

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Lernprozesse im Studium – Störungen und Lösungsansätze

■ Prüfungscoaching
– Zwischen Leistungsoptimierung und Sinnkrisen

■ Das Projekt ProkrastinationsPraxis (PPP)
an der Freien Universität Berlin

■ ADHS im Hochschulstudium

■ Zwischen Bindung und Verbindlichkeit
Erfahrungen mit offenen Gruppenangeboten für Studierende

■ Self-Handicapping – Eine wirksame Selbstschutzstrategie

■ Informations- und Beratungsangebote für berufserfahrene
Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen

3 | 2017

Herausgeberkreis

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, M.A., Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Dipl.-Volkswirt, Generalsekretär des DSW – Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., DZHW – Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor, bis 2009 Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Jörn Sickelmann, Akademischer Oberrat, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen

Klaus Scholle, Dipl.-Päd., Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 7/2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Dipl.-Psych., Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Dipl.-Psych., Psychologischer Beratungsservice von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

David Willmes, Dr., Referent und stellvertretender Leiter der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Hinweise für die Autor/innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigelegten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler

Der Fachverlag für Hochschultemen

Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld

Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de

G. Rott, E-Mail: gerhart.rott_consulting@t-online.de

K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 08.09.2017

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 Euro

Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 38 Euro

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasseramen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigelegt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Helga Knigge-Illner und Wilfried Schumann **69**

Beratungsentwicklung/-politik

Timo Nolle
Prüfungscoaching
– Zwischen Leistungsoptimierung und Sinnkrisen **70**

Hans-Werner Rückert & Sophie Bischoff
Das Projekt ProkrastinationsPraxis (PPP)
an der Freien Universität Berlin **77**

Sina Klüver & Alexandra Philipsen
ADHS im Hochschulstudium **85**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Brigitte Reysen-Kostudis & Michael Cugialy
Zwischen Bindung und Verbindlichkeit
Erfahrungen mit offenen Gruppenangeboten
für Studierende **90**

Melinda Turan & Jochen O. Ley
Self-Handicapping
– Eine wirksame Selbstschutzstrategie **97**

Silke Trock, Eva-Maria Beck & Theda Borde
Informations- und Beratungsangebote für berufserfahrene
Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen **100**

Tagungsankündigungen

104

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE, QiW & IVI **IV**

+++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++ Die IVI ist zurück +++

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)



Unsere 2007 gegründete Zeitschrift für **Internationalisierung, Vielfalt** und **Inklusion** ist ab sofort wieder erhältlich!

In den letzten Jahren hat sich viel in diesem Themenfeld getan, daher erwarten unsere Leser/innen neue Schwerpunkte und ein angepasstes Konzept. Seien Sie beim Neustart dabei und bestellen Sie jetzt!

ISSN 1860-305X

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft (IVI)

Weitere Informationen zum Konzept dieser Zeitschrift erhalten Sie auf
www.universitaetsverlagwebler.de/ivi

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Studierenden optimale Bedingungen für vielfältige Lernprozesse zu bieten, ist eine zentrale Aufgabe von Hochschulen. Der Diskurs darüber, wie Lernen funktioniert, wie es unterstützt und angeleitet werden kann, beschäftigt Pädagogen, Psychologen und Gehirnforscher seit langem und ist natürlich auch dauerhaft Thema der Hochschuldidaktik. Die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zu immer neuer Anpassung an neue Bedingungen und neue Erfahrungen ist bei Menschen in faszinierender Weise ausgeprägt, aber dass Lernen gleichwohl ein sehr störanfälliges Geschehen sein kann, erleben Studierendenberater/innen in ihrer Arbeit in sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Beratungstätigkeit zielt darauf ab, Lernstörungen zu bearbeiten oder Studierende in ihren Lernbemühungen zu unterstützen. Deshalb sollen in dieser Ausgabe neuere Methodik von Lernberatung und Lerncoaching sowie Ansätze zur Bearbeitung spezifischer Störungsbilder vorgestellt werden.

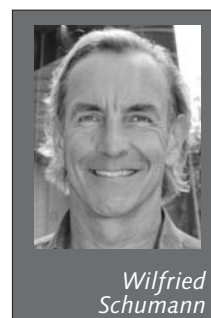
Coaching ist mittlerweile ein wichtiges Instrument in der Studierendenberatung. In seinem Beitrag **Prüfungscoaching – Zwischen Leistungsoptimierung und Sinnfragen** stellt *Timo Nolle*, Berater im Servicecenter Lehre der Universität Kassel, einen Ansatz vor, der methodisch auf der systemischen Therapie, der Hypnotherapie nach Erickson sowie dem im Leistungssport etablierten mentalen Training aufbaut. Die Anwendungsfelder werden durch kurze Fallbeispiele illustriert und bieten jede Menge Anregung für die Beratungspraxis. **Seite 70**

Prokrastination ist einer der Klassiker bei studentischen Arbeitsstörungen. *Hans-Werner Rückert* und *Sophie Bischoff* von der Zentraleinrichtung Studienberatung und psychologische Beratung der FU Berlin geben in ihrem Artikel **Das Projekt ProkrastinationsPraxis (PPP) an der Freien Universität Berlin** einen spannenden Einblick in verschiedene Ansätze, mit denen sie der Komplexität des Phänomens „Prokrastination“ Rechnung tragen. Hier bieten sich sowohl ein verhaltenstherapeutischer Zugang als auch ein tiefenpsychologisches Vorgehen an; beide Ansätze werden sehr eingehend und anschaulich dargestellt. **Seite 77**

Aktuell wird intensiv über die Rolle der Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) als Ursache studentischer Lernstörungen diskutiert. *Sina Klüver* und *Alexandra Philipsen* von der Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Uni Oldenburg besitzen umfangreiche Expertise aus ihrer Arbeit in einer Klinik-Ambulanz für ADHS-Patienten und geben mit **ADHS im Hochschulstudium** einen ausgezeichneten Überblick über den Forschungsstand und die Behandlungsoptionen von ADHS im Erwachsenenalter. Deutlich wird auch, worauf speziell in der Arbeit mit Studierenden geachtet werden sollte. **Seite 85**



Helga
Knigge-Illner



Wilfried
Schumann

Offene Gruppenangebote vermitteln bei Studienproblemen die entlastende Erkenntnis „Anderen geht es auch so...“. *Brigitte Reysen-Kostudis* und *Michael Cugialy*, beide tätig in der Zentraleinrichtung Studienberatung und psychologische Beratung an der FU Berlin, werten in ihrem Beitrag **ihre Erfahrungen mit entsprechenden Angeboten für Studierende** zu den Themenbereichen Effektives Lesen, Kreatives Schreiben, Prüfungsvorbereitung aus. In Analogie zu den in der Psychotherapie empirisch belegten Wirkfaktoren für das Gelingen von Gruppenprozessen untersuchen sie, welche dieser Faktoren auch für offene Gruppenangebote von entscheidender Bedeutung sind. **Seite 90**

Sich selbst zu schwächen scheint auf den ersten Blick in keinem Lebenskontext eine gute Strategie zu sein. *Melinda Turan* und *Jochen Ley* von der Allgemeinen Studienberatung und -information an der Humboldt-Universität zu Berlin machen in **Self-Handicapping – Eine wirksame Selbstschutzstrategie?** jedoch deutlich, dass ein solches Verhalten Studierenden in Hinblick auf Leistungsanforderungen durchaus eine Schutzfunktion bieten kann. Sehr nachvollziehbar beleuchten sie die hier zugrunde liegende bewusste und auch unbewusste Dynamik und zeigen Wege zur Verhaltensänderung auf. **Seite 97**

Außerhalb des Schwerpunktthemas haben *Silke Trock*, *Eva-Maria Beck* und *Theda Borde*, die im Forschungsprojekt „Health Care Professionals“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin tätig sind, in einer ausführlichen Analyse die gegenwärtig existierenden **Informations- und Beratungsangebote für berufserfahrene Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen** untersucht. Ihr Artikel zeigt auf, welcher Verbesserungen in der Zugänglichkeit und Gestaltung von Informationen es bedarf, damit die spezielle Gruppe der Berufserfahrenen zielgenau erreicht und adressatengerecht versorgt wird. **Seite 100**

Helga Knigge-Illner und Wilfried Schumann

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag **Format der Anzeige:** JPEG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung, schwarz-weiß **Kontakt:** UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Timo Nolle



Timo Nolle

Prüfungscoaching – Zwischen Leistungsoptimierung und Sinnkrisen

Since 2014 Kassel University has been offering an examination coaching for students. This offering fills the gap between private tutoring and psychotherapy. It has proven to be effective against test anxiety and procrastination. In this approach elements of systemic therapy are combined with those of modern Ericksonian hypnotherapy, and those of mental coaching as used by competitive sports teams. Another emphasis is laid on analyzing the students' individual learning techniques during their studies and strategies for preparing for and performing in examinations.

Viele Studierende stehen zumindest zeitweise unter großem Stress. Dies hat bedeutsame gesundheitliche Auswirkungen und kann die Studienleistungen beeinträchtigen. Nach einer repräsentativen Studie (Ortenburger 2013), an der 4.087 Studierende teilnahmen, machen den Studierenden vor allem Erschöpfungsgefühle, psychosomatische Beschwerden, Prüfungsängste sowie Lernschwierigkeiten zu schaffen. Diese Symptome stehen in engem Zusammenhang mit spezifischen Leistungssituationen im Studium. Angelehnt an andere Unterstützungsverfahren in Leistungskontexten (Spitzensport, Orchestermusik) wird für die spezifischen Schwierigkeiten und Anforderungen eines Studiums an der Universität Kassel im Servicecenter Lehre Prüfungscoaching angeboten.¹ In diesem Artikel werden zunächst Rahmen und Setting des Prüfungscoachings dargestellt. Es folgen einige Überlegungen zu den Gründen und Entstehungsbedingungen von Schwierigkeiten im Studium. Aus diesen Überlegungen ergeben sich die Methoden und Techniken, die beispielhaft vorgestellt und an Fallbeispielen veranschaulicht werden. Den Abschluss bilden Evaluationsergebnisse.

1. Rahmen, Setting

Das Prüfungscoaching ist als kurzzeitige Unterstützung für schwierige Situationen und Probleme im Studium konzipiert. Dazu gehören vor allem Prüfungsangst und Lampenfieber, Lern- und Arbeitsblockaden, Schwierigkeiten beim Lernen und Planen etc. Die Studierenden können maximal fünf Termine in Anspruch nehmen. Oft findet Prüfungscoaching unter Zeitdruck statt, weil die nächste Prüfung vor der Tür steht oder die nächste Hausarbeit abgegeben werden muss. Der Durchschnitt liegt bei 2,5 Terminen pro Person. Die Anmeldung zu einem Termin erfolgt online, wodurch die Schwelle erheblich gesenkt ist. Während viele bestehende Unterstützungsangebote sich vor allem an Studierende mit Leistungsschwierigkeiten wenden, die z.B. bereits durch Prüfungen gefallen sind, richtet sich das Prüfungscoaching auch an sogenannte High Potentials im oberen Leistungsbereich, die in Prüfungen unter ihren Möglichkeiten bleiben.

2. Theoretische Wurzeln

Das Prüfungscoaching basiert im Wesentlichen auf systemischen Ansätzen von Therapie und Beratung (von Schlippe/Schweitzer 2012). Zentraler Gedanke der systemischen Arbeitsweise ist, dass ein sogenanntes Problem aus einer Perspektive zwar Nachteile hat, aus einer anderen Perspektive betrachtet aber oft zugleich ein Lösungsversuch für ein Problem darstellt oder es zumindest eine relevante Funktion hat. „Etwas“ kann also nur in einem bestimmten Kontext bzw. in einem Zusammenhang als Problem wirksam sein und als solches definiert werden. Probleme können nur dann bestehen (bleiben), wenn sie einen funktionalen Nutzen innerhalb des Systems haben. Um ein Problem zu transformieren, muss daher der spezifische Kontext berücksichtigt werden, in dem es auftritt. Systemische Therapie und Beratung nutzt vor allem bestimmte Fragetechniken, um Problemerkhaltungsmuster zu erkunden und zu verändern.

Eine weitere theoretische und methodische Basis stellt die moderne Hypnotherapie nach Milton Erickson dar (Erickson/Rossi 1995; Schmidt 2004). Menschen sind dabei selbst die Konstrukteure ihres Erlebens, welches durch die Fokussierung von Aufmerksamkeit entsteht. Coaches und Berater regen zu einer Umfokussierung der Aufmerksamkeit an und ermöglichen, bisher nicht Gesehenes in den Blick zu nehmen.

Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Körperhaltung und Psyche sind in viele der eingesetzten Methoden und Interventionen eingeflossen. Bekanntlich ist „der Körper der Spiegel der Seele“. Studien zeigen aber auch, dass die Seele ein Spiegel der Körperhaltung und Bewegung, der Mimik und Gestik und der Prosodie ist (Tschacher/Storch 2012). Veränderungen auf körperlicher Ebene beeinflussen nachweislich Einstellungen, Emotionen und Handlungen und lassen sich für Coaching und Beratung nutzen.

¹ Das Angebot wird finanziert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre).

Die Polyvagal Theorie (Porges 2010) bildet einen weiteren theoretischen Hintergrund für das Prüfungscoaching. Entwicklungsbiologisch betrachtet sind Stress und Angst eine lebensnotwendige Verhaltensreaktion. Dabei laufen unwillkürliche psychologische, neurophysiologische und körperliche Prozesse ab. Das Verständnis dieser Prozesse und Zusammenhänge ermöglicht es, Prüfungsangst und Blackout zu verändern.

Ergänzt wird das Konzept Prüfungscoaching mit Erkenntnissen aus der Lern- und Schulforschung und der Trainingswissenschaft (Hubrig 2010; Unestahl 2011; Eberspächer 2004). Ängste vor Prüfungen beruhen oft auf einem unzureichenden Verständnis des Lehrstoffs und sind mit einer optimierten Prüfungsvorbereitung in vielen Fällen gut „behandelbar“.

3. Bremsklötze auf dem Weg zum Studienerfolg

Zu Beginn der Entwicklung des Prüfungscoachingkonzepts ging es um die Fragen, was den Erfolg im Studium und besonders in Prüfungen erschwert und mit welchen Anliegen Studierende in das Prüfungscoaching kommen. Gibt es zentrale, sich wiederholende Themen? Es kristallisierten sich drei zentrale Bereiche heraus, die für die Lernentwicklung und den Erfolg in Prüfungen und Leistungssituationen von entscheidender Bedeutung sind:

- Lernen und Verstehen
- Versagen unter Druck/Choking under Pressure
- Motivation und Blockaden

Das Überraschende war, dass sich fast jedes Coaching nach diesen Bereichen strukturieren und nachvollziehen lässt. Dies stellt besonders für die Anliegenklärung eine erhebliche Erleichterung dar, weil gezielt in diese Richtungen gefragt werden kann. Passend zu diesen Themenfeldern wurden Beratungstechniken entwickelt und zusammengestellt. Ziel dabei war, mit möglichst wenigen Methoden und einem einfachen Konzept das Anliegenspektrum im Prüfungscoaching abzudecken, damit auch Beraterinnen und Berater an Schulen und Hochschulen ohne langjährige Therapieausbildung zu diesen Themen professionell Unterstützung anbieten können. Auch wenn dies zunächst sehr technisch klingt, bleibt Prüfungscoaching prozessorientiert. Es ist auch nicht als Typisierung der Studierenden zu verstehen und ist nicht als Diagnoseinstrument gedacht, sondern es ermöglicht die Entwicklung erster nachvollziehbarer und handlungsleitender Arbeitshypothesen. Dabei geht es nicht um die Frage, was „das Problem“ oder „die Ursache“ tatsächlich ist, sondern mit welchem Thema, mit welchem Bereich man zu arbeiten beginnen kann. Im Folgenden werden die drei zentralen Bereiche und relevanten Grundannahmen beschrieben.

3.1 Lernen und Verstehen

Der Grund für Misserfolg in Prüfungen kann schlicht daran liegen, dass Studierende den Prüfungsstoff nicht in einer für die Prüfung angemessenen Weise verstanden haben. Studierende mit Schwierigkeiten beim Verstehen des Prüfungsstoffs haben oft (berechtigte) Angst, die Prüfung nicht zu bestehen. Sie stellen jedoch ihre Angst in den Mittelpunkt eines Coachings, meist verbunden

mit dem Wunsch nach Entspannungsverfahren und Übungen für mehr Gelassenheit. Kommt man als Berater diesem Wunsch nach und übt mit den Studierenden Entspannungstechniken, kann dies im besten Fall dazu führen, dass die Studierenden entspannt und gelassen durch die Prüfung fallen.

Eine effektive Prophylaxe gegen Prüfungsangst besteht vor allem aus einer guten Prüfungsvorbereitung. Diese hat zwei Ziele:

1. Lernen: Verstehen des Inhalts.
2. Prüfungstraining: Entwickeln von Handlungsstrategien und Aufbau von Selbstvertrauen für die Prüfung.

Bereits beim Lernen verwenden viele Studierende eine ungünstige Technik: Sie behandeln ihr Gehirn wie einen USB-Stick und versuchen die Inhalte einer Lehrveranstaltung durch x-faches Wiederholen und Abschreiben „in den Kopf runterzuladen“. Lernen ist jedoch ein aktiver Prozess, bei dem neue Erkenntnisse als individuelles Wissensnetz in bereits bestehendes Wissen integriert bzw. konstruiert werden (Hubrig 2010). Student X hat daher niemals das exakt gleiche Wissen im Kopf wie Studentin Y oder wie die Dozentin der Lehrveranstaltung, sondern eine individuelle, selbst konstruierte Neuinterpretation des Wissens. Das liegt u.a. daran, dass Lernen und Verstehen nur zu einem Teil kognitiv und bewusst ist. Bei Lern- und Gedächtnisprozessen laufen viele emotionale, unwillkürliche Prozesse ab. Das heißt, dass nicht nur das kognitive Vorwissen beim Lernen eine Rolle spielt, sondern auch die emotionale Vorerfahrung. Unser Gehirn lernt, indem es automatisch nach bekannten Mustern und Zusammenhängen sucht, an die angeknüpft werden kann. Neue Daten werden erst durch Musterbildung und Mustererweiterung zu nutzbaren Informationen. Diese Muster- oder Netzbildung findet autonom im Kopf der Studierenden statt. Entscheidend ist die kognitive Involviertheit der Lernenden. Im Idealfall enthält eine Lehrveranstaltung didaktische und rhetorische Elemente, die eine solche kognitive Beteiligung anregen und die die Integration und subjektive (Re)Konstruktion des Lerninhalts anbahnen (Siebert 1998). Während Schulunterricht viele didaktische Elemente enthält (oder enthalten sollte), um den Schülerinnen und Schülern eine individuelle Aneignung der Lehrinhalte zu erleichtern, beschränken sich Dozierende in Vorlesungen meist auf die Präsentation des Stoffes. Kognitiv aktivierende Elemente oder didaktische Aufträge für die Lernenden fehlen oft. Das bedeutet, dass die Studierenden in solchen Lehrveranstaltungen für ihren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen müssen und für sich selbst didaktische Elemente kreieren sollten, die die Integration und subjektive (Re)Konstruktion der Lerninhalte ermöglichen. Folglich sollten Studierende zur Vorbereitung auf Prüfungen den Stoff einer Lehrveranstaltung nicht einfach genauso wiederholen, wie sie ihn gehört haben (Auswendiglernen, Abschreiben etc.), sondern die Lerninhalte individuell rekonstruieren, aus verschiedenen Perspektiven betrachten, mit Kommilitonen diskutieren und den Schwerpunkt auf das Verstehen der Zusammenhänge legen.

Das Verstehen allein reicht aber nicht aus, um am Tag X unter Prüfungsbedingungen ein gutes Ergebnis abzulie-

fern. Für die spezifische Prüfungssituation werden bestimmte Handlungsstrategien benötigt. Dafür werden beim Prüfungstraining prüfungstypische Aufgabenarten bearbeitet. Es geht darum, das erworbene Wissen in einer spezifischen Weise anzuwenden. Z.B. sollte für mündliche Prüfungen geübt werden, den Prüfungsinhalt verbal wiederzugeben. Hingegen sind Studierende zur Vorbereitung für Klausuren, in denen viel geschrieben werden muss, gut beraten, die Aufgaben schriftlich zu beantworten.

Ziel und Haltung in der Beratung

Die Beratung im Themenfeld Lernen und Verstehen besteht im Wesentlichen darin, mit den Studierenden eine Metaperspektive auf den Prozess der Prüfungsvorbereitung einzunehmen, wobei die o.g. Aspekte einfließen. Dabei gilt es zu beachten, dass die meisten Studierenden, wenn sie ein Studium beginnen, mehr als 12 Jahre Erfahrung als Lernende haben; und zwar erfolgreiche 12 Jahre! Sonst wären sie nicht bis ins Studium gekommen. Im Verlauf dieser mindestens 12 Jahre haben sich diese Studierenden mehrfach neuen Herausforderungen stellen müssen, sie haben fast alle mindestens einmal die Schule gewechselt, erlebten eine permanente Steigerung der Aufgabenschwierigkeit, mussten sich auf neue Lehrpersonen und neue Methoden einstellen, haben Erfolge erlebt und Misserfolge überlebt. Der Beginn eines Studiums und auch die sich im Verlauf ergebenden Herausforderungen unterscheiden sich zwar von denen in der Schule. Man kann aber nicht sagen, dass Studierende bei Null anfangen. Im Gegenteil: Studierende haben unter Zeugen bewiesen, dass sie lernen und Probleme lösen können. So gesehen ist Prüfungsscoaching mit Studierenden (im Gegensatz zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in niedrigen Klassenstufen) eher eine Veredelung oder ein Feintuning von längst vorhandenen Fähigkeiten. Berater können in dem Themenfeld Lernen und Verstehen als Lehrer oder Trainer auftreten, die vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten wertschätzend hervorheben, aber auch auf unpassende Strategien hinweisen und konkrete alternative Angebote machen.

Anliegenklärung

Frage zur Anliegenklärung: „Wenn Sie Ihr ganzes Wissen und Können voll und ganz mit in die Prüfung nehmen, und wenn es Ihnen gelingt, in der Prüfung voll und ganz auf dieses Wissen und Können zuzugreifen, welche Note würden Sie dann in der Prüfung bekommen?“ Studierende, die bei der Antwort auf diese Frage zögern und vorsichtig ein „knapp bestanden“ prognostizieren, profitieren meist von einer Optimierung ihrer Prüfungsvorbereitung und Lerntechnik. Wenn jemand hingegen sehr überzeugt eine sehr gute Note prognostiziert, könnte es sinnvoll sein, gar nicht über Lerntechnik zu reden, sondern gleich in den Bereich Choking zu wechseln.

Fallbeispiel

Ein Student der Wirtschaftswissenschaften lernt für Rechnungswesen, indem er die Vorlesung Sitzung für Sitzung zusammenfasst. Dabei versucht er das Wichtigste herauszuschreiben. Die Zusammenfassung ist mittlerweile fast 100 Seiten stark. Verzweifelt möchte er diese

auswendig lernen. Im Coaching wird ihm eine Visualisierungstechnik demonstriert, bei der der Schwerpunkt auf dem Verstehen der Zusammenhänge liegt. Bereits in der ersten Coachingsitzung werden ihm bestimmte inhaltliche Zusammenhänge und Strukturen klar, die er vorher nicht gesehen hatte. Das Ergebnis der Sitzung ist eine individuelle Landkarte vom Rechnungswesen. Auf dieser Karte kann er sich nun orientieren und alle Inhalte aus der Vorlesung verorten.

3.2 Choking under Pressure

Ein Studium ist vergleichbar mit dem Wettkampfttraining im Spitzensport. Über einen Zeitraum von einem oder mehreren Semestern werden bestimmte Fähigkeiten trainiert bzw. gelernt, die anschließend am Tag X oder im Zeitraum Y, oft im sozialen Vergleich mit anderen, präsentiert werden müssen. Als „Choking under Pressure“ bezeichnet Moczall (2013) im Leistungssport das Phänomen des Versagens unter Druck. Studien zeigen, dass beim Choking ein erhöhter Anteil von ablenkenden Gedanken vorliegt und in Folge dessen eine geringere Konzentrationsleistung auf die Aufgabenerfüllung gerichtet ist. Zudem laufen vormals automatisierte Prozesse nicht mehr flüssig ab, sondern werden offenbar durch kognitive Interferenzen gestört. Dass die Leistungen im Training oft von den Leistungen im Wettkampf abweichen, ist im Sport keine neue Erkenntnis. Und darauf wird reagiert: Je härter die Leistungsanforderungen sind, je weiter man in den Weltranglisten der unterschiedlichen Sportarten nach oben blickt, desto mehr Bedeutung gewinnt die mentale Vorbereitung (Eberspächer 2004; Unestahl 2011).

Mentales Training ist ein elementarer Teil eines leistungsorientierten Trainings (Unestahl 2011). Es geht dabei um die Festigung komplexer Bewegungsabläufe, die Vorbereitung auf die spezifische Wettkampfsituation, um den Umgang mit internen (z.B. hemmenden Gedanken) und externen Störungen (Rahmenbedingungen, Lärm etc.) und um die Verarbeitung von Misserfolgen und Rückschlägen am Wettkampftag sowie im Training. Bei der Prüfungsvorbereitung im Studium werden diese Aspekte in der Regel nicht berücksichtigt, obwohl auch hier diese Phänomene auftreten. Techniken und Interventionsstrategien aus dem Leistungssport lassen sich hervorragend zur Unterstützung von Studierenden mit Prüfungsangst und Blackout nutzen.

Was ist Prüfungsangst und was passiert bei einem Blackout? Prüfungsangst ist oft begleitet von massiven somatischen Symptomen. Betroffene berichten von Bauchkrämpfen, Übelkeit, Schlafstörungen, Herzrasen, Hitze wallungen, trockenem Mund, Kopfschmerzen und vielem mehr. Zentral und in einer Prüfung besonders problematisch ist aber das Gefühl der „Leere im Kopf“. Aus einer biologischen Perspektive lassen sich diese Phänomene gut erklären. Der Polyvagal-Theorie von Stephen Porges (2010) zufolge, haben Säugetiere im Verlauf der Evolution Gehirnstrukturen entwickelt, die sowohl soziale als auch defensive Zustände ermöglichen. Ausschlaggebend dafür, in welchem Zustand sich ein Säugetier befindet, ist weniger die kognitive, rationale Bewertung der Umwelt durch das Großhirn. Diese „Ent-

scheidung" wird von tieferliegenden Gehirnstrukturen getroffen, die dem bewussten Denken nicht zugänglich sind. Die sogenannte Neurozeption ist ein Vorgang in einem Teil des autonomen Nervensystems zur unbewussten Wahrnehmung und Einschätzung, ob eine Situation sicher oder bedrohlich oder gar lebensbedrohlich ist. Im Gehirn sind daran vor allem die Hirnstammregion, das limbische System und die Amygdala beteiligt, die auch als Rauchmelder des Gehirns bezeichnet wird. Wenn das Gehirn die Umwelt als sicher bewertet, wird ein Modus aktiviert, der den Aufbau von sozialen Beziehungen und Bindungen ermöglicht. Dieser Modus wird nach Porges als Sozial-Engagement-System bezeichnet. In diesem Zustand laufen Prozesse im Bereich der Großhirnrinde besonders gut, dem Gehirnbereich, der für kognitive Leistungsfähigkeit, für Kreativität und Lernen und die Verwendung von Sprache von zentraler Bedeutung ist.

Bewertet unser autonomes Nervensystem die Situation hingegen als bedrohlich, werden neurobiologische Defensivsysteme aktiviert. Der Organismus wird, um sich in Sicherheit bringen zu können, mobilisiert. Die Energieproduktion wird angekurbelt, die Herz- und Atemfrequenz wird erhöht, die entstehende Wärme wird über die Haut abgeleitet. Daher kommen die roten Flecken im Gesicht, wenn Studierende Referate halten. An anderer Stelle wird Energie gespart: Die Verdauungsaktivität wird reduziert, wodurch unter anderem Bauchschmerzen entstehen können, übrigens eines der häufigsten Symptome bei Prüfungsangst. Um die neuronale Reaktions- und Entscheidungsgeschwindigkeit zu erhöhen werden tiefliegende, ältere Bereiche im Gehirn angeregt. In Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass unter Stress bestimmte, für kognitive Denkprozesse zuständige Gehirnbereiche weniger aktiv sind: Angst macht dumm. Wenn eine bestimmte Situation als massiv bedrohlich erlebt wird, man sich in der Situation hilflos fühlt und sich nicht aus der Situation zurückziehen kann, werden bestimmte Merkmale (Trigger) dieser Situation im autonomen Nervensystem abgespeichert und als höchst bedrohlich eingestuft. Wenn später diese Trigger der bedrohlichen Situation wieder auftreten oder Erinnerungen mit diesen Signalen aktiviert werden, werden unwillkürlich die gleichen Emotionen und Reaktionen ausgelöst (van der Kolk 2015).

