

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Vielfältige Aufgaben in der Beratung von Studierenden

- Der Übergang von der Schule zur Hochschule:
Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik?
- Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium –
neue Rollenanforderungen
- Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters
zu Studienbeiträgen in Österreich
- Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit
Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts
- Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin

2 | 2007

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V. - Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

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

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Uli Knoth, Leiter des SSC - Student Service Center der Fachhochschule Darmstadt

Elke Middendorff, Dr., Hochschul-Informations-System (HIS) Hannover

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal, Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

Michael Weegen, Dr., Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen

Hinweise für die Autoren

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“.

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

Kathleen Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

geschäftsführende Herausgeber:

Helga Knigge-Illner
E-Mail: knigge.illner@gmail.com
Klaus Scholle
E-Mail: klaus.scholle@studieren-in-bb.de

Anzeigen:

Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

04.05.2007

Grafik:

Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/ 76 SFR zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/ 19.50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftkonzept.html. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

II

Beratungsentwicklung/-politik

Der Übergang von der Schule zur Hochschule:
Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik?

Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner,
Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in
Berlin und Präsident der Kultusministerkonferenz

29

Gerhart Rott

Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium
– neue Rollenanforderungen

31

Michael Katzensteiner

Anmerkungen eines Psychologischen
Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

37

Praxisberichte

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn

Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung
mit Praxisanforderungen fördern -
Evaluation eines Trainingskonzepts

42

Constanze Keiderling

Das Wohnheimtutorenprogramm
des Studentenwerkes Berlin

49

Rezension

Brigitte Reysen-Kostudis:

Leichter lernen. Für ein erfolgreiches
Lernmanagement in Studium und Beruf
(Gesa Schubert)

52

Tagungsberichte

„Studienberatung an deutschen Hochschulen“

Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum
vom 14.-17. März 2007

(Ludger Lampen)

54

„Beratung zeigt Profil – Die Studentenwerke in einer
sich wandelnden Hochschullandschaft“

Fachtagung des Deutschen Studentenwerks
vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin

(Helga Knigge-Illner)

56

Bericht über den Workshop „Suizidalität und Krisen-
intervention in der Beratung“,

anlässlich der DSW-Tagung in Berlin 2006

(Henrike Selling)

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte P-OE, HM und HSW

V

2 | 2007

Heft 2/2007 der ZBS führt die „Vielfältigen Aufgaben der Beratung von Studierenden“ anschaulich vor Augen. Es spannt den Bogen von Hochschul-Eingangsberatung über die psychologische Beratung und die Förderung von Kompetenzen bei Studierenden bis hin zur Betreuung durch Wohnheimprojekte und macht deutlich, welche Anforderungen und Belastungen Studierende zu bewältigen haben.

Ende des vergangenen Jahres wechselte der Rheinland-Pfälzische Bildungs- und Wissenschaftsminister *Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner* in gleicher Funktion in das Land Berlin und wurde kurze Zeit später Vorsitzender der Kultusministerkonferenz. Es ist davon auszugehen, dass die Verzahnung der Zuständigkeit für Schule und Hochschule in einem Ressort eine gute Voraussetzung für die Planung und Durchführung erfolgreicher Projekte für den inzwischen hoch problematisch gewordenen **Übergang von der Schule zur Hochschule** geben könnte. Helga Knigge-Illner und Klaus Scholle, geschäftsführende Herausgeber der ZBS, sprachen mit dem neuen Berliner Senator über dieses Thema. **Seite 29**

Gerhart Rott, Direktor der Zentralen Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal und bis vor kurzem Präsident von FEDORA, hebt in seinem Artikel **Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung – neue Rollenanforderungen** hervor, dass die erklärte Zielsetzung des Bologna-Prozesses, als Ergebnis des Studierens Kompetenzen zu entwickeln, sich in Übereinstimmung mit den Zielen (psychologischer) Studienberatung an der Hochschule befindet. Gerade mit der lernerzentrierten Perspektive gewinnen auch die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und die psychologischen Bedingungen ihres Studienerfolgs an Bedeutung. Der Reformprozess an den Universitäten sieht für die Studierenden eine neue Rolle vor, der von ihnen aktive Gestaltung ihres Bildungs- und Lebenswegs, Teilnahme an der Curriculumentwicklung und eine größere Eigenverantwortlichkeit verlangt. Der psychologische Blick auf ihren Entwicklungsprozess rückt die erforderliche Ablösung und Trennung von Eltern und vertrautem sozialen Kontext und die Herausbildung neuer Identifikationen – mit der Universität und ihren Anforderungen – und das Eingehen neuer Bindungen in den Blickpunkt. Die dabei zu überwindenden Konflikte erschweren auch den fachlichen Lernprozess. Psychologische Beratung sieht Studierende in einem dynamischen Wechselspiel zwischen Emotion, Kognition und Handlung. Wie Rott ausführt, befasst sich auch die FEDORA-PSYCHE-Arbeitsgruppe mit diesem Ansatz und stellt dazu praktische Beispiele der Beratungsarbeit vor. **Seite 31**

Michael Katzensteiner, Psychologischer Studentenberater an der Universität Linz, thematisiert in seinem Beitrag die schon seit mehreren Jahren in Österreich erhobenen so genannten **Studienbeiträge und deren Wirkung auf die Hochschulausbildung** in der Alpenrepublik. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Einführung der Studiengebühren, die von unterschiedlichen, inkonsistenten politischen Argumentationsmustern begleitet worden ist, den Druck auf die Studierenden erhöht und die Beratungskräfte vor neue Herausforderungen gestellt hat. **Seite 37**

Ottmar L. Braun, Professor für Psychologie an der Universität Koblenz-Landau, und *Britta Buchhorn*, Leiterin Perso-



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle

nal & Organisation der Trianel European Energy Trading GmbH, befassen sich in ihrem Beitrag **Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern – Evaluation eines Trainingskonzepts** mit der Förderung von berufsbezogener Kompetenz von Studierenden. Ausgehend von dem von Braun formulierten Modell zielorientierter „Aktiver Anpassung“ und einem dazu korrespondierenden Fragebogen zum Arbeitsstil haben sie ein Trainingskonzept für Studierende entwickelt. Das Training wurde in einem Seminar für Psychologie-Studierende durchgeführt und empirisch überprüft. Der Artikel beschreibt den Seminarablauf wie auch das methodische Vorgehen der Evaluationsstudie. Die Ergebnisse bestätigen die Bedeutung der Variablen Ziel- und Mittelklarheit und weisen den Erfolg des Trainings nach. **Seite 42**

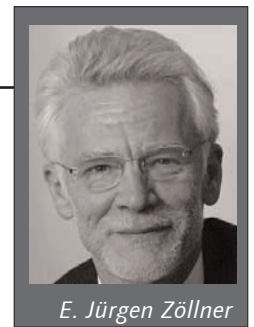
Constanze Keiderling, Mitarbeiterin der Sozialberatung des Studentenwerks Berlin, stellt das **Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin** vor. Adressaten dieses Angebots sind vorwiegend ausländische Studierende, die im Durchschnitt über die Hälfte aller Wohnheimbewohner ausmachen. Vorrangige Aufgabe der Tutoren ist es, Ansprechpartner zu sein, Orientierung und Unterstützung in Alltagsdingen zu bieten und den Kontakt mit anderen und insbesondere deutschen Studierenden zu erleichtern. **Seite 49**

Gesa Schubert, Literaturwissenschaftlerin, stellt in ihrer **Rezension** das kürzlich erschienene Buch von Brigitte Reysen-Kostudis „Leichter lernen“ vor, das für Studierende wie auch für Berater/innen, die zur Verbesserung des Lernmanagements im Studium anleiten wollen, von Interesse ist. **Seite 52**

Unter der Rubrik Tagungsberichte berichtet *Ludger Lampen*, Studienberater an der Universität Bochum, über die dort im März stattgefundene **GIBeT-Tagung** und deren aktuelle Themen. Auch wenn die Fachtagung des Deutschen Studentenwerks **„Beratung zeigt Profil“** schon im Dezember 2006 stattgefunden hat, sind ihre Themen doch noch immer up-to-date. *Helga Knigge-Illner* und *Henrike Selling* berichten darüber. **Seite 54**

Wir nehmen an, dass manche Darstellungen und Meinungen auch Widerspruch und gegensätzliche Argumentationen hervorrufen. Über Leserzuschriften würden wir uns freuen!

H. Knigge-Illner, K. Scholle



E. Jürgen Zöllner

Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik?

Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner,
Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin und
Präsident der Kultusministerkonferenz

Durch die Einführung der neuen Studienstrukturen mit den Abschlüssen Bachelor und Master, die Neuregelungen der Studienzulassungsverfahren sowie die Einführung von Studiengebühren in vielen deutschen Bundesländern ist eine Situation entstanden, die den Übergang von der Schule zur Hochschule so problematisch macht wie seit Jahrzehnten nicht mehr. Sogar das erklärte politische Ziel, mehr Schülerinnen und Schüler an die Hochschulen zu führen, könnte auf diese Weise gefährdet werden. Über dieses Thema sprachen Helga Knigge-Illner und Klaus Scholle, geschäftsführende Herausgeber der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS), mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, der seit November 2006 Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin ist. Zuvor war der Molekularbiologe und Humanmediziner Zöllner Präsident der Johannes-Gutenberg-Universität in Mainz sowie anschließend langjährig Bildungs- und Wissenschaftsminister des Landes Rheinland-Pfalz und dort auch stellvertretender Ministerpräsident. In vielfältiger Weise war und ist er auf nationaler wie internationaler Ebene mit dem Themengebiet Bildung und Wissenschaft befasst; derzeit u.a. als amtierender Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK).

ZBS: Herr Senator Zöllner, wer sollte nach Ihrer Meinung angesichts dieser Situation verstärkt Aufgaben zur Regulierung des Übergangs von der Schule zur Hochschule übernehmen? Den Lehrerinnen und Lehrern der weiterführenden Schulen fehlt es für die Behandlung dieses Themas im Unterricht nicht nur an Zeit, sondern auch an aktuellen Kenntnissen über die neuen Studienstrukturen und Zulassungsverfahren. Die Studienberatungsstellen der Hochschulen leiden infolge der Einsparungen an den Hochschulen unter Personalmangel. Wo sehen Sie die wesentlichen Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation für Studieninteressenten? Stellen vielleicht sogar kostenpflichtige private Lotsendienste eine Lösung dar?

E. J. Zöllner: Die ZVS übernimmt zumindest für einen Teil der Studienplätze weiter ihre Vermittlungsfunktion. Es ist kein Geheimnis, dass ich mich dafür eingesetzt habe. Bei der Studienberatung und im Internet können Studieninteressierte sich ebenfalls umfangreich informieren. Und ich muss Ihnen zumindest darin widersprechen: Es gehört zu den Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer, ihre Schüler auf Beruf und Studium vorzubereiten. Dazu dienen unter anderem Praktika in den letzten Schuljahren. Viele Hochschulen bieten außerdem von sich aus Schnupperangebote an. Dabei können die potentiellen Studierenden, auch herausfinden, welche Fächer und Arbeitsweisen ihnen „liegen“. In

der Beruflichen Bildung erwarten wir diese Entscheidung ja bereits viel früher.

ZBS: Studieninteressenten werden mittlerweile mit sehr unterschiedlichen Zulassungsprozeduren konfrontiert. Nicht nur auf Länderebene, sondern auch innerhalb der Hochschulen gibt es erhebliche Verfahrensdifferenzen. Studieninteressenten fällt es schwer, die Zulassungsverfahren zum Studium zu überblicken und selbstständig geeignete Bewerbungsstrategien zu entwickeln. Muss deshalb aus Ihrer Sicht etwas getan werden? Oder sollte man die Bewältigung der Bewerbungsanforderungen selbst schon als eine Art Studierreifetest ansehen?

E. J. Zöllner: Persönlich befürworte ich die Zulassung über die ZVS, unter anderem weil sich genau diese Orientierungsprobleme einstellen. Dafür gibt es aber in der KMK zurzeit keine Mehrheit. Insbesondere müssen die Hochschulen aber dafür Sorge tragen, dass das knappe Gut Studienplätze auch tatsächlich genutzt wird. Studienplätze dürfen nicht unbesetzt bleiben, solange auf der anderen Seite noch junge Leute ohne Studienplatz sind.

ZBS: Es mehren sich die Stimmen, die für die Einführung von Studierfähigkeitstests auch in Deutschland plädieren. An der Berliner Humboldt-Universität ist bereits ein bundesweites Testverfahren für Psychologie-Interessenten entwickelt worden, das demnächst zum Einsatz kommen soll. Der Schritt zu einem nationalen Institut für Testung, das einen dem US-amerikanischen SAT vergleichbaren Test durchführt, ist nicht mehr weit. Wie beurteilen Sie die Einführung solcher Tests an der Schwelle zur Hochschule? Wird das Abitur als Nachweis der Hochschulreife damit nicht zwangsläufig entwertet?

E. J. Zöllner: Natürlich würde das Abitur so entwertet. Dabei haben alle Studien immer wieder bescheinigt, dass das Abitur die verlässlichste Prognose für den Studienerfolg darstellt. Schließlich gehen in die Reifeprüfung 12 bis 14 Jahre Lernbeobachtung und Tests ein. Damit kann es kein anderer Eignungstest aufnehmen.

ZBS: Mehr und mehr Hochschulen fordern eine Entrechtlichung des Hochschulzugangs. Man gewinnt inzwischen den Eindruck, dass Mechanismen der Personalauswahl in Unternehmen auf die Vergabe von Studienplätzen übertragen werden sollen. Kapazitätsverordnungen sollen nach den Wünschen vieler Hochschulen außer Kraft gesetzt werden; oft wird von den Hochschulen zudem die Option einer Nichtausschöpfung der Studienplatzkapazitäten bei unbe-

friedigender Bewerberlage eingefordert. Wäre eine solche Entwicklung wiederum gegenüber dem Steuerbürger zu rechtfertigen, der die Hochschulen finanziert, dessen Kinder aber keinen Studienplatz erhalten? Schärfer formuliert: Besteht für Sie die Gefahr einer Hochschulzulassung nach Gutsherrenart?

E. J. Zöllner: Zwei Bedingungen müssen durch die Zulassungsverfahren auf jeden Fall eingelöst werden: Einmal müssen zumindest in NC-Fächern alle Studienplätze auch vergeben werden. Das ist anders gegenüber den Steuerzahlern gar nicht zu rechtfertigen. Wenn es für solche Plätze tatsächlich keine geeigneten Bewerber gäbe, also keinen Bedarf, müssten diese Kapazitäten im Grundsatz abgebaut werden. Außerdem müssen Zulassungsverfahren transparent und nachvollziehbar sein. Entsprechend bedeuten vertretbare Verfahren einen beträchtlichen Aufwand für Hochschule und Professoren. In der Ausbildung bis zum ersten berufsbefähigenden Abschluss müssen sich die Hochschulen auf die Bewerber einstellen und ihren Ausbildungsauftrag auch einlösen. Im aufbauenden Studienbereich wird man das differenzierter gestalten müssen, wenn man nicht Spitzenangebote verhindern will.

ZBS: *Die ZVS wird es in ihrer bisherigen Form künftig nicht mehr geben; ihr Umbau zu einer Serviceagentur für die*

Hochschulen ist im Gange. Sowohl die ZVS wie auch die Beratungsstellen der Hochschulen fordern nun die Einrichtung eines bundesweiten Bewerberportals, in dessen Rahmen die Bewerberinformationen der Länder, der einzelnen Hochschulen sowie der fachlich einschlägigen Organisationen und Verbände vernetzt und gebündelt werden sollen. Sehen Sie für einen solchen Vorschlag unter den Vorzeichen der Förderalismusreform eine Chance, vielleicht sogar ein Unterstützungspotential in der KMK?

E. J. Zöllner: Die Koordinierungsfunktion der ZVS ist wichtig und notwendig. Die von Ihnen eingangs angesprochenen Schwierigkeiten von Studienbewerbern, sich die nötigen Informationen über Studienstruktur und -angebote zu beschaffen, könnten auf diese Weise erheblich verringert werden. Die Meinungsbildung innerhalb der KMK dazu ist leider noch nicht abgeschlossen. Ich halte dies aber für einen vernünftigen und pragmatischen Weg.

ZBS: *Herr Senator, vielen Dank für das Gespräch!*

■ **Dr. E. Jürgen Zöllner**, Professor für Molekularbiologie, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin, Präsident der Kultusministerkonferenz, E-Mail: pressestelle@senbwf.verwalt-berlin.de

Neue Charta für die Hochschulberatung in Europa

Das Europäische Forum für Hochschulberatung (Forum Européen de l'Orientation Académique - FEDORA), ein Zusammenschluss von Hochschulberatungsexperten aus 28 Ländern, hat eine „Charta für Beratung im Europäischen Hochschulraum“ veröffentlicht.

Der Bologna-Prozess verändert nicht nur die Studienstrukturen der Hochschulen in Europa, sondern stellt auch neue Anforderungen an die Beratung der Studienbewerber und Studierenden. Das Europäische Forum für Hochschulberatung (Forum Européen de l'Orientation Académique - FEDORA), ein Zusammenschluss von Hochschulberatungsexperten aus 28 Ländern, hat eine Charta für Beratung im Europäischen Hochschulraum beschlossen, die jetzt veröffentlicht wurde.

Die neue „FEDORA Charter on Guidance and Counselling in the European Higher Education Area“ umfasst Aussagen über die Ziele von FEDORA, über Ethik und Qualität von Hochschulberatung, die Ausstattung der Beratungseinrichtungen sowie Transparenz und Bildungsgerechtigkeit. Hauptelement der FEDORA-Charta ist ein gemeinsamer Ziel- und Verhaltenskodex für Beratung an europäischen Hochschulen als Grundlage gemeinsamer Tätigkeits- und Ausbildungsstandards von Fachpersonal und Rahmen für die Bereitstellung ausreichender Mittel durch die Entscheidungsträger.

Die Grundstruktur für die Entwicklung der Charta war bereits während eines FEDORA-Symposiums in Krakau/Polen im Februar 2006 entwickelt worden. Zur Vorbereitung des Symposiums hatten die FEDORA-Ländervertreter Berichte über die Beratungseinrichtungen ihrer Staaten erstellt. Ausführlich diskutiert und beschlossen wurde die Charta dann auf dem FEDORA-Kongress in Vilnius/Litauen. Zahlreiche internationale Organisationen haben inzwischen ihre Zustimmung zur FEDORA Charta bekundet. Die European University Association (EUA), Dachverband der Europäischen Universitäten, die europäischen Studierendenorganisationen sowie die UNESCO begrüßten die Charta in Geleitworten zur jetzt vorliegenden Publikation. Der scheidende FEDORA-Präsident Dr. Gerhart Rott, Universität Wuppertal hatte Gelegenheit, die Charta persönlich EU-Bildungskommissar Ján Figel zu überreichen.

Mit Unterstützung der EUA wird die FEDORA-Charta über die Rektorenkonferenzen vertrieben. Sie soll in die diesjährige EUA-Convention sowie in die Bologna-Nachfolgekonferenz eingehen.

Die zweisprachige FEDORA-Charta steht als pdf-Dokument unter www.fedora.eu.org zur Verfügung.

Kontakt: Akad. Direktor Dipl.-Psych. Dr. Gerhart Rott, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail rott@uni-wuppertal.de
Quelle: <http://idw-online.de/pages/de/news205088>, Universität Wuppertal, Pressestelle, Michael Kroemer, 19.04.2007

Gerhart Rott



Gerhart Rott

Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollenanforderungen

Mit seiner Modularisierung der Studiengänge und der Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse sowie mit seinem Ziel, die Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolventen zu verbessern, richtet der Europäische Hochschulraum (Bologna-Prozess) den Blick auf die tatsächlich erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen der einzelnen Studierenden. Die Prozessqualität der Wissensvermittlung, die Aneignung im kompetenz- und lernerzentrierten Studium und die Qualität der Studienergebnisse („learning outcomes“ und „competences“) rücken deshalb in den Mittelpunkt des Interesses. Auf diese neue Form der curricularen Gestaltung wird zunächst unter dem Aspekt der den Studierenden und Lehrