

Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hg.)

# Tagungsbericht

zur Fachtagung der  
„Arbeitsgemeinschaft der Studien-, Studentinnen- und  
Studentenberatung in der Bundesrepublik Deutschland (ARGE)“

Vom 28. Februar bis 03. März 2001

in Jena

## Brennpunkt Beratung

Beratung unter die Lupe genommen



seit 1558

Friedrich-Schiller-  
Universität Jena



Fachhochschule  
Jena



Studentenwerk  
Jena - Weimar



## Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

die ARGE-Frühjahrstagung 2001 zum Thema "**BRENNPUNKT BERATUNG - BERATUNG UNTER DIE LUPE GENOMMEN**" fand vom 28. Februar bis 3. März 2001 in Jena statt. Wir haben uns sehr gefreut, dass wir ca. 130 Kolleginnen und Kollegen aus dem gesamten Bundesgebiet und einen Kollegen aus Österreich in Jena begrüßen konnten.

Unser Eindruck, dass es eine gelungene Tagung war, sehr anregend im Diskurs und sehr fruchtbar für die weitere Arbeit vor Ort in den eigenen Stellen wird hoffentlich auch von den Teilnehmenden geteilt. Wir möchten uns auf diesem Weg noch einmal bei allen ganz herzlich bedanken, sowohl bei jenen, die eine Arbeitsgruppe oder einen Arbeitskreis angeboten haben, als auch bei denen, die durch ihre aktive Mitarbeit inhaltlich die Arbeitsgruppen unterstützt haben.

Im Nachhinein können wir zufrieden feststellen, dass sich die Arbeit gelohnt hat und hoffen, dass alle Anwesenden viele schöne Eindrücke mit nach Hause genommen haben.

Dieser Tagungsband soll allen Interessenten als Arbeitsmaterial dienen und Anregungen für die zukünftige Arbeit sowie Erinnerungen an die Jenaer Tagung ermöglichen. Die einzelnen Beiträge stellen den Wortlaut der Verfasser dar und wurden lediglich redaktionell bearbeitet.

Wir möchten allen Autorinnen und Autoren für die eingebrachten Texte recht herzlich danken. Außerdem gehört ein herzliches Dankeschön all denen, die uns bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung tatkräftig unterstützt haben, insbesondere unser Universitätsleitung und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studentenwerk Jena - Weimar für die gute Pausenversorgung und den Sektempfang.

Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

der Zentralen Studienberatung der Friedrich-Schiller-Universität Jena  
der Fachhochschule Jena  
der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerkes Jena-Weimar

Thomas Klose

Impressum:	
Redaktion:	Thomas Klose, Zentrale Studienberatung der Friedrich-Schiller-Universität Jena
Druck:	SDC Satz + Druck Centrum Saalfeld GmbH
Auflage:	300
	Jena, 08.01.2002

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorwort</b>	1
<b>Tagungsprogramm</b>	3
<b>Begrüßung durch den Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena Prof. Dr. Karl-Ulrich Meyn</b>	6
<b>Plenarvorträge</b>	
Prof. Dr. Erich Schäfer "Aspekte einer Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft"	8
Dr. Ralf Schmidt-Röh "Quo vadis Studentenwerk?"	31
<b>Berichte aus den Arbeitsgruppen</b>	
AG 1 - Johannes Nyc	36
AG 2 - Martin Schulze	39
AG 3, 4 - Helmut Salewski, Konstantin Warth	47
AG 5 - Ruth Großmaß	51
AG 6 - Wolfgang Deppe, Peter Figge, Stefan Prange	56
AG 7 - Helga Knigge-Ilner	58
AG 8 - Dr. Thomas Busch	61
AG 9 - Sigrid Oesterreich	84
AG 11 - Swantje Gertner	96
AG 12 - Klara Roeske	98
AG 13 - Dr. Gerhart Rott	99
AG 14 - Sylvia Asmus	108
<b>Berichte aus den ständigen Arbeitskreisen</b>	
Psychotherapeutisch-psychologische Beratung an Hochschulen	111
Qualitätsmanagement in der Studienberatung	113
<b>Arbeitsgruppenangebote</b>	115
<b>Teilnahmeliste</b>	122

## Tagungsprogramm

**Fachtagung der „Arbeitsgemeinschaft der Studien-, Studentinnen- und Studentenberatung in der Bundesrepublik Deutschland (ARGE)“  
Vom 28. Februar bis 03. März 2001**

Zum Thema  
**„Brennpunkt Beratung - Beratung unter die Lupe  
genommen“**



### Mittwoch, 28. Februar 2001

<b>12.00 – 18.00 Uhr</b>	<b>Tagungsbüro</b> <b>Ort: Universitätshauptgebäude, Fürstengraben 1, Raum 25</b>
14.00 – 14.45 Uhr	Begrüßung durch den ARGE-Vorstand und Vorstellen der Arbeitsgruppen und -kreise, Organisatorisches Ort: Universitätshauptgebäude, HS 24
15.00 – 17.30 Uhr	AG-Block A (Teil 1)
17.30 – 18.00 Uhr	Pause
18.00 – 19.30 Uhr	Begrüßung durch den Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena Prof. Dr. Karl-Ulrich Meyn Eröffnungsvortrag zum Thema: Aspekte einer Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft Referent: Prof. Dr. Erich Schäfer (Fachhochschule Jena, Fachbereich Sozialwesen, Methoden der Erwachsenenbildung) Ort: Universitätshauptgebäude, Aula
20.00 – 22.00 Uhr	Begrüßung durch den Geschäftsführer des Studentenwerkes Jena-Weimar Dr. Ralf Schmidt-Röh Sektempfang Ort: Mensa Philosophenweg

### Donnerstag, 01. März 2001

<b>08.15 – 17.30 Uhr</b>	<b>Tagungsbüro</b> <b>Ort: Universitätshauptgebäude, Fürstengraben 1, Raum 25</b>
09.00 – 10.00 Uhr	Plenum: Vortrag zum Thema: „Das kann ich mir überhaupt nicht vorstellen!“ Rat und Tat und Imagination

Referent: Prof. Dr. Peter Fauser (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaften, Lehrstuhl für Schulpädagogik II; Imaginata e. V., Vorsitzender)

Ort: Universitätshauptgebäude, HS 24

10.00 – 10.30 Uhr

Pause

10.30 – 12.30 Uhr

AG-Block A (Teil 2)

12.30 – 14.00 Uhr

Mittagspause

14.00 – 16.45 Uhr

AG-Block B (Teil 1)

16.45 – 17.15 Uhr

Pause

17.15 – 18.45 Uhr

Möglichkeit für Treffen der ständigen Arbeitskreise oder fakultativ Kultur vor Ort (Angebot s. u.)

20.00 – 01.00 Uhr

ARGE - Fete mit Band

Ort: Steigenberger Maxx Hotel Jena, Stauffenbergstr. 69

### **Freitag, 02. März 2001**

**08.15 – 14.00 Uhr**

#### **Tagungsbüro**

**Ort: Universitätshauptgebäude, Fürstengraben 1, Raum 25**

09.00 – 10.00 Uhr

Plenum: Vortrag zum Thema: Quo vadis Studentenwerk?  
Referent: Herr Dr. Ralf Schmidt-Röh (Geschäftsführer des Studentenwerks Jena-Weimar)

Ort: Universitätshauptgebäude, HS 24

10.00 – 10.30 Uhr

Pause

10.30 – 12.30 Uhr

AG-Block B (Teil 2)

12.30 – 13.30 Uhr

Mittagspause

13.30 – 15.30 Uhr

ARGE-Plenum mit Berichten aus den AG, Länderberichten

Ort: Universitätshauptgebäude, HS 24

15.30 – 15.45 Uhr

Pause

15.45 – 16.30 Uhr

Mitgliederversammlung der ARGE, Vorstandswahl

Ort: Universitätshauptgebäude, HS 24

ab 17.00 Uhr

Kultur vor Ort – Besuch der Imaginata s. u.

### **Sonnabend, 03. März 2001**

09.00 – 12.00 Uhr

Möglichkeit für Treffen der ständigen Arbeitskreise

10.00 – 12.00 Uhr

“Runder Tisch” des ARGE-Vorstandes

Ort: Universitätshauptgebäude, Fakultätssitzungsraum, Raum 232

12 Uhr

Ende der Tagung

**Kulturangebote:****Donnerstag, 01. März 2001**

17.15 – 18.45 Uhr      Jena - Zentrum der deutschen Philosophie und Frühromantik  
- thematische Stadtführung;  
Treffpunkt 17.15 Uhr Universitätshauptgebäude, Eingang  
Fürstengraben

**Freitag, 02. März 2001**

17.00 – 19.00 Uhr      Vorstellung des Stationenparks der Imaginata  
Ort: Imaginata-Gelände am Umspannwerk, Löbstedter Straße  
67 Treffpunkt 16.45 Uhr Universitätshauptgebäude, Eingang  
Schlossgasse, Fahrt mit Kleinbussen zum Imaginatagelände

20.00 – open end      Kneipenabend

**Sonnabend, 03. März 2001**

10.00 – 12.00 Uhr      Möglichkeit der Teilnahme an einer öffentlichen Stadtführung  
durch Jena (veranstaltet von der Tourist-Information Jena);  
Treffpunkt: 10.00 Uhr Tourist-Information Jena, Johannisstr.  
23



Der Theorie-Praxisbezug innerhalb des Vortrag von Prof. Fauser

## **Begrüßung durch den Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Prof. Dr. K.-U. Meyn**

Sehr geehrte Damen und Herren,  
es ist mir eine Freude, mehr als 120 Studienberaterinnen und -berater aus allen Bundesländern an der traditionsreichen Friedrich-Schiller-Universität begrüßen zu können.

Studienberatung ist in der Bundesrepublik traditionell eine wichtige Leistung der Hochschulen gegenüber den Studieninteressierten und den Studierenden. Deshalb war es nur folgerichtig, dass nach der Wende auch an unserer Universität und sofort auch an der neu gegründeten Fachhochschule Zentrale Studienberatungen eingerichtet wurden.

Die Hochschulleitungen in Jena bewerten die Arbeit der zentralen Studienberatungen sehr positiv:

- Angebote an Studieninteressenten wie Schnupperstudium und Informationstage helfen Entscheidungen vorzubereiten und geben Orientierungen.
- Durch die Organisation von Studieneinführungstagen für Studienanfänger wird der Anfangsstress abgebaut und der Studienanfang erleichtert.
- Die Hilfe für die Studierenden stärkt die Verbindung zwischen Studierendem und Universität.
- Aus der Studienberatung können sehr hilfreiche Signale für die Optimierung des Studienprozesses kommen.
- Eine wirksame Studienberatung pflegt den Ruf der Hochschule.

Ingesamt beobachten wir eine ständig steigende Nachfrage nach Beratung, die sich schon alleine aus dem Wachsen der Studierendenzahlen an unseren Hochschulen ergibt:

Universität:	1990/91:	ca. 6 000	2000/01:	ca. 16 000
Fachhochschule:		---		ca. 3 500

Der Beratungsbedarf wächst auch wegen der zunehmenden Komplexität der Studienangebote, aber auch wegen der sich bei uns verschlechternden Betreuungsrelationen. Gestatten Sie mir zu beiden Punkten einige Bemerkungen.

Die Studieninteressenten und die Studierenden werden in zunehmendem Maße durch eine hochschulpolitische Diskussion verunsichert, die die bewährten Diplomabschlüsse in Frage stellt und durch das System der aufeinander folgenden Abschlüsse Bachelor und Master ersetzen will. Dabei wird immer behauptet, dass die deutschen Diplomabschlüsse international nicht bekannt wären bzw. keine Anerkennung fänden, weshalb das „so erfolgreiche“ angloamerikanische Studiensystem übernommen werden soll. Mit Sicherheit müssen die angebotenen Studiengänge immer wieder auf ihre Zweckmäßigkeit und Akzeptanz überprüft werden, aber eine pauschale Ersetzung des Diploms durch die Kombination Bachelor/Master löst die Probleme des deutschen



Hochschulsystems nicht. Deshalb wird auch unsere Universität jeweils erst nach sehr gründlicher Prüfung Veränderungen in der Struktur seiner Abschlüsse vornehmen.

Die o. g. Zahlen über die Entwicklung der Studierenden an unseren Hochschulen bei im Großen und Ganzen gleichbleibender Zahl der Lehrenden muss zu einer Verschlechterung der Betreuung der Studierenden führen. Folgerichtig wächst auch die Zahl der Beratungen. An unserer Universität hat sich z. B. die Zahl der Beratungsaktivitäten in der Zentralen Studienberatung wie folgt entwickelt:

1993: 5 550            1997: 8 650            2000: 13 450

Ich bedauere, dass die ursprüngliche Vorstellung der HRK, dass für ca. 3000 Studierende eine volle Stelle für die Studienberatung einzurechnen sei, wegen der unzureichenden Finanzausstattung auch unserer Universität nicht realisierbar ist. Allerdings kann viel durch die effektive Zusammenarbeit von zentraler Studienberatung und Studienfachberatung abgefangen werden. Hier liegen auch Reserven an unseren Hochschulen!

Schon aus dem Gesagten ergibt sich zwingend, dass Ihrer Arbeit eine große Bedeutung zukommt, und es ist nur zu begrüßen, dass Sie selbst immer wieder den Austausch von Erfahrungen suchen und organisieren, um in dieser Situation weiterhin als hilfreiche Institution wirken zu können.

Mit Interesse habe ich Ihr Generalthema „Brennpunkt Beratung – Beratung unter die Lupe genommen“ und Ihr vielseitiges Angebot von Arbeitsgruppen und -kreisen zur Kenntnis genommen. Ich kann nur hoffen, dass die intensive Diskussion der damit verbundenen spezifischen Probleme Ihre Batterien wieder auflädt und das Fluidum Ihrer Tagung und der gastgebenden Stadt nachwirkt.

Ich freue mich, dass Ihre Tagung bei uns stattfindet und wünsche ihr einen erfolgreichen Verlauf!

Prof. Dr. Karl-Ulrich Meyn  
Rektor der Friedrich-Schiller-Universität Jena



## Plenarvorträge

### Aspekte einer Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft

Prof. Dr. Erich Schäfer (Fachhochschule Jena)

Arthur Levine, Präsident des Teachers College der Columbia University, hat in einem Beitrag für die New York Times folgendes gesagt: „Allein in den USA ist die Hochschulausbildung eine Industrie mit einem Umsatz von 225 Milliarden Dollar. Das macht sie als Ziel privater Investitionen interessant. Unlängst sagte mir ein Unternehmer: ‚Sie sind in einer Industrie, die Hunderte von Milliarden Dollar wert ist, aber Sie sind bekannt wegen niedriger Produktivität, hoher Kosten, schlechten Managements und dafür, dass Sie die modernen Technologien nicht nutzen. Sie werden das nächste Gesundheitssystem sein: eine schlecht gemanagte gemeinnützige Industrie, die vom profitorientierten Sektor übernommen wurde‘“ (Levine 2000, S.36).

Levine vergleicht die amerikanischen Hochschulen mit den Eisenbahngesellschaften des vorletzten Jahrhunderts, die ständig bessere und größere Eisenbahnen bauten und dabei übersahen, dass die Herausforderung nicht „Eisenbahn“, sondern „Fortbewegung“ hieß. Trifft diese Metapher nur für die Vereinigten Staaten zu?

Hans Weiler, der ehemalige Rektor der Europa-Universität in Frankfurt an der Oder knüpft in einem Artikel mit der Überschrift „Das Märchen von der Hochschulreform“ (2000) an die Gedanken Levins an und schreibt:

„Ähnlich könnte es den Hochschulen unserer Tage gehen, deren Vorstellungen über ihre eigene Zukunft immer noch in dem klassischen Modell ‚Hochschule‘ befangen sind, während die eigentliche Herausforderung heute ‚Bildung und Ausbildung‘ heißt und rechts und links der Hochschulen neue Einrichtungen und Verfahren sich entwickeln, die dieser Herausforderung sehr viel einfallsreicher, leistungsfähiger und möglicherweise auch preiswerter gerecht werden können. Schon jetzt bahnt sich eine Konvergenz ganz unterschiedlicher Einrichtungen an, die alle auf ihre Weise mit der Erzeugung und Vermittlung von Wissen beschäftigt sind: Verlage, Fernsehgesellschaften, Museen, Bibliotheken, Internet-Provider und die Entwicklungs- und Personalabteilungen von Unternehmen. Ob die Hochschulen die Rolle eines aktiven Ferments in dieser neuen Koalition des Wissens spielen oder aber im Märchenwald ihrer eigenen Erinnerungen verbleiben werden, das ist die große hochschulpolitische Herausforderung der nächsten Jahre.“ (Weiler 2000, S.40)

Um diese Herausforderungen zu bewältigen, bedarf es - und das ist meine zentrale These - einer *neuen Bildungs- und Lernkultur an den Hochschulen*.

Im Kontext des lebenslangen Lernens bzw. lebensbegleitenden Lernens gewinnt der Begriff der Bildungs- und Lernkultur zunehmend an Bedeutung - ich greife drei Beispiele heraus:

1. Das BLK-Modellversuchsprogramm „Lebenslangen Lernen“ postuliert die Notwendigkeit einer neuen Lernkultur. Ziel sei es, auf allen Stufen des Bildungssystems „neue Lehr- und Lernarrangements zu entwickeln, mit denen das Lernen selbstbestimmter und selbstgesteuerter möglich wird und in vernetzten Strukturen umgesetzt werden kann.“
2. An der Universität Hannover ist durch eine Vereinbarung des Instituts für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (an der Universität), dem Institut für Erwachsenenbildung (der Universität), dem Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens und der Volkshochschule Hannover im Juli 1999 die Arbeitsstelle „Neue Lernkulturen“ gegründet worden.
3. Das von Bund und Ländern eingesetzte Forum Bildung hat als einen von fünf Themenschwerpunkten „Neue Lern- und Lehrkulturen“; hierbei ist es die Intention, klassische Vermittlungsmethoden in allen Bildungsbereichen auf den Prüfstand zu stellen.

Während in den Bereichen Schule und Erwachsenen-/ Weiterbildung die Diskussion über neue Lernkulturen schon Früchte trägt, scheint mir für den Hochschulbereich noch ein gewisser Nachholbedarf zu bestehen. Eine Recherche nach den von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) auf ihren Internetseiten angebotenen Dokumenten zu den Stichworten Lehr- und Lernkultur ist nicht sehr ergiebig.

Anfang des Jahres hat das CHE die best-practice Hochschulen 2001 ausgezeichnet, die TU Darmstadt und die FHTW Berlin. In der Laudatio heißt es: „Im Zentrum ihrer Reformen steht die ständige Verbesserung der Qualität und Attraktivität der *Lehre*.“ Nicht das *Lernen*, sondern die traditionelle *Lehre* - wie im übrigen auch die Diskussion um die *Lehr-Evaluation* zeigt - steht hier im Fokus der Betrachtung. Die *Lehre* wird nicht in Frage gestellt. Es geht vielmehr um die Optimierung einer nicht weiter hinterfragten traditionellen Form der Wissensvermittlung. Ein näherer Blick auf das Reformprogramm der ausgezeichneten Hochschulen bestätigt den Eindruck: Die FHTW prämiert „gute *Lehrer*“, darüber hinaus bietet es didaktische Weiterbildungen für die Hochschullehrer an, schult die Hochschullehrer im Einsatz von Multimedia und hat ein Zentralinstitut für Fernstudien und Weiterbildung gegründet. Die TU Darmstadt hat ein Konzept für eine Weiterbildungseinrichtung in Kooperation mit der Wirtschaft (International Institute in Lifelong Learning) entwickelt.

Wenn im folgenden von einer *neuen Lernkultur* die Rede ist, so möchte ich damit nicht suggerieren, dass es sich hierbei um völlig neue Ideen oder Forderungen handelt; schon für die Reformpädagogen waren Selbsttätigkeit und selbständiges Lernen die anzustrebenden Ideale (vgl. hierzu Siebert 2001, S.9ff.). Das Adjektiv „*neu*“ ist in Abhebung zu der vielerorts noch faktisch anzutreffenden Lernkultur zu sehen. Auch ist die Unterscheidung in „alte“ und „neue“ Lernkulturen eine idealtypische; in der Praxis existieren beide – natürlich in unterschiedlichen Ausprägungen – nebeneinander.

## 1 Vermessung des Feldes

Unser Thema, die Bildungs- und Lernkultur der Hochschule in der Wissensgesellschaft hat drei Ebenen:

- die *Gesellschaftsebene* des Übergangs in eine neue Art der gesellschaftlichen Verfasstheit; dies bringt der Terminus „Wissensgesellschaft“ zum Ausdruck,
- die Ebene der *Lernsubjekte* und
- die Ebene der *kulturellen Rahmung* von Bildungs- und Lernprozessen.

Lassen sie uns die Begrifflichkeiten auf den verschiedenen Ebenen näher betrachten; ich beginne dabei auf der *Gesellschaftsebene*:

Vor zweihundert Jahren markierte die Erfindung der Dampfmaschine den Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft; heute sind es die neuen Informations- und Kommunikationsmedien, die „erstmalig alle Techniken des Bildungssystems und der Produktion in einem einzigen Instrument, im Netzwerk der Computer“ (Encarnação/Leidhold/ Reuter 2000, S.12) vereinen und das Leben so gravierend verändern, dass es gerechtfertigt ist, von einem Übergang von der Industrie- zur Informations- bzw. Wissensgesellschaft zu sprechen.

Häufig werden die Begriffe Informations- und Wissensgesellschaft synonym verwandt; dies ist aber nicht korrekt. Die beiden Begriffe stehen für unterschiedliche Ansätze, die moderne Gesellschaft zu betrachten: Mit dem Begriff der *Informationsgesellschaft* ist eine Vorstellung verbunden, die den „prägende(n) Einfluss der Informationstechnik auf die Menschen und ihre sozialen Bezüge“ betont. Gesellschaft wird hier „primär in ihrer Determinierung“ (Stock et al. 1998, S.15) durch eine neue Technik beschrieben.

Der Begriff der *Wissensgesellschaft* lenkt den Blick auf eine andere Perspektive: Im Mittelpunkt der Wissensgesellschaft stehen der „Mensch und sein Wissen, das er sich nicht nur aufgrund informationstechnischer Möglichkeiten, sondern vor allem durch Selektion und Bewertung von Informationen aller Art sowie mit Hilfe persönlicher Erfahrungen und sozialer Anregungen erarbeitet. Dieses Wissen wird als die Basis für das Denken und Handeln der Menschen gesehen, das wiederum die Wissensgesellschaft konstituiert“ (ebd.).

Eine Gesellschaft, die vom Wissen lebt, muss ihre Bürger in die Lage versetzen, mit der Informations- und Wissensflut zurechtzukommen. Die Wissensgesellschaft ist, wie Dohmen festgestellt hat, eine Gesellschaft, „die Probleme mit dem Wissen hat ... Das entscheidende ist aber nicht diese wachsende Fülle des gespeicherten Wissens, sondern die nicht entsprechend mitwachsende Lernfähigkeit der Menschen, die sie brauchen, um das jeweils in akuten Anforderungssituationen relevante Wissen zu erschließen bzw. konstruktiv neu zu gestalten und problemlösungsbezogen ... anzuwenden“ (2000, S.769). Dohmen fordert deshalb die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft zu einer bürgerschaftlichen *Lern- und Bildungsgesellschaft*. Diesen Wandel in die Wege zu leiten, ist die vornehmste Aufgabe des Bildungssystems und speziell der Hochschulen; sie konstruktiv zu bewältigen ist allerdings schwierig, weil den

Bildungsinstitutionen einerseits die Rolle eines *Motors* für den gesellschaftlichen Wandel zugeordnet wird, andererseits diese Einrichtungen aber gleichzeitig stärker als andere gesellschaftliche Teilsysteme durch den zu bewältigenden gesellschaftlichen Wandel selbst *betroffen* sind.

Die an die Hochschulen gerichteten Anforderungen sind widersprüchlich:

- bei immer knapper werdenden Mitteln der öffentlichen Hand,
- einer steigenden Anzahl von Studierenden, die sowohl bezüglich ihrer Voraussetzungen als auch Erwartungshaltungen tendenziell heterogener werden,
- wachsen die Ansprüche der Gesellschaft an die Hochschulen und damit auch der Legitimationsbedarf gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld.

Der abverlangte Spagat zwischen Kostensenkung und Qualitätssteigerung führt zum Nachdenken über „die noch mögliche Art der Fortbewegung“ (Palluch/Krischansky 1999, S.96)

Welches Verständnis von Bildung und Lernen haben die Individuen einer Gesellschaft, die eine Lern- und Bildungsgesellschaft werden will? Ich komme damit zur *Ebene der Lernsubjekte*:

*Bildung* vollzieht sich im Zusammenspiel von Welt- und Selbsterkenntnis. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen drückt dies in seinem 1960 veröffentlichten Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ wie folgt aus: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (1960, S.870).

Ziel der Bildung ist gleichermaßen die Entwicklung der Persönlichkeit und die Teilhabe an der Gesellschaft. Dieser doppelte Prozess vollzieht sich als dialektischer Vermittlungsprozess zwischen Aneignung und Entäußerung, als reaktive und proaktive Bewegung zwischen Individuum und Gesellschaft, als Internalisierung von Normen, Werten und Wissen sowie Externalisierung der angeeigneten Bildungsgüter im Prozess der Gestaltung von Lebenswelt.

Die Frequenz, mit der metaphorisch gesprochen, die Phasen des Ein- und Ausatmens aufeinander folgen, steigt, bedingt durch die wachsende Dynamik der wissenschaftlich-technischen, der beruflichen und der gesellschaftlichen Veränderungen. Dies hat zur Folge, dass Bildungs-Vorrats-Modelle dysfunktional geworden sind und durch Bildungs-Erneuerung-Modelle ersetzt werden müssen (vgl. Weinert 2000, S.96). Seinen Ausdruck findet dieser Anspruch in dem Begriff des lebenslangen Lernens.

Ein im letzten Jahr - im Auftrag der Europäischen Kommission - publizierte Umfrage bei den Mitgliedsstaaten der Europ. Union gibt uns Aufschlüsse über die Bedeutungen, die sich mit dem *lebenslangen Lernen* verbinden; demzufolge werden mit dem Begriff insbesondere vier Aspekte verbunden:

1. Individuen lernen in allen Lebensphasen,

2. das Lernen bezieht sich auf alle Arten von Kompetenzen: allgemeine, berufliche und persönliche,
3. Lernen geschieht sowohl in formalen Bildungs- und Ausbildungssystemen als auch durch informelle Angebote,
4. Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist eine grundlegende Bildung und Motivation (Eurydice 2000, S.21).

Das Memorandum Der Europäischen Union über „Lebenslanges Lernen“ unterscheidet drei grundlegende Kategorien „zweckmäßiger Lerntätigkeiten“: *Formales, Nicht-formales* und *Informelles Lernen* (Kommission der Europäischen Union 2000, S.9). Lebenslanges Lernen wird hier definiert als „jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“. An dem Grundprinzip des lebenslangen Lernens sollen sich „Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten“ ausrichten (ebd., S.3).

In einer Gesellschaft des lebenslangen Lernens wird besondere Aufmerksamkeit auf das *Lernen des Lernens* gelegt, ohne dass hinreichend Klarheit darüber bestünde, was damit gemeint ist und wie dieses Ziel am nachhaltigsten erreicht werden kann. Ein Blick auf die Ergebnisse der Lernforschung zeigt uns, dass es wenig aussichtsreich ist,

- auf den Erwerb eines Spektrums allgemeiner Lernstrategien zu setzen,
- ebenso fragwürdig ist es, auf die kognitiven Transfermechanismen von Lern- und Denkvorgängen zu vertrauen.
- Am erfolgversprechendsten ist die Koppelung des Erwerbs spezifischer Lernstrategien mit der Aneignung inhaltlichen Wissens: „Die systematische Verbesserung des Lernens durch vorausgehendes Lernen erfolgt ... dann am wirkungsvollsten, wenn der Aufbau persönlicher Lernkompetenzen im Zusammenhang mit dem Erwerb domänenspezifischen Wissens und Könnens erfolgt“ (Weinert 2000, S.97).

Ich komme zur *kulturellen Rahmung von Bildung und Lernen*: Bildung beinhaltet „einerseits die Subjektbildung als individuelle Enkulturation und andererseits ... die kollektive Subjektbildung als Gestaltung von Kultur, Arbeit und Bildung“ (Rützel 1997, S.73).

Zwischen der Bildung und der Kultur einer Gesellschaft besteht seit je ein enges wechselseitiges Bedingungsverhältnis. Jede Kultur stiftet „als ‘symbolische Sinnwelt’ (Berger/Luckmann) einen gemeinsamen Erfahrungs-, Erwartungs- und Handlungsraum ... der durch seine bindende und verbindende Kraft Vertrauen und Orientierung stiftet“ (Assman 2000, S.16). Dieses Verständnis von Kultur wohnt auch dem Begriff der *Bildungs- resp. Lernkultur* inne.

Hierbei handelt es sich um keine etablierte pädagogische Kategorie. *Lernkulturen* sich als Rahmungen zu begreifen, die in kommunikativen Lehr-Lern-Prozessen immer wieder aufs neue hergestellt werden; sie ermöglichen spezifische Entwicklungsmöglichkeiten und enthalten andere vor.

Mit Weinert will ich Lernkultur als „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogische Orientierungen verstehen (1997, S.12).

Wer Erkenntnisse über eine Lernkultur gewinnen möchte, muss drei Dinge unter die Lupe nehmen:

- das methodische setting,
- den heimlichen Lehrplan (schon J. Dewey hat darauf hingewiesen, dass die Art und Weise wie gelernt wird, wichtiger ist als der Lerninhalt) und
- die unausgesprochenen Annahmen über das Bedingungsgefüge von Lehren und Lernen.

## 2 Merkmale der *alten* Bildungs- und Lernkultur

Nicht selten treffen wir heute noch Vorstellungen an, die das „Lehren als eine Art der Übertragung von Wissen ansieht und das Lernen als Wissensaufnahme versteht“ (Thissen 1998, S.31). Demzufolge wird von folgenden Annahmen ausgegangen:

- „
- Wissen (der Lernstoff) ist grundsätzlich vermittelbar und übertragbar.
  - Lehrende wissen, was Lernende brauchen bzw. lernen sollen.
  - Lehrende können den Lernprozess der Lernenden steuern.
  - Aufgabe der Lehrenden ist es, Antworten zu geben.
  - Aufgabe der Lernenden ist es, den Lehrstoff (passiv) aufzunehmen und im Gedächtnis abzuspeichern.
  - Wissensaufnahme erfolgt sequentiell und zwar durch das Verabreichen von ‚Lernhäppchen‘.
  - Gutes Lernen heißt viel zu lernen.“ (ebd.)

Diese Vorstellungen sind Ausdruck einer Kultur der Fremdorganisation des Lernens,

- die erstens davon ausgeht, dass Lehren eine Bedingung von Lernen sei und nur dann gelernt werden könne, wenn jemand lehrt,
- die zweitens annimmt, individuelle Lernprozesse ließen sich gleichschalten,
- die drittens die Entscheidung über den Einsatz der Lernmethode ausschließlich in die Hände des Lehrenden legt und
- die viertens einseitig auf Lerngegenstände und -inhalte fixiert ist (vgl. Arnold/Schüßler 1998, S.32).

Otto Peters hat in einem Vortrag auf der diesjährigen Learntec in Karlsruhe eine solche Lernkultur als „expositorisches Lehren und rezeptives Lernen“ beschrieben.

Die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen, die diesen Prämissen folgt, fördert ein Denken in Leitplanken und ist von der humanistischen Idee einer „Bildung durch Wissenschaft“ äonenweit entfernt. Bereits Humboldt hatte festgestellt: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“ (1809, S.170). Auch wenn der hier formulierte Anspruch, Forscher

auszubilden, in Zeiten, wo ein Drittel eines Altersjahrganges studiert, nicht aufrechtzuerhalten ist, so ist die Vorstellung eines forschenden Lernens hoch aktuell.

Den Hiatus der sich zwischen einer antiquierten Lehre und der modernen Wissenschaft auftut, hat vor nahezu 50 Jahren bereits Horkheimer gegeißelt. Seine Kritik am akademischen Unterricht macht er an der Vorlesung fest, die für ihn ein Relikt aus der Zeit vor der Erfindung der Buchdruckerkunst ist. In ihr drücke sich lediglich das Privileg des ungestörten Redens aus, sie eigne sich nur unzulänglich zur Stoffübermittlung und gehöre mehr zur Theologie als zur Wissenschaft: „Die akademische Vorlesung ist eine missglückte Säkularisierung der Predigt ... (und an die Hochschullehrer gerichtet:) Wir werden durch die Verfahrensweise des akademischen Unterrichts dazu gedrängt, uns so zu gebärden, als wären wir - wenn schon nicht Prediger - so doch Weise“ (1952, S.21).

Horkheimer empfiehlt, „auf alle Leistungen zu verzichten, die von der Druckerpresse (zu ergänzen wären auch andere Medien) besser besorgt werden (S.22) und sich statt dessen „dem Element der geistigen Freiheit in Gestalt der Reflexion, der deutenden Interpretation, der Kritik, des produktiven Weitertreibens von Ideen“ zu überlassen (ebd., S.22).

Die traditionellen Lehrformen bieten nur wenig Chancen für eine intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden. Es ist deshalb verständlich, wenn ein großer Teil der Studierenden sich mehr interaktiven Austausch jenseits der Lehrveranstaltungen wünscht (Teichler 1995, S.189). Eine solche Chance sind Sprechstundengespräche. Welche Kultur treffen wir hier an? Die Ergebnisse der letzten Jahr erschienenen Studie von Boettcher und Meer (2000) sind deprimierend: Auch in diesen Gesprächen dominiert ein dozierender Stil der Hochschullehrer. Die Autoren schreiben: „So setzt die Mehrzahl der Lehrenden ausgehend von den Anliegen der Studierenden sich selbst und die eigene wissenschaftliche Kompetenz in den Mittelpunkt und bearbeitet die Fragen und Ergänzungen der Studierenden vorrangig vor dem Hintergrund eigener Überlegungen und Standards.“ (S.64) Die Studierenden reagieren hierauf mit Strategien der Anpassung und der Selbstreduktion (vgl. S.145), sie fühlen sich als Bittsteller, treten unsicher auf und halten ihr Wissen zurück, weil sie fürchten, es könnte nicht fachkundig genug sein. Bei den Studierenden herrscht ein Kommunikationskultur vor, die „vorrangig durch Formen des defensiven Selbstschutzes gekennzeichnet werden kann“ (S.66). Die Lehrenden interpretieren dies Verhalten entweder als studentische Zufriedenheit oder Inkompetenz. Es sollte uns sehr nachdenklich machen, wenn unzählige Studierende nach der Sprechstunde so entmutigt sind, dass sie mit dem gleichen Problem nicht noch einmal vorsprechen würden. Die Hochschule verfehlt hier deutlich ihren eigenen Bildungsanspruch.

### **3 Merkmale der *neuen* Bildungs- und Lernkultur**

Aus den neuesten Forschungen der Hirnphysiologie, der Neurologie und der Kognitionspsychologie wissen wir, dass Lernende ein autopoietisches, selbstreferentielles, operational geschlossenes System sind, die durch



Lehranstrengungen nicht planbar zu beeinflussen sind. Studierende sind, so lässt sich die Erkenntnis des Konstruktivismus provokant zusammenfassen, zwar lernfähig, aber unbelehrbar.

Die dem alten Paradigma einer mechanistischen Erzeugungsdidaktik verpflichtete Lehrkultur wird den Herausforderungen der autonomen, selbstgesteuerten subjektiven Aneignungsprozesse des Lernens nicht gerecht. Lernen ist ein aktiver Prozess, in dem subjektive Konstrukte von Welt verändert werden. Dieser Prozess kann dadurch unterstützt werden, dass Informationen zur Verfügung gestellt, Erfahrungen ermöglicht und Hilfestellungen offeriert werden.

„Neue Inhalte dürfen nicht als fertiges System bzw. als Welt abgeschlossener Erkenntnisse präsentiert werden. Der Lernende muss vielmehr die reale Möglichkeit haben, eigene Wissenskonstruktionen durch Interpretationen vorzunehmen sowie eigene Erfahrungen zu machen“ (Gerstenmaier/ Mandel 1995).

An die Stelle der *Erzeugungsdidaktik*, die der Illusion eines „Herstellens“ von Lernergebnissen erliegt, gilt es die *Ermöglichungsdidaktik* zu setzen, die es sich zum Ziel macht, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Lernprozesse ermöglichen (vgl. Arnold/ Schüßler 1998, S.10).

Lernen ist a priori immer selbstgesteuert, als solches kann es als eine *conditio sine qua non* für lebenslanges Lernen verstanden werden. Dies heißt jedoch nicht, dass auf die Organisation guter Lernbedingungen verzichtet werden könnte oder sollte. Wenn hier von selbstgesteuertem Lernen die Rede ist, so gilt es mit Weinert (1982) zu unterscheiden zwischen selbstgesteuertem Lernen als Voraussetzung, Methode oder Ziel eines Bildungsangebotes.

Peter Faulstich (1999) hat darauf hingewiesen, dass in der Diskussion um das selbstbestimmte, selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernen weitgehend ungeklärt bleibt, was mit dem „Selbst“ gemeint sein könnte.<sup>1</sup> Jörg Knoll hat diese Frage aufgegriffen (2001); seine tentative Antwort thematisiert das komplexe Wechselverhältnis von Person und Gruppe im Prozess des Organisierens und Steuerns von Lernen. Mit „Organisieren“ meint er einen „Vorgang zu konstruieren“ und „Steuern“ meint, einen „konstruierten Vorgang zu gestalten“ (2001, S.202). Für Knoll ist das Lernen „selbstorganisiert“, „wenn es im Blick auf relevante Aspekte in eigener Zuständigkeit in Gang gesetzt und gestaltet wird. 'Fremdorganisiert' ist es, wenn dies einem ‚anderen‘ zukommt oder von diesem geleistet wird“. „‘Selbstgesteuert‘ ist das Lernen, wenn es in einem gegebenen Rahmen oder auf einer vorhandenen Grundlage

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang verweist er auf die abendländische Philosophie, die sich seit ihren Anfängen mit diesem Problem beschäftigt, so heißt es bspw. bei Platon: „Denn auch von jedem einzelnen Lebenden sagt man ja, dass es lebe und dasselbe sei, wie einer von Kindesbeinen an immer derselbe genannt wird, wenn er auch ein Greis geworden ist: und heißt immer noch derselbe, ungeachtet er nie dasselbe an sich behält, sondern immer ein neuer wird und altes verliert an Haaren, Fleisch, Knochen, Blut und dem ganzen Leibe; und nicht nur an dem Leibe allein, sondern auch an der Seele, die Gewöhnungen, Sitten, Meinungen, Begierden, Lust, Unlust, Furcht, hiervon behält nie jeder dasselbe an sich, sondern eins entsteht und das andere vergeht (Platon: Symposion 207 c-e, zit. nach Faulstich 1999, S. 34).

einzelne, bereits konstituierte Aspekte ausgestaltet. ‚Fremdgesteuert‘ ist es, wenn nicht nur die Konstituierung, sondern auch die Gestaltung des Lernens ... einem ‚anderen‘ zukommt oder von diesem geleistet wird.“ (Knoll 2001, S.202f.) Unter Zuhilfenahme der Dimensionen des Organisierens und Steuerns und ihrer polaren Ausprägungen entwirft er eine Matrix, die es erlaubt, unterschiedliche Typen von Lernformen zu beschreiben. Die Matrix erbringt eine zweifache heuristische Leistung, sie vermag auf der analytischen Ebene die Wahrnehmung von Lehr-Lern-Vorgängen zu strukturieren und bietet auf der strategischen Ebene Ansatzpunkte für die „Konzipierung und Formierung von künftigem Lerngeschehen“ (ebd., S.205).

Der Grad der Selbststeuerung und Selbstorganisation sind keine fixen Größen, sondern weisen unterschiedliche Dimensionen auf:

- „
- Orientierung des Lerngeschehens (Lerner- vs. Lehrerorientierung)
  - Aktivitätsgrad des Lernenden (agierender vs. konsumierender Lerner)
  - zeitliche Flexibilität des Lernenden (flexible vs. gebundene Lernzeiten)
  - räumliche Flexibilität des Lernenden (variable vs. feste Lernorte)
  - Entscheidungsfreiheit über Lernziele (Lernzielautonomie vs. vorgegebene Lernziele)
  - Entscheidungsfreiheit über Lerninhalte (Wahlfreiheit über Lerninhalte vs. vorgegebene Inhalte)
  - Überprüfung des Lernerfolgs (Selbstkontrolle vs. Fremdkontrolle).“

(Konzertierte Aktion Weiterbildung 1998, S. 28f., vgl. hierzu auch Faulstich 2001, S.42)

Die Aufgabe von Hochschullehrenden besteht nun darin, die Parameter für die Steuerung und Organisation des Lernens so festzulegen, dass eine Form gefunden wird, die für die Erfordernisse, Ansprüche sowie Voraussetzungen und Bedingungen des jeweiligen Lernens von Individuum und Gruppe adäquat ist. Dies kann nur in einem gemeinsamen Prozess von Lehrenden und Lernenden geschehen. Nur am Rande sei vermerkt, dass die hier zum Ausdruck kommenden Rollenzuschreibungen selbst in Frage zu stellen sind.

Die von Wiesner mit Blick auf die Bildungsinstitutionen des quartären Sektors formulierte Aufgabe trifft auch für den tertiären Sektor zu: „für unterschiedlich motivierte und befähigte Lernende (gilt es) solche Lernumgebungen zu schaffen, die Lernende ermutigen und befähigen, *Entscheidungen* zu Zielen, Inhalten und methodischen Wegen mit bzw. *selbstständig zu treffen und ihr Handeln bewerten* zu können“ (2001, S.51, Hervorhebungen im Original).

Die hier formulierten Ansprüche sind nichts grundsätzlich Neues, sie finden sich in der Literatur unter dem Stichwort des „forschenden Lernens“. Dass dieses ‚traditionellen‘ Lernformen überlegen ist, wurde in feldexperimentellen Studien bereits nachgewiesen (vgl. hierzu Sembill 2000, S.67 und die dort angeführte Literatur). Erfolgreiche Modelle von Hochschulausbildung waren schon immer darum bemüht, Lehr-Lern-Prozesse mit einem möglichst hohen Maß an Selbststeuerung und -organisation zu konzipieren. Thiemann ist zuzustimmen, wenn er schreibt:

„Befreiendes, selbstreflektiertes Lernen, das die überwältigende Fremdheit der institutionellen Belehrungspraxis ein Stück verdrängt, das war das Kommuniké der deutschen Universität, mit dem sie sich im 19. Jahrhundert selbst begründete. Es ist inzwischen nicht einmal mehr nischenhaft einzuholen. Im Gegenteil. Alles drängt, die neuen Probleme, die das Studium als Massenveranstaltung hervorbringt, mit technokratischen Planifizierungsmodellen zu erledigen.“ (Thiemann 1995, S.73)

Ein Blick auf die sog. Elite-Hochschulen verrät uns, was prinzipiell zu tun ist, um die Voraussetzungen und Bedingungen für selbstgesteuerte akademische Lernprozesse zu schaffen:

- kleine Lerngruppen,
- intensive Betreuung durch die Lehrenden in Form von Tutoren- und Mentorensystemen,
- Bereicherung des Fachstudiums um ein Studium Generale bzw. Fundamentale,
- der Aufbau persönlicher Beziehungen zur Bildungsinstitution und ihren Zielen,
- die gelebte Idee einer gemeinsam geteilten Arbeits- und Lebenswelt,
- die Gewährung von Entscheidungsspielraum,
- das Vertrauen in die Fähigkeiten der Studierenden und
- natürlich ausreichend Ressourcen.

Die hier genannten Punkte lassen sich in einem Slogan zusammenfassen: *mehr lernen, weniger lehren!* Den Paradigmenwechsel von einer „lehrerzentrierten“ zu einer „lernerzentrierten“ Hochschule fasst der Rektor der FernUniversität Hagen, Prof. Dr. Helmut Hoyer, so zusammen: „Es wird eine Verschiebung des Hauptzeitaufwandes von der Vermittlung der Lehre hin zur Betreuung geben“ (Hoyer zit. nach Barthold 2001, S.18).

#### **4 Neue Medien: Veränderte Wahrnehmungs- und Verhaltensmechanismen**

Jenseits der Ebene einer bewussten Entscheidung in bezug auf Hinwendung zu oder Abwendung von neuen Medien vollzieht sich schon seit einigen Jahren ein Prozess einer schleichenden Veränderung von Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, die von Medien mit induziert ist und bestimmte Formen der Mediennutzung unterstützt. Parallel hierzu ist eine Konvergenz von Bildung und Unterhaltung zu beobachten; hierfür steht der Begriff des Edutainment. Im Folgenden wird es darum gehen, das Wechselverhältnis von gesellschaftlicher Veränderung und Lernkultur sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für individuelle Lernprozesse zu beleuchten.

Gegenwärtig sind Phänomene erkennbar, die darauf hindeuten, dass sich die Art und Weise, wie unser Gehirn Informationen bearbeitet, radikal umgestaltet. Diesen Vorgang hat Walter Benjamin bereits im Jahre 1936 so beschrieben: „Innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume verändert sich mit der gesamten Daseinsweise der menschlichen Kollektiva auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung. Die Art und

Weise, in der die menschliche Sinneswahrnehmung sich organisiert ... ist nicht nur natürlich, sondern auch geschichtlich bedingt (1963, S.14).

Wie sehen heute die Veränderungsprozesse im Bereich der Wahrnehmung aus? Antworten hierauf liefern uns u. a. die Daten des Langzeitforschungsprogramms „Psychologische und soziale Dynamik und Wirklichkeit in der BRD und Europa (PSDW)“ der Gesellschaft für Rationelle Psychologie (GRP) in München. In der Zusammenschau ergibt sich folgendes Bild: Infolge einer permanenten Reizüberflutung ändert das menschliche Gehirn sukzessive die Art seiner Informationsverarbeitung. Henner Ertel, der Chef von GRP, hierzu: „Wir erleben derzeit wahrscheinlich die größte Mutation des menschlichen Bewusstseins seit 10.000 Jahren, eine neue Reizverarbeitung in ‘neuen Gehirnen’“ [http://www.webstandard.at/textversion/Spezial/20000301\\_1/285.htm](http://www.webstandard.at/textversion/Spezial/20000301_1/285.htm) vom 1. März 2000). Die Veränderungen lassen sich an den Strategien der Informationsverarbeitung erkennen. Sie gelten insbesondere für die jüngere Generation, die „Screenager“, wie die multifunktionalen Jungtalente von Derrick de Kerkhove, dem Leiter des McLuhan-Programms der Universität Toronto, genannt werden. Deren Gehirne haben vornehmlich drei Strategien entwickelt, der allgegenwärtigen Reizüberflutung zu begegnen:

1. Der Schlaraffenlandeffekt: Um von der Reizüberflutung nicht überwältigt zu werden, hebt das Gehirn die Reizschwelle an. Reize, die ein bestimmtes Limit nicht erreichen, werden erst gar nicht verarbeitet, schwächere werden ausgeblendet. Aus dem Überangebot an Reizen werden nur die stärksten berücksichtigt. Das einem Meer von Reizen ausgesetzte Gehirn befindet sich gleichsam in einem Schlaraffenland der Reize aus dem es nur die stärksten selektiert. Subtile Reize haben nicht mehr die Chance, ins Bewusstsein zu dringen. Dieser Prozess manifestiert sich in einer Reduktion der Sensibilität der für die Verarbeitung der Sinnesreize im Gehirn verantwortlichen Regionen. So kommt es zu einer Abstumpfung der Sinne infolge der Reizüberflutung.
2. Die zweite Strategie mit der Informationsflut fertig zu werden, besteht darin, angesichts der Unmenge von außen auf das Individuum einströmender Reize, das Gehirn innerlich „abzuschalten“. Gehirne, die aufhören durch Nachdenken, kreative Gedanken oder sonstige geistige Aktivitäten sich in ihr Erregungsoptimum zu bringen, sind intrinsisch untererregt und machen sich abhängig von externen Reizen. Menschen deren Gehirne es „verlernt“ haben, sich selbst mental zu stimulieren, gehören nicht selten zu den sensation seekers.
3. Eine geänderte Informationsverarbeitung ist die dritte Strategie, der Reizüberflutung zu begegnen. Eine bewusste Reizverarbeitung geschieht seriell, in einem sukzessiven Prozess, der Zeit und Ruhe beansprucht. Ein auf diesen Prinzipien beruhendes Lernen findet unter Beteiligung des limbischen Systems statt und zeichnet sich durch Nachhaltigkeit bezüglich des erworbenen Wissens aus. Demgegenüber steht die unbewusste, parallele Informationsverarbeitung unter weitgehender Vernachlässigung emotionaler Beteiligung. Sie ist die Reaktion auf eine mit Sinnesreizen überflutete Umwelt.

Die beschriebenen evolutionären Veränderungen in der Wahrnehmung und Verarbeitung von Sinnesreizen mögen ethisch bedenklich sein, sie sind aber ein

effektiver Schutzmechanismus des Individuums. Es sind nicht zuletzt auch die Medienwelten, die durch die Art und Weise ihrer Angebote mit dazu beitragen, die skizzierten Strategien zu befördern. Einmal erfolgreich eingeübt, dürfte es den Individuen schwer fallen beziehungsweise sogar unmöglich sein, ausgerechnet in Bildungs- und Lernprozessen auf andere Verarbeitungsmuster zurückzugreifen zumal diese ja auch weitgehend respektive völlig unreflektiert bleiben. Multimediale Angebote mit einer starken Ausrichtung auf ikonische Zeichensysteme simultan dargebotener Informationen und einer Präferenz für zeitlich gesteuerte Präsentationsformen tragen dazu bei, aus unterhaltungsbezogenen Medienangeboten bekannte Strukturmuster auf Bildungsprozesse zu übertragen. Es handelt sich hier um einen Prozess der Veränderung der Dominanz des gesprochenen oder geschriebenen Wortes hin zu einer Kultur, in der nichtsprachliche Formen der Informationsvermittlung eine immer wichtigere Rolle spielen (vgl. hierzu Schwan 1998, S.13).

Der hier konstatierte Wandel von einer Kultur des Wortes zu einer Kultur des Bildes wird auch von Otto Peters (1997) bestätigt. Im Resultat seiner Analyse kommt er - Bezug nehmend auf McLuhan - zu dem Ergebnis: „Bei den Lernenden tritt das Auge an die Stelle des Ohres. Insofern sind auch die neuen Formen des Fernstudiums im Grunde ein Ausfluss jener tiefgreifenden kulturellen Veränderungen, die durch die Einführung des phonetischen Alphabets bewirkt worden ist.“ (Peters 1997, S.318). Die neuen Technologien vermögen zweifelsohne das Spektrum der Formen des Lehrens und Lernens zu erweitern. Sie werden aber nicht die traditionelle interpersonelle Begegnung ersetzen können.

Die Befürchtung, durch neue Technologien überflüssig zu werden, lässt sich empirisch nicht verifizieren. Auf Seiten der Studierenden wird gerade von jenen, die am intensivsten die neuen Technologien nutzen - wie eine Befragung in Berlin ergeben hat - in keinsten Weise den Wunsch verspürt, die realen Seminare durch virtuelle abzulösen.

Die neuen Medien werden nur im Zusammenspiel mit der personalen Begegnung ihr Potential entfalten. Denn erst im Dialog verwandelt sich - wie Martin Buber es ausdrückt - das Ich-Es-Verhältnis in eine Ich-Du-Beziehung. Für die Nachhaltigkeit individueller Bildung ist die personale Begegnung mit anderen Menschen unverzichtbar. Ganz ähnlich sieht es auch der Hirnforscher Pöppel: „Je mehr wir die Welt visualisieren, desto wichtiger wird uns die Du-Beziehung“ (zit. nach Kuntz-Brunner 2000, S.11).

Ein Trugschluss wäre es allerdings, mit vermeintlicher Rücksicht auf die veränderten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster und ganz in der Tradition des Paradigmas der alten Lernkultur anzunehmen, die möglichst unterhaltsame Präsentation von Inhalten würde automatisch zum Lernen führen. „Denn nur, wenn die drei Ebenen Sehen, Sagen und Tun angesprochen werden, kann aus Informationen auch Wissen entstehen.“ (ebd.)

## 5 Neue Rollenanforderungen in Lern-Lehr-Prozessen

Der Wandel von einer Erzeugungsdidaktik zu einer Ermöglichungsdidaktik lässt sich nur realisieren, wenn damit auch ein Paradigmenwechsel in Bezug auf die Rolle der Lehrenden verbunden ist. Selbstorganisierte Lernprozesse der Studierenden bedürfen nicht nur der dozierenden Vermittler und lehrenden Unterweisen, der Hohepriester der Wissenschaft, sondern ebenso der *Berater, Moderatoren, Tutoren, Mentoren, Navigatoren, Aktivierer, Instrukteur, Begleiter, Coaches* und *Supervisoren*. In diesen Rollen sollten sie nicht nur über fundiertes fachliches Wissen verfügen, sondern auch pädagogisch-didaktische, soziale und technische Kompetenzen besitzen.

Noch sind viele der Lehrenden auf diesen Rollenwechsel nicht hinreichend vorbereitet. „Ein derartiger Rollenwechsel fällt vielen Lehrkräften in der Praxis schwer, sie empfinden die „Unbestimmtheit“ des Lernprozesses und ihre irrtümlich oft als passiv begriffene Rolle häufig als Belastung. Ein gelungener Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernbegleiter ist an bestimmte Einstellungen und Haltungen gegenüber den Lernenden gebunden. Weber beschreibt die neuen Anforderungen wie folgt: „Sie begegnen den Lernenden mit Respekt, akzeptieren die individuellen Planungskonzepte, sind in der Lage, einen Dialog unter Gleichgesinnten zu führen und zeichnen sich durch eine große Offenheit gegenüber dem Ergebnis des Lernens aus.“ (Weber 1996, S.180). Um eine derartige Haltung zu befördern, bedarf es neben der Veränderung von formalen und inhaltlichen Rahmenbedingungen vor allem eines Raumes, in dem angstfrei die neuen Anforderungen eingeübt werden.

Die aufgelisteten diversen Rollen lassen zunächst vielleicht ein heterogenes Bild der Anforderungen entstehen. Sie haben jedoch etwas gemeinsam. In all diesen Rollen besteht die Aufgabe des „Lehrenden“ darin, die Lernenden bei der Konstruktion eigener Wissensstrukturen zu unterstützen, indem sie Lernumgebungen schaffen, die diesen Prozess ermöglichen und fördern.

In Bereichen des Bildungssystems jenseits der Hochschulen sind hierfür schon Modelle entwickelt worden. Im folgenden will ich kurz einen Ansatz aus dem Bereich der beruflichen Weiterbildung skizzieren, der uns Hinweise für eine theoretisch begründete Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen geben kann. Auch wenn wir den Kontext der Hochschulbildung hier verlassen, so gibt es doch eine ganze Reihe von strukturellen Parallelen, die die gewonnenen Erkenntnisse für die Hochschule bedeutsam erscheinen lassen. Die Initiatoren des Konzepts der *Lernberatung* wurden 1999 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung mit dem alle zwei Jahre vergebenen Innovationspreis ausgezeichnet. In der Laudatio heißt es:

„Lernberatung ist ein integrativer Teil eines das selbstorganisierte Lernen der Subjekte unterstützenden Lehrkonzeption, bei der es darum geht, die (berufs)fachlichen, sozialen und persönlichen Aspekte des Lernprozesses neu auszubalancieren. Lernberatung ist dabei eine Form der Lehre, bei der nicht mehr Lehrhandlungen, sondern Lernhandlungen, insbesondere in Hinblick auf ihre Verbesserungsmöglichkeiten, im Mittelpunkt stehen. Die Dichotomisierung von fremdorganisiertem Lehren und selbstorganisiertem Lernen wird so aufgehoben. Ein Bewusstsein der eigenen

Fähigkeiten als Lernender ist die Voraussetzung für die Übernahme von Selbstverantwortung für den Lernprozess.“ (Zech 1999, S.73)

Lernberatung ist - wie Siebert (2001, S.98) es ausdrückt - „der Komplementärbegriff zum selbstgesteuerten Lernen“. Das Konzept der Lernberatung hat einen sehr weiten Beratungsbegriff; dieser bezieht sich auf sämtliche Elemente der Gestaltung des Lernarrangements. Beratung wird verstanden als eine *Grundform pädagogischen Handelns* (vgl. Giesecke 1987).

Lernberatung versteht sich als „Antwort auf die Anforderungen des lebenslangen selbstorganisierten Lernens aus der Sicht der organisierten Weiterbildung“ (Kemper/Klein 1999, S.75); sie definiert sich „als eine das individuelle Lernen begleitende und unterstützende Funktion des pädagogischen Personals“ (ebd.). Angestrebt wird eine Balance von fremd- und selbstorganisiertem Lernen. Das Gleichgewicht zwischen Stabilität und Flexibilität ist ein wesentliches Kennzeichen des Ansatzes. Neben den modular aufgebauten Kern- und Wahlangeboten gibt es spezielle Gestaltungselemente, die bei der Umsetzung der Konzeption hilfreich sein sollen. Diese Orte des Austausches und der Partizipation sind das *Lerntagebuch*, die *Lern-/ Planungskonferenz*, der *Lernquellenpool*, das *Feedback* sowie die *Fachreflexion*.

Wie die Erfahrungen mit der Lernberatung - die sich mit Hilfe der Themenzentrierten Interaktion reformulieren ließe - zeigen, bedeutet die Umsetzung des Konzeptes auf allen Ebenen ein Abschiednehmen von Vertrautem; sowohl bei den Lehrenden als auch beim pädagogischen Personal. Gefordert ist aber auch die Bildungseinrichtung mit ihrer Gesamtorganisation. Diese steht vor der Aufgabe, „den Prozess der Implementierung von Lernberatung im Sinne einer pädagogischen Organisationsentwicklung zu begleiten“ (ebd., S.92).

Das in der beruflichen Weiterbildung mit Erfolg praktizierte Modell der Lernberatung ist auch für die Hochschulbildung von größter Bedeutung. Will die Hochschule ihrem Bildungsauftrag gerecht werden, so wird sie die theoretisch nicht bezweifelte Erkenntnis, dass Studierende keinen ‚hohlen Gefäße‘ sind, auch in ihrer Bildungspraxis anerkennen und die Studierenden an der Gestaltung ihrer Bildungs- und Lernprozesse aktiv beteiligen müssen. Um dies realisieren zu können, sind die Lehrenden herausgefordert, umfassende *Beratungsfunktionen* zu erbringen. Beratung soll hier mit Schäffter (2000, S.52) als „methodisches Prinzip lernförderlicher Einflussnahme“ verstanden werden.

Ebenso wie im übrigen Bildungssystem ist auch in der Hochschule ein zunehmender Beratungsbedarf erkennbar. In Zeiten zunehmender Unsicherheit und einer sich beschleunigenden Welt ist die rasante Zunahme an Beratungsnachfragen nicht verwunderlich. (vgl. Dobischat 2000). Engel (1998) konstatiert hier ein Interesse an einem neuen, auf Performanz abzielenden Typus von Wissen. Für ihn ist der Beratungsbedarf zur flexiblen Schaltstelle aktuell verwertbaren Wissens geworden. Auf die damit verbundene Paradoxie der Beratung weist uns Wilhem Mader hin: „In einer Zeit und in einer Gesellschaft, in der es immer weniger möglich ist, einen Rat im Sinne einer Zielorientierung mit entsprechender Handlungsaufforderung zu geben, gewinnt die Beratung ... zunehmend an Bedeutung“ (Mader 1999, S.318)

Der Begriff der Beratung hat in den letzten Jahren zweifelsohne eine Erweiterung gefunden. Bezogen auf die Weiterbildung unterscheidet Gieseke fünf Anwendungsfelder von Beratungskonstrukten:

- „
1. Beratung zur individuellen Entscheidungsfindung für eine Bildungs- oder Qualifizierungsteilnahme
  2. psychosoziale Beratung in Lebenskrisen, angelegt als sozialpädagogische Intervention
  3. Lernberatung zur Behebung von Lernschwierigkeiten im Prozess
  4. institutionelle Beratung zur Organisationsentwicklung
  5. Lernberatung als pädagogische Begleitung in einem sich selbst steuernden Lernprozess“ (Gieseke 2000; S.10f.)

Der zunehmende Beratungsbedarf geht eng einher mit einer Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. Es stellt sich die Frage, ob dies die einzige Antwort auf die Herausforderungen sein kann. Bezogen auf die Hochschule scheint mir ein übergreifendes Konzept von Beratung noch zu entwickeln zu sein, das dem neuen Paradigma vom selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen folgt. Beratung sollte zu einer für alle Studierenden jederzeit zugänglichen integrierten Dienstleistung werden, die erstens nicht unterscheidet zwischen Studienberatung, Berufsberatung, psychosozialer Beratung und Lernberatung und zweitens einem proaktiven Ansatz folgt, d.h. auf die Studierenden zugeht und nicht wartet, bis diese die Beratung aufsuchen. Ein zukunftsweisendes Beratungskonzept, das es sich zur Aufgabe macht, Studierende als Gesamtpersönlichkeit auf ihrem individuellen Lernweg kontinuierlich zu begleiten, sollte deshalb ganzheitlich orientiert sein, aufsuchenden Charakter haben und bisher getrennte Funktionsträger (Hochschullehrende, Studien(fach)berater/innen, Hochschuldidaktiker/innen sowie Mitarbeiter/innen aus zentralen Einrichtungen, Stabsstellen und der Verwaltung) in der Hochschule zusammenführen.

Die Reformfähigkeit von Hochschulen hängt heute ganz entscheidend davon ab, inwiefern es den Hochschullehrer/innen gelingt, ihr Rollenverständnis tiefgreifend zu verändern. „Wenn eines der Kernziele der akademischen Qualifikation ... die Entwicklung von Experten ist die sich auf der Basis ihrer sachlichen Kompetenz moderierend, reflektierend und konfliktlösend in die komplexen Dialoge und Entscheidungen der postmodernen Gesellschaft einschalten, dann brauchen sie an der Hochschule auch entsprechende glaubwürdige Metamodelle. Diese können nur von den akademischen Lehrern selber geliefert werden.“ (Freimuth 2000, S.19). Hochschullehrer/innen, die von den Studierenden als Wissensmakler, Hebamme, Moderator und Coach, Lernmodell, Lernender und Reflektierender erfahren werden, können den Studierenden dabei helfen, Verantwortung zu übernehmen und „sich von der großen, säugenden Alma Mater ... emanzipieren“; hierin sieht Freimuth „eines der wichtigsten Lernziele des neuen heimlichen Lehrplans von Hochschulen in einer postmodernen Gesellschaft“ (Freimuth 2000, S.35).

John Hartkemeyer hat darauf hingewiesen, dass Bildung in ihrem konventionellen Verständnis „offensichtlich nichts mit Moral, Verantwortungsbewusstsein und Weisheit“ zu tun hat (2001, S.61). Wenn dies eine zutreffende Beschreibung zumindest der



erfahrbaren Wirklichkeit sein sollte, so könnte eine neue Lehr- und Lernkultur, die darauf Wert legt, dass die Studierenden stärker als bisher die Entscheidung über Wege (Methoden, Medien, Sozialformen), Ziele, Inhalte, Orte, Zeiten sowie auch über die Kontrolle des Erfolgs ihres Handelns selbst treffen, dem eingeforderten Prinzip der Verantwortlichkeit dienlich sein.

## 6 Der Weiterbildungsauftrag der Hochschule

Der UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert bezeichnet die Hochschulbildung als den zentralen Lernort einer Gesellschaft (Delors 1997, S.112). Dies gilt insbesondere dann, wenn die Gesellschaft als Wissensgesellschaft zu kennzeichnen ist. Wissenschaft selbst wiederum ist ein ständiger Lernprozess. Der tertiäre Sektor ist folglich im Hinblick auf die Verwirklichung des lebenslangen Lernens besonders gefordert.

„Untersuchungen, die vom Institut für Hochschulforschung Wittenberg ... gegenwärtig an Hochschulen laufen, zeigen, das schon der Begriff lebenslanges Lernen eingeeengt verstanden wird, das Konzept lebenslangen Lernens folglich nur sehr bedingt angedacht und umgesetzt wird. Wenn überhaupt von lebenslangem Lernen gesprochen wird, dann meint man wissenschaftliche Weiterbildung.“ (Lischka 2000, S.178)

Die Geschichte der wissenschaftlichen Weiterbildung ist eine Geschichte der wiederholten Versuche, bei den Hochschulen Einsicht in die Notwendigkeit zu wecken, durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben einen Beitrag zur hochschulinternen und -externen Innovation zu leisten. Im internationalen Vergleich ist die Bereitschaft hierzu in Deutschland gering ausgeprägt. Wissenschaftliche Weiterbildung gehört nicht zu den traditionellen Aufgaben deutscher Hochschulen.

Vor 100 Jahren fanden die ersten volkstümlichen Hochschulkurse an der k.u.k Universität Wien statt und breiteten sich von dort im gesamten deutschen Sprachgebiet aus. Als im Jahre 1897 an der Humboldt-Universität zu Berlin eine Gruppe von Dozenten - darunter auch Delbrück, Dilthey und Harnack - einen Antrag zur "Einrichtung und Leitung volkstümlicher Hochschulkurse" stellten, scheiterte dieser Versuch am Widerstand der Hochschule. Der akademische Senat erklärte, aus rechtlichen Bedenken dem Antrag nicht stattgeben zu können, weil die Universität nach § 1 ihrer Satzung "auf den Unterricht gehörig vorbereiteter Jünglinge zum Zwecke des Eintritts in den höheren Staats- und Kirchendienst beschränkt sei".

Mit der 1998 erfolgten Novellierung des Hochschulrahmengesetzes wird dem Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung und ihrer Bedeutung im Kontext des lebenslangen Lernens de jure Rechnung getragen. Trotz der Postulierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als Kernaufgabe der Hochschule im Hochschulrahmengesetz und den Landeshochschulgesetzen ist die Weiterbildung in der Praxis noch nicht als gleichwertige Aufgabe neben Forschung und Lehre anerkannt.

Zwar gibt es ein zum Teil sehr intensives *persönliches* Weiterbildungsengagement von einigen Hochschulangehörigen; wissenschaftliche Weiterbildung wird *institutionell* aber noch nicht in dem Maße wahrgenommen, wie dies notwendig wäre, um die Herausforderungen der Wissensgesellschaft bewältigen zu können.

Wenn die Hochschule sich nicht institutionell der wissenschaftlichen Weiterbildung stärker annimmt, d.h., wenn es ihr nicht gelingt, dauerhaft verlässliche Infrastrukturen für die hochschulgetragene wissenschaftliche Weiterbildung zu etablieren, wird sich der *Trend zur Auslagerung der Weiterbildung aus den Hochschulen* fortsetzen; wissenschaftlichen Weiterbildung wird dann in absehbarer Zeit gänzlich aus diesem Sektor des Bildungsmarktes verdrängt werden. Schon heute ist der Trend zur Auslagerung der Weiterbildung an den Hochschulen deutlich zu erkennen. Hier droht ein ähnlicher Prozess wie im Bereich der Forschung.

Der Bedarf an wissenschaftlicher Weiterbildung wächst schneller als der an Erstausbildung. Die Struktur der Studierenden differenziert sich heute immer stärker aus. Neben den Studierenden im herkömmlichen Sinn, d.h. jenen, die sich in einer Erstausbildung befinden, gibt es andere Studierendengruppen:

- „
- Ältere Studierende ..., für die Angebotsformen wie die der Offenen Universität ... attraktiv sind;
  - Studierende, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, ..., und die eine starke spezialisierte berufliche Weiterqualifikation auf fortgeschrittenem Niveau anstreben;
  - Lernende, die eine berufsbezogene Diversifizierung anstreben ..., um sich neue berufliche Tätigkeitsfelder zu erschließen, und die in den Fachgebieten, für die sie sich interessieren, relativ allgemeine Kursangebote suchen.“ (Eurydike 2000, S.15f.)

In absehbarer Zeit könnte jeder dritte Studierende an der Hochschule ein Weiterbildungsstudent sein. Hierauf sollten sich die Hochschulen rechtzeitig vorbereiten, indem sie sich einerseits hochschulintern mit dem konzeptionellen Zusammenhang von Ausbildung, Forschung und Weiterbildung beschäftigen und sich andererseits stärker mit dem Bedarf der gesellschaftlichen Praxis auseinandersetzen.

Die Ausdifferenzierung der Zielgruppen, derjenigen, die Interesse an den Lernangeboten der Hochschulen haben, muss einher gehen mit der Diversifizierung des Bildungsangebotes, „um ‘maßgeschneiderte’ Aus- und Weiterbildungen anbieten zu können und besser auf die vielfältigen Bedürfnisse der Lernenden, der Arbeitswelt, der (lokalen und regionalen) Gemeinschaften und der Gesellschaft insgesamt eingehen zu können“ (Eurydike 2000, S.27).

Hochschulen werden die Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft in der wissenschaftlichen Weiterbildung nur meistern, wenn sich eine kopernikanische Wende im Bewusstsein der Hochschulen und ihrer Angehörigen bezüglich der Weiterbildungsaufgaben vollzieht; nämlich weg von der Angebotsorientierung hin zur *Nachfrageorientierung*.

Die wissenschaftliche Weiterbildung wird zum Prüfstein, ob es gelingt, den Perspektivenwechsel vorzunehmen. Die aktive Hinwendung zur Weiterbildung eröffnet selbstreflexive Potentiale, die für die Modernisierung der Hochschulstrukturen zu nutzen sind.

Die intensive Beschäftigung mit der Weiterbildung könnte wichtige Impulse für das hier entwickelte Verständnis einer neuen Lernkultur geben; umgekehrt könnten von einer ernsthaft in Angriff genommen Studienreform wichtige Beiträge für die wissenschaftliche Weiterbildung ausgehen. Dabei sollte man sich bewusst sein, dass auch mikrodidaktische Veränderungen durchaus zu Strukturveränderungen führen können.

Künftig wird es darauf ankommen, die Kernaufgabe wissenschaftliche Weiterbildung

- verstärkt in die Entwicklungsplanung der Hochschulen aufzunehmen,
- den Stellenwert der Weiterbildung im Rahmen der Profilbildung der Hochschulen zu bestimmen,
- im Rahmen der Studienreform das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung zu klären,
- die Weiterbildung zu einem Instrument der regionalen Strukturentwicklung auszubauen,
- die Weiterbildungsangebote zu internationalisieren,
- die Weiterbildung bei der Zielvereinbarung, Personalauswahl und der leistungsbezogenen Mittelverteilung zu berücksichtigen sowie
- die Rahmenbedingungen für die wissenschaftliche Weiterbildung endlich entsprechend den vorliegenden hochschulpolitischen Empfehlungen zu verbessern.

Darüber hinaus wird es darauf ankommen, die verschiedenen Ebenen und Bereiche unseres Bildungssystems durchlässiger zu machen, bspw. indem Brücken und Übergänge zwischen tertiärem und quartärem Sektor geschaffen werden und zwar unter Anerkennung der Komplementarität von formalem, nicht-formalem und informellen Lernen. Diese Aspekte finden sich auch in dem EU-Memorandum über „Lebenslanges Lernen“; dort wird explizit gefordert, dass sich die Hochschuleinrichtungen selbst reformieren, „und zwar nicht nur intern, sondern auch in ihren Beziehungen zu anderen ‚Lernsystemen‘“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S.12). Hochschulen sind mit ihren (Weiterbildungs)angeboten im Netz von Lernmöglichkeiten zu integrieren.

Die Notwendigkeit, durch die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben einen Beitrag zur hochschulinternen und -externen Innovation zu leisten, erfordert oftmals unkonventionelle Ideen. Das Wagnis der Umsetzung ungewöhnlicher Ideen einzugehen, ist ein unverzichtbares Moment jedes pädagogischen Handelns; dies hat schon Friedrich Bollnow gewusst als er 1958 den Begriff „Wagnischarakter“ prägte.

## **7 Diversifizierung der Hochschullandschaft**

Angesichts der im Zuge der Globalisierung zu erwartenden „Entstaatlichung“ weiter Teile des tertiären Sektors wird es für die Hochschulen zu einer Überlebensfrage, in welche Richtung sie sich entwickeln. Interessant ist in diesem Zusammenhang die gemeinsame

Studie der Nixdorf- und Bertelsmannstiftung „Die Universität im Jahre 2005“ (vgl. Encarnação /Leidhold/ Reuter 2000).

Für eine zukünftige Bildungslandschaft werden fünf Organisationsmodelle skizziert, die jeweils ihre eigene Lernkultur aufweisen:

- Internationale Bildungskonsortien,
- Corporate Universities,
- Universitätsnetzwerke,
- virtuelle Universitäten und
- die klassische Alma Mater.

Auch wenn die Gefahr sehr groß scheint, dass künftig verstärkt ökonomische Parameter darüber entscheiden, was an Bildungsangeboten realisiert werden kann, so darf sich die Hochschule nicht durch die Vorgabe der Wirtschaft in ihrem umfassenden Bildungsauftrag beschränken lassen. Bildung folgt anderen Zeitrhythmen als Technik und Wirtschaft; gerade hieraus leitet sich ihre Leistungsfähigkeit ab. Die Aufgabe der Hochschule ist es, Menschen die Bedingungen und Möglichkeiten für ihren höchst individuellen Prozess der Welt- und Selbsterkenntnis zu schaffen; auf diese Weise ermöglicht sie es ihnen, sich u.a. auch kompetent zu machen für die Anforderungen der Wissensgesellschaft. Ihrem eigenen Rhythmus zu folgen kann dabei auch heißen, sich ggf. antizyklisch zu verhalten: Wenn sich der Rhythmus des modernen Lebens immer mehr beschleunigt, so kann es durchaus sinnvoll und notwendig sein, in Lehr-Lern-Prozessen auf das Prinzip der Entschleunigung zu setzen.

An der Schwelle zur Wissensgesellschaft lassen sich die Elemente einer neuen Lehr- und Lernkultur bereits erkennen: Bislang getrennte Formen der Bildung durchdringen sich, die Grenzen konkreter Bildungsprozesse verflüchtigen sich, in dem Maße wie der Lernende vom Informationsempfänger zum Wissenskonstrukteur avanciert, wird der Lehrende zum Moderator, Berater und Coach. Dieser Wandel vollzieht sich auf subjektiver Ebene vor dem Hintergrund veränderter Wahrnehmungsprozesse; institutionell tragen die Bemühungen um Kundenorientierung und Qualitätssicherung zu einer Diversifikation der Strukturen und Angebote von Hochschulen bei. Die Hochschule wandelt sich sukzessive von einer Stätte der Ausbildung zu einer der Weiterbildung im Kontext der Bemühungen um ein „lebensumspannendes ‚Kontinuum‘ des Lernens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S.9)

## 8 Resümee

Lassen sie uns rekapitulieren: Was können die Grundzüge einer *neuen* Bildungs- und Lernkultur der Hochschulen sein?

1. Sie ist gekennzeichnet durch Autonomie, Selbststeuerung, Eigenverantwortung, Reflexivität sowie Problem- und Erfahrungsbezug bei der Auswahl von Lernzielen, Lerninhalten und Lernmethoden,

2. sie fühlt sich der Ermöglichungsdidaktik verpflichtet,
3. sie strebt ein ausbalanciertes Verhältnis von materialem Wissen und reflexivem Wissen (Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen) an,
4. sie beschreibt mit der Kategorie Lernberatung eine Grundform pädagogischen Handelns, die sich auf die Gestaltung des gesamten Lernarrangements bezieht,
5. sie hat gleichermaßen die Interaktion im Lehr-Lern-Prozess, sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Rahmen im Blick,
6. sie zeichnet sich sowohl durch flexible Regelungen in der Organisation als auch Stabilität, Verlässlichkeit und Orientierung hinsichtlich der Strukturen des Lehr-Lern-Prozesses aus,
7. sie orientiert sich am Subjekt der Lernens, wobei das Subjekt ein Individuum, eine Organisation oder ein gesellschaftliches Teilsystem sein kann,
8. sie macht sich eine systemische Perspektive zueigen,
9. ihr Kennzeichen ist die Permanenz des Lernens und
10. sie zielt auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die Übernahme von Verantwortung ab.

Lehr- und Lernkulturen sind nicht zuletzt deshalb so prägend, weil sie implizite Handlungsordnungen erzeugen; diese ermöglichen erst die „Wirksamkeit von Bildungsinstitutionen und die Intensität von individuellen Lernprozessen ... Die Lernkultur eröffnet dem Individuum die Lernchancen und der individuellen Biographie die Möglichkeit, Identität zu erwerben oder zu behaupten. Sie sind der kulturelle Kontext erfahrbaren Zusammenlebens, in welchem sich die Identität entwickeln kann.“ (Kirchhöfer 1999, S. 3).

Als zentrale Instanz der Wissensgesellschaft hat die Hochschule die Aufgabe, ihre Lehr- und Lernprogramme so zu gestalten, dass den Studierenden ein Raum geöffnet wird, der es ihnen ermöglicht, ihre Persönlichkeit durch die wissenschaftsbasierte Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten zu entfalten (vgl. hierzu Lischka 2000, S.172). Dies könnte eine zeitgemäße Interpretation der Formel von der „Bildung durch Wissenschaft“ sein, die anknüpft an einem klassischen Begriff der Bildung, verstanden als Programm der Selbstbildung des Menschen zur Selbstbestimmung.

## Literatur

- Arnold, Rolf/ Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998  
 Barthold, Hans-Martin: Zurück zur Erde. In: DUZ (2001), 13, S.18

- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main 1963
- Assmann, Jan: Das kulturelle Gedächtnis. 3. Auflage, München 2000
- Boettcher, Wolfgang/ Meer, Dorothee (Hrsg.): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule. Neuwied, Kriftel, Berlin 2000
- Bollnow, Otto Friedrich: Wagnis und Scheitern in der Erziehung: In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Disziplin in ihrem Verhältnis von Lohn und Strafe. Frankfurt am Main 1969, S.379-393
- Delors, J. et al. (Hrsg.): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. In: Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 - 1965, Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S.857-928
- Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001
- Dobischat, Rolf: Beratung in Zeiten zunehmender Unisicherheit. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 7(2000), 3, S.23-26
- Dohmen, Günther: 12 Eckpunkte zur Entwicklung lebenslangen Lernens. In: In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongreß des Forums Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn 2000 S.756-771
- Encarnaç o, Jos e L./ Leidhold, Wolfgang / Reuter, Andreas: Szenario: Die Universität im Jahre 2005. In: AUE-Informationdienst Hochschule und Weiterbildung 17 (2000), 1, S.7-13
- Engel, F.: Beratung zwischen Performanz und Bildung. In: P D Forum (1998), 5, S.425-430
- EURYDICE (Hrsg.): Lebenslanges Lernen: Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Brüssel 2000
- Faulstich, Peter: Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S.39-55
- Faulstich, Peter: Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In: Dietrich, Stephan/ Fuchs-Br ninghoff, Elisabeth et al.: Selbstgesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main 1999, S.24-39
- Freimuth, Joachim: Moderation in der Hochschule. Hamburg 2000
- Gerstenmaier, Jochen/ Mandl, Heinz: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (1995), S.867-888
- Giesecke, H: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim; München 1987
- Gieseke, Wiltrud: Beratung in der Weiterbildung – Ausdifferenzierung der Beratungsbedarfe. In: Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst (Hrsg.): Beratung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 46. Bielefeld 2000, S.10-17
- Hartkemeyer, Johannes: Auf der Suche nach einer neuen Lernkultur. In: Arabin, Lothar/ Ebben, Jan (Hrsg.): Planen, Gestalten, Dokumentieren. Volker Otto – gelebte Erwachsenenbildung. Bonn 2001, S.60-64
- Horkheimer, Max: Zum Problem des akademischen Unterrichts. Vortrag vor der 26. Westdeutschen Rektorenkonferenz, Kiel, 31. Juli 1952. Abgedruckt in: Westdeutsche

- Rektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschulautonomie, Privileg und Verpflichtung: Reden vor der Westdeutschen Rektorenkonferenz. 40 Jahre Westdeutsche Rektorenkonferenz 1949-1989. Bonn 1989, S.19-30
- Humboldt, Wilhelm von: Gesammelte Schriften. 17 Bände. Berlin 1903 –1936. Band X
- Kemper, Marita/ Klein, Rosemarie: Vom Lehren zur Lernberatung. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt am Main 1999, S.75-93
- Kirchhöfer, Dieter: Regionale Lernkulturen als Entwicklungsressource. Online im Internet – URL: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/kirchhoefer99\\_01.htm](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-1999/kirchhoefer99_01.htm)
- Knoll, Jörg: Wer ist das „Selbst“? In: Dietrich, Stephan (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Bielefeld 2001, S.201- 236
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000
- Konzertierte Aktion Weiterbildung: Selbstgesteuertes Lernen. Möglichkeiten, Beispiele, Lösungsansätze, Probleme. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn 1998
- Kuntz-Brunner, Ruth: Screenager mit Turbo-Gehirn. In: DUZ (2000), 4, S.10f.
- Levine, Arthur: Feindliche Übernahme. Wird es in Zukunft noch staatliche Universitäten geben? Ein amerikanischer Bildungsexperte blickt in die Zukunft. In: Die Zeit, Nr.24 vom 8. Juni 2000, S.36
- Lischka, Irene: Theoriegeleitete und anwendungsbezogene Kompetenzen durch Hochschulbildung. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongreß des Forums Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn 2000 S.170-181
- Mader, Wilhelm: Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/ Weiterbildung. Opladen 1999, S.318ff.
- Mandl, Heinz/ Reinmann-Rothmeier, Gabi: Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, Günter/ Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.): Lernen mit Medien. Weinheim; München 1998, S.193-206
- Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst/ Weinberg, Johannes (Hrsg.): Neue Lernkulturen. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 44. Bielefeld 1999
- Peters, Otto: Didaktik des Fernstudiums. Neuwied; Kriftel; Berlin 1997
- Rützel, Josef: Innovationen in der Didaktik beruflicher Bildung. In: Präsident der Technischen Universität Darmstadt (Hrsg.): Für eine neue Lernkultur – Martin Wagenschein zum 100. Geburtstag. Darmstadt 1997, S.55-78
- Schäffter, Ortfried: Organisationsberatung als Lernberatung von Organisationen. In: Nuissl, Ekkehard/ Schiersmann, Christiane/ Siebert, Horst (Hrsg.): Beratung. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 46. Bielefeld 2000, S.50-60
- Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt am Main 1999
- Schwan, Stephan: Multimodalität und Multicodalität. Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte der Gestaltung von Multimedia-CBTs. In: PAE-Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung (1998), 4, S.12-19
- Sembill, Detlef: Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In: Achtenhagen, Frank/ Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf - seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen. Opladen 2000, S.60-90
- Siebert, Horst: Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied 2001
- Siebert, Horst: Neue Lernkulturen? In: nbeb-Magazin (2000), 2, S. 1ff.

- Stock, Johannes/ Wolff, Heimfrid/ Mohr, Henrike/ Thietke, Jörg: Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. Endbericht. München 1998
- Teichler, Ulrich: Hochschule und Beruf – Internationale Tendenzen und Beispiele. In: Heidack, Clemens (Hrsg.). Arbeitsstrukturen im Umbruch. München und Mering 1995, S.179-196
- Thiemann, F.: Lehrerausbildung mit falschen Effekten. In: Bennack, J. (Hrsg.): Taschenbuch Sekundarschule. Baltmannsweiler 1995, S.71ff.
- Thissen, Frank: Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik. In: Nispel, A. (Hrsg.): Pädagogische Innovationen Mit Multimedia 1. Frankfurt am Main 1998, S.29-43
- Weber, Karl: Selbstgesteuertes Lernen – ein Konzept macht Karriere. In: Grundlagen der Weiterbildung 7 (1996), 4, S.178-182
- Weiler, Hans N.: Das Märchen von der Hochschulreform. In: DIE ZEIT, Nr. 17 vom 19. April 2000, S.40
- Weinert, Franz E.: Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Erster Kongress des Forums Bildung am 14. und 15. Juli 2000 in Berlin. Bonn 2000, S.96-100
- Weinert, Franz E.: Lernkulturen im Wandel. In: Beck, Erwin/ Guldemann, Titus/ Zutavern, Michael (Hrsg.): Lernkulturen im Wandel. St. Gallen 1997, S.11-29
- Weinert, Franz E.: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Unterrichtswissenschaft (1982), 1, S.99-110
- Wiesner, Gisela: Voraussetzungen, Bedingungen und methodische Gestaltungsansätze selbstorganisierten Lernens – Sichtweisen von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen. In: Faulstich, Peter/ Wiesner, Gisela/ Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Bielefeld 2001, S.47-62
- Zech, Rainer: Laudatio zum Projekt Lernberatung. In: Schlutz, Erhard (Hrsg.): Lernkulturen. Frankfurt am Main 1999, S.72ff.





Interessierte Zuhörer beim Eröffnungsvortrag und während des Plenums



ARGE-Tagung Frühjahr 2001 in Jena

## Quo vadis Studentenwerk?

Dr. Ralf Schmidt-Röh (Studentenwerk Jena-Weimar)

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

im Namen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Studentenwerkes Jena-Weimar darf auch ich Sie recht herzlich zu Ihrer diesjährigen Jahrestagung begrüßen. Ich hoffe, dass Sie bisher einen angenehmen Aufenthalt in Jena mit einem interessanten Tagungsverlauf hatten und die Beiträge am heutigen Abschlusstag die gewünschte Ergänzung bilden, so dass Sie mit guten Eindrücken aus Jena abreisen werden.

Unter dem Thema „Quo vadis Studentenwerke“ möchte ich Ihnen einiges über die Entwicklung der Studentenwerke in Thüringen, unsere momentane Situation und die vor uns liegenden Problemstellungen, um unter den Bedingungen eines zunehmenden Wettbewerbes der Hochschulen gute Studienbedingungen für die Studierenden in unserer Region zu sichern, berichten.

Zunächst ein paar Worte zu meiner Person. Ich bin gebürtiger Thüringer, 46 Jahre alt, habe 1976 ein Studium in den Fächern Mathematik und Physik an der Friedrich-Schiller-Universität aufgenommen, das ich als Diplom-Lehrer abschloss, und promovierte später im Fachgebiet der Zahlentheorie. Neben dem stark theoretisch ausgerichteten Studium interessierten mich aber bereits in dieser Zeit praxisorientierte Seiten der Arbeit an unserer Universität. Im Frühjahr 1989 wurde ich für den Bereich der Mensen und der Sozialeinrichtungen der Universität zuständig.

Mit der politischen Wende in der ehemaligen DDR ein halbes Jahr später wurden auch die Voraussetzungen für die Wiedergründung der Studentenwerke im Osten Deutschlands gelegt. Aufgrund der damals gültigen arbeitsrechtlichen Bestimmungen standen aber die Mitarbeiter der Universität im Mittelpunkt der Sozialeinrichtungen. Für sie wurde die Versorgung mit einer Mittagsmahlzeit oder die Kinderbetreuung in Kinderkrippen und –gärten gesichert und Erholungsmöglichkeiten in Ferieneinrichtungen angeboten. Erst an zweiter Stelle wurden die Studenten als Nutzer der Mensen beachtet. Die Wohnheime waren dem „Erziehungsprozess“ an der Universität zugeordnet und wurden vom dem Bereich verwaltet, der den heutigen Dezernaten für Studentische und Akademische Angelegenheiten entsprechen würde.

Die sich anschließende Entwicklung bis zum Herbst 1990 hing natürlich untrennbar mit der Entwicklung der jeweiligen Universität zusammen. In Jena wurde diese maßgeblich von einem bereits im Dezember 1989 gegründeten Komitee zur Erneuerung der Universität bestimmt, welches bereits für das folgende Frühjahr die Neuwahl des Rektors erwirkte und somit den Weg für eine demokratische Erneuerung der Universität ebnete.

Der Begriff „Studentenwerk“ begegnete mir zum ersten Mal im Dezember 1989 mit einer Einladung nach Göttingen, um im Rahmen der seit 1987 bestehenden

Universitätspartnerschaft, die erst in der Wendezeit so richtig für viele erlebbar wurde, beiderseitig Informationen auszutauschen. Der dortige Empfang mit offenen Armen gab uns entscheidende Hinweise, auf die weitere Entwicklung des sozialen Umfeldes unserer Hochschulen. Ähnliche Eindrücke sammelten wir in Erlangen und Tübingen. Aus diesen ersten Kontakten entwickelte sich eine enge Kooperation, die sich auch auf die Studentenwerke in Hessen ausdehnte, und die von Mitarbeiteraustausch bis zur Materialbereitstellung für unsere Einrichtungen reichte.

Mit den durch unseren Dachverband, dem Deutschen Studentenwerk, organisierten Seminaren wurden Mitarbeitern aus den Verwaltungen ostdeutscher Universitäten umfassend Kenntnisse über die rechtlichen Grundlagen der Arbeit der Studentenwerke vermittelt. Somit war es uns möglich, im Zuge der im Frühjahr 1990 an der Universität Jena durchgeführten Verwaltungsreform auch die künftig zu einem Studentenwerk gehörenden Bereiche entsprechend zusammenzufassen und zu strukturieren. Bereits im Juni 1990 konnte man im Organigramm der Verwaltung der FSU auch den Hinweis Studentenwerk finden. Darüber hinaus hatte ich in dieser Zeit die Gelegenheit, in einer Arbeitsgruppe des damaligen Ministeriums für Bildung auch an der Erarbeitung der noch für die Errichtung der Studentenwerke im Osten Deutschlands notwendigen Verordnung mitzuwirken. Diese konnte auf der letzten Sitzung eines DDR-Ministerrates am 18. September 1990 verabschiedet werden, auf deren Grundlage zum 1.11.1990 zehn neu- bzw. nach 1948 wiedergegründete Studentenwerke ihre Tätigkeit in den neuen Ländern aufnehmen konnten.

Die erste Aufgabe dieser neuen Einrichtungen war die Vorbereitung des Vollzuges des Bundesausbildungsförderungsgesetzes. Dies stellte sich bereits als eine gewaltige Herausforderung dar. Der Gesetzgeber hatte vorgegeben, dass ab 1. Januar 1991 die Anträge auf Förderung gestellt werden konnten und die Studierenden ab 1. April nur noch nach dem BAföG gefördert werden sollten. Es galt daher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu finden, die neben der noch notwendigen Abwicklung der Stipendienzahlungen an alle Studierenden schnell Kenntnisse in den umfangreichen gesetzlichen Grundlagen und den geltenden Durchführungsbestimmungen zu diesem Gesetz erwarben, gleichzeitig die Studenten in der notwendigen Antragsphase unterstützten und selbst dann die Anträge auf Förderung in kürzester Zeit bearbeiten konnten. Bei der termingerechten Erfüllung dieser Aufgaben wurden wir von den Studentenwerken in Hessen und im Saarland sowie vom Studentenwerk Göttingen unterstützt. So wurde die neu gewonnene Einheit Deutschlands auch gelebt und gearbeitet.

In der Entwicklung der Studentenwerke in Thüringen spiegelten sich natürlich auch die Interessen der Universitäten und Hochschulen wider, die sich u.a. in der Prognostizierung der Studentenzahlen für die folgenden Jahre ausdrückte. Da an allen vier Hochschulstandorten mit einer starken Änderung der bis dahin planwirtschaftlich vorgegebenen zu den nachfragebedingten Studienplätzen zu rechnen war, lösten nach dem ersten Studentenwerksgesetz des Landes Thüringen zum 1.7.1991 die Studentenwerke Erfurt, Ilmenau, Jena und Weimar das bis dahin bestehende Landesstudentenwerk ab. Ein wesentlicher Grund für diesen Schritt bestand damals sicher auch in den infrastrukturellen Gegebenheiten und den

Kommunikationsbedingungen in Thüringen, Handy, Fax und E-Mail waren hier damals noch Fremdworte. Bei einer damaligen Studentenzahl von ca. 20 Tausend, die sich in den folgenden 5 Jahren auf ca. 30 Tausend erhöht hatte und dem Blick auf unsere Partner in den alten Bundesländern war sehr schnell klar, dass diese Zahl der Studentenwerke nur in der Aufbauphase und keinesfalls unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten vertretbar war. So wurden bereits 1995 Überlegung zur Neustrukturierung der Studentenwerke in Thüringen sehr intensiv und mit wechselnden Standpunkten diskutiert. Schließlich mündete diese Diskussion in einer Novellierung des Studentenwerksgesetzes zum 1.1.1998, in deren Folge die Studentenwerke Erfurt und Ilmenau sowie Jena und Weimar zusammengelegt wurden. Das Studentenwerk Erfurt-Ilmenau betreut heute etwa 15 Tausend Studierende an der neugegründeten Universität Erfurt, der Fachhochschule Erfurt, der Technischen Universität Ilmenau, der Fachhochschule Schmalkalden und der ebenfalls erst 1998 gegründeten Fachhochschule Nordhausen. Das Studentenwerk Jena-Weimar ist für ca. 23 Tausend Studierenden an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, der Fachhochschule Jena, der Bauhaus-Universität Weimar und der Hochschule für Musik „Franz Liszt“ Weimar zuständig. Hinzu kommen für beide Studentenwerke noch die Studierenden an der 1999 eingerichteten Berufsakademie Thüringen, die zum einen in Eisenach und zum anderen in Gera betreut werden.

Dieser damit genannten Entwicklung der Studentenzahlen auf thüringenweit das Doppelte der Ausgangsposition 1990 steht leider ein Rückgang der Unterbringungsmöglichkeiten in unseren Wohnanlagen gegenüber. Die Reduzierungen der Kapazität durch Auflösung der 3- und 4-Bettzimmer konnte nicht durch eine entsprechende Schaffung neuer Kapazität ausgeglichen werden. In Jena und Weimar können wir noch 18 % der Studierenden eine Unterkunft bieten, aber ca. 30 % unserer Kapazität befinden sich noch in Zweibettzimmern und auch der Sanierungsbedarf ist mit ca. 50 % unserer Kapazität noch sehr hoch. Demgegenüber versuchen wir in Thüringen einen Versorgungsgrad von 20 % zu sichern, um bspw. auch den ausländischen Studierenden, deren Zahl sich in nächster Zeit verdoppeln soll, Wohnraum anbieten zu können, der Ghettosituationen vermeidet und eine Integration in die Studentenschaft ermöglicht. Gerade für diese Studierenden bietet der private Markt zumeist keine Alternative.

Die steigende Zahl der Studierenden schlägt sich natürlich auch bei den in den Mensen und Cafeterien in Anspruch genommenen Essenportionen nieder. Verabreichten wir 1991 in Jena und Weimar etwa 700 000 Essen, so waren es im letzten Jahr fast 2 Mio. Portionen. Die relativ hohe Zahl von ca. 400 000 Essen für Mitarbeiter gibt auch einen Hinweis auf die Geschichte vor 1989. Der Gang zur Mensa gehört hier also noch für viele Hochschulbedienstete zum gewohnten Tagesablauf, was auch als Vertrauens- und Qualitätsbeweis zu werten ist.

Für das Aufgabengebiet der Ausbildungsförderung ist festzustellen, dass mit der wachsenden Zahl der Studierenden auch die Zahl der Förderungsanträge gestiegen ist. Trotzdem zeigt die Zahl der Geförderten eine fallende Tendenz. In Jena und Weimar werden gegenwärtig ca. 4 500 Studierende nach dem BAföG gefördert. Wir gehen davon aus, dass die Zahl der Geförderten nach der Verabschiedung des

Ausbildungsförderungsreformgesetzes um etwa 20 % zunehmen wird. Wie der damit verbunden steigende bürokratische Aufwand bewältigt werden soll, ist allerdings in Thüringen noch nicht geregelt.

Bei der Darstellung der Finanzierung der Studentenwerke fällt ebenso auf, dass sich trotz der Verdopplung der Studentenzahlen die Zuwendungen des Freistaates Thüringen deutlich verringert haben. Diese Zuschussreduzierung musste durch andere Erträge ausgeglichen werden. Natürlich steht anstelle des Essenpreises für Studierende von 60 Pfennigen im Jahre 1990 nun mittlerweile auch durchschnittlich 3,- DM und sind in den Wohnanlagen anstelle der damals noch üblichen Nutzungsgebühr von 10,- DM heute durchschnittlich 280,- DM Miete zu zahlen. Anerkennend muss man aber auch erwähnen, dass der Freistaat Thüringen viele Millionen DM für investive Maßnahmen in unseren Einrichtungen bereitgestellt hat.

Über die bereits genannten Aufgabengebiete werden im Thüringer Studentenwerksgesetz aber noch weitere genannt. Es ist bemerkenswert, dass das Betreiben von Kindertagesstätten, sicher auch unter traditionellem Aspekt, Eingang in das Gesetz gefunden hat. Ebenso ist die kulturelle Förderung der Studierenden dort verankert, was bundesweit nicht überall der Fall ist. Diese Aufgaben werden durch unsere Abteilung Soziales & Kultur wahrgenommen, die für 5 Kindertagesstätten, die Nutzung unserer Studentenhäuser, ein Sport- und Studienhaus im Thüringer Wald am Rennsteig wie auch die Dienstleistungsangebote der Sozial- und Psychosozialen, Rechts- und Behindertenberatung sowie der Jobvermittlung zuständig ist. Die Finanzierung dieser Angebote erfolgt aus den Semesterbeiträgen der Studierenden, die wir von Beginn an an erster Stelle hierfür einsetzen. Dies war 1992 ein notwendiger Schritt, um bei den Studierenden die notwendige Akzeptanz für die Einführung von Semesterbeiträgen zu finden. Damit werden auch einige über das gesetzliche Leistungsangebot hinausgehende Versicherungsleistungen finanziert.

Ebenso konnte durch die Verwendung der Semesterbeitragsmittel auch das Angebot in Allgemeiner und Psychosozialer Beratung ausgebaut werden. Konnte Anfang der neunziger Jahre wegen der noch aus der DDR-Zeit herrührende Organisation des Studiums kaum deren Notwendigkeit begründet werden, wurde sie im Lauf der Jahre durch die zunehmende Individualisierung des Studiums – vom 3-Bett-Zimmer zum Einzelappartement, vom Stipendium für alle zum BAföG, von der Seminargruppe zum individuellen Studienplan ... – um so mehr erforderlich und ist heute aus dem Leistungsangebot rund ums Studium nicht mehr wegzudenken.

Die aus dem Bestand der Hochschulen 1990 übernommenen Kindertagesstätten konnten wir in den Netzplänen der jeweiligen Stadt unterbringen. Damit wurde die Finanzierung über das Thüringer Kindertagesstättengesetz gesichert und die vollständige Auslastung unserer ca. 220 Betreuungsplätze bei nur ca. 75 Kindern von Studierenden gesichert. Das Studentenwerk selbst muss anteilig für Sachkosten aufkommen, die mit Semesterbeiträgen der Studierenden finanziert werden.

Die Führung der Studentenwerke obliegt in Thüringen zwei Organen, dem Verwaltungsrat und dem Geschäftsführer. Dem Verwaltungsrat unseres Studentenwerkes gehören alle Rektoren unserer Hochschulen, je ein Vertreter der

beiden Städte und dazu paritätisch 6 Studierende an. Damit wird den Studierenden hier ein wesentlich größeres Mitbestimmungsrecht als in den Hochschulgremien eingeräumt.

Natürlich wird auch in Thüringen immer wieder gefragt, ob die in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts als Selbsthilfeeinrichtungen der Studierenden gegründeten Studentenwerke heute noch zeitgemäß sind. Die Frage hört man immer dann, wenn Abgeordnete des Landtages oder Beamte der zuständigen Ministerien über Finanzprobleme sprechen. Sie begleiten auch hier die Wirtschaftsplangespräche von Jahr zu Jahr. Dabei gilt es unsererseits immer wieder herauszustellen, dass viele Studierende das umfassende Dienstleistungsangebot der Studentenwerke – Service unter einem Dach – für ein erfolgreiches Studium benötigen. Bedenkt man, dass Mensen und Cafeterien wie auch Wohnanlagen auch privatwirtschaftlich organisiert werden könnten, wären aber die Aufwendungen für die eben beschriebene und unverzichtbaren Dienstleistungen auf dem Gebiet Soziales & Kultur viel höher, wenn sie wie bisher aufrechterhalten werden sollen. Ich vertrete daher persönlich den Standpunkt, dass gerade dieses Aufgabengebiet noch mehr in den Mittelpunkt der Arbeit der Studentenwerke und des Blickfeldes der Öffentlichkeit gerückt werden muss, da wir uns damit deutlich von den Angeboten privater Mitbewerber unterscheiden.

Ebenso ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die den Studentenwerken als Anstalten des öffentlichen Rechts eingeräumte Möglichkeit, einen Solidarbeitrag zu erheben, der dann u.a. auch für die Finanzierung von sehr vorteilhaften ÖPNV- und Bahntickets genutzt werden kann, ein weiteres Argument für den Fortbestand der Studentenwerke ist. Privatwirtschaftlich ausgerichteten Gewerbebetrieben dürfte es nur schwer möglich sein, einen solchen Beitrag zu erheben. Sie würden einen solchen mit großer Wahrscheinlichkeit auch nur zur Eigenfinanzierung einsetzen. Auch unter diesen Gesichtspunkten sehen es die Verwaltungsräte und Geschäftsführungen der beiden thüringischen Studentenwerke nun als eine vordringliche Aufgabe an, die bisher fehlbetragorientierte Finanzierung ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen auf einen Globalzuschuss umzustellen, welcher wesentlich besser kaufmännisches Agieren fördert und eine bessere Vergleichbarkeit unserer Arbeit mit den Angeboten privater Mitbewerber ermöglicht. Damit einhergehen soll auch die regelmäßige Evaluierung der Leistungen des Studentenwerke durch die Studierenden, welche gleichzeitig zu einem Gradmesser für die Akzeptanz unserer Leistungsangebote werden wird. Aufbauend auf den in den letzten Jahren erreichten Leistungsstand bin ich sicher, dass mit diesem Schritt die Studentenwerke auch in Thüringen zuversichtlich den Herausforderungen der Zukunft entgegensehen können.

**Ich möchte mit diesem Ausblick meinen Vortrag schließen und bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit.**

## Berichte aus den Arbeitsgruppen und -kreisen

### Arbeitsgruppe 1:

Focus Studienberatung:

„Ich habe gehört, man kann jetzt auch ohne Abitur studieren...“

Johannes Nyc (Studienberatung der Freien Universität Berlin)

Die Kulturhoheit liegt in der Bundesrepublik Deutschland bei den Ländern. Dieser Grundsatz führt bei der Frage „Studieren ohne Abitur“ zu ganz unterschiedlichen Lösungen. Im Freistaat Bayern beispielsweise zur absoluten Null-Lösung, dort geht ohne Abitur erst einmal gar nichts.

Andere Länder, andere Sitten: In einigen Bundesländern werden regelrechte Abitur-Ersatzprüfungen durchgeführt, in der auch allgemeinbildende Fächer eine Rolle spielen. Beim erfolgreichen Abschluss gibt es dann sogar eine richtige Durchschnittsnote. In Thüringen beispielsweise wird das alles zentral geregelt und einheitlich durchgeführt, in Sachsen-Anhalt dagegen geben die dort geltenden Landesbestimmungen den einzelnen Hochschulen die Möglichkeit, durchaus sehr differenziert zu verfahren.

In Niedersachsen sind interessanterweise die Studienberatungsstellen direkt in verbindliche Vorbereitungskurse der Volkshochschulen mit einbezogen.

Ganz anders wieder die Berliner Variante. Neben dem eigentlich immer vorausgesetzten Realschulabschluss müssen Leute ohne Abitur hier eine für das beabsichtigte Studium geeignete Berufsausbildung und eine anschließende mindestens vierjährige Berufserfahrung nachweisen, um zum Probestudium von zunächst zwei Semestern zugelassen werden zu können. An einem Teil der Berliner Hochschulen muss zusätzlich ein Gespräch mit zwei Hochschullehrern erfolgreich absolviert werden, in dem es um die Motivation und voraussichtliche Studieneignung geht.

Übrigens, in einigen Bundesländern gelten die Regelungen zum Studium ohne Abitur erst ab einem bestimmten Mindestalter, in manchen Bundesländern muss man mit seinem Hauptwohnsitz gemeldet sein, um sich dort bewerben zu können, andere Länder legen hierauf keinen Wert.

Ganz wichtig, bei Fächern mit Numerus Clausus können sich die Bewerbungs- und Zulassungsmodalitäten von Bundesland zu Bundesland erheblich unterscheiden.

Elementare Grundlage aller Beratungsgespräche zum Studium ohne Abitur ist die jeweilige Landesregelung in der aktuell gültigen Fassung. Jede Studienberaterin und jeder Studienberater sollte wissen, wie diese Regelung an der eigenen Hochschule in den einzelnen Fächern im Detail gehandhabt wird und ob Änderungen für die Zukunft geplant sind. Günstig ist es außerdem, die verschiedenen Möglichkeiten zu kennen, um das Abitur auf dem Zweiten Bildungsweg nachzumachen, denn nicht in jedem Fall kann die Zulassung ohne Abitur wirklich mit Erfolg beantragt werden. Die Beratung über Regelungen an anderen Hochschulen und in anderen Bundesländern überlässt man besser den dortigen Studienberatern, hier sollte der Weiterverweis genügen. Wer sich trotzdem für eine Übersicht über alle Länderregelungen interessiert, kann eine entsprechende Broschüre beim Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn

anfordern. Die Broschüre trägt den klangvoll-föderalen Titel:

„Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen“,

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland,  
Postfach 2240, 53012 Bonn,  
Tel. 0228/501-0, Fax 0228/501-777.

Auf Ratsuchende ohne Abitur reagieren Studienberaterinnen und Studienberater durchaus unterschiedlich.

Manche Berater lehnen diese Ratsuchenden innerlich ab, weil sie das Abitur immer noch als den einzigen Befähigungsnachweis für ein erfolgreiches Studium ansehen. Die Frage vielleicht unzureichender Vorkenntnisse in bestimmten Fächern wird dann häufig als unlösbares Problem dramatisiert, selbst wenn Abiturienten heutzutage ebenfalls mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen ein Studium erst einmal beginnen können und bestehende Wissenslücken dann meistens noch im Verlauf des Studiums erfolgreich schließen.

Auf der anderen Seite gibt es auch Berater, die übertriebene Sympathie und Bewunderung für Studieninteressenten ohne Abitur entwickeln. Dann besteht die Gefahr, real existierende Probleme zu übergehen und die Bewerbung einfacher und das Studium leichter darzustellen, als sie in Wirklichkeit sind. Damit ist den Ratsuchenden sicher auch nicht gedient.

Auch bei einem Ratsuchenden ohne Abitur bietet es sich daher an, wie sonst auch in der Studienberatung die richtigen Fragen zu stellen und damit den Studieninteressenten bei seinem Informations- und Entscheidungsprozess kritisch zu begleiten: Warum damals der Realschulabschluss, warum damals gerade diese bestimmte Berufsausbildung? Wie war das dann am Anfang, wie ist das jetzt mit der Berufstätigkeit? Warum raus aus dem Beruf, warum jetzt der Wunsch nach einem Studium? Warum gerade dieses Studium? Welche Rolle spielen die derzeitige und zukünftige berufliche Sicherheit? Wie ist die finanzielle Absicherung während des Studiums, muss der Lebensstandard für die Dauer des Studiums eingeschränkt werden? Wie groß ist der Wunsch, mit dem Studienabschluss eine geistig anspruchsvollere und auch besser bezahlte Tätigkeit zu finden? Was heißt es, sich verändern zu wollen und endlich das zu tun, wovon man immer geträumt und was man sich nie getraut oder zugetraut hat? Welche Rolle haben dabei Partner, Familie oder Freunde?

Auch wenn Studieninteressenten und Studierende ohne Abitur in den Statistiken kaum ins Gewicht fallen, beeindruckt sie die Studienberater oft auf ihre Weise. Sie stehen den Beratern altersmäßig häufig näher als die Abiturienten, gelegentlich fühlen sie sich gegenüber Akademikern benachteiligt und zu kurz gekommen, sie wollen jetzt mehr aus sich machen. Sie durchleben nicht selten gerade Brüche in ihrem Lebensweg wie Trennung oder Unabhängigkeit vom Partner. Die Kinder sind jetzt endlich groß genug oder es existieren keine weiteren beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten. Vielleicht bestimmen auch Arbeitslosigkeit oder Frührente den Alltag.



Ratsuchende ohne Abitur haben viele Wünsche und Träume - und vielleicht auch manche Illusionen. Alle Wünsche kann man nicht erfüllen und nicht alle Träume werden wahr, aber für Studieninteressenten ohne Abitur bietet sich vor einer Bewerbung und vor dem richtigen Studium die Gasthörerschaft an: Studieren einfach vorher ausprobieren!

## Arbeitsgruppe 2

### Die Evaluation der Einzelberatung mittels Erhebungs- und Fragebogen

Martin Schulze (Uni Freiburg)

### Erhebung der Einzelberatung und Befragung der Ratsuchenden an der ZSB Freiburg

#### I. Ziele der Evaluation

Die Idee, die Studienberatung an der Universität Freiburg einer genaueren statistischen Erhebung zu unterziehen, wurde Anfang des Jahres von den Beraterinnen Ute Benninghofen und Sabine Görtler eingebracht, um

- die bei den Beraterinnen vorhandenen subjektiven Eindrücke und individuellen Erfahrungen durch eine empirische Erhebung zu überprüfen und auf eine objektivere Basis zu stellen;
- objektivierte Strukturdaten über die Klientel und die Frequentierung der Einzelberatung zu bekommen;
- von den Ratsuchenden ein Feedback bezüglich der verschiedenen Angebote der ZSB zu erhalten.

Darauf hin wurde in Zusammenarbeit mit dem Projektmitarbeiter Martin Schulze ein Erhebungsbogen entwickelt. Dieser diente dazu, Daten zu Zeitpunkt, Dauer und Themen der Beratungsgespräche, aber auch zum Status der Ratsuchenden zu gewinnen. Der Erhebungsbogen wurde von den Beraterinnen ausgefüllt. Komplementär dazu wurde ein Fragebogen, der von den Ratsuchenden auszufüllen war, eingesetzt. Mit diesem Fragebogen sollte die „Kundenzufriedenheit“ ermittelt werden.

Der Erhebungsbogen wurde im Zeitraum von März bis Oktober 2000 eingesetzt und ausgewertet. Der Fragebogen wurde im Zeitraum von Mai bis Oktober 2000 an die Ratsuchenden ausgegeben.

#### II. Methode

##### A. Erhebungsbogen

Der Erhebungsbogen basiert auf standardisierten Antwortmöglichkeiten, die an einzelnen Stellen ergänzt werden können. Er ist in folgende Abschnitte gegliedert:

- ❖ Angaben zu Zeitpunkt (Datum, Wochentag und Uhrzeit) und Dauer des Beratungsgesprächs
- ❖ personenbezogene Angaben
  - Geschlecht
  - letzter Abschluss
  - aktueller Status
    - bei Studierenden: Fach- und Hochschulsesemester, Studiengang und -fächer, welche Hochschule
- ❖ Beratungsthemen
- ❖ von welcher Stelle/Institution sind die Ratsuchenden geschickt worden bzw. wie sind sie auf die ZSB aufmerksam geworden

❖ ob die Ratsuchenden weiter vermittelt wurden und wohin

Dieser Erhebungsbogen wurde von den Studienberaterinnen im Anschluss an das Beratungsgespräch ausgefüllt.

## **B. Fragebogen**

Um die Zufriedenheit der Ratsuchenden mit dem Angebot der ZSB zu ermitteln, aber auch um Hinweise zu kritischen Punkten zu erhalten, wurde ein teilstandardisierter Fragebogen eingesetzt. Er gliedert sich in folgende Fragekomplexe:

- Angaben zum derzeitigen Status des Ratsuchenden.
- Fragen zum schriftlichen Informationsmaterial: Hier sollen die Ratsuchenden ankreuzen, welche schriftlichen Infomaterialien sie erhalten haben. Außerdem wurden sie gebeten, die Infomaterialien auf einer 5-stufigen Rating-Skala hinsichtlich Verständlichkeit und Informationsgehalt zu beurteilen; zusätzlich bestand die Möglichkeit, aus der Perspektive der Ratsuchenden fehlende Informationen zu notieren.
- Zufriedenheit mit der Kurzinformation und deren Öffnungszeiten (3-stufige Skala).
- Beurteilung der Einzelberatung (3-er und 5-er-Skalen, Items: Beratungszeit ausreichend; Ratsuchender hat den Eindruck gewonnen, mit seinem Anliegen verstanden worden zu sein; Gesamtbeurteilung des Gesprächs).
- Beurteilung der ZSB insgesamt: Schulnote von 1 bis 6, Weiterempfehlung (ja/nein), würde der Ratsuchende die ZSB wieder aufsuchen.
- weitere Anmerkungen, Wünsche und Kritik: Hier bestand die Möglichkeit, das Urteil über die ZSB noch einmal mit eigenen Worten zu präzisieren und weitere Aspekte zu ergänzen.

Frage- und Erhebungsbogen wurden mit SPSS ausgewertet. Dabei wurden die Ergebnisse monatsweise und für den gesamten Zeitraum ZSB-intern bekannt gegeben. Ausgewählte Ergebnisse wurden auch im „Freiburger Uni-Magazin“ veröffentlicht.

Der **Erhebungsbogen** wurde nach folgenden Gesichtspunkten ausgewertet:

1. Allgemeine Angaben
  - 1.1. Anzahl der Beratungsgespräche
  - 1.2. Saisonale Frequentierung
  - 1.3. Gesprächsdauer
2. Personenbezogene Daten
  - 2.1. Geschlechterverhältnis
  - 2.2. Status der Ratsuchenden
    - 2.2.1. Studierende – Studieninteressierte
    - 2.2.2. Studierende nach Studiengängen/Fächern
    - 2.2.3. Studierende nach Hochschulen
3. Beratungsthemen
4. Wie sind die Ratsuchenden auf die ZSB aufmerksam geworden?
5. Wurden die Ratsuchenden weiter vermittelt? Wohin?

Der **Fragebogen** wurde nach folgenden Kriterien ausgewertet:

1. Rücklauf der Fragebögen
2. Beurteilung des schriftlichen Informationsmaterials
3. Beurteilung der Kurzinformation
4. Bewertung der Einzelberatung
5. Gesamtbewertung der ZSB
6. Anmerkungen, Wünsche, Kritik

### ***III. Abschließende Bemerkungen***

Der Aufwand für die Evaluation an der ZSB Freiburg musste angesichts der Personalsituation (starke Arbeitsbelastung der Beraterinnen, Hauptaufgabe des Projektmitarbeiters auf anderen Gebieten) möglichst gering gehalten werden. Aus zeitlichen Gründen entfiel ein umfassenderer Pretest, so dass Erhebungs- und Fragebogen in der Anfangsphase während des Einsatzes in geringem Maße modifiziert wurden.

Das ehrgeizige Ziel, mit den Erhebungsbögen eine Totalerhebung über zwölf Monate durchzuführen, konnte nicht umgesetzt werden, da der Projektvertrag nicht verlängert wurde. Deshalb fehlt ein kompletter Abschlussbericht über die Evaluation.

Folgende Schlüsse lassen sich aus den Fragebogenergebnissen ableiten:

- Insgesamt wird die Arbeit der ZSB von den Ratsuchenden ausgesprochen positiv bewertet und häufig explizit gelobt.
- Weit oben auf der Wunschliste steht eine Ausweitung der Öffnungszeiten.
- Mehrfach wurde bemängelt, dass keine ausführlichen Informationen zu anderen Hochschulen zu bekommen seien.

Einzelne Ergebnisse des Erhebungs- und des Fragebogens sind im Anhang aufgeführt.

## Anlage 1

### Fragebogenergebnisse von Mai-Oktober 2000

Der Rücklauf der Fragebögen beträgt ca. 52%. Davon wurden 30,6% von Ratsuchenden zwischen Abitur und Studium, 33,1% Studierenden im Grundstudium und 7,5% von Studierenden im Hauptstudium ausgefüllt.

Von den **Informationsbroschüren** der ZSB werden die *Studienganginfos* mit Abstand am meisten mit genommen (344 Antworten), gefolgt von *Anfängerinfo* (152) und *Bewerberinfo* (132).

Die Infos werden von 87,4% als „gut“ oder „sehr gut verständlich“ eingestuft (45,7% „sehr gut verständlich“).

Der *Informationsgehalt* wird von 82,8% als „hoch“ oder „sehr hoch“ bezeichnet (25,6% „sehr hoch“).

Am stärksten vermisst haben die Ratsuchenden noch genauere Informationen zu den Studieninhalten, Infos zu anderen Hochschulen bzw. zu Studiengängen, die nicht in Freiburg angeboten werden, zu Berufsaussichten und Beschäftigungsmöglichkeiten sowie zum Komplex Bewerbung/Zulassung/Zulassungsbeschränkung.

Die *Öffnungszeiten* der **Kurzinfo** werden von 56,3% als „akzeptabel“, von 36,9% als „völlig ausreichend“ und von 6,8% als „unzureichend“ angegeben.

Der *Service* wird von 93,1% als „freundlich und entgegenkommend“ bezeichnet.

Die nötigen *Informationen* erhalten haben 76,3%.

Bei der **Einzelberatung** waren 91,0% der Meinung, dass die *Beratungszeit* ausreichend gewesen sei. Die *Beraterinnen* wurden von 98,3% als freundlich und entgegenkommend eingestuft. Mit ihrem *Anliegen* verstanden fühlten sich 83,4%. Mit dem *Beratungsgespräch insgesamt* „zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ äußerten sich 89,9% der Ratsuchenden, davon 51,7% „sehr zufrieden“.

Die *Wartezeit* empfanden lediglich 7,6% als zu lang und 54,4% als akzeptabel, wohingegen 38,0% der Ratsuchenden nicht warten mussten.

Aus der Gesamtnote von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend), welche die Ratsuchenden der ZSB erteilen konnten, ergibt sich eine Durchschnittsnote von 1,8, wobei die meisten (58,8%) die Note 2,0 vergaben. Die Spanne reicht von 1 bis 5. 96,1% der Antwortenden gaben an, die ZSB bei Bedarf wieder aufzusuchen.

Als häufigster Wunsch wurde eine Ausweitung der *Öffnungszeiten* (vor allem nachmittags), insbesondere für Berufstätige geäußert. Weitere Wünsche bezogen sich vor allem darauf, mehr Infomaterial, insbesondere zu anderen Hochschulen, bereit zu stellen.

Martin Schulze, ZSB FR, 05.12.2000

**Anlage 2**

## Erhebungsbogen für Beratungsgespräche

Beraterin: \_\_\_\_\_

Wochentag: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_ Uhrzeit: \_\_\_\_\_ Gesprächsdauer: \_\_\_\_\_ min.

## 1. Personenbezogene Daten:

weibl.:

männl.:

Anzahl der Fachsemester: |\_\_|\_\_|

Anzahl der Hochschulsesemester: |\_\_|\_\_|

**Studiengang**

Magister:

Diplom:

Staatsexamen:

kirchl. Examen:

Promotion:

Studienfächer: \_\_\_\_\_

## 2. Letzter Abschluss (Mehrfach-Nennung möglich)

(noch) kein Abschluss:

Fachabitur:

Abitur:

Berufsausbildung:

FH-Abschluss:

PH-Abschluss:

Uni-Abschluss:

Kunst-/Musik-HS:

## 3. Aktueller Status

SchülerIn:

AbiturientIn:

Auszubildende/r:

Dienstleistende/r:

Studierende/r:

berufstätig/JobberIn:

arbeitslos:

Sonstige:

Angehörige/r von Studieninteressierten:

**bei Studierenden:** Welche Hochschule?

ALU:

PH:

andere HS:

## 4. Beratungsthemen (Mehrfach-Nennungen möglich)

Fachwahl/Studienentscheidung:

Bewerbung/Zulassung:

Berufl. Perspektiven:

Studienmögl./Fächerkombi.:

Fachwechsel:

(unechtes) Doppelstudium:

Probleme im Studium:

Hochschulwechsel:

Abbruch:

Zweitstudium:

Bildungsguthaben:

Finanzierung:

PH

Sonstiges: \_\_\_\_\_

5. Auf die ZSB aufmerksam geworden durch  
weiß nicht/keine Angabe

5.1 Personen/Institutionen

war bereits in der ZSB

Freunde/Bekannte:

andere Stellen/Institutionen:

Arbeitsamt:

Schule:

universitätsinterne Stellen:

PH

Sonstige: \_\_\_\_\_

5.2 Schriftliche Informationen

Internet:

Presse:

Aushänge/Plakate:

Fachliteratur (z. B. Kursbuch, „Studien- u. Berufswahl“):

Sonstige: \_\_\_\_\_

6. Wurde an andere Stellen weiter verwiesen?

ja

nein

**wenn ja, an welche?** (Mehrfach-Nennungen möglich)

Prüfungsämter:

StudienfachberaterIn:

Studentensekretariat:

Studentenwerk:

Abt. f. Ausländerstudium:

Akademisches Auslandsamt:

PBS:

Arbeitsamt:

PH:

andere Hochschule:

Sonstige: \_\_\_\_\_

### Anlage 3

#### Fragebogen zum Angebot der Zentralen Studienberatung

Liebe Ratsuchende,  
 die ZSB bietet Ihnen von schriftlichem Informationsmaterial und Informationen im Internet über telefonische Auskünfte und die Kurzinformation bis zu ausführlichen Beratungsgesprächen und Gruppenangeboten ein breites Spektrum an Dienstleistungen. Um dieses Angebot für Sie so gut wie möglich zu gestalten, möchte die ZSB von Ihnen eine Rückmeldung über das Informations- und Beratungsangebot bekommen. Wir bitten Sie deshalb darum, sich ein paar Minuten Zeit zu nehmen und diesen Fragebogen möglichst vollständig auszufüllen. Den ausgefüllten Bogen werfen Sie dann bitte in den dafür aufgehängten Briefkasten. Die Angaben sind selbstverständlich anonym.

#### 1. Persönliche Angaben

Datum: |\_\_| |\_\_| |2000

Ich bin

- SchülerIn  zwischen Abitur und Studium  Dienstleistende/r   
 StudentIn im Grundstudium  StudentIn im Hauptstudium   
 HochschulabsolventIn  in Berufsausbildung  Berufstätig   
 Sonstiges

#### 2. Schriftliches Informationsmaterial

Welche Informationsschriften der ZSB haben Sie bekommen?

- Studienganginformation:  Bewerberinfo:   
 Anfängerinfo:  Stipendieninfo:   
 Sonstige:  keine:

Waren die Infos für Sie verständlich? sehr gut verständlich

☺						
1	2	3	4	5		☹

unverständlich

Wie beurteilen Sie den Informationsgehalt? sehr hoch

1	2	3	4	5	
---	---	---	---	---	--

dürftig

Folgende Informationen haben mir gefehlt:

---



---



## 3. Kurzinformation/Anmeldung

Die Öffnungszeiten der Kurzinfo sind

völlig ausreichend:  akzeptabel:  unzureichend: 

Der Service ist freundlich und entgegenkommend:

ja:  teilweise:  nein: 

Ich habe die nötigen Informationen erhalten

ja:  teilweise:  nein: 

## 4. Einzelberatung

War die Beratungszeit ausreichend?

ja:  teilweise:  nein: 

Die Beraterin war freundlich und entgegenkommend:

ja:  teilweise:  nein: 

Wurden Sie mit Ihrem Anliegen verstanden?

ja:  teilweise:  nein: 

Ich bin mit dem Beratungsgespräch sehr zufrieden

☺	1	2	3	4	5	☹
---	---	---	---	---	---	---

überhaupt nicht zufrieden

Die Wartezeit war

zu lang:  akzeptabel:  musste nicht warten: 

## 5. Allgemeines

Würden Sie die ZSB wieder aufsuchen?

ja:  nein:  vielleicht: 

Würden Sie die ZSB weiterempfehlen?

ja:  nein:  zum Teil: 

Welche Gesamtnote (von 1 bis 6) würden Sie der ZSB geben?

## 6. Weitere Anmerkungen, Wünsche, Kritik

---



---




---



---

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!  
Ihre ZSB

### Studienberatung unter der Lupe



- Evaluation der persönlichen Einzelberatung
- (ZSB Konstanz)
  - Helmut Salewski
  - Konstantin Warth

### Die Geschichte des Projekts


Feb.-April 1998 Erste konzept. Überlegungen	März 1999 Fragebogen - 2. Version
März-April 1998 Recherchen (Literatur, Modellprojekte, u.ä.)	April-Nov. 1999 Datenerhebung
Mai-Sept. 1998 Fragebogen - 1. Version	September 1999 Zwischenbericht
Okt./Nov. 1998 Pretest I	Nov. 1999 – Januar 2000 Datenanalyse
Dez. 98/Jan. 99 Optimierung d. Fragebogens	Mai 2000 Abschlussbericht
Feb./März 1999 Pretest II	

### Projektorganisation



- Auftraggeber = ZSB
- durchgeführt von stud. Hilfskraft
- Dauer: ca. 2 Jahre
- (direkte) Kosten: 21.500 DM
- finanziert durch MWK Ba-Wü
- als Diplomarbeit wissenschaftliche Begleitung (Psychologie)

### Untersuchungsziele

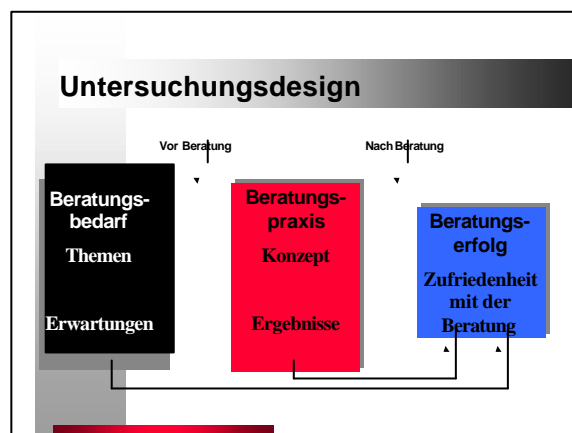


- Kundenanalyse
- Bedarfsanalyse
- Analyse der Beratungspraxis
- Analyse der Zufriedenheit


### Fragestellungen



- Themen im Beratungsgespräch?
- Erwartungen an das Beratungsgespräch?
- Vorgehen in der Beratung?
- Zufriedenheit nach der Beratung?
- Faktoren für die Zufriedenheit?




### Durchführung der Befragung



- Fragebogen
  - Information bei Anmeldung
  - Ausgabe vor Beratung
- 2-Phasen
  - vor der Beratung
  - nach der Beratung
- Anonymität der Daten
- Stichprobe
  - N = 170
  - Rücklauf = 40,6%


### Beratungsbedarf



- Beratungsthemen
  - Studienfachwahl
  - Studienfachwechsel
  - Fragen zum Arbeitsmarkt
  - Berufliche Perspektiven

⇒ Entscheidungskonflikte und Orientierungsprobleme


### Beratungspraxis



- Beratungskonzept
  - personenorientiert
  - ressourcenorientiert
  - Information als wichtige Grundlage
  - Beratung ist mehr als Information

⇒ wird von der Mehrheit der Befragten bestätigt und als hilfreich bewertet


### Zufriedenheit mit der Beratung



- Gesamtergebnis
  - 60% sind sehr zufrieden (großer Nutzen)
  - 29% sind zufrieden
  - 11% sind unzufrieden (Erwartungen nicht erfüllt)

⇒ Befragten haben somit eine hohe Meinung von der Beratung

### Faktoren der Zufriedenheit



- Einstellung und Verhalten des Beraters hat großen Einfluß
  - z.B. positive Wertschätzung, Einfühlungsvermögen, Akzeptanz, Verständnis, Offenheit
  - ⇒ klientenzentrierte Beratung
- Angewandte Verfahren und Hilfsmittel sind eher sekundär

### Beratungskonzept (Beispiele)




- Der Berater hat zusammen mit mir eine Grundlage für die Entscheidung erarbeitet
- Der Berater hat die Ziele der Beratung deutlich herausgestellt
- Der Berater hat mit mir konkrete Schritte geplant
- Der Berater hat Hilfsmittel zur Strukturierung meiner Fragen eingesetzt

### Beratungsergebnisse (Beispiele)



- Das Problem stellt sich jetzt präziser für mich dar
- Meine Fragen sind alle beantwortet
- Es wurde mir neue Möglichkeiten aufgezeigt
- Der Berater hat mich an andere Stellen verwiesen

### Zufriedenheit mit der Beratung (Beispiele)



- Wurden Ihre Erwartungen hinsichtlich des Beratungsgesprächs erfüllt?
- Wie beurteilen Sie den Nutzen der Beratung?
- Würden Sie die Beratung erneut aufsuchen?

## Arbeitsgruppe 5

### Lesefrüchte - Vorstellung von Neuerscheinungen rund um die Studienberatung

Ruth Großmaß (Uni Bielefeld)

#### Vorgestellte Literatur:

In der Arbeitsgruppe „Lesefrüchte“ der Jenaer ARGE-Tagung habe ich eine subjektive Auswahl höchst unterschiedlicher Bücher vorgestellt. Auswahlkriterium war, dass sie mir für meine eigene Arbeit Anregungen geboten haben. Im folgenden gebe ich die in der Arbeitsgruppe besprochenen Titel in alphabetischer Reihenfolge wieder:

Autor/inn/en	Titel	Unter welchem Gesichtspunkt von Interesse?
Nicole Bachmann /Daniela Berta/ Peter Eggli/ Rainer Hornung	Macht Studieren Krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden. Bern (Verlag Hans Huber) 1999	Eine solide sozioempirische Studie über den Gesundheitsstand (physisch und psychisch) eines Studierendenjahrgangs an den beiden Züricher Hochschulen; mit Hilfe von Selbsteinschätzungsbögen wurde 1994/95 eine Längsschnittstudie durchgeführt: 1. Erhebung vor Studienbeginn, 2. Erhebung nach dem ersten Studienjahr. Ergebnisse: Verschlechterung der psychischen Gesundheit, insbesondere für Frauen; hohe Bedeutung der Fachkulturen; hohe Bedeutung der Beziehungen zu Mitstudierenden; hohe Bedeutung der eher oberflächlichen Beziehungen im Fach; Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil eine wichtige Belastung; Sport eine wichtige Ressource ..... <i>Interessant ist das Buch, weil sich in den vielen Details Begründungen und Anregungen für Aktivitäten der Studienberatung finden.</i>
Wolfgang Boettcher/ Dorothee Meer (Hrsg.)	„Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundengespräche an der Hochschule Neuwied (Luchterhand Hochschulwesen) 2000	Eine sozioempirische Studie zu Sprechstunden bei Lehrenden (nicht Studienberatung!), durchgeführt an der Universität Bochum für vier Fachbereiche, die jeweils eine relevante Fachkultur repräsentieren. In der Untersuchung werden quantitative und qualitative Verfahren kombiniert, sodass sich gute Deutungsmöglichkeiten für die quantitativen Trends ergeben. Ergebnisse: die Wahrnehmung der Qualität des Sprechstundenangebots differiert stark zwischen Anbietern und Abnehmern: Lehrende halten das Angebot eher für gut, Studierende eher für unzureichend; Zeitdruck und sich an wissenschaftlichen Standards bewähren müssen,

		<p>sind für die Studierenden zentral; diese Tendenzen gelten für Studentinnen stärker als für Studenten; auch die Wahrnehmung und das Verhalten auf Seiten der Lehrenden ist deutlich genusabhängig ....</p> <p><i>Für die Studienberatung interessant ist die Untersuchung, weil die Nutzung von Sprechstunden in Konsequenz dieser Ergebnisse wichtiger Beratungsgegenstand werden sollte; weil sich Erklärungsansätze zu spezifischen Problemen von Frauen ergeben; weil sich viele Verknüpfungen zu den Gesundheitsproblemen der Studierenden (s.o.) ergeben ....</i></p>
Hadumod Bußmann/ Katrín Lange (Hg.)	Peinlich berührt – Sexuelle Belästigung von Frauen an der Hochschule München (Frauenoffensive) 1996	Sexuelle Belästigung an Hochschulen ist in den Universitäten meist als Thema nicht präsent (ausgenommen es gibt Skandalfälle oder die frauenpolitischen Gremien beschäftigen sich gerade damit). In der Beratungsarbeit haben wir es jedoch immer wieder mit betroffenen Personen zu tun. Das Buch ist (obwohl nicht mehr ganz neu) für alle hilfreich, die mit Einzelfällen konfrontiert werden, ohne ein funktionierendes Kommunikationsnetz für dieses Thema zur Verfügung zu haben. Es liefert Berichte von Betroffenen, Erklärungen zum kulturellen Hintergrund, Hinweise dazu, wie andernorts mit dem Problem umgegangen wird, sowie eine Dokumentation der rechtlichen Grundlagen zum Schutz der Betroffenen.
Gisa Funck	Echt Fertig! Tagebuch einer Examenskandidatin	Das relativ dünne Buch beschreibt in schnodderigem, leicht selbstironischem Ton die Innensicht einer Examensphase – gut geeignet als Lektüre für Studierende, die kurz vor dem Studienabschluss stehen oder mitten in der Prüfungsphase sind und sich isoliert und unfähig fühlen. Insbesondere geeignet für Lehramtsstudierende, unter diesen wiederum besonders für solche in Nordrhein-Westfalen, vielleicht sogar ganz besonders für solche aus Köln – dort nämlich finden die Ereignisse statt.
Claudio Gallio (Hrsg.)	Freie Laufbahn. Berufe für Geisteswissenschaftler . Mannheim (Bollmann) 1995	Das Buch ist nicht geeignet, eine Berufsberatung zu ersetzen (für diesen Bereich kann es bereits als veraltet gelten). Es eignet sich aber gut, Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fächer eine Vorstellung davon zu vermitteln, um was es beruflich denn gehen könnte. 28 Berufsfelder (jenseits des Lehrerberufes und jenseits der Universität sowie der Goethe-Institute) werden vorgestellt – von solchen, die dort tätig sind. Die Beschreibungen sind kurz, informativ und leicht lesbar.

Ruth Großmaß	Psychische Krisen und sozialer Raum. Eine Sozialphänomenologie psychosozialer Beratung. Tübingen (dgv) 2000	Hier hat sich eine der Eurigen darangemacht, Beratung als eigenständiges Praxisfeld (zwischen Information und Psychotherapie) historisch und theoretisch zu erfassen. Vorsicht! Ziemlich theorielastig! Nur interessant für diejenigen, die auch an Grundsatzfragen interessiert sind. – Für Studienberater/innen vielleicht aber auch deshalb interessant, weil die Beratung an Hochschulen durchgängig zum (exemplarischen) Analysegegenstand gemacht wird.
Otto Kruse (Hg.)	Handbuch Studieren. Von der Einschreibung bis zum Examen. Frankfurt (Campus) 1998	Das Buch ist als Handbuch für Studierende gedacht. – Es könnte aber auch ein Handbuch für Studienberater sein. Denn: von der Einschreibung und dem Sichzurechtfinden innerhalb einer Universität, über die Studienfinanzierung und das komplette Spektrum der Arbeitstechniken, über den Umgang mit Krisen und Prüfungen bis zur Berufsfindung und Bewerbung findet man alles, wirklich alles in diesem Buch beschrieben und zu allem gibt es Tipps und Verweise. Da wir Studienberater/innen Generalisten und ansonsten jeweils nur in wenigen Bereichen Spezialisten sind, da sich in diesem Band alle zu Dingen äußern, von denen sie wirklich etwas verstehen (auch viele Kolleg/inn/en sind unter den Autoren vertreten), empfiehlt es sich der Lektüre, nicht nur für Anfänger.
Otto Kruse/ Eva-Maria Jakobs/ Gabriela Ruhmann	Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied (Luchterhand) 1999	Dieses Buch dagegen ist eher etwas für Spezialisten – also für diejenigen unter uns, die sich mit Studientechniken beschäftigen und ein deutliches Interesse an den Diskussionen und Projekten rund um das wissenschaftliche Schreiben haben. Ein breites Spektrum von Ansätzen und Projekten wird vorgestellt; Unterrichten in Sachen Schreiben von der Schreibberatung unterschieden. Die unterschiedlichen Arbeitsformen in diesem Praxisfeld werden beschrieben und ein Blick über die Ländergrenzen ins europäische Ausland wird riskiert. Wer wissen will, was sich so tut und Anregungen für die eigene Arbeit schätzt, sollte sich diese Fortbildung am heimatlichen Schreibtisch gönnen.
Claudia Mandorf	Angstanfälle. Hilfe in der ersten Not. Erfahrungen und Hilfe von Betroffenen für Betroffene. Zürich (Kreuz) 1995	Angstanfälle bzw. Panikattacken nehmen auch unter Studierenden als Problem zu. Im Unterschied zu vielen anderen psychischen Beeinträchtigungen können die daran Leidenden die Symptome meist nicht mit ihren Lebensproblemen und Belastungen in Verbindung bringen; sie erleben die Anfälle als unvorhersehbar, verstehen sich selbst nicht,

		finden keine Worte .... An dieser Stelle kann das Buch hilfreich sein: es bietet Beschreibungen für das Erlebte; berichtet über die Schwierigkeiten, in der persönlichen Umwelt Verständnis für das Leiden zu finden; bemüht sich um Nüchternheit und unterstützt bei der Entscheidung für eine Therapie. – Man kann es Betroffenen einfach zu lesen geben, am Beginn eines Beratungsprozesses oder um für eine Psychotherapie zu motivieren.
Maria Schäffgen (Hg.)	Streß beiseite. Ein Ratgeber. München (Orlanda) 1995	Dieses Buch möchte ich nur in Auszügen empfehlen. Neben viel Allgemeinem über Stress und einer Reihe von Ratschlägen, die vielleicht nicht jedermanns Geschmack sind, sind in dem Sammelband zwei Aufsätze versteckt, die sich der Lektüre empfehlen: May Ayim: Weißer Stress und Schwarze Nerven. Stressfaktor Rassismus. Hamindokht Klein: Ärztliche Diagnose: „ohne Befund“. Fremdheit als Bedingung von Stress. (hier geht es um Migration)
Ute Sonntag/ Silke Gräser/ Christiane Stock/ Alexander Krämer (Hrsg.)	Gesundheitsfördernde Hochschulen. Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele. Weinheim (Juventa) 2000	Dieses Buch ist für Studienberater/innen dann interessant, wenn in der eigenen Hochschule Überlegungen angestellt werden, sich dem „Setting-Projekt Gesundheitsfördernde Hochschule“ anzuschließen. Oder wenn sie selbst dieses anregen wollen. Denn in jedem Konzept einer „Gesundheitsfördernden Hochschule“ sollte die Beratung der in diesem Setting Studierenden eine Rolle spielen. Der Sammelband hilft, sich sachkundig zu machen, und bietet einen guten Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion.
Joachim Stary/ Horst Kretschmer	Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium. Frankfurt (Cornelsen) 1994	Nun gibt es sie wieder – eine brauchbare Anleitung zu Verarbeitung wissenschaftlicher Literatur, übersichtlich verfasst, eher locker geschrieben und dennoch sachkundig. Manche Tipps lassen sich direkt in die Beratungsarbeit einbauen, Ausschnitte lassen sich als Begleittext zum Studententechnikenkurs verwenden.
Ursula Steinbuch	Raus mit der Sprache. Ohne Redeangst durchs Studium	Das Buch bietet eine gute Beschreibung der Ursachen und Kontexte von Redeangst, schlägt zur Entspannung die Jacobson-Methode vor, bietet ein knappes therapeutisches Erklärungsmodell (RET) und enthält Übungsteile, die vom Angstschweigen wegführen. Es ist als Anregung für Berater/innen geeignet, kann aber auch Studierenden zum Selbsttraining empfohlen werden.



A.G.Watts/ R. Van Esbroeck	New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union Brüssel (VUBPRESS) 1999	<p>Es handelt sich um den Abschlussbericht eines via FEDORA durchgeführten Leonardo-Forschungsprojektes, das den europäischen Entwicklungsstand von Beratung im tertiären Bildungsbereich erheben und bezogen auf die anstehenden Veränderungen in der Hochschulausbildung bewerten sollte.</p> <p>Was wir schon für die verschiedenen deutschen Hochschulen feststellen können, gilt für den europäischen Vergleich allemal: der Ausbaustand ist sehr unterschiedlich, und die Differenzen innerhalb eines Landes sind gewaltig. Dennoch wird versucht eine Übersicht herzustellen und Bewertungen vorzunehmen.</p> <p>Der damit gewährte Einblick ist interessant, interessant ist auch festzustellen, in welchem Ausmaß die Professionalisierung von Beratung aus- und damit ansteht.</p>
-------------------------------	--	--

## Arbeitsgruppe 6

### Erfahrungen mit der Evaluation der Zentralen Studienberatungen in Niedersachsen sowie mit externen Unternehmensberatungen

Wolfgang Deppe (Koordinationsstelle Niedersachsen)

Peter Figge (Uni Hamburg)

Moderation: Stefan Prange (ZSB Uni Gießen)

Es wurden zwei Evaluationen beschrieben, die gegensätzliche Ausgangspunkte, Ziele und Verfahren haben:

- An der Universität Hamburg wurde die Zentrale Beratungsstelle (integrierte ZSB und psychotherapeutische Beratungsstelle) als Teilprojekt der Zentralverwaltung von einer Unternehmensberatung durchleuchtet.
- In Niedersachsen wurden alle ZSBen im Rahmen eines landesweiten Projekts durch Arbeitsberichte und durch Peers evaluiert.

Die externe Evaluation wurde u.a. angestoßen durch ein Projekt zur Restrukturierung der Universität, das neben anderem die Fachbereiche gegenüber der Universitätszentrale stärken sollte.

Das Verfahren war sehr stark von Messungen von Arbeitsleistungen und Erhebungen zu Arbeitsbeziehungen zu anderen Stellen innerhalb der Universität geprägt.

Eines der Ergebnisse dieser externen Evaluation war ein Organisationsvorschlag, der sehr stark auf klare Zuständigkeiten, gestufte Zugänge zur Beratung, Stärkung der Fachbereiche hinauslief.

Die Evaluation der ZSBen aller niedersächsischen Hochschulen war schon ein langfristiges Projekt der ZSBen zusammen mit der Koordinierungsstelle, als aufgrund eines Konflikts der Zeitplan erheblich verdichtet werden musste.

Anhand eines von den Beratungsstellen gemeinsam erstellten Fragenkatalogs wurden von jeder Stelle Selbstevaluationsberichte erarbeitet, die anschließend auch die Funktion hatten, externen Peers als Informationsgrundlage zu dienen. Je zwei Peers, die nicht ns. Studienberater waren, evaluierten die Beratungsstellen und lieferten ihrerseits einen Evaluationsbericht ab. Soweit bekannt, gehen diese Berichte sehr stark auf Eigenheiten der besuchten Stellen ein, auch wenn sie sich an ein grobes Berichtsraster halten.

Es lassen sich aus verschiedenen Beiträgen der beiden Experten und der AG-TeilnehmerInnen eine Reihe von Vorschlägen für das Umgehen mit Evaluation herausarbeiten:

- Unabhängig von „drohender“ Evaluation sollte unaufwendig die Arbeit einer Beratungsstelle so gesammelt werden, dass bei Bedarf oder Notwendigkeit daraus eine Dokumentation und – wo noch nicht vorhanden – eine Betriebsstatistik erarbeitet werden kann.

- Eine intensive Selbstbeschreibung löst innerhalb der Beratungsstelle viel aus: sowohl Unsicherheiten als auch Selbstvergewisserungen, kritische Überprüfung von tradierten Arbeitsvorgängen, Wahrnehmung von Schwächen in der Vernetzung mit anderen Stellen usw. und führt so zu einer Verbesserung der Arbeitsergebnisse und -zufriedenheit.
- Wenn Interessen, aus denen eine Evaluation von außen verordnet wird, darauf gerichtet sind, die Beratungsstelle zu schwächen, ist mit Recht zu fragen, ob womöglich die von der Beratungsstelle in Berichten mitgeteilten Fakten bei der längst vorgefertigten Entscheidung nur stören und daher mühsam angefertigte Texte ungelesen in Schubladen verschwinden.
- Damit nicht nur Texte, sondern auch Personen über die Beratungsstelle Auskunft geben, erscheint es um so wichtiger, in guten Zeiten Images aufzubauen und Netzwerke zu knüpfen, in denen die Ziele und Tätigkeiten der Beratungsstelle verstanden und unterstützt werden. Dazu gehören auch Befragungen zur Beratungszufriedenheit und zu den Effekten von Projekten. Auch regelmäßige Kontakte zu den Kooperationspartnern in Fachbereichen und außerhalb der Hochschule sind nicht nur für die laufende Optimierung von Arbeitsvorgängen und Projekten notwendig, sondern auch, damit die Kooperationspartner im Bedarfsfall als Gutachter zu den Leistungen der Beratungsstelle für das Gesamtsystem Hochschule gehört werden können.
- Die Beratungsstelle sollte vermeiden – soweit sie das steuern kann – in die Rolle zu kommen, dass Evaluation aufgezwungen wird und versuchen, den Evaluationsprozess selbst zu initiieren und inhaltlich und formal mit zu steuern.
- Bei einer Peer-Evaluation ist ein neutraler Dritter als Steuerungsinstitution unverzichtbar, damit nach außen die Neutralität des Ergebnisses nachvollziehbar wird.
- Evaluationsergebnisse und vereinbarte Ziele müssen nach einer definierten Zeitspanne auf ihre Erfüllung überprüft werden.
- Insgesamt (und nicht nur im Zusammenhang mit Evaluation) sind erforderlich:
  - Weitsicht (Dokumentation der eigenen Arbeit und von Kooperationsnetzen, Darstellungen der eigenen Arbeit für die Hochschulöffentlichkeit, Mitarbeit in allen Projekten, die die Beratungsstelle tangieren können u.s.w.)
  - Extraversion (sich nicht in der Ecke verkriechen, Präsenz zeigen, eigene Zuständigkeiten definieren und verteidigen, für Teile der Infrastrukturen der Hochschule Verantwortung übernehmen, Jahresberichte ins Netz stellen usw.)
  - Mehrsprachigkeit (Beratungssprache und Verwaltungssprache beherrschen, als Dolmetscher für die Ratsuchendensprache gegenüber der Verwaltung auftreten usw.)
  - Stolz (wir müssen den Stolz auf unsere Arbeit nicht nur empfinden, sondern auch nach außen spürbar werden lassen)

## Arbeitsgruppe 7

### Evaluation von Psychologischer Studienberatung am Beispiel eines Workshops gegen Prüfungsangst

Helga Knigge-Illner (FU Berlin)

Im Zentrum der Betrachtung stand eine Evaluationsstudie, die ich zu meinem Workshop gegen Prüfungsangst durchgeführt habe. Da das Interesse der Teilnehmer sich zum Teil auch auf das therapeutische Konzept des Workshops richtete, habe ich dieses zunächst vorgestellt. Anschließend habe ich über die methodische Anlage der Untersuchung berichtet.

Das Evaluations-Design umfasste folgende Zielsetzungen:

#### Ziele der ersten Untersuchung:

- a) Weiterentwicklung und Verbesserung des Workshops  
 = **formative Evaluation**

Ziel: Dokumentation des WS

- Vorgehensweise systematisiert und Programm festgelegt
- Merkblätter und Arbeitsbögen entwickelt
- Beobachtung und Protokollieren der Teilnehmerreaktionen
- Beschreibung der WS-Sitzungen

- b) Feststellen der Wirkungen des Workshops  
 = **summative Evaluation**

Festhalten des mündlichen Abschluss-Feedbacks der Teilnehmer  
 Fragebögen:

- Merkmale der Teilnehmer
- Beurteilungsbogen zum Workshop
- Standard. Test zur Prüfungsangst (TAI-G von Hodapp)

Effekte des Vorgehens:

Präzisieren der Zielsetzung, Reflexion des therapeutischen Konzepts, systematische Beschreibung des Vorgehens.

Differenzierung der Teilnehmermerkmale

Differenzierung der Effekte

#### Ziele der zweiten Untersuchung:

#### Weiterentwicklung des Workshops und summative Evaluation

- Ausdehnung der Untersuchung auf weitere Stichproben

- Ausdehnung der Evaluation auf externes Kriterium „Prüfung absolviert“
- (follow-up-Untersuchung)
- Differenzierung von zwei verschiedenen Treatments „Prüfungssimulation mit Video“ und „nur Rollenspiele“
- Differenzierung des methodischen Vorgehens zur Erfassung der Wirkungen:
- Prüfungsangst-Test TAI-G von Hodapp
- Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) von Krampen
- Ausdehnung auf drei Messzeitpunkte: Vorher – Nachher – Follow up

Das besondere Interesse galt der Auswirkung des Workshops auf die Prüfungsangst. Hierzu wurden drei Messzeitpunkte angesetzt:

- ein Vortest zu Beginn des Kurses
- ein Nachtest zum Ende des Kurses
- ein Nachtest einige Monate bzw. 1 Jahr nach Abschluss des Kurses.

Außerdem wurde im zweiten Nachtest untersucht, ob und in welchem Ausmaß die Teilnehmer ihre Prüfungen bzw. ihr Examen abgeschlossen hatten.

Der Prüfungsangst-Test von Hodapp, der TAI-G, erfasst sehr gut die für unsere Intervention relevanten Faktoren:

- Den kognitiven Besorgtheitsfaktor,
- Aufgeregtheit, d.h. emotionale Erregung/Angespanntheit und
- Zuversicht (positive Einstellung sich selbst gegenüber).

Der FKK von Krampen erfasst die Tendenz, sich selbst Fähigkeiten und Kontrolle zuzuschreiben. Er misst z.B.:

- das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und
- die Selbstwirksamkeit.

Die Effekte des Workshops erwiesen sich als sehr positiv. Sie wurden anhand von Tabellen und OH-Folien dargestellt. Hier nur ein ganz kurzes Resümee:

- Alle Faktoren von Prüfungsangst waren signifikant reduziert.
- Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit hatten sich signifikant verbessert.
- Die Zufriedenheit der Teilnehmer und die Einschätzung ihrer Bewältigungsfähigkeiten für das Examen waren recht hoch.
- Die angestrebten Examina wurden in beachtlichem Maße erfolgreich absolviert.

Da über die Ergebnisse bereits ausführlich in Publikationen berichtet wurde, soll an dieser Stelle lediglich auf die Literatur verwiesen werden.

Die Diskussion in der AG wendete sich dann den folgenden Punkten zu:

- Evaluation als selbstverständlicher Teil von Qualitätsmanagement.
- Evaluation, um regelmäßige Rückmeldung von Teilnehmern und Klienten zu erhalten.
- Skepsis gegenüber dem Druck von außen, Qualitätsnachweis von Beratung erbringen zu müssen. Muss man Effizienz von professioneller Beratung, die wissenschaftlich fundiert ist, eigentlich ständig nachweisen?
- Evaluation aus wissenschaftlichem Interesse, um spezifische Effekte von Treatments zu ermitteln, erscheint besonders sinnvoll: Z.B. welche Interventionen wirken sich nachhaltig auf Faktoren von Prüfungsangst aus?
- Kritische Überlegungen zur Aussagekraft von Evaluation: mangelnde Objektivität, fehlende Vergleichsgruppen im strengen Sinne. Vorsicht vor zu hohen und strengen wissenschaftlichen Ansprüchen. Sie wirken abschreckend und verhindern eher die Durchführung von empirischen Untersuchungen. Für Evaluationsuntersuchungen gelten andere Kriterien als für experimentelle Designs. Die Aussagekraft muss jeweils geprüft werden.
- Ergänzung von Evaluationsuntersuchungen durch qualitative Forschung wünschenswert: Z.B. Prozessverläufe einzelner Teilnehmer betrachten, Einbeziehen biographischer Daten. Kriterien für die Zielerreichung in der Gruppe selbst finden lassen.

#### Publikationen:

Knigge-Ilner, H. (1998). Evaluation eines Workshops zur Bewältigung von Prüfungsangst. In: Report Psychologie, 23. 10. 828-841.

Knigge-Ilner, H. (1998). Prüfungsangst bewältigen. Konzept eines Workshops zur Examensvorbereitung. In: Das Hochschulwesen. 46. 3. 163-171.

Knigge-Ilner, H. (1998). Prüfungsangst bewältigen. Evaluation eines Workshops zur Examensvorbereitung. In: Das Hochschulwesen. 46. 4. 210-217.

Knigge-Ilner, H. (1999). Keine Angst vor Prüfungsangst. Strategien für die optimale Prüfungsvorbereitung im Studium. Frankfurt a.M.: Unicum bei Eichborn

Der Aufsatz „Prüfungsangst bewältigen. Evaluation eines Workshops ...“ aus Hochschulwesen 46. 4 ist demnächst unter der folgenden Adresse abrufbar: <http://www.fu-berlin.de/studienberatung/knigge.html>

## Arbeitsgruppe 8

### Prüfungsängste – „wunde Punkte“ in der Person

Dr. Thomas Busch (Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle STW Berlin)

#### **Schwierigkeiten und Möglichkeiten in der Beratungs- und therapeutischen Arbeit mit narzisstisch gefärbten Prüfungsängsten. Behandlungstechnische, theoretische und diagnostische Aspekte.**

In unserer psychologisch-psychotherapeutischen Beratungsstelle gibt es seit vielen Jahren gruppenpsychotherapeutische Kurztherapie - Angebote zum Thema *Prüfungsangst*. Diese Angebote erfreuen sich guter Nachfrage und werden allsemestrig von den teilnehmenden Studierenden dankbar angenommen. Diese Prüfungsangstgruppen, finden über den Zeitraum jeweils eines Semesters statt. Sie umfassen eine Sitzung pro Woche (4 Stunden) und insgesamt ca. 12 bis 14 Sitzungen pro Semester.

#### **Therapiefokus, die Formulierung von Therapiezielen bei Prüfungsängsten**

Die Entwicklung von Realitätssinn.

Wenn ich meine Eindrücke und Erfahrungen bezüglich Beratung, Therapie und interkollegialer Supervision zusammenfasse, komme ich bezüglich der therapeutischen Arbeit mit Studierenden mit Prüfungsängsten unter anderem zu folgenden Schlussfolgerungen:

Erstens: *Ein* bedeutsamer Umstand für Studierende mit Prüfungsängsten, liegt darin, dass sehr viele Teilnehmer solcher Gruppen *Schwierigkeiten und Probleme haben, ein realistisches Bild der eigenen Person, der eigenen Selbst- (Selbstwert) einschätzung bzw. ein realistisches Bild der Einschätzung der äußeren Realitäten und Umstände - im Kontext des Studiums und der Prüfung (bezüglich der genauen Anforderungen, der konkreten Gegebenheiten, der Prüfungssituation, der Prüfer, des Prüfungstoffes u.a.m.) - zu entwickeln.* Mag das Maß solcher Schwierigkeiten sehr unterschiedlich sein gemeinsam sind diesen Schwierigkeiten innere Gefühle der *Unsicherheit*, die teilweise von den Betroffenen benannt, teilweise aber nicht benannt werden können. Diese Unsicherheiten durchziehen die Zeit der Prüfungsvorbereitungen und heften sich sehr wesentlich an Vorahnungen, die sich auf die Situation der Prüfungen selbst beziehen. ("Ich glaube, dass...", "Es könnte dann sein...", "Andere haben mir gesagt, dass..." u.v.a.m.)

Zweitens: Prüfungsängste resultieren aus (können verstärkt werden durch) solche Unsicherheiten bezüglich - allgemein ausgedrückt - eines Mangels an *Realitätssinn*. Dieser Mangel ist nicht generalisiert und grundlegend (als generelles Abhandenkommen von Realitätssinn) - kann aber sehr wesentlich dazu beitragen, die eigenen

Prüfungsängste zu verstärken bzw. für die eigenen Prüfungsängste eine Art "Nährboden" darstellen; umgekehrt sind die Prüfungsängste selbst eine "sichere Basis für diese Unsicherheiten im Zusammenhang mit einem Mangel an Realitätssinn.

Drittens: Unsicherheiten dieser Art sind für sehr viele Studierende *wunde Punkte*. Zum einen, weil sie sich im *narzisstischen Feld der Selbstüberforderung und Selbstüberschätzung bzw. umgekehrt im Feld von Selbstzweifeln und Selbstunsicherheiten, einschließlich von Gefühlen des eigenen Unwertes bewegen - und* weil zweitens diese Unsicherheiten häufig gebunden sind an Erfahrungen von *Kränkung und Verunsicherung*.

Viertens: Probleme und Schwierigkeiten mit dem Sinn für eigene Realitäten und Möglichkeiten besitzen eine **inhaltlich-sachliche** Dimension (beziehen sich auf äußere Realitäten und Umstände *und* besitzen einen *psychodynamischen* Teil. Beide Dimensionen sollten in Beratung und Therapie gegenwärtig sein und - so gut wie möglich - einer Klärung zugeführt werden können. Dies wiederum bedeutet, beide Dimensionen als getrennte und gleichzeitig als "Ganze" zu sehen. (Die äußeren Realitäten können eine Projektionsleinwand darstellen, die stets auch objektivierbare Aspekte besitzt.)

Fünftens: Studierende, die heutzutage beratende und/oder therapeutische Hilfestellungen aufsuchen, fühlen sich in ihren *Prüfungsängsten* nicht nur an einer offenkundigen "Symptomatik" bzw. einer *konkreten* Problematik leidend, eingeschränkt *und festgehalten* - sie leiden vielmehr sehr häufig in einer *umfassenderen* Art und Weise an sich selbst und an ihrem Studium. Häufig haben ihre Prüfungsängste solche Erlebenskonstellationen mitentwickelt oder aber nur "herausgelockt", so dass darin große Teile ihres *Erlebens, ihres Denkens, ihres körperlichen Empfindens, ihres Lernens, ihrer sozialen Kompetenzen, ihres Selbstwertgefühls, ihres Körper- und Selbstgefühls, ihres Beziehungslebens und der Art und Weise, wie sie ihrem Studium und ihrem Leben Sinn geben können, schlechthin* lebenseinschränkend und "in unguter Weise" mitbeeinflusst werden können.

Sechstens: Hier besteht Klärungsbedarf gegenüber der Frage "was kann meine Teilnahme an einer Prüfungsangst-Gruppe bewirken und klären; und was kann sie nicht ... ?" In diesem Zusammenhang ist es nach meiner Erfahrung äußerst wichtig, *gemeinsam mit den Betroffenen einen Klärungsprozess im Sinne einer Fokussierung bzw. im Sinne einer Therapiezielformulierung* (s.h. unten) zu initiieren. Im weiteren Verlauf der Gruppentherapie ist es *später* wichtig, diesen Klärungsprozess gemeinsam weiter im Auge zu behalten und "durchzustehen". Ich benütze das Wörtchen "durchstehen" nicht im Sinne eines "Zwangsrituals", das "durchgestanden" werden muss, egal, was komme..., sondern, ich benutze dieses Wörtchen "durchstehen" deshalb, weil ich immer wieder die Erfahrung mache, wie leicht diese Fokussierungen, gerne aus dem gemeinsamen Sichtfeld der Studierenden *und* der Berater bzw. der Therapeuten wegrutschen". Ich benutze dieses Wörtchen auch, um zu betonen, dass es sich hierbei um eine *kontinuierliche Arbeit* an der Entwicklung eines Mehrs an Realitätssinn handelt.



Siebtens: Es gibt Studierende, die ihre eigenen Ängste *möglichst schnell, möglichst effizient und möglichst ohne eigene, kontinuierliche Arbeit* loswerden wollen. Wer würde diesen Wunsch nicht leicht nachvollziehen können? Dieser Gruppe von Betroffenen fehlt eine Art *innerer Zugang* zu ihren eigenen Ängsten, die ihnen -mögen sie noch so hinderlich sein, einerseits *weit weg* erscheinen und/oder von denen sie sich umgekehrt *akut überschwemmt fühlen*. Als Gegenüber kann es sein, dass wir in die schwierigen Rollen von Apothekern (die die richtigen Pillen haben), von Wunderheilerinnen (die das heilsame Ritual beherrschen) oder von Feuerwehrleuten, (die mit Tatütata und viel Wasser schnellstmöglich zum Brandherd vordringen können), schlüpfen müssen - ob wir wollen und ob wir zu alledem ausgebildet sind, oder nicht ... Dem oben angesprochenen, partiellen Mangel an innerem Zugang zu den eigenen Ängsten entspricht der Umstand, dass es für *beide Anwesende* (für den Berater/Therapeuten *und* für den Betroffenen - sei es im Einzelgespräch oder sei es in der Gruppe) nicht einfach ist, über Ziele, Veränderungswünsche, konkretere Leidenshinweise, konkretes Erleben u.a.m. nachzudenken. Meines Erachtens ist es hier wichtig, *all dies* zunächst einmal *gemeinsam zu teilen!* In dieses gemeinsame Teilen fließen Formen gegenseitiger Frustration zwangsläufig mit ein: auf Seiten der Betroffenen wird der oben genannte Wunsch nach rascher Hilfe frustriert und auf Seiten der Berater/Therapeuten werden - möglicherweise überhöhte - Wünsche nach raschem Helfen können frustriert.

Achtens: Auch in dem Wunsch der Betroffenen, "die Prüfungsängste möglichst schnell loswerden ("abstreifen") zu wollen, finden wir - wie bereits oben benannt - Schwierigkeiten und Probleme einer realistischeren Sicht der eigenen Person, wie der äußeren Umstände. Der Mangel an Realitätssinn wird von den Betroffenen gerne in unsere "Schöße" gelegt - nach dem Motto "Ich weiß nicht weiter, nun machen Sie mal.", "Sie sind der Fachmann, Sie müssen mir jetzt helfen.", "Warum können Sie das nicht?", "Ich hätte nur von Ihm Stelle etwas mehr erwartet.", "Jetzt, wo ich ein Problem habe, gibt es niemanden." Hätte ich die Prüfungssorgen nicht, wäre alles gut."

Neuntens: Über ein gemeinsames Teilen des anfänglichen "Nichtwissens" sowie über ein gemeinsames Teilen des Mangels an Zugangsmöglichkeiten der Betroffenen hin zu ihren Ängsten und Nöten und über Formen konfrontativer und adäquater Frustration der Wünsche bezüglich der "schnellen Heilungen" ist es möglich und macht es "Sinn" innerhalb der Therapie zweierlei *Brücken zu schlagen*: eine Brücke von den eigenen *Unsicherheiten* hin zu *dem Mangel an Realitätssinn* (einschließlich der umgekehrten Richtung - vom Mangel an Realitätssinn hin zu den eigenen Unsicherheiten) und eine zweite Brücke von dem Mangel an Realitätssinn bezüglich des *Studiums und der Prüfung* einerseits und dem Mangel an Realitätssinn gegenüber den *Möglichkeiten und Grenzen* beratender und therapeutischer Hilfestellungen (was sind realistisch erreichbare Zielmöglichkeiten?). Interessant ist, dass die zweite Brücke *fast identische Brückenpfeiler* besitzt: die unrealistischen Einschätzungen gegenüber dem Studium und der Prüfung sind (inhaltlich und psychodynamisch) identisch mit den unrealistischen Einschätzungen gegen die Möglichkeiten und Grenzen von Beratung und Therapie. Die therapeutische Arbeit mit diesen fast identischen Brückenpfeilern halte ich für notwendig im Sinne produktiver Klärungsmöglichkeiten für die Betroffenen.  
*Klärungsprozess und Realitätssinn - die gemeinsame Erarbeitung von Therapiezielen.*

Innerhalb des gruppenpsychotherapeutischen Settings bzw. bereits in den Vorgesprächen selbst (auch entlang von Beratungsprozessen und sog. Kurztherapien) ist es deshalb aus meiner Sicht von großer Bedeutung, gemeinsam mit den Teilnehmer/innen ein *gemeinsames Therapieziel* (gemeinsame Therapieziele) zu erarbeiten. Jeder Studierende, der solche Prüfungsangstgruppen (bzw. Beratungen und Therapien) beginnt, verfolgt explizite oder implizite Ziele - und umgekehrt habe ich *meinerseits* Vorstellungen von dem, was im Medium solcher Gruppen (bzw. von Beratung und Einzeltherapie) für den Einzelnen erreichbar sein kann. Da nun der Erfolg einer Beratung, einer Einzel- oder Gruppentherapie ganz wesentlich davon abhängt, ob Berater, Therapeuten und die Betroffenen die *gleichen* (sehr weitgehend gleiche) *Therapieziele* herauszuarbeiten in der Lage sind, ist es unerlässlich - und hiermit beginnt der gemeinsame, gruppenpsychotherapeutische Prozess - in einem *Aushandlungs- und Einigungsprozess* - gemeinsame Therapieziele für jeden Einzelnen zu benennen. Dies mag *technisch* klingen; in Wirklichkeit evozieren solche Prozesse die Auseinandersetzung mit *einem realistischeren Maß an Selbst- und Weltsicht* sowie die Konfrontation mit *eher Möglichem* und *eher Unmöglichem*. Außerdem helfen die gemeinsam erarbeiteten Therapieziele den therapeutischen Prozess der Einzelnen auch *psychodynamisch* zu strukturieren und eröffnen den Teilnehmer/innen Möglichkeiten der Einschätzung *kleiner Schritte von Therapieerfolgen*. Therapieziele liefern den Bezugsrahmen für die Einschätzung des Therapieerfolgs. Gerade in der zeitbegrenzten, therapeutischen Arbeit mit *Prüfungsängsten* hat sich für mich die Formulierung eines *Fokus*, die Formulierung von *Orientierungen* und von *Therapiezielen* als überaus therapeutisch wirksam erwiesen.

#### *Mehrere Ziele sind möglich*

Es können *mehrere* Ziele angegeben werden. Es hat sich nie bewährt, zu viele Ziele zum gleichen Zeitpunkt bei Vorhandensein von *zuwenig Zeit* zu formulieren. Die Frage lautet: "Was möchten Sie innerhalb des folgenden, einsemestrigen Gruppenprozesses erreichen? Welche Ziele möchten Sie erreichen?" Die Antwort könnte zunächst lauten: "Ich möchte keine Ängste mehr haben. Ich möchte mein Studium schaffen. Ich möchte eine glücklichere Beziehung führen."

#### *Präzision*

Diese *Unpräzision* gälte es zu konfrontieren und *gemeinsam auszuhandeln, um sie zu präzisieren*. Etwa: "Ich habe Zweifel, dass Sie Ihre Ängste so schnell verlieren können und ich weiß nicht recht, *wie* das gehen sollte?" "Was genau möchten Sie in ihrer Beziehung verändern? An was mangelt es Ihnen und an was könnte es Ihrer Freundin mangeln?" "Wie können Sie Ihre Vorbereitung auf die Prüfung verbessern? Und was können Sie heute noch dafür tun?", "Ich möchte gerne mehr über Ihre Ziele wissen - können Sie Ihre Ziele genauer formulieren?" ( ... ) Nach einem solchen *Einigungs- und Aushandelprozess* könnten die Antworten dann lauten:

"Ich möchte besser mit meiner Angst umgehen lernen."

"Ich möchte abends ein besseres Gefühl haben, genug für meine Prüfung getan zu haben."

"Ich möchte in der Situation ( ... ) dem ( ... ) gegenüber etwas selbstbewusster sein können. Ich möchte lernen, in der Prüfung eine Frage zu wiederholen und nachzufragen, wenn ich diese Frage nur ungenau verstanden habe."

"Ich möchte lernen, meinen Freund zu bitten, dass er mich mal dies oder jenes abhört" - oder "dass ich mal mit ihm über meine Ängste sprechen kann." oder "dass er einfach mal 15 Minuten für mich Zeit hat und mir zuhört."

### *Realistische Zielvorstellungen*

In diesem Einigungs- und Aushandelprozess gilt es *wesentlich* darauf zu achten, dass die Betroffenen keine idealisierten Angebote *von uns* als Berater und Therapeuten *übernehmen* bzw. dass *wir* ihnen Therapieziele in noch so gut gemeinter Absicht *überstülpen*, sondern dass die Ziele *wirklichere, d.h. realistischere Ziele der Teilnehmer* sind. Und ferner, dass diese Ziele kompatibel und realistisch erreichbar - auch im Rahmen äußerer Zeitfaktoren - sein können. Mögen solche Einigungs- und Aushandelprozesse bisweilen schmerzlich-arbeitsam und der Form nach *adäquat-frustrierend* (H. Kohut, Frankfurt/M., 1992) für die Betroffenen sein - im Grund mache ich die Erfahrung, dass sie den Betroffenen sehr wohl *gut tun*; dass sie hintergründig -zumindest im Hier und Heute den *narzisstischen Nährboden für die bestehenden Prüfungsängste* -partiell entwässern können. (je mehr Realitätsverlust und idealisierte Überforderung, desto größer die diffusen Ängste und desto unmöglicher ein angemessener und befriedigender Arbeits- und Leistungsstil bezüglich der Vorbereitung bedeutsamer Prüfungen.) Und dass ferner die Betroffenen in diesen Einigungs- und Aushandelprozessen *sich ernst genommen und gesehen fühlen* und letztendlich eine Art positive *Vorbildfunktion* des Beraters/Therapeuten bezüglich eines Mehrs an Realitätssinn und Realitätsangemessenheit wahrnehmen können.

### *Ziele im Hier und Heute*

In diesem Zusammenhang scheint mir wichtig, die Ziele auf die bestehenden Konflikt-, Krisen- und Problemsituationen im Hier und Heute" zu orientieren.

Sie merken, wie wir *mitten* im Feld der narzisstischen Dynamik von Prüfungsängsten arbeiten - der Dynamik von *bestehenden Idealismen und Größenvorstellungen seitens der Betroffenen* - hier: *bezüglich der Formulierung von Therapiezielen (allemaal der Formulierung im Studium von Studien und Lernzielen)* einerseits und *dem Erleben der Angst zu Scheitern, der eigenen Insuffizienz* andererseits - bei gleichzeitiger Verkennung des *wirklich Möglichen* - intrapsychisch, interpersonell und sozial.

### *Therapieziele können sich ändern*

Therapieziele können sich im Laufe der Gruppentherapie (der Einzelberatung und -therapie) *ändern*. Im Verlauf des Gruppenprozesses können Problemstellungen und Konflikte erst nach und nach deutlicher werden, sodass sich neue Zielvorstellungen ergeben können. Angesagt ist hier *Flexibilität* und *Offenheit gegenüber Neuem*. Gleichwohl gilt es meines Erachtens, auch die neuen Ziele auf die initiale Formulierung zu beziehen bzw. rückzubeziehen.

### *Über die Unmöglichkeit Therapieziele zu formulieren*

In einzelnen Fällen sind Teilnehmer *nicht* in der Lage, für sich eigene Ziele zu formulieren. Oder sie finden solche Versuche "einengend und zurückweisend". Ich selbst stehe dann in dem Widerspruch zwischen der Formulierung von *Klarheit und der Bedeutung von Struktur* einerseits und *dem Vorrang einer vertrauensvollen Gestaltung*

*der therapeutischen Beziehung - und entscheide mich in der Regel für Letzteres: für die therapeutische Arbeit ohne explizite Zielvorgabe seitens des Teilnehmers.*

#### *Therapiezielformulierung als aktiver Prozess des Suchens und Findens*

Und weiter: das Aushandeln und die Kenntnis der ausformulierten Therapieziele (ich bitte die Teilnehmer dies *schriftlich* über den Verlauf *einer Woche* zu tun, um diese dann in der nächsten Gruppensitzung vorzustellen) ist noch keine ausreichende Orientierung für meine therapeutische Arbeit. Vielmehr benötige ich eine möglichst klare Formulierung der *Hauptproblematik und der Aktualkonfliktualität in den Prüfungsängsten* (Th. Busch, ARGE-Tagung, Potsdam 2000) sowie *zentrale Hypothesen* über noch nicht, vor- und unbewusste Hintergründe dessen, was die aktuelle Prüfungsangst ausmachen könnte. Die Verknüpfung der Hauptproblematik und der Aktualkonfliktualität der Betroffenen mit den zentralen Hypothesen (einer zentralen Hypothese) wird gemeinhin als *Fokus* der Therapie bezeichnet (R. Lachauer, 1992, München).

#### *Die Psychodynamik des Suchens und Findens von Therapiezielen*

Im Gegensatz zu den Therapiezielen, die auf der bewussten Ebene des Erlebens und des Verhaltens formuliert sind, enthält der Fokus auch Elemente, die auf den eigenen psychodynamischen Schlussfolgerungen und Erkenntnissen über *noch nicht, über vor- oder unbewusste Zusammenhänge basieren und die den Betroffenen folglich zu Beginn der Gruppentherapie (Beratung/Einzeltherapie) nicht oder noch nicht zugänglich sind.*

Innerhalb meiner tiefenpsychologisch-fundierten (körperorientierten) Vorgehensweise gehen in die Formulierung eines Fokus die in den Erstgesprächen bedeutsamen Informationen der Betroffenen in den späteren Gruppenprozess mit ein - als da unter anderem sind: die Vorgeschichte der Prüfungsangst (der Ängste im weiteren Sinn, hier: lebensgeschichtlich-biographische Aspekte), spezifische Entwicklungsdefizite, die Therapiemotivation, aktuelle Übertragungsmanifestationen in den Gesprächen bzw. innerhalb des Gruppenprozesses, Potentiale der Betroffenen, Gegenübertragungsgefühle und vieles andere mehr. (M. Busch, ebd.)

#### *Zuträglichkeit*

Meiner Erfahrung nach ist es wichtig, darauf zu achten, dass die gemeinsam erarbeiteten Therapieziele derart sind, dass der Teilnehmer *spürbar weiß*, dass es sich bei dem Therapieziel um ein *ihm selbst sicher zuträgliches Ziel* handelt. Insbesondere in Zeiten des äußeren und inneren Stress einerseits und einem eher unbewussten *Hang nach Identifizierung* andererseits, kann es sein, dass Therapieziele *förmlich* übernommen werden und die Resistenz gegen Veränderungen im emotionalen Tun eher erhöhen denn vermindern.

#### *Affekt- und Emotionsbesetztheit der Therapieziele*

Neben dem spürbaren Wissen um die *sichere Zuträglichkeit* sollten die angesprochenen und vereinbarten Therapieziele *affektiv/emotional* besetzt sein. Der Betroffene sollte das *Gefühl* haben, dass in der Zielformulierung *wirklich sein wichtigstes Anliegen zum Ausdruck kommt und zugleich all seine Not, seine Ängste und seine Belastung* angesprochen werden. Gerade innerhalb gruppenspezifischer Prozesse ist es möglich, effektiv zu arbeiten: Problem- und Zielstellungen, die von dem Betroffenen *affekt- und emotionsbesetzt* vorgetragen werden und zum *Ausdruck* gelangen, eignen sich besser

zur Formulierung eines Therapieziels als solche, die ohne nennenswerten Affekt/Emotion berichtet werden. Diese Erfahrung entspringt einem erlebenszentrierten und körperorientierten, therapeutischen Vorgehen (neben der bewusstseins- und einsichtsfördernden Arbeit)

#### *Die Beziehungsorientierung der Therapieziele*

Entlang meinen Erfahrungen ist es wichtig, bei der Definition des Fokus und dem Herausarbeiten der Therapieziele auf eine **beziehungsorientierte Grundorientierung** zu achten und darauf auszurichten. Neben einem *symptomatischen Ziel* (mehr Konzentration, bessere Arbeitspläne u.v.a.m.) bitte ich die Betroffenen, ein *intrapyschisches oder interpersonelles Ziel* zu formulieren, bei dem darum geht, die Prüfungsängste und die damit zusammenhängenden, aktuellen Konflikte, Erlebens- oder Verhaltensweisen in und aus dem Kontext bedeutsamer *zwischenmenschlicher Beziehungen* zu verstehen und/oder zu verändern. ("Wem gegenüber wollen Sie Ihre Angst mehr äußern lernen?", "Wen würden Sie am meisten enttäuschen, wenn Sie die Prüfung nicht bestehen?", "Wem gegenüber haben Sie Ihre größten Schwierigkeiten, sich zu zeigen?", "Wer würde Sie bestrafen, wenn Sie die Prüfung nicht bestehen?" "Gegenüber welcher Kommilitonin vergleichen Sie Ihre Leistungen so inständig?")

#### *Die symptomatischen Therapieziele*

Kl.: "Wenn ich keine Kopfweg und keine Schlafstörungen hätte, wäre die Prüfung überhaupt kein

Problem für mich ... !"

Es kann sein, dass der Betroffene nur *symptomatische Ziele* akzeptiert und dass die Formulierung

*intrapyschischer und interpersoneller Ziele* nicht gelingt. Möglichweise erlebt dann der Betroffene subjektiv weder intrapsychische noch interpersonelle Probleme und die eigenen Ängste und sein einziger Wunsch besteht darin, die sog. Symptomatik zu lindern bzw. zu heilen. Möglichweise kann es hilfreich sein, den *Umgang des Betroffenen mit seiner Symptomatik bzw. ein Mehr an Bewältigung seiner Defizite* zum Ziel der Auseinandersetzung innerhalb des Gruppengeschehens zu machen. Auch hier gilt: der Gruppenprozess selbst kann äußerst wirksam sein, Türen in Richtung des *intrapyschischen und interpersonellen Charakters der Ängste zu öffnen, ganz einfach, weil der Betroffene stets auch von den anderen Gruppenmitgliedern "lernen kann"*. Wichtig ist hier, dass Gegenübertragungsgefühle des Beraters oder Therapeuten ("Ihnen muss es doch um mehr, als nur um Ihre Kopfweg und Ihre Schlafstörungen gehen ... !" Oder allgemein: Mit Ihnen stimmt etwas nicht und wir können nicht gemeinsam arbeiten!" Oder: "Erst, wenn Sie einen Zugang zu Ihren Ängsten finden können, sind Sie hier richtig in der Gruppe ... !" auf keinen Fall "agiert" werden sollten, da sie sonst den Klienten in noch größere Hilflosigkeit führen könnten.

#### *Klarheit und Konkretikon*

Die Formulierung *allgemeiner* Therapieziele hilft den Betroffenen wenig, überfordert uns und ihn *gleichermaßen*. Wer die Reckstange beim Turnen zu hoch hängt, programmiert eigenes Scheitern. Dies gilt für den Betroffenen gleichermaßen wie für uns als Berater und Therapeuten. Nur die unrealistische, überhöhte Selbsteinschätzung, welche im *narzisstischen Feld Nährboden für das Aufkommen von Prüfungsängsten* ist, hält den

Kreislauf von Omnipotenz und Insuffizienz in Gang und treibt ihn immer wieder aus Neuem an. Die Formulierung der Therapieziele sollte möglichst *klar und konkret* sein. Nur bei konkreten Zielen kann die Zielformulierung verlässlich beurteilt werden. Mag sich auch dies möglicherweise *konkretistisch* anhören - in Wirklichkeit greift diese Arbeit in ein wesentliches Kettenglied der narzisstischen Angstdynamik ein - gemeint sind die überhöhten Selbstaussagen, eine unrealistische (weil grandiose oder grandios phantasierte) Leistungsbezogenheit, die omnipotenten Gefühle, dass alles "in den Griff zu bekommen ist" (einschließlich der eigenen Ängste), die Abwehr, Manipulation sowie Rationalisierung all dieser Eigenschaften sowie gegensätzliche Gefühle eigenen Versagens, Gefühle innerer Hohlheit, Gefühle "überhaupt nicht mehr zu wissen", Selbstentwertungen ("ich bin zu dumm") und Entwertungen anderer ("anderen in der Gruppenprüfung hatten nur Glück", "nur der Dumme kommt weiter"), Gefühle archaischer Forderungen an andere sowie Gefühle der tiefen Verletztheit, einschließlich narzisstischen Wutgefühlen.

#### *Problem- und Lösungsorientierung*

Im Rahmen eines tiefenpsychologisch-fundierten und körperorientierten Therapieansatzes sollte die Formulierung der Therapieziele für jeden einzelnen Teilnehmer mit einer *ressourcen- und progressionsorientierten* Grundhaltung vereinbar sein. Sie sollte nicht nur *problem-*, sondern auch *lösungsorientiert* sein. Die Formulierung sollte eine *positive Suggestion*, in der eine positive Lösungsmöglichkeit eines konkreten Problems enthalten ist, die voraussetzt, dass ein konkretes Problem auch lösbar ist und das der Betroffene *aktiv* zu seiner Lösung beitragen kann. Suggestiert wird ferner, dass nicht das *Reden über Probleme*, sondern die *Suche nach Lösungen den Betroffenen in der Therapie weiterbringt*. Die Rolle des Beraters/Therapeuten bedeutet hier die Rolle einer "Geburtshelferin" (Hebamme) einzunehmen. Gerade für diejenigen Betroffenen, die mit überhöhten (narzisstischen) Erwartungen und "Wunden" in die Therapie kommen bzw. für diejenigen, die eine versorgungsorientierte Erwartungshaltung in die Therapie einbringen, kann es wichtig sein, die Zielformulierungen als *gemeinsames Suchen* und als *ressourcenorientiertes Herangehen* erkennbar werden zu lassen. "Auf welche Fähigkeiten (Ressourcen) können Sie sich beziehen, um dies oder jenes Problem (Aufgabenstellung) einer Lösung beizuführen ... ?" (u.a.m.) Die Ziele der Betroffenen können so umformuliert werden, dass aus einem negativen Ziel (Beseitigung einer Störung oder eines Problems) ein *positives Ziel* (*Entwicklung eines positiven Zustandes, Verfügbarkeit einer bestimmten Handlungskompetenz*) und aus einem passiven Ziel ("Ich möchte, dass mir bei meinen Problemen geholfen wird") ein *aktives Ziel* ("Ich möchte mit einem bestimmten Problem besser zurechtkommen") wird.

Th.: "Sie sagen, Sie möchten, dass Ihre Arbeitsstörungen und Ihre depressive Stimmung nicht mehr auftreten sollen. Was passiert, wenn Sie sagen - was kann ich dafür tun, dass ich mich wohler fühle und wie viele Stunden des Lernens könnten morgen dazu beitragen?"

#### *Der psychodynamische Teil der Therapiezielformulierung*

Häufig wechseln die Therapieziele und unterliegen selbst einer Dynamik, welche zu Beginn der Gruppentherapie nicht klar ist, sondern erst im Verlauf des weiteren Gruppenprozesses deutlicher wird. Meines Erachtens ist es aber auch hier wichtig (nicht

vorschnell, aber doch auch bestimmt) den Fokus und die Zielformulierungen erneut zu suchen und auch *zufinden*. Es geht nicht darum, krampfhaft an einem Fokus bzw. einer Therapiezielformulierung festzuhalten, wenn deutlich wird, dass die bisherige Arbeit am Bestehenden ein noch weiteres Konfliktthema verdeckt und überlagert hat. Beispiele:

"Wenn ich den Prüfer anrufe, wird er mich gleich nach der vollständig fertiggestellten, schriftlichen Arbeit befragen, weil... Deshalb rufe ich gar nicht erst an..." (Bearbeitung eines vorherigen Konfliktthemas im Kontext einer schmerzlich erlebten Kränkungserfahrung)

"Ich bekomme Schuldgefühle, mich für die Prüfung zu melden, obwohl ich weiß, dass ich viel gelernt habe..." (Arbeit mit den Schuldgefühlen des Hier und Jetzt -Konfliktes)

"Wenn ich meine Kommilitonen um etwas bitte, bekomme ich stets Ablehnung und Zurückweisung weil..." (Arbeit mit unangenehmen und verdrängten Bedürfnissen, sowie mit der Angst sich abhängig zu machen)

"Ich neige dazu, anderen zu helfen, obwohl ich mir wünsche, dass mal mir jemand hilft. Ich kann nicht um Hilfe bitten, weil (Arbeit mit dem emotionalen Gedanken - "Lieber Helfer und Retter für die anderen, als Konfrontation und Erleben der eigenen Hilflosigkeit einschließlich der eigenen Gefühle von Insuffizienz und Schwäche".)

"Immer, wenn ich mich im Stich gelassen fühle, fange ich an, gegen mich selbst zu sein, weil..." (Arbeit an dem Mangel an Selbstwertgefühl im Hier und Jetzt Konflikt. Aufdecken der selbstentwertenden Tendenzen und "Überzeugungen".)

"Meine Versuche, etwas länger lernen zu können, scheitern immer wieder, weil..." (Arbeit an einem bestehenden Entwicklungsdefizit)

"Wenn ich daran denke, dass ich jetzt - in der langen Zeit der Prüfungsvorbereitung - meine kranke Mutter weniger betreuen kann, kann ich nicht lernen, weil ich erinnere, wie sehr sich unsere Mutter für uns aufgeopfert hat..." (Arbeit an den Schuldgefühlen)

"In der letzten Prüfung habe ich mich nicht getraut eine andere Meinung zu vertreten als der Professor. Ich wurde dann aber ganz bockig und bekam kein Wort mehr heraus, als er mir die Frage stellte." (Arbeit an der unterdrückten Wut)

"Ich helfe in unserer Prüfungsvorbereitungsgruppe immer den anderen und vernachlässige meine

eigenen Interessen. Ohne die Anerkennung der anderen glaube ich nicht an mich." Arbeit am "Hunger" und der Abhängigkeit von Anerkennung von anderen; Arbeit an Aspekten der eigenen Wertschätzung)

u.v.a.m..

Im Rahmen der Fokussierung intrapsychischer und interpersoneller Konfliktkonstellationen (im

Zusammenhang mit den bestehenden Prüfungsängsten) lassen sich drei psychodynamische Komponenten unterscheiden und zusammenfassen:

Erstens: die Wünsche, Bedürfnisse und Absichten der/des Studierenden gegenüber einer anderen, bedeutsamen Person (diese Wünsche, Bedürfnisse und Absichten können nicht artikuliert, befriedigt, realisiert, beantwortet werden, weil ...)

Zweitens: die Reaktionen der anderen, bedeutsamen Personen (die vorgestellt, vorweggenommen, ängstlich erwartet, befürchtet werden, weil ...)

Drittens: die Reaktion des/der Studierenden auf diese Reaktionen (die Reaktion des Selbst - der/

die Studierende zieht sich zurück, meidet Kontakte, um sich beispielsweise nicht erneut verletzen

lassen zu wollen ... ; der/die Student/in erwartet, von bedeutsamen Personen übersehen und zurückgewiesen zu werden (so, wie er/sie sich von früheren Personen zurückgewiesen fühlte). Bedeutsame andere Menschen werden gesehen, als diejenigen, die den Betroffenen übersehen, nicht unterstützen, weil sie seine Not nicht erkennen ...

Viertens: der Betroffene entwickelt und sieht bestätigt ein Selbstbild eines Menschen, der es nicht wert ist, wahrgenommen, gesehen und unterstützt zu werden...

All diese zentralen *Beziehungskonfliktthemen* im Kontext auftauchender Prüfungsängste verweisen auf Dynamik, Aktualität (Hier und Heute) und Geschichte (Damals und Dort) *wunder Punkte in der Person der betroffenen Studierenden.*

*Zusammenfassung: bei einer gemeinsamen Erarbeitung eines Therapiefokus und der Formulierung von Therapiezielen sollten die folgenden Aspekte von Bedeutung sein: Therapiefokus und Therapieziele sollen*

- *mit den Möglichkeiten einer zeitbegrenzten Therapie (hier: Gruppentherapie) realistisch erreichbar sein*
- *konkret und klar sein. Allgemeine Ziele lassen Hoffnungsschimmer aufkommen, nähren unrealistische Selbstbilder und falsche Erwartungen, führen weiter in Ängste und Gefühle der Resignation und erneuter Selbstzweifel*
- *sie sollen die Ziele der Betroffenen - nicht die Ziele und Vorgaben der Berater und Therapeuten - sein*
- *sie sollen so beschaffen sein, dass der Betroffene ein Gefühl (Gespür) bekommt, dass sie ihm zuträglich sind*
- *sie sollen affektiv und emotional besetzt sein - nicht nur "gedacht" werden*
- *sie sollen neu überprüft, möglicherweise modifiziert werden*
- *sie sollen konflikt- u n d lösungsorientiert formuliert werden*
- *sie sollten intrapsychische u n d interpersonelle Komponenten besitzen.*

### **Wunde Punkte in der Person**

Phantasien eigener Größe, Selbstzweifel, Mangel an Realitätssinn, Gefühle innerer Leere und Einsamkeit. Der innere Auftrag, die Erwartungen anderer erfüllen zu müssen. Ein Vorgespräch.

Die Narzissmusdebatte innerhalb der Entwicklungspsychologie bzw. innerhalb der Psychotherapie ist alt, sehr alt. Bereits S. Freud sprach vom primären und sekundären Narzissmus. Alle weiteren analytisch-tiefenpsychologischen Schulen, ferner die Ansätze der Humanistischen Richtungen bis hin zur Modernen Säuglings- und Bindungsforschung - aus einer eher pragmatischen Sicht auch die behavioristischen Ansätze - alle haben unterschiedliche, weitgefächerte, teilweise widersprüchliche, in jedem Fall aber differenziertere Erklärungsansätze und Erklärungsmodi geliefert.



Ich beginne nicht mit theoretischen Linien und deren Darstellung, sondern mit einem praktischen Beispiel:

Ein 26 jähriger, offensichtlich bisher einigermaßen erfolgreicher Jurastudent lässt sich einen sog. Notfalltermin in unserer psychologisch-psychotherapeutischen Beratungsstelle geben. Am darauffolgenden Tag beklagt er sehr eindringlich und überzeugend seine seit einer Woche auftretenden heftigen Somatisierungserscheinungen: Schlafstörungen, Magen- und Darmkrämpfe, Unruhezustände und Verspannungen am ganzen Körper. Seit zwei Tagen könne er nichts mehr zu sich nehmen, wegen einer sog. Darmgrippe, die ein Arzt ihm attestierte hatte. Heute ginge es ein bisschen besser. Wäre das alles nicht, er könnte gut lernen und sich auf die Prüfung vorbereiten. In ca. 12 Wochen stehe die Abschlussprüfung an. Herr M. hat den festen Entschluss gefasst, diese Prüfung "durchzuziehen", wie er selbst sagt. Aber jetzt dies! Von Angst ist nicht die Rede. Wohl aber von den somatischen Störungen. Aber gegen Ende des Erstgesprächs bringt Herr M. sein - ich sage mal - narzisstisches Dilemma -kognitiv und ohne jegliche emotionale Beteiligung auf die folgende, präzise Formel:

"Mein Leben steht unter der Erwartung, dauerhaft etwas leisten zu müssen. Und es steht unter dem stillschweigenden Versprechen, dass ich, wenn ich alles tue, was von mir erwartet wird, *belohnt* werde. Selbst wenn ich lange dafür *leiden* muss. Selbst wenn ich lange dafür leiden musste und dafür leiden werde."

Es scheint so, als ob in diesem Moment dieser Satz aus dem Studenten Herrn M. "herausgebrochen" sei, wie Steine, die aus einer Festung brechen und keiner weiß, warum sie rausgebrochen sind. Und es scheint, als ob Herr M. ein Stück weit selbst überrascht ist. Dieser Satz und mit ihm dieser Gedanke bricht dann auch jäh ab. Und weil ich selbst so gebannt und auch ein Stück weit *blockiert* bin, fällt mir, wenn ich mich wirklicher innerlich auf diesen Satz einlasse, nichts mehr ein. So entsteht eine Pause, die dem Anschein nach mehr die Form eines *Loches* besitzt. Keiner weiß jetzt, was ist...

Ich denke, dass sie solche oder ähnliche Sätze kennen. Ich denke, dass Sie solche oder ähnliche Situationen kennen. Und ich denke, dass Sie auch die Vielfalt und das Gemisch eigener Gefühle, Eindrücke, Körperempfindungen und Assoziationen kennen, die von angestregtem Zuhören bis zu Gefühlen der Hilflosigkeit, von schnellen Rettungs- und Feuerwehrphantasien bis hin zu Gefühlen, des nicht mehr weiter Wissens, zu Gefühlen der eigenen Inkompetenz reichen können. So als ob wir ganz schnell ermunternde Tipps geben müssten, so als ob wir ganz schnell ein Wundermittel aus dem Schreibtischfach holen müssten oder so, als ob wir einfach *passen* müssten - passe, ein Ausdruck aus dem Skatspiel - heisst: ich kann nicht mehr; ich kann nicht mehr mithalten ... Ich steige aus... Zumindest aus *diesem* Spiel. Vielleicht wieder im nächsten Spiel... Wer könnte nicht verstehen, dass wir uns gerade diesem Gefühl, diesem Eindruck von *passe* nicht aussetzen wollen. Auch nicht für eine Weile. Wer könnte aber, auch nicht verstehen, dass es möglicherweise ein Gefühl oder ein Eindruck unseres Gegenübers ist, den er -einschließlich der gesamten Wucht, die darin zu liegen vermag, quasi in uns hineinlegt, was immer es dort bei uns selbst auszulösen vermag. Aus professioneller Sicht weiß ich, dass es wichtig ist, solches *Hineinverlagern* - aus der Sicht des Betroffenen das *Hineinverlagern* eines eigenen, negativen Aspekts (der

eigenen Person) *in einen Anderen*, hier in mich (zumindest) zeitweise (und immer mal wieder) zu ertragen und aushalten zu können. Ich komme darauf später zurück. Zunächst zur Frage, was geschah dann? Was geschah *nach* diesen von Herrn M. ausgesprochenen Worten - *n a c h* seinem "Auswurf" innerer Überzeugung ?

Nachdem diese Worte gesagt sind, erscheint der mimische Blick des Herrn M. wie erstarrt, verbittert, versteinert. Herr M. kann offensichtlich zu mir *keinen* Augenkontakt aufnehmen. Seine Blicke verlieren sich im Raum. Ich erlebe Herrn M. in diesem Moment durchaus konzentriert, aber auch *abdriftend und leblos*. Weit weg. Sein Oberkörper ist eher leblos, als lebendig. Seine Atmung ist äußerst flach. Die Sitzhaltung ist eher auf dem Sprung, als in den Stuhl gelehnt. So, als ob er auch aufstehen und den Raum verlassen könnte. So, als ob dann auch nichts gewesen wäre... . Herr M. erscheint insgesamt eher so, als ob er aufstehen und gehen wollte, als dass er als zum Einlassen bereit wäre. Aber Herr M. bleibt.

Dieser Satz erscheint in diesem Moment *überzeugend*. In meinen Gedanken fange ich an, ihn mehrmals zu wiederholen, um ihn "fassen" zu können. Auch um ihn in mir wirken lassen zu können. Als ich diesen Satz dann leise wiederhole und ihn dadurch noch mal in den Raum bringe, versichert mir Herr M. ganz plötzlich, dass er um die Selbstbedrohung dieser *Formel*, wie er sagt, wisse. Dass er diese *Formel* aber nicht "abstellen" könne. Seine Formel lautete - ich darf wiederholen: "Mein Leben steht unter der Erwartung dauerhaft etwas leisten zu müssen. Und es steht unter dem stillschweigenden Versprechen, dass ich, wenn ich alles tue, was von mir erwartet wird, belohnt werde. Selbst, wenn ich lange dafür leiden muss. Selbst, wenn ich lange dafür leiden musste. Selbst, wenn ich lange dafür leiden werde."

Und weil Herr M. bleibt, kann er weiterfahren und sagen "Wenn ich nur gut genug bin, werde ich am Schluss doch noch belohnt werden. Wenn ich es nicht schaffe, habe ich alles falsch gemacht. Dann war das ganze Studium ein einziger Fehler. Dann hat alles keinen Sinn mehr."

Wieder ein jähes Ende *nach* dieser Aussage. Wieder ein Loch. Und wieder kann mich Herr M. dabei nicht ansehen, kann er diesen Satz nicht *mir* sagen, nicht mir, als seinem Gegenüber. Wieder stellt er ihn nur in den Raum. Einfach so.

Aber indem dieser Satz eine zeitlang im Raum stehen bleiben darf und indem ich diese Art *löcherne Leere* eine Weile ertragen und aushalten kann, indem ich diese Löcher auch nicht gleich mit ein paar schlauen, weiteren Fragen *zuschütten* muss (auch wenn später natürlich weitere Fragen folgen werden) fangen sich die von Bitterkeit geprägten Mundwinkel des Herrn M. an, ein klein wenig zu entspannen. Es scheint so, als ob diese Aussagen Herrn M. jetzt eine klein wenig näher an den Leib, also an *Körper und Seele*, rutschen. Herr M. ruckelt ein wenig tiefer im Stuhl. Jetzt erlebe ich ihn eher fragend, eher verunsichert und hilflos. Und eher verwundert darüber, dass diese, seine Aussagen ausgesprochen werden konnten - ohne dass etwas passiert. Und möglicherweise ist Herr M. verwundert darüber, dass sie eine kurze Weile im Raum stehen bleiben konnten. Einfach so...

Studierende mit (wie auch immer stark ausgeprägten) narzisstischen Persönlichkeitsanteilen leiden wie andere Menschen mit solchen Anteilen auch - an bisweilen sehr ausgeprägten Ängsten, den eigenen oder/und den Erwartungen anderer nicht gerecht werden zu können; diese Erwartungen nicht erfüllen zu können. Die Erwartungen des Herrn M. in *dieser Form und in diesen Dimensionen*, seine stillschweigende Sehnsucht zukünftig belohnt zu werden, wenn er nur alles tut, was von ihm erwartet wird, hinzukommend seine soziale Isoliertheit und sein Alleinsein (Herr M. wohnt alleine in einem Ein-Zimmer Appartement), seine Ängste tief in den Abgrund zu stürzen, seine Arroganz gegenüber seinen Kommilitonen (ein gemeinsames Lernen war für Herrn M. wegen der relativen Unqualifiziertheit der Mitstudierenden, wie er sagt, unmöglich) - all dies verweist auf das noch unerforschte Leid, auf noch unerforschte und ungesehene Wunden des Rat- und Hilfesuchenden Herrn M..

Herr M. ist und war - wie andere Menschen mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen auch - inständig damit beschäftigt, den eigenen Wert beweisen zu müssen. Dieser Aspekt seiner Persönlichkeit nimmt einen sehr wesentlichen, wenn nicht gar den *zentralen* Raum ein. Dies erbrachte auch das zweite Gespräch. Herr M. ist schon lange (wie er sagte) - damit beschäftigt, gegen ein Gefühl seines eigenen Unwertes anzukämpfen. Wenn auch im Studium durchaus erfolgreich - die Abschlussprüfung seines Studiums wirkt hier katalysatorisch: die Prüfung symbolisiert die drohende *Gefahr*, dass die eigenen Erwartungen zerschellen und zu zerfallen drohen. Zerschellen und zerfallen kann auch das stillschweigende Versprechen des Herrn M., dass, wenn er alles getan hat, was von ihm erwartet wird, doch *nicht* belohnt wird. Zerschellen und zerfallen können sein Selbstwert, seine Phantasien eigener Größe, sein gesamtes Selbstkonzept und sein Bild von seiner eigenen Person. So, wie in Sage des Ovid der Jüngling Narziss in einem Wasser seine Schönheit entdeckt so könnte Herr M. in der Prüfung mit seiner eigenen Insuffizienz und seiner eigenen Unzulänglichkeit spiegelnd konfrontiert werden...zerschellen und zerfallen könnten Phantasien eigener Größe und eigener Potenz - die entwerteten Mitstudierenden könnten die Prüfung bestehen und es könnte sein, dass er selbst die Prüfung *nicht* besteht. Neben der Angst vor dem Verlust eigener Ideal- und Größenvorstellungen, stehen die Ängste vor einer *Nivellierung des eigenen Ideal-Selbstes* im Vordergrund.

Menschen mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen leiden - bewusst, vorbewusst oder unbewusst an einem Gefühl, *nicht genug zu sein, zuwenig zu sein*. Sie leiden an einem Gefühl, *dauerhaft etwas schuldig zu bleiben*. Sie bleiben verhaftet in einem nicht enden wollenden und letztlich kaum oder nie realisierbarem Bedürfnis, *es den anderen oder irgend einer Instanz innerhalb der eigenen Person (dem Ideal-Ich oder Ideal-Selbst) - es dieser Instanz recht machen zu wollen, besser: recht machen zu müssen*. Ich denke, Sie haben selbst Erfahrung - professioneller wie eigener Art - um zu erinnern, wie viel Schmerz, möglicherweise wie viel Wut und Enttäuschung - in jedem Falle, wie viel Kränkungs-dynamik im nachvollziehenden Erleben solchen Verhaftenseins liegen kann und liegt.

Letzteres, der zumeist unbewusst wirkende Drang *Erwartungen zu erfüllen, es den anderen recht zu machen*, führt zu Abhängigkeiten, zu Abhängigkeiten der *unguten* Art. Er führt zu Abhängigkeiten von Personen, zu Abhängigkeiten von zufälligen Quellen der

Anerkennung und Bestätigung sowie zu Abhängigkeiten von inneren *Überzeugungen, Glaubenssätzen und Lebensformeln*. Herr M. liefert hierfür ein sehr anschauliches Beispiel. Er führt zu Abhängigkeiten von x-fachen Modalitäten der interpersonellen Kommunikation.

(Wenn eine Prüferin beispielsweise im Verlauf der Prüfung die Stirn runzelte, dann war Herr M. sofort der Überzeugung, dies als optimales Zeichen des Umstandes zu werten, dass er in dem Moment davor einigermaßen wirres Zeug von sich gab.

In der Gruppentherapie wurde für Herrn M. der oben genannte Satz zum Fokus der Therapie. Psychodynamisch ging es um Fragen der Auseinandersetzung mit dem *WIE* der Erfüllung von Erwartungen anderer durch Herrn M. bzw. um die Ängste, die sich an die *Nichterfüllung* von Erwartungen "hefteten". Für Herrn M. war dies - im Verlauf der Gruppentherapie - ein wiederkehrend *schmerzlicher u n d lösender Prozess* in dessen Verlauf Herr M. eine wachsende "Portion Realitätssinn für die eigenen (realen) Potentiale und Fähigkeiten (in ihren Grenzen) entwickelte und eine klarere Position gegenüber den äußeren Studien- und Prüfungsgegebenheiten einnehmen und gestalten konnte. (Herr M. verschob nach einer kurzen Krise seine Prüfung um *ein Semester* und schloss danach sein Studium mit "gerade noch bestanden" ab).

Abhängigkeiten von Beachtung und Anerkennung können in Prüfungen bedeutsam in den Vordergrund (den Mittelpunkt) treten. Studierende haben darin nicht nur Angst, dass ihr Wissen nicht ausreichen kann; sie haben Angst, selbst quasi als ganze Person nicht genug zu sein. Sie haben Angst, *es den anderen nicht recht machen zu können und sie haben Angst vor dem Zerfall des eigenen Wertes, der eigenen, um die Achse der Leistung aufgebauten Identität und Selbstvorstellungen von der eigenen Person*. Sie haben Angst den eigenen Unwert, der über lange Strecken über die eine oder andere Art verdeckt gehalten und kompensiert werden konnte, zeigen und öffentlich werden lassen zu müssen. Die Prüfungsängste sind hier in ihrer Essenz Ängste vor der Offenbarung des eigenen Unwertes. Prüfungen können (der Möglichkeit nach) *Wunden öffnen, die bisher unter der einen oder anderen Art von Wundverbänden "schlummerten" ...*

Der Möglichkeit nach sind dann Prüfungen im inneren Bild der Betroffenen Katalysatoren für das intrapsychische Konstellieren der folgenden narzisstischen Falle: "ich tue alles, um Anerkennung (der eigenen Person) zu bekommen und ernte das Gegenteil. Ich ernte im *Spiegel meines Unwertes* Nichtanerkennung, einschließlich des schmerzlich andrängenden Gefühls: *obwohl ich alles getan habe ... habe ich den anderen enttäuscht*. (Was sich dann im weiteren Verlauf zur Enttäuschungswut über und gegen andere bzw. gegen die eigene Person wandeln kam - auch zur Enttäuschungswut gegen den Prüfer/die Prüferin.

Bevor ich weitergehe, möchte ich zurückgehen zu dem oben angedeuteten Punkt der Bedeutung, die ich dem sog. *Hineinverlagern eines wichtigen, zumeist negativen Teils der eigenen Person des Betroffenen in die Person des Beraters bzw. des Therapeuten* gebe bzw. warum es mir wichtig erscheint, die Dynamik solcher Prozesse zu ertragen bzw. aushalten zu können - als wichtigen Teil unserer beraterischen und therapeutischen Arbeit.

Studierende (oder andere Menschen) mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen drängen uns häufig in unangenehme Ecken und Winkel. *Eine* unangenehme Ecke ist der Umstand, dass sie uns benutzen, in gewisser Weise "funktionalisieren". Ich sage das bitte *nicht im entwertenden Sinne*, auch wenn dieser Umstand in der bestehenden Dynamik bzw. in der Beziehung zwischen den Betroffenen und uns Beratern und Therapeuten durchaus entwertende Komponenten besitzt.

Menschen mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen neigen dazu, uns zu benutzen. Hier und Heute. Auf diesem oder jenem aktuellen Hintergrund. In dieser oder jener Art und Weise. Versteckt oder eher offen. Sie tun dies als diejenigen, die selbst - in dieser oder jener Art und Weise, *benutzt wurden*. Da die andrängende Frage, die im Raum steht lautet: *lassen wir uns benutzen???* (drei Fragezeichen). Meine Antwort lautet: JA, wir müssen uns *auf eine gewisse Art und Weise benutzen lassen*. Lassen wir uns nämlich ein Stück weit *benutzen*, dann können wir auf die eine oder andere Art und Weise eine Art *containment* für diese Menschen sein - ein Napf in den sie etwas hineinlegen können; ein Gefäß, in das die Betroffenen verschiedene Aspekte ihrer Person (weitgehend unangenehme, *negative Aspekte*) oder besser: Aspekte, die ihnen selbst negativ sind und nicht sein dürfen (und sein durften) hineinlegen können. Aspekte, die sie selbst entwerten und die in der eigenen Person keinen Platz finden (finden konnten). Es geht bei diesen Personen beispielsweise um Aspekte der Verunsicherung und der Unsicherheit, der Ohnmacht, des Nichtwissens und Nichtweiterwissens, um Aspekte der Selbstentwertung, der Ängste, der Kränkungen und es geht um Aspekte der Wut. Derjenigen Wut, die durch die eigenen Kränkungserfahrungen mitgeprägt ist und die selbst *kränkenden, bisweilen vernichtenden und kalten* Charakters ist. Siehe die obige Aussage des Jurastudenten Herrn M..

Wenn ich sage, dass es wichtig ist, uns in diesem Sinne *benutzen zu lassen* - im Sinne eines Gefäßes, welches der Betroffene für sich selbst benutzen kann, dann sage ich dies nicht auf dem Hintergrund meines eigenen Masochismus, nicht auf dem Hintergrund eines opportunistischen Pseudoverständnisses *für* die Betroffenen. Auch nicht wegen einer vorgetäuschten Pseudoempathie. Ich sage dies nicht, weil ich per se für meine professionelle Verständnisarbeit bezahlt werde und auch nicht, weil ich glaube, mich mit den Betroffenen auf eigentümliche Weise in deren Wunden zu verlieren bzw. *suhlen* zu müssen. Ich sage dies aus professioneller, wie menschlicher Erfahrung - aus der Erfahrung, dass dieses *benutzen lassen* zu immer wieder neu zu formulierenden Prozessen des Verstehens, des Nachempfindens und des Durcharbeitens der vielfältigen Konflikte narzisstischer Wunden und narzisstischen Leids seitens der Betroffenen führt - hier im Sinne einer Fokussierung eines gemeinsam erarbeiteten Therapieziels des Herrn M. und der klar formulierten Konfliktdynamik (intrapsychisch und interpersonell). *Hinter* diesem Fokus eröffneten sich im Verlauf der Gruppentherapie Möglichkeiten, dass Herr M. seine Wünsche, Bedürfnisse und Absichten anderen Kommilitonen gegenüber artikulieren und gestalten lernte. Auch die Gruppe als Lernfeld nutzend, kümmerte sich Herr M. später um seinen Anschluss an eine Arbeitsgruppe.

Menschen mit den oben angedeuteten narzisstischen Anteilen haben sich - ausgehend von Kränkungen und Verletzungen des Damals und Dort in den unterschiedlichsten Formen und Qualitäten - über die Zeit in wesentlichen Anteilen der eigenen Person verraten und "verkauft". Unter anderem entweder aus Bedürfnissen, den Erwartungen anderer zu entsprechen (im klammheimlichen Versprechen und der ungestillten Sehnsucht Anerkennung, Beachtung, Zustimmung - Liebe zu bekommen - vgl. Herr M.) oder aus dem unbewussten Wunsch, sich vor weiteren, unerträglichen Wunden und Kränkungen zu schützen - oder aus beiden Gründen.

Herr M. war - als er in großer Not unsere Beratungsstelle aufsuchte - gerade "mittenmang" zu scheitern, die eigenen Forderungen an die eigene Person *nicht erfüllen zu können*. Anlässlich der Möglichkeiten der zeitbegrenzten Gruppentherapie konnte der oben benannte Therapiefokus mehr im Hier und Heute, also mehr in der *aktuellen* Konfliktdynamik bearbeitet werden. Herr M. brauchte offensichtlich jemand, den er *benutzen* konnte (unter anderem, um das nachreifen lassen zu können, an was es ihm selbst mangelt: an Selbstachtung, Selbstwertschätzung, an einem realistischeren Widerhall des eigenen Selbst; an Re-Flektion, an Selbstgefühl (überhaupt an Gefühl) und an der Anerkennung des *Möglichen und des Begrenzten* in der eigenen Person.

Menschen mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen brauchen Menschen, die ihnen zuhören, die sie *ertragen*, die sie bisweilen *mehr* ertragen können, als sie sich selbst ertragen können (natürlich in Grenzen und nicht grenzenlos). Sie brauchen Menschen, die ihnen zuhören und Widerhall sind, weil sie sich selbst häufig nicht mehr verstehen und sich selbst der Fähigkeit beraubt haben, sich den eigenen Spiegel vor die Nase zu halten. Sie brauchen Menschen, die nach- und mitfühlen, die leibhaft präsent sind, weil sie selbst von ihrem Lebens- und Selbstgefühl her wie in einer Glaskugel sitzen und von dort aus die Welt betrachten, um sie intellektuell und aus ferner Isoliertheit interpretieren zu können.

Herrn M. tat die Gruppe gut - und er tat der Gruppe gut. Seine Entscheidung an der Gruppe teilzunehmen war das erste, gemeinsam erarbeitete, *konkrete Therapieziel*. Dieser Schritt war nicht leicht für Herrn M.. Doch er war gehbar und so beschaffen, dass er gehbar wurde. In der Gruppe fand Herr M. Kommilitonen, die ihn ablehnten und Kommilitonen, die ihn wertschätzten. Manche fanden sich in ihm wieder, andere überhaupt nicht. Herr M. lernte in der Gruppe, dass er "nicht alle Erwartungen der anderen erfüllen kann (und muss)". Welch heilsam-schmerzliche Erfahrung ... Herr M. fand in der Gruppe Kommilitonen, die ihn konfrontierten, die mit ihm stritten, die ihn wissen ließen, dass er in seiner Überheblichkeit eine "ganz kleine Maus ist", Kommilitonen, die genug Fingerspitzengefühl hatten, ihm diesen "Tobak mundgerecht zu servieren" ...

### **Wunde Punkte in der Person des Beraters/des Therapeuten**

Allgemein möchte ich betonen, dass die größte Falle, das größte Hindernis in der beratenden und therapeutischen Arbeit mit narzisstischen Themen- und Konfliktstellungen der *eigene Narzissmus* des Beraters bzw. des Therapeuten ist.

Wenn wir dazu neigen, Menschen mit narzisstischen Anteilen selbst narzisstisch zu besetzen, ist die Pforte für die Entwicklung sog. Gegenübertragungsfallen weit geöffnet. Es kann in diesem Zusammenhang sein, dass wir uns -sicher eher unbewusst - dagegen wehren, dem Klienten etwas zur Verfügung zu stellen, was wir selber wenig oder nur partiell erhalten haben und nach dem wir uns im Grunde genommen sehnen. Berechtigterweise werden wir es uns der Tendenz nach selbst eher übel nehmen, von jemand als diese Art Echo und Spiegel besetzt zu werden und uns besetzen zu lassen. Wir werden uns dagegen wehren, uns von den unangenehmen "*Maroden*" der Betroffenen als Resonanzboden *benutzen* zu lassen.

Die zweite Falle, das zweite Hindernis kann darin liegen, dass wir als Helfer den Wunsch verspüren, schnell und effektiv, (heute noch "effektiver" als früher *mehr zu tun, mehr und rascher zu intervenieren* und *mehr* Hilfestellungen anzubieten, dabei den *positiven Wandlungsprozess noch schneller zu gestalten*, um die Betroffenen *effektiver und erfolgreicher werden zu lassen*, sie auf die Fährte der erfolgreichen *Selbstverwirklicher und Studienabgänger zu bringen*. Wir managen dann Menschen und brauchen keine Mühe mehr vergeuden, sie zu verstehen...

Sobald wir diese Rolle einnehmen, brauchen wir uns nicht mehr benutzt fühlen. Möglicherweise wird sich der Betroffene anstrengen, unser bester Klient zu werden, um draußen im Leben weiterhin zu versagen, - möglicherweise als Resistenz gegen den auch in der Beratung und Therapie einsetzenden Effektivitäts- und Leistungsdruck. Möglicherweise - wer verstünde es nicht - wird sich der Betroffene all zu gern bereit finden, mit den jeweiligen Ratschlägen und Interventionen, den kreativen Vorschlägen und anderem mehr zu konvertieren (zumindest über einen Zeitraum), um das eigene grandiose Selbst erneut zu nähren und den Berater und Therapeuten in seinen Bemühungen in idealisierter Form unter Beweis zu stellen.

Umgekehrt kann es aber auch sein, dass wir auf latente oder offene Widerstände der Betroffenen stoßen, auf ihre Müh und Last das Eigene *selbst* in die Hand zu nehmen, und dann an *ihrer Stelle* (statt an ihrer *Seite*) arbeiten, um quasi *für sie - aber* eigentlicher doch nur für *uns - zu malochen*. Möglicherweise tun wir all dies, um den *Gefahren des Aufkommens eigener Insuffizienzgefühle* aus dem Weg zu gehen. Wir tun dann nichts anderes, als der Betroffene selbst. Wir können es hier zu tun haben mit einer Kollision zwischen narzisstischen Idealisierungsübertragungen des Betroffenen in Richtung des Beraters bzw. des Therapeuten einerseits und andererseits dem narzisstischen Bedürfnis nach spiegelnder Übertragung auf Seiten des Beraters bzw. des Therapeuten, der von den Betroffenen Anerkennung erfährt. Beide bestätigen sich in ihrer eigenen Grandiosität und sind sich "einig" in der kompensatorischen Abwehr eigentlicher Insuffizienzgefühle, eigener Grenzen sowie der Abwehr und der Nichtbearbeitung einer realistischeren Sicht der Dinge (wie der eigenen Person).

Immer wieder habe ich - über die langen Jahre der Beratung und Therapie mit Studierenden mit Prüfungsängsten die Erfahrung gemacht, dass sich gerade die sog. *akuten Prüfungsängste* sehr häufig in Felder narzisstischer Störungsmuster einbetten lassen. Diese Gruppe von Studierenden kommt häufig sehr spät, bisweilen *zu spät*, was die sinnvolle Arbeit bis hin zum Abschluss der Prüfungen anbelangt. Je später sie

kommen, desto lauter kann ihr passiver Wunsch nach Hilfe sein. Ihre Dynamik der Selbstentwertung und Verzweiflung ist entfaltet und offen ausgebrochen, auch wenn sie dies so nicht sehen wollen bzw. nicht sehen können. Diese Gruppe von Studierenden scheint von den eigenen Angstzuständen überrollt worden zu sein. (Dieses Bild benennen sie häufig so). Diese Gruppe kann die Ängste sehr präzise an *äußere Situationen* heften. Und: bei dieser Gruppe gibt es ein sehr *körpernah* auftretendes Erleben (Schlafstörungen, Magenprobleme, starke Konzentrationsstörungen u.a.m.) an das sich die Betroffenen bisweilen zu klammern scheinen, wodurch die emotionalen und psychodynamische Aspekte weit in den Hintergrund rücken. Über die Dynamik der eigenen Ängste, über eigenes Erleben, über frühere Angsterfahrungen, über Hintergründe und über zwischenmenschliche Konflikte und Dimensionen ihrer Ängste wissen diese Betroffenen wenig, erstaunlich wenig. In dieser Gruppe von Betroffenen gibt es viele, die lange mit sich selbst *gekämpft* haben, die das sinkende Schiff wieder selbst klar machen wollten und die "alles alleine probiert haben", bevor sie selbst den Telefonhörer in die Hand nahmen.... Dieser Griff zum Telefon ist häufig ihr erstes, konkretes Therapieziel.

Die Betroffenen dieser Gruppe *leiden*, deshalb haben sie eine Beratungsstelle aufgesucht. Aber es scheint häufig so, als ob sie sich in einem zweiten Schritt auf einer tieferen Ebene dem eigenen Leid *nicht stellen* wollen, als ob sie am liebsten "nur ja wiederfunktionieren wollen" - wie früher und wie bisher. Oder noch *besser als* früher und noch *besser als* bisher. Wer könnte dies nicht verstehen? Uns macht dies *Druck*. *Ihr* Druck liegt dann bei uns oder in uns. Und weiter: ihr Druck steht ihnen im Wege genauer hinzuschauen, genauer hinzuspüren, genauer zu empfinden und genauer zu verstehen.

Es scheint häufig so, als ob die Betroffenen *dieser* Gruppe am ehesten *über* ihre Ängste *reden können*; in einer Form, dass ihnen die Ängste quasi "außen vor" bleiben können, in einer Form in der Ängste das werden, was sie eigentlich sind: Emotionen.

Und weiter: die Erfahrung lehrt mich, dass die interpersonelle Dynamik zwischen Berater/Therapeut und Betroffenen eine Form spezifischer, dialektischer Polarität und Gegenläufigkeit entfaltet: entweder Wortschwall *und danach* Pausen und Nichts. Wortschwalle enden abrupt, Fragezeichen stehen im Raum, kleine oder mittlere Löcher stehen im Raum. Ein Dialog kommt nicht zustande - oder bricht beständig ab.

Diese Gruppe von Betroffenen, die wegen akuter Prüfungsangst und Angstzuständen Hilfe und Rat aufsucht, benennt häufig *böse, negativ* besetzte Feinde, *Feinbilder der verschiedensten Art*, die sie verantwortlich machen für das Auftreten ihrer Ängste und Schwierigkeiten: die *bösen und ungerechten* Prüfer, die unmenschlichen Prüfungsmodalitäten, die *bösen* Bedingungen und *Verhältnisse*, die *böse* Sekretärin, der *Freund*, der sie verlassen hat, die Baufirma, die die Hausfassade gerade jetzt in der Zeit ihrer Prüfungsvorbereitungen renoviert und die Großmutter, die so gemein war, diesmal nicht zum Geburtstag zu gratulieren... . Die verallgemeinerbare Botschaft lautet stets: die anderen sind schuld an meinen Ängsten, an meiner Misere, an meinem Leid. Wenn sie nicht wären, ginge es mir gut und ich könnte gute Leistungen bringen... .



Unabhängig davon, ob es sich hier um Realitäten und wirkliche Fakten handelt - wir sollten stets davon ausgehen - im Prozess von Beratung und Therapie können sich drei Verwicklungsmöglichkeiten auftun:

Erstens: stellen wir diese Realitäten, einschließlich der Schuld, die sie am Dilemma der Betroffenen besitzen sollen, auch nur geringfügigst in Zweifel oder schenken wir ihnen zu wenig Bedeutung und Beachtung, ernten wir schnell beleidigten Rückzug, so als ob wir den Betroffenen nicht verstehen würden und wollten. Wir ernten Kränkung oder Wut und Ablehnung. Es kann sein, dass wir über diese Verwicklung in einen latenten, inneren Streit mit dem Betroffenen geraten, der selbst äußerst unproduktiv enden muss.

Zweitens: folgen wir den Darstellungen mehr oder weniger blind, geraten wir leicht in ein solidarisches Konvertieren mit dem Betroffenen; so als ob er uns bereits in *seiner inneren Erklärungslogik, in sein inneres System* "eingewickelt" hat. Aus diesem System ist dann schwer herauszukommen.

Drittens: die besondere Schwierigkeit, die von dem Betroffenen aufgeworfene *Schuldfrage* zu klären, liegt in dem einfachen Umstand, dass wir die vorgebrachten Realitäten nicht kennen, nicht kennen können.

Im Umgang mit Studierenden - und anderen Menschen - mit narzisstischen Persönlichkeitsanteilen ist es deshalb wichtig, gemeinsam mit ihnen all diejenigen Elemente seiner Informationen *abzuklären*. Klärung ist *hier ein kognitiver Schritt*. Dieser *erste Schritt* ist wichtig. Wir vermitteln dem Betroffenen dadurch, dass wir ihn ernst nehmen. Darüber hinaus ist aber bedeutsam, diesen Klärungsprozess nicht an die vom Betroffenen eingebrachte *Schuldfrage* zu koppeln. Hierbei folgen wir also *nicht* dem Betroffenen, weil wir uns dann in *seinem System* wiederfinden würden. Klärung bedeutet, dass, das, was der Betroffene vorbringt, Bedeutung hat, ohne dass etwas in Frage gestellt wird. *Konfrontation als zweiter Schritt* bedeutet mit dem Betroffenen einen Dialog zu entfalten, welche *wirklichere Bedeutung* all die vorgebrachten Realitäten und Ereignisse für ihn haben. Durch diesen schrittweisen Klärungs- und Konfrontationsprozess, verändert sich die Bedeutungshaftigkeit dieser Ereignisse stetig. Sie nimmt ab. Und das ist gut so - weil der Betroffene dadurch einen Schritt zu sich selbst machen kann, und dabei zu seiner eigenen Verantwortlichkeit herangeführt werden kann.

Aber es gibt noch weitere wichtige Aspekte in der Beratungs- und therapeutischen Arbeit mit

Hilfesuchenden, die uns wegen *akut auftretender Prüfungsangst* aufsuchen und deren Konflikte sich im Feld der Wunden ihrer narzisstischer Persönlichkeitsanteile bewegen:

ich meine den Umstand, dass diese Gruppe von Studierenden Hilfe *von außen* erwartet, Hilfe von außen im Sinne *einer Wunderpille*, die sie von allem Übel befreit. In diese Rolle drängen sie uns. Und in diese Rolle geraten wir an unsere eigene Hilflosigkeit. Entwicklungspsychologisch kann es sein, dass wir die Position der *allmächtigen Mutter* übernehmen, die allzeit weiß, wo es lang geht, die alle Sorgen lösen kann, die für jede Not eine Antwort weiß, natürlich weniger im kognitiven, sondern eher im allumfassenden emotionalen, psychischen und existentiellen Sinne. Eine *allmächtige Mutter*, die Sicherheit in jeder Notlage, die Geborgenheit in jeder Gefahr und die Auswege aus jeder Verzweiflung bieten kann. Eine allmächtige Mutter, die den Betroffenen an ihre Brust

nimmt und ihm verbal/nonverbal vermittelt: *"Du brauchst keine Angst haben mein Kind. Ich bin bei Dir. Ich bin bei Dir und Du schaffst das schon... ."*

Die Betroffenen der angesprochenen Gruppe wirken *anklammernd und hilfe- und ratsuchend*. Aber sie erscheinen darin auch ganz unbezogen und "abstrakt". Manchmal erscheint es so, als ob sie uns in ihrer übergroßen Hilflosigkeit zu einer Sicherheit und Rettung bietenden Maschine instrumentalisieren wollten, die auch beliebig austauschbar sein kann.

Diese vehementen Wünsche bleiben ambivalent und konfliktual. Sie drängen an und müssen verborgen und abgewehrt bleiben, unter anderem weil das *Hier und Heute* (die Beratungssituation) eine andere ist, als das *Damals und Dort* und weil die Realisierung dieser Wünsche den ganzen Schmerz und die möglichen Enttäuschungen aktualisieren und wieder aufleben lassen würden. In uns kann diese Ambivalenz ebenfalls ambivalent wirken: sie löst *mütterliche Gefühle aus* (Wir wollen helfen, retten, gut zureden, in den Arm nehmen, am liebsten sagen, *"komm her mein Kind, Deine Not ist so groß, ich mache die Prüfung für Dich. Dann bist Du den Spuk los!"*) Es ist dann möglich, dass wir, sobald diese mütterlichen Gefühle in uns auftauchen, verleitet werden, das *Damals und Dort* mit dem *Hier und Heute* durchmischend zu verwechseln. Diese mütterliche Position kann uns davor schützen, die Ängste des Betroffenen nicht länger aushalten zu müssen. Diese mütterliche Position kann uns *scheinbar allmächtig* werden lassen. Und sie kann uns davor schützen, den eigenen Gefühlen der eigenen Ohnmacht und der eigenen Hilflosigkeit Raum geben zu müssen.

Die oben beschriebene Ambivalenz der *unbezogenen und instrumentalisierenden Anklammerung seitens des Betroffenen* in ihren Ängsten kann uns zweitens - und dies ist die andere Seite der Ambivalenz - sauer machen, weil uns der Auftrag der Betroffenen so *riesig und unrealistisch* erscheint. Diese unsere Wut kann uns ebenfalls davor schützen, uns nicht selbst mit eigenen Gefühlen zumindest - professioneller, *aber auch weitergehender* Hilflosigkeit und Insuffizienz auseinandersetzen zu müssen.

Ferner kann uns die andere Seite der Ambivalenz dahinbringen, dass wir uns von der Wucht der Ängste bzw. von der Anklammerungstendenzen der Betroffenen so angesteckt und bedroht fühlen, dass wir den Betroffenen im inneren Dialog längst an einen nächsten Helfer weiterreichen, letztendlich um ihn loszuwerden. Wir übernehmen dann die Position der *bösen Mutter*, die ihrem Kind die Hilfe verweigert die weder Schutz, Geborgenheit noch Sicherheit gibt. Die unserem Kind Beachtung und Liebe verweigert und es vor die Türe setzt. Unser aktuelles Bemühen gilt darin dem Herausfinden der *elegantesten Lösung*. Und wegen eventuell aufkommender Schuldgefühle sind wir dann zwar äußerlich noch präsent, aber innerlich längst weggetreten. Als Kompromiss in diesem Konflikt geben wir schnell noch ein paar gute Ratschläge und Tipps ... am besten so lange, bis die Stunde ihr Ende gefunden hat, der Spuk vorbei ist und der Betroffene sich dann für die unzweifelbar wohlgemeinten Tipps und Ratschläge bedanken kann... . Sie spüren, wir sich hier das Leid des Betroffenen innerhalb der gemeinsamen Sitzung reinszenieren kann - auch er wollte, dass der Spuk schnell vorbei geht. Jetzt ist es soweit... .

Bei betroffenen Studierenden mit *akuten Prüfungsängsten im Feld narzisstischer Persönlichkeitsanteile* finden wir in Beratungs- und Therapieprozessen ein letztes, häufig beobachtbares Phänomen: Vom Erstgespräch aus besehen, scheint der Betroffene bei jeder weiteren Sitzung praktisch wie von Anfang an wieder neu zu beginnen. So, als die vierte Sitzung die erste sei. Er beginnt jedes mal mit der präzisen Schilderung feinsten Details seiner *Situation* rund um seine Ängste. Er verweist auf bedeutsame, körperlich auftretende Störungen, in denen er sich fast verlieren könnte. Bei alledem: er rückbezieht sich *nicht*, oder wenn doch, ganz *unwesentlich* auf die vergangene Sitzung. Wieder scheint es so, dass sich der Betroffene in gewisser Weise an uns klammert, aber eher mechanisch, was auf unserer Seite Bilder aufkommen lässt, dass wir weniger der/die Beraterin XY sind, sondern eher so etwas wie eine äußerlich stützende *Einrichtung*, was aber selbst einem Fortschritt entspräche.

Ein allerletztes Phänomen: es ist der Umstand, dass es auf der Seite der Betroffenen oft ganz *plötzlich* dazukommt, dass sich etwas ändert in ihrem Leben. Kleine, aber doch wesentliche Schritte: der Betroffene sucht aus seiner Isoliertheit heraus einen alten Kommilitonen zwecks Austausch von Informationen über die Prüfung auf, er ruft im Sekretariat des Prüfers an, wegen eines neuen Termins oder dies oder jenes..., kurzum, Schritte, welche noch vor kurzem enorm angstbesetzt und unmöglich erschienen und deshalb mit aller Kraft vermieden werden mussten. Schritte, die im Beratungsprozess niemals thematisiert, reflektiert und vorbereitet wurden. Schritte, die vom Himmel fallen? Oft erwähnen die Betroffenen dies Schritte *ganz nebenbei* - wollen sie uns nicht an ihren Erfolgen partizipieren lassen?

Wie auch immer - auf unserer Seite kann dreierlei aufkommen: erstens Genugtuung. Zweitens: Verwirrung - im Sinne der Frage - *wie kam es dazu?* Und drittens: Unsicherheit: im Sinne von "wie können diese Schritte gefestigt werden" ? War es vielleicht nur ein zufälliger Schritt ?

Dieses Phänomen der *plötzlichen Schritte* geht einher mit der Beobachtung, dass die Betroffenen emotional und kognitiv innere Bewegungen *hin zu* ihren Ängsten, hin zu ihren Konflikten machen. Diese Bewegungen sind oft minimal. Blickkontakte werden gesucht, wenn sie über ihre Angst reden. Die Räume des Nachdenkens erweitern sich. Pausen können eingelegt werden und vieles andere mehr.

An einer Hypothese mochte ich gerne festhalten - auch wenn nur manch anderes - was diese plötzlichen Schritte anbelangt unklar geblieben ist: all diese kleinen Schritte deuten auf eine Entwicklung von diffusen, akut auftretenden und körpernahen Angstzuständen hin zu entsomatisierteren, weniger diffusen und weniger akut auftretenden Angstreaktionen hin. Zu behaupten, es handele sich hierbei um eine Entwicklung von diffusen Ängsten hin zu konkreter Prüfungsangst scheint übertrieben und sicher illusionär. (Aus theoretischer Sicht trifft ein *Entweder/Oder* - *entweder diffuse oder zielgerichtete Ängste* nicht die zahlreichen Nuancierungen im widersprüchlichen Kontinuum zwischen ungerichteter, diffuser, wenig organisierter und körpernaher Angst bzw. eindeutiger gerichteter, mehr strukturierter, mehr zielgerichteter und entsomatisierterer Angst).

Diese kleinen Schritte hin zu entwickelteren Angstformen, über welche sich Möglichkeiten für die Betroffenen ergeben, sich mit angstbesetzten Situationen auseinandersetzen zu können, lassen sich als Indikatoren fassen, dass die Betroffenen *sinnvollere Kontrollmöglichkeiten* gegenüber den eigenen Ängsten entfalten. Gleichzeitig mache ich die häufige Erfahrung, dass *neben* diesen Entwicklungsschritten *diffuse, körpernahe und panikartige Angstzustände* fortleben. Letztere verweisen auf *frühere und frühe Angstmodi* und erscheinen den Studierenden immer mehr als *grund- und sinnlos*. Gerade bei *akuten, schwerwiegenden Prüfungsängsten* kommt es zu wiederkehrenden *Angsteinbrüchen*, welche anders als bei den *reiferen Angstformen* - *eindeutig keinerlei Signalcharakter* besitzen. Die reiferen Angstformen sind demgegenüber weitgehend gebunden an die Gefahren der *unmittelbaren Angstquelle* - *hier den anstehenden und zu bewältigenden Prüfungen*.

Die oben genannten kleinen Schritte deuten auf eine *sinnvollere* Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten - im Sinne eines sich entwickelnden Spielraumes sowie eines freieren Umgangs mit diesen und mit den *realen Gegebenheiten* der Prüfungsvorbereitungen - hin. Sie sind Indikatoren einer Ich-Stärkung und Reifung. Sie geben Kraft, Mut und Hoffnung. Sie stärken das Selbstbewusstsein und wollen im beraterischen und therapeutischen *bestätigt und unterstützt* werden.

### **Differenzierung und nähere Charakterisierung von Prüfungsängsten**

Welche Art von Konflikt, welche unterschiedlichen Bedrohungen *lauern* in der Gefahrensituation von Prüfungen? Gibt es entwicklungspsychologische bzw. psychodynamische Angstcharakteristiken? Die oben angeführten Schritte der Entwicklung eines Kontinuums von mehr diffusen, mehr körpernahen Ängsten hin zu einer weniger somatisierten, konkreten Angst, sagt ja noch nichts aus über die unterschiedlichen Formen der Ängste, ihre Differenzierung und nähere Charakterisierung.

Erstens. Studierende mit akuten, schwerwiegenderen Angstanfällen besitzen Angst vor dem Verlust der Objektrepräsentanz und damit Angst vor dem Verlust des Selbst. Sie sind getrieben von einer - eher unbewussten - Angst, dass *niemand da ist, der sie unterstützen, halten, die eigene Angst teilen und ertragen ( ... ) kann; dass niemand da ist, dass niemand präsent und verfügbar* ist. Das Fehlen und das unbewusste *emotionale Wissen*, dass diese ersehnte Person *nicht da* ist, weckt in den Betroffenen darüber hinaus grundlegende *Gefühle des Verlustes* der "guten" Person.

Diese Ängste sind etwas grundsätzlich anderes als die sog. psychotischen Ängste. Hier leiden die betroffenen Menschen an der Angst vor *Fragmentierung*; das heisst, sie leiden an der Angst vor dem Auseinanderfallen oder dem Verschmelzen - letztlich an der Angst vor *Vernichtung*. Nähe kann für diese Menschen bedrohlich und vernichtend erlebt werden. Psychotische Menschen leiden mehr vor zuviel Nähe, als vor Distanz, Trennung und Verlust.

Die emotionale und angstausslösende Erfahrung "*niemand ist da*", einhergehend mit der Angst vor dem Verlust des Selbst und der Angst vor Trennung kann in Prüfungen aktiviert werden bzw. kann als Angst vor der Angst in Zeiten vor den Prüfungen

bedeutsam werden. Solche Ängste sind für die Betroffenen weder "einsehbar" noch "nachvollziehbar".

Diese Ängste sind etwas grundsätzlich anderes als die sog. Borderline-Ängste: in diesen finden keine Verkleidungen und Symbolisierungen statt - hier entstehen die Ängste aus der Spannung zwischen emotional als unvereinbar erlebten *Gegensätzen*. Hier geht es um die Angst, dass die "bösen" Aspekte die "guten" Anteile vernichten würden, und zwar sowohl bei der sog. Objekt- als auch bei der Selbstrepräsentanz, weswegen die Betroffenen versuchen, die beiden Seiten im *Innen* wie im *Außen* mit Hilfe der *Spaltung auseinander zu halten*.

Zweitens. In der therapeutischen wie beraterischen Arbeit mit Studierenden mit Prüfungsängsten spielen häufig Ängste vor einem *Verlust der eigenen Autonomie* eine bedeutende Rolle. Hier ist es die *Angst das eigene Selbst zu verleugnen, eigene Positionen abzugeben; die Angst sich nicht verständlich machen zu können, die Angst nicht verstanden zu werden*. Hier ist es die *Angst vom Prüfer um den Finger gewickelt zu werden*. Wenn angeeignetes Wissen als Teil des eigenen Selbst und Teil der eigenen "Selbstwerdung" und Autonomie betrachtet und in Erfahrung gebracht wird, wenn dieses angeeignete Wissen und mit ihm die Prüfung als ein Schritt der Entwicklung von einem Mehr an Autonomie und Unabhängigkeit gesehen und erlebt wird, dann können sich solche Ängste an die Gefahrensituation der Prüfung heften und durch sie aktualisiert werden. Das Gegenüber (der Prüfer, die Prüferin, das Prüfungsgremium) kann dann als diejenige Instanz gesehen werden, die die eigenen Autonomiebestrebungen und -bedürfnisse bedrohen und zunichte machen kann.

Drittens: Hier geht es für die Studierenden um Ängste in der Prüfung *verletzt, zurechtgestutzt, "kastriert" zu werden*. Hier geht um Ängste vor einer Autoritätsperson, der man sich *unterlegen* fühlt und die in ihrer *Allmächtigkeit* in der Lage ist, die Betroffenen *klein zu machen*. Eher kann es um Strafängste, im weiteren auch um frühe *ödipale Ängste* gehen.

In der therapeutischen Arbeit mit Prüfungsängsten scheinen mir diese Differenzierungen deshalb so bedeutsam, weil sie "Hintergrundwissen" für einen gemeinsam zu erstellenden Fokus der Therapie bzw. der Beratung sein können, in dem konkrete Zielformulierungen der Therapie definiert und gestaltet werden können.

Thomas Busch

## Arbeitsgruppe 9

### Psychologische Beratung und Therapie bei Arbeitsstörungen – eine Herausforderung für uns BeraterInnen?

Diplom-Psychologin Sigrid Oesterreich (Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle des STW Berlin)

#### Zum Verlauf:

Im ersten Block der AG wurden verschiedene Kurzreferate zu den Themen Bedeutung der Arbeit im Lebenszusammenhang, Arbeit und Arbeitsstörungen bei Studierenden, sowie ein Diagnoseleitfaden und ein Klassifikationsschema für Arbeitsstörungen (AS) vorgestellt, die jeweils durch kürzere Fallvignetten aus der beraterischen Praxis ergänzt und verlebendigt wurden.

Im zweiten Block wurde ein konfliktorientierter Beratungs- und Therapieansatz mit dem Focus der Arbeitsstörung diskutiert. Die Besonderheit der beraterischen und therapeutischen Arbeit mit Spätadoleszenten wurde einerseits in 10 verschiedenen Thesen formuliert, andererseits am ausführlichen Fallbeispiel eines 31jährigen Studenten, der im Zusammenhang mit der Vorbereitung für seine Diplomarbeit in eine Totalverweigerung geraten war, dargestellt.

Eine nachträgliche Einverständniserklärung zur Veröffentlichung konnte nicht eingeholt werden, deshalb fehlt die Falldarstellung in diesem Bericht.

#### Zur Einführung: Die Bedeutung von Arbeit

Arbeit ist grundlegender Bestandteil unserer Identität. Arbeit macht Menschsein aus. Arbeit bedeutet **Expansion und Progression**. Bereits das Neugeborene möchte seine Umwelt mit all seinen Sinnen begreifen. Die Ergebnisse der Säuglingsforschung belegen das in eindrucksvoller Weise. Dem Erkundungsdrang des Säuglings liegt nach Dornes (1997) ein triebähnliches "assertives Motivationssystem" zugrunde.

Die Säuglingsforschung entwickelte den Begriff des "kompetenten Säuglings", der nicht nur daran interessiert ist, seine Umwelt kennen zu lernen, sondern der bereits in der Lage ist, zu dieser Umwelt Kontakt aufzunehmen und sie - bei einer entsprechenden Antwort der Pflegeperson - durch sein Kontaktverhalten (Mimik, Gestik, Lust/Unlust-Äußerungen in Ansätzen mitzubestimmen. Auf diese Weise strukturiert sich für den Säugling die Umwelt in immer stärkerem Maße und gleichzeitig bildet sich seine eigene psychische Struktur heraus.

Eine ähnliche Geschichte - allerdings mit anderem Ausgang - finden wir im Alten Testament. Im 1. Buch Moses wird die Vertreibung aus dem Paradies erzählt. Es ist zugleich die Geschichte der Menschwerdung. Mensch-werden-wollen hieß: neugierig sein, wissen wollen, Entscheidungen treffen können, Grenzen überschreiten, Verbote ignorieren. Auch die Schuldfähigkeit entwickelte sich. Aber, wir erinnern uns, der Wunsch, vom Baum der Erkenntnis zu kosten, hatte Konsequenzen: den Zorn Gottes.

Die Strafe für das Wissen-wollen war: "Verflucht sei der Acker um Deinetwillen, mit Kummer sollst Du dich darauf nähren Dein Leben lang. Dornen und Disteln soll er Dir tragen, ...Im Schweiß Deines Angesichts sollst Du Dein Brot essen."

In diesem Zusammenhang macht Hirsch (2000) auf den **Doppelcharakter von Arbeit** aufmerksam. Einerseits bedeutet sie Freiheit und Kreativität, andererseits Zwang und die Bewältigung von Lebensnotwendigem. Die Aufgabe der menschlichen Existenz ist es, beide Bereiche in einem relativen Gleichgewicht zu halten.

Diese Fähigkeit ist Studierenden mit gravierenden AS verloren gegangen. Sie erleben die geforderte Arbeitsleistung als Zwang, als etwas von außen Gesetztes, das Rebellion in unterschiedlichster Form hervorruft. Andererseits können eigene, innere Ziele in der gleichen Weise als Zwang erlebt werden, dem wiederum subjektive, oft unbewusste Widerstände entgegenstehen. So erhält manchmal auch wissenschaftliche, kreative Arbeit den Charakter von Entfremdung, wenn die Studierenden Identifikation und Rollenübernahme verweigern.

Arbeit in innerer Freiheit, **kreative Arbeit**, hat dagegen etwas enorm Befriedigendes. Für den erwachsenen Menschen bedeutet das u. U. die Kunst, die Freiheit in der Notwendigkeit zu entdecken. Beim Spielen des Kindes beobachten wir, wie es sich ganz dem Spiel hingeben kann, sich darin verliert, Zeit und Raum darüber vergisst. Lüders (1967) beschreibt, dass das Kind dabei aufmerksam und konzentriert bleibt und vielleicht ein Gefühl tiefer Befriedigung entwickelt (zit. n. Hohage 1994). So betrachtet, ist Arbeit gerade nicht das Gegenteil des Spiels. Auch die befriedigende Arbeit gelingt uns nur, wenn wir in der Lage sind, unser Selbst ganz in den Dienst einer Sache zu stellen.

Allerdings ist gerade das kreative Arbeiten sehr störanfällig. Voraussetzung ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbstdisziplin. Die Arbeit selbst und das Arbeitsergebnis haben möglicherweise einen hohen persönlichen Wert, d.h., sie sind narzisstisch besetzt. Es liegt nahe, anzunehmen, dass die narzisstische Besetzung das Arbeiten erleichtert. Das ist aber nicht immer der Fall. Erhält die persönliche Bedeutung einer Arbeit einen zu großen Stellenwert, erschwert sie das Arbeiten geradezu und macht phasenweise sogar arbeitsunfähig, wie aus den Biographien vieler bedeutender Künstler und Schriftsteller hervorgeht. Hier kann das Selbst nicht mehr in den Dienst der Sache gestellt werden, sondern die Sache soll dem Selbst dienen.

Unser Leben ist durch Arbeit in erheblichem Ausmaß bestimmt. Hirsch (2000) erinnert daran, dass Arbeit die materielle Absicherung unseres Lebens ermöglicht; dass sie einen großen Anteil unserer Lebenszeit beansprucht; und dass sie die Strukturierung unseres Lebens bewirkt: einmal durch die tägliche Arbeit, den täglichen Stundenplan, dann aber auch durch die Lebensabschnitte, die durch Arbeit besonders gekennzeichnet sind. Arbeit ist immer zugleich Tun und Sein, d. h. sie ist grundlegender Bestandteil unserer **Identität**. Über die Identifikation mit einer bestimmten Tätigkeit, mit ihrer fachgerechten Ausführung (das "handwerkliche Element" nach Hohage 2000) und - im Rahmen von kreativer Arbeit - mit einem unverwechselbaren Arbeitsergebnis ermöglicht sie narzisstische Bestätigung und trägt zur allmählichen Entwicklung des Identitätsgefühls wesentlich bei.

Wenn **Arbeit** integraler Bestandteil unserer Identität ist, dann ist die Frage zu stellen: welche Bedeutung hat diese Grundannahme für **Studierende**? Gerade die Zeit des Studiums ist durch intellektuelles Arbeiten und Arbeitsleistung in Form von Arbeitsergebnissen definiert.

Studierende befinden sich aus entwicklungspsychologischer Sicht in der Phase der Spätadoleszenz. Zwar ist Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess, aber dieser Prozess rückt in der Adoleszenz und besonders der Spätadoleszenz als entwicklungspsychologische Aufgabe in den Vordergrund. Identitätsentwicklung vollzieht sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten normativen Entwicklungsaufgaben. Als Erstes sei hier die Ablösung vom Elternhaus genannt; damit einhergehend das Sich - Einfinden in der eigenen Lebenswelt, die in unterschiedlichsten Bereichen definiert sein will:

Studienfachrichtung und Berufsperspektive / Normen, Werte, politische und religiöse Einstellungen / Sexuelle Orientierung / Bindung und Partnerschaft.

Innerhalb dieses Prozesses kommt der eigenen Arbeitsleistung und der Auseinandersetzung mit dem Arbeitsergebnis zentrale Bedeutung zu. Wie Kühn (1996) dazu ausführt, ermöglicht Arbeit den Studierenden Identifikation, (sich selbst durch eigenes Tun erkennen und verwirklichen) und trägt zur Identifizierung durch die Umwelt bei (von anderen erkannt und anerkannt werden).

Identitätsentwicklung kann nur dann gelingen, wenn die Auseinandersetzungsmöglichkeit mit anderen gegeben ist. Genauso wie in der Entwicklung des Säuglings und Kleinkindes werden hier Spiegelerfahrungen im sogenannten "bedeutsamen Anderen" wichtig. Identität ist Bestandteil eines intermediären Raums, in den gleichermaßen innere Realität und äußeres Leben einfließen. (Winnicott 1974)

Der Diskurs mit anderen über die eigene Arbeit trägt damit wesentlich zur Entwicklung von Autonomie bei und ist konstitutiv für Separations- und Individuationsprozesse der Spätadoleszenten.

Während der Adoleszenz hatten sich als kreative Leistung der Jugendlichen zur Abwehr von Insuffizienzgefühlen bestimmte Größen- und Allmachtsphantasien entwickelt. In die entwicklungspsychologische Phase der Spätadoleszenz gehört auch die Notwendigkeit, diese Omnipotenzphantasien durch Arbeit an der Realität zu überprüfen. Nach Erdheim (1988) gibt es innerhalb dieses Prozesses (mindestens) drei verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten:

- 1) Die Allmachtsphantasien nähern sich der Realität an (und schaffen es günstigstenfalls, die versteinerte Realität etwas aufzuweichen).
- 2) Die Allmachtsphantasien werden mittels Spaltung von der Arbeit getrennt. Der narzisstische Wunsch nach Selbstverwirklichung richtet sich auf die Freizeit oder andere Betätigungsfelder.
- 3) Die Omnipotenzphantasien werden gerettet und die Arbeit wird aufgegeben. Eine Entwicklung, die das Ergebnis von manchem Langzeitstudium ist; gekennzeichnet durch gute Vorsätze bei gleichzeitiger Verleugnung des Versagens.

Zusammen mit der Ablösung von den Eltern gehört das Dilemma zwischen Allmachtsphantasien und Realität zu den zentralen Dramen der



Adoleszenz/Spätadoleszenz. Vom Gelingen des Ersteren hängt Liebesfähigkeit ab, vom Gelingen des Zweiten die Kreativität der Arbeit.

### **Störungen der Arbeit bei Studierenden**

Intellektuelles Arbeiten setzt die Fähigkeit voraus, das Selbstsystem zurücktreten zu lassen und es ganz in den Dienst einer Sache zu stellen. Wie oben ausgeführt, werden in der Zeit des Studiums (entwicklungspsychologisch betrachtet, in der Zeit der Spätadoleszenz) vielfältigste Anforderungen in Bezug auf Entwicklung und Veränderung gestellt. Die Wahrscheinlichkeit ist deshalb groß, dass es in dieser Lebensphase zu unterschiedlichsten Krisen kommt, die mit Störungen im Selbstsystem einhergehen. Nach Hohage (a.a.O.) hat die Bewältigung dieser Störungen immer Vorrang vor der Bewältigung von Außenproblemen, also z.B. Arbeitsanforderungen.

So entsteht ein *circulus vitiosus*: Weil Studierende sehr stark mit sich selbst beschäftigt sind (in Form von kleineren oder größeren Krisen), ist ein befriedigendes Arbeiten auf unterschiedlichste Weise gestört. Die narzisstische Befriedigung, die aus einer gelungenen Arbeitsleistung gezogen werden kann, ist diesen Studierenden verwehrt.

Damit fällt ein zentraler Bereich im Identitätsbildungsprozess als möglicherweise entwicklungsfördernd und stabilisierend weg. Auch die so wichtige Spiegelung durch andere, das von anderen über Arbeit identifiziert und anerkannt werden, ist nicht möglich. Allerdings finden Studierende mit Arbeitsstörungen immer wieder kreative Lösungen, um das so entstehende Vakuum aufzufüllen: Selbstverwirklichung in Freizeittätigkeiten, Bestätigung durch einen interessanten Job, der immer mehr Zeit einnimmt, Rückzug in eine sehr fordernde oder sehr befriedigende Beziehung, Gründung einer eigenen Familie, Rückzug in die Herkunftsfamilie, Pflege von Angehörigen.

Wenn diese Bewältigungsformen nicht greifen, setzen Schuldgefühle, Selbstanklagen und Selbstentwertungen ein, die wiederum ein befriedigendes Arbeiten erschweren oder sogar unmöglich machen. In einigen Fällen kann das bis zum völligen Stillstand der Persönlichkeitsentwicklung führen.

AS sind im studentischen Leben nichts Außergewöhnliches. Sie existieren in der Form leichter Probleme bis hin zu schweren Störungsformen, die das gesamte Leben beeinträchtigen. Eine Klassifikation von AS bei Studierenden und ein Diagnoseleitfaden befinden sich im Anhang.

### **Einige Besonderheiten der Therapie bei Spätadoleszenten**

Als MitarbeiterInnen in den Beratungsstellen des STW werden wir von den Ratsuchenden als Teil der Institution identifiziert. Auch wenn es keine direkte Anbindung an die Hochschulen gibt, so werden wir doch als Hochschul-nah erlebt. Als BeraterIn/TherapeutIn sind wir darüber hinaus Autorität, **Repräsentant der Elterngeneration**. Wir haben unser Studium schon lange abgeschlossen, sind berufstätig. Wir haben etwas erreicht, was die Studierenden erst noch erreichen müssen. Manchmal sind wir im Alter der Eltern der Studierenden; sie könnten tatsächlich unsere Kinder sein. Wenn Studierende sich professionelle Hilfe suchen, so geht es oft darum, Unterstützung zu finden im Umgang mit der Welt der Erwachsenen,

mit gesellschaftlicher Realität allgemein. Dieses Unterstützung-brauchen evoziert höchst ambivalente Gefühle: als Teil der Elterngeneration werden wir auch abgelehnt und bekämpft. (Siehe Falldarstellung Müller-Pozzi 1980)

In der Entwicklung des Kindes waren während der Separations-Wiederannäherungsphase im 2. und 3. Lebensjahr **Pendelprozesse** zwischen dem sicheren Halt durch die Mutter und dem eigenen, selbständigen Tun extrem wichtig. Diese Pendelprozesse wiederholen sich in der Phase der Adoleszenz/Spätadoleszenz. Es ist eine Phase, die geradezu gekennzeichnet ist durch unterschiedlichste Autonomie/Abhängigkeitskonflikte. Hierzu Beispiele aus der täglichen Praxis der Beratungsstellen:

- Einen Termin für ein Erstgespräch ganz dringend brauchen, ihn dann aber kurzfristig wieder absagen; oder einfach nicht erscheinen. Die Probleme wurden plötzlich als nicht mehr so wichtig erachtet / sie wurden wieder verdrängt / sie haben sich durch äußere Ereignisse von selbst erledigt / sie wurden mit Hilfe von Freunden gelöst.
- Innerhalb einer Therapie Hilfe und Unterstützung erwarten, verbunden möglicherweise mit dem Wunsch nach Aktivität und Verantwortungsübernahme seitens der Therapeuten, es dann plötzlich wieder allein machen wollen, sich mit Hilfe von Trotz, Ärger oder Wut aggressiv abgrenzen.

Adoleszente und Spätadoleszente entwickeln die typischen Ängste dieser Entwicklungsphase, sich in eine **infantile Position** zu begeben. Sie haben Angst, wieder klein und zum Kind gemacht zu werden; sie haben Angst, vom Therapeuten abhängig zu werden und sie fürchten, vom Therapeuten manipuliert zu werden. (Bohleber 1982) Die eigene Kindheit liegt noch nicht lange genug zurück; u. U. machtvolle infantile Objekte sind meistens real noch erhalten und werden in der Übertragungssituation reaktiviert. Die generelle Labilisierung psychischer Strukturen in dieser Entwicklungsphase hat auch eine Schwächung des Ichs zur Folge, welches Abhängigkeit fürchten muss.

Bohleber (a.a.O.) betont die **Fokussierung** auf folgende Prozesse innerhalb der Therapie von Spätadoleszenten: Überprüfung früherer Identifikationen in Ihrer Bedeutung für die aktuelle Identitätsentwicklung / Transformation früherer infantiler oder adoleszenter Ich-Ideale in ein reifes Ich-Ideal. Auf der Beziehungsebene- Abhängigkeit, bzw. Abgrenzung in Objektbeziehungen / Macht-, bzw. Ohnmachtgefühle gegenüber Bezugspersonen.

Diese Entwicklungsaufgaben, die innerpsychische Auseinandersetzung erfordern, aber zugleich an der äußeren Realität in Form von Handlungen und Objektbeziehungen überprüft sein wollen, müssen ihren Niederschlag in der therapeutischen Beziehung finden und entwickeln hier eine manchmal für uns Therapeuten schwer aushaltbare Dynamik.

### **Folgende Themen des therapeutischen Prozesses bei AS erfordern die besondere Aufmerksamkeit der BeraterInnen und Therapeutinnen**

- 1) Für Studierende mit AS steht in der Regel die Ablösung von den Eltern noch an. Deshalb müssen wir davon ausgehen, dass die Ambivalenz von Abhängigkeit und Autonomie durch heftiges Agieren auch in Beratung und Therapie ihren Niederschlag finden wird.
- 2) Um die notwendigen Pendelprozesse der Studierenden zu ermöglichen, müssen wir für sie verfügbar sein, ohne ständig gebraucht zu werden. Wenn es nötig sein sollte, müssen wir sie ohne Groll gehen lassen und gleichzeitig die Bereitschaft signalisieren, sie wieder aufzunehmen.
- 3) Wir müssen uns darauf einstellen, dass die therapeutische Beziehung Wechselbädern ausgesetzt ist. Distanzlosigkeit, den Therapeuten in Besitz nehmen, ein punktgenaues Verständnis einfordern, können sich abwechseln mit Distanz, Misstrauen und manchmal sogar Feindseligkeit.
- 4) Als Therapeuten müssen wir bereit sein, eine Doppelrolle auszufüllen, die Rolle eines einerseits stützenden, wohlwollenden Hilfs-Ichs und andererseits eines Objektes, eines Gegenübers, mit dem man sich auseinandersetzen und Konflikte austragen kann.
- 5) Bei distanzlosen, überzogenen Erwartungen und Forderungen der Studierenden müssen wir in der Lage sein, die eigene Haltung deutlich zu machen und Grenzen zu setzen.
- 6) Wir müssen uns vorbereiten auf eine Dynamik von Macht und Ohnmacht, die gerade in der Therapie von Arbeitsstörungen eine besondere Brisanz erhält. Wie auch in der Therapie anderer Störungen erhalten die Studierenden die Möglichkeit, sich in unterschiedlichster Weise mit ihrem Problem innerlich auseinander zu setzen. Hier kommt allerdings etwas Wesentliches hinzu: Die Studierenden wollen wieder fähig werden für das konkrete Tun, sie wollen etwas produzieren. Wenn die Elternübertragung auf die Therapeuten (noch) stark ist, kann sich das anfühlen wie: "ich muss etwas abliefern", "Ich muss es ihr/ihm zuliebe tun". Die trotzig Gegenreaktion wäre dann: "Jetzt erst recht nicht!" oder: "Ihnen gebe ich es schon gar nicht!"
- 7) Der oben beschriebenen Angst vor Infantilisierung aufgrund eines noch fragilen Identitätsgefühls können wir begegnen, indem wir in der Therapie einen Schwerpunkt legen auf Entwicklung von Autonomie und Identität, auf Stärkung des Ichs. Das ist für Studierende mit AS besonders wichtig. Sie kommen mit dem Gefühl des Versagens zu uns; sie verharren aus Angst in Passivität; sie haben manchmal resigniert; - und vor allem: sie sind nur allzu bereit, Verantwortung abzugeben.
- 8) Regressive Prozesse sind mit Vorsicht zu handhaben, besonders bei den hier diskutierten Abhängigkeits- und Autonomiekonflikten und bei aktuell zu bewältigenden Arbeits- und Leistungsanforderungen. In diesem Zusammenhang beschreibt Bohleber (a. a. O.), dass Deutungen eines aktuellen Konfliktes, die Kindheitsmaterial und Übertragungsaspekte mit einbeziehen, (also die klassische psä Deutung) in manchen Studierenden Unverständnis, Angst, aber auch Gekränktheit auslösen. Sie möchten möglicherweise nicht erinnert werden an belastendes Material aus ihrer Kindheit. Außerdem wird der Therapeut hier vielleicht

- in der Rolle eines allwissenden Gurus gesehen und hat (in der Phantasie) dadurch Macht über die Studierenden, die sich plötzlich in der Rolle des Kindes wiederfinden.
- 9) Gleichwohl darf der entwicklungsbedingte Hintergrund von Konflikten, Hemmungen und Reifungsstörungen nicht außer Acht gelassen werden. Die Bedeutung früherer Objektbeziehungen für die aktuellen Schwierigkeiten, mit denen die Studierenden zu uns kommen, muss verstanden werden. Entwicklungshemmungen sind auch eine unbewusste Weigerung, weiterzugehen, solange frühere Konflikte noch nicht bearbeitet worden sind.
- 10) Jedoch steht diese Arbeit nicht für sich, sondern sie muss sich beziehen auf die aktuellen Problembereiche der Studierenden, in diesem Fall auf die Art und Weise der Arbeits- und Leistungsstörungen. Gerade bei diesen Problemen, die gleichzusetzen sind mit einer starken Entwicklungsstörung, die manchmal das gesamte Leben der Studierenden erfasst hat, ist es notwendig, einerseits das Verständnis für das eigene Gewordensein zu unterstützen, dann aber auch sehr viel Raum für Selbstfindung zu geben, Wachstumsprozesse anzuregen und bisher ungekannte Potentiale und Ressourcen entdecken zu helfen.
- Im Rahmen dieses Prozesses werden erste kleine Erfolgserlebnisse immens wichtig, die auch als Fortschritte gewürdigt werden wollen. Von dort aus kann es dann wieder allmählich gelingen, ins konkrete Tun zu kommen.

### **Der konfliktorientierte fokussierte Therapieansatz**

Für die Therapie von AS hat sich eine Mischform aus Konfliktorientierung und Handlungsorientierung als günstig herausgestellt. Es geht dabei einerseits um das Herausarbeiten der unbewussten Konflikte, die der AS zugrunde liegen und andererseits um Unterstützung mit dem Ziel der Wiederaufnahme der Arbeit.

Das Herausarbeiten der psychodynamischen Zusammenhänge macht deutlich, welche individuelle Problematik hier in Form von AS zum Ausdruck gebracht wird. Die Arbeit am Fokus der AS steht deshalb nicht für sich, sondern sie hat gleichermaßen Auswirkungen auf die Objektbeziehungen der Studierenden und auf ihre Beziehung zur Arbeit. Themenbereiche des konfliktorientierten Arbeitens sind: Frühere Objektbeziehungen (Herkunftsfamilie) / Aktuelle Objektbeziehungen (Partner, Freunde, Eltern) / Bisherige Bewältigungsformen / Das innere Selbstgespräch / Traum inhalte.

Übertragungsphänomene werden dabei nicht außer Acht gelassen, die therapeutische Arbeit findet jedoch nicht *in* der Übertragung statt, sondern *unter Berücksichtigung* von Phänomenen der Übertragung und Gegenübertragung.

Eine ausschließlich regressionsfördernde konfliktorientierte Arbeit, die die gesamte Persönlichkeit umfasst, ist jedoch in Zeiten von konkreten Arbeitsanforderungen und Prüfungen kontraindiziert. Es ist immer notwendig, gleichzeitig die äußere Realität des Studiums ernst zu nehmen und zwischen diesen Foki phasenweise hin- und herzupendeln. Die Themen des handlungsorientierten Arbeitens sind: Arbeitstechniken, Strukturierung der Arbeitszeit und des Arbeitsraumes / Entdeckung von Ressourcen und Potentialen / Ermunterung zu kleinen Schritten.

Die oben beschriebene Mischform hat sich bei AS mit neurotischer Genese als notwendig erwiesen. Die Beschränkung auf das Herausarbeiten psychodynamischer

Zusammenhänge birgt die Gefahr einer zu starken Regression und sie könnte einer weiteren Vermeidung des konkreten Tuns Vorschub leisten. Andererseits könnte die einseitige Arbeit mit Stundenplänen und Arbeitstechniken bei neurotisch bedingten AS möglicherweise zu kurz greifen. Diese Form der Therapie zielt nicht allein auf Symptombeseitigung, sondern bewirkt im Zusammenhang mit der Arbeit am konfliktbedingten Hintergrund der AS allmählich auch Veränderungen von Aspekten der gesamten Persönlichkeit. Auch in der Psychotherapie von Arbeits- und Leistungsstörungen geht es um Ablösung, Autonomieentwicklung und Persönlichkeitsreifung. Der therapeutischen Arbeit in dieser Entwicklungsphase kommt eine wichtige präventive Funktion zu. Psychische Strukturen haben sich noch nicht verfestigt. Plastizität und Dynamik spätadoleszenter Entwicklungsprozesse ermöglichen auch Veränderungen aufgrund von fokussierten Anregungen und Auseinandersetzungsmöglichkeiten. (Siehe dazu Teil 2- Das themenzentrierte Gruppenangebot). Auf diese Weise können neurotische Entwicklungen beeinflusst oder verhindert werden. Ungelöste Adoleszenzprobleme machen sich jedoch mit größter Wahrscheinlichkeit im Erwachsenenleben wieder bemerkbar. So ist die Spätadoleszenz auch als eine Phase der Konsolidierung zu sehen, von deren Ergebnis die weitere Persönlichkeitsentwicklung abhängt.

Sigi Oesterreich  
ARGE-Tagung Jena  
AG 9 Arbeitsstörungen

## **Diagnose-Leitfaden für Arbeitsstörungen bei Studierenden**

### **1) Präzise Beschreibung der Arbeitsstörungen**

Wie? Frage nach den Symptomen.

a) Phänomenologie / Begleitsymptome

b) Welches Muster?

Störungen der Intention

Störungen des Durchhaltens

Störungen des Abschließens/Perfektionismus

Überforderungsgefühl/ständige Zweifel

Wo? Frage nach dem Arbeitsplatz/ Arbeitsraum

Wann? Frage nach der Zeitstruktur.

### **2) Zeitpunkt des Nachsuchens um Beratung/Therapie**

Warum kommen die Studierenden gerade jetzt zur Beratung?

Hier wichtige Hinweise über:

Beziehungsangebot, Therapiemotivation, Prognose

### **3) Aktuelle Lebenssituation der Studierenden**

a) Situationsbedingte AS aufgrund von Problemen mit einer speziellen Prüfungsart/ mit einem bestimmten Prüfer.

b) Reaktive AS aufgrund besonders belastender Lebensereignisse, z. B. Trennung vom Partner, Erkrankung bzw. Tod naher Angehöriger.

c) AS aufgrund von Schwellensituationen, Angst vor Entwicklungsschritten. Die AS gibt hier die Sicherheit des Stillstands. Schwellensituationen können sein- Studienbeginn, Studierende/Übergang in den Beruf aber auch : Beginn/Ende einer Partnerschaft, Schwangerschaft, Geburt.

d) Besonderheiten der aktuellen Lebenssituation nicht auffindbar. Chronifizierte AS seit der Schulzeit oder seit Beginn des Studiums.

#### **4) Aktuelles soziales Umfeld**

a) Soziales Netzwerk oder Isolation?

b) Wie reagieren Partner, Freunde, Eltern auf die AS? Unterstützen sie u. b. w. die AS der Studierenden? Wird das Versagen der Studierenden in einer bestimmten Familienkonstellation als Entlastung gebraucht?

#### **5) Biographie/Genese**

Persönliche Biographie/Bildungsbiographie  
Bildungsbiographie der Eltern  
Objektbeziehungen in der Herkunftsfamilie

#### **6) Psychodynamik**

Welche ungelösten, u. b. w. (meist Autonomie/Abhängigkeits-) Konflikte werden in Form von Arbeitsstörungen zum Ausdruck gebracht ?

Wie spiegeln sich Beziehungskonflikte aus der Kindheit, bzw. Adoleszenz in der aktuellen Situation wider?

#### **7) Strukturniveau**

Selbstwahrnehmung  
Selbststeuerung  
Abwehrmechanismen  
Objektwahrnehmung  
Kommunikation  
Bindung

#### **8) Ressourcen**

Ressourcen aus der Biographie, bes. der Bildungsbiographie  
Freuden - Biographie"

#### **9) Prognose**

Schlechte Prognose:

- a) Die Studierenden haben sich mit der AS arrangiert
- b) Die Störung bestimmt das gesamte aktuelle Leben der Studierenden
- c) Chronifizierung

Sigi Oesterreich  
 ARGE-Tagung Jena  
 AG 9 Arbeitsstörungen

## Klassifikation von Arbeitsstörungen bei Studierenden

- 1) **AS** aufgrund von falscher Studienfachwahl, tatsächlicher intellektueller oder psychischer Überforderung
  
- 2) **Leichtere AS** aufgrund von:
  - fehlenden bzw. falschen Arbeitstechniken
  - nicht ausreichenden Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit Kommilitonen/ungenügender fachlicher Anleitung und Betreuung
  - leichteren Motivationsstörungen/mangelnder Fähigkeit zur Selbstorganisation
  - Erschöpfung durch: hohes Arbeitspensum, starken Leistungsdruck, Belastung durch Job
  
- 3) **Situationsbedingte AS**, zu unterscheiden nach Inhaltsaspekt (Probleme mit dem Thema) und nach Beziehungsaspekt (Probleme mit dem Prüfer)
  
- 4) **Reaktive AS** aufgrund besonders belastender aktueller Lebensereignisse
  
- 5) **AS mit neurotischer Genese** auf unterschiedlichem Strukturniveau (Es gibt keine für AS typische Neurosenstruktur)
  - a) AS als Folge eines unbewussten inneren Konflikts. Unterschiedlichste Konfliktlagen sind denkbar. Autonomie/Abhängigkeitskonflikte stehen im Vordergrund.
  - b) AS im Zusammenhang mit Identitätsproblemen. Identifikatorische Festlegungen im Rahmen spätadoleszenter Entwicklungsprozesse gelingen nur schwer. Die psychische und soziale Bewältigung von Schwellensituationen wird vermieden.
  
- 6) **AS als Begleiterscheinung** oder Folge einer anderen schweren psychischen Störung. (Depressionen, Zwänge, Persönlichkeitsstörungen, Psychiatrische Probleme...)



## Literatur

- Bohleber, W. (1982): Spätadoleszente Entwicklungsprozesse. In - Krejci, E/ Bohleber, W. (Hg): Spätadoleszente Konflikte. Göttingen.
- Bürgin, b. (1980): Das Problem der Autonomie in der Spätadoleszenz. Psyche 34, 449-463
- Dornes, M. (1997)- Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt/M.
- Erdheim, M. (1988): Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. In: Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur. Frankfurt/M.
- Erikson, D.W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.
- Hirsch, M. (2000)- Arbeitsstörung und Prüfungsangst. Arbeit und Identität. In: Ders. (Hg.): Psychoanalyse und Arbeit. Göttingen.
- Hohage, R. (1994): Diagnostik und Therapie neurotischer Arbeitsstörungen. Psychotherapeut 39, 146 - 152
- Hohage, R. (2000)-. Zur Psychoanalyse des Arbeitens und der Arbeitsstörungen. In: Hirsch, M. (Hg): Psychoanalyse und Arbeit. Göttingen.
- König, K. (1998): Arbeitsstörungen und Persönlichkeit. Bonn.
- Kühn, L. (1996): Reifungskrisen und Identitätsfindung. Psychotherapie mit Studierenden unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive. Integrative Therapie 2 -.3 , 121-157
- Leuzinger-Bohleber, M./ Mahler, E. (Hg) (1993)- Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Opladen.
- Müller-Pozzi, H. (1980): Zur Handhabung der Übertragung in der Analyse von Jugendlichen. Psyche 34, 339 - 364

## Arbeitsgruppe 11

### Hilfe - schwarzes Loch! - Rettung aus Abgründen im Beratungsgespräch – Interventionsstrategien aus der Hypnotherapie

Swantje Gertner (ZSB Uni Hannover)

*„...ich habe gar kein Gefühl... das ist... wie ein schwarzes Loch... mit ungeheurer Sogkraft – wie diese schwarzen Löcher in der Astronomie, die alle Masse ansaugen und verschwinden lassen...ich habe körperlich das Gefühl, angesogen zu werden...“  
so schildert eine Studentin, Anfang 30, 2. Bildungsweg, ihr Erleben in einer schwierigen Lage.*

Bilder wie „schwarzes Loch“, „endloser Tunnel“, „undurchdringliche Nebelfelder“ werden von Patienten und Ratsuchende häufig gewählt wenn sie ein Befinden beschreiben, welches sie als hoffnungslos erleben. Auch im allgemeinen Sprachgebrauch ist die Metapher vom „Fallen in ein Loch“ verbreitet als Ausdruck für depressive Gefühle, Hilflosigkeit. Wir finden diese Bilder auch in Märchen und Mythen: der Held, die Heldin der Geschichte ist in einer aussichtslosen Situation und fällt dann in ein Loch, stürzt sich in einen Brunnen oder geht anders in die Tiefe...

Auch im Erleben von Hypnose und Trance stellen sich Gefühle ein von Versinken, in die Tiefe gehen, Fallen. Die Vorgabe der Vorstellung „tiefer gehen“ „hinunter steigen“ nutzt diese Phänomene zur Induktion von Trance. In Trance ist der Focus unserer Außenwahrnehmung eingeengt, Umweltreize treten zurück. Wir überhören z.B. das Klingeln an der Tür oder bemerken nicht, wenn uns jemand anspricht. Es verändert sich die Körperwahrnehmung, Gefühle von Wärme, Schwere oder Leichtigkeit können sich einstellen. Es werden unwillkürliche innere Prozesse ausgelöst, es entstehen innere Bilder, Emotionen, Anspannung oder Entspannung. Diese Phänomene sind nicht beschränkt auf absichtlich herbeigeführte Trancen. Trancen treten als natürlicher Zustand im Alltag auf. Wir können uns beim Autofahren mit dem Beifahrer unterhalten und gleichzeitig laufen automatisch die richtigen Handlungen des Fahrens ab, kuppeln, schalten, Bremsen, Korrektur der Fahrtrichtung etc.. Wir gehen in Trance beim z.B. Lesen eines spannenden Buches oder wenn wir einen Film sehen: die Aufmerksamkeit ist auf die Handlung fokussiert, es entstehen innere Bilder, wir erleben die Gefühle der Protagonisten mit, wir machen unwillkürlich Bewegungen, die Zeit scheint schnell oder langsam zu laufen etc. Wir gehen in Trance bei der Konzentration auf eine interessante Tätigkeit, Trance bietet uns einen Ausweg, wenn wir einen langweiligen Vortrag hören: wir flüchten uns in Tagträume oder kommen auf gute Ideen für andere Projekte. Trancen begleiten uns in unserer Einstellung zum Leben, zum Lernen und zur Bewältigung von Schwierigkeiten. Bewusst oder unbewusst wird unser Handeln geleitet durch „Innere Sätze“. Ist der Inhalt dieser Sätze positiv und verbunden mit der Vorstellungen einer Handlung, die gelingt („ich weiß, dass ich o.k. bin“, „ich kann das“ „ich werde das gut hinkriegen“), erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das in der Realität auch eintritt. Man kann dann von „positiver Trance“ sprechen. Sind die inneren Sätze negativ oder sogar abwertend getönt („immer mir muss das passieren“, „ich bin halt ein Pechvogel“,

„das schaffe ich nie“) ist der Focus der Trance gerichtet auf Misserfolg, Misslingen. Man spricht dann von „Problemtrance“.

Im Alltag der Studien-Beratung begegnen uns „Problemtrancen“, wenn jemand z.B. einen „Block“ in der Prüfung erlebt hat und nun auf dieses Erleben fokussiert ist mit der inneren Überzeugung, auch beim nächsten Versuch werde ihm das widerfahren.

*Ein Student, Maschinenbau, FH, 5. Semester, kommt zur Studienberatung nachdem er in einer Klausur durchgefallen ist. Er habe einen „Block“ gehabt „Sie hätten mich nach meinem Namen fragen können, den hätte ich nicht gewusst“. Es sind wenige Wochen bis zur Wiederholungsklausur und er quäle sich mit der Vorstellung, dass ihm dasselbe wieder passieren werde. Er habe Bücher gelesen über Prüfungsängste. Dort fand er den Tipp, man solle sich vorstellen, wie man die Prüfung erfolgreich bestehe. – Er habe das versucht, sehe sich aber nur als Versager. Er könne sich nur vorstellen, wieder einen „Block“ zu bekommen und dann endgültig durchzufallen.*

Solche Schilderungen sind gut geeignet, BeraterInnen mit in die Problemtrance hineinzuziehen. Die Hoffnungslosigkeit des Ratsuchenden springt über, das Gefühl von „Block“ verursacht Leere im Kopf, blockiert den Energiefluss, die Vorstellung vom Fallen in ein „schwarzes Loch“ hat eine Sogwirkung und aktiviert Gefühle von Hilflosigkeit.

Da kann es helfen, sich zu erinnern, dass die Heldinnen und Helden in Märchen und Mythen unter Gefahren in die Höhlen und Abgründe hinuntergehen oder in den Brunnen fallen und dort unten wichtige Erfahrungen machen um anschließend gewandelt in die Realität zurückzukehren. Das ermöglicht Distanz und eine Veränderung der Einstellung zu den „schwarzen Löchern“ in Interesse und Neugier: „was wird er/sie da drin erleben und wie wieder herausfinden...“. An die Stelle einer „gemeinsamen Problemtrance“ tritt Begleitung bei der Erforschung der finsternen Räume und bei der Suche nach Ressourcen, die einen Ausweg bahnen.

In der AG wurden einige Strategien aus der Hypnotherapie vorgestellt, die für die Begleitung in „schwarze Löcher“ hilfreich sind.

## Arbeitsgruppe 12

### AG-Clearing, Arbeitskreis Clearing

Klara Roeske (STW Bremen, Psych. Therap. Beratungsstelle, Clearingstelle)

Kurzfristig mussten wir das Thema für die AG 14 tauschen, da die Kollegin Frau Schwarz erkrankt war. Trotz der kurzfristigen Änderung haben die Organisatoren und Organisatorinnen es noch hervorragend geschafft, für die Clearing AG einen geeigneten Raum zu beschaffen. Dafür möchte ich mich ganz herzlich bedanken.

Wir hatten uns für das Thema "**Zilgrei**" entschieden, weil fast alle Kolleginnen und Kollegen, die im Clearingbereich tätig sind, einen großen Teil ihrer Arbeitszeit am Computer verbringen.

**Zilgrei** ist eine Atem- und Bewegungstherapie, die sehr gut einzusetzen ist, bei Verspannungen und Bewegungseinschränkungen, die die Computertätigkeit häufig mit sich bringt.

An der AG nahmen 7 Kolleginnen teil, die am Ende der Tagung alle davon überzeugt waren, dass sie **Zilgrei** auf jeden Fall auch an ihrem Arbeitsplatz durchführen und ihren Kolleginnen und Kollegen zumindest ansatzweise die Technik von **Zilgrei** vermitteln werden.

## Arbeitsgruppe 13

### Spiegelung der Kulturen und Wechsel des Focus - Europäisierung als Herausforderung personenbezogener Beratung an den Hochschulen

Dr. Gerhart Rott (ZSB BUGH Wuppertal, Vizepräsident von FEDORA)

Interkulturelle Anforderungen an die Beratungsmethoden oder Kenntnisse über unterschiedliche Bildungssysteme und -stile sind sowohl für die orientierende Studienberatung als auch für die psychologische Beratung von Bedeutung. Europäische Mobilitätsprogramme und veränderte Hochschulstrukturen, die nur noch im europäischen Zusammenhang zu verstehen sind, gewinnen an Einfluss auf die Beratungspraxis.

Eine europäische Netzwerkbildung der Beraterinnen und Berater im Hochschulbereich kann dazu beitragen, den Kontakt zu den Klienten, der eigenen Einrichtung und zur Berufsgruppe zu verändern.

Persönliche Erfahrungen in der interkulturellen Beratung, Zusammenhänge auf europäischer Ebene, sowie Ergebnisse beruflicher Vernetzung und ihre Auswirkungen auf die tägliche Arbeit sollten in diesem Workshop erläutert und erarbeitet werden.

Insgesamt nahmen an dem Workshop neben dem Moderator, er ist Leiter der Zentralen Studienberatung an der Bergischen Universität – Gesamthochschule Wuppertal und gegenwärtig Vizepräsident von FEDORA (Forum Européen De l'Orientation Academique), 13 weitere Kolleginnen und Kollegen teil. Zusätzlich besuchte eine Redakteurin des Deutschlandfunks die Veranstaltung.

Nach der Begrüßung, der Erläuterung der Ziele und des Aufbaus des Workshops sowie des wechselseitigen Kennenlernens wandten sich die Teilnehmer dem Thema „Interkulturelle Kompetenz der Beraterinnen und Berater“ zu.

Immer mehr Studierende absolvieren heutzutage einen Teil ihres Studiums an einer Universität im europäischen Ausland. Dies geschieht in den meisten Fällen mit dem Ziel, das eigene Wissen und die eigenen Erfahrungen im Bezug auf Europa zu vergrößern. Diese neugewonnene internationale Dimension kann ihnen dabei helfen, ihre zukünftige Karriere positiv zu beeinflussen. All dies resultiert allerdings in einer immer größer werdenden Zahl an Studierenden, welche die Beraterinnen und Berater vor immer neue Aufgaben im Zusammenhang mit einer fremden Kultur stellen.

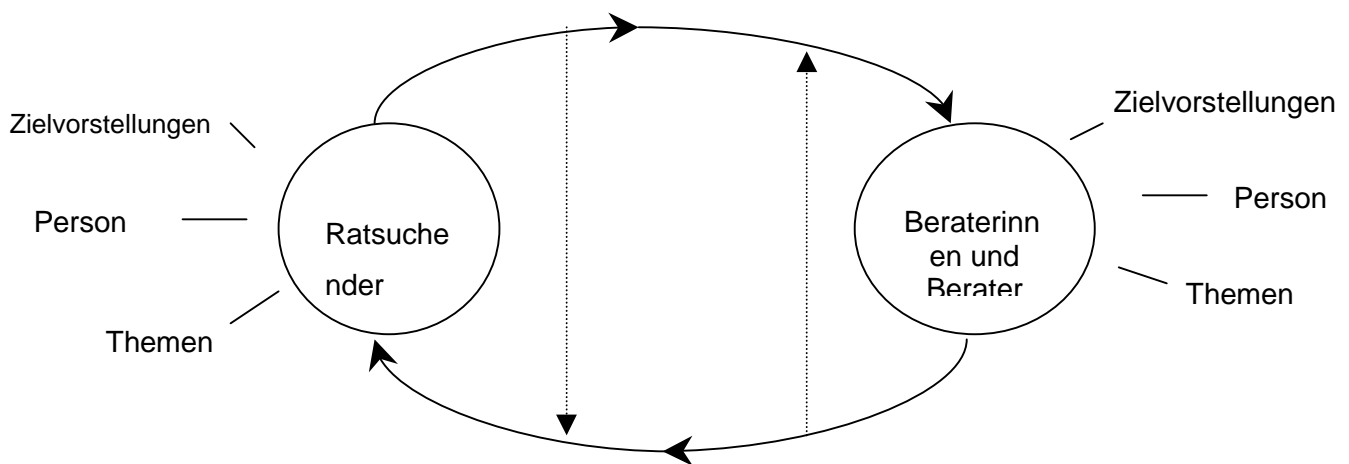
Im Vergleich zu Kulturen anderer Kontinente etwa asiatischen oder afrikanischen erscheint in europäischen Kulturen vieles sehr ähnlich. Vertraute gemeinsame politische Institutionen in der Europäischen Union und in dem zusammenwachsenden Europa, die auch konkrete Alltagssituationen beeinflussen (vgl. z.B. Euro), unterstützen die Bildung des Bewusstseins einer europäischen Identität. Die Vielfalt der europäischen Sprachen verweist jedoch auch auf wechselseitige Fremdheit. Sie ist begleitet von Spuren heterogener geschichtlicher Erfahrungen, Interessen und vielfältigen aktuellen Lebenswelten. Europäische Identität ist eng verbunden mit dem Respekt vor diesem Anderen und dem Willen zur Begegnung in wechselseitiger Freiheit und Wertschätzung. Sie ist ohne mehr oder weniger großen Fähigkeiten zur interkulturellen Begegnung der großen Mehrheit der Bevölkerung kaum denkbar.

Grundlegende Bedingungen von interkulturellen Begegnungen sind die Bereitschaft sich auf Fremdes verstehend einzulassen und sich und die eigenen kulturellen Welten im Spiegel des Fremden zu reflektieren.

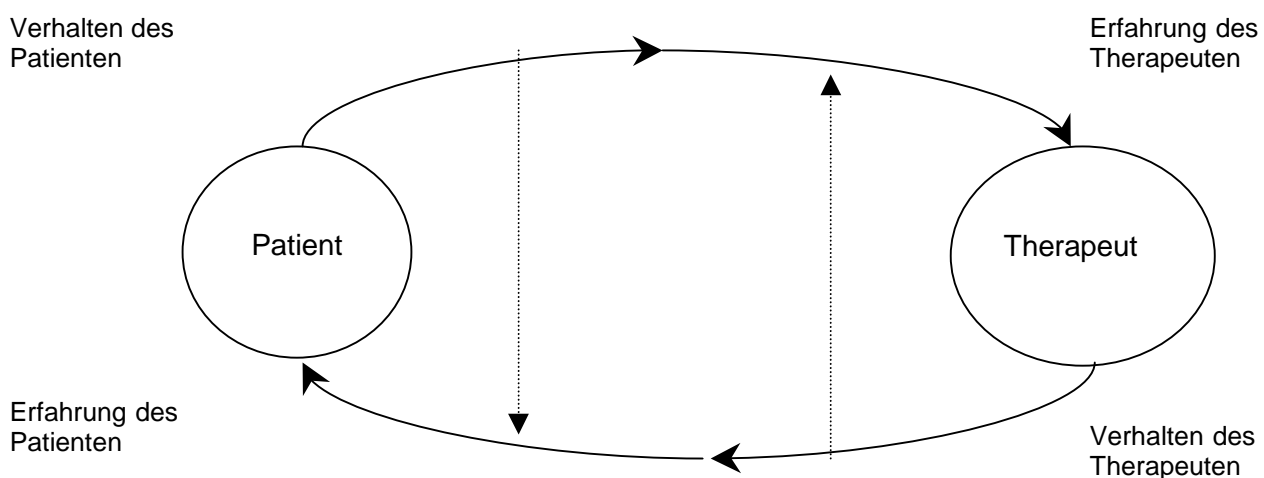
Vor diesen allgemeinen politischen und kulturellen Anforderungen, die europäische Wirklichkeiten aufwerfen, sind Beraterinnen und Berater von Studierenden dazu aufgerufen, angemessene professionelle Antworten in der Beratungspraxis zu finden, da Kernaspekte ihres Tätigkeitsfelds berührt sind:

- Beratung und Psychotherapie sind Interaktionsprozesse von Personen
- Beratung und Psychotherapie haben mit dem Klären und Verstehen von persönlichen Entwicklungen und Lebenskontexten zu tun. Die dabei auftretenden Wechselprozesse können folgende Grafiken vergegenwärtigen:

### Kommunikationsmodelle der Beratung und Psychotherapie



(nach Rott & Leonhardt, 1997)



(nach Laing, Phillipson & Lee, 1966, in: Orlsinsky & Howard, 1977)

Methodisch basiert die Beratung im europäischen Kontext auf der Erweiterung dieser Wechselwirkungen mittels interkultureller Beratungskompetenz. Die anerkannten Beratungskommunikationsmodelle und -theorien sowie praktische Beratungs- und Psychotherapieverfahren bilden weitverzweigte Grundlagen auch für die interkulturelle Beratungskompetenz. Sie bedürfen jedoch der Übersetzung und Konkretisierung, zu der insbesondere die Kulturen vergleichende Psychologie (crosscultural psychology) und phänomenologisch orientierte Forschungen beitragen.

Organisatorisch und inhaltlich ist die Beratung auf den europäischen Kontext verwiesen. Hochschulen als besondere Träger von Wissenschaft und Forschung und Studierende sind in intensiver Weise in europäische und weltweite Verknüpfungen einbezogen

Monica R. Armour entwickelt verschiedene Empfehlungen im Zusammenhang mit interkultureller Beratung. Sie beziehen sich sowohl auf die Prozessqualitäten, d.h. auf die Rolle der Beraterin bzw. des Beraters, und auf die während einer Sitzung verwendeten Kommunikationsstile, als auch auf die Organisationskultur (vgl. Armour, 1997).

Im Zusammenhang mit Prozessqualitäten hält sie die Wahrnehmung der eigenen Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen und ihr Einfluss auf das Verhalten als Beraterinnen und Berater für bedeutsam. Hinzu gehört, die Kernwerte und Überzeugungen der Studierenden im Unterschied zu den eigenen Werten und auch denen der eigenen Hochschule wahrzunehmen und die Differenzen der Werte und Überzeugungen einfach als unterschiedlich zu begreifen und sie nicht als richtig oder falsch zu bewerten. In dem Moment, wo man anfängt zu verurteilen, nimmt man sich die Möglichkeit, effektiv mit den kulturellen Unterschieden zu arbeiten. Hilfreich ist dabei, Studierende sowohl als Individuum als auch als Mitglied einer oder mehrere sozialer Gruppen in größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu betrachten.

Die Funktion der Beraterrolle bedarf einer expliziten Reflexion, da sie eine Quelle von Missverständnissen sein kann. Die Antworten zu folgenden Fragen können helfen, mit diesen Missverständnissen umzugehen:

1. Bei welchen Problemen und Themen suchen Studierende das Gespräch? Und unter welchen Umständen finden sie es nützlich, mit jemandem zu sprechen?
2. Ist die Rolle eines professionellen fremden Beraters in der eigenen Kultur akzeptiert, oder hat die Kultur eng begrenzte Beraterrollen festgelegt, z.B. Eltern, Großeltern, religiöse Funktionsträger oder Lehrer? Welche Bedeutung hat die professionelle Beratung für den Studierenden?
3. Welche Erwartungen haben die Ratsuchenden an die Beratung (Rat, Entscheidung, physischer Kontakt)? Was finden sie hilfreich?

Ist es in der Beratung sinnvoll, unterschiedliche Kommunikationsstile zu nutzen, so gilt dies im besonderen Maße im interkulturellen Beratungsfeld, um erleichterte Zugänge zu finden. Es stellt sich die Frage, welche bevorzugten Kommunikationsstile ein Studierender hat. Zur Auswahl stehen dabei die mündliche Kommunikation, die sich auch indirekt, beispielsweise durch das Erzählen einer Geschichte oder die Nutzung von Metaphern äußern kann, oder die schriftlich Kommunikation wie das Schreiben von Briefen oder Tagebucheinträgen. Es kann hilfreich sein für Klienten, die die mündliche Kommunikation als schwierig empfinden, ein Tagebuch zu führen, oder Briefe an die Beraterin oder den Berater zu schreiben. Als dritten Kommunikationsstil wäre die visuelle Kommunikation zu nennen. Sie äußert sich durch Visualisierung zum Beispiel von Träumen durch das Anfertigen von Zeichnungen, Skulpturen, Fotografien oder anderer visueller Mittel.

Die Beratung ist eingebettet in die allgemeinere Organisationskultur der Universität, und häufig

können sowohl formell als auch informell die wichtigsten Botschaften an die Studierenden dort entstehen und die Möglichkeit der Beratung beeinträchtigen. Es sind besonders zwei Fragen, denen nachzugehen sind:

1. Nimmt die Kultur der eigenen Hochschule kulturelle Unterschiede positiv zur Kenntnis?
2. Sind kulturell verschiedene Rollenmodelle präsent und in der Hochschule verankert? Finden sich Klienten aus anderen Kulturkreisen in den Einrichtungen, Mitarbeitern oder Berichten der Hochschule wieder?

#### Erklärung kultureller Unterschiede

Heaven is where the police are British, the chefs French, the mechanics German, the lovers Italian and it is all organised by the Swiss.

Hell is where the chefs are British, the mechanics French, the lovers Swiss, the police German and it is all organised by the Italians. (Lago, 1996)

Monica Armour legt einerseits nahe, das Denken in Stereotypen zu vermeiden. Auf der anderen Seite ist sie sich der Tatsache bewusst, dass niemand frei von Vorurteilen ist, denn schon allein das Erkennen von Unterschieden zwischen den Kulturen ist abstrahierend und führt unweigerlich zu Stereotypenbildungen. Diese Wahrnehmung kultureller Unterschiede ist für die interkulturelle Beratung von entscheidender Bedeutung, da sie Entwürfe der verschiedenen Kulturen erstellen, ohne die eine Beratung nur schwer möglich ist. Crosscultural studies sind Versuche, die Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen näher zu beschreiben, sie einem vernünftigen Diskurs zu unterziehen, und damit über eine bloße Stereotypenbildung hinauszugehen. Zwei Ansätze der crosscultural studies zur Unterscheidung von Kulturen wurden in die Arbeitsgruppe eingebracht.

1. Gannon and Associates versuchen, mit mehr qualitativen Forschungsmethoden Metaphern zu konstruieren, die die Essenz von Kulturen einfangen. Für Europa liegen folgende Beschreibungen vor (vgl. Gannon and Associates, 1994):
  - das traditionelle britische Haus
  - die italienische Oper
  - das deutsche Symphonieorchester
  - der französische Wein
  - das schwedische Stuga (Sommerhaus)
  - das russische Ballet
  - die belgische Spitze
  - der spanische Stierkampf
  - die irischen Gespräche
  - das türkische Kaffeehaus
2. Einen anderen Versuch, der in zahlreichen quantitativen empirischen Untersuchungen aufgegriffen wurde, unternahm Hofstede et al. Sie entwickelten Skalen für vier Dimensionen mit je zwei Polen, die kulturelle Unterschiede beschreiben können.
  - The power distance dimension: small power distance vs. large power distance
  - The uncertainty avoidance dimension: weak uncertainty avoidance vs. strong uncertainty avoidance
  - The individualism collectivism dimension: collectivist vs. individualist
  - The masculinity dimension: feminine vs. masculine

Als Hintergrundinformationen sind diese Analysen sehr wichtig, in ihrer Relevanz und in ihrem Erklärungswert sind sie jedoch notwendigerweise begrenzt. Bei der großen Vielfalt der Kulturen



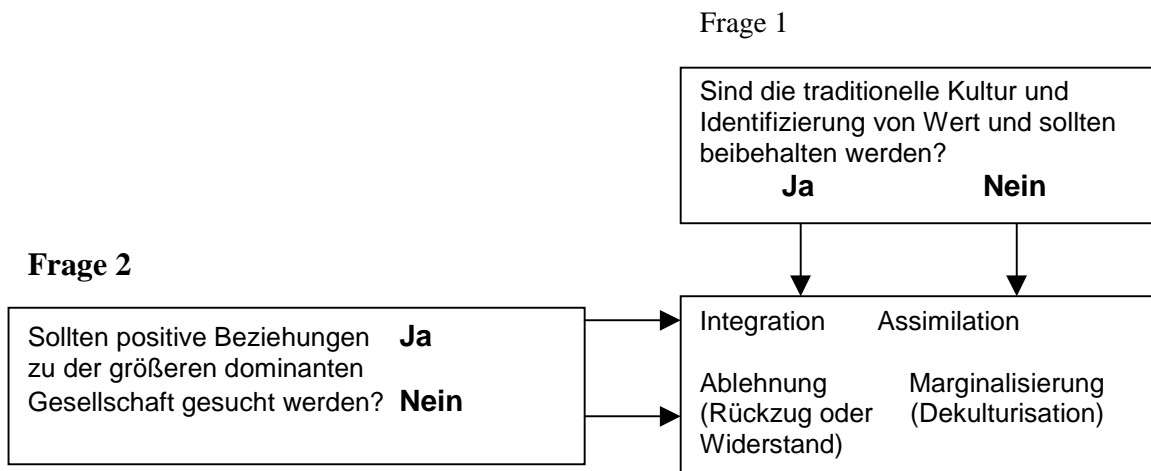
kann man natürlich nicht alles über diese Kultur wissen oder alle Bücher gelesen haben. Vieles lässt sich erst im Gespräch lösen und anhand eigener Erfahrungen klären. Dabei sind zwei Punkte, auf die McDevitt hinweist, bei der Entwicklung einer interkulturellen Beratungsmethode nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. McDevitt, 1996):

1. In der interkulturellen Beratung sollte man sich seiner eigenen Identität gewahr sein, um die des anderen verstehen zu können. Wichtiger Bestandteil der interkulturellen Beratung ist das Verständnis für sich selbst und andere. Übereinstimmungen einzelner Werte in den verschiedenen Kulturen zu entdecken und zu erkennen kann die Kommunikation erleichtern.
2. Besondere Beachtung ist der Regression in der Sprache beim Eintritt in eine andere Kultur zu schenken. Es ist für den Beraterinnen und Berater wichtig zu verstehen, dass der Ratsuchende sich nicht so ausdrücken kann, wie er es in einer anderen Kultur schon einmal gelernt hat, und er dadurch in frühere Phasen seiner persönlichen Entwicklung zurückgeworfen wird, was bei ihm ein Gefühl der Hilflosigkeit und Bedrohung auslösen kann.

Abschließend bleibt noch ein Blick auf die Chancen und Ziele der interkulturellen Beratung im europäischen Kontext zu werfen.

Allgemein identifiziert Berry vier mögliche Reaktionen ausländischer Studierender auf eine neue Kultur, wobei diese Ergebnisse nicht statisch, sondern dynamisch zu sehen sind, abhängig jeweils von den verschiedenen Stadien des Anpassungsprozesses (vgl. Berry, 1985).

#### Chancen und Ziele der interkulturellen Beratung im europäischen Kontext



(nach Berry, 1985)

Van Deurzen-Smith beschreibt vier Phasen der Anpassung (vgl. Van Deurzen-Smith, 1996)

1. das Zurückkommen auf seine frühere Identität
2. das Versinken in dem Gefühl, ein Fremder, ein Außenseiter zu sein
3. der Versuch, sich an die neue Kultur anzupassen, und die Annahme einer falschen Identität
4. die Nutzung der Möglichkeiten, die sich durch die Herausforderung einer neuen Kultur ergeben, und das Abstrampeln in der Unsicherheit. Erst durch die Erkenntnis, dass man trotz aller Zweifel überleben kann, kann eine neue Identität entstehen.

Durch zusätzliche Informationen und Orientierung und eine gute methodische Kompetenz interkultureller Beratung kann es gelingen, dass in einer europäischen Weise ein Feld der Integration geschaffen wird, in dem sowohl die Gastgeberkultur als auch die eigene Kultur verankert sind. Das Vertrauen in die eigene und die Offenheit gegenüber fremden Kulturen eröffnen Perspektiven einer europäischen Identität.

Im Anschluss an die interkulturelle Kompetenz der Beraterinnen und Berater wurden in Zweier- oder Dreiergesprächen eine schwierige Beratungs- oder Kommunikationssituation im europäischen Kontext erarbeitet. Zentrale Fragen waren hierbei: Was war schwierig? Was hat besonders gut geholfen? Wo kommen interkulturelle Kompetenzen ins Spiel?

Besondere Bedeutung erhielt die Frage, wie man interkulturelle Kompetenzen erweitert. Dabei wurde vor allem auf die Chancen professioneller Netzwerke hingewiesen, die eine Unterstützung für die europaorientierte Beratung darstellen.

### **Interaktive Konzeptuelle Netzwerke: interkultureller Vergleich von Studienberatung**

Wahrnehmung der eigenen

- persönliche Biographie
- kultureller Hintergrund
- professionelle Erfahrung

gegenseitige Anerkennung von und Respekt vor

- dem Unbekannten und der Komplexität
- nationalen and kulturellen Unterschieden
- sozialen, politischen und wirtschaftlichen Hintergrund
- verschiedenen professionellen Kontexten and Verfahren

konstruktives Austauschverfahren:  
Kenntnisse und neue Gedanken gewinnen

Stärke und Schwäche des eigenen Weges klären und revidieren

Felder gemeinsamer professioneller Interessen identifizieren

(nach Rott et al., 1997)

Ein Beispiel für ein solches europäisches Netzwerk ist das Forum Européen de l'Orientation Académique, kurz FEDORA. Gegründet wurde FEDORA 1988, um dem wachsenden Bedürfnis europäischer Beraterinnen und Berater, die Studierenden über Themen wie Studien- und Arbeitsmöglichkeiten im europäischen Ausland informieren zu können, gerecht zu werden.

FEDORA ist eine Organisation, in der Einzelpersonen, die beruflich in der Beratung in europäischen Hochschulen in einem Land der Europäischen Union tätig sind, Mitglied werden können. Einzelpersonen aus Nicht-Mitgliedstaaten, sowie Organisationen und Einrichtungen aus dem Bereich der Beratung an Hochschulen können den Status eines außerordentlichen Mitglieds erwerben.

FEDORAs Ziele sind die Entwicklung eines europäischen Netzwerks für Beraterinnen und Berater an Universitäten. Die Organisation unterstützt die Entwicklung von Beratungsangeboten und den Austausch von Erlerntem und Erfahrungen durch gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen. Beispiele solcher Veranstaltungen sind der alle drei Jahre stattfindende *FEDORA Congress* (zuletzt 2000 in Edinburgh), die *FEDORA Summer University* (die nächste findet vom 2.-6. Juli 2001 in Paris statt), die *FEDORA Employment Conference on matters relating to student advisers and employers in Europe* (Thessaloniki 2002) oder das *FEDORA Psyche Symposium of psychological counselling in European higher education*, das als nächstes im Jahre 2002 in Lissabon abgehalten wird.

Untergruppen von FEDORA sind die sogenannten Working Groups wie z.B. Training, Employment, Psychological Counselling in Higher Education (Psyche) und Equal Opportunities.

Die Notwendigkeit solcher Netzwerke wie FEDORA und der interkulturellen Kompetenz der Beraterinnen und Berater zeigt sich bei der Analyse des Einflusses der europäischen Bildungspolitik und der Mobilitätsprogramme auf das Beratungsgeschehen. Mobilitätsprogramme wie Socrates und Leonardo da Vinci wurden für Studierende entworfen, um den Veränderungen und Anforderungen unserer heutigen Industriegesellschaft, wie z.B. der steigenden Bedeutung von Computer- und Sprachkenntnissen, gerecht zu werden. Sie sind zugänglich für die 15 EU-Staaten, Norwegen, Island, Liechtenstein, sowie die 10 Anwärterstaaten aus Zentral- und Osteuropa und Zypern.

Erklärungen wie die Bologna Magna Charta Universitatum von 1988 legen Ziele der europäischen Kooperation auf Universitätsebenen fest. Diese Ziele beinhalten z.B. den gegenseitigen Austausch von Informationen und gemeinsame Projekte zur Verbesserung des Lernprozesses und die Vergabe von Stipendien, um Studierenden eine Mobilität zu ermöglichen.

Die Mobilitätsprogramme bilden jedoch nicht nur eine Möglichkeit für Studierende, ihren Horizont zu erweitern, sondern sie stellen sie auch vor eine Reihe von Problemen beim Eintritt in eine fremde Kultur, die sie versuchen, mit Beraterinnen und Beratern in den entsprechenden Ländern zu lösen. Dies erfordert wiederum interkulturelle Kompetenz der Beraterinnen und Berater.

Insgesamt kamen die Kolleginnen und Kollegen, die an dem Workshop teilnahmen, zu dem Ergebnis, dass eine Weiterbildung der interkulturellen Kooperation sowohl gewünscht als auch nötig ist. Die Bereitstellung finanzieller Ressourcen (z.B. für Weiterbildungsseminare und Reisekosten) vonseiten der Hochschule und die interne Kooperation ist hierbei besonders wichtig, um es den Beratern von Studierenden zu ermöglichen, ihre Aufgaben auch auf transeuropäischer Ebene erfüllen zu können.

## Literatur

Aherne, Declan, Rott, Gerhart (1997), *Toward the future of psychological counselling in European higher education. Proceedings from the Fifth European Congress of Psychology.*

Armour, Monica R. (1997). Cultural and racial diversity: Implications for guidance and counselling. In: Butcher, V. (1997). *Decision making for lifelong learning with traditional students.* Brussel: VUBPress (in press) (pp 89-96).

Bell, Elsa, McDevitt, Craig, Rott, Gerhart, Valerio, Paolo (1994): *L'aide psychologique dans l'enseignement superieur. Etat des lieux en Europe.* Napoli : Città del Sol.

Bell, Elsa, McDevitt, Craig, Rott, Gerhart, Valerio, Paolo (1994): *Psychological counselling in higher education. A European overview.* Napoli: Città del Sol.

Berry, John W. (1985). Psychological adaptation of foreign students. In: Samuada, Ronald J., Wolfgang, Aaron (ed). *Intercultural Counselling and Assessment. Global Perspectives.* Lewinston: C.J. Hogrefe, Inc. (pp235-252)

Gannon, Martin J. and associates (1994). *Understanding Global Cultures. Metaphorical Journeys through 17 countries.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Hochschulrektorenkonferenz (Ed.) *Ein Jahr davor: Studieren in Europa.* Bonn/Berlin: Dokumente zur Hochschulreform (Vol. 72).

Hochschulrektorenkonferenz (Ed.) *Hochschulabsolventen für den europäischen Arbeitsmarkt – eine Herausforderung für die Universitäten.* Bonn/Berlin: Beiträge zur Hochschulpolitik (Vol. 4).

Lago, Colin (1996). Counselling Students from other countries. In: Association for Student Counselling (Ed.). *Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health - Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, University of Sussex Falmer Brighton, March 1996* (pp.86-87).

McDevitt, Craig (1996). A Counsellor's observations on working in an Intra-European context. In: Association for Student Counselling (Ed.). *Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health - Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, University of Sussex Falmer Brighton, March 1996* (pp.78-81).

Orlinsky, D.E. & Howard, K.I. (1977). The Therapist's Experience of Psychotherapy. In: Gurman, A.S. & Razin, A.M. (eds.). *Effective Psychotherapy: A Handbook of Research.* Oxford, New York, Toronto, Sidney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press. (pp. 566-568)

Rott, Gerhart & Leonhardt, Ulrike (1997). *Themen- und personenzentrierte Gesprächsführung in der Studienberatung - Dokumentation zum Modul 1.* Hagen: Hochschulübergreifende Fortbildung des Landes NRW.

Rott, Gerhart (1996). Student psychological health and the development of higher education in a changing cultural and political European environment: Reviewing the conference and looking forward to the future. In: Association for Student Counselling (Ed.). *Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health - Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, University of Sussex Falmer Brighton, March 1996* (pp.113-115).

Rott, Gerhart (1997). Practice and research in psychological and psychotherapeutic counselling in the European context. In: Kalantzi-Azizi, Anastasia, Rott, Gerhart and Aherne, Declan (ed). *Psychological counselling in higher education. Practice and research*. Athen: Elinika Grammata. (pp. 32-51)

Rott, Gerhart, Stratkova, Eliska & Freibergova Zusanna (1997). Un aperçu des prises de décision selon les cultures. In: Butcher, V. (1997). *Decision making for lifelong learning with traditional students*. Brussel: VUBPress (in press). (pp. 138-143)

Van Deurzen-Smith, Emmy (1996). Alienation and Adaptation: First hand experience of student migration. In: Association for Student Counselling (Ed.). *Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health - Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, University of Sussex Falmer Brighton, March 1996* (pp.1-5).

Van Esbroeck, Raoul and Watts, A.G. (1998). *New skills for new futures: Higher education guidance and counselling services in the European Union*. Brussel: VUBPress.

## Arbeitsgruppe 14

### Stationäre Psychotherapie für Studierende

Sylvia Asmus (Fachklinik Heiligenfeld)

#### Aktuelle Themenstellung:

Studierende sind in ihrer besonderen Situation vielfältigen emotionalen und sozialen Belastungen ausgesetzt, Sie müssen sich in einer zunächst ungewohnten Umgebung zurechtfinden, Entscheidungen in Bezug auf Ihre Studienwahl, einen eventuellen Studienwechsel oder Studienabbruch treffen. Sie haben vielleicht Lernschwierigkeiten oder Prüfungsängste, die Lösung vom Elternhaus oder die Gestaltung von Partnerschaften fällt ihnen schwer. Diese Belastungen führen nicht selten in persönliche Krisen, die nur mit Unterstützung zu bewältigen sind. Falls hier eine ambulante Beratung oder Therapie nicht ausreicht kann eine stationäre Behandlung sinnvoll sein.

In der Arbeitsgruppe wurde ein stationäres therapeutisches Konzept (Fachklinik Heiligenfeld) für Studierende beispielhaft dargestellt und diskutiert. Es wurde ein Eindruck aus der therapeutischen Arbeit mit Studierenden vermittelt und erste Erfahrungen erläutert.

An dieser AG nahmen sechs interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer teil.

#### Psychotherapeutische Behandlung von Studierenden in der Fachklinik Heiligenfeld - Gruppenstruktur, Indikationen, Behandlungskonzept -

Für die psychotherapeutische Behandlung der Studierenden ist in der Fachklinik eine spezielle Behandlungsgruppe eingerichtet.

Konzipiert ist diese Gruppe für Studentinnen und Studenten, bei denen ambulante Beratung und Therapie als Unterstützungsmaßnahmen in Konfliktsituationen nicht mehr ausreichen oder erschöpft sind. Bei Indikationen wie Depression, Angstsyndrom, Essstörungen, Posttraumatische Belastungsstörung und anderen psychischen und psychosomatischen Störungen ist hier eine stationäre Behandlung angezeigt. In einem Spezialprogramm wird die besondere Situation der Studierenden gewürdigt und entsprechende therapeutische Angebote bereitgestellt.

Die Studentengruppe besteht aus ca. acht Studierenden und wird von einer Dipl.-Psychologin/Therapeutin geleitet, die als frühere Mitarbeiterin einer Psychologischen Studienberatungsstelle im Bereich der ambulanten therapeutischen Arbeit mit Studierenden über mehrjährige Erfahrung verfügt.

Die vier mal wöchentlich stattfindende Gruppenpsychotherapie der Studierenden ist Kern des Behandlungskonzeptes. Hier ist zum einen Raum, konkrete Strategien im Umgang mit Studienproblemen zu lernen als auch typische Probleme im Zusammenhang mit der eigenen Identitätsentwicklung, mit Kontakt und Partnerschaft zu bearbeiten.

Daneben wird für die KlientInnen ein gezieltes Programm zusammengestellt aus dem breiten Bereich von Körpertherapien, kreativen Therapien, verhaltenstherapeutischen und sozialtherapeutischen Gruppen.

### Erfahrungen aus der therapeutischen Arbeit mit den Studierenden

Erste konkrete Erfahrungen in der Klinischen Arbeit mit den Studierenden zeigen, dass neben den typischen Studienproblemen wie Prüfungs- und Redeängsten, Lern- und Arbeitsschwierigkeiten, Studienabbruchgedanken und Schreibstörungen massive biographische Probleme viel Raum in der Therapie einnehmen.

Zu Beginn der Therapie klagen viele der Studierenden auch über Heimweh. Einige befinden sich zum ersten Mal für einen längeren Zeitraum von zu Hause weg. Erfahrungsgemäß integrieren sie sich aber rasch in die therapeutische Gemeinschaft.

Eine Aufenthaltsdauer von bis zu 12 Wochen erscheint als sinnvoll. Die Therapie sollte in die Semesterplanung integriert werden.

Einige Studierende nutzen das Plenum der Klinik (Dienstag Nachmittag, Vollversammlung der Mitarbeiter und Patienten) zum „Reinschnuppern“ in eine stationäre Einrichtung.

### Informationen zur Fachklinik Heiligenfeld

(Eine Kurzvorstellung der Fachklinik wurde bereits im Tagungsbericht Sept. 2000 ARGE Dresden „Männerbünde und Frauennetzwerke - Netzwerk in der Beratung,“ veröffentlicht.)

Die Fachklinik Heiligenfeld in Bad Kissingen ist eine Rehabilitationsklinik für Psychotherapeutische Medizin, Psychosomatik, Psychiatrie und Psychotherapie. Ein ganzheitliches und integratives Verständnis bildet die Grundlage der Klinik.

Im Zentrum der Behandlung steht die vier mal wöchentlich stattfindende Kerngruppe, in der gegenwärtige und frühere Lebensthemen bearbeitet werden und Raum da ist, neue Schritte auszuprobieren. Zusätzlich wird für jede/n PatientIn aus dem breiten Bereich von Körpertherapien, kreativen Therapien, verhaltenstherapeutischen Therapien und Meditationen ein gezieltes Programm zusammengestellt (z.B. Aggressionsgruppe, dynamische Atemarbeit, Essstrukturgruppe, Körperdynamik, kunsttherapeutische Malgruppe, Stimmarbeit, TAKETINA-Rhythmustherapie, Arbeit im körperwarmen Wasser, Soziale Kompetenz, Stressbewältigungstraining, therapeutisches Theater, stille und andere Meditationen usw.).

Die Besonderheiten der Klinik sind eine außergewöhnlich hohe Behandlungsintensität, die Betonung erlebnis- und körperorientierter Therapiemethoden und die Berücksichtigung der geistig-spirituellen Entwicklung.

Es werden alle psychosomatischen, insbesondere neurotischen aber auch psychiatrischen Erkrankungen, schwere Persönlichkeitsstörungen und Psychosen, religiöse und existentielle Krisen behandelt.

Kostenträger sind die gesetzlichen und privaten Krankenversicherungen, sowie einzelne Rentenversicherungen.

#### Maßnahmen zur weiteren Verbesserung der therapeutischen Unterstützung der Studierenden (Kooperationen)

Zwischen den Studienberatungsstellen und der Fachklinik Heiligenfeld hat sich eine engere Zusammenarbeit ergeben. Studierende werden von den Studienberatungsstellen verstärkt auf das spezielle Heiligenfelder Angebot aufmerksam gemacht (z.B. durch Aushang der Prospekte), die Studierenden werden vice versa von der Klinik über die Angebote der Studienberatungsstellen vor Ort informiert.

Über erste Therapieergebnisse wollen wir auf einer der nächsten ARGE-Tagungen berichten.

Darüber hinaus findet ein anregender und interessanter Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen Mitarbeitern der Beratungsstellen und der Klinik statt. (Anfang März hospitierte Edith Püschl (FU Berlin) 2 Tage in der Fachklinik Heiligenfeld. Rund ums Studium und Therapie wurden wichtige Themen wie Nachsorge, Transfer, Aufnahmeverfahren, Beratungsbedarf usw. erörtert.

Weitere Hospitationsgäste haben sich angekündigt. Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit.)

Bezüglich der Nachsorge nach Klinikaufenthalt in Heiligenfeld ist eine engere Zusammenarbeit mit der Universität Bielefeld/ Roswitha Hofmann und der Universität Hannover/Dr. Helga Freese angedacht. Es ist geplant in einer der nächsten ARGE-Tagungen eine gemeinsame AG anzubieten.

Die Fachklinik Heiligenfeld ist an einer engen Zusammenarbeit zwischen Klinik und den Beratungsstellen und Arbeitsgruppen/-gemeinschaften interessiert. Bei Interesse wenden Sie sich an:

Sylvia Asmus  
 Fachklinik Heiligenfeld  
 Euerdorfer Str. 4-6  
 97688 Bad Kissingen

Tel. 0971/820 60  
 Fax: 0971/6 85 29  
 E-Mail: [info@heiligenfeld.de](mailto:info@heiligenfeld.de)  
 Internet: [www.heiligenfeld.de](http://www.heiligenfeld.de)



## **ARGE fordert Ausbau der psychologischen Beratungsdienste an Hochschulen und Studentenwerken**

Im August 1999 haben das Deutsche Studentenwerk und die Hochschulrektorenkonferenz in einer gemeinsamen Erklärung darauf hingewiesen, dass sie psychologisch-psychotherapeutische Beratungseinrichtungen an den Hochschulen für unverzichtbar halten. Diese Beratungsdienste gehören zu den notwendigen Rahmenbedingungen, durch die Studierenden ein zügiges und erfolgreiches Studium ermöglicht wird. Gleichwohl dauern an verschiedenen Hochschulorten Diskussionen um Einschränkungen dieses Beratungsbereiches an. Aus diesem Grunde sollen die Konsequenzen solcher Bestrebungen kurz skizziert werden.

Eine Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks<sup>1</sup> zeigt, dass 27% aller Studierenden sich wegen psychischer Schwierigkeiten im Studium beeinträchtigt gefühlt haben und dass 13% der Studierenden Bedarf nach psychologischer Beratung äußerten und 7% auch tatsächlich professionelle Hilfe in Anspruch nahmen.

Alle einschlägigen Untersuchungen zur gesundheitlichen und psychosozialen Lage Studierender belegen, dass psychosoziale Krisen bei Studierenden auf Grund der in dieser Lebensphase zu bewältigenden Entwicklungsanforderungen gehäuft auftreten und ein entscheidender Risikofaktor für das Gelingen des Studiums sind. So spielen beispielsweise Identitäts- und Selbstwertprobleme als Ursache für Arbeitsstörungen, Studienverzögerungen und Studienversagen eine entscheidende Rolle. Störungen der Arbeits- und Leistungsfähigkeit treten bei Studierenden unabhängig von deren intellektueller Begabung und ihrem fachlichen Talent auf. Häufig sind es gerade hochbegabte Studierende, die wegen hochgesteckter innerer oder äußerer Leistungsansprüche in unlösbare Konfliktlagen geraten.

Aus diesen Gründen ist es nur konsequent, dass an fast allen deutschen Hochschulen in Trägerschaft der Studentenwerke und der Hochschulen psychologische Beratungsstellen existieren, in denen ExpertInnen arbeiten, die mit studentischen Problemsituationen und den darauf zugeschnittenen Lösungsansätzen optimal vertraut sind. Dort finden die Studierenden ein niedrighwelliges und kurzfristig erreichbares Beratungsangebot vor. Auf diese Weise können psychosoziale Krisen bewältigt werden, bevor Chronifizierungen und langfristige psychische oder gesundheitliche Konsequenzen oder negative Auswirkungen auf das Studium eintreten.

Es handelt sich bei diesen Einrichtungen um spezialisierte Beratungsdienste, mit denen die Hochschulen und Studentenwerke ihrer Fürsorgepflicht gegenüber den Studierenden nachkommen, indem sie für die typischen Problemlagen Studierender entsprechende Unterstützungssysteme anbieten. Solche Leistungen sind international Standard und ihre Ausstattung kann durchaus als Qualitätsmerkmal eines Hochschulstandortes verstanden werden.

Die Beratungsarbeit trägt nicht nur dazu bei, individuelle Krisen erfolgreich zu meistern, sondern ist ein Element der Herstellung von Chancengleichheit. Sie fördert Studierende bei der optimalen Nutzung ihrer persönlichen und intellektuellen Potentiale im Hinblick auf die Verwirklichung ihrer Studienziele. Auf der Ebene der Hochschulausbildung leistet die Beratungsarbeit einen wesentlichen Beitrag zur optimalen Nutzung der für Bildung und Ausbildung investierten Mittel. Um eine Vorstellung von finanziellen Größenordnungen in

---

<sup>1</sup> Roland Hahne, u. a.: Studium und psychische Probleme. Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn, Juli 1999.

diesem Bereich zu geben, sei darauf verwiesen, dass im Durchschnitt ein Studierender im Jahr 13.700 DM „kostet“ und die laufenden Grundmittel pro Absolvent 129.000 DM betragen (Angaben des Statistischen Bundesamtes für 1998). Auch unter finanziellen Gesichtspunkten ist es deshalb nicht vertretbar, dass z.B. auf Grund nicht behandelter Arbeitsstörungen viele Semester an Studienverzögerung entstehen oder wegen nichtbewältigter Prüfungsangst Examina misslingen.

Ein effektives Hochschulsystem, das die akademische Bildung eines immer größeren Anteils der nachfolgenden Generation sicherstellen soll und dem damit ein wichtiges Potenzial des Standortes Deutschland anvertraut ist, muss dafür Sorge tragen, dass neben einer qualitativ hochwertigen Lehre auch die für das Gelingen eines Studiums notwendigen flankierenden Unterstützungsleistungen angeboten werden. Es ist nicht zu verantworten, dass intellektuell hervorragend begabte junge Menschen ihr Potenzial nicht ausschöpfen können, weil sie keine Hilfestellung im Umgang mit den in diesem Lebensabschnitt weit verbreiteten psychosozialen Krisen erhalten.

Studierende besetzen später Führungspositionen, die ein hohes Maß an Kreativität, Verantwortung und Handlungsfähigkeit verlangen; sie werden als berufstätige Erwachsene eine entscheidende Triebkraft für die wissenschaftliche, soziale, wirtschaftliche und technische Weiterentwicklung unserer Gesellschaft sein. Deshalb ist es eine gesellschaftliche Verantwortung von hoher Priorität, Bedingungen zu schaffen, die Studierende für ihre zukünftige Arbeits- und Lebenswelt in fachlicher, psychischer und sozialer Hinsicht möglichst gut und umfassend vorbereiten.

Die ARGE sieht mit großer Sorge, dass die psychologisch-psychotherapeutische Beratung an einigen Hochschulstandorten durch kurzfristige Einsparerwägungen gefährdet wird, was zur Folge hätte, dass Studierende in akuten persönlichen Krisen keine Ansprechpartner im Feld Hochschule finden und dass auch die Beiträge der Beratungsstellen zur Prävention psychischer Schwierigkeiten und zur Förderung eines zielgerichteten und erfolgreichen Studiums nicht mehr verfügbar wären.

Studierende werden sich an den Hochschulen zukünftig mit steigenden Anforderungen in Hinblick auf intellektuelle Leistungsfähigkeit, zielgerichtetes Arbeitsverhalten und soziale Kompetenz konfrontiert sehen. Um diese Anforderungen zu bewältigen, werden sie in verstärktem Maße auch auf psychologische Unterstützung angewiesen sein. Die ARGE fordert deshalb die Landesregierungen und die beteiligten Träger von Beratungseinrichtungen auf, für den weiteren Ausbau der psychologischen Beratung zu sorgen und an bisher unversorgten Standorten mit dem Aufbau entsprechender Beratungsdienste zu beginnen.

Jena, den 02.03.2001

## Arbeitskreis Qualitätsmanagement in der Studienberatung

Leitung: Günter Kohlhaas, Ludger Lampen, Renate Schwan

Das offene Treffen des ständigen ARGE-Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Studienberatung" wurde von 9 Kolleginnen und Kollegen besucht.

Zunächst wurde über das Entstehen und die aktuellen Aufgabenstellungen des Arbeitskreises informiert:

Der Arbeitskreis hat sich im Herbst 1998 gebildet und seitdem in seinen öffentlichen Sitzungen und Angeboten anlässlich von ARGE-Fachtagungen eine beträchtliche Zahl von Beraterinnen und Beratern in die Erarbeitung von Kenntnissen zum Qualitätsmanagement und von Ideen zu dessen Umsetzung in der Studienberatung einbezogen.

Nachdem ein erster Überblick über verschiedene Qualitätsmodelle erarbeitet und die Entscheidung für die nähere Beschäftigung mit dem EFQM-Excellence Modell gefallen war, beschloss der Arbeitskreis im November 1999, sich im weiteren zunächst auf drei Aufgaben zu konzentrieren:

1. Weitergabe der Erkenntnisse und Arbeitsergebnisse an die Studien- und Studierendenberatungsstellen anlässlich der ARGE-Fachtagungen und über die Web-Seiten der ARGE
2. Qualifizierung der Arbeitskreismitglieder in einer EFQM-Assessorenschulung
3. Erarbeitung eines Leitfadens zum Selbstbewertungsansatz nach dem EFQM-Excellence-Modell

13 Mitglieder des Arbeitskreises haben die Assessorenschulung durchlaufen.

Zur Erarbeitung des Leitfadens bildete sich eine innere Gruppe des Arbeitskreises aus 15 Mitgliedern, die interessiert und in der Lage waren, an dieser Aufgabe kontinuierlich mitzuwirken. Die Arbeiten am Leitfaden gehen ihrer Vollendung entgegen, und der Arbeitskreis geht davon aus, dass er noch in diesem Jahr unter dem Titel "Qualitätsmanagement in der Studienberatung. Selbstbewertung nach dem EFQM-Excellence Modell" erscheinen und eine Lücke in der entsprechenden Ratgeberliteratur schließen wird.

In einem zweiten Teil der Sitzung bestand die Möglichkeit, sich zu folgenden Leitfragen auszutauschen bzw. Bedarfe in Richtung des Arbeitskreises anzumelden:

Welche Fragen beschäftigen Sie/Euch hinsichtlich QM in den Beratungsstellen?

Welche Erfahrungen liegen bzgl. QM-Aktivitäten (incl. Evaluation) vor?

Welcher Bedarf an Unterstützung (z.B. Erhebungsinstrumente, Begleitung von QM- und Evaluationsprozessen) und Qualifizierung besteht?

Erwartungen an den AK (Mitarbeit, Fortbildung usw.)?

Die Erfahrungen hinsichtlich QM waren bei den meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die bisher nicht im AK mitgearbeitet hatten, gering. Es wurde die skeptische Frage aufgeworfen, ob die Zentralen Studienberatungsstellen nicht ohnehin alleine mit dem pragmatischen Reagieren auf die Fülle der auf sie zukommenden Anforderungen genug zu tun haben. Insbesondere auch in kleinen Beratungsstellen, wo ggf. eine Kollegin oder ein Kollege vielleicht gar nur auf einer halben Stelle für die Studienberatung arbeitet, sind zusätzliche Leistungen in der Evaluation und im Qualitätsmanagement schwerlich ohne besondere Mittel und Kapazitäten zu realisieren. Andererseits wurde der Bedarf an sinnvoller und zielgeleiteter Priorisierung der Aufgabensetzungen innerhalb der ZSBn deutlich. Es wurde kurz skizziert, in welcher Weise eine QM-Methode wie das EFQM-Excellence Modell das Bestimmen von Schlüsselprozessen und die Entscheidungsfindung über Schwerpunktsetzungen fördert, z.B. mit der Anleitung zur Definition von Zielen, zum Bestimmen der Hauptkunden, zur empirischen Erhebung von Kundenbedürfnissen sowie zur Reflexion und Anwendung von systematischen Bewertungskriterien für Konzeptionen, Umsetzungsschritte und Ergebnisse der eigenen Arbeit.

Von den anwesenden Kolleginnen und Kollegen wurde mit vielen Beispielen bekundet, dass auch außerhalb des Arbeitskreises "Qualitätsmanagement in der Studienberatung" ein Bedarf an Hinweisen bzw. Weiterbildungsangeboten zu diesem Thema existiert. Die Diskussion konzentrierte sich schließlich auf Erwartungen an den avisierten Leitfaden. Es wurde besonders die Erwartung unterstrichen, dass der Leitfaden Kenntnisse zum Qualitätsmanagement in einer Art und Weise, vor allem auch in einer Sprache vermitteln solle, die die bisher eher ungewohnten Denkweisen und Begriffe im Rahmen der eigenen Informations- und Beratungsarbeit begreif- und anwendbar werden lassen. Der Leitfaden und der Arbeitskreis sollen praxisnahe und beispielhafte Hilfsmittel für die Durchführung von QM-Maßnahmen in Beratungsstellen liefern. Die Arbeitszeit ließ es nicht mehr zu, letzteren Bedarf weiter zu konkretisieren.

Der Arbeitskreis steht natürlich auch außerhalb der Tagungen interessierten Kolleginnen und Kollegen für Hinweise und Hilfestellungen zur Seite. Weiterführende Informationen zum Thema "Qualitätsmanagement in der Studienberatung" sind auf der Homepage des ARGE-Arbeitskreises unter [www.studienberatung-hochschule.de](http://www.studienberatung-hochschule.de) zusammengefasst.

## Arbeitsgruppenangebote

AG-Block A: Mittwoch	15.00 - 17.30 Uhr	(Teil1)
Donnerstag	10.30 - 12.30 Uhr	(Teil2)
AG Block B: Donnerstag	14.00 - 16.45 Uhr	(Teil1)
Freitag	10.30 - 12.30 Uhr	(Teil2)

---

### AG 1:

**Referent:** Johannes Nyc (Studienberatung FU Berlin)

**Termin:** AG-Block A

**Thema:** Focus Studienberatung: Ich habe gehört, man kann jetzt auch ohne Abitur studieren ... "

#### Nähere Beschreibung:

Kollegialer Erfahrungsaustausch über die Beratung von Studieninteressenten ohne Abitur. Welche Regelungen gelten in welchen Bundesländern? Welche Fächer gehen wie und welche Fächer gehen warum nicht? Lieber das Abitur nachmachen? Was ist hierbei in der Beratung neu und was ist anders?

### AG 2:

**Referent:** Martin Schulze (Uni Freiburg)

**Termin:** AG-Block A, nur Mittwoch (15.00 - 17.30 Uhr)

**Thema:** Die Evaluation der Einzelberatung mittels Erhebungs- und Fragebogen

#### Nähere Beschreibung:

Im Jahr 2000 hat die ZSB Freiburg aus eigener Initiative eine Erhebung der Einzelberatung durchgeführt. Dazu wurde ein Erhebungsbogen eingesetzt, der von den Beraterinnen für jedes Einzelgespräch ausgefüllt wurde. Komplementär wurde an die Ratsuchenden ein Fragebogen ausgegeben. Diese Methode ermöglicht eine Gegenüberstellung von objektiven Strukturdaten und subjektiver Beurteilung des ZSB-Angebots durch die Ratsuchenden.

In dieser AG wird dieses Konzept vorgestellt, mit der Möglichkeit, den Einsatz in anderen Beratungsstellen zu diskutieren.

**AG 3:**

**Referenten:** Helmut Salewski (ZSB Uni Konstanz), Konstantin Warth (VHS Konstanz-Singen)

**Termin:** AG Block A, nur Donnerstag (10.30-12.30)

**Thema:** „Studienberatung unter der Lupe“ – eine Evaluation der persönlichen Einzelberatung

**Nähere Beschreibung:**

Im Jahr 1999 hat sich die ZSB Konstanz freiwillig einer Evaluation ihrer Beratungsarbeit unterzogen. Ziel des Projekts „Studienberatung unter der Lupe“ war, eine Antwort auf folgende Fragen zu finden:

- Wer kommt in die persönliche Einzelberatung der ZSB
- Was sind die Erwartungen an die Studienberater
- Wie verlaufen die Beratungsgespräche
- Welche Bilanz ziehen die Ratsuchenden nach der Beratung

Für diese Untersuchung wurde ein Fragebogen entwickelt, der von den Ratsuchenden vor und nach einem Beratungsgespräch ausgefüllt wurde. In diesem Bogen wurden Daten über den Status der Ratsuchenden, deren Anliegen und Erwartungen erhoben sowie der Beratungsverlauf und die Beratungsergebnisse bewertet. Zusätzlich wurde die Zufriedenheit mit der Beratung untersucht. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden im Juni 2000 erstmals veröffentlicht

In der AG sollen Gesamtkonzeption, Fragebogen, Auswertungsdesign, Ergebnisse und Konsequenzen der Befragung vorgestellt und diskutiert werden. Zusätzlich wird der Zusammenhang mit anderen Untersuchungen hergestellt.

**AG 4:**

**Referenten:** Helmut Salewski (ZSB Uni Konstanz), Konstantin Warth (VHS Konstanz-Singen), Martin Schulze (Uni Freiburg)

**Termin:** AG Block B

**Thema:** Diskussionsrunde zu AG 2 und 3

**Nähere Beschreibung:**

Die Evaluationsansätze für die Einzelberatung, die im Vorfeld in den AG 2 und 3 vorgestellt worden sind, sollen mit interessierten Kollegen diskutiert werden. Dafür ist der Donnerstagnachmittag (14.00 - 16.45 Uhr) eingeplant. Bei Bedarf kann die AG auch am Freitagvormittag (10.30 - 12.30 Uhr) fortgeführt werden.

**AG 5:**

**Referentin:** Ruth Großmaß (Uni Bielefeld)

**Termin:** AG-Block B

**Thema:** Lesefrüchte - Vorstellung von Neuerscheinungen rund um die Studienberatung

**Nähere Beschreibung:**

Studienberater/innen haben wenig Zeit, neben den zu verarbeitenden Alltagsinformationen auch Fachliteratur zur Kenntnis zu nehmen, die zu kennen dann jedoch für die inhaltliche Gestaltung der Beratungsarbeit von großer Bedeutung ist. Gerade in letzter Zeit sind eine Reihe interessanter Arbeiten (von "Macht studieren krank" über "Sprechstundengespräche" bis zu dem "Tagebuch einer Examenskandidatin") erschienen, die interessante Aspekte für die alltägliche Arbeit bieten. Ich möchte einige dieser Texte in eher lockerer Form vorstellen und lade Kollegen und Kolleginnen ein, von der Ausbeute einer notorischen Vielleserin zu profitieren bzw. eigene Lesefrüchte einzubringen.

**AG 6:**

**Experten:** Wolfgang Deppe (Koordinationsstelle Niedersachsen), Peter Figge (Uni Hamburg)

**Moderation:** Stefan Prange

**Termin:** AG-Block A

**Thema:** Erfahrungen mit der Evaluation der Zentralen Studienberatungen in Niedersachsen sowie mit externen Unternehmensberatungen

**Nähere Beschreibung:**

Die AG soll zwei Themenkomplexe behandeln:

1) In Niedersachsen wurden in den Jahren 1999 und 2000 fast alle Zentralen Studienberatungsstellen der Hochschulen evaluiert; Peers waren unter anderem Kolleginnen und Kollegen aus Studienberatungen anderer Bundesländer. In der AG soll über den Prozess und die Ergebnisse der Evaluation berichtet und über Voraussetzungen, Verfahren, Arbeitsschritte, Wirkungen usw. diskutiert werden.

2) Fragestellungen, Methoden und Sichtweisen externer Unternehmensberatungen sind Studienberaterinnen und -beratern relativ fremd. Es soll erörtert werden, wie in einer von solchen externen Beratungsunternehmen betroffenen Studienberatungsstelle damit umgegangen werden kann und wie die Auswirkungen einzuschätzen sind.

**AG 7:**

**Referentin:** Helga Knigge-Illner (FU Berlin)

**Termin:** AG Block B

**Thema:** Evaluation von Psychologischer Studienberatung am Beispiel eines Workshops gegen Prüfungsangst

**Nähere Beschreibung:**

**Vorgestellt werden Ziele und Methoden einer durchgeführten Evaluationsstudie. Zu diskutieren ist die Frage nach wünschenswerten und angemessenen Verfahren zur Evaluation der Angebote Psychologischer Beratung für Studierende.**

**AG 8:**

**Referent:** Dr. Thomas Busch (Psychologisch-Psychotherapeutische Beratungsstelle des STW Berlin)

**Termin:** AG-Block A

**Thema:** Prüfungsängste – „wunde Punkte“ in der Person

**Nähere Beschreibung:**

Prüfungen können – im Spannungsfeld zwischen Prüfungsvorbereitungen und dem Prüfungsgeschehen selbst – unbesehene „wunde Punkte“ in der Person wachrufen: erfahrene Kränkungen, Selbstzweifel, Gefühle der Zurückweisung und Ohnmacht, ein angeschlagenes Körper-, Selbst- und Selbstwertgefühl und anderes mehr.

Welche beraterischen und therapeutischen Möglichkeiten gibt es, solche Wunden zu belichten und den bisweilen zerstörerischen Umgang mit ihnen zu verändern?

Vortrag, Diskussion, Fallvignetten. Bei Interesse kleine, körperorientierte Übungen

Literatur: Thomas Busch: Zum Umgang mit Prüfungsängsten. In: Tagungsbericht der ARGE-Frühjahrstagung 2000 in Potsdam.

**AG 9:**

**Referentin:** Diplom-Psychologin Sigrid Oesterreich (Psychologisch-Psychotherapeutische

Beratungsstelle des STW Berlin)

**Termin:** AG-Block B

**Thema:** Psychologische Beratung und Therapie bei Arbeitsstörungen – eine Herausforderung für uns BeraterInnen?

**Nähere Beschreibung:**

Kurzreferate, Diskussionsvorlagen und Fallvignetten sind in Vorbereitung zu folgenden Themen:

Theoretische Einführung, Arbeit und Identität, Zur Bedeutung von Arbeitsstörungen im Rahmen spätadoleszenter Entwicklungsprozesse, Therapeutische Praxis, Focussierte konfliktorientierte Kurztherapie bei Arbeitsstörungen mit neurotischer Genese, Spezielle Probleme in der beraterischen und therapeutischen Arbeit

Der Focus Arbeitsstörungen provoziert nicht selten eine spezifische Dynamik zwischen Ratsuchenden und BeraterInnen. Der hohe Erfolgsdruck einerseits und die enge Verknüpfung zwischen Arbeitsstörungen und der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben der Spätadoleszenz andererseits können zu einem besonderen Spannungsverhältnis im Beratungs- und Therapiegeschehen führen

Themen wie Macht und Ohnmacht, Autonomie und Abhängigkeit stehen dabei im Vordergrund.

Entsprechende Fallvignetten werden vorbereitet, Fallbeispiele aus dem Teilnehmerkreis sind willkommen.

Ich freue mich auf einen intensiven kollegialen Austausch.



**AG 10:****Referent:** Randolph Rüba (PBS Karlsruhe)**Termin:** AG-Block B**Thema:** Beratung und Internet: Möglichkeiten der Online-Beratung und Zusammenarbeit der Beratungsstellen über Internet**Nähere Beschreibung:**

Die AG soll vornehmlich die Koordination der Beratungsstellen im Blick haben: Austausch, schnellere Entscheidungsfindung, Vernetzung. Zusätzlich wird auf die Erweiterung des Beratungsangebots im Internet (E-Mail-Beratung, Austauschforen, etc.) eingegangen.

**AG 11:****Referentin:** Swantje Gertner (ZSB Uni Hannover)**Termin:** AG-Block B**Thema:** Hilfe - schwarzes Loch! - Rettung aus Abgründen im Beratungsgespräch – Interventionsstrategien aus der Hypnotherapie**Nähere Beschreibung:**

„Ein schwarzes Loch ist...eine Ballung einer Masse auf einen so kleinen Bereich, dass selbst Licht aus ihm nicht mehr entweichen kann. ...Schwarze Löcher ... verraten sich indirekt durch den ungeheuren Sog, den ihre Massenanziehung auf andere ausübt.“  
(Definition aus dem Internet)

Vielleicht kennen Sie das, wenn Ratsuchende ihr Befinden in einer akuten Krise beschreiben: „...und dann falle ich in ein schwarzes Loch...“ „...das ist wie ein dunkler Tunnel ohne Ende...“ „...wie eisiger undurchdringlicher Nebel...“? Dabei fällt der Körper in sich zusammen, der Blick verdüstert sich, die Stimme wird tonlos. Die Luft im Beratungszimmer wird bleischwer ... eine Atmosphäre von Hoffnungslosigkeit breitet sich aus. Die Sogwirkung scheint unwiderstehlich und unversehens findet sich auch die Beraterin/der Berater im freien Fall in einen Abgrund, tief unten im schwarzen Loch, fröstelnd in eisigem Nebel.....

Wie dem Sog widerstehen und wieder herauskommen?

Die Hypnotherapie bietet Interventionen, die geeignet sind, Ratsuchende zu begleiten beim Erkunden ihrer „schwarzen Löcher“ und bei der Entdeckung kreativer Ressourcen, die den Ausweg bahnen. Diese Strategien sollen im Workshop vorgestellt und ausprobiert werden.

**AG 12:****Referentin:** Klara Roeske (STW Bremen, Psych. Therap. Beratungsstelle, Clearingstelle)**Termin:** Donnerstag ganztags, Freitag vormittags**Thema:** AG-Clearing**Nähere Beschreibung:**

Im Mittelpunkt steht ZILGREI. Dabei handelt es sich um eine Selbsthilfemethode, die vor allem geeignet ist für Personen, die häufig

unter Verspannungen im Nacken- und Schulterbereich und unter Gelenk- und Rückenschmerzen leiden. Diese werden oft verursacht durch zu langes Arbeiten am Computer. Die Methode ist sehr einfach erlernbar und lässt sich auch unmittelbar in den Arbeitsalltag integrieren. ZILGREI ist eine Kombination aus Atemtechnik und speziellen Bewegungen bzw. Körperhaltungen. Das außergewöhnliche an dieser Methode ist, dass alle Übungen nur im schmerzfreen Bereich ausgeführt werden. In der AG werden die Basisübungen soweit erlernt, dass die Teilnehmer/-innen diese auch zu Hause anwenden können.

**AG 13:****Referent:** Dr. Gerhart Rott (ZSB BUGH Wuppertal, Vizepräsident von FEDORA)**Termin:** AG-Block A**Thema:** Spiegelung der Kulturen und Wechsel des Focus - Europäisierung als Herausforderung personenbezogener Beratung an den Hochschulen**Nähere Beschreibung:**

Interkulturelle Anforderungen im beratungsmethodischen Bereich oder Kenntnisse über unterschiedliche Bildungssysteme und Stile sind für die orientierende Studienberatung und die psychologische Beratung gleichermaßen von Bedeutung. Mobilitätsprogramme und veränderte Hochschulstrukturen, die nur noch im europäischen Zusammenhang zu verstehen sind (vgl. „Evolution des structures d` education dans l` enseignement supérieur en Europe. Rapport préparé pour la conférence de bologne du 18-19 juin 1999“), gewinnen an Einfluss. Eine europäische Netzwerkbildung kann dazu beitragen, den Kontakt zu den Klienten, der eigenen Einrichtung und zur Berufsgruppe zu verändern. Persönliche Erfahrungen, Zusammenhänge auf europäischer Ebene, sowie Ergebnisse beruflicher Vernetzung und ihre Auswirkungen auf die tägliche Arbeit sollen in diesem Workshop erläutert und erarbeitet werden.

**AG 14:****Referentin:** Sylvia Asmus (Fachklinik Heiligenfeld)**Termin:** AG-Block B; nur Freitag**Thema:** Stationäre Psychotherapie für Studierende**Nähere Beschreibung:**

In dieser AG möchte ich interessierte StudienberaterInnen über die Behandlungsstruktur, Aufnahmeindikationen/Konzeption und Arbeitsweise unserer Klinik informieren. Die Gruppe für Studierende läuft seit Januar diesen Jahres. Sie wird von einer in der Studienberatung erfahrenen Kollegin und einem Arzt geleitet. Aufgenommen werden Studierende bei denen ambulante Maßnahmen nicht ausreichen oder erschöpft sind. Erste Erfahrungen aus unserer Praxis werden mit einfließen. Wir sind sehr an einer guten Vernetzung mit ambulanten Einrichtungen vor Ort interessiert.

**Ständige Arbeitskreise:**

Arbeitskreis: „**Psychotherapeutisch-psychologische Beratung an Hochschulen**“

Leiter: Wilfried Schumann

Zeit: Donnerstag, den 01.03.2001 von 17.15 – 19.00 Uhr

Hinweis: Auf der Tagungsordnung steht die Erarbeitung eines Positionspapiers zur Bedeutung der psychologischen Beratung in einer sich wandelnden Hochschullandschaft

Arbeitskreis: „**Qualitätsmanagement in der Studienberatung**“

Leiter: Renate Schwan, Günter Kohlhaas

Zeit: Donnerstag, den 01.03.2001 von 17.15 – 19.00 Uhr

Hinweis: Der Arbeitskreis möchte mit interessierten Kolleginnen und Kollegen in Austausch darüber treten, welche Fragen sie zur Zeit hinsichtlich Qualitätsmanagement in den Beratungsstellen diskutieren. Insbesondere möchten wir klären, inwieweit es Wünsche und Bedarf bzgl. Weiterbildung und Einarbeitung zum Qualitätsmanagement gibt. Dabei wollen wir die Möglichkeiten und Angebote vorstellen. Die Veranstaltung richtet sich vor allem an jene, die noch nicht aktiv im Arbeitskreis "Qualitätsmanagement in der Studienberatung" mitgearbeitet haben

Arbeitskreis: **Clearing**

Leiterin: Klara Roeske

Zeit: Donnerstag, den 01.03.2001 von 17.15 – 19.00 Uhr

## Teilnahmeliste

1. Asmus, Sylvia, Fachklinik Heiligenfeld, Bad Kissingen, Euerdorfer Str. 4-6, 97688 Bad Kissingen, ☎ 0971 8206161
2. Becker, Rita, Kath. Fachhochschule, Psychol. Beratungsstelle, Wörthstr. 10, 50668 Köln, ☎ 0221 7757138, r.becker@kfhnw-koeln.de
3. Blum, Thomas, STW Augsburg, Eichleitner Str. 30, 86159 Augsburg, ☎ 0821 5984927, E-Mail: bist@stw.uni-augsburg.de
4. Böck-Roth, Franz, Uni-GH Kassel, Studienbüro, 34109 Kassel, ☎ 0561 8042210, E-Mail: boeckrot@uni-kassel.de
5. Braun, Thomas, FH Aachen, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik und Studienberatung, Stephanstr. 58-62, 52066 Aachen, ☎ 0241 60091801, E-Mail: Th.Braun@fh-aachen.de
6. Büter, Ludger, STW Köln, PSB, Universitätsstr. 16, 50937 Köln, ☎ 0221 94265119
7. Butry, Irene, Bistum Aachen, Psych. Psychtherap. Beratungsstelle, Lothringer Str. 83, 52070 Aachen, ☎ 0241 505353, E-Mail: PPBS-Aachen@t-online.de
8. Caputa-Wießner, Beate, Uni Gießen, Büro für Studienberatung, Ludwigstr. 28 A, 35359 Gießen, ☎ 0641 9916222, E-Mail: Beate.Caputa-Wiessner@zil.uni-giessen.de
9. Cifire, Claudia, TU Berlin, Allg. Studienberatung, Str. des 17. Juni 135, 10623 Berlin, ☎ 030 31425605, E-Mail: claudia.cifire@tu-berlin.de
10. Da Rocha, Betina, Uni Hannover, Zentrale studienberatung, Welfengarten 1, 30167 Hannover, ☎ 0511 7625585, E-Mail: darocha@zsb.uni-hannover.de
11. Deppe, Wolfgang
12. Dr. Bieber, Sabina, Uni Potsdam, Zentrale Studienberatung, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam, ☎ 0331 9771016, E-Mail: bieber@z.uni-potsdam.de
13. Dr. Busch, Thomas, STW Berlin, Psych.-Psychotherap. Beratungsstelle, Bismarckstr. 98, 10625 Berlin, ☎ 030-3121047
14. Dr. Figge, Peter, Uni Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psych. Beratung, Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg, ☎ 040 428383646, E-Mail: FIGGE@uni-hamburg.de
15. Dr. Freese, Waltraud, Uni Hannover, Psych. Therap. Beratungsstelle, PSF 6009, 30060 Hannover, ☎ 0511 7623799, E-Mail: freese@mbox.ptb.uni-hannover.de
16. Dr. Geffers, Margitta, FH Lausitz, Allg. Studienberatung, Großenhainer Str. 57, 01968 Senftenberg, ☎ 03573 85280, E-Mail: beratung@fh-lausitz.de
17. Dr. Harant-Hahn, Liane, FH München, ZSB, Guido-Schneble-Str. 5, 80869 München, ☎ 089 5802394, E-Mail: harant-hahn@fhm.edu
18. Dr. Heinze, Norbert, Uni Paderborn, ZSB, Psycholog. Beratung, Warburger Str. 100, 33095 Paderborn, ☎ 05251 602912, E-Mail: Heinze@hrz.uni-paderborn.de

19. Dr. Kayser, Bodo, Uni Göttingen, Zentrale Studienberatung, Wilhelmsplatz 2, 37073 Göttingen, ☎ 0551 397495, E-Mail: bodo.kayser@zvw.uni-goettingen.de
20. Dr. Knigge-Illner, Helga, FU Berlin, ZE Studienberatung u. Psych. Beratung, Brümmerstr. 50, 14195 Berlin, ☎ 030 83853391, E-Mail: Knigge@zedat.fu-berlin.de
21. Dr. Lehmann, Monika, FH Magdeburg-Stendahl, Standort Magdeburg, Breitscheidstr. 2, 39114 Magdeburg, ☎ 0391-8864106, E-Mail: monika.lehmann@verwaltung.hs-magdeburg.de
22. Dr. Merkel, Manfred, HTWK Leipzig, Dezernent Studienangelegenheiten, PF 300066, 04251 Leipzig, ☎ 0341 3076508, E-Mail: studinf@k.htwk-leipzig.de
23. Dr. Mund, Reiner, TU Ilmenau, ZSB, PSF 100565, 98684 Ilmenau, ☎ 03677 691734, E-Mail: Reiner.Mund@zv.tu-ilmenau.de
24. Dr. Oberlehner, Franz, Psychologische Beratungsstelle für Studierende Wien, , Lederergasse 35/4, A 1080 Wien, ☎ 00431 402309137, E-Mail: franz.oberlehner@guest.univie.ac.at
25. Dr. Rott, Gerhart, BUGH Wuppertal, Zentrale Beratungsstelle, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, ☎ 0202 4393890, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de
26. Dr. Schellbach, Sabine, TU Bergakademie Freiberg, Zentrale Studienberatung, Akademiestr. 6, 09599 Freiberg, ☎ 03731 393461 , E-Mail: schellb@zuv.tu-freiberg.de
27. Dr. Schenk, Sabine, Arbeitsamt Erfurt, , Max-Reger-Str. 1, 99096 Erfurt, ☎ 0361 3022503
28. Dr. Schindler, Götz, Bayr. Staatsinstitut f. Hochschulforschung und -planung, Prinzregentenstr. 24, 80523 München, ☎ 089 21234408, E-Mail: schindler@hf.bayern.de
29. Dr. Stiehler, Sabine, TU Dresden, ZSB, , 01062 Dresden, ☎ 0351 4636279, E-Mail: mail@sabine-stiehler.de
30. Ebel, Heino, Uni Lüneburg, ZSB, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, ☎ 04131 781261, E-Mail: ebel@uni-lueneburg.de
31. Ebert, Christine, FSU Jena, Studentensekretariat, 07740 Jena, ☎ 03641 931110, E-Mail: hce@sokrates.verwaltung.uni-jena.de
32. Eikenberg, Armin, FH Gießen-Friedberg, Wiesenstr. 14, 35390 Gießen, ☎ 06031 604112, E-Mail: eikenberg@dvsz.fh-friedberg.de
33. Eilart, Siegfried, Arbeitsamt Erfurt, Max-Reger-Str. 1, 99096 Erfurt, ☎ 0361 302, E-Mail:
34. Eismann, Ingrid, BU Weimar, Zentrale Studienberatung, Coudraystraße 7, 99421 Weimar, ☎ 03643 582358, E-Mail: ingrid.eismann@staa.uni-weimar.de
35. Ermann, Günter, Bundesanstalt für Arbeit, 90327 Nürnberg, ☎ 0911 1792608, E-Mail: GUENTER.ERMANN@ARBEITSAMT.DE
36. Eschke-Schnell, Ingrid, FSU Jena, Zentrale Studienberatung, 07740 Jena, ☎ 03641 931121, E-Mail: hie@sokrates.verwaltung.uni-jena.de
37. Feuerborn, Traudel, FH Heidelberg, , Bonhoefferstr. 17/441, 69123 Heidelberg, ☎ 06221 882776, E-Mail: traudel.feuerborn@fh-heidelberg.de

38. Fischer, Eva, Ruhr-Uni Bochum, Studienbüro, Universitätsstr. 150, 44780 Bochum, ☎ 0234 3223862, E-Mail: eva.fischer@uhr-uni-bochum.de
39. Fleckenstein, Konrad, FH Fulda, Zentrale Studienberatung, Marquardstr. 35, 36039 Fulda, ☎ 0661 9640146, E-Mail: zsb-fulda@fh-fulda.de
40. Frahm, Sonja, Muthesius Hochschule, Prüfungsamt, Lorentzendamm 6-8, 24103 Kiel, ☎ 0431 5198408, E-Mail: dembski@muthesius.de
41. Franke, Carmen, FH Worms, Studiensekretariat, Erenburgerstr. 19, 67549 Worms, ☎ 06241 509190, E-Mail: franke@fh-worms.de
42. Freis, Britta, Ruhr-Uni Bochum, KoBra, SH 2/208, 44780 Bochum, ☎ 0234 3228030, E-Mail: britta.freis@uhr-uni-bochum.de
43. Fritzges-Lauer, Hertha, Uni Marburg, ZAS, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, ☎ 06421 2826023, E-Mail: fritzges@verwaltung.uni-marburg.de
44. Gernhardt, Adelheid, STW Jena-Weimar, Psychosoziale Beratungsstelle, Philosophenweg 22, 07743 Jena, ☎ 03643 245621, E-Mail: adelheid.gernhardt@stw.uni-weimar.de
45. Gertner, Swantje, Uni Hannover, ZSB, Welfengarten 1, 30167 Hannover, ☎ 0511 7623217, E-Mail: gertner@zsb.uni-hannover.de
46. Gill, Karin, FH Brandenburg, Allgemeine Studienberatung, Magdeburger Str. 50, 14770 Brandenburg, ☎ 03381 355106, E-Mail: gill@fh-brandenburg.de
47. Großmaß, Ruth, Uni Bielefeld, ZSB, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, ☎ 0521 1063132, E-Mail: ruth.grossmass@uni-bielefeld.de
48. Grunert, Mathias, Ruhr-Uni-Bochum, M.A.-Reformmodell, GB 3/ 54-57, 44780 Bochum, ☎ 0234 3228090, E-Mail: mathias.grunert@uhr-uni-bochum.de
49. Gurack, Elli, Ruhr-Uni-Bochum, Studienbüro, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, ☎ 0234 3223861, E-Mail: ZSB@uhr-uni-bochum.de
50. Haeßner le Plat, Ulrike, Techn. FH Berlin, Zentrale Studienberatung, Luxemburger Str. 10, 13353 Berlin, ☎ 4507 2666, E-Mail: haessner@fh-berlin.de
51. Heese, Renate, TU München, Südbayerisches Fernstudienzentrum, Gabelsbergerstr., Eingang V, 80290 München, ☎ 089 28922052, E-Mail: Heese@zv.tum.de
52. Heinrich, Klaus, Uni Tübingen, Zentrale Studienberatung, Wilhelmstr. 11, 72074 Tübingen, ☎ 07071 2972555
53. Heinrich, Regina, FH Potsdam, Allg. Studienberatung, Pappelallee 8-9, 14467 Potsdam, ☎ 0331 5802090, E-Mail: rhein@fh-potsdam.de
54. Hermle, Karl-Heinz, STW Freiburg, Clearingstelle, Schreiberstr. 12-16, 79098 Freiburg, ☎ 0761 2101233, E-Mail: Hermle@studentenwerk.uni-freiburg.de
55. Herrmann, Antje, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Rotebühlstr. 131, 70197 Stuttgart, ☎ 0711 6642121
56. Herschelmann, Andrea, Arbeitsamt Jena, Hochschulteam Contact, Leutragraben 2-4, 07743 Jena, ☎ 03641 379989, E-Mail: Andrea.Herschelmann@arbeitsamt.de

57. Hofmann, Roswitha, Uni Bielefeld, Zentrale Studienberatung, Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld, ☎ 0521 1063122, E-Mail: [roswitha.hofmann@uni-bielefeld.de](mailto:roswitha.hofmann@uni-bielefeld.de)
58. Jährling, Norbert, Uni Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, ☎ 0221 4704319, E-Mail: [n.jaehrling@verw.uni-koeln.de](mailto:n.jaehrling@verw.uni-koeln.de)
59. Jauk, Petra, FH Jena, Zentrale Studienberatung, Carl-Zeiss-Promenade 2, 07745 Jena, ☎ 03641 205120, E-Mail: [petra.jauk@fh-jena.de](mailto:petra.jauk@fh-jena.de)
60. Jopp, Marlon, Ruhr-Uni Bochum, Zentrum für Lehrerbildung, Gebäude MSB 03 West, 44780 Bochum, ☎ 0234 3211992, E-Mail: [MARLON.JOPP@ruhr-uni-bochum.de](mailto:MARLON.JOPP@ruhr-uni-bochum.de)
61. Kalies, Marianne, STW Greifswald, Allg. Sozialberatung, Am Schießwall 1-4, 17489 Greifswald, ☎ 03834 820370, E-Mail: [studwerk@uni-greifswald.de](mailto:studwerk@uni-greifswald.de)
62. Kaminski, Barbara, Ruhr-Uni-Bochum, M.A.-Reformmodell, GB 3/ 54-57, 44780 Bochum, ☎ 0234 3224765, E-Mail: [barbara.kaminski@ruhr-uni-bochum.de](mailto:barbara.kaminski@ruhr-uni-bochum.de)
63. Kieback, Stefanie, FH Hamburg, Zentrale Studienberatung, Stiftstr. 69, 20099 Hamburg, ☎ 040 428594251, E-Mail: [stefanie.kieback@pv.fh-hamburg.de](mailto:stefanie.kieback@pv.fh-hamburg.de)
64. Klose, Thomas, FSU Jena, Zentrale Studienberatung, , 07740 Jena, ☎ 03641 931123, E-Mail: [h7thkl@sokrates.verwaltung.uni-jena.de](mailto:h7thkl@sokrates.verwaltung.uni-jena.de)
65. Knerr, Wolfgang, FH Kaiserslautern, Allg. studienberatung, Amerikastr. 1, 66482 Zweibrücken, ☎ 06332 914136, E-Mail: [knerr@verw-zw.fh-kl.de](mailto:knerr@verw-zw.fh-kl.de)
66. Knoth, Uli, FH Darmstadt, Allg. Studienberatung, Haardring 100, 64295 Darmstadt, ☎ 06151 168047, E-Mail: [knoth@fh-darmstadt.de](mailto:knoth@fh-darmstadt.de)
67. Koch, Andrea, STW Braunschweig, PBS Braunschweig, Fallersleber-Tor-Wall 10, 38106 Braunschweig, ☎ 0531 3914932, E-Mail: [swbs-beratung@tu-bs.de](mailto:swbs-beratung@tu-bs.de)
68. Kohlhaas, Günter, Uni Marburg, ZAS, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, ☎ 06421 2826025, E-Mail: [Kohlhaas@verwaltung.uni-marburg.de](mailto:Kohlhaas@verwaltung.uni-marburg.de)
69. Kraus, Wolfgang, STW Darmstadt, Psychotherap. Beratungsstelle, PSF 101321, 64213 Darmstadt, ☎ 06151 163896
70. Krebs, Ute, Uni Siegen, ZSB, Hölderlinstr. 3, 57068 Siegen, ☎ 0271 7404752, E-Mail: [krebs@studienberatung.uni-siegen.de](mailto:krebs@studienberatung.uni-siegen.de)
71. Kretschmer, Anett, STW Jena-Weimar, Allg. Sozialberatung, Philosophenweg 22, 07743 Jena, ☎ 03641 930681
72. Krieten, Claudia, HS Bremerhaven, Studienberatung, An der Karlstadt 8, 27568 Bremerhaven, ☎ 0471 4823556, E-Mail: [ckrieten@hs-bremerhaven.de](mailto:ckrieten@hs-bremerhaven.de)
73. Kuchenbecker, Dagmar, Uni Frankfurt, Zentrale Studienberatung, PSF 111932, 60054 Frankfurt, ☎ 069 79823860, E-Mail: [Kuchenbecker@em.uni-frankfurt.de](mailto:Kuchenbecker@em.uni-frankfurt.de)
74. Kutlescha, Hans, Arbeitsamt Erfurt, Hochschulteam, Max-Reger-Str. 1, 99096 Erfurt, ☎ 0361 3022504, E-Mail: [Hans.Kutlescha3@arbeitsamt.de](mailto:Hans.Kutlescha3@arbeitsamt.de)
75. Lampen, Ludger, Ruhr-Uni-Bochum, Zentrale Studienberatung, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, ☎ 0234 3223859, E-Mail: [Ludger.Lampen@uni-bochum.de](mailto:Ludger.Lampen@uni-bochum.de)

76. Leinen, Birgit, Uni Mainz, Zentrale Studienberatung, Saarstr. 21, 55099 Mainz, ☎ 06131 25003, E-Mail: leinen@verwaltung.uni-mainz.de
77. Lohmann, Rosita, STW Berlin, Psychol.-psychotherap. Beratung, Bismarckstr. 98, 10625 Berlin, ☎ 030 3121047
78. Meibohm, Ulrike, TU Berlin, Straße des 17. Juni 135, 10623 Berlin, ☎ 030 31425382, E-Mail: Ulrike.Meibohm@tu-berlin.de
79. Meyer, Tanja, Uni Mainz, Zentrale Studienberatung, Saarstr. 21, 55099 Mainz, ☎ 06131 25002, E-Mail: meyer@verwaltung.uni-mainz.de
80. Moldenhauer, Ulrich, Uni Saarbrücken, PSF 1150, 66041 Saarbrücken, E-Mail: PPBUM@z.uni-sb.de
81. Münzer-Becker, Irene, TU Braunschweig, Zentrale Studienberatung, Fallersleber-Tor-Wall 10, 38106 Braunschweig, ☎ 0531 3914334, E-Mail: zsb@tu-bs.de
82. Muschol, Franz, Uni München, Zentrale Studienberatung, Geschwister-Scholl-Platz 1, 80539 München, ☎ 089 21803446, E-Mail: franz.muschol@verwaltung.uni-muenchen.de
83. Müssen, Peter, Kölner STW, Psycho-Soziale Beratung, Universitätsstr. 16, 50937 Köln, ☎ 0221 94265110, E-Mail: muessen@kstw.de
84. Nickels, Barbara, Uni Lüneburg, Zentrale Studienberatung, Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg, ☎ 04131 781264, E-Mail: nickels@uni-lueneburg.de
85. Nyc, Johannes, FU Berlin, Studienberatung, Brümmerstr. 50, 14195 Berlin, ☎ 030 83855241, E-Mail: nyc@zedat.fu-berlin.de
86. Oesterreich, Sigi, STW Berlin, PBS, Bismarckstr. 98, 10625 Berlin, ☎ 030 3121047
87. PD Dr. Hallpap, Peter, FSU Jena, Zentrale Studienberatung, 07740 Jena, ☎ 03641 931100, E-Mail: hal@sokrates.verwaltung.uni-jena.de
88. Piolot, Peter, Uni Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, ☎ 0221 4705739, E-Mail: p.piolot@verw.uni-koeln.de
89. Piper, Martina, FH Kaiserslautern, Allg. Studienberatung, Amerikastr. 1, 66482 Zweibrücken, ☎ 06332 914107, E-Mail: piper@verw-zw.fh-kl.de
90. Pöhlmann, Anke, FSU Jena, Zentrale Studienberatung, 07740 Jena, ☎ 03641 931120, E-Mail: hap@sokrates.verwaltung.uni-jena.de
91. Polaczek, Carmen, FH Wiesbaden, ZSB, Kurt-Schumacher-Ring 18, 65197 Wiesbaden, ☎ 0611 9495137, E-Mail: cpolaczek@fh-wiesbaden.de
92. Prange, Stefan, Uni Gießen, Büro für Studienberatung, Ludwigstr. 28 A, 35359 Gießen, ☎ 0641 9916228, E-Mail: stefan.prange@zil.uni-giessen.de
93. Quabis, Doris, Hochschule Anhalt, Allgemeine Studienberatung, Bernburger Str. 55, 06366 Köthen, ☎ 03496 67223, E-Mail: doris.quabis@dez-2.verw.hs-anhalt.de
94. Radtke, Erika, RWTH Aachen, ZSB, Oppenhoffallee 110, 52066 Aachen, ☎ 0241 804049, E-Mail: erika.radtke@zhv.rwth-aachen.de



95. Rattay, Helga, STW Braunschweig, Psychotherap. Beratungsstelle, Wallstr. 3-5, 31134 Hildesheim, ☎ 05121 150202
96. Raulfs, Andreas, FMTW Berlin, Allgemeine Studienberatung, Treskowallee 8, 10313 Berlin, ☎ 030 50192439, E-Mail: A.RAULFS@fhtw-berlin.de
97. Reetz, Henning, Hochschule Vechta, ZSB, Eichendorffweg. 30, 49377 Vechta, ☎ 04441 15378, E-Mail: Henning.Reetz@uni-vechta.de
98. Reinhold, Dagmar, Uni Hamburg, ZSPB, Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg, ☎ 040 428384208, E-Mail: reinhold@uni-hamburg.de
99. Reiss, Herbert, Lüchower Str. 11, 30625 Hannover, ☎ 0511 572989
100. Richter, Kerstin, Europa-Universität Viadrina, Allgemeine Studienberatung, Große Scharnstr. 59, 15230 Frankfurt (Oder), ☎ 0335 5534207, E-Mail: study@euv-frankfurt-o.de
101. Rietbrock, Günter, Ruhr-Uni Bochum, Studienbüro, Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, ☎ 0234 3222319, E-Mail: Guenter.Rietbrock@uhr-uni-bochum.de
102. Roeske, Klara, STW Bremen, Psych. Therap. Beratungsstelle, Bibliothekstr. 3, 28359 Bremen, ☎ 0421 2201129, E-Mail: ptb@studentenwerk.bremen.de
103. Rüba, Randolph, STW Karlsruhe, PBS, Kaiserstraße 111, 76131 Karlsruhe, ☎ 0721 6909 - 0
104. Rümmler, Gabriele, Landesarbeitsamt Sachsen, , Paracelsusstr. 12, 09114 Chemnitz, ☎ 0371 9118547
105. Salewski, Helmut, Uni Konstanz, ZSB, 78457 Konstanz, ☎ 07531 882548, E-Mail: Helmut.Salewski@uni-konstanz.de
106. Schlick, Christoph, Ruhr-Uni-Bochum, M.A.-Reformmodell, GB 3/ 54-57, 44780 Bochum, ☎ 0234 3224755, E-Mail: christoph.schlick@ruhr-uni-bochum.de
107. Schmidt, Ulrich, Uni Magdeburg, Dez. Studienangelegenheiten, PSF 4120, 39016 Magdeburg, ☎ 0391-6712286, E-Mail: ulrich.schmidt@verwaltung.uni-magdeburg.de
108. Schneider, Andrea, Uni Potsdam, Zentrale Studienberatung, Clearing, PF 60 15 53, 14415 Potsdam, ☎ 0331 9771715, E-Mail: anschnei@z.uni-potsdam.de
109. Scholle, Klaus, FU Berlin, ZE Studienberatung, Brümmerstr. 50, 14195 Berlin, ☎ 030 83856482, E-Mail: Scholle@zedat.fu-berlin.de
110. Schuhmann, Beate, STW Jena-Weimar, Psychosoziale Beratungsstelle, Philosophenweg 22, 07743 Jena, ☎ 03641 930595
111. Schulze, Martin, Schützenallee 9, 79102 Freiburg, ☎ 0761 702539, E-Mail: schulzem@uni-freiburg.de
112. Schumann, Wilfried, Uni Oldenburg, Psychosoziale Beratungsstelle, 26111 Oldenburg, ☎ 0441 7984400, E-Mail: WILFRIED.SCHUMANN@uni-oldenburg.de
113. Schumann, Karin, FH Hamburg, Zentrale Studienberatung, Stiftstr. 69, 20099 Hamburg, ☎ 040 428594254, E-Mail: KATRIN.SCHUMANN@pv.fh-hamburg.de

114. Schwämmlein, Elke, TU Ilmenau, ZSB, PSF 100565, 98693 Ilmenau, ☎ 03677 691735, E-Mail: elke.schwaemmlein@zv.tu-ilmenau.de
115. Schwan, Renate, Uni Münster, Zentrale Studienberatung, Schlossplatz 5, 48149 Münster, ☎ 0251 8322344, E-Mail: schwanr@uni-muenster.de
116. Senf-Denker, Marion, FH für Wirtschaft, Beratung und Service, Badensche Str. 50-51, 10825 Berlin, ☎ 030 85789254, E-Mail: studinfo@fhw-berlin.de
117. Siebert, Heike, Uni Marburg, ZAS, Biegenstr. 12, 35032 Marburg, ☎ 06421 2826014, E-Mail: siebert@stud-mailer.uni-marburg.de
118. Sielski, Andreas, Uni Hannover, Zentrale Studienberatung, Welfengarten 1, 30167 Hannover, ☎ 0511 7625801, E-Mail: sielski@zsb.uni-hannover.de
119. Sydow, Petra, Kunsthochschule Berlin-Weißensee, Allgemeine Studienberatung, Bühringstr. 20, 13086 Berlin, ☎ 030 47705342
120. Urbanek, Christina, Uni Hamburg, Zentrum für Studienberatung und Psych. Beratung, Edmund-Siemers-Allee 1, 20146 Hamburg, ☎ 040 428385987, E-Mail: christina.urbanek@uni-hamburg.de
121. Von Saucken-Griebel, Katharina, STW Augsburg, Eichleitner Str. 30, 86159 Augsburg, ☎ 0821 5984920, E-Mail: bist@stw.uni-augsburg.de
122. Wagner, Beate, Ev. HS f. Soziale Arbeit, Studienberatung, PF 200143, 01191 Dresden, ☎ 0351 4690215, E-Mail: presse@ehs-dresden.de
123. Walter, Gudrun, Uni Erfurt, Allgemeine Studienberatung, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt, ☎ 0361 7371055, E-Mail: gudrun.walter@uni-erfurt.de
124. Warth, Konstantin, VHS Konstanz-Singen, E-Mail: konstantin.warth@vhs-konstanz-singen.de
125. Wauer, Margit, TU Dresden, Zentrale Studienberatung, 01062 Dresden, ☎ 0351 4633681, E-Mail: Margit.Wauer@pop3.tu-dresden.de
126. Wegner, Ulrike, Musikhochschule Lübeck, Große Petersgrube 17-29, 23552 Lübeck, ☎ 0451 1505209, E-Mail: Ulrike.Wegner@mh-luebeck.de
127. Wetzels, Antje, STW Heidelberg, Psychotherap. Beratungsstelle, Neue Schloßstr. 42, 69117 Heidelberg, ☎ 06221 600026
128. Wiesner, Bärbel, Westsächsische HS Zwickau, PF 20 10 37, 08012 Zwickau, ☎ 0375 5361184, E-Mail: Baerbel.Wiesner@h-zwickau.de
129. Winzrieth, Iris, Uni Karlsruhe, ZIB, Zähringerstr. 65, 76133 Karlsruhe, ☎ 0721 6084930, E-Mail: iris.winzrieth@zib.uni-karlsruhe.de
130. Wittmann, Ulrike, Uni Gießen, Büro für Studienberatung, Ludwigstr. 28 A, 35390 Gießen, ☎ 0641 9916227, E-Mail: ulrike.wittmann@zil.uni-giessen.de
131. Wolf, Klaus, Landesarbeitsamt Sachsen, Paracelsusstr. 12, 09114 Chemnitz, ☎ 0371 9118547
132. Wolters, Walburga, Uni Köln, Zentrale Studienberatung, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, ☎ 0221 4702752, E-Mail: w.wolters@verw.uni-koeln.de

133. Wrobel, Swantje, STW Bremen, Psychol.-Therap. Beratungsstelle, Bibliothekstr. 3, 28359 Bremen, ☎ 0421 2201129, E-Mail: [ptb@studentenwerk.bremen.de](mailto:ptb@studentenwerk.bremen.de)
134. Zacharias, Gerhard, Uni Bremen, FB 8 ASP, PSF 330440, 28334 Bremen, ☎ 0421 2182757, E-Mail: [zachus@uni-bremen.de](mailto:zachus@uni-bremen.de)
135. Zeil, Jana, STW Jena-Weimar, Psychosoziale Beratungsstelle, Philosophenweg 22, 07743 Jena, ☎ 03641 930682
136. Zimmermann, Renate, Uni Bremen, Zentrale Studienberatung, PSF 330440, 28334 Bremen, ☎ 0421 2183230, E-Mail: [studber@uni-bremen.de](mailto:studber@uni-bremen.de)