Beispiel: Eine Schülerin hat eine Klassenarbeit (Abiturprüfung) als ein schamvolles Versagen erlebt, während dessen sie sich hilflos fühlte und einen Kommentar der Lehrerin als „persönliche Zerstörung“ wahrgenommen hat. Ihr wurde übel und sie begann unkontrollierbar zu weinen, was ihr zusätzlich sehr peinlich war. Dieses Prüfungstrauma ist ihr sprichwörtlich in die Knochen gefahren. Während späterer Prüfungen im Studium, und sogar, wenn nur das Thema Prüfungen angesprochen wird, tauchen innerlich nicht nur die Bilder aus dieser Klassenarbeit wieder auf, sie fühlt sich plötzlich auch wieder genauso wie damals: schamvoll, eingeschüchtert und hilflos. Es kommt zu einer Reaktivierung der somatischen Reaktionen: Weinen und Übelkeit.

Prüfungsangst als Problemtrance

Studierende, die zum Prüfungscoaching kommen, befin-

den sich in einem speziellen Zustand des Erlebens (Angsterleben), der durch das Coaching verändert werden soll. Auf Basis der Ericksonschen Hypnotherapie wird davon ausgegangen, dass jedes Erleben psychophysiologisch autonom konstruiert wird und zwar durch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einen Ausschnitt dessen, was war, was ist oder eine Vorstellung dessen, was in Zukunft sein könnte. Schilderungen des eigenen Erlebens beziehen sich meistens auf Ereignisse in der Vergangenheit, Befürchtungen im Blick auf die Zukunft und Bewertungen aktueller Ereignisse, die ihnen wie „die Wahrheit“ vorkommen. Die Studierenden erzeugen ein Erleben, in dem sie sich so vorkommen, als seien sie den Umständen ausgeliefert (Schmidt 2016), obwohl sie selbst dieses Erleben erzeugen (Varela/Maturana/Uribe 1974).

Diese Aufmerksamkeitsfokussierung bestimmt nicht nur die aktuell erlebte Gegenwart, sondern auch das aktuell erlebte „Ich“, das aktuelle Identitätserleben. Wenn ein Studierender beschreibt, welche furchtbare Angst er vor der nächsten Prüfung hat, dass er schon beim Lernen Bauchschmerzen bekommt und nachts nicht schlafen kann und dass die Prüfung unglaublich schwer und deshalb unmöglich zu schaffen ist, dann ist diese Beschreibung des Erlebens keine naturgetreue Abbildung der Realität im Sinne von einer objektiven Wahrheit. Es ist das Ergebnis einer autonomen Auswahl an Sinneswahrnehmungen, denen eine bestimmte Bedeutung verliehen wird. Problemerkleben, und hier im Speziellen Prüfungsangst, ist Ausdruck einer musterhaften Vernetzung von Erlebniselementen, die sich wechselseitig bedingen, stabilisieren und sogar verstärken. Dieses Erleben muss in der Beratung in würdiger Weise als die subjektive Wirklichkeit angesehen werden, denn die Studierenden erleben sich gleichsam als Teil dieser Wirklichkeit. Zum Erleben von Prüfungsangst gehört fast immer, dass eigene Kompetenzen und Stärken und die Erinnerung an frühere Erfolge in Prüfungen dissoziiert, quasi vergessen werden. Die Aufmerksamkeit ist dann fokussiert auf die Erinnerung eigener Misserfolge und aktueller Schwächen und Schwierigkeiten. Dies kann emotional zum Phänomen der Regression führen. Plötzlich fühlt man sich wieder wie ein Kind, hilflos und klein und nicht in der Lage, sich selbst zu helfen.

Ziel und Haltung in der Beratung

Aus den neurophysiologischen Prozessen und dem hypnosystemischen Verständnis von Erleben ergeben sich Beratungsansätze zu dem Phänomen Versagen unter Druck (Choking under Pressure). Zum einen geht es darum, den Studierenden die physiologischen Abläufe zu erklären, sie dadurch zu entmystifizieren und passende körperfokussierte Interventionen zu vermitteln. Zum anderen ist es wichtig, den Studierenden Angebote zur Umfokussierung ihrer Aufmerksamkeit zu machen, um die Kontrolle über die eigene Gestaltung des Erlebens zurückzugewinnen. Humor und Leichtigkeit sind dabei enorm vorteilhaft, weil hierdurch die Problemtrance am schnellsten in eine Lösungstrance transformiert werden kann. Grundsätzlich geht es darum, das Erleben von Stärke und Kompetenz aus anderen Situationen zu aktivieren und auf die Prüfung zu übertragen, sodass die Prüfung während der Coachingsitzung als eine bewältig-

bare Situation vorwegnehmend erlebt werden kann.

Anliegenklärung und Intervention

Fragen zur Anliegenklärung beziehen sich vor allem auf das Phänomen Choking:

- Wie viel von Ihrem Wissen können Sie in der Prüfung abrufen? (Wenn von dem Wissen in der Prüfung nur noch wenig übrig ist, deutet dies auf Choking/Blackout hin.)
- Wie viel Stress haben Sie, wenn Sie an die Prüfung denken (Skalieren 1-10, Werte über 5 sind der Erfahrung nach kritisch)?
- Gibt es eine frühere belastende Prüfungserfahrung, die auch heute noch hochkommt und die Sie körperlich und emotional wahrnehmen können? (Wenn ja, deutet dies auf ein Prüfungsstrauma hin.)

Der erste Schritt besteht darin, den Studierenden Techniken zur Emotionsregulation an die Hand zu geben. Oft müssen diese im Coaching eingesetzt werden, weil bereits das Prüfungscoaching als Trigger wirkt und die Studierenden emotional stark belastet. Dafür haben sich Klopftechniken (Bohne 2013) sehr bewährt. Dabei denken die Studierenden an die stressauslösende Situation, sie aktivieren also das innere Reizbild, und erzeugen gleichzeitig verschiedene sensorische Reize z.B. durch beklopfen bestimmter Hautstellen, durch Augenbewegungen (vgl. auch Shapiro 2012), durch das Erzeugen von Tönen und das Einnehmen einer bestimmten Körperhaltung. Die meisten Menschen erleben unmittelbar eine starke innere Distanzierung von dem Thema und der Angst, die auch nach der Durchführung bestehen bleibt. Diese Distanzierung ermöglicht es, neue Handlungsstrategien für die Herausforderung zu entwickeln. Klopftechniken gehören in die Gruppe der bifokal-multi-sensorischen Interventionsstrategien, die sich zwar im klinischen Alltag nachweislich bewähren (Bohne/Ohler/Trenkle 2016; Eschenröder 2014), bei denen aber nicht abschließend geklärt ist, wie sie genau wirken. Es konnte empirisch gezeigt werden, dass Klopftechniken Prüfungsangst signifikant reduzieren (Sezgin/Özcan 2009; Jain/Rubino 2012).

Zur Anwendung im Prüfungscoaching wurde für den Aufbau von mentaler Stärke eine Technik entwickelt, bei der Elemente des mentalen Trainings aus dem Spitzensport und körperfokussierte Verfahren aus der Psychotherapie kombiniert werden.

Ablauf:

1. Zunächst wird die Problemsituation fokussiert und das Angsterleben eingeschätzt/skaliert.
2. Als Nächstes wird auf eine Situation fokussiert, in der genau die Stärken und Kompetenzen erlebt wurden, die in der Problemsituation benötigt werden.
3. Das Erleben in dieser Stärken-Situation wird über bestimmte Sprachmuster und Fragetechniken und mit passenden Bewegungen und Körperhaltungen verstärkt.
4. Ist das Stärken-Erleben ausreichend intensiv, kann wieder auf die Problemsituation fokussiert und das Angsterleben erneut eingeschätzt werden. In den meisten Fällen ist die Angst nun deutlich geringer.
5. Aus der Stärken-Situation werden nun sogenannte Anker herausgelöst, die das Stärken-Erleben auslösen

können. Diese werden aufgeschrieben oder ritualisiert. Bewährt haben sich dabei Affirmationen, Körperhaltungen, Bewegungen und Gesten, Musik und bestimmte Gegenstände mit besonderer Bedeutung.

6. Anschließend ist es möglich, durch imaginatives Probehandeln konkrete Handlungsstrategien für die anstehende Herausforderung zu entwickeln.

Fallbeispiel

Eine Studentin des Bauingenieurwesens steht im letzten Versuch zur Prüfung Baustoffe. Auf Grund von massiven Blackouts hat sie die Prüfungen zuvor nicht bestanden, obwohl sie sogar anderen Studierenden zu diesem Thema Nachhilfe gibt. Im Coaching bricht sie unmittelbar in Tränen aus und klagt über Kopf- und Magenschmerzen. Weil die Weinreaktion ein Gespräch verhindert, wird zunächst mittels Klopftechniken die emotionale Erregung reguliert. Die Studentin klopft auf bestimmte Stellen am Körper, während sie ihre Gedanken auf die bevorstehende Prüfung richtet. Schon nach wenigen Minuten endet das Weinen, sie gibt an, dass ihre Magenschmerzen aufgehört haben und der Kopf kaum noch weh tut. Im anschließenden Gespräch über ihre Interessen neben dem Studium berichtet sie von ihrer Begeisterung für Handball. Sie ist Torhüterin. Diese Stärken lassen sich für die Prüfung nutzen. Die „drahtige“ gespannte Körperhaltung, wenn die andere Mannschaft am eigenen Kreis steht, wird zum Anker für Selbstvertrauen und Zuversicht. Sie wird aufgefordert, sich genauso hinzustellen. Aus dieser (Körper) Haltung heraus betrachtet wirkt die bevorstehende Prüfung wie eine bewältigbare Herausforderung, für die man nur ausreichend „trainieren“ muss. Lernen wird umbenannt in trainieren, die Körperhaltung wird zum Ritual gegen den Blackout.

3.3 Motivation und Blockaden

Die Organisation eines Studiums ist keine leichte Aufgabe. Der Besuch von Lehrveranstaltungen – wöchentlich und im Block, Vor- und Nachbereitung, Tutorien, Prüfungen, Lerngruppen, Praktika, Anmelde- und Abgabefristen, Sprechstunden u.v.m. müssen eingeplant und eingehalten werden. Hinzu kommen die Organisation des eigenen Haushalts und für viele Studierende ein Nebenjob. Um dabei nicht den Überblick zu verlieren, sollten Techniken des Zeitmanagements beherrscht werden. Solche sind im Rahmen eines Coachings leicht vermittelbar, ein Workshop als Lehrformat ist dafür noch besser geeignet.

Der Bereich Motivation und Blockaden ist vielschichtig, die Hintergründe sind meist sehr individuell. Dies erfordert in der Beratung eine genaue Anliegenklärung und ein sehr prozessorientiertes Vorgehen. Im Folgenden wird beispielhaft die Psychodynamik des Phänomens von Arbeitsblockaden kurz vor dem Abschluss dargestellt. Solche Blockaden treten oft auf der Zielgeraden zum Studienabschluss auf, dann, wenn das Ende zum Greifen nahe ist. Diese Studierenden haben meistens eine Zeit lang erfolgreich ihr Studium organisiert und ihre Aufgaben erledigt. Von einer generellen Unfähigkeit zur Planung und Umsetzung von Aufgaben kann meist keine Rede sein. Trotzdem geht plötzlich nichts mehr. Um die Komplexität von Arbeitsblockaden und Motivation im Studium zu verstehen, muss mehr als die Selbst-

organisationsdynamik der Studierenden berücksichtigen werden, wie es oft zur Überwindung von „Aufschieberitis“ empfohlen wird.

Arbeitsblockaden treten im Kontext des Studiums auf. Das Studium wiederum ist eine Phase im Leben. Der Studienabschluss ist zugleich Anfang und Übergang in eine neue Lebensphase, auf die man sich mit der Entscheidung für ebendieses Studium vor einigen Jahren festgelegt hat und die mit dem Studium gleichsam vorbereitet und vorangetrieben wurde. Die meisten Studierenden befinden sich zudem in einer Phase, die Erikson (1966) als „psychosoziales Moratorium“ bezeichnet hat. In dieser biografischen Umbruchs- und Ablösungsphase aus dem Elternhaus werden Lebens- und Rollenkonzepte entworfen, erprobt, verworfen. Die Entscheidung für ein Studium ist somit eine Entscheidung für ein bestimmtes Leben, für eine berufliche und soziale Identität, für bestimmte Werte und Normen. Und zugleich ist es eine Entscheidung gegen einen anderen Weg, gegen andere Wünsche und Träume. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Abschluss der Schule, bei dem hinterher alle Türen offenstehen, und dem Abschluss eines Studiums, bei dem eine bestimmte Richtung eingeschlagen wurde.

Ziel und Haltung in der Beratung

Studierende, die wegen Arbeitsblockaden ins Coaching kommen, erleben oft massive Scham. Meist sind die Kommilitonen, Freunde und Bekannte schon lange mit dem Studium fertig. Manchmal ist schon eine weitere Generation von Studierenden an ihnen vorbeigezogen. Die ratsuchenden Studierenden können sich entweder selbst nicht erklären, warum sie nicht vorankommen, und erleben sich daher als hilflos. Oder sie erklären sich ihre Situation mit einer angeborenen Unfähigkeit und biografischen Bezügen zur Kindheit und zum Elternhaus. Beim Coaching zu diesen Themen ist die Auftragsklärung sehr wichtig, weil die Grenze zur Therapie schnell erreicht wird. Ein Ziel im Prüfungscoaching zum Thema Arbeitsblockaden kann darin bestehen, die Verzögerung des Studiums im Kontext der eigenen Entwicklung zu betrachten und hierfür Erklärungen zu entwickeln, die 1. weniger selbstwertschädlich für die Betroffenen sind und 2. aus denen Lösungsmöglichkeiten entstehen können.

Anliegenklärung und Intervention

Um mit den Studierenden in einen Dialog über ihr Studium zu kommen, ohne dabei in alte ausgetretene Gesprächspfade einzuspüren, ist eine von Klein (2014) (vgl. auch Miller/Rollnick 1999) entwickelte Denkfigur, die Problem-Lösungs-Balance, brauchbar. Demnach hat jedes Problem vier Seiten:

1. Die negativ bewerteten Auswirkungen des Problems (Dies ist in der Regel der Grund für das Coaching.)
2. Die positiv bewerteten Erwartungen im Blick auf die vorgestellte Lösung (Hierfür wird Unterstützung gewünscht.)
3. Die positiven Auswirkungen des Problems (Die sollen möglichst erhalten bleiben.)
4. Die negativen Konsequenzen, die mit der Lösung verbunden sind, oder die Aufgaben, die nach der Lösung

folgen

(Dies wäre unumgebar der nächste Schritt nach der Lösung.)

Die Punkte 1 und 2 sind meist schon vor dem Coaching mehrfach von den ratsuchenden Studierenden durchdacht worden. Neue Informationen entstehen hingegen, wenn der Fokus im Coaching auf die Bereiche 3 und 4 gelenkt wird.

Folgende Fragen bieten sich an:

1. Negative Seite des Problems
Was beunruhigt Sie am meisten daran, dass Sie noch nicht fertig sind?
Wie, glauben Sie, wird es (mit Ihnen) weitergehen, wenn es so bleibt?
2. Positive Seite der Lösung
Welche Veränderung wünschen Sie sich?
Was wäre daran besonders gut?
3. Positive Seite des Problems
Was gefällt Ihnen an der Situation, wie Sie jetzt gerade ist?
Welche Vorteile bietet Ihnen das Studium/der Studienstatus?
4. Negative Seite der Lösung
Welchen Verpflichtungen sehen Sie sich gegenüber, wenn Sie Ihr Ziel erreicht haben?
Worauf müssen Sie verzichten, wenn Sie Ihr Ziel erreicht haben?
Wer müssen Sie sein, (der Sie nicht sein wollen) wenn Sie das Studium abgeschlossen haben?

In vielen Fällen wird mit dem Abschluss des Studiums unbewusst eine Verpflichtung verbunden, z.B. danach einen bestimmten Beruf zu ergreifen, Interessen und Freizeitaktivitäten aufzugeben, umzuziehen etc. Die Arbeitsblockade stellt so gesehen eine wirkungsvolle Selbstorgemaßnahme (mit Nebenwirkungen) dar, weil mit ihr die Befriedigung bestimmter anerkannter Bedürfnisse nachhaltig gesichert werden kann. Coachings zum Thema Arbeitsblockaden können vielschichtig sein. Ein Ziel kann darin bestehen, die subjektiv mit dem Abschluss verbundenen Verpflichtungen in Frage zu stellen, damit das Studium gefahrlos beendet (mit oder ohne Abschluss) werden kann.

Fallbeispiel

Stefan bricht in der Endphase der Masterarbeit zusammen. Sein Physik-Studium ist bisher sehr gut verlaufen, sein Professor möchte ihm sogar eine Doktorandenstelle anbieten. Stefan berichtet von verschiedenen persönlichen Schicksalsschlägen während seines Studiums. Vor einigen Jahren ist sein Opa gestorben, was innerhalb der Familie schwierig war. Stefan erbte ein Grundstück mit Wald, welches er seit Jahren bewirtschaftet (Brennholzproduktion). Auf die Frage, was ihm gerade wirklich Spaß macht, antwortet er: „Auf dem Schlepper sitzen, körperlich arbeiten, draußen sein.“ Im Wald fühlt er sich lebendig. Auf die Frage, was denn folgen wird, wenn er die Masterarbeit fertig hat und er diesen Weg weitergeht, antwortet er sinngemäß: „Ein langweiliges, sinnloses Leben. Wenn ich das fertig habe, muss ich in die Forschung gehen. Dann habe ich auf Jahre hinweg für

nichts mehr Zeit. Das wird von mir erwartet.“ In Stefans Vorstellung führt ihn jede geschriebene Seite seiner Masterarbeit weg von der Lebendigkeit und in die Sinnlosigkeit. Er erlebt es als eine Verpflichtung, nach dem Abschluss als Physiker zu arbeiten, gerade weil er einen Abschluss mit Auszeichnung erhalten wird. Das Nicht-Schreiben der Masterarbeit erscheint als eine wirksame Lösungsstrategie für die Probleme, die ihm nach dem Abschluss bevorstehen, jedoch mit großen Nebenwirkungen. Nachdem die unterschiedlichen Seiten seiner Arbeitsblockade beleuchtet wurden, überlegt Stefan, ob er nicht erstmal diese „Scheiß-Arbeit runterreißt“ und dann entscheidet, wie es weitergeht. Schließlich könne ihn ja keiner zwingen und er muss es ja nicht mal jemandem sagen, dass er mit dem Studium fertig ist.

4. Evaluation

Im Verlauf von drei Jahren haben 767 Coachingsitzungen mit 341 Studierenden stattgefunden. 58% der Studierenden sind weiblich. 95% empfehlen das Prüfungscoaching weiter und geben an, dass sie von dem Coaching stark profitiert haben. 93% der Studierenden, die das Coaching für eine Prüfung genutzt haben, haben diese im Anschluss bestanden. Interessant ist auch, dass die Verbindlichkeit der vereinbarten Termine sehr hoch ist. Terminausfälle ohne Abmeldung kommen quasi nicht vor. Das Gästebuch auf der Homepage enthält sehr persönliche Kommentare und Berichte der Studierenden. Mit etwas Abstand betrachtet fallen in diesen Rückmeldungen folgende Punkte besonders ins Auge: Die Studierenden fühlen sich mit ihren Sorgen ernst genommen. Auch aus Sicht der Studierenden kleine Probleme haben einen Platz. Die Erklärungen für z.B. Prüfungsangst und aufschiebendes Verhalten sind für die Studierenden nicht nur schlüssig und psychologisch nachvollziehbar, sondern es ergeben sich daraus für die Studierenden neue Lösungsansätze. Die konkreten Tipps und Hinweise zum Lernen und für die mentale Vorbereitung sind überraschend einfach und werden daher auch mit Erfolg umgesetzt.

Literaturverzeichnis

- Baddeley, A.D./Eysenck, M.W./Anderson, M.C. (2015): Memory. London.
 Bohne, M. (Hg.) (2013): Klopfen mit PEP. Prozess- und Embodimentfokussierte Psychologie in Therapie und Coaching. Heidelberg.
 Eberspächer, H. (2004): Gut sein, wenn's drauf ankommt: Die Psycho-Logik

- des Gelingens. München.
 Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
 Erickson, M.H./Rossi, E.L. (1995): Gesammelte Schriften von Milton H. Erickson. Heidelberg.
 Eschenröder, C. (2014): Wie wirksam sind Techniken der Energetischen Psychotherapie, die Exposition mit sensorischer Stimulierung verbinden? In: Psychotherapeutenjournal, 13 (2), S. 149-156.
 Hubrig, C. (2010): Gehirn, Motivation, Beziehung – Ressourcen in der Schule: systemisches Handeln in Unterricht und Beratung. Heidelberg.
 Jain, S./Rubino, A. (2012): The Effectiveness of Emotional Freedom Techniques for Optimal Test Performance. In: Energy Psychology, 4 (2), pp. 15-25.
 Klein, R. (2014): Lob des Zauderns. Navigationshilfen für die systemische Therapie von Alkoholabhängigkeiten. Heidelberg.
 Kolk, B.v.d. (2015): Verkörperter Schrecken. Lichtenau/Westf.
 Müller, R./Rollnick, S. (1999): Motivierende Gesprächsführung. Freiburg i.B.
 Moczall, S. (2013): "Choking under Pressure" im Leistungssport: Theorie, Empirie, Intervention. Hamburg.
 Ortenburger, A. (2013): Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf (16.05.2017).
 Proges, S.W. (2010): Die Polyvagal-Theorie. Neuropsychologische Grundlagen der Therapie. Paderborn.
 Siebert, H. (1998): Konstruktivismus – Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Bonn.
 Schlippe, A.v./Schweitzer, J. (2012): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung I. Das Grundlagenwissen. Göttingen.
 Schmidt, G. (2004): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Heidelberg.
 Schmidt, G. (2016): Das Orchester der Sinne nutzen für erfolgreiche >Lösungssinfonien< – Hypnosystemische multisensorische Strategien für kraftvolle ganzheitliche Lösungen. In: Bohne, M./Ohler, M./Trenkle, B. (Hg.): Reden reicht nicht!? Bifokal-multisensorische Interventionsstrategien für Therapie und Beratung. Heidelberg.
 Sezgin, N./Özcan, B. (2009): The effect of Progressive Muscular Relaxation and Emotional Freedom Techniques on test anxiety in high school students: A randomized controlled trial. In: Energy Psychology: Theory, Research, and Treatment, 1 (1), pp. 23-30.
 Shapiro, F. (2012): EMDR – Grundlagen und Praxis: Handbuch zur Behandlung traumatisierter Menschen. Paderborn.
 Tschacher, W./Storch, M. (2012): Die Bedeutung von Embodiment für Psychologie und Psychotherapie. In: Psychotherapie, 17 (2).
 Unestahl, L.-E. (2011): Selfcontrol through Mental Training. Mental Training Schweden.
 Varela, F.J./Maturana, H.R./Uribe, R. (1974): Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model. In: Biosystems, 5,

■ Dr. Timo Nolle, Erziehungswissenschaftler, systemischer Therapeut, Mitarbeiter im Servicecenter Lehre der Universität Kassel und im Systemischen Institut Mitte (SYIM), Leiter einer Coachingpraxis, E-Mail: info@timo-nolle.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

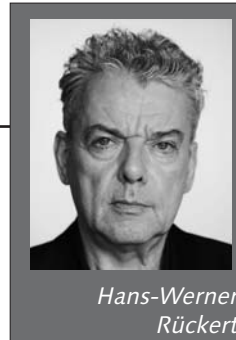
Christina Reinhardt, Renate Kerbst & Max Dorando (Hg.)
Coaching und Beratung an Hochschulen

ISBN 3-937026-48-7, Bielefeld 2006, 144 Seiten, 19.80 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hans-Werner Rückert & Sophie Bischoff

Das Projekt ProkrastinationsPraxis (PPP) an der Freien Universität Berlin



Hans-Werner
Rückert



Sophie Bischoff

Procrastination is a major topic among the complaints of students, who seek counseling. Thus, at the Center for Academic Advising and Psychological Counseling of Freie Universität Berlin, we devised a project aiming at providing basic diagnostics, information and help. The latter took the form of two workshops, one inspired by research done at the Ambulance for procrastination at Westfälische Wilhelms Universität Münster, directly addressing the actual work habits and time spent on academic tasks. The other followed a format based in psychodynamic therapy and focusing on providing more understanding and acceptance of underlying conflicts and conflict resolution, if possible.

1. Einleitung

Prokrastination gehört zu den häufigsten Handlungsstörungen im akademischen Bereich. Dieser Begriff adressiert Probleme von Absichtsbildung, Handlungen, Handlungskontrolle und dem Zugang zum Selbst an der Schnittstelle zwischen Motivation, Aufgaben und Persönlichkeitsfaktoren. Fehlende Skills, unterentwickelte Selbststeuerungsfertigkeiten oder bewusste/unbewusste Konflikte können dazu führen, dass die Handlungskontrolle verloren geht. Die Forschung unterscheidet *Arousal-* von *Avoidance procrastination*; bei ersterem geht es um die Generierung von Erregung und Spannung, die zwar nicht sachdienlich ist, aber für einen bewusst oder unbewusst ersehnten „Kick“ sorgt, bei letzterem um die Vermeidung negativer Gefühle, die mit der Planung, Durchführung und Erledigung von Arbeitsvorhaben in Verbindung stehen. Prokrastination ist ein zentraler Faktor im Herausögern von Studienabschlüssen und Promotionsvorhaben und damit ein entscheidender Risikofaktor für unerwünschte Studienzeitverlängerungen. Prokrastination im akademischen Bereich ist bislang vor allem im angloamerikanischen Raum Forschungsgegenstand; Untersuchungen der weltweit tätigen *Procrastination Research Group* sind über die Homepage <http://www.procrastination.ca> erreichbar. An der Freien Universität Berlin haben wir in der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung bereits in den 80er Jahren Workshops zum Thema Prokrastination durchgeführt, über die wir 1994 berichtet haben.¹ 1999/2014 habe ich (HWR) dann psychodynamische und lerntheoretische Hintergründe sowie eine kognitiv-verhaltenstherapeutische Selbsthilfestrategie dargestellt.² Forschungen zum Thema pathologisches Aufschiebeverhalten sind an der Prokrastinationsambulanz der Universität Münster durchgeführt worden.³ Neuerdings gibt es auch Forschungsprojekte an der Universitätsmedizin Mainz und an der International Psychoanalytic University Berlin.

2. Das Projekt an der Freien Universität Berlin

Seit 2014 haben wir im Rahmen eines Projekts aus eigenen Drittmitteln versucht, ein konsistentes Angebot an webbasierten Informationen einerseits und Informationsveranstaltungen, Einzelberatungen sowie Workshops und Gruppen zur Bekämpfung von Prokrastination zu entwickeln und durchzuführen. Wir wollten sowohl verhaltenstherapeutische Formate (VT) als auch tiefenpsychologisch fundierte (TP) anbieten. Für den Zeitraum 01.02.14-31.03.16 wurde eine Psychologische Psychotherapeutin mit dem Schwerpunkt Verhaltenstherapie eingestellt, die jahrelang an der Prokrastinationsambulanz der WWU Münster mitgearbeitet hatte.⁴ Das Projektteam begann mit der Sichtung vorhandener Konzepte zur Behandlung von Prokrastinationsstörungen im akademischen Kontext und der Bewertung vorhandener wissenschaftlicher Studien und Konzepte hinsichtlich ihrer Validität, Problemadäquatheit und Implementierbarkeit im hiesigen Kontext. Mit den verschiedenen Stakeholdern an der Freien Universität wurden Gespräche geführt mit der Zielsetzung, Unterstützungsbedarfe in Erfahrung zu bringen und Kooperationspartner zu gewinnen. Die ursprünglich weitergefassten Projektziele, Manuale zu einer dezentralen präventiven Prokrastinationsprophylaxe zu entwickeln (für die Studienfachberatung, Mentoring-Aktivitäten oder in Studien- und

¹ Rückert, H.-W. (1994): Wann, wenn nicht jetzt? Über das Aufschieben. In: Knigge-Illner, H./Kruse, O.: Studieren mit Lust und Methode. Neue Gruppenkonzepte für Beratung und Lehre. Weinheim.

² Rückert, H.-W. (1999, 2014⁸): Schluss mit dem ewigen Aufschieben. Wie Sie umsetzen, was Sie sich vornehmen. Frankfurt/New York.

³ Höcker, A./Engberding, M./Rist, F. (2013): Prokrastination. Ein Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens. Göttingen.

⁴ Wir bedanken uns bei der Prokrastinationsambulanz der WWU Münster für die gute Zusammenarbeit und die Genehmigung, das dort entwickelte und gepflegte Online-Workbook nutzen und den ebenfalls dort entwickelten Selbsttest verwenden zu dürfen und bei Frau Dipl.-Psych. Lena Reinken für die initiale Mitarbeit.

Abbildung 1: Screenshot Selbsttest

STUDIENBERATUNG UND PSYCHOLOGISCHE BERATUNG

INFO-SERVICE STUDIENBERATUNG PSYCHOLOGISCHE BERATUNG WORKSHOPS PPP E-LEARNING OSA

Startseite > Sites > Studienberatung und Psychologische Beratung > PPP > Selbsttest

Selbsttest

Sie können den Selbsttest ausfüllen und erhalten sofort eine individuelle Rückmeldung darüber, wie Ihr Aufschiebeverhalten – im Vergleich zu anderen von Prokrastination Betroffenen – einzuschätzen ist.

Alter: Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ Ich fülle diesen Fragebogen zum ersten Mal aus.

	nie	fast nie	selten	manch-mal	häufig	fast immer	immer
Ich schiebe den Beginn von wichtigen Arbeiten bis zum letzten Moment hinaus.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bevor ich mit einer wichtigen Aufgabe beginne, erledige ich lieber erst eine weniger wichtige Sache.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Arbeit an wichtigen Aufgaben ist für mich unangenehm.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schiebe die Erledigung bestimmter wichtiger Tätigkeiten vor mir her.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sobald ich mit einer wichtigen Aufgabe beginnen will, erscheinen mir andere Tätigkeiten attraktiver.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fühle mich unwohl, wenn ich mit wichtigen Tätigkeiten anfangen sollte.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Auch wenn ich mir vornehme, mit einer wichtigen Arbeit anzufangen, gelingt es mir nicht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mit einer wichtigen Aufgabe anfangen will, fallen mir andere Tätigkeiten ein.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich denke nicht gerne an das Erledigen meiner wichtigen Aufgaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich warte mit dem Beginn einer wichtigen Arbeit so lange, dass es mir schwer fällt, sie noch rechtzeitig zu beenden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich mit einer wichtigen Tätigkeit beginnen will, scheinen mir andere Tätigkeiten dringlicher.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin bedrückt, wenn ich mit wichtigen Aufgaben anfangen will.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beim Bearbeiten einer wichtigen Aufgabe merke ich, dass ich sie schon viel früher hätte erledigen können.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Um nicht mit einer wichtigen Arbeit anfangen zu müssen, erledige ich sogar Dinge, die mir sonst lästig wären.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich versuche, nicht an meine wichtigen Aufgaben zu denken.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fange mit einer wichtigen Aufgabe erst an, wenn ich unter Druck gerate.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich muss mein Unbehagen überwinden, um mit wichtigen Aufgaben anzufangen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich schaffe es erst „auf den letzten Drücker“, meine wichtigen Aufgaben zu erledigen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Prüfungsbüros) mussten leider aufgrund unerwarteter personeller Veränderungen ab Ende April 2015 aufgegeben werden. Die VT-Kurse wurden auf der Basis eines Manuals vorübergehend von einer eingearbeiteten Praktikantin weiter geführt, bis es gelang, mit Frau Dipl.-Psych. Sophie Bischoff erneut eine Psychologische Psychotherapeutin mit Schwerpunkt Verhaltenstherapie zu gewinnen, die ebenfalls in der Prokrastinationsambulanz der WWU Münster mitgearbeitet hatte.

Das Projektteam entwickelte mit Unterstützung von Praktikant/innen sowie Dienstleistern⁵ die Homepage des Projekts, in die auch ein Selbsttest integriert ist. Durch die gute Kooperation mit dem Team der Universität Münster konnte der Selbsttest auf der Basis des APROF (Allgemeiner Prokrastinationsfragebogen) verwendet werden, der die Dimensionen Aufgabenaversion, Ablenkbarkeit und Prokrastination erfasst. Eine im Rahmen eines Praktikums durchgeführte Clusteranalyse von 669 Fragebögen ergab sechs Cluster, von denen sich drei als beratungs- und behandlungsbedürftig erwiesen (Typ IV: zwischen Ablenkung und Aversion; Typ V: eingegrenzte Hilflosigkeit; Typ VI: ausgeprägte Hilflosigkeit; Schmidt 2015⁶). Interessent/innen an den Workshops werden gebeten, ihre Selbsttest-Scores bei der Anmeldung anzugeben, um beratungsbedürftige Störungsausprägungen von vorübergehenden motivationalen Problemen zu unterscheiden.

Die offizielle Eröffnung der ProkrastinationsPraxis zum Wintersemester 2014/2015 erzeugte eine größere mediale Aufmerksamkeit – wie generell Journalist/innen das Thema mögen (was daran liegen mag, dass viele von ihnen selbst mit Prokrastination Erfahrungen haben). Die ersten Informationsveranstaltungen fanden statt und die ersten Kurse begannen. An den bislang 12 Info-Veranstaltungen nahmen 192 Personen teil, an den Kursen insgesamt 79 (41 TP, 38 VT).

2.1 Die Info-Veranstaltungen

Sie dienen der Erstinformation über das Phänomen, seine Verbreitung, die zentralen gewohnheitsbildenden Mechanismen und Hintergründe. Wir stellen die beiden Workshopformate mittels einer PowerPoint-Präsentation vor.

2.2 Einzelberatungen

Wir boten zu Beginn des Projekts eine spezielle Einzelsprechstunde und eine Telefonsprechstunde an, die wir aus kapazitären Gründen jedoch nicht weiterführen konnten. In den Gesprächen dort ging es ebenfalls um

⁵ Unser besonderer Dank gilt Lisa Hohmann, Laura Neufeldt, Dr. Boris Schmidt, Mareike Trauernicht, Dina Latskevitch und Volker Möller.

⁶ Schmidt, B. (2015): Das didaktische Sofa. Lehrende fragen – Coaches antworten, 6, https://blog.hwr-berlin.de/lehren_und_lernen/das-didaktische-sofa-615/ (24.05.2017).

Abbildung 2: Infoveranstaltung Übersicht

Welche Art Problem liegt vor?	
Probleme 1. Ordnung	Anstrengungen verändern (mehr bzw. weniger desselben) Verhaltensorientiertes Vorgehen Workshop 1: verhaltenstherapeutisches Vorgehen
Probleme 2. Ordnung	Änderung des Umgangs mit Konflikten Workshop 2: tiefenpsychologisch/ psychoanalytisches Vorgehen

Abbildung 3: Infoveranstaltung VT

Workshop 1: verhaltensorientiert	
Ziele	• Kreislauf aus unrealistischer Planung, Frustration und schlechten Gewissen aufbrechen • Geplante Lernzeit effizient nutzen lernen • Trennung zwischen Arbeit und Freizeit wieder herstellen
Methoden	• Interventionsidee: Arbeitszeit verknappten = kostbar machen • nur zu bestimmten Zeiten arbeiten dürfen, statt immer arbeiten müssen • Planung verbessern: Wo, wann, was lerne ich? Womit fange ich an? Was ist mein Ziel?

Abbildung 4: Infoveranstaltung PT

Workshop 2: konfliktorientiert	
Bewusstheit herstellen	Über Gründe des Aufschiebens Über Konflikte Über Selbstbewertungen
Selbstakzeptanz stärken	
Neu entscheiden:	
Genügend Sehnsucht nach Arbeit?	

Aufklärung über die beiden Workshopangebote, gelegentlich, zumeist in „verzweifelte“ Fällen, auch um unmittelbare Interventionen, vor allem in Krisensituationen.

2.3 Die Workshops

2.3.1 Weniger ist mehr – der verhaltenstherapeutische Kurs gegen Prokrastination an der FU Berlin

Der verhaltenstherapeutische Ansatz unserer Prokrastinations-Behandlung hat zum Ziel, recht pragmatisch die Lernzeit und -effizienz zu steigern. Wir gehen davon aus, dass es den aufschiebenden Studierenden nicht an Lernkompetenz mangelt, weshalb der Kurs keine klassischen

Lernstrategien beleuchtet. Es geht vielmehr darum, tatsächlich mit dem Lernen zu beginnen, wobei „Lernen“ in diesem Fall jegliches akademische Arbeiten meint. Der Kurs soll einen Impuls, einen Anstupsen liefern, um „jetzt endlich mal loszulegen“.

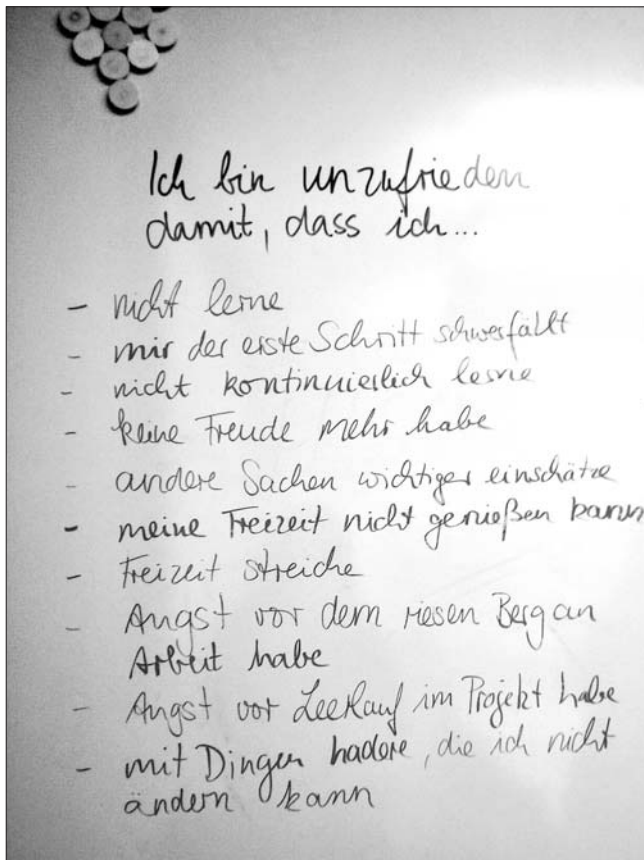
Dabei nutzen wir die an der Universität Münster entwickelte Methode der Lernrestriktion und orientieren uns an dem Manual zur Behandlung des pathologischen Aufschiebens (Höcker/Engberding/Rist 2013). Die Wirksamkeit dieser Vorgehensweise wurde von den Münsteranern empirisch bestätigt. Auch unserer Erfahrung nach überzeugt das Programm mit einer guten und insbesondere schnellen Wirksamkeit sowie mit einer gewissen Innovativität und einem Überraschungsmoment. Auf den ersten Blick mag das Vorgehen nämlich kontraintuitiv erscheinen, da das angestrebte Verhalten „Lernen“ begrenzt wird – ähnlich wie bei der verhaltenstherapeutischen Behandlung von Schlafstörungen: Wenn Betroffene nicht schlafen können, „verbietet“ man ihnen zunächst einmal das Schlafen. Sie sollen sich nachts außerhalb ihres Bettes aufhalten und sich mit Aktivitäten wach halten. Dadurch werden sie so müde, dass sie zwangsläufig die wenigen Stunden, die ihnen zum Schlafen zugestanden werden, gut schlafen können. Wie der Name „Lernrestriktion“ vermuten lässt, wird zu Beginn unseres Kurses nicht die Schlafzeit, sondern die Lernzeit verknappt. Die Teilnehmer/innen (TN) erhalten sehr eng gefasste zeitliche Vorgaben zur Gestaltung von sogenannten Lernfenstern. Abhängig vom jeweiligen Lernverhalten in einer Baseline-Woche kann das zum Beispiel bedeuten, dass eine Teilnehmerin pro Tag nur 40 Minuten Lernzeit zugesprochen bekommt. Üblicherweise reagieren die Studierenden auf diese Verknappung widerwillig, da sie unbedingt etwas schaffen möchten. Der Clou ist, dass sie sich Lernzeit dazu verdienen können, wenn sie die verfügbare Zeit effizient nutzen. Die Arbeitseffizienz können die TN berechnen nach der Formel: tatsächliche Arbeitszeit innerhalb der Arbeitszeitfenster, multipliziert mit 100 und dividiert durch die Größe des Arbeitsfensters. Gelingt es einer Teilnehmerin zum Beispiel, in den 40 Minuten pro Tag konzentriert zu arbeiten, kann das Lernfenster nach bestimmten Regeln schrittweise vergrößert werden. Dieser Ansatz hat zur Folge, dass Lernzeit wieder als kostbar empfunden wird und sich die Perspektive von „Lernen müssen“ zu „Lernen wollen“ verschiebt. Außerdem sollen Lernzeit und Freizeit ganz klar voneinander getrennt sein, damit Freizeit als solche wieder genossen werden kann.

Was sich in der Theorie einleuchtend anhört, funktioniert tatsächlich auch in der Praxis.

Zu Beginn des Kurses geben die TN an, ständig ein schlechtes Gewissen zu haben, ihre Freizeit deshalb nicht genießen zu können, aufgrund vieler Misserfolge resigniert und frustriert zu sein und Angst vor „dem Riesenberg an Arbeit“ zu haben.

Die Lebensqualität der Betroffenen ist deutlich reduziert und üblicherweise berichten viele von depressiven Symptomen wie Anhedonie, Antriebslosigkeit und Selbstzweifeln. In einem psychologischen Vorgespräch wird für jeden TN geprüft, ob diese Symptome Folge des Aufschiebens sind oder – andersherum – das Aufschieben nur ein Symptom einer bestehenden Depression ist. In

Abbildung 5: Unzufrieden mit Sitzung



letzterem Fall empfehlen wir statt unseres Kurses eine Psychotherapie.

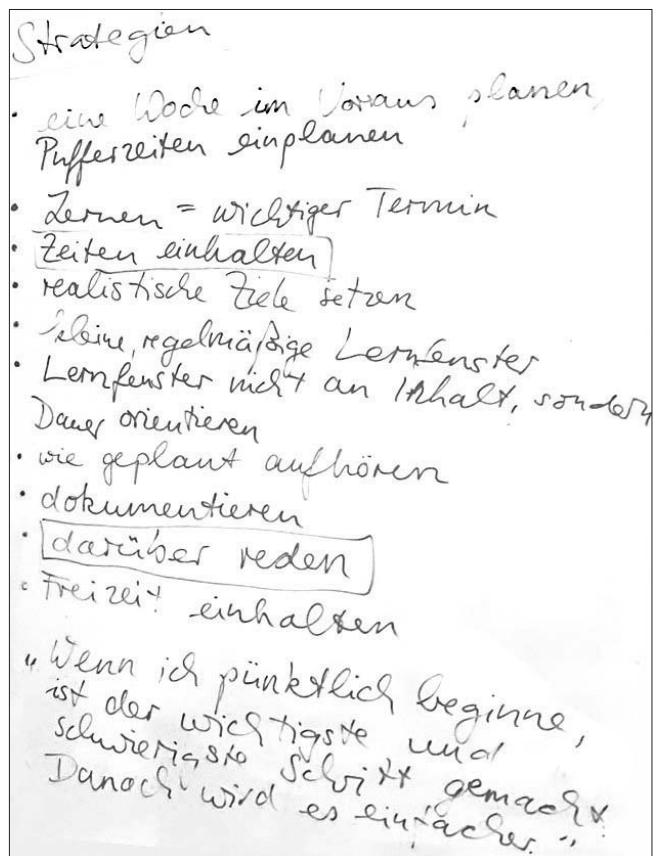
Nachdem sich die Teilnehmenden in der ersten Sitzung über ihre Schwierigkeiten ausgetauscht haben, erfahren sie bereits eine erste Entlastung. Sie fühlen sich nicht mehr allein und verspüren zum ersten Mal seit einer langen Zeit wieder etwas Hoffnung. In den folgenden Sitzungen wird die Methode der Lernrestriktion eingehend erläutert und umgesetzt: Zwischen den Sitzungen protokollieren die TN ihre Lernzeiten in einem Online-Tagebuch, in den Sitzungen selbst wird die Lerneffizienz der letzten Woche berechnet und davon abhängig werden die Lernfenster für die kommende Woche geplant. Insgesamt ist das Programm sehr strukturiert aufgebaut und verlangt mit seinen strengen Vorgaben ein direktives Trainer/innenverhalten. So gelingt es den Teilnehmenden, „alte“ Ausreden nicht mehr gelten zu lassen und aus dem ursprünglichen Teufelskreis des Aufschiebens auszubrechen.

In der fünften und damit letzten Sitzung haben die Studierenden Gelegenheit, ein Resümee zu ziehen. Zunächst kann die Veränderung der Lernfenster-Dauer betrachtet werden: Eine Teilnehmerin startete den Kurs beispielhaft mit 0 Minuten Lernzeit pro Woche, so dass sie in der ersten Sitzung das Minimum von 40 Minuten Lernzeit pro Tag zugesprochen bekommen hat. Diese 40 Minuten (aufgeteilt in zwei Mal 20 Minuten) stellten für sie keine große Überwindung dar und sie begann tatsächlich, konzentriert zu arbeiten. Dank der durchweg hohen Lerneffizienz konnte sie sich im Laufe der

fünf Wochen Lernzeit dazu verdienen und lag zum Ende des Kurses bei ca. vier Stunden pro Tag, womit sie sehr zufrieden war.

Die meisten TN geben an, dass sie besonders von dem wöchentlichen Lernplan profitieren, der sowohl Anfangs- als auch Endzeiten von Lernfenstern festlegt. Er hilft, Lernfenster als verbindliche Termine, vergleichbar mit Arztterminen, wahrzunehmen, so dass ein Verschieben nicht in Frage kommt. Darüber hinaus ist ganz klar definiert, wann wieder die Freizeit beginnt und welche Tage komplett frei sind.

Abbildung 6: Gelernte Strategien Sitzung



Auch das tägliche Protokollieren wird als sehr wirkungsvoll eingeschätzt. Da das Online-Tagebuch den Studierenden nach Abschluss des Kurses nicht mehr zur Verfügung steht, entwickeln die meisten TN eigene Strategien, um ihre Lernzeiten festzuhalten. Ein Teilnehmer stellte zum Beispiel für diesen Zweck eine ausgeklügelte Datei, die automatisch die Höhe der Lerneffizienz berechnet und hat diese freundlicherweise auch für weitere Kurse zur Verfügung gestellt.

Als wichtigster Wirkfaktor wird in den meisten Fällen genannt, dass die Lernfenster zu Beginn sehr klein sind. So können Hürden leichter überwunden und Ängste abgebaut sowie schnell erste Erfolge erzielt werden. Folglich nimmt die Motivation zu und die Teilnehmenden verspüren Stolz und Zufriedenheit.

Die quantitative Evaluation unserer Kurse bestätigt die Zufriedenheit der Studierenden. 85% der TN des verhaltenstherapeutischen Kurses beurteilen diesen mit „sehr

gut". Weitere 6% schätzen die Veranstaltung als „gut“ ein (Anzahl der Befragten=33). In den Freitext-Feldern auf den Rückmeldebögen loben die TN unter anderem die gute Struktur, die entspannte und offene Atmosphäre, die Gleichbehandlung aller Teilnehmenden ohne Wertung, die hilfreichen Strategien, die mit einfachen Verhaltensweisen umzusetzen sind und den Raum für Erfahrungsaustausch.

2.3.2 Die tiefenpsychologisch orientierten Workshops

Die Ziele des konfliktorientierten Workshops liegen nicht in einer unmittelbaren Veränderung des Aufschiebeverhaltens, sondern darin, sich selbst besser zu verstehen und akzeptieren zu können, um den Kreislauf von Aufschieben – Selbstabwertung – negativen Gefühlen –

Abbildung 7: TP Workshop

Workshop 2

5 Sitzungen à 2 Std.

Umgang mit verinnerlichten Konflikten:

„Ich muss, aber ich tue nicht das, von dem ich behaupte, dass ich es tun muss“

„Ich denke, dass ich muss, aber ich beweise mir, dass ich nicht muss, indem ich aufschiebe“

– und treibe damit Konflikte mit anderen nicht auf die Spitze

Konflikt: Autonomie – Scham/Zweifel

Konflikt: Autonomie – Ausbruchsschuld

Abbildung 8: Handout 4

Handout 4

- Beim Konflikt SCHAM/ZWEIFEL vs AUTONOMIE spielt das Sich-Seiner-Selbst-Schämen eine große Rolle, der Konflikt spielt sich weitgehend im Individuum ab. Der Konflikt INDIVIDUATION vs AUSBRUCHSSCHULD ist dagegen einer zwischen dem Individuum und signifikanten Anderen.

- Signifikante Andere können auch ins eigene System aufgenommen, verinnerlicht werden:

„...das Begehren des Menschen ist das Begehren des anderen“
(LACAN, J., Freuds technische Schriften, Berlin 1990, 226)

- Was das Ich dann erlebt, ist ein Kampf der sich im eigenen Inneren abspielt: z.B. der zwischen Aufschieben und Nicht-Aufschieben-Wollen. Es war aber einst ein Kampf, der sich zwischen einer Person und signifikanten Anderen abspielte (und verloren wurde). Die Motive, die die Person damals zum Kämpfen brachten (Motive jedenfalls, die etwas mit einem *Gegenan*, *gegen die anderen* zu tun hatten), können immer noch aktiv sein, wenngleich vom Einzelnen völlig vergessen:

„...wir sagen, das Ich wisse nichts von den Wünschen des Subjekts...“ (LACAN, a.a.O., S. 214).

- Oder sie können verleugnet werden, denn ihr Bewusstwerden kann bereits *Ausbruchsschuldgefühle* oder *Trennungsangst* signalisieren: Man schreibt sich keinen Konflikt mehr zu (keinen Gegensatz zwischen Selbst und Anderen), sondern meint, man leide halt an einer *schlechten Angewohnheit*.

- Oder sie können abgewehrt werden durch *Idealisierung*: Sich selbst für den eigenen Schlendrian scheinbar verachtend, bewundert man die Disziplin, Arbeitswut, Fleiß der anderen, ohne diesen glänzenden Vorbildern nachzueifern (was man - konfliktverleugnend - mit der eigenen Schwäche erklärt, wodurch die innere Harmonie mit den Forderungen der anderen erhalten bleibt und jeder Ansatz zur Individuation zunichte gemacht wird).

- Zurück zum "Es klappt nicht", das auch heißen kann: "Ich habe zuviel Angst".

Handout 4: Schluss mit dem ewigen Aufschieben/Rückert WiSe 16/17

mehr Vermeidung – mehr Selbstvorwürfen durchbrechen zu können.

Im Hintergrund stehen dabei konflikttheoretische Überlegungen, wie sie Erikson (1966)⁷ in seinem Stufenmodell der psychosozialen Identitätsentwicklung vorge stellt hat. Bezogen auf die aktuelle Lebenssituation Studierender sind dabei die Dimensionen Autonomie versus Scham/Zweifel beziehungsweise Autonomie versus Ausbruchsschuld erfahrungsgemäß besonders wichtig. In fünf jeweils zweistündigen Gruppensitzungen mit 5-8 Teilnehmenden findet ein freier Austausch statt, der flankiert wird durch Handouts, die – vor den Sitzungen zugeschickt – einen Input geben.

Nach den Sitzungen schickt der Workshopleiter, der das Gespräch moderiert, Zusammenfassungen an die Teilnehmenden. Aus ihnen ergibt sich eine Übersicht über die in den fünf Sitzungen behandelten Themen:

PPP-TP SoSe 16

04.08.16

Rückblick auf die Sitzungen am 13.07., am 20.07., am 27.07., am 03.08.16

Im Fokus sollte ein aufgeschobenes Projekt stehen (akademisches Lernen, Hausarbeiten, Aufräumen usw.).

1. Wenn das Projekt mit so viel Abneigung gegen Aufgaben verbunden ist, warum betreibt man es dann?
Weil es sein muss und die Hoffnung da ist, es werde später einmal besser?
2. Wie wird das Aufschieben subjektiv erlebt?
„Ich möchte es, aber es kommt immer was dazwischen ...“
„Es ist eigentlich etwas, was ich tun muss, aber am Ende mache ich es doch nicht“
„Es dauert Stunden, bis ich im Fluss bin“
„Unentschlossenheit, womit zu beginnen ist: Vorarbeiten, Priorisierung“
„Ich muss mich irgendwie rankriegen...“
Objektiver Aspekt des Aufschiebens:
„Ich muss, aber ich tue nicht das, von dem ich behaupte, dass ich es muss.“
3. In manchen Kulturen könnte man von sich behaupten, man sei verhext oder durch den bösen Blick verzaubert, wobei die Ursache des Nicht-Klappens außerhalb der individuellen Verantwortung liegt.
4. In unserer Kultur tritt an die Stelle externer Beeinflussung der KONFLIKT, bewusst oder unbewusst, in dem bestimmte innere Anteile etwas wollen und andere, die es nicht wollen (und die sich im Falle hartnäckigen Aufschiebens *automatisch* durchsetzen). Man könnte das Vorhaben aufgeben (und sich der stärkeren Seite des Widerstands beugen). Oder man könnte angesichts des Leidensdrucks (nicht konstant, aber phasenweise hoch, zwischen 7-10 auf einer 10-stufigen Skala) die erforderlichen Schritte tun, um das Vorhaben doch zu erledigen. Oder man bleibt im Konflikt.
5. Konflikt: Man will etwas (abstrakt), aber (konkret) ist das ablehnende Bauchgefühl da, sobald es losgehen sollte, und dann erweist sich der Beginn als ver-

⁷ Erikson, E. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M.

schiebbar.

6. Hinter dem inneren Konflikt, den man mit sich selbst hat, stehen oft Konflikte mit anderen: Eltern, Geschwistern, anderen Personen, die eine Rolle spielen. Eine prototypische Situation in der Entwicklung von Kindern ist die Sauberkeitserziehung, in der erstmals (Leistungs-)Anforderungen gestellt werden.
7. Etwas erledigt zu haben, das Arbeitsergebnis zu haben, kann mit Stolz erlebt werden, „Erledigung macht glücklich“.
8. Scham spielt eine große Rolle: Man schämt sich vor den anderen, weil man hinterherhinkt, man fühlt sich inkompetent, als Loser. Man kann sich aber auch vor sich selbst schämen, weil man den verinnerlichten idealisierten Ansprüchen nicht genügt:
„Ich schäme mich, jemand zu sein, der ich nicht sein will“.
9. Hier zeigt sich der *innere Konflikt*, bei dem es wichtig ist, sich auf die Seite des Selbst zu stellen und nicht auf die Seite der Ideale, um mit der Wahrnehmung: „Ich bin, wie ich bin, aber nicht, wie ich sein sollte“ gut leben zu können.
10. Oft haben Schwierigkeiten mit der Erledigung von Vorhaben einen verborgenen Sinn, der *Konflikte mit anderen* betrifft. Wenn man fertig würde, müsste man elterlichen Erwartungen genügen oder man hat gegen ein elterliches Gebot verstoßen und bestraft sich selbst durch Erfolglosigkeit oder man würde jemanden aus der Familie überflügeln, was mit Schuld verbunden sein kann usw. In Familien kann das offene Aussprechen von Problemen mit *unangenehmen Gefühlen* verbunden sein, das Aufschieben ist dann wie ein *Kompromiss*.
11. Die Beziehung zu den anderen kann prägend sein für das Aufschieben: Hinter dem Konflikt Autonomie vs. Scham/Zweifel kann sich ein Konflikt zwischen Autonomiewünschen und Ausbruchsschuld verstecken. Lieber schämt man sich für sein Aufschieben und treibt sich (erfolglos) an, als zu prüfen, was die (verinnerlichten Anderen) von einem erwarten und zu erkennen, dass man sich per Aufschieben gegen sie auflehnen kann, sich also im Konflikt mit ihnen befindet. Die Verhältnisse bei der Sauberkeitserziehung kleiner Kinder sind eine gute Analogie zur Frage, ob man sich identifizieren kann mit den Wünschen der Eltern oder gegen sie rebelliert oder im Aufschieben einen Kompromiss gefunden hat.
12. Man kann mit Haltungen der Eltern identifiziert sein, auch wenn sie einem schaden, und gleichzeitig dagegen rebellieren. Aufschieben ist dann ein scheinbar geeigneter Kompromiss:
„Ich denke, dass ich muss, aber ich beweise mir, dass ich nicht muss, indem ich aufschiebe (und treibe den Konflikt mit den anderen nicht auf die Spitze).“
13. Wer aufschiebt, sagt nicht klar „Ja, ich mache es“, aber auch nicht klar „Nein, ich mache es nicht“, sondern macht es faktisch nicht und gaukelt sich und anderen vor, es doch zu wollen. Aber ein Wille, aus dem keine Handlungen folgen, ist nur ein Wunsch.
14. Es ist wichtig, sich über sein Aufschieben nicht übermäßig aufzuregen oder zu ärgern oder sich dafür zu schämen. Negative Gefühle führen zu Unwohlsein

und Flucht vor der Arbeit. Man ist gut beraten, seine Intentionen mit dem Rest des Systems, vor allem den Teilen, die Gefühle erzeugen, zu synchronisieren.

15. Gute Gefühle haben zu tun mit Belohnung. Statt sich jedoch für Flucht vom Schreibtisch zu belohnen, kann man sich für das Durchhalten belohnen. Eine Belohnung ist alles, was man lieber tut, als zu arbeiten.
16. Es könnte wichtig sein, nicht in einen Teufelskreis zu geraten: Aufschieben, beispielsweise durch Serien-Gucken, führt zu unmittelbarer Entlastung. Wenn abends der Katzenjammer kommt, ist man allerdings wieder belastet. Wenn man dieser Belastung wieder mit Serien-Gucken begegnet, ist es, als ob man ein Feuer mit Benzin löscht.
17. Es gibt überlernte Muster, beispielsweise die, sich zu Beginn der Arbeit den Berg vorzustellen, der vor einem liegt, so dass ein Gefühl der Überforderung entstehen kann. Oder man hat hohe Ansprüche und setzt sich Ziele, die kurzfristig nicht zu erreichen sind. Wenn die Aufgaben aber einen langen Atem erfordern und man Zwischenziele nur in kleinen Etappen erreichen kann, kann es schwierig werden, vor allem, wenn man in der Kindheit/Jugend keine Modelle hatte, an denen man lernen konnte, wie man dranbleiben kann, ohne sich entmutigt zu fühlen.
18. *Nochmal Konflikte*: Man kann spüren, dass man sich nicht gerne mit ihnen beschäftigen möchte. Durch geeignete Zugänge zu den unbewussten Anteilen von Konflikten kann dennoch spürbar werden, dass man vielleicht Angst vor dem Erfolg hat, davor, dass man dann auf reale oder verinnerlichte Andere einschüchternd und unsympathisch wirken könnte. Oder man hat stets das gemacht, was die Eltern von einem wollten und sich noch nicht oft genug gefragt, was man selbst eigentlich will. Dann kann man den Konflikt Autonomie versus Ausbruchsschuld fürchten, bei dem man vielleicht die Eltern enttäuschen müsste, um den eigenen Weg herauszufinden und zu gehen. Oder man hat viele Baustellen und eine Vielfalt von Optionen, mit denen man sich beschäftigen kann und verliert dabei vielleicht aus dem Blick, dass wichtige Dinge, zu denen man Lust hat, sich so aufschieben lassen (das Leben außerhalb von Entscheidungen und Arbeit): „*Life is what happens to you while you're busy making other plans*“ (John Lennon). Aufschieben erweist sich so als Kompromiss zwischen mehreren Alternativen, bei denen man sich noch nicht festlegen möchte. Der Aufschub hält offen und erspart andere Belastungen (siehe Handout 4).
19. Wenn man Aufschieben nicht mehr benutzt, um Konflikte mit (verinnerlichten) Anderen in der Schwebe zu halten oder zu betreiben, stellt sich die Frage erneut, ob man das aufgeschobene Projekt wirklich erledigen will oder nicht.
20. Also die Frage nach den *eigenen* Zielen, nach dem *eigenen* Plan – ohne beides ist es so, als wäre man auf hoher See ohne Kompass unterwegs.

Oft verabreden sich die Workshopteilnehmer/innen zu Arbeitsgruppen, die gelegentlich auch nach Abschluss

der fünf Sitzungen um einen *Follow-up*-Termin bitten.

3. Auswertungen

Beide Formate werden von den TN geschätzt, die Unterschiede in der Einschätzung der TP-Workshops zu den VT-Workshops sind minimal. In beiden Workshops kommen die von Reysen-Kostudis und Cugialy (2017)⁸ zusammengestellten Wirkfaktoren für Gruppen zum Tragen: Unterstützende und kompetente Leitung, gemeinsames Anliegen, Problem ist aktuell und lösbar, Problembearbeitung aktiviert Emotionen, Einsicht in eigenständige Möglichkeiten der Problemlösung, Gruppe als Unterstützung für Lernprozesse. Im TP-Workshop dürfte zudem der Faktor „Problemlösung eingebettet in selbst-erfahrungsspezifische Ziele“ wirksam sein.

4. Diskussion

Es gibt eine generelle Dimension des Aufschiebens: Man weiß nicht so richtig, wie es geht, hat eine schnelle Aversion gegen Aufgaben, eine leichte Ablenkbarkeit, geringe Frustrationstoleranz, ungenügende Selbststeuerungsfertigkeiten und schon bleiben die Dinge liegen. Hier bieten Maßnahmen wie die VT-Workshops Abhilfe, in denen man seine *Study skills* und Selbststeuerungsfertigkeiten verbessern kann.

Aber es gibt auch jene anderen Dimensionen, die in den Skills-Trainings eher weniger Raum finden, die als Hintergrundvariablen aber erklären, *warum* Studierende ihre Aufgaben ablehnen, lieber andere Dinge machen und sich dann häufig auch nicht dazu bringen können, das für richtig Erkannte auch wirklich zu tun. Diesen Bereich der Konflikte versuchen wir in den psychodynamischen Workshops anzugehen. Zunächst sind sich die TN immer wieder erleichtert, wenn sich in der Gruppe zeigt, dass auch andere aufschieben. Die Teilnahme an einer solchen Gruppe wird als *Shame-attacking-exercise* erlebt. Im Gespräch der Gruppe zeigen sich dann immer wieder ähnliche Muster: Es gibt die eng an die familiären Werte Gebundenen, deren Individuation nicht offen, sondern im Aufschieben stattfindet. So werden Familien beschrieben, die auf den akademischen Erfolg der Kinder setzen und die Studierenden schildern sich als vollständig identifiziert mit diesen Erwartungen, denen sie – leider! – allerdings nicht genügen. Erst im Lauf der Sitzungen zeigt sich, dass es eine Entfremdung von diesen familiären, ehemals geteilten Zielen gibt, die aber nicht offen als Konflikt ausgetragen wird, sondern heimlich in der subversiven Form des „Ich sehe es ja so wie ihr, ich würde ja auch gerne Erfolg in meinem Studium haben, aber leider klappt es nicht“. So wählen Studierende manchmal lieber das Schicksal, zum Indexpatienten zu werden, als offensiv zu vertreten, dass sie sich von dem ehemals gemeinsamen Familienhorizont entfernt haben. In der Sprache der Familientherapie handelt es sich um „gebundene Delegierte“, denen offene Individuationsschritte als unmöglich erscheinen. Ihnen korrespondieren Studierende, die als „ausgestoßene Delegierte“ anzusehen sind: Sie versuchen ambivalent auf quasi verlorenem Posten die Anerkennung ihrer Familie zu erringen, obwohl seit langem klar ist,

Abbildung 9: Gesamtbeurteilung

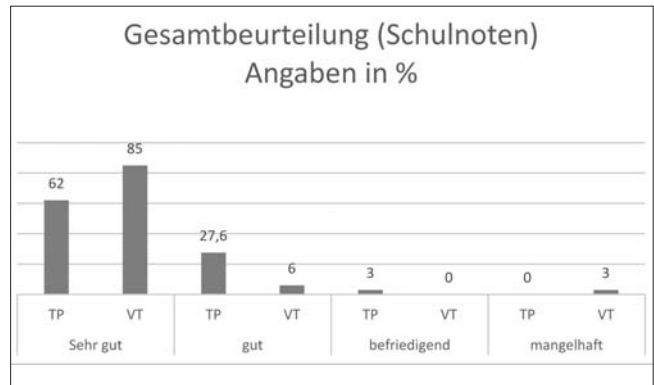


Abbildung 10: Bewertung

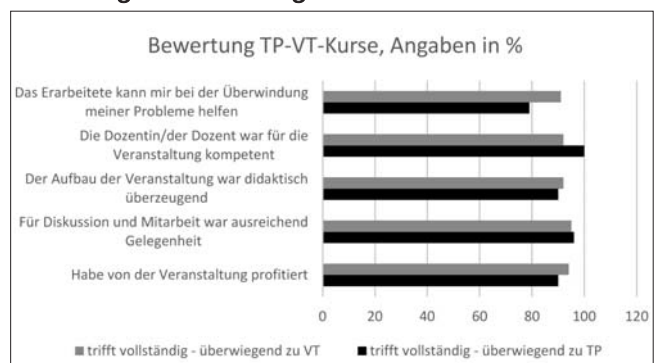


Abbildung 11: Stress

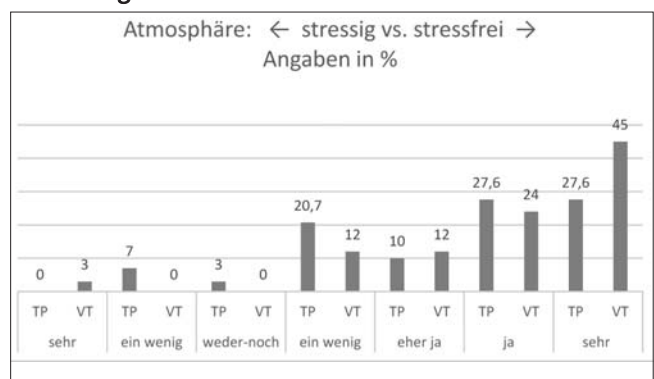
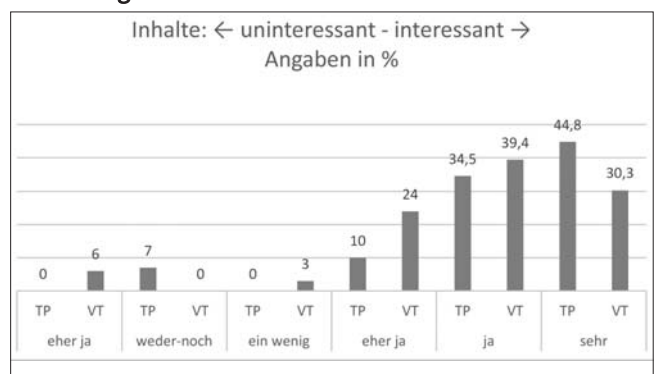


Abbildung 12: Interessante Inhalte



⁸ Reysen-Kostudis, B./Cugialy, M. (2017): Anderen geht es auch so... Erfahrungen mit offenen Gruppenangeboten für Studierende. In der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift für Beratung und Studium.

dass mit ihren Leistungen genau das nicht zu bekommen ist. Besonders anschaulich ist mir (HWR) aus den Erfahrungen der Gruppen das Beispiel dreier Studierender, die durch eine Testung als hochbegabt identifiziert worden waren und damit in ihren Herkunftsfamilien keinerlei Anerkennung, sondern stattdessen Ablehnung erfahren hatten. In einer Familie sahen sich die Eltern offenkundig in ihrem Geltungsanspruch in Frage gestellt, in einer anderen wurde der Stolz des Kindes entwertet, in einer dritten hieß es: „Na, dann also zukünftig nur noch Einsen!“ Alle drei versuchten seit langem, „es den Eltern zu zeigen“, mit deren Ablehnung sie sich jedoch identifiziert hatten.

Das Gespräch über diese Dinge ist belastend, wie sich auch in der Beurteilung der Stressbelastung zeigt: Im VT-Format direkt an der Verbesserung des Lernverhaltens zu arbeiten ist sicher weniger bedrückend, als Verstrickungen mit familiären Dimensionen zu entdecken, bei denen eine schnelle Lösung nicht immer möglich ist. Dennoch zeigen die letztlich geringfügigen Unterschiede in der Gesamtbeurteilung beider Formate, dass es offenkundig sinnvoll ist, Angebote sowohl zur Optimierung des Lernverhaltens zu machen als auch für persönliches Wachstum.

Aus Beratungserfahrungen wissen wir, dass Prokrastination in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft unterschiedlich erlebt wird. Das Sinus-Institut hat ein Gesellschaftsmodell vorgelegt, das Menschen nach ihren Werthaltungen und Lebensstilen gruppiert. Je nach Zugehörigkeit zu einem der *Sinus-Milieus*⁹ kann das Aufschieben als (lästiges) Durchgangsstadium einer (akademischen) Karriere oder als fatale Gefährdung der eigenen Zukunftsplanung erfahren werden. Menschen, die dem hedonistischen Milieu zuzurechnen sind (Spaß- und Erlebnisorientierte), bleiben auch bei längerem Aufschieben oftmals entspannt, wie auch Angehörige der ambitionierten kreativen Avantgarde (expeditives Milieu) oder Mitglieder des liberal-intellektuellen Milieus

(aufgeklärte Bildungselite). Wer aber zur effizienzorientierten Leistungselite zählt (Milieu der Performer) oder aus der um Orientierung und Teilhabe bemühten Unterschicht kommt (prekäres Milieu) fühlt sich schneller bedroht, wenn Dinge auf die lange Bank geraten. Die Ansprüche der TN aus jenen Milieus, die mittlerweile auch stärker an der Universität vertreten sind, an ungestörte Leistungserbringung scheinen gegenüber den Erfahrungen aus den Workshops der 80er Jahre¹⁰ noch unerbittlicher geworden zu sein. War Aufschieben damals – trotz allen subjektiven Leidens – noch ein zum hochschulischen System gehöriges Element, verträglich mit dem akademischen Habitus, so stehen die TN in Zeiten des Bachelor-Master-Systems, in denen es darauf ankommen scheint, sein Leben als Projekt erfolgreich zu managen, vor sich und den (imaginären oder realen) Anderen schnell als Versager dar. Für sie ist möglicherweise – trotz allen Drucks auf Verhaltensoptimierung – ein

⁹ <http://www.sinus-institut.de/sinus-loesungen/sinus-milieus-deutschland/>

¹⁰ Rückert (1994): a.a.O., S. 135-142.

■ **Hans-Werner Rückert**, Dipl.-Psych., Psychologischer Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Leiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin,

E-Mail: Hans-Werner.Rueckert@fu-berlin.de

■ **Sophie Bischoff**, Dipl.-Psych., Psychologische Psychotherapeutin, wissenschaftliche und psychotherapeutische Mitarbeiterin in der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie Charité, E-Mail: Sophie.Bischoff@charite.de

Susan Harris-Huemmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlenz (Hg.)
Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die
Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?

Im Zuge des demographischen Wandels wird mit einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft gerechnet. Die Zahl der „traditionellen Studierenden“, also derjenigen, die auf dem Weg der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, geht langfristig zurück. Für die Hochschulen ergibt sich die Anforderung, eine höhere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lerndispositionen und Bildungshintergründe der Studierenden zu entwickeln und in der Gestaltung des Studiums sowie der Verfahren des Qualitätsmanagements umzusetzen. Der Band beschäftigt sich mit der operativen Gestaltung des Veränderungsprozesses, der im Zuge einer steigenden studentischen Heterogenität und Diversität verlaufen wird. Am Beispiel des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre thematisieren die Beiträge Prozesse zur Weiterentwicklung von Verfahren in Richtung einer stärkeren Sensibilität für die Heterogenität der Studierenden.

ISBN 978-3-937026-99-2, Bielefeld 2015, 216 Seiten, 34.80 € zzgl. Versand

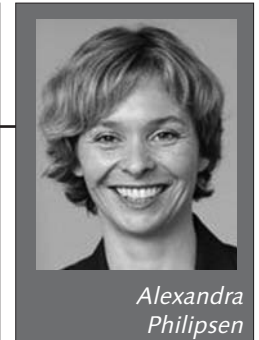
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sina Klüver & Alexandra Philipsen

ADHS im Hochschulstudium



Sina Klüver



Alexandra Philipsen

For a long time, the attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) has been regarded as being only present during childhood and adolescence. By now, it is generally accepted that the disorder persists in nearly 60% of the patients into adulthood. This involves a variety of impairments in the patient's life as well as an increased risk for other mental illnesses. Studying presents high challenges on the student's skill for self-organization and cognitive capacity. These areas are often difficult to manage for students suffering from ADHD and symptoms even increase with stress. Additionally, suitable health care during transition into adulthood is still lacking. The following article outlines the symptoms of ADHD, therapeutic approaches and also shows options for supporting young adults in their studies.

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung im Erwachsenenalter ist eine komplexe psychische Störung mit erheblicher klinischer und gesundheitsökonomischer Relevanz, da sie häufig mit komorbiden Erkrankungen und erheblichen Behandlungskosten einhergeht. Nach dem Klassifikationssystem DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Diagnoseschema der American Psychiatric Association), ist sie durch Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität gekennzeichnet, welche bereits seit der Kindheit in unangemessenem Ausmaß vorliegt. Die Symptome verursachen erhebliche psychosoziale Funktionseinschränkungen in zumeist mehreren Lebensbereichen und erzeugen dadurch ein deutliches Leiden der Betroffenen. Im DSM werden ein Mischtypus (alle drei Symptombereiche sind in erheblichem Ausmaß vorhanden), ein unaufmerksam und ein hyperaktiver Typus unterschieden. Eine sogenannte ADS, die vorwiegend von Unaufmerksamkeit statt von Hyperaktivität geprägt ist, wird im ICD-10 als „Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität“ (F98.8) klassifiziert. Erwachsene berichten häufig von desorganisiertem Verhalten und Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation sowie Affektkontrolle. Durch die verschiedenen Beschwerden kann es auch zu Problemen am Arbeitsplatz oder in sozialen Beziehungen kommen. Während im Kindesalter die Prävalenz nach ICD-10 Kriterien zwischen 1,5 und 3% liegt, wird die Zahl der erwachsenen Betroffenen nach DSM-IV in Deutschland auf 1-2% geschätzt (Fayad et al. 2007; de Zwaan et al. 2012). Im Kindes- und Jugendalter wird bei Jungen im Verhältnis zu Mädchen mindestens doppelt so häufig eine ADHS diagnostiziert. Mit zunehmendem Alter schwindet diese Diskrepanz, sodass ab der vierten Lebensdekade beide Geschlechter ähnlich häufig betroffen sind. Im vorliegenden Artikel werden die Symptome im Erwachsenenalter und ihre Auswirkungen auf den Studienalltag betrachtet.

1. Studieren mit ADHS

Kinder und Jugendliche mit einer ADHS erleben durch ihre Symptome häufig Schwierigkeiten in der Schule. Die Beziehungen zu Gleichaltrigen können problematisch sein. Weiterhin stören sie durch unruhiges oder auffälliges Verhalten den Unterricht oder können sich schlecht konzentrieren. Im Vergleich zu gesunden Mitschülern haben Kinder mit ADHS ein erhöhtes Risiko, nicht versetzt zu werden, benötigen häufig zusätzlich Betreuung beim Lernen und beginnen seltener ein Hochschulstudium (Barkley 2006; Barkley/Murphy/Fisher 2008). Studierende mit ADHS können, im Gegensatz zu ihren Kommilitonen, seltener auf schulische Erfolge zurückblicken. Daher verfügen sie häufig über ein geringes Selbstwertgefühl und eine reduzierte Selbstwirksamkeitserwartung in Lernsituationen. Sie haben den Eindruck, sich für gute Leistungen deutlich mehr anstrengen zu müssen als ihre Mitschüler. Der Hochschulalltag stellt viele Herausforderungen an die Studenten: Selbstorganisation, Zeitmanagement, kognitive Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit bringen selbst gesunde Studierende an ihre Grenzen. Häufig ist mit dem Studienbeginn auch ein Wohnortwechsel verbunden, der mit einer Loslösung aus den gewohnten sozialen Strukturen einhergeht. Viele Studierende gehen zusätzlich einem Nebenjob nach, der eine weitere Belastung durch erhöhte Anforderungen an die Disziplin und Selbstorganisation darstellen kann. Im Studienalltag äußert sich die ADHS oftmals durch innere Unruhe und eine hohe Ablenkbarkeit, welche es erschweren, den Vorlesungen zu folgen. Eine rechtzeitige Prüfungsvorbereitung bereitet den Studenten zumeist Probleme, da nicht nur Priorisieren und Strukturieren der Lerninhalte notwendig ist, sondern auch die Umsetzung im Alltag einige Hürden bereithält. Selbst bei erfolgreicher Planung und Koordination von Lernzeiten ist es vielen Erwachsenen mit

ADHS kaum möglich, sich längere Zeit zu konzentrieren. Bei großem Interesse an den Lerninhalten oder intrinsischer Motivation fällt es den Betroffenen häufig leichter, bei der Sache zu bleiben. Wird die Aufgabe hingegen als uninteressant oder unangenehm erlebt, wird sie nicht selten bis zuletzt aufgeschoben. Die Folgen sind dann häufig Nachschichten kurz vor den Abgabefristen und Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung. Besonders in stressreichen Phasen können die Symptome verstärkt hervortreten. Studierende profitieren daher besonders von Unterstützung bei der Selbstorganisation und Stressmanagement, aber auch ein stabiles soziales Netzwerk kann als wichtige Ressource zum Studienerfolg beitragen (z.B. Lerngruppen).

Eine konkrete Erleichterung kann in Prüfungssituationen durch einen *Nachteilsausgleich*, etwa in Form von verlängerter Schreibdauer oder einer veränderten Raumsituation, erwirkt werden. Für einen Nachteilsausgleich ist ein Nachweis über eine Beeinträchtigung im Studium erforderlich. Bei einer ADHS erscheint dieser Aspekt auf den ersten Blick zwangsläufig erfüllt, da die Symptomatik sich auf viele studienrelevante Kompetenzen und Tätigkeiten auswirken kann. Ein Antrag auf Nachteilsausgleich unterliegt allerdings stets einer individuellen Prüfung, sodass es keine pauschale Chance auf Erfolg gibt. Zudem ist Hochschulrecht Landesrecht, d.h. die entsprechenden Regelungen für einen Nachteilsausgleich unterscheiden sich je nach Bundesland. Zu beachten ist allerdings, dass einige Studierende die für den Antrag notwendige ärztliche oder psychologische Begutachtung bzw. das Bekanntwerden einer psychiatrischen Diagnose scheuen (z.B. bei einem Wunsch nach Verbeamtung). Viele Studenten verzichten auch aus Scham auf ihren Anspruch auf Nachteilsausgleich und riskieren ihren Studienerfolg.

2. Diagnostik

Die Diagnosestellung der ADHS erfolgt unter Einbezug möglichst vieler Informationsquellen. Zu Beginn steht eine ausführliche Anamnese, welche die körperliche und intellektuelle Entwicklung sowie etwaige Komplikationen während Schwangerschaft oder Geburt umfasst. Es gibt kein Testverfahren, dessen Ergebnis allein die Diagnose sicherstellen würde. Vielmehr werden verschiedene Instrumente zur Selbstbeurteilung durch den Patienten (Fragebögen) und der Fremdbeurteilung (bspw. strukturierte Interviews) zur Diagnostik verwendet. Durch die zunehmende Anerkennung der ADHS als Störung im Erwachsenenalter liegen auch für diese Altersgruppe inzwischen gut validierte Instrumente in deutscher Sprache vor. Da das Vorhandensein der Symptome im Kindesalter ein Diagnosekriterium darstellt, können auch die Verwendung eines Elternfragebogens und die Durchsicht von Schulzeugnissen für eine retrospektive Betrachtung hilfreich sein.

Die Diagnosekriterien wurden im DSM-5 für das Erwachsenenalter angepasst, allerdings werden keine neuen Symptome hinzugefügt. Jedoch zeigte sich, dass es im Laufe der Jahre nicht selten zu einem Symptommwandlung kommt. Hier empfiehlt sich für die Beurteilung

der Beschwerden die Berücksichtigung der Wender-Utah-Kriterien. Im Rahmen eines Interviews (Wender Utah Rating Scale) können so auch zusätzliche verbreitete Beschwerden der Patienten erfragt werden, wie beispielsweise Affektlabilität und Stressintoleranz.

Weiterhin besteht Evidenz für neurochemische und neuroanatomische Veränderungen bei einer ADHS, die sich unter anderem in einem veränderten Stoffwechsel von Noradrenalin und Dopamin im Gehirn manifestieren. Neuropsychologische Defizite werden u.a. durch Probleme der Aufmerksamkeitssteuerung sichtbar. Auffälligkeiten dieser Art sind jedoch nicht spezifisch und können auch durch andere Störungen hervorgerufen werden. Umgekehrt können einige Menschen mit ADHS in neuropsychologischen Tests gute Ergebnisse erzielen und dennoch im Alltag Einschränkungen aufweisen.

2.1 Komorbiditäten und Differentialdiagnosen

Die ADHS stellt einen erheblichen Risikofaktor für die Entwicklung weiterer psychischer Erkrankungen dar. Bei bis zu 80% aller Betroffenen tritt im Verlauf mindestens eine komorbide psychische Störung auf (Fayad et al. 2007; de Zwaan et al. 2012; Das 2014). Vor allem affektive Störungen, Ängste und Abhängigkeitserkrankungen treten gehäuft gemeinsam mit einer ADHS auf, sodass eine diagnostische Abgrenzung notwendig ist. Auch Persönlichkeitsstörungen sind nicht selten mit einer ADHS verbunden. Da einige Symptome denen einer emotional-instabilen Persönlichkeitsstörung ähneln (z.B. Stressintoleranz, Störungen der Emotionsregulation), muss vor allem auch differentialdiagnostisch gearbeitet werden, um die ADHS möglichst klar von anderen Erkrankungen abgrenzen zu können.

Zudem verursachen einige somatische Erkrankungen ähnliche Beschwerden, wie bspw. Hyper-/Hypothyreose, Schlaf-Apnoe-Syndrom, Restless-legs-Syndrom oder zerebrale Schädigungen (z.B. Schädel-Hirntrauma). Weitere Faktoren, wie mögliche Nebenwirkungen von Medikamenten oder eine Substanzabhängigkeit, sollten erfragt werden. Die Basisdiagnostik sollte daher immer eine ausführliche Anamnese und psychiatrische, ggf. auch internistische und neurologische Untersuchungen sowie eine Blutroutinelaboruntersuchung mit Bestimmung der Schilddrüsenparameter beinhalten.

3. Therapie der ADHS im Erwachsenenalter

Da Kinder mit ADHS sich häufig bereits in der Schule durch ihr Arbeits- oder Sozialverhalten von ihren Klassenkameraden unterscheiden, wird eine Behandlung meist durch die Erziehungsberechtigten veranlasst. Der Übergang in die erwachsenenmedizinische Versorgung verläuft jedoch in vielen Fällen stockend. Entweder findet nach der Behandlung beim Kinderarzt keine weitere Therapie statt oder die Suche nach einem erfahrenen Facharzt oder Psychotherapeuten gestaltet sich ausgesprochen schwierig. Viele junge Erwachsene erfahren daher während des Eintritts in ein Hochschulstudium gar keine oder keine angemessene Therapie. Aufgrund der zunehmenden Anforderungen (Prüfungsphasen, Nebenjob, Berufseinstieg, private Veränderungen wie

Familiengründung) kann sich eine Überforderung anhand einer stärker ausgeprägten ADHS-Symptomatik bemerkbar machen. Möglicherweise reichen aber auch die bisher erlernten Kompensationsstrategien nicht mehr aus, um die neuen Herausforderungen zu bewältigen. Zumeist nehmen die Betroffenen erst mit wachsender Überforderung wieder Kontakt zu versorgenden Stellen auf.

Für die adulte ADHS wird in den deutschsprachigen Leitlinien ein multimodaler Behandlungsansatz empfohlen (Ebert/Krause/Sackenheim 2003). Dieser Ansatz besteht aus einer medikamentösen Versorgung sowie psychotherapeutischen Einzel- oder Gruppenverfahren, deren Wirksamkeit als zufriedenstellend nachgewiesen werden konnte. Jedoch ist eine Psychotherapie oder eine medikamentöse Behandlung nicht immer indiziert. Die Entscheidung über eine angemessene Behandlung sollte neben der Ausprägung der ADHS Symptome und möglichen zusätzlichen Erkrankungen vor allem den Leidensdruck und die Lebensumstände des Patienten berücksichtigen. Zudem sind einige Symptome (bspw. Unaufmerksamkeit) einer Pharmakotherapie besser zugänglich, wohingegen Bereiche wie Organisationsfähigkeit und Beziehungsgestaltung eher im Rahmen einer Psychotherapie verändert werden können. Wenn weitere psychische Erkrankungen, wie bspw. depressive oder Angststörungen, vorliegen, ist eine Psychotherapie angeraten.

3.1 Psychotherapeutische Ansätze

Für die therapeutische Herangehensweise gelten kognitiv-behaviorale Konzepte als Methoden der ersten Wahl. Zu Beginn einer jeden Behandlung empfiehlt sich die Vermittlung störungsspezifischen Wissens im Rahmen einer *Psychoedukation*. Diese „Patientenschulung“ ist fester Bestandteil einer Verhaltenstherapie, sollte allerdings auch bei einer medikamentösen Behandlung Beachtung finden. Durch vertieftes Störungswissen und ein besseres Verständnis eigener Symptome erleben viele Betroffene bereits eine Entlastung. Im Fokus steht hier die „Hilfe zur Selbsthilfe“, sodass die Patienten lernen, wichtige Lebensbereiche besser zu organisieren oder ihre Emotionsregulationsfähigkeiten zu steigern. Von großer Bedeutung ist es zudem, die Ressourcen des Patienten zu thematisieren. Psychoedukation kann sowohl in der Gruppe, als auch im Einzelsetting stattfinden und wurde bereits in einigen Studien mit zufriedenstellenden Ergebnissen evaluiert. Ein ähnliches Vorgehen ist im *Coaching* möglich. Dort werden gemeinsam mit einem Coach Lösungen für spezifische Problembereiche erarbeitet, um die Lebensqualität und das Funktionsniveau der Betroffenen zu verbessern. Im Rahmen der *Verhaltenstherapie* sollen die Patienten dazu angeregt werden, bisherige Verhaltensweisen zu hinterfragen und gegebenenfalls zu verändern. Im Fokus stehen Analysen der Impulskontrolle, der Gefühlsregulation und des Stressmanagements sowie Fähigkeiten der Selbstorganisation. Nach einer genauen Betrachtung des eigenen Verhaltens werden die Patienten angeleitet, neue Handlungsweisen einzuüben, um diese dann in den Alltag zu integrieren. So kann zum Beispiel be-

sprochen werden, unter welchen Bedingungen Lern- und Leistungssituationen besser bewältigt werden können, um dann gemeinsam neue, konkrete Lösungen zu entwickeln (strukturierte Arbeitspläne, ruhige Umgebung, Lernroutinen, Pausenplanung etc.).

Eine weitere vielversprechende psychotherapeutische Intervention stellt die *Dialektisch Behaviorale Therapie (DBT)* dar, welche auf der kognitiven Verhaltenstherapie basiert. Aufgrund der Überschneidungen von ADHS und Borderline-Persönlichkeitsstörung entwickelten Freiburger Kollegen ein DBT-basiertes Gruppenprogramm, dessen positive Effekte auf die ADHS-Symptomatik und die allgemeine Befindlichkeit bereits in mehreren Untersuchungen gezeigt werden konnten (Philipsen et al. 2007; Hirvikovski et al. 2011).

Eine alleinige psychotherapeutische Behandlung der ADHS zeigt sich einer reinen Pharmakotherapie meist unterlegen (Philipsen et al. 2015). Das multimodale Behandlungskonzept, also die Kombination von ambulanter Verhaltenstherapie und Methylphenidat, scheint wiederum überlegen zu sein, wenn noch Restsymptome unter einer Medikation bestehen (Safren et al. 2005).

Bei langjährigen negativen Lebenserfahrungen und erheblicher Selbstwertproblematik kann eine Verhaltenstherapie manchmal nicht ausreichend sein. In diesem Fall können im Rahmen einer *tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapie* die zugrundeliegenden Konflikte aufgearbeitet werden. Allerdings liegen dazu bisher keine Daten vor.

Ebenfalls diskutiert werden die Effekte von *achtsamkeitsbasierten Verfahren*. Bisherige Untersuchungen zur Wirksamkeit stimmen optimistisch. So konnten Zylowska et al. (2008) nach einem achtwöchigen Programm (nach Jon Kabat Zinn 1990) positive Effekte auf die ADHS-Symptomatik, Depressivität und Impulskontrolle berichten.

3.2 Pharmakotherapie

Einige Patienten stehen einer medikamentösen Behandlung kritisch gegenüber. In diesen Fällen ist es wichtig, die Bedenken des Betroffenen ausführlich zu besprechen und zunächst die nicht-medikamentösen Therapieoptionen auszuschöpfen. Eine Pharmakotherapie ist vor allem bei vordergründig ausgeprägter ADHS mit relevanter Beeinträchtigung und medikamentös behandlungsbedürftigen psychiatrischen Komorbiditäten (z.B. schwere Depression) indiziert.

Die medikamentöse Behandlung von ADHS erfolgt in der Regel mit Stimulanzien wie *Methylphenidat*, welche speziell auf das dopaminerge System wirken. Sowohl bei Unaufmerksamkeit als auch bei Hyperaktivität weisen entsprechend wirkende Stimulanzien eine sehr gute Wirksamkeit auf (Sobanski/Alm/Krumm 2007). Seit 2011 bzw. 2013 sind in Deutschland zwei Medikamente für die Behandlung der ADHS im Erwachsenenalter zugelassen (*Medikinet adult®* und *Ritalin adult®*). Beide Präparate enthalten den Wirkstoff *Methylphenidat*, welcher auch im Kindes- und Jugendalter das Mittel der ersten Wahl darstellt. Für die Behandlung der ADHS im Kindesalter stehen mehrere Präparate aus Stimulanzien zur Verfügung, einige davon sind für die Fort-

führung nach dem 18. Lebensjahr zugelassen. Hier sei auf die jeweilige Fachinformation verwiesen. Bei bis zu 50% der Betroffenen kommt es durch die Einnahme von Methylphenidat nicht zu einer klinisch bedeutsamen Verbesserung (definiert als eine Verbesserung der Symptomatik um mind. 30%) (Hazell et al. 2011). In diesen Fällen, und auch bei komorbiden Erkrankungen (v.a. aus dem depressiven Formenkreis), kann der Noradrenalin-Wiederaufnahmehemmer *Atomoxetin* eine Alternative darstellen, welcher unter dem Handelsnamen *Strattera®* auch für die Behandlung der adulten ADHS zugelassen ist. Das Amphetaminpräparat *Elvanse* enthält den Wirkstoff *Lisdexamphetamin* und kann nur dann im Erwachsenenalter verschrieben werden, wenn es bereits während der Kindheit zu einer Symptomverbesserung führte. Andernfalls erfolgt die Verschreibung für Lisdexamphetamin als sog. „off label use“, d.h. der Patient trägt die Kosten für das Medikament selbst und es bestehen haftungsrechtliche Implikationen für den Arzt. Die medikamentöse Behandlung wird in der Regel von einem erfahrenen Psychiater oder Nervenarzt vorgenommen. Neben dem Ausschluss möglicher organischer Ursachen (s.o.) ist eine Untersuchung des Herzens (EKG) im Vorfeld angeraten, da Stimulanzien und Amphetamine die Herzfunktion beeinflussen können. Die Doseinstellung erfolgt in enger Absprache mit dem behandelnden Arzt. Für gewöhnlich wird mit einer niedrigen Dosierung begonnen. Diese wird dann schrittweise erhöht, bis eine spürbare Symptomverbesserung erreicht ist. Häufige Nebenwirkungen von Methylphenidat sind Appetitminderung, Schlafstörungen, Kopfschmerzen und eine leichte Erhöhung von Blutdruck und Herzfrequenz (Graham/Coghill 2008). Erfahrungsgemäß bessern sich die Nebenwirkungen allerdings bei einer Langzeitbehandlung. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass die Einnahme von Methylphenidat langfristig zu einem Suchtverhalten führt (Biedermann et al. 1999). Weiterhin besteht bei der oralen Einnahme des Medikaments in der Regel kein Suchtpotenzial, da das euphorische Hochgefühl ausbleibt. Die Annahme, Stimulanzien könnten grundsätzlich die kognitive Leistungsfähigkeit erhöhen (sog. „Cognitive Enhancement“), lässt sich für gesunde Erwachsene nicht bestätigen. So kommt es bei Normalpersonen mit unauffälligem Dopaminspiegel nicht zu einer Leistungssteigerung (Finger/Silva/Falavigna 2013). Der wahrgenommene Effekt des Mittels kann eher auf ein verringertes Schlafbedürfnis und Phasen ausgeprägter Wachheit zurückgeführt werden, was unter Umständen natürlich auch ein Vorteil sein kann.

4. Sport

Eine hilfreiche Methode zur Steigerung der Exekutivfunktionen scheint allerdings regelmäßiger Sport zu sein. Es zeigte sich bereits in einigen Untersuchungen, dass Fähigkeiten wie Impulskontrolle, Aufmerksamkeitssteuerung und Konzentration nach körperlicher Aktivität signifikant gesteigert werden konnten (Kang et al. 2011; Verburch et al. 2013). Sportliche Betätigung kann daher in jedem Fall eine sinnvolle Therapieergänzung der ADHS darstellen.

5. Fazit

Die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung ist gekennzeichnet durch Hyperaktivität, Impulsivität und/oder Aufmerksamkeitsstörungen und überdauert häufig bis in das Erwachsenenalter. Neben weiteren Symptomen wie bspw. Schwierigkeiten in der Selbstorganisation und Emotionsregulation tritt eine ADHS nicht selten gemeinsam mit anderen psychologischen Erkrankungen auf. Studierende mit ADHS haben häufig starke Konzentrations-schwierigkeiten, können ihren Studienalltag kaum organisieren und erleben dadurch eher Misserfolge im Studium als ihre Kommilitonen. Erleichterung kann durch Wissensvermittlung über die eigene Erkrankung und Unterstützung bei der Strukturierung des Alltags erreicht werden (Psychoedukation). Der Behandlungsbedarf ergibt sich individuell aus der Symptomschwere und der Lebenssituation des Patienten. Empfohlen wird ein multimodales Behandlungskonzept mit kognitiver Verhaltenstherapie und, bei moderat bis stark beeinträchtigender Kernsymptomatik, ergänzender Pharmakotherapie.

Literaturverzeichnis

- Barkley, R.A. (2006): Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). New York.
- Barkley, R.A./Murphy, K.R./Fischer, M. (2008): ADHD in adults: What the science says. New York.
- Biedermann, J./Wilens, T./Mick, E./Spencer, T./Faraone, S.V. (1999): Pharmacotherapy of attention-deficit/hyperactivity disorder reduces risk for substance use disorder. In: *Pediatrics*, 104 (2), e20.
- De Zwaan, M./Gruss, B./Müller, A./Graap, H./Martin, A./Glaesmer, H./Hilbert, A./Philipsen, A. (2012): The estimated prevalence and correlates of adult ADHD in a German community sample. In: *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 262, pp. 79-86.
- Das, D./Cherbuin, N./Easteal, S./Anestey K.J. (2014): Attention deficit/hyperactivity disorder symptoms and cognitive abilities in the late-life cohort of the PATH through Life Study. In: *PLoS One*, 9 (1), e86552.
- Ebert, D./Krause, J./Sackenheim, C. (Hg.) (2003): ADHS im Erwachsenenalter – Leitlinien auf Basis eines Expertenkonsensus mit Unterstützung der DGPPN. In: *Nervenarzt*, 74., S. 939-945.
- Fayad, J./De Graaf, R./Kessler, R./Alonso, J./Angermeyer, M./Demyttenaere, K. et al. (2007): Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. In: *Br J Psychiatry*, 190, pp. 402-309.
- Finger, G./Silva, E.R./Falavigna, A. (2013): Use of methylphenidate among medical students: a systematic review. In: *Rev Assoc Med Bras*, 59, pp. 285-289.
- Graham, J./Coghill, D. (2008): Adverse effects of pharmacotherapies for attention-deficit hyperactivity disorder: epidemiology, prevention and management. In: *CNS Drugs*, 22 (3), pp. 213-237.
- Hazell, P.L./Kohn, M.R./Dickson, R./Walton, R.J./Granger, R.E./Wyk, G.W. (2011): Core ADHD symptom improvement with atomoxetine versus methylphenidate: a direct comparison meta-analysis. In: *Disord.*, J.A. 15 (8), pp. 674-683.
- Hirvikovski, T./Waalder, E./Alfredsson, J./Pihlgren, C./Holmström, A./Johnson, A./Rück, J./Wiwe, C./Bothén, P./Nordström, A.-L. (2011): Reduced ADHD symptoms in adults with ADHD after structured skills training group: results from a randomized controlled trial. In: *Behaviour Research and Therapy*, 49, pp. 175-185.
- Kabat-Zinn, J. (1990): Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York.
- Kang, K.D./Choi, J.W./Kang, S.G./Han, D.H. (2011): Sports Therapy for Attention, Cognitions and Sociality. In: *Int J Sports Med*, 32 (12), pp. 953-959.
- Mitchell, J.T./McIntyre, E.M./English, J.S./Dennis, M.F./Beckham, J.C./Kollins, S.H. (2013): A pilot trial of mindfulness meditation training for ADHD in adulthood: impact on core symptoms, executive functioning, and emotion dysregulation. In: *Disord*, J.A: DOI 1087054713513328.
- Philipsen, A./Richter, H./Peters, J./Alm, B./Sobanski, E./Colla, M./Münzbrock, M./Scheel, C./Jacob, C./Perlov, E./Tebartz van Elst, L./Hesslinger, B. (2007): Structured Group Psychotherapy in Adults With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Results of An Open Multicentre Study. In: *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 195, pp. 1013-1019.

- Philipsen, A./Graf, E./Jans, T./Matthies, S./Borel, P./Colla, M./Gentschow, L./Langner, D. (2015): A randomized controlled multicenter trial on the multimodal treatment of adult attention-deficit hyperactivity disorder: enrollment and characteristics of the study sample. In: *Atten Defic Hyperact Disord*, 6 (1), pp. 35-47.
- Safren, S.A./Otto, M.W./Sprich, S./Winett, C.L./Wilens, T.E./Biederman, J. (2005): Cognitive-behavioral therapy for ADHD in medication-treated adults with continued symptoms. In: *Behaviour Research and Therapy*, 43 (7), pp. 831-842.
- Sobanski, E./Alm, B./Krumm, B. (2007): Methylphenidatbehandlung bei Erwachsenen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. Bedeutung von Störungstyp und aktueller psychiatrischer Komorbidität. In: *Nervenarzt*, 78, S. 328-337.
- Verburgh L./Königs M./Scherder E.J.A./Osterlaan, J. (2013): Physical exercise and executive functions in preadolescent children, adolescents and young adults: a meta-analysis. In: *Br J Sports Med*, 48, pp. 973-979.
- Zylowska, L./Ackerman, D.L./Yang, M.H./Futrell, J.L./Horton, N.L./Hale, T.S./Pataki, C./Smalley, S.L. (2008): Mindfulness Meditation Training in Adults and Adolescents With ADHD A Feasibility Study. In: *Disord, J.A.* 11, pp. 737-746.

■ **Sina Klüver**, Psychologin M.Sc., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie Oldenburg, E-Mail: sina.kluever@uni-oldenburg.de

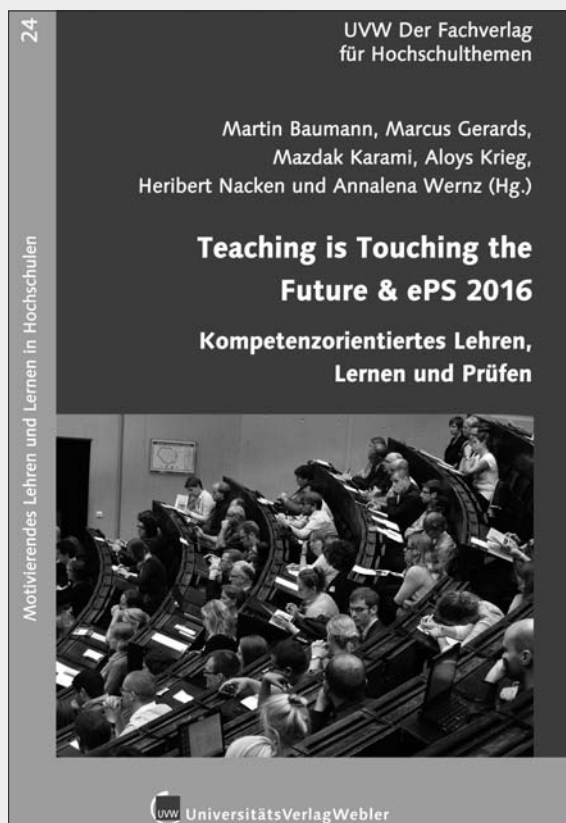
■ **Dr. Alexandra Philipsen**, Univ.-Professorin für Psychiatrie und Psychotherapie, Klinikdirektorin der Universitätsklinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Karl-Jaspers-Klinik Bad Zwischenahn, Prodekanin für klinische Angelegenheiten, Universität Oldenburg, E-Mail: alexandra.philipsen@uni-oldenburg.de



Martin Baumann et al. (Hg.)

Teaching is Touching the Future & ePS 2016

Kompetenzorientiertes Lehren, Lernen und Prüfen



ISBN 978-3-946017-05-9,
Bielefeld 2017, 219 Seiten, E-Book, 29.80 Euro

Teaching is Touching the Future ist eine Tagungsreihe, welche sich das Ziel gesetzt hat, aus den fachlichen Disziplinen heraus die Hochschullehre der Zukunft zu gestalten. In diesem Selbstverständnis fand sie an der RWTH Aachen im September 2016 in Kooperation mit dem e-Prüfungs-Symposium ePS statt. Der Schwerpunkt der Veranstaltung lag auf der Digitalisierung der Hochschullehre und des Prüfungswesens. Die Tagung bot somit eine ideale Möglichkeit, das Thema Digitalisierung der Lehre auch unter dem Blickwinkel des Prüfens zu betrachten, um auf beiden Gebieten Kompetenzen auszuweiten und Synergien zu schaffen. Der vorliegende Band umfasst neben Aufsätzen und Interviews renommierter Persönlichkeiten aus diesen Gebieten Beiträge mit Inhalten von Vorträgen, Workshops und Poster der zweitägigen Veranstaltung in Aachen. Damit stellt er ein umfassendes Zeitbild der aktuellen Konzepte, Beispiele und Erfahrungen aus der Digitalisierung in der Hochschullehre sowie elektronischem und kompetenzorientiertem Prüfen zur Verfügung. Zusätzlich hat der fachliche und interdisziplinäre Diskurs während der Tagung für eine Erweiterung der Beiträge um neue Ideen und Ansätze gesorgt. Besonders hervorzuheben sind die interdisziplinäre Breite der Beiträge und die heterogenen Anforderungen an eine Digitalisierung, wodurch das Thema umfassend aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird.

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Brigitte Reysen-Kostudis & Michael Cugialy

Zwischen Bindung und Verbindlichkeit

Erfahrungen mit offenen Gruppenangeboten für Studierende



This article deals with our experiences regarding open counselling groups for students who have problems in meeting academic demands. As a complement to time limited events, for example one-day courses of creative writing or preparing for exams, we offer long term open groups where participants can get support for a longer period. In the planning of these open groups we paid attention to *common factors* in group therapy (Yalom/Leszcz 2005) and coaching (Greif 2008) which include *expressing of emotions, learning by watching group members solving same problems*, etc. We found out that open groups on a long time basis are not suitable for every issue. Especially when students need above all practical advice and aren't prepared to get involved personally a single workshop can comply better to their needs. Open groups were visited more regularly and for more appointments when the participants are willing to focus on underlying problems, that affect several parts of life and are connected with feelings of sadness or shame (e.g. struggling with finishing your studies). We come to the conclusion that similar to group therapy the key factor for successful long term counselling groups is the relationship between the participants, i.e. their willingness to engage in and learn from the experiences of other students.

1. Ausgangslage

In Folge von veränderten Studienbedingungen und der Herausforderungen durch neue Generationen von Studierenden mit ihren gewandelten Einstellungen und Verhaltensweisen ist uns daran gelegen, unsere Gruppenangebote an aktuelle Entwicklungen anzupassen. So verzeichnen wir in den letzten Jahren eine nachlassende Bereitschaft, sich auf unsere regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen einzulassen, wenn diese mit dem oft engen Stundenplan des Studienfachs konkurrieren. War es vor einigen Jahren noch kein Problem, semesterbegleitende Kurse an den Vormittagen anzubieten, ist es nun immer schwieriger geworden, dafür ausreichend viele Interessenten zu finden.

Darüber hinaus beobachten wir eine nachlassende Verbindlichkeit bei der Teilnahme an den einzelnen Sitzungen. Neben der schon zuvor erwähnten vielfach erhöhten Veranstaltungsdichte sehen wir hier auch generationspezifische Hintergründe. Bei den jungen Erwachsenen ist es mittlerweile nicht unüblich, terminliche Verpflichtungen sehr locker zu handhaben. Einladungen werden über soziale Netzwerke oft an eine ganze Personengruppe verschickt, wobei eine Rückmeldung nicht zwingend notwendig ist. Veranstaltungen im Universitätsbereich, die auf Freiwilligkeit beruhen und bei denen ein Nichterscheinen keine schwerwiegenden Konsequenzen hat, werden mit solch einer Grundhaltung leicht fallengelassen, manchmal ohne sich abzumelden.

Andere generationsspezifische Aspekte beziehen sich auf das veränderte Lernverhalten, das durch den Umgang mit sozialen Medien geprägt ist. Nicht nur wegen ihrer Kom-

petenz bei der Internetrecherche, sondern auch weil sie mit digitalen Medien großgeworden ist, wird diese Generation vielfach als *Digital Natives* bezeichnet. Im positiven Fall gehen sie aktiv mit dem neu erworbenen Wissen um. Dann werden Nachrichten im Web kommentiert, bewertet und dahingehend überprüft, ob sie für das eigene Lernprojekt übernommen werden können. Die hohe und häufig unmittelbare Feedback-Kontingenz in sozialen Medien führt jedoch auch zu einer Gewöhnung an kurzfristige Informationsverarbeitungsverläufe. Komplexe Lernprojekte, die eine langfristige Planung und eine im Einzelfall hohe Frustrationstoleranz verlangen, erscheinen dann als Herausforderung, an der nicht wenige dieser jungen Erwachsenen scheitern. Studierende kennen heutzutage viele Lern- und Arbeitstechniken. Vorträge mit *Powerpoint*-Präsentationen sind inzwischen an allen Schulen Standard, ebenso wie das Erstellen von *Mindmaps* zur Verdeutlichung von komplexen Inhalten. Der sinnvolle Einsatz dieser Medienkompetenz erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation, um sich nicht im Meer der Informationen zu verlieren. Gerade hier sehen wir bei vielen Studierenden jedoch Defizite (vgl. Reysen-Kostudis 2011).

In Beratungssituationen und in Gruppen hören wir häufig den Wunsch nach Tipps und Tricks für erfolgreiches Studieren. Dahinter steht oft die Annahme, es gebe eine Art Zauberformel, durch die alles leichter wird. Die Bearbeitung des Lernstoffes sollte demnach möglichst kompakt sein, der Prozess der Aneignung schnell und mühelos. Da aktives Lernen anderen Prinzipien folgt, kommt es in unseren Workshops über Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens dann sehr schnell zu enttäuschten

Rückmeldungen, da dort Techniken vorgestellt werden, die schon bekannt sind. Die Einsicht, dass die Kenntnis über Methoden nicht ausreicht, sondern es vielmehr um die Reflexion des eigenen Arbeitsverhaltens mit der Möglichkeit der Integration neuer Formen des Lernens geht, beinhaltet einen mühsamen Prozess der Veränderung und bringt nicht die erhoffte schnelle Lösung. Um den Bedürfnissen der Studierenden entgegen zu kommen, haben wir unsere Seminare neu konzipiert. Auf der einen Seite gibt es nun kompakte Input-Veranstaltungen, in denen unterschiedliche Lern- und Arbeitsmethoden vorgestellt, ausprobiert und diskutiert werden, auf der anderen Seite bieten wir kontinuierlich stattfindende offene Gruppen an, in denen das in den Kompaktkursen vermittelte Wissen noch einmal vertieft wird, aber auch aktuelle Probleme aus dem Studienalltag besprochen werden können.

2. Wirkfaktoren in der Arbeit mit Gruppen

Gerade in Workshops, die über die reine Vermittlung von Techniken hinausgehen und Selbstöffnung, Selbsterfahrung und Selbstreflexion der Teilnehmenden (er)fordern, greifen spezifische aus der Forschung zur Psychotherapie in Gruppen bekannte Wirkfaktoren. Da uns diese für unsere neuen offenen Workshops besonders wichtig erschienen, werden sie im Folgenden kurz skizziert.

Im Bereich der Psychotherapieforschung hat in den letzten Jahren die Suche nach allgemein gültigen Wirkfaktoren an Bedeutung gewonnen. Im deutschsprachigen Raum war für Psychotherapie im Einzelsetting Klaus Grawe (1994) der Erste, der die bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Studien in Hinblick auf methodenübergreifende Gemeinsamkeiten analysierte. Hintergrund dafür war die Annahme, dass nicht ein bestimmtes Verfahren oder eine spezifische Technik für das Gelingen einer psychotherapeutischen Behandlung verantwortlich sind, sondern eher Schulen übergreifende Aspekte, beispielsweise die tragfähige Beziehung zwischen Therapeut und Klient. Für die Arbeit mit Gruppen gibt es vergleichbare Ansätze von Yalom und Leszcz (2005). Sie formulierten 12

Faktoren, die einige der von Grawe genannten Punkte aufgreifen, darüber hinaus aber andere therapeutisch bedeutsame Aspekte ausführen, die sich aus der Interaktion der Gruppenmitglieder untereinander ergeben. Auch außerhalb der Psychotherapieforschung wird nach Wirkfaktoren gesucht. Hier sei vor allem auf Greif (2008) verwiesen, der Merkmale für erfolgreiche Prozesse in Beratung und Coaching aufstellte.

Eine eindeutige Zuordnung unserer Gruppen zum therapeutischen oder Coaching-Bereich fällt schwer, da wir in den erfahrungsorientierten Aspekten durchaus therapeutisch agieren, in anderen Punkten jedoch auch auf Coachingstrategien zurückgreifen. Titel, Dauer und thematische Orientierung gleichen ähnlichen Angeboten im Coaching, von denen wir uns aber bewusst abgrenzen. Als Psychologische Psychotherapeuten bringen wir in der Leitung Kompetenzen ein, die Veränderung im Erleben und Denken der Studierenden in Gang setzen sollen. Es geht uns nicht – nur – um die Vermittlung von Methoden, Tipps und Tricks, auch nicht um eine Steigerung der Effektivität des Arbeitens und Lernens, sondern um die Förderung einer selbstbestimmten Lernhaltung. Damit siedeln wir uns in einem Bereich zwischen Psychotherapie und Coaching an.

Bei der Überlegung über Wirkfaktoren, die für unsere Arbeit passend sind, haben wir daher die zuvor erwähnten Ansätze zusammengeführt. Als Resultat dieses Vergleichs konnten wir sieben Wirkfaktoren herauskristallisieren:

Abbildung 1: 7 Wirkfaktoren für Gruppen

	Wirkfaktor	Definition	Vergleich zu
1	unterstützende und kompetente Leitung	Leitung vermittelt Kompetenz und Bereitschaft, Hilfestellung zu geben, ist wertschätzend, nicht bewertend, vermittelt Zuversicht, das Problem zu lösen	Therapeutische Beziehung (Grawe 1994) Hoffnung einflößen (Yalom/Leszcz 2005) Mitteilung von Informationen (Yalom/Leszcz 2005) Wertschätzung und emotionale Unterstützung des Klienten durch den Coach (Greif 2008) Umsetzungsunterstützung (Greif 2008)
2	Gemeinsames Anliegen	Gruppenmitglieder vereint ein gemeinsames Thema, bei dem alle etwas beitragen können	Universalität des Leidens (Yalom/Leszcz 2005) Motivationale Klärung (Grawe 1994) Zielklärung (Greif 2008)
3	Problem ist aktuell und lösbar	Arbeit am Problem ist ergebnisorientiert, hat Bezug zum Alltag des Klienten	Problemaktualisierung (Grawe 1994) Ergebnisorientierte Problemreflektion (Greif 2008)
4	Problembearbeitung aktiviert Emotionen	Aktivierung von Gefühlen bei der Analyse von Hintergründen und der Entwicklung von Lösungen	Katharsis (Yalom/Leszcz 2005) Affektaktivierung und Affektkalibrierung (Greif 2008)
5	Einsicht in eigene Möglichkeiten der Problemlösung	Aktivierung von Ressourcen, Anregung zur Selbstreflektion	Ressourcenaktivierung/Hilfe zur Selbsthilfe (Grawe 1994) Ergebnisorientierte Selbstreflektion (Greif 2008) Ressourcenaktivierung (Greif 2008) Existenzielle Faktoren (Yalom/Leszcz 2005) Sich selbst Verstehen (Yalom/Leszcz 2005)
6	Gruppe als Unterstützung für Lernprozesse	Gruppenmitglieder lernen durch Beobachtung der Lösungsstrategien anderer, Gruppenmitglieder lernen durch Feedback durch andere, Gruppenmitglieder erleben sich als hilfreich bei der Lösung von Problemen anderer	Nachahmendes Verhalten (Yalom/Leszcz 2005) Interpersonales Lernen (Yalom/Leszcz 2005) Gruppenkohäsion (Yalom/Leszcz 2005) Altruismus (Yalom/Leszcz 2005)
7	Problemlösung eingebettet in selbsterfahrungsspezifische Ziele	nicht nur Problemlösung, sondern auch Stärkung der Selbstwirksamkeit, Förderung von Selbstreflektion und Erweiterung des Handlungsrepertoires, Erhöhung der sozialen Kompetenz	Problembewältigung (Grawe 1994) Ressourcenaktivierung/Hilfe zur Selbsthilfe (Grawe 1994) Entwicklung von Techniken des mitmenschlichen Umgangs (Yalom/Leszcz 2005) Existenzielle Faktoren (Yalom/Leszcz 2005)

3. Neue Gruppenformate in unserem Workshop-Angebot

Seit dem Wintersemester 2015 bieten wir zur Unterstützung der Studierenden im Bereich Lernen und Arbeiten die folgenden Input-orientierten Kompaktkurse an: Effektives Lesen, Kreatives Schreiben, Vorbereitung auf die Prüfung. Bei diesen Veranstaltungen gibt es keine Teilnehmerbeschränkung. Damit wollen wir Defizite über Kenntnisse effektiver Methoden ausgleichen. Die Kurse finden oft zu einem oder zwei Terminen an Freitagen oder an späten Nachmittagen statt. Damit berücksichtigen wir die zunehmende Arbeitsbelastung vieler Studierender, die nicht mehr an zusätzlichen semesterbegleitenden Veranstaltungen teilnehmen können. Natürlich laden wir hier auch zum Erfahrungsaustausch und zur Diskussion ein, da diese Gruppen jedoch meist nur zu ein oder zwei Terminen zusammenkommen, bleibt die soziale Interaktion eher oberflächlich. Wer die in den Kompaktseminaren vermittelten Techniken weiter vertiefen will und sich über die Anwendung im Studienalltag mit anderen austauschen möchte, kann im Anschluss nun an offenen Gruppenangeboten zu bestimmten Themen (z.B. Schreibproblemen) teilnehmen. Hier ist eine Teilnahme jederzeit, auch während des Semesters, möglich. Die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Sitzungen richten sich ausschließlich nach den Bedürfnissen und Wünschen der Studierenden. Neben den Teilnehmenden aus den Kompaktseminaren stehen diese Gruppen auch allen anderen Ratsuchenden offen, die sich für das betreffende Thema interessieren, sei es, dass sie über das Vorlesungsverzeichnis darauf aufmerksam geworden sind, oder zuvor mit einem entsprechenden Anliegen in der Einzelberatung waren.

3.1 Konzeption offener Gruppen

Offene Gruppenangebote waren für uns ein neues Format. Bei den Überlegungen über die Gestaltung der einzelnen Treffen haben wir uns an den zuvor aufgestellten Wirkfaktoren orientiert.

1. Unterstützende und kompetente Leitung:
In der Leitung verstehen wir uns als Moderator des Gruppenprozesses. Wir organisieren die Treffen, betonen dabei die Freiwilligkeit der Teilnahme. Während der Sitzungen sind wir offen für Themenvorschläge der Studierenden. In Diskussionen über Lösungsvarianten für eingebrachte Probleme halten wir uns zunächst zurück, geben den Gruppenmitgliedern dadurch Raum, eigene Vorschläge einzubringen. Bei Rückmeldungen auf Redebeiträge achten wir auf wertschätzende, nicht bewertende Kommentare. Wird eine konkrete Frage an uns gerichtet, die auf unseren Erfahrungs- und Erkenntnishintergrund abzielt, beantworten wir diese direkt.
2. Gemeinsames Anliegen
Die Studierenden haben vergleichbare Probleme. Als sinnvoll erschienen uns drei offene Gruppen mit diesen thematischen Schwerpunkten:
Textbaustelle – Probleme bei der Anfertigung von Hausarbeiten und Abschlussarbeiten
Der Schlaue Salon – Probleme mit dem Lernen und Arbeiten

Neustart ins Studium – Unterstützung für Studierende, die schon länger studieren und/oder infolge einer Auszeit den Kontakt zur Universität verloren haben

3. Problem ist aktuell und lösbar
Bei jeder Sitzung wird die aktuelle Studiensituation kurz geschildert. Darauf abbauend formuliert jede Teilnehmerin/jeder Teilnehmer Ziele, die bis zur nächsten Sitzung erreicht werden sollten. Das können konkrete Arbeitsziele sein, beispielsweise das Aufstellen einer Gliederung für die Hausarbeit, als auch Ziele, die das Arbeitsverhalten betreffen, beispielsweise früher aufstehen oder früher schlafen gehen. Diese aufgestellten Ziele werden in der folgenden Sitzung besprochen, wobei nicht Erreichtes Anlass für Verbesserungsvorschläge ist.
4. Problembearbeitung aktiviert Emotionen
Bei der Schilderung von Problemen achten wir darauf, nicht nur effektive Arbeitstechniken zu vermitteln, sondern auch Raum für emotionale Hintergründe zu eröffnen. Welche Gefühle werden ausgelöst, wenn Studierende beispielsweise an die Hausarbeit denken?
5. Einsicht in eigene Möglichkeiten der Problemlösung
Neben dem Austausch über Probleme ist es unser Anliegen, den Fokus auf die Kompetenzen der Studierenden zu legen. Was haben sie bislang schon erreicht? Auf welche Eigenschaften und Fähigkeiten konnten sie bei dieser Gelegenheit zurückgreifen? Unser Ziel ist es, eigene Ressourcen bewusst zu machen und zu nutzen.
6. Gruppe als Unterstützung für Lernprozesse
In der Diskussion fördern wir die gegenseitige Unterstützung. Die Studierenden helfen sich untereinander, erleben sich dabei nicht nur als Menschen, die Probleme haben, sondern auch als solche, die anderen Anregungen geben können und damit auch über ganz eigene Kompetenzen verfügen. Erfolge anderer Gruppenmitglieder sind ein Modell fürs eigene Handeln. Durch konstruktives Feedback werden Prozesse zur Selbstreflexion angeregt.
7. Problemlösung eingebettet in selbsterfahrungsspezifische Ziele
Neben der Unterstützung bei der Lösung von Lernproblemen wollen wir Anregungen zur Selbstreflexion geben. Durch den Erfahrungsaustausch in der Gruppe haben die Studierenden die Chance, soziale Netzwerke aufzubauen und zu nutzen und damit der Gefahr von Isolation und Vereinzelung im Studium entgegenzuwirken. Das Bewusstmachen eigener Ressourcen fördert die Entwicklung einer selbstbestimmten Lernhaltung.

Um die Selbstverantwortung für das Zustandekommen eines Treffens zu fördern, legen wir für jedes Treffen eine Doodle-Liste an, in der sich die Studierenden eintragen können. Die Mindestzahl von drei Teilnehmenden muss erreicht werden, damit ein Treffen zustande kommt. Durch die Liste kann nicht nur eingesehen werden, ob ein Termin stattfindet, sondern es wird auch offenlegt, wer dort angetroffen werden kann. Wir erhoffen uns durch diese Vorgehensweise eine verstärkte Bindung zwischen den Teilnehmenden.

Bei der Auswahl geeigneter Methoden, die wir in die Gruppen einbringen wollen, greifen wir auf Anregungen aus dem Züricher Ressourcenmodell (Storch 2007) zurück. Um eigene Ressourcen zu aktivieren, gibt Storch die folgenden Anregungen:

1. Ziele handlungswirksam formulieren, feste Handlungsabsichten benennen (Ich werde...),
2. Erinnerungshilfen für die Umsetzung schwieriger Handlungsabsichten (Kuhl 2001),
3. Das Ziel in den Körper bringen – Einsatz somatischer Marker (Damasio 2001).

Die von den Studierenden genannten Ziele bis zur nächsten Sitzung werden handlungswirksam formuliert, durch Erinnerung an zuvor erreichte Erfolge werden eigene Kompetenzen wieder spürbar. Die Durchführung von kreativen Methoden – beispielsweise eine Fantasie-reise in die Zukunft, wenn alles geschafft worden ist, was momentan als schwierig angesehen wird, verbindet die langfristige Planung mit positiven Gefühlen.

3.2 Erfahrungen mit den neuen Kursformaten

Die im Folgenden beschriebenen Gruppenformate stießen auf unterschiedlich große Resonanz und entwickelten sich auch in unterschiedliche Richtungen.

Der Schlaue Salon

Den Schlaue Salon gibt es schon seit mehreren Jahren. Zu Beginn wurde er als Möglichkeit des weiteren Erfahrungsaustausches von Studierenden genutzt, die bei uns Workshops zu Lerntechniken besucht hatten. Diese Treffen fanden in den Jahren 2004 bis 2008 jeweils einmal im Monat statt. Nach anfänglich hoher Beteiligung vererbte das Interesse zunehmend. Daher wurde dieses Format im Jahr 2008 aufgegeben.

Im Wintersemester 2015/2016 war der *Schlaue Salon* erstmalig wieder Teil unseres Angebots. Am Ende unserer Kompakt-Kurse zu Lern- und Arbeitstechniken wurde der Hinweis auf diese Gruppe, in der das erworbene Wissen weiter vertieft werden konnte, stets sehr positiv aufgenommen. Viele trugen sich spontan in eine ausliegende Liste aus, um für das nächste Treffen eingeladen zu werden. Zu Beginn jedes Semesters fanden jeweils gutbesuchte Treffen statt. Viele Studierende kamen aber nur ein- oder zweimal. Die Gruppengröße beim *Schlaue Salon* schwankte zwischen 10 Teilnehmenden zu Beginn des Semesters und drei bis fünf Anwesenden im weiteren Verlauf, wobei immer wieder Termine wegen zu geringer Beteiligung ausfallen mussten. Insgesamt haben bislang 38 Studierende diese Gruppe besucht.

Textbaustelle

Neben Lernproblemen sind Schwierigkeiten bei der Anfertigung von Haus- und Abschlussarbeiten einer der Hauptgründe für das Aufsuchen unserer Beratungseinrichtung. In der *Textbaustelle* sollte die Möglichkeit gegeben werden, eigene Schreibprojekte und -probleme vorzustellen und in der Gruppe zu besprechen. Auch diese Gruppe fand zum ersten Mal im Wintersemester 2015/16 statt. Da die Nachfrage zunächst hinter unseren Erwartungen zurückblieb, verstärkten wir im Laufe des Semesters die Werbung für dieses Format. Vor allem im

sehr stark nachgefragten Workshop „*Kreatives Schreiben*“ wurde auf die Möglichkeit hingewiesen, sich hier auch weiterhin über eigene Schreibprojekte auszutauschen. Wie beim *Schlaue Salon* trugen sich auch hier viele in Listen ein, nahmen dann aber nur ein- oder zweimal an den Treffen teil. Da wir nicht mehr als 10 Studierende für diese Gruppe gewinnen konnten, haben wir dieses Format nach einem Semester wieder eingestellt.

Neustart ins Studium

Hier lag die Zielgruppe bei Studierenden, die schon sehr lange studieren und/oder ihr Studium für längere Zeit unterbrochen hatten (z.B. durch Schwangerschaft, Ausübung von Nebenjobs oder auch ausgeprägte Vermeidungsstrategien in Folge von Ängsten oder Misserfolgs-erlebnissen). Charakteristisch für die Teilnehmenden war und ist ein hoher Anspruch an die eigene Leistungsfähigkeit bei gleichzeitig oft niedriger Erwartung an die eigene Selbstwirksamkeit. Meist werden zu Beginn der Vorlesungszeit zu hohe Ziele gesetzt und Stundenpläne mit zu hoher Semesterwochenstundenzahl erstellt. Oft befinden sich gerade diese Studierenden in einer schwierigen finanziellen Lage (Erreichen der BAFöG-Förderungshöchstdauer, mangelnde Bereitschaft der Eltern, weiter finanziell zu unterstützen usw.), sodass zusätzlich zu überfüllten Stundenplänen oft auch viel Zeit in Nebenjobs verbracht wird, was zu einer hohen wöchentlichen Gesamtarbeitszeit führt, die nicht lange durchgehalten werden kann. Viele Studierende haben dadurch wiederholt Misserfolge, erleben sich als gescheitert und verbinden sowohl Universität als auch Studium mit negativen Emotionen. Meist werden am Ende des Semesters alle Veranstaltungen fallengelassen, Klausuren vertagt und Hausarbeiten nicht abgegeben. Diese Beschreibung trifft auf den weitaus größten Teil der Teilnehmenden zu, es gibt aber auch andere Gründe für eine Studienpause, beispielsweise eine persönliche Krise. Allen gemeinsam ist allerdings der Wunsch, ihr Studium doch noch zu einem guten Ende zu bringen und einen Neustart zu wagen.

In der Gruppe *Neustart* geht es vorrangig darum, schaffbare, realistische Ziele zu definieren und deren Erreichen oder Nicht-Erreichen beim nächsten Termin mit den anderen Studierenden zu überprüfen. Bei auftauchenden Problemen wird gemeinsam nach alternativen Lösungsmöglichkeiten gesucht. Durch den langfristigen konstruktiven Austausch über aktuelle, aber auch in der Vergangenheit angesiedelte Studienerfahrungen soll die Gruppe zunehmend als unterstützendes Netzwerk erlebt werden. Gerade bei Studierenden, die den Kontakt zur Universität verloren haben, ist uns dieses Ziel besonders wichtig.

Neustart ins Studium findet seit Oktober 2014 regelmäßig statt. Nach Beginn mit drei Teilnehmern etablierte sich bis heute eine durchschnittliche Gruppengröße von etwa 8 Studierenden je Termin. Die Anzahl der Sitzungen, die die Teilnehmenden besuchten, unterschied sich deutlich. Die Unverbindlichkeit des Angebots (d.h. keine verpflichtende Teilnahme) führte zu ganz unterschiedlichen Verhaltensmustern: So gab es Teilnehmer, die den Workshop kurzfristig nutzten, um aktuelle Arbeitskrisen zu meistern. Nach Bewältigung dieser Krise wurde der weitere Besuch des Workshops als nicht mehr notwendig empfunden. Andere Teilnehmer schieden

nach Besuch von einer oder wenigen Sitzungen aus, weshalb nicht klar ist, ob sie ihre Schwierigkeiten überwinden konnten. Ein großer Teil der Studierenden nutzt den Kurs allerdings regelmäßig, holt sich Unterstützung von anderen Teilnehmern und unterstützt diese selbst. Insgesamt haben 57 Studierende den Workshop seit seinem Bestehen 2014 mindestens einmal besucht. Sechs Studierende, die regelmäßig zu Sitzungen kamen, konnten mit Hilfe der Gruppe ihr Studium abschließen.

3.3 Zusammenfassung in Hinblick auf Wirkfaktoren

Unser Vorgehen als Leiterin und Leiter war in allen drei Gruppen ähnlich. Wir haben Diskussionen angeregt, uns mit schnellen Lösungsvorschlägen zurückgehalten, aber auch konkrete Tipps und Anregungen gegeben, wenn uns dies sinnvoll erschien. Bei Rückmeldungen auf Redebeträge der Studierenden haben wir auf einen wertschätzenden Umgang miteinander geachtet (Wirkfaktor: *unterstützende und kompetente Leitung*). Unser Anliegen war es, die Eigenverantwortung der Studierenden zu stärken und damit eine selbstbestimmte Lernhaltung zu fördern (Wirkfaktor: *Einsicht in eigene Möglichkeiten der Problemlösung*). Alle drei Angebote hatten thematische Schwerpunkte, die unterschiedlich breit formuliert waren. Ging es den Teilnehmenden der *Neustart*-Gruppe darum, sich weniger isoliert zu erleben und Kontakte aufzubauen, die beim Wiedereinstieg ins Studium hilfreich sein konnten, wollten die Teilnehmenden im *Schlauen Salon* Methoden zum effizienteren Lernen und Arbeiten kennenlernen und bei der *Textbaustelle* Hilfestellungen beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten bekommen (Wirkfaktor *Gemeinsames Anliegen*).

Die geschilderten Probleme stellten Hindernisse im Studienalltag dar, die in ihrem Auftreten nicht ungewöhnlich sind. Durch die Formulierung von Zielen für die nächste Sitzung und die dann in 14 Tagen stattfindende Auswertung in der Gruppe wurden gemeinsam konkrete Handlungsschritte zur Lösung erarbeitet. Eine zuvor als diffus schwierig geschilderte Problemlage wurde so als positiv veränderbar erlebt (Wirkfaktor: *Problem ist aktuell und lösbar*).

Neben diesen Gemeinsamkeiten bei der Konzeption und Durchführung der Gruppen gab es jedoch auch Unterschiede. Bezogen auf den Wirkfaktor *Gemeinsames Anliegen* interessierten sich die Teilnehmenden vom *Schlauen Salon* und von der *Textbaustelle* in erster Linie für konkrete Hilfestellungen und Techniken zur Bewältigung aktueller Arbeitsprobleme. Der Austausch in der Gruppe war für sie weniger wichtig als für die Teilnehmenden in der *Neustart*-Gruppe, in der Studierende ihr ganzes Studium oder ihre Studierfähigkeit generell infrage stellten. Das Kennenlernen von anderen mit ähnlichen Erfahrungen und Gefühlen wurde dort als Entlastung erlebt. Die Geborgenheit und Vertrautheit in der Gruppe war die Voraussetzung dafür, auch beschämende und belastende Episoden des Alltags zu schildern und dabei nicht nur positive sondern auch negative Emotionen ausdrücken zu können (Wirkfaktor: *Problembezug aktiviert Emotionen*). Dieses Sich-Einlassen auf die Gruppe war die Voraussetzung dafür, sie als hilfreich zur Lösung eigener Probleme anzusehen (Wirkfaktor: *Grup-*

pe als Unterstützung für Lernprozesse). Die aktuelle studienbezogene Problematik wurde hier auch als Chance für persönliche Weiterentwicklung verstanden (Wirkfaktor: *Problemlösung eingebettet in selbsterfahrungsspezifische Ziele*). Durch individuell unterschiedliche Lösungsstrategien, die manchmal erfolgreich verliefen, manchmal auch nicht, gab es die Gelegenheit, das eigene Handeln zu reflektieren (Wirkfaktor *Gruppe als Unterstützung im Lernprozess*).

Die Bedeutung der zuletzt genannten Wirkfaktoren für den Erfolg der Neustart-Gruppe wurde auch in einer schriftlichen Befragung unter ehemaligen Teilnehmenden deutlich. Diejenigen Gruppenmitglieder, denen es gelang, ihr Studium abzuschließen, wurden dabei aufgefordert anzugeben, auf welche Weise die Gruppe für sie hilfreich und unterstützend gewesen war. Bei den Antworten wurde die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches über vergleichbare Problemlagen als Grundlage dafür angeführt, sich nicht mehr als isoliert zu erleben sondern als Teil einer Gruppe, in der auch Raum für die Schilderung eigener Befindlichkeiten war.

Beim *Schlauen Salon* und der *Textbaustelle* spielte der Wirkfaktor *Problembearbeitung aktiviert Emotionen* eine deutlich geringere Rolle. Da hier der Anlass für die Teilnahme mit Lern- und Arbeitsproblemen etwas enger gefasst war, ist es durchaus möglich, dass die Studierenden, nachdem sie etwas Input bekommen und Austausch mit anderen erfahren hatten, ihre Probleme selbst lösen konnten. Eine langfristige Teilnahme mit dem Wunsch eines gegenseitigen Austauschs und Helfens in der Gruppe (Wirkfaktor *Gruppe als Unterstützung für Lernprozesse*) scheint dann nicht mehr erforderlich zu sein.

4. Fazit und Empfehlung

Als Psychologische Psychotherapeuten sehen wir unsere Tätigkeit in der Leitung von Gruppen vorrangig als Unterstützung der Studierenden bei der Suche nach eigenen, individuell stimmigen Lösungen und als Förderung der sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden durch das Angebot und die Inanspruchnahme von Hilfestellungen durch andere Gruppenmitglieder. Gerade in Zeiten, in denen der Konkurrenzdruck und damit verbunden die Angst, weniger kompetent als andere zu sein, immer größer wird, ist es unser Anliegen, nicht nur Raum für den Austausch über Probleme mit und Erfolge bei Lernprojekten zu geben, sondern auch auf die dahinter verborgene emotionalen Verstrickungen einzugehen. Bei der Konzeption und der Durchführung der neuen offenen Gruppenformate haben wir uns an diesem Leitbild orientiert, mussten aber erkennen, dass unsere Zielsetzung nicht immer mit den Erwartungen der Studierenden in Einklang zu bringen war.

Die Neustart-Gruppe konnte sich in den letzten Semestern langfristig etablieren und ist inzwischen ein fester Bestandteil unseres Angebots. Offenbar passen hier die Thematik und die Zielgruppe am besten zu einem offenen Workshop-Konzept. Hier befanden sich die Studierenden in einer ähnlichen Situation: Alle hatten den Anschluss an vorherige Kohorten verloren, fühlten sich in-

zwischen der Universität nicht mehr zugehörig und fremd. Der Entscheidung zum Wiedereinstieg ins Studium waren zahlreiche missglückte Versuche vorausgegangen. Die Teilnehmenden dieser Gruppe waren offen für Begegnungen und bereit, sich über persönliche – oft leidvolle – Erfahrungen auszutauschen. Hatten sie sich zuvor überwiegend mit in ihren Augen sehr viel erfolgreicher Studierenden verglichen und sich dabei als Versager erlebt, war das Zusammentreffen mit Kommilitonen, die ähnlich dachten und fühlten wie sie, für sie sehr entlastend. Die von anderen Gruppenmitgliedern geschilderten Probleme (z.B. Aufschieben, Selbstabwertungen, mangelnde Abgrenzung gegenüber Familie und Freunden) waren nicht nur vertraut sondern schufen ein Gefühl der Gemeinsamkeit. Obwohl immer wieder neue, unbekannte Teilnehmende hinzukamen, gelang es, dieses vertrauensvolle Miteinander weiter auszubauen. Gerade Studierende, die häufig Scham und Insuffizienz bezüglich ihrer Studiensituation empfinden, fühlen sich in einem Gruppenkontext wohl, der wenig Verpflichtung erfordert, aber viel gegenseitige Unterstützung bietet. Diese Einschätzung wird auch durch die Tatsache gestützt, dass diese Gruppe selbst in der vorlesungsfreien Zeit regelmäßig zustande kommt. Offene Gruppen für Studierende mit Lern- und Arbeitsproblemen sind nach unseren Erfahrungen langfristig weitaus schwieriger zu etablieren. Wesentliche Wirkfaktoren, die mit einem vertrauensvollen Miteinander in der Gruppe zusammenhängen, sind für Teilnehmer solcher Gruppen häufig nicht so wichtig. Der Wunsch nach individueller Optimierung der Schreib- oder Lernfähigkeiten ist hier oft größer als das Bedürfnis, sich mit anderen auszutauschen. Beim Schlaun Salon hat sich erst nach zwei Semestern ein fester Kern von Teilnehmenden gebildet, für die der Erfahrungsaustausch in der Gruppe inzwischen ein wichtiger Bestandteil ihres Studienalltags geworden ist. Damit dieses Angebot auch weiterhin stattfinden kann, suchen diese Studierenden in ihren Studienfächern selbst nach neuen Interessenten. Wer auf diesem Weg geworben werden konnte, hat schon vorher einen persönlichen Kontakt erlebt, der die Integration in die Gruppe fördert. Dieses Engagement der Studierenden stimmt uns zuversichtlich, dass sich auch der Schlaun Salon mit etwas Geduld und Ausdauer durchsetzen wird.

Die Tatsache, dass wir inzwischen die Textbaustelle nicht mehr anbieten, ist für uns kein Misserfolg. Obwohl Probleme bei der Anfertigung von schriftlichen Arbeiten ein oft geschildertes Problem sind, scheint die Bereitschaft, sich über einen längeren Zeitraum hinweg über diese Thematik mit anderen Studierenden auszutauschen, eher gering zu sein. Der größte Teil der Teilnehmenden war an konkreten Tipps zu dem eigenem Schreibprojekt interessiert. Diese Art von Hilfestellung entspricht aber nicht unserem zuvor dargestellten Rollenverständnis. Hier lagen unsere Zielvorstellung und die Erwartungen der Studierenden demnach zu weit auseinander. Der Aufbau einer vertrauensvollen Gruppenatmosphäre war hier schwierig und von vielen Teilnehmenden auch nicht erwünscht. Da es ähnliche unterstützende Angebote an der Freien Universität Berlin in den Fachbereichen gibt, verweisen wir jetzt Ratsuchende an diese Veranstaltungen.

Aber auch von dort kommen enttäuschte Rückmeldungen darüber, dass diese *Schreib-Cafés* nur recht spärlich kontinuierlich besucht werden.

Ein Schreibproblem kann – wie wir aus Einzelberatungen wissen – verschiedene Ursachen haben, sowohl methodische, wenn jemand beispielsweise nicht weiß, wie eine Gliederung aussehen sollte, als auch persönliche Hintergründe: ein Hang zum Perfektionismus oder die Tendenz, eigene Stellungnahmen zu entwerten. In Gruppen kommen dann Studierende mit ganz unterschiedlichen Anliegen, was andere Formen der Unterstützung erfordert. Manchmal reicht da ein Tipp, um eine Hausarbeit fertig zu schreiben, worauf ein Besuch des Workshops danach keinen Sinn mehr macht. Ein langfristiges Angebot für Studierende mit Schwierigkeiten bei der Anfertigung wissenschaftlicher Arbeiten ist nach unserer Einschätzung nur sinnvoll, wenn sich die Inhalte von der methodischen Ebene entfernen und die allgemeine Lebens- und Studiensituation dafür mehr in den Vordergrund rückt. Ein positives Beispiel hierfür ist der über Jahre hindurch erfolgreich von Edith Püschel in unserer Einrichtung durchgeführte *Jour fixe*. Hier konnten Studierende in der Endphase ihres Studiums den Stand ihrer Abschlussarbeiten vorstellen, aber auch über die mit dem Studieren verbundenen Ängste reden. Mit dem Ausscheiden von Edith Püschel aus unserem Team lief diese Gruppe aus. Ein Teil der Zielgruppe – also Studierende kurz vor Beendigung ihres Studiums – hat in der Neustart-Gruppe ein neues Forum gefunden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass offene Gruppen eine sinnvolle Ergänzung im Veranstaltungsangebot sind, wenn Thematik, Bedürfnis der Zielgruppe und Konzept passen. Wie lange diese Workshops bestehen, hängt maßgeblich vom Thema beziehungsweise vom Problem ab, das im Workshop behandelt wird, sowie auch von dem individuellen Wunsch nach Selbstöffnung und Reflexion und nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe und Unterstützung durch deren Mitglieder. Eine längere und regelmäßige Teilnahme wird auch dadurch beeinflusst, wie groß der Leidensdruck der Studierenden ist und wie gut eine offene Gruppe mit gruppenspezifischen Wirkfaktoren zu einer Reduktion dieses Leidensdrucks führen kann. Die erfolgreiche *Neustart* Gruppe und die aktuelle Entwicklung beim *Schlaun Salon* unterstützen uns in der Annahme, dass es vielen Studierenden nicht nur um Tipps und Tricks geht, sondern sie daneben ein großes Interesse an inhaltlicher und emotionaler Vernetzung mit anderen haben. Um Gruppen, die Möglichkeiten der Begegnung bieten und damit diesem Bedürfnis entgegen kommen, langfristig zu etablieren, ist allerdings sehr viel Geduld erforderlich. Die positiven Rückmeldungen von ehemaligen und aktuellen Teilnehmenden bestärken uns darin, dass sich diese Mühe allerdings lohnt.

Literaturverzeichnis

- Damasio, A. (2001): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München
 Grawe, K./Donat, R./Bernauer, F. (1994): Psychotherapie im Wandel: Von der Konfession zur Profession. 3. Aufl., Göttingen

- Greif, S. (2008): Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion. Göttingen
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme. Göttingen
- Reysen-Kostudis, B. (2011): Lernen 2.0. In: Zeitschrift für Beratung und Studium, 5 (4), S. 96-101.
- Storch, M./Krause, F. (2007): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainermanual für die Arbeit mit dem Züricher Ressourcen Modell ZRM. 4. Aufl., Bern.
- Yalom, I.D./Leszcz, M. (2005): The Theory and Practice of Group Psychotherapy (Vol.5). New York, Basic Books.

■ **Brigitte Reysen-Kostudis**, Dipl.-Psych., Psychologische Psychotherapeutin, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: reysen@zedat.fu-berlin.de

■ **Dr. Michael Cugialy**, Dipl.-Psych., Psychologischer Psychotherapeut, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, E-Mail: Michael.Cugialy@fu-berlin.de

NEUERSCHEINUNG!

Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huemmert & Lukas Mitterauer (Hg.)

Third Space revisited

Jeder für sich oder alle für ein Ziel?



ISBN 978-3-946017-07-3,
Bielefeld 2017, 154 Seiten,
27.90 Euro zzgl. Versand

Akteure in Hochschulen, die sich mit Themen der Qualitätsentwicklung, der Lehrevaluation, der Hochschuldidaktik und weiteren konzeptionellen Aufgaben im Leistungsbereich Studium und Lehre befassen, wurden in der letzten Zeit unter dem Label „Third Space“ beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie zwischen der klassischen Verwaltung und dem Wissenschaftsbetrieb angesiedelt sind und dass ihr Aufgabenprofil dadurch gekennzeichnet ist, dass sie zwar durchaus wissenschaftlich arbeiten, aber keine Forschung im engeren Sinne durchführen. Die Zuständigkeiten der verschiedenen Bereiche innerhalb des Third Space sind vielfach voneinander getrennt. Dadurch entsteht zumindest potenziell die Gefahr einer „Versäulung“ dieser Arbeitsbereiche und einer Atomisierung ihrer Aktivitäten. Durch eine produktive Nutzung von Schnittstellen kann sich eine größere Wirksamkeit für das Ziel der Qualitätsentwicklung entfalten, etwa dann, wenn verschiedene Akteure ihre Kompetenzen für ein gemeinsames Entwicklungsziel einbringen und dafür z.B. evaluationsmethodische und hochschuldidaktische Kompetenzen für eine evidenzbasierte Planung von Interventionen in der Weiterbildung zusammenbringen.

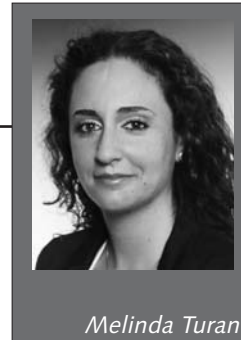
Dieser Band, welcher aus Beiträgen der Frühjahrstagung des AK Hochschulen der DeGEval 2016 hervorgegangen ist, beschäftigt sich mit Fragen zur Auswirkung der unterschiedlichen institutionellen Verortung von Einrichtungen der Qualitätsentwicklung in der Hochschule, und stellt dar, welche Mechanismen für eine „Lost“ (uncoupled) oder „Found“ (coupled) Situation dieser Tätigkeiten in der Institution sorgen.

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).
Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

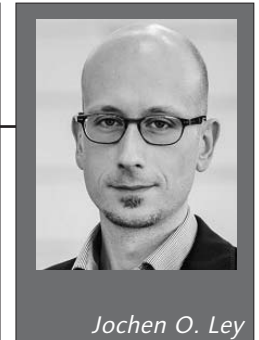
Melinda Turan & Jochen O. Ley

Self-Handicapping – Eine wirksame Selbstschutzstrategie?



Melinda Turan

© Foto: privat



Jochen O. Ley

© Foto: Ben Gross

Many students tend to slow down a final work or a presentation due to absent or low concentration or motivation. Subsequently they develop strategies to preserve their self-esteem in order not to look like a loser despite a possible defeat. In other words: people initiate measures for ego-protection even before an assessment situation occurs. Those and other phenomena are summarised under the concept of self-handicapping. The main thesis of the article is that individuals with a weak self-esteem more likely use the self-handicapping strategy.

1. Was ist Self-Handicapping?

Menschen streben danach kompetent zu sein – oder wenigstens kompetent zu erscheinen. Wenn sie erwarten, dass eine gute Leistung unwahrscheinlich wird, können sie versuchen, den Eindruck der Unfähigkeit mithilfe von Self-Handicapping zu vermeiden. Self-Handicapping ist somit ein Verhalten, das dem Schutz oder der Verbesserung der Selbsteinschätzung angesichts einer möglichen bedrohlichen Bewertung dient. Die Anwendung von Self-Handicapping besteht in der antizipatorischen Kontrolle von Attributionen eines möglichen Misserfolgs bzw. negativen Ereignisses, das den Selbstwert bedrohen könnte (Schwinger 2008; Wolters 2003, S. 197). Es wird auch als Strategie zur Selbstwertregulation bzw. antizipatorische Selbstwertschutzstrategie bezeichnet.

Sehr anschaulich zeigt diese Strategie das folgende Beispiel aus der Studienrealität. Stellen wir uns vor, es ist der Abend vor der Prüfung. Anstatt zu lernen, geht ein Student in die Spätvorstellung im Kino. Fällt das Ergebnis seiner Prüfung nun schlecht aus, kann er sein Versagen seiner mangelnden Vorbereitung zuschreiben und muss nicht über fehlende Intelligenz nachdenken. Fällt das Ergebnis hingegen positiv aus, kann der Student daraus schließen, dass er außergewöhnliche Fähigkeiten hat, weil er in der Lage war, ein gutes Ergebnis abzuliefern, ohne viel Aufwand zu betreiben (Hirt/McCrea/Boris 2003, S. 177). Das Ziel dieses Self-Handicappings ist das Außer-Acht-Lassen der eigenen Fähigkeiten als ursächlicher Faktor für eine schlechte Leistung; im Erfolgsfall hingegen gilt die Annahme der eigenen Fähigkeit als wesentlicher Umstand für die erbrachte Leistung. In unserem Beispiel wurde bewusst ein männlicher Protagonist gewählt, da Männer in der Anwendung führend sind.

2. Wer nutzt Self-Handicapping und warum?

Forschungen zum Self-Handicapping haben wiederholt einen Genderunterschied ausgemacht: Männer scheinen zu einem größeren Grad Self-Handicapping zu betreiben als Frauen; der Grund für diesen Unterschied ist noch

nicht hinreichend erforscht (Arkin/Oleson 1998; Rhodewalt 1990). Hier soll die Anwendung im akademischen Kontext betrachtet werden.

Es tendieren im Allgemeinen eher männliche Studierende zum Self-Handicapping als weibliche Studierende. Direkte Evidenzen dafür finden sich in der Studie von McCrea und Hirt (2007). Eine mögliche Ursache besteht entweder darin, dass Frauen durch den Aufgabenmisserfolg weniger bedroht werden können (Harris/Snyder/Higgins/Schrag 1986; Snyder/Ford/Hunt 1985), oder dass Frauen nicht dazu neigen, öffentlich Self-Handicapping zu betreiben (Rhodewalt 1990).

Dadurch dass Studierende schlechte Leistungen anderen Faktoren als den eigenen Fähigkeiten zuschreiben, hilft Self-Handicapping ihnen, im Studium ihren Selbstwert aufrechtzuerhalten, indem Fehlschläge, wie z.B. schlechte Prüfungsergebnisse, nicht mangelnder Kompetenz zugeschrieben werden. Self-Handicapping kann eine motivationale Anpassung bewirken; das bedeutet, dass es Studierenden hilft, einen vollständigen Rückzug aus einer Aufgabe, einem Kurs oder Sachgebiet zu vermeiden, gleichwohl stehen klare empirische Beweise, die die Verbindungen zwischen Self-Handicapping und langfristigen Vorteilen dokumentieren, noch aus (Urdan/Midgley 2001). Ein zweiter und unmittelbarer motivationaler Vorteil dieser Strategie besteht darin, dass sie Studierenden erlaubt, sich von dem Leistungsaspekt einer Aufgabe zu lösen und sich mehr auf die Aufgabe selbst zu konzentrieren. Die Studierenden verschaffen sich schon vor Beginn einer Aufgabe eine Entschuldigung dafür, nicht ihr Bestes zu geben. Steht dann der Leistungsaspekt nicht im Vordergrund, können sie sich entspannen und den Fokus auf die vorliegende Aufgabe legen (Berglas/Jones 1978).

Im Folgenden werden Strategien aufgezeigt, die zur Reduzierung von Self-Handicapping führen können, sowie die Vor- und Nachteile dieser Strategien betrachtet.

3. Was kann man gegen Self-Handicapping tun?

Die Ergebnisse aus der Studie von Kimble, Hirt und Croy (1995) zeigen, dass eine Selbstbestätigungserfahrung

die Motivation Self-Handicapping zu betreiben, reduziert. In der Studie von Steele et al. (1993) konnte gezeigt werden, dass Personen mit stark ausgeprägtem Selbstwertgefühl an ihre positiven Ressourcen erinnert werden, indem sie eine Selbstwertprüfung direkt vor Eintreffen eines unangenehmen Gefühlszustandes vornehmen. Demgegenüber werden LSE-Personen (Low Self-esteem) an ihre weniger positiven Eigenschaften erinnert. Wenn positive Eigenschaften einer Person herausragen, wird diese Person durch eine aktuelle Einschätzungssituation weniger gefährdet. In der Studie von Kimble et al. (1998) wurde gezeigt, dass grundlegende Gedanken einer Person über positive Eigenschaften den Gebrauch von Self-Handicapping weniger notwendig machen. Wenn Menschen erlaubt wird, eigene positive Eigenschaften zum Ausdruck zu bringen, ist es wahrscheinlich, dass diese weniger oder gar kein Self-Handicapping betreiben.

Trainingsverfahren, die speziell auf die Reduktion von Self-Handicapping abzielen, existieren bislang kaum. In der Studie von (Kearns/Forbes/Gardiner 2007) wurde ein entsprechendes Verfahren vorgestellt. Sie führten ein allgemeines Cognitive Behavioural Coaching (CBC) mit Doktoranden durch, in dem die Teilnehmer lernen sollten, ihre nicht-funktionalen selbstwertmindernden Kognitionen zu verändern, um so eine Reduktion ihrer Self-Handicapping Tendenzen zu bewirken. Vier Wochen nach der Intervention zeigten sich tatsächlich leicht niedrigere Self-Handicapping-Werte bei den Interventionsteilnehmern.

Die Ergebnisse zeigen an, dass Self-Handicapping reduziert werden kann, und dass diese Verminderung mit der Zeit stabilisiert werden kann. Obwohl sich viele Studien mit Self-Handicapping beschäftigt haben, ist diese Studie einer der sehr wenigen systematischen Versuche, Self-Handicapping-Verhalten zu ändern. Angesichts der fehlenden Trainingsverfahren zur Reduzierung stellt sich die Frage, ob und wie Self-Handicapping sinnvoll eingesetzt werden kann.

4. Pro und Contra

Das Problem bei der Nutzung von Self-Handicapping besteht darin, dass es kurzfristig positiv wirken kann, auf längere Sicht aber die Gefahr des Selbstwertverlusts besteht (Zuckerman/Tsai 2005, S. 411). Somit muss zwischen dem kurzfristigen und dem langfristigen Einsatz dieser Strategie differenziert werden. Das Ziel der Person, egal ob Student/in oder Schüler/in muss von vornherein klar definiert sein. Im Falle von Studierenden könnte ein mögliches Ziel in einem Satz wie folgt aussehen: „Die nächste Prüfung möchte ich unbedingt bestehen, die Note ist mir egal, Hauptsache ich bestehe“. Hier entsteht bereits dadurch eine Spannungsreduktion, dass das Ergebnis (die Note) für den Studierenden nicht relevant ist, sondern lediglich das Bestehen oder Nicht-Bestehen der Prüfung. Bei der Prüfungsvorbereitung kann für den Faktor Zeit die Einstellung folgendermaßen aussehen: „Ich habe noch drei Tage Zeit“. Am letzten Tag vor der Prüfung wird beschlossen, die Zeit im Park mit Freunden zu verbringen, was so begründet wird: „Ich habe genug gelernt, das wird schon reichen, hat bei

den vergangenen Prüfungen auch immer geklappt“. Jetzt kann der Ausgang variieren: (a) Person besteht oder (b) Person besteht nicht.

Im Falle von Misserfolg (b) wird die Person unter Stress und Druck geraten. Allerdings sind Zweifel an der eigenen Leistungsfähigkeit dadurch entschärft, dass die nicht genutzte Zeitressource als Begründung für den Misserfolg herangezogen werden kann. Daraus ergeben sich dann Ansatzpunkte, was am Lernverhalten bzw. der Lernstrategie beim nächsten Mal zu verändern wäre. Im Falle des Erfolgs (a) wird die Person tendenziell mit der Self-Handicapping-Strategie nach dem Motto „minimaler Einsatz gleich maximaler Gewinn“ fortfahren. Diese Strategie verfolgt im Gegensatz zu anderen Lernstrategien nicht ein bestimmtes Lernziel, sondern stellt primär auf die Regulation des eigenen Selbstwertes ab.

Die Zweibegebeziehung von Self-Handicapping mit Selbstwert und Stimmung kann sich zu einem klassischen Teufelskreislauf mit gegenseitiger Verstärkung entwickeln: Während Self-Handicapping mit der Zeit den Selbstwert mindert, wird zugleich wegen des verminderten Selbstwertes auch verstärkt Self-Handicapping betrieben.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Der Schwerpunkt dieses Artikels bestand darin, dem Leser zum Thema „Self-Handicapping“ einen Überblick zu verschaffen. In diesem Artikel wurde die Self-Handicapping-Strategie explizit als Selbstschutzstrategie oder auch Selbstwertregulationsstrategie (Schwinger 2008, S. 2) bezeichnet. Ein solches Verhalten hilft, den Selbstwert zu schützen und zu erhöhen (z.B. Feick/Rhodewalt 1997; McCrae/Hirt 2001). Einige Autoren wie Martin et al. (2001, S. 3) nennen diese Strategie auch self-protective Self-Handicapping, denn die gegenwärtige Operationalisierung von Self-Handicapping ist explizit selbstschützend (vgl. Midgley et al. 1996; Midgley/Urda 1995; Urda et al. 1998). Beim Gendervergleich stellte sich heraus, dass vor allem Männer Self-Handicapping betreiben, um ihren Selbstwert zu schützen.

Letztendlich ist Self-Handicapping kritisch zu bewerten, da es auf lange Sicht das Selbstwertgefühl und die intrinsische Motivation reduziert, was zu weiterem Misserfolg und niedrigerer (akademischer) Selbstwirksamkeit führt, wenngleich diese Strategie kurzfristig gesehen durchaus funktionieren kann. Der kleine, zeitlich begrenzte motivationale Erfolg kann nicht darüber hinweg täuschen, dass dem Lernenden mangels Zuversicht in das eigene Können ein stabiles und dauerhaftes Aufrechterhalten des Selbstwertes nicht gelingt. In der Beratung von Studierenden ist es wichtig, sie mit dem Preis ihres Verhaltens zu konfrontieren, wenn sie Self-Handicapping betreiben: Sie erhalten niemals ein Feedback über ihr wirkliches Leistungsvermögen und ihre Leistungsgrenzen. Und sie bleiben immer hinter dem zurück, was sie erreichen könnten, wenn sie ihr Potential uneingeschränkt ausschöpfen würden. Statt der oftmals kränkenden Erkenntnis, an eigene Grenzen zu stoßen, können sie auf diese Weise ihre Größenphantasien beibehalten und sie mit Sätzen wie: „Was hätte ich alles schaffen können, wenn ich nur früh genug angefangen hätte!“, sich selbst

und der Umwelt sinnstiftend verkaufen. Dafür nehmen sie billigend in Kauf, sich in der Realität mit Leistungen zu begnügen, die hinter dem zurückbleiben, was für sie – zumindest hypothetisch – eigentlich machbar wäre. Sie meiden das Risiko, aber die Strategie zum Schutz des Selbstwerts führt langfristig zum Gegenteil, nämlich zu einer Reduktion des erlebten Selbstwerts.

Es gibt viele Menschen, die unbewusst Self-Handicapping betreiben bzw. nicht wissen, dass sie dieses Verhalten an den Tag legen, indem sie Aufgaben immer weiter nach vorne schieben oder vor einer Prüfung statt des Lernens Freizeitaktivitäten genießen – und sich damit selbst behindern. Diese unbewusste, selbstwertschützende Dynamik ist eine der Hauptursachen für das heute im akademischen Leben immer stärker diskutierte Phänomen der Prokrastination. Genauso gibt es jedoch auch Menschen, die diese Strategie mit allen Konsequenzen bewusst leben. Es stellt sich bei solchen Verhaltensmustern stets die Frage, welche Rolle psychischen Störungen in diesem Zusammenhang einnehmen. Leiden Menschen z.B. an Depressionen oder Angstzuständen, könnte der Einsatz von Self-Handicapping als bewusst gewählte Strategie gedeutet und unterstützt werden. Diesen Aspekt hat Sahranc (2011) in seiner Arbeit angerissen, aber auch hier werden in Zukunft weitere Studien und Untersuchungen erforderlich sein, um fundierte Antworten auf solche Fragen bereitzustellen.

Literaturverzeichnis

- Arkin, R.M./Oleson, K.C. (1998): Self-handicapping. In: Darley, J.M./Cooper, J. (Eds.): Attribution processes, person perception, and social interaction: The legacy of Ned Jones. Washington, DC: American Psychological Association, pp. 313-347.
- Berglas, S./Jones, E.E. (1978): Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. In: Journal of Personality and Social Psychology, 36, pp. 405-417.
- Feick, D.L./Rhodewalt, F. (1997): The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and the Protection and Enhancement of Self-Esteem. In: Motivation and Emotion, 21, pp. 147-163.
- Harris, R.N./Snyder, C.R./Higgins, R.L./Schrag, J.L. (1986): Enhancing the prediction of self-handicapping. In: Journal of Personality and Social Psychology, 51, pp. 1191-1199.
- Hirt, E.R./McCrea, S.M./Boris, H.I. (2003): "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. In: Journal of Personality and Social Psychology, 84, pp. 177-193.
- Kearns, H./Frobes, A./Gardiner, M. (2007): A Cognitive Behavioural Coaching Intervention for the Treatment of Perfectionism and Self-Handicapping in a Nonclinical Population. http://www.ithinkwell.com.au/content/behaviour_change.pdf (01.07.2017).
- Kimble, C.E./Kimble, E.A./Croy, N.A. (1998): Development of Self-Handicapping Tendencies. In: The Journal of Social Psychology, 138, pp. 524-534.
- Kimble, C.E./Hirt, E.R./Croy, N.A. (1995): Self-affirmation, self-esteem, self-esteem stability and self-handicapping. Unpublished manuscript, University of Dayton.
- Martin, A./Marsh, H./Debus, R. (2001): Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. In: Journal of Educational Psychology, 93, pp. 87-102.
- McCrea, S.M./Hirt, E.R./Milner J.B. (2007): She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. In: Journal of Experimental Social Psychology, 44, 292-311.
- Midgley, C./Urdu, T. (1995): Predictors of Middle School Students' Use of Self-Handicapping Strategies. In: The Journal of Early Adolescence, 15, pp. 389-411.
- Midgley, C./Arunkumar, R./Urdu, T. (1996): 'If I don't do well tomorrow, there's a reason': Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. In: Journal of Educational Psychology, 88, pp. 423-434.
- Rhodewalt, F. (1990): Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts. In: Higgins, R./Snyder, C.R./Berglas, S. (Eds.): Self-handicapping: the paradox that isn't. New York: Plenum, pp. 69-106.
- Sahranc, Ü. (2011): An Investigation of the Relationships between Self-Handicapping and Depression, Anxiety, and Stress. In: International Online Journal of Educational Sciences, 3, pp. 526-540.
- Schwinger, M. (2008): Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self Handicapping. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2008/6643/pdf/SchwingerMalte-2008-11-19.pdf> (01.07.2017).
- Snyder, C.R./Ford, C.E./Hunt, H.A. (1985): Excuse-making: A look at sex differences. Paper presented at the American Psychological Association, Los Angeles, CA.
- Steele, C.M./Spencer, S.J./Lynch, M. (1993): Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. In: Journal of Personality and Social Psychology, 64, pp. 885-896.
- Urdu, T./Midgley, C./Anderman, E. (1998): The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. Am. Educ. Res. J. 35, pp. 101-122.
- Urdu, T./Midgley, C. (2001): Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. In: Contemporary Educational Psychology, 26, pp. 61-75.
- Urdu, T./Midgley, C. (2001): Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. In: Educational Psychology Review, 13, pp. 115-138.
- Wolters, C.A./Yu, S.L./Pintrich, P.R. (1996): The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. Learn. Indiv. Diff., 8, pp. 211-238.
- Zuckerman, M./Tsai, F. (2005): Costs of Self-Handicapping. In: Journal of Personality, 73, pp. 411-442.

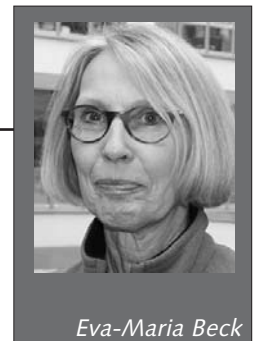
■ **Melinda Turan**, B.Sc., studentische Koordinatorin in der Allgemeinen Studienberatung und -information an der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: turanmex@hu-berlin.de
 ■ **Dr. Jochen O. Ley**, Leiter der Allgemeinen Studienberatung und -information und Lehrbeauftragter an der Humboldt-Universität zu Berlin, E-Mail: jochen.ley@uv.hu-berlin.de

Silke Trock, Eva-Maria Beck & Theda Borde¹

Informations- und Beratungsangebote für berufserfahrene Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen



Silke Trock



Eva-Maria Beck

For the successful opening up of higher education institutions to new target groups it is necessary that the information and advisory offers fulfil the needs of that group before and during their studies. On the one hand, the article deals with the question of how access to information is made for students with a professional background. On the other hand, the article examines which advisory offers are provided in public and private universities. The nationwide analysis of 68 health study programmes shows that the offers can be improved to achieve the concerns of the target group.



Theda Borde

Eine effektive Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen erfordert gezielte Informations- und Beratungsangebote vor und während des Studiums. Der Artikel geht der Frage nach, wie sich der Zugang zu relevanten Informationen für berufserfahrene Studieninteressierte bundesweit gestaltet und welche spezifischen Beratungsangebote von Gesundheitsstudiengängen an öffentlichen und privaten Hochschulen für diese Zielgruppe angeboten werden. Die Analyse von 68 Gesundheitsstudiengängen stellt heraus, dass die Hinweise für berufserfahrene Studieninteressierte zu Informations- und Beratungsangeboten noch verbessert werden können, um die Anliegen der Zielgruppe zu thematisieren und somit Orientierung zu geben.

Im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschule“ entwickelt das Projekt „Health Care Professionals (HCP) – Bachelor Interprofessionelle Versorgung und Management“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin (ASH) einen interprofessionellen, onlinebasierten Bachelorstudiengang für sog. nicht-traditionelle Studierende der Gesundheitsfachberufe, womit insbesondere Berufserfahrene gemeint sind. Zur evidenzbasierten Studiengangentwicklung wurden quantitative und qualitative Befragungen der Zielgruppe des Studiengangs (Pflegekräfte, Physio- und Ergotherapeuten/innen sowie Logopäden/innen) und von Arbeitgeber/innen in der Gesundheitsversorgung durchgeführt (Hollweg et al. 2016). Auf der Grundlage einer projektinternen Marktanalyse zu Gesundheitsstudiengängen und angelehnt an eine Studie von Banscheraus et al. (2015) werden im vorliegenden Artikel Informations- und Beratungsangebote für die Zielgruppe des geplanten Studiengangs untersucht.

1. Öffnung der Hochschulen unter Berücksichtigung neuer Zielgruppen

Unter dem Druck des demografischen Wandels, dem je nach Branche steigenden Fachkräftebedarf und der An-

forderung lebenslangen Lernens ergeben sich für Hochschulen „Transformationsprozesse“ (Hanft 2014, S. 10), um geeignete Studienformate zu etablieren, die den Bedürfnissen von neuen Zielgruppen gerecht werden. Im Gegensatz zu klassischen Studierenden, die von der Institution Schule direkt in die Hochschule übergehen, existiert bei berufserfahrenen Studierenden meist ein fortlaufendes Wechselspiel zwischen Berufstätigkeit, Studium und ggf. Kinderbetreuung (Freitag et al. 2015). Durch die „Unsicherheit“ (Brinkmann et al. 2012, S. 10) über die Anforderungen der noch fremden Institution der Hochschule und die vielfältigen Verpflichtungen ergeben sich für neue Zielgruppen Herausforderungen, die richtigen Beratungsstellen und Ansprechpartner/innen sowie die für sie relevanten Informationen zu finden (Brunner et al. 2015, S. 31). Dennoch teilen sich die klassischen wie auch die neuen Zielgruppen gleiche Informations- und Beratungsbedürfnisse. Neben allgemeinen Informationen zu Aufbau und Inhalt des Studienprogramms informieren sie sich über Zugangsbeschränkungen, Semesterstart, Bewerbungsfristen, Studienorganisation, usw. Darüber hinaus haben berufserfahrene Studieninteressierte auch speziellen Klärungsbedarf zu Zulassungsvoraussetzungen, Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen, Vereinbarkeit von Studium, Beruf, Familie, Finanzierung sowie Anforderungen und Bewältigung des Studiums (Brunner et al. 2015). Folgt man dem mehrstufigen Konzept von Wolter et al. (2014), dann werden berufliche Ausbildung und Berufstätigkeit bis zum Ende der Studieneingangsphase als „gesamte[r] Prozess des Übergangs“ (Wolter et al. 2014, S. 23) gesehen. Somit sind Informations- und Beratungsangebote Elemente der Hochschulöffnung, um Segregationsmechanismen abzubauen.

¹ in Unterstützung durch Wibke Hollweg und Prof. Dr. Elke Kraus.

2. Berufserfahrene aus den Gesundheitsberufen als Zielgruppe des geplanten Bachelorstudiengangs HCP und ihre Anforderungen

Die im vorherigen Kapitel erwähnten Gründe zur Öffnung der Hochschulen werden nachdrücklich für Gesundheitsberufe verlangt (Kälble 2008). Der Wissenschaftsrat (WR) schätzt, dass derzeit weniger als fünf Prozent der Therapeut/innen (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie) und Pflegekräfte ein auf ihren Beruf bezogenes Studium absolviert haben und fordert, diese Quote auf 10-20% anzuheben, damit der Bedarf an qualifizierten Fachkräften im Gesundheitswesen in Zukunft gedeckt werden kann (WR 2012). Der geplante HCP-Studiengang richtet sich an examinierte Pflegekräfte und Therapeuten/innen, die über eine zweijährige Berufserfahrung verfügen und damit Teil der neuen Studierendenzielgruppe sind.

Die im HCP-Projekt durchgeführte Online-Befragung von 200 Berufstätigen ergab u.a. Hinweise auf das Profil von möglichen Studieninteressierten an dem geplanten Studiengang. Neben der beruflichen Ausbildung in vier verschiedenen Gesundheitsberufen konnte anhand weiterer Merkmale (Alter, Geschlecht, höchster Schulabschluss, Grad und Form der beruflichen Eingebundenheit, Größe des Wohnortes, akademische Qualifikation der Eltern) eine heterogene Zusammensetzung festgestellt werden, die auch für die Studierendenstruktur des zu entwickelnden Studiengangs erwartet wird. Vor dem Hintergrund der zu erwartenden Heterogenität soll bei der Entwicklung des interprofessionellen, onlinebasierenden Studiengangs die zielgruppenspezifische Ausrichtung des Studienformats beachtet werden (Banscherus et al. 2015; Brunner et al. 2015; Hanft 2015).

Eine qualitative Teilstudie des HCP-Projektes, die auf Einzelinterviews mit acht Studierenden aus verschiedenen Studiengängen in Deutschland und im EU-Ausland aus Gesundheitsberufen basiert, zeigte u.a., dass sich die Befragten bereits im Vorfeld ihrer Studienwahl sehr selbstständig mit Hilfe verschiedener Informationskanäle informiert hatten. Überwiegend holten sie ihre Informationen über die Homepage des Studiengangs ein; aber auch persönliche Beratungsgespräche mit Ansprechpartner/innen der Hochschule wurden zur Studienentscheidung genutzt.

3. Fragestellungen zu Informations- und Beratungsangeboten für berufserfahrene Studieninteressierte in Gesundheitsstudiengängen und Vorgehen bei der Recherche

Anhand einer projektinternen Marktanalyse konnte ein Überblick über die in Deutschland existierenden Studiengänge für Gesundheitsfachberufe gewonnen werden. Eingeschlossen wurden Studiengänge an öffentlichen oder privaten Hochschulen, die Bachelor- oder Masterprogramme anbieten, die Studieninteressierte in den Bereichen Pflege, Logopädie, Ergo- und Physiotherapie ansprechen und mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllten: Interprofessionalität, E-Learning oder

berufsbegleitendes Studium. Diese Marktanalyse bildete sodann die Datenbasis, um Informations- und Beratungsangebote in Gesundheitsstudiengängen zu untersuchen, da hierzu bislang wenige Erkenntnisse vorliegen (Banscherus et al. 2015; Freitag et al. 2015). Dabei geht unsere Untersuchung folgenden Fragestellungen nach:

- 1) Wie gut gelangen berufserfahrene Studieninteressierte an adressatenspezifische Informationen?
- 2) Welche niedrigschwelligen Informationsformen werden von Hochschulen bzw. Studiengängen für berufserfahrene Studieninteressierte bereitgestellt?
- 3) Nennen Studiengang und Hochschule explizit Zuständigkeiten für Beratungsanliegen, die insbesondere berufstätige Zielgruppen ansprechen?
- 4) Bestehen Unterschiede in den Fragen 1-3 zwischen den untersuchten Studiengängen der öffentlichen und privaten Hochschulen?

Die ersten beiden Fragen zielen darauf ab, den Zugang zu Informationen sowie existierende Formen von Informationsquellen für die neuen Zielgruppen festzustellen. Mit der dritten Fragestellung soll die Breite der Unterstützungsleistungen in Form von Beratungsangeboten insbesondere hinsichtlich Ansprechpartner/innen und Kontaktdaten in Erfahrung gebracht werden. Es wird betont, dass mit der Untersuchung keine Aussagen bezüglich der Informations- und Beratungsqualität getroffen werden. Die Recherche bezieht sich ausschließlich auf Informationen, die über das Internet frei zugänglich sind. Die Unterscheidung zwischen öffentlichen und privaten Studiengängen ist vor allem vor dem Hintergrund interessant, „dass heterogene und ältere Zielgruppen eher von private Hochschulträgern angesprochen werden (Hanft 2013, S. 22).

Insgesamt wurden 68 Studiengänge, davon 33 an öffentlichen und 35 an privaten Hochschulen in Hinblick auf die Untersuchungsfragen untersucht.

4. Rechercheergebnisse

4.1 Zugang zu adressatenspezifischen Informationen für berufserfahrene Studieninteressierte

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die Mausklicks (Klicktiefe) gemessen, die zu einer ersten, adressatenspezifischen Informationsressource auf den Homepages führten. Hierbei konnte es sich sowohl um Informationen zum Studium ohne Abitur als auch um berufsbegleitende oder verkürzende Studienformen berufserfahrener Studierender handeln. Wird eine Anzahl von maximal drei Klicks bis zu einer relevanten Information als leicht zugänglich gewertet, dann trifft dies auf 75,8% der untersuchten Studiengänge an öffentlichen Hochschulen und auf 77,1% an privaten Hochschulen zu. Der Informationszugang ist an beiden Hochschultypen in etwa gleich gut. Dennoch ist anzumerken, dass bei mehr als 20% der jeweils untersuchten Studiengangstypen nur verzögert oder gar keine Informationen gefunden werden konnten.

4.2 Formen und Inhalte der angebotenen Informationen

Die Tabelle 1 zeigt die über die Homepage zugänglichen Informationsformen. Einfache Informationen werden

dabei nach Inhalten unterschieden. Die Links führen zu Beratungsstellen bzw. -angeboten zu den Themen Finanzierung, Vereinbarkeit Studium/Beruf/Familie oder psychotherapeutische Beratung.

Tabelle 1: Vergleich der Prozentwerte von Informationsformen nach Hochschultyp

Informationsressource	Studiengänge öffentlichen Typs	Studiengänge privaten Typs
Studienangebote/Workshops	15,2%	-
Externe Links	81,8%	37,1%
Info-Veranstaltungen	12,1%	22,9%
Videos	-	5,8%
Frequently Asked Questions (FAQ)	18,2%	20,0%
Einfache Informationen		
- davon Studiengang	96,8%	68,6%
- davon Studienalltag	24,2%	14,3%
- davon Studienvorbereitung	15,2%	2,9%
- davon Finanzierung	54,5%	62,9%
Checklisten	2,0%	8,9%
Broschüren	21,2%	37,0%

Quelle: Eigene Auswertung, Stand August 2016.

Bei den untersuchten Studiengängen an öffentlichen Hochschulen dominieren externe Links (81,8%) und Informationsquellen in Form von einfachen Informationen. Hier werden vor allem Informationen über den Studiengang, wie z.B. Studienverlaufsplan (96,8%) und Finanzierung (54,5%) veröffentlicht. Auch bei privaten Studiengängen zeigt sich, dass einfache Informationen am häufigsten zur Verfügung gestellt werden. Auch wenn die Prozentwerte bei Informationen zum Studiengang (68,6%), Studienalltag (14,3%) und Studienvorbereitung (2,9%) geringer sind als bei den öffentlichen Studiengängen, stellen sie dagegen mit 62,9% mehr Informationen zum Thema Finanzierung zur Verfügung als öf-

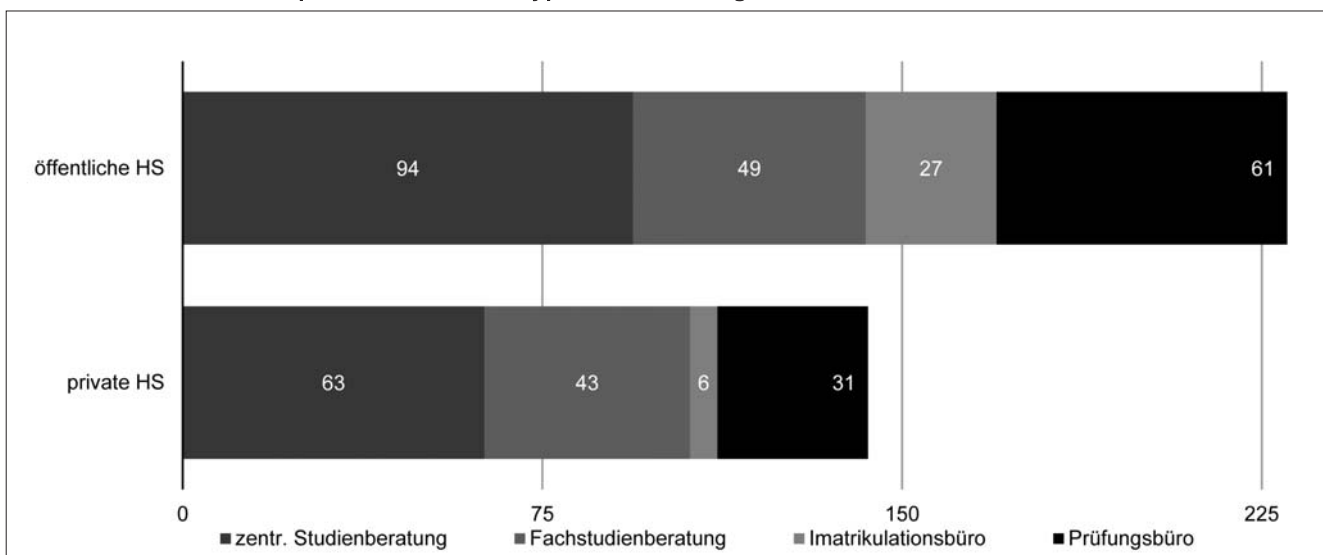
fentliche Studiengänge. Dies erklärt sich damit, dass die privaten Studiengänge kostenpflichtig sind. Dennoch ist anzumerken, dass bei den untersuchten Studiengängen, unabhängig vom Hochschultyp, eine geringe Bandbreite an Informationsformen festzustellen ist.

4.3 Beratungsangebote für berufserfahrene Studieninteressierte

Nachdem ein Einblick in die allgemeine Informationslage zu den in die Untersuchung einbezogenen Gesundheitsstudiengängen gewonnen wurde, soll nun die Struktur der Beratungsangebote näher betrachtet werden. Ziel ist es herauszufinden, wie die Zuständigkeiten in Hinblick auf allgemeine (Abb. 1) und spezifische (Abb. 2) Beratungsangebote für neue Zielgruppen verteilt sind und wie häufig die untersuchten Studiengänge konkrete Ansprechpartner/innen für deren spezifische Beratungsthemen anbieten. Insgesamt nannten in absoluter Zahl 76 öffentliche Studiengänge

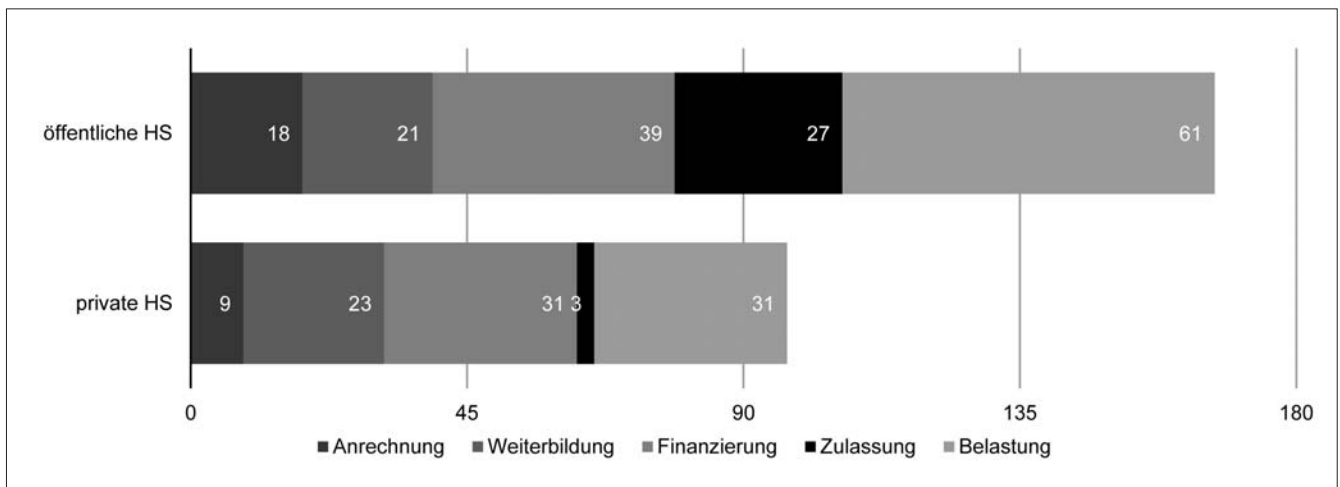
und 50 private Studiengänge allgemeine, d.h. an alle Studieninteressierten gleichermaßen adressierte Beratungsstellen. Dabei ist eine Doppelzählung nicht auszuschließen, da einige Studiengänge an allen vorhandenen Beratungsstellen auf ein Beratungsangebot für neue Zielgruppen hinweisen. Am seltensten wird an beiden Hochschultypen eine Beratung durch das Immatrikulationsbüro angeboten. In Studiengängen an öffentlichen Hochschulen verweisen 93,9% auf die Angebote der Zentralen Studienberatung gegenüber 62,9% in Studiengängen an privaten Hochschulen. Bemerkenswert ist auch der hohe Anteil an Beratungsangeboten durch die Prüfungsbüros (60,6%) in öffentlichen Studiengängen.

Abbildung 1: Anzahl von allgemeinen Beratungsangeboten/-stellen für neue Zielgruppen und Verteilung nach öffentlichem und privatem Hochschultyp in Prozent (aufgerundet)



Quelle: Eigene Auswertung, Stand August 2016.

Abbildung 2: Spezifische Beratungsangebote für neue Zielgruppen und Verteilung nach öffentlichen und privaten Hochschultyp in Prozent (aufgerundet)



Quelle: Eigene Auswertung, Stand August 2016.

Dagegen wird in privaten Studiengängen (31,4%) wesentlich seltener auf Beratungsangebote der Prüfungsbüros hingewiesen. Im Vergleich zu den untersuchten privaten Studiengängen weisen die öffentlichen Gesundheitsstudiengänge häufiger auf Anliegen von berufserfahrenen Studieninteressierten hin.

Die Studiengänge der öffentlichen Hochschulen bieten insgesamt 55 spezifische Beratungsangebote an, während die Studiengänge der privaten Hochschulen 34 Angebote zu spezifischen Beratungsthemen der neuen Zielgruppe anbieten. Die häufigsten Beratungsangebote in öffentlichen Studiengängen liegen auf den Themenschwerpunkten: studienbedingte und persönliche Belastungen (60,6%), Finanzierung (39,4%) und Zulassung (27,3%). In Studiengängen an privaten Hochschulen zeigt sich dagegen eine andere Reihenfolge, wobei Finanzierung und Belastungen jeweils 31,4% und Weiterbildung 22,9% ausmachen. Vergleicht man die beiden Hochschultypen, so zeigt sich, dass die öffentlichen Studiengänge einen höheren Anteil an spezifischen Beratungsangeboten für neue Zielgruppen zur Verfügung stellen. Dennoch ist festzustellen, dass Studiengänge beider Hochschulformen wenig zielgruppenspezifische Beratungsangebote für berufserfahrene Studieninteressierte anbieten.

5. Fazit und Empfehlungen

Durch die Recherche entstand der Eindruck, dass fundierte, zielgruppenspezifische Informationen teilweise schwer auffindbar bzw. unsystematisch auf der Homepage unabhängig vom Hochschultypus angeordnet waren. Ein schneller Zugriff auf Informationen durch Studieninteressierte gestaltet sich somit wahrscheinlich schwieriger.

Die Zugänglichkeit zu Informationen und Beratungsangeboten für berufserfahrene Studieninteressierte kann verbessert werden, indem die Homepages der Studiengänge dafür genutzt werden, niedrigschwellige Auskünfte zu relevanten Aspekten für diese Zielgruppe anzubieten. Einfache Tools wie Leitfäden, FAQs oder Checklisten sollten Informationen und Anleitungen

strukturiert aufbereiten. Wichtig ist dabei zu bedenken, dass die berufserfahrenen Studieninteressierten mit Fachbegriffen aus dem Studium nicht vertraut sind. Redundante Verlinkungen oder Textpassagen müssen wohl überlegt werden und einen Wiedererkennungswert für die Studieninteressierten haben, damit der/die Besucher/in der Seite nicht die Orientierung verliert. Zentrale und fachliche Studienberatung werden von Hochschulen am häufigsten als Anlaufstellen für Studieninteressierte im Entscheidungsprozess zur Studienwahl genannt; sie sollten daher immer mit Kontaktdaten und Ansprechpersonen auf den Homepages versehen werden. Auch der Hinweis, für welche Beratungsthemen die Stellen zuständig sind, ist eine wichtige Information für die Ratsuchenden. Deshalb sollte ebenso wie beim generellen Informationsangebot für eine hohe Transparenz gesorgt werden. Durch die Weiterentwicklung der Hochschulen und der damit einhergehenden Ausdifferenzierung der Studierenden und ihrer Bedürfnisse werden spezifische Beratungsthemen wie zum Beispiel Anrechnung, Finanzierung, Zulassung und psychosoziale Beratungsstellen wichtiger (Brunner et al. 2015, S. 14). Bischof/Neuss erklären die Unübersichtlichkeit von Information und Beratung durch „eine schwache Integration [der Studienberatung, Anm. d. Autorin] in die organisationalen Strukturen der Hochschulen“ (Bischof/Neuss 2013, S. 16). Die Öffnung der Hochschulen und die höhere wie auch breite Bildungsbeteiligung der neuen Zielgruppen stellt eine Gesamtaufgabe der Hochschulorganisation dar, die u.a. durch den Zugang zu Informationen und Beratungen ermöglicht wird. Zudem entlastet ein fundiertes Informationsangebot auf der Homepage der Universität die einzelnen Beratungsstellen, da dort bereits wichtige Fragen beantwortet werden können.

Literaturverzeichnis

Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A. (2015): Information, Beratung und Unterstützung von nicht-traditionellen Studierenden. Angebote der Hochschulen und deren Bewertung durch die Zielgruppe. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hg.): Herausforderung und Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, New York.

- Bischof, L./Neuss, F. (2013): Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung. In: Zeitschrift Beratung und Studium, 7 (1), S. 13-18.
- Brinkmann, K./Rudkowski, T./Schlimper, A. (2012): Mit beruflicher Qualifikation an die Hochschulen. Informations-, Vorbereitungs- und Begleitangebote an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. In: berufs-bildung, 136, S. 10-13.
- Brunner, S./Kretschmer, S./Hoffmann, J./Zawacki-Richter, O. (2015): Blended Counselling: Konzeption eines Onlineberatungsportals für beruflich qualifizierte Studieninteressierte. In: Freitag, W./Buhr, R., Danzeglocke, E./Schröder, S./Völk, D. (Hg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster, New York.
- Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E./Schröder, S./Völk, D. (2015): Übergangsgestaltung als Zukunftsthema – Einführung und Überblick. In: Freitag, W./Buhr, R./Danzeglocke, E./Schröder, S./Völk, D. (Hg.): Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Münster, New York.
- Hanft, A. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen – Strukturelle und organisatorische Voraussetzungen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster, New York.
- Hanft, A. (2014): Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen. Münster, New York.
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In: Hanft, A./Zawacki-Richter, O./Gierke, W.B. (Hg.): Herausforderung und Heterogenität beim Übergang in die Hochschule. Münster, New York.
- Hollweg, W./Beck, E.-M./Schulenburg, K./Trock, S./Räbiger, J./Kraus, E./Borde, T. (2016): Interprofessionelle Versorgung – ein Studiengbiet mit Zukunft und Herausforderung. In: International Journal of Health Professions, 3 (1), S. 37-46.
- Kälble, K. (2008): Die Gesundheitsberufe im Akademisierungsprozess: Aktuelle Entwicklungen und Problemfelder ihrer Höherqualifizierung. In: Matzick, S. (Hg.): Qualifizierung in den Gesundheitsberufen. Herausforderung und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung.

Weinheim, München.

Wissenschaftsrat (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikation im Gesundheitswesen. <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2411-12.pdf> (08.09.2016).

Wolter, A./Banscherus, U./Kamm, C./Otto, A./Spexard, A. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulforschung, 36

- **Silke Trock**, Politikwissenschaftlerin (M.A.), bis Okt. 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Health Care Professionals“ an der Alice Salomon Hochschule Berlin.
- **Dr. Eva-Maria Beck**, Pflegemanagerin und Sozialwissenschaftlerin, Koordinatorin im Forschungsprojekt „Health Care Professionals“, E-Mail: eva-maria.beck@ash-berlin.eu
- **Dr. Theda Borde**, Politologin und Gesundheitswissenschaftlerin, Professorin mit Schwerpunkt Migration und Gesundheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin, Projektleiterin des Forschungsprojektes „Health Care Professionals“.

Tagungsankündigungen für 2018 – save the date!

Jahrestagung der European Association for International Education:

Geneva 2018: 30th Annual EAIE Conference and Exhibition

Mark your calendars for the 30th Annual EAIE Conference and Exhibition in Geneva, Switzerland taking place from 11-14 September 2018 at Palais des Expositions et des Congrès (Palexpo). The 2018 conference theme is 'Facing outward'.



Die **""GIBeT (Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.)** veranstaltet zweimal jährlich – im Frühjahr und im Herbst – Tagungen zu aktuellen Themen, Methoden, Konzepten und Projekten der Studien- und Studierendenberatung an Hochschulen. Ziel dieser Tagungen ist die kontinuierliche Fort- und Weiterbildung der in der Studien- und Studierendenberatung weitesten Sinn tätigen Mitarbeiter/innen sowie der gemeinsame Erfahrungsaustausch.

Bei der Tagung im Frühjahr handelt es sich um eine *reine Arbeitskreistagung*. Das heißt, dass sowohl Arbeitskreise als auch -gruppen kontinuierlich an bestimmten Themen und Fragestellungen arbeiten. Hier gilt es zu beach-

ten, dass einige Angebote geschlossen tagen, um eben jene kontinuierliche Arbeit realisieren zu können. Andere hingegen sind offen sind für neue Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Frühjahrestagung findet am **8. und 9. März 2018 in Jena** statt in Kooperation mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Ernst-Abbe-Hochschule Jena.

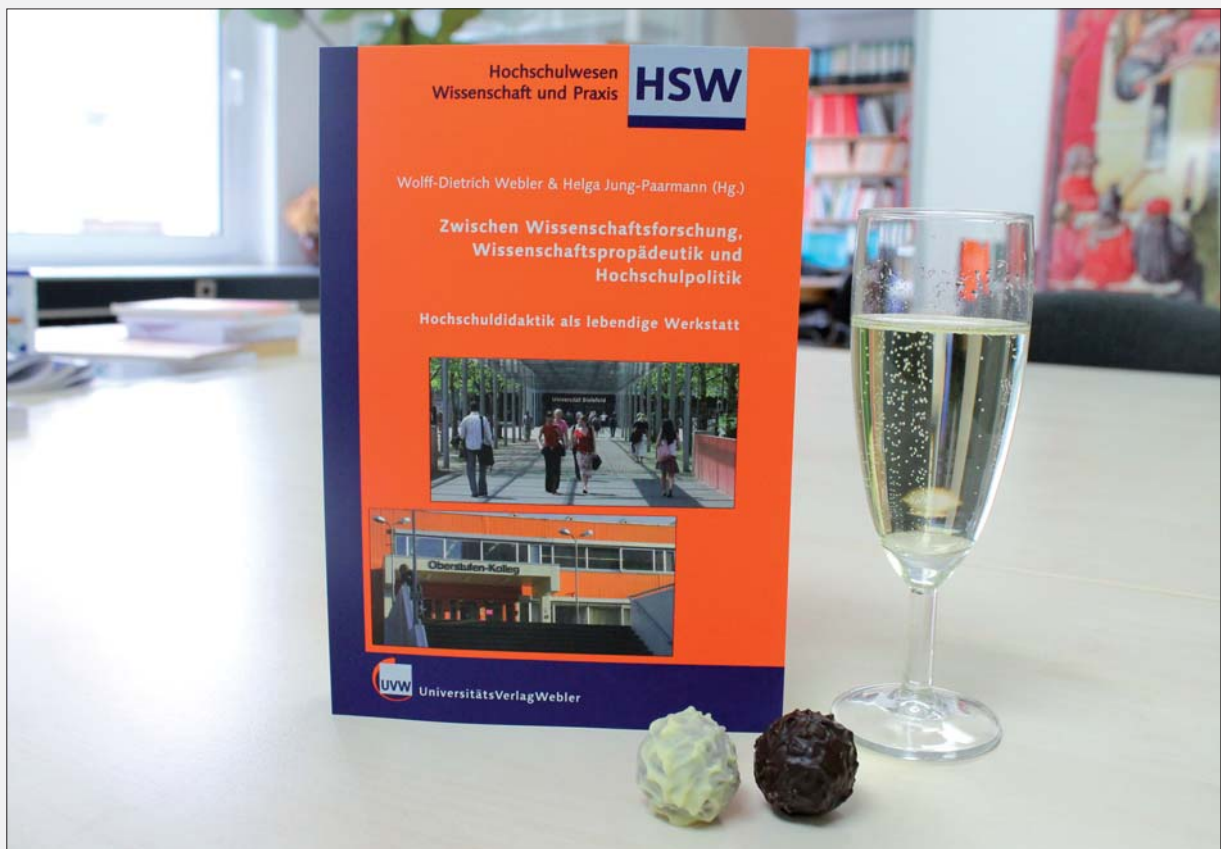
Die *Herbsttagung* stellt dagegen die deutlich *größere Fachtagung* der **""GIBeT** dar. Hier treffen sich die Arbeitskreise und -gruppen nur am Rande der Tagung. Im Fokus stehen dagegen eine Vielzahl an Workshops und Vorträgen. Ausrichter sind vom **5.-7. September 2018** die Universität Osnabrück und die Hochschule Osnabrück.

NEUERSCHEINUNG!

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)
**Zwischen Wissenschaftsforschung,
 Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik**
 Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (inkl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017, 338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE, QiW & IVI

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2017
Exzellenzpolitik

Stephan Leibfried & Ute Tintemann
Fummeln für Fortgeschrittene
– Eine Einleitung

Forschungsentwicklung/-politik

Hans-Gerhard Husung
Gemeinschaftsfinanzierung
unter Druck?

Uwe Schimank
Stichworte zum Beitrag:
Governance – und wie weiter?

Mitchell G. Ash
Einheitliche „Idee“ versus
Funktionsvielfalt der Universität,
oder: die Universität:
Forschungseinrichtung oder
Mehrzweckhalle

Peter Gaegtgens & Dagmar Simon
Universitäre Exzellenz in der
Begutachtung

Karl Ulrich Mayer
Zur Lage junger
Wissenschaftlerinnen und
Wissenschaftler im deutschen
Wissenschaftssystem

Christoph Lundgreen & Jule Specht
Über Größe und Zeitpunkt des
Flaschenhalses: Plädoyer für frühe
Karriereentscheidungen in der
Wissenschaft
– Kommentar zu Karl Ulrich Mayer –

Julia Tjus
Familiengerechte Hochschule?!
– Eine Bestandsaufnahme aus der
Innenperspektive

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2017

Hochschulforschung

*Benjamin Baumgarth, Justus Henke
& Peer Pasternack*

Die Entwicklung der deutschen
Hochschulfinanzierung
Ein Ländervergleich unter
Berücksichtigung von
Referenzgrößen

*Bernd Kriegesmann,
Matthias Böttcher, Alexander Balko
& Marc Wietzke*
Wie die Bildungsherkunft von
Erstakademikern den Studienverlauf
beeinflusst

Jennifer Heiny & Stephan Weyers
Wie (effektiv) nutzen Studierende
die Selbstlern- und Präsenzphasen
einer Flipped Classroom
Veranstaltung?

Hochschulentwicklung

Sina Klüver & Alexandra Philipsen
ADHS im Hochschulstudium

*Jan-Philipp Simen, Ernst Troßmann,
Claudia Floren &
Alexander Baumeister*
Forschend lernen durch Peer
Reviews in Seminaren

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 2+3/2017
(Vorschau)

Hendrik Berghäuser
Die Dritte Mission in der
Hochschulgovernance. Eine Analyse der
Landeshochschulgesetze

Cornelia Driesen
Was Hochschulen beim Übergang
Schule-Hochschule leisten (können)
– eine Analyse der Perspektive von
Hochschulleitungen

Margareth Gfrerer
European Open Cloud Science

Bernd Kleimann
Der Einfluss der Universitätsleitung. Eine
Typologie präsidialer Leitungspraktiken

René Krempkow
Hochschulautonomie, Forschungs-
und Innovationsperformanz

Torben Lippmann
Wissenschaftsregion Ruhr –
wirtschaftliche Bedeutung,
Fachkräfteeffekte und Innovation

*David Palfreyman &
Susan Harris-Huermert*
Impact, control and autonomy in British
and German higher education

Christoph Müller & Birge Wolf
Zur Bewertung des "Societal Impacts"
von Forschung

*Anita Schwikal, Bastian Steinmüller
& Matthias Rohs*
Regionale Bildungsbedarfsanalysen als
Grundlage zur Profilbildung –
Datengestützte Zertifikats- und
Studiengangentwicklung an Hochschulen

Victor Winter
Open Educational Resources (OER): the
often overlooked part of Open Science

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 2+3/2017
Akademisches
Personalmanagement

Heiner Minssen
Vertrauen in entgrenzten Karrieren.
Das Beispiel Wissenschaftskarriere

*Günter W. Maier, Sonja K. Ötting
& Barbara Steinmann*
Probier's mal mit Gerechtigkeit:
Fair agieren an Hochschulen

Ewald Scherm & José Manuel Pereira
Entwicklung des wissenschaftlichen
Nachwuchses aus Sicht des
strategischen Hochschulmanagements

René Krempkow
Können wir die Besten für die
Wissenschaft gewinnen?
Zur Rekrutierung von
Nachwuchsforschenden in
Wissenschaft und Wirtschaft

Sven Werkmeister
Modelle von Berufsbeauftragten an
deutschen Universitäten.
Eine kritische Bestandsaufnahme

Uwe Peter Kanning
Personalauswahl an Hochschulen
– Wie Professoren/innen ausgewählt
werden sollten

Tina Osteneck
Wissenschaft, Karriere, Chance:
Perspektive einer
Wissenschaftsdisziplin durch
Nachwuchsarbeit

Fred G. Becker
Personalentwicklung an Hochschulen:
Ohne Transfermanagement lediglich
L'art pour l'art!

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 2/2017
Qualitätsmanagement
– ein weites Land

Qualitätsentwicklung, -politik

Paul Reinbacher
Qualitätsmanagement zwischen
„anything goes“ und
„rien ne va plus“

*Forschung über Qualität
in der Wissenschaft*

Florian Reith & Markus Seyfried
Agency Probleme im QM
von Hochschulen

Qualitätsentwicklung, -politik

Elisabeth Maier
Besonderheiten in den
Rechtswissenschaften und
ihre Auswirkungen auf die
Forschungsbewertung

*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*

*Karina Fernandez, Peter
Slepcevic-Zach & Michaela Stock*
Qualitätsmanagement mit
Design-Based-Research gezeigt am
Beispiel Service-Learning

Volkhard Fischer & Ingo Just
Qualitätssicherung in Prüfungen
am Beispiel von 10 Jahren
e-Prüfungen an der MHH

IVI

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

IVI 1/2017

Das Konzept der Zeitschrift

Der Herausgeberkreis stellt sich vor

Forschung im Bereich IVI

Klarissa Lueg
Cultural inter-group differences or
diverse study strategies? A survey of
international and Danish students in
an internationalized study program

Hilke Engfer & Pola Heider
Geschlechtergerechte Sprache in der
Lehramtsausbildung in NRW
– zwischen vorleben und vorgeben.

*Politik, Programmatik und Entwick-
lung im Bereich IVI*

Alexander Dilger
Herausforderungen der
Flüchtlingskrise für Hochschulen

Wolff-Dietrich Webler (Hg.)

Leiden Sie unter Überakademisierung?

– Notwendige Akademisierung oder „Akademisierungswahn“?

– Oder ein Drittes?

(Ergebnisse des 10. Hochschulforums Sylt 2016)

Studieren in der deutschen Gesellschaft zu viele? Diese alle Jahrzehnte wiederkehrende Debatte wurde jüngst von Julian Nida-Rümelin unter dem reißerischen Titel eines tatsächlichen oder angeblichen „Akademisierungswahns“ wieder populär gemacht. Er macht eine unvertretbare Abwertung der beruflichen Bildung und sogar Irreleitung dafür verantwortlich. Haben wir eine umfangreiche Fehlentwicklung vor uns? Weder angeblich sinkende Arbeitsmarktchancen noch behauptete intellektuelle Unzulänglichkeit halten der Überprüfung stand. Trotzdem gibt es umfangreichen Handlungsbedarf. Dessen Aspekte haben 33 Expert/innen aus Hochschulpolitik, Hochschulleitungen sowie Berufs- und Hochschulforschung eine Woche lang beraten. Das Ergebnis ist lesenswert.



In den Beratungen wurden Fragen von der Art aufgeworfen, wie:

- Ist die Prestigedifferenz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung berechtigt?
 - Sind Gesellschaften planbar? Müssen alle, „die etwas werden wollen“, studieren?
 - Debatte um Obergrenzen – dieses Mal (wieder): Wieviele Akademiker braucht die Gesellschaft?
 - Und wie gehen wir mit dem deutschen Verfassungsgebot um: „(1) Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen.“ (Art. 12 (1) Satz 1 GG)?
- Verkommt Studium zur Jagd nach Zertifikaten in statusverleihender Instrumentalisierung ohne Verständnis von Wissenschaft?
 - Wieviel Studium muss die Öffentlichkeit finanzieren?
 - Nach der Welle der „Gymnasialisierung“ nun als nächste Stufe die „Akademisierung“ und absehbar schon die „Doktorisierung“?
 - Lassen sich arbeitsteilig differenzierte Hochschulsysteme aufrecht erhalten? Ist Wissenschaft vertikal teilbar?

Der Begriff der „Akademisierung“ ist vieldeutig und auf dem Hochschulforum Sylt weiter ausbuchstabiert worden. Dieses Themenspektrum findet sich in vielen Einzelbeiträgen dieses Bandes aufgegriffen. Der Band liefert reichlich Diskussionsstoff und Antworten.

ISBN 978-3-946017-08-0, Bielefeld 2017, 240 Seiten, 39.40 Euro zzgl. Versand