbedingt der Umgang mit der Sprache das Problem war, sondern vielmehr das Nichtwissen über Unterstützungsmöglichkeiten für behinderte Stu-

Arbeitsgruppen

dierende an der Universität. Wenn der Berater/die Beraterin sich nicht vorstellen kann, daß ein Rollstuhlfahrer Architektur studieren kann, wenn sie nicht weiß, welche Unterstützungen möglich sind, dann hat dies mit Sicherheit Auswirkungen auf das Beratungsgespräch.

Als vorläufiges Fazit der Arbeitsgruppe stellen wir die These zur Diskussion, daß es vor allem gilt, sensibilisiert für die Verletzlichkeit des Gegenübers Sprachgewohnheiten zu überdenken, ohne jedoch in starres Vermeidungsverhalten aufgesetzter "political correctness" zu verfallen.

Schließlich sollten wir bei der intensiven Auseinandersetzung um Kommunikationsformen nicht den Gegenstand der Beratung aus den Augen verlieren, denn der ist in der Regel nicht semantischer Natur, sondern besteht aus meist sehr konkreten Hindernissen und Barrieren, die es zu überwinden gilt.

Arbeitsgruppen

Cornelia Borsch - Blohm

Studienorganisation zwischen Uni und Erwerbstätigkeit

Bericht über die AG 3 "Beruf": Teilzeitstudent/in?

Die AG 3 hatte außer mir 6 TeilnehmerInnen. Bis auf eine Teilnehmerin teilten mir alle zu Beginn mit, daß sie zum Teil wegen der Leitung einer eigenen AG nur morgens teilnehmen könnten.

D.h., ich kam in die Situation, mein 4 3/4-stündiges Konzept auf 1 3/4 Stunde zu reduzieren. Da sich die meisten TeilnehmerInnen mit dem Thema bisher noch nicht befaßt hatten, stand das Bedürfnis nach Information im Vordergrund.

So hielt ich zunächst ein etwa 10 minütiges Referat mit verschiedenen Gliederungspunkten. Der erste Punkt beschrieb den theoretischen Bezugsrahmen; d.h. Charakteristika der Spätadoleszenz:

- Identitätsbildung auf der Grundlage von Leuzinger/Bohler
- Gefühle von Ohnmacht, Bedeutungslosigkeit versus Omnipotenzphantasien

Punkt 2 bestand aus der Beschreibung von Teilzeitstudierenden, ihrem Anteil an der Gesamtstudentenzahl und ihren Motiven (Absicherung des Studiums, Wünsche nach höherem Lebensstandard, Unabhängigkeit von den Eltern, Bestätigung eigener Leistungsfähigkeit, Erfolge etc.).

Im nächsten Schritt wurden die Konsequenzen für das Studium und die Auswirkung auf die Identität und Lebenswelt der Studierenden aufgezeigt (einerseits Gefühl von Sinngebung andererseits Flucht vor dem Studium und den damit verbundenen Schwierigkeiten).

Der 3. Punkt "Bedeutung für die Beratung" sollte gemeinsam erarbeitet werden.

Arbeitsgruppen

Als Grundlage bekamen die TeilnehmerInnen die vier folgenden Arbeitshesen:

- Teilzeitstudierende haben durch ihre Berufstätigkeit eine realistischere Einschätzung ihrer individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten und Grenzen. Das heißt Größenphantasien werden beispielsweise im Gegensatz zur 68er - Generation nicht im gesellschaftspolitischen Bereich untergebracht, sondern eher in beruflichen Illusionen. Durch Erfolge und entsprechende Anerkenning in der Teilzeitarbeit entsteht bei vielen die Phantasie, auch das Studium problemlos zu bewältigen, bzw. auf ein Examen verzichten zu können.

- Teilzeitstudierende studieren länger und haben fast keine studentische Identität. Das Studium wird zeitlich und strukturell der Teilzeitarbeit angepaßt; es findet vielfach eine Schwerpunktverschiebung statt, was sowohl eine Entfernung von der Uni als auch von ihrer eigentlichen Aufgabe, den Verlust studentischer Kontakte und einen schlechteren Zugang zum Prozeß des Lernens zur Folge hat.

- Eine studentische Kultur mit eigenen Normen und Wertvorstellungen hat für Teilzeitstudierende keine Relevanz. Es gibt wenig "Pendelbewegungen", das heißt weniger äußere und innere Freiräume zum Ausprobieren alternativer Ideen und Lebensformen.

Hinsichtlich Lebensstandard und Konsumorientierung haben Teilzeitstudierende wie Studierende überhaupt ähnliche Bedürfnisse wie andere Bevölkerungsgruppen.

- Teilzeitstudierende haben zwar einerseits eine größere Bereitschaft, sich mit ihren Bedürfnissen auseinanderzusetzen, andererseits fehlt ihnen vielfach die Studienmotivation (Infolge geringer Sinngebung) und die Kompetenz wissenschaftlichen Arbeitens (Techniken, Struktur, Konzentration, Durchhaltevermögen).

Im gemeinsamen Gespräch fand ein kurzer Erfahrungsaustausch über die Beratung von Teilzeitstudierenden statt.

Arbeitsgruppen

Wir kamen mehrheitlich zu dem Schluß, daß es wichtig ist, sich sowohl auf politisch - universitärer Ebene für die Anerkennung des Status "Teilzeitstudierende/r" (vergl. Stellungnahme des stellvertretenden Generalsekretärs des DSW) einzusetzen, als auch in den Beratungen ein besonderes Augenmerk darauf zu legen.

TeilnehmerInnen

Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der ARGE- Tagung vom 10.09. - 13.09.1997 in Oldenburg

- Bandorski, Anja, Universität Rostock
Barkowski, Heidrun, Studentenwerk Braunschweig, Außenstelle
Lüneburg, Sozialberatung
Battaglia, Santina, Fachhochschule Erfurt
Bieber Dr., Sabina, Universität Potsdam
Bisanz, Erhard, LEU Stuttgart
Bock, Jan, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Zentrale
Studienberatung
Borsch-Blohm, Cornelia, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-
therapeutische Beratungsstelle
Braun, Andrea, Universität-Gesamthochschule Kassel, Zentrale
Studienberatung
Burchardt, Henry, Universität Osnabrück, Zentrale Studienbera-
tung
Bürger Dr., Irma, Universität Potsdam
Caputa-Wiessner, Beate, Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für
Studienberatung
Chur, Diemar, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Zentrale
Beratungsstelle
Daude, Susanne, Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Psy-
chologische Studienberatung
Dietrich, Hildegard, Studentenwerk Mainz, Sozialberatungsstelle
Dumschat, Renate, Studentenwerk Kassel, PBS
Ehrmann, Peter, Universität Dortmund, Zentrale Studienberatungs-
stelle
Eikenberg, Armin, Fachhochschule Gießen-Friedberg
Eismann, Ingrid, Bauhaus-Universität Weimar, Zentrale Studien-
beratung
Eschke-Schnek, Fachhochschule Jena, Zentrale Studienberatung

TeilnehmerInnen

- Fehr, Ute, Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Zentrale Beratungsstelle
- Fleckenstein, Konrad, Fachhochschule Fulda
- Foerster, Klaus
- Freese Dr., Waltraud, Universität Hannover, Psychologisch-psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende
- Fritzges-Lauer, Hertha, Philipps-Universität Marburg
- Garbsch, Mag. Modelleine, Psychologische Studierendenberatung Wien
- Gavin-Kramer, Karin, Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Studienberatung
- Geffers Dr., Margitta, Fachhochschule Lausitz, Senftenberg
- Gefken, Helga, Fachhochschule Darmstadt, Studienberatung
- Gieseler, Astrid, Technische Universität Hamburg-Harburg, Allgemeine Studienberatung
- Gill, Karin, Fachhochschule Brandenburg
- Gomm, Beatrix, Studentenwerk Berlin
- Grabowski, Monika, Koordinierungsstelle Hannover
- Grohme, Peter, Fachhochschule Schmalkalden
- Grün, H.-Robert, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Zentrale Studienberatung
- Gunckel, Rolf, Studentenwerk Erlangen-Nürnberg, Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle
- Günther, Gisela, Technische Universität Clausthal-Zellerfeld, Zentrale Studienberatung
- Günther-Burghardt, Barbara, FH Ostfriesland Emden, Studentenwerk Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
- Heinze Dr., Universität-Gesamthochschule-Paderborn, Psychologische Studienberatung
- Helbig, Ulrike, Universität Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung

TeilnehmerInnen

- Hillebrecht Dr., Mari-Luise, Universität Göttingen, Zentrale Studienberatung
- Hinrichs, Cornelia, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung
- Hoffmann, Hans-Peter, Hochschule für Musik 'Franz Liszt' Weimar
- Hofmann, Ingrid, Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin
- Höher, Gerhard, Universität Hildesheim, Studien-Beratungsstelle
- Jaeger, Meinhold, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle
- Jauk, Petra, Fachhochschule Jena, Zentrale Studienberatung
- Jung, Michael, Koordinierungsstelle Hannover
- Jürgens Dr., Gerhard, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Allgemeine Studienberatung
- Kast, Jutta, Fachhochschule Kiel, Zentrale Studienberatung
- Keim, Alicia, Technische Universität Braunschweig, Zentrale Studienberatung
- Kemper, Prof. Dr., Fachhochschule für Finanzen Nordkirchen
- Knigge-Allner, Helga, Freie Universität Berlin, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung
- Kosmund, Marianne, Fachhochschule Erfurt
- Kriegeskorte, Hermann, Fernuniversität-Gesamthochschule-Hagen
- Kuchenbecker, Dagmar, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Zentrale Studienberatung
- Ladenthin, Margrit, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung
- Lampen, Ludger, Ruhr-Universität Bochum, ZSB
- Lengert, Brigitte, Technische Universität Berlin
- Leszczynski, Christian, Carl von Ossietzky Universität/Studentenwerk Oldenburg, Zentrale Beratungsstelle [ZSB/PSB]

TeilnehmerInnen

Lohmann, Rosita, Studentenwerk Berlin, Psychologische psychotherapeutische Beratung
Lotze, Gerhard, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentrale Studienberatung
Mahler, Ralf, Universität Hannover, Zentrale Studienberatung
Mederer, Ernst, Arbeitsamt Oldenburg
Meinelt Dr., Ina, Technische Universität Chemnitz, Zentrale Studienberatung
Merkel Dr., Manfred, Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur, Leipzig, Dezernat Studienangelegenheiten
Mestmacher, Johannes, Arbeitsamt Bremen
Meyer, Manfred, Universität Karlsruhe, Zentrum für Information und Beratung
Meyer-Harms, Rita, Studentenwerk Braunschweig, Außenstelle Lüneburg, Psychotherapeutische Beratung
Meyerhoff, Hannelore, Fachhochschule Ostfriesland Emden, Zentrale Studienberatung
Mittag, Elke, Universität Hannover, Zentrale Studienberatung
Mund Dr., Reiner, Technische Universität Ilmenau, Zentrale Studien- und Studentenberatung
Muschol, Franz, Ludwig-Maximilians-Universität München
Naries, Frauke, Universität Hamburg, Zentrum für Studienberatung
Nörenberg, Anne, Universität Rostock, Allgemeine Studienberatung
Nöske Dr., Christa, Fachhochschule Neubrandenburg
Nyc, Johannes, Freie Universität Berlin, Zentraler Einrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung
Oesterling, Gabriele, Universität des Saarlandes, Studienzentrum Oesterreich, Sigi, Studentenwerk Berlin, Psychologische-psychotherapeutische Beratung
Palussek, Dr. R., Studentenwerk Halle, Psychologische Beratungsstelle

TeilnehmerInnen

Peter, Irene, Technische Universität Ilmenau, Zentrale Studien- und Studentenberatung
Pilz, Annette, Bayrische Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Piles-Balzer Dr., Elke, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Zentrale Studienberatung
Porzel, Petra, Fachhochschule Hamburg, Allgemeine Studienberatung
Prange, Stefan, Justus-Liebig-Universität Gießen, Büro für Studienberatung
Prinz-Stüb, Marianne, Carl von Ossietzky Universität/Studentenwerk Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
Radtke, Erika, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen, Zentrale Studienberatung
Reimann, Helga, Koordinierungsstelle Hannover
Richter, Axel, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle
Richter, Kerstin, Europa Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Allgemeine Studienberatung
Riebrock, Günter, Ruhr-Universität Bochum, Studienbüro
Rockenbauch Dr., Ralf, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Zentrale Studienberatung
Roeske, Klara, Studentenwerk Bremen, Psychologisch-therapeutische Beratungsstelle
Runte, Gisela, Carl von Ossietzky Universität/Studentenwerk Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
Salewski, Helmut, Universität Konstanz, Zentrale Studienberatung
Salmen, Sigrid, Studentenwerk Braunschweig, Psychotherapeutische Beratungsstelle
Schellbach Dr., Sabine, Technische Universität Bergakademie Freiberg, Zentrale Studienberatung
Schink Dr., Peter, Kölner Studentenwerk, Psycho-Soziale Beratungsstelle

TeilnehmerInnen

Schmidt, Ulrich, Otto von Guericke-Universität Magdeburg, De-
zernat Studienangelegenheiten
Schmitz, Anette, Philipps-Universität Marburg
Schmitz, Beate, Arbeitsamt Oldenburg
Schneider, Frank, Humboldt-Universität zu Berlin
Schomburg, Marion, Universität-Gesamthochschule Kassel
Schulz Dr., Reinhard, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Zentrale Studienberatung
Schumann, Katrin, Fachhochschule Hamburg, Allgemeine Studi-
enberatung
Schumann, Wilfried, Carl von Ossietzky Universität/Studenten-
werk Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
Schwarz, Katarina, Technische Universität Dresden, Zentrale Stu-
dienberatung
Schwarz, Roswitha, Universität Hohenheim, Stuttgart, Zentrale
Studienberatung, Clearingstelle
Seide-Kutschik, Barbara, Brandenburgische Technische Universi-
tät Cottbus
Senf-Denker, Marion, Fachhochschule für Wirtschaft Berlin
Sielski, Andreas, Universität Hannover, Zentrale Studienberatung
Sißb, Martin, FH Ostfriesland Emden, Studentenwerk Oldenburg,
Psychosoziale Beratungsstelle
Sirnweis, Margit, Fachhochschule Kempten/Neu-Ulm
Tautz, Maria, Evangelische Fachhochschule Berlin
Tendler Dr., Heike, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Zentrale Studienberatung
Thimm, Jenny, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Zentra-
le Studienberatung
Tiefensee, Hans-Joachim, Universität Bremen, Zentrale Studien-
beratung
Titze, Christiane, Universität Lüneburg, Zentrale Studienberatung

TeilnehmerInnen

Trautmann, Beate, Bergische Universität-Gesamthochschule-Wup-
pertal
Tschuschke, R., Fachhochschule Köln
Vollstedt, Anja, Fachhochschule Kiel, Zentrale Studienberatung
Walter, Gudrun, Pädagogische Hochschule Erfurt-Mühlhausen,
Zentrale Studienberatung
Walther, Holger, Humboldt-Universität zu Berlin, Studienabteilung,
Psychologische Beratung
Wartenberg, Elfi, Carl von Ossietzky Universität/Studentenwerk
Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
Wauer, Margit, Technische Universität Dresden, Zentrale Studien-
beratung
Wegner, Ulrike, Musikhochschule Lübeck
Weickert, Saskia, Technische Universität Berlin, Allgemeine Studi-
enberatung
Weitzel Dr., Ursel, Hochschule für Technik und Wirtschaft
Mittweida, Studienangelegenheiten
Wiesner, Bärbel, Westsächsische Hochschule Zwickau (FH)
Winteroll, Michael, Technische Universität Berlin
Witt, Petra, Fachhochschule Wiesbaden, Zentrale Studienbera-
tung
Würdemann, Kathrin, Carl von Ossietzky Universität/Studenten-
werk Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle
Zacharias, Gerhard, Universität Bremen, FB Sozialwiss., Arbeits-
stelle für Studienorganisation und Praxisbezug
Zeil, Jana, Studentenwerk Jena

Impressum

Redaktion:

Wilfried Schumann, Christian Leszczynski

Layout:

Tanja Küddelsmann

Druck:

Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg

Auflage:

500

Die Tagung wurde von den folgenden Firmen gefördert:

- Carl von Ossietzky Buchhandlung Oldenburg
- Techniker Krankenkasse Oldenburg
- MLP-Finanzdienstleistungen AG Oldenburg

Die Zentrale Beratungsstelle und der ARGE-Vorstand bedanken sich für die großzügige Unterstützung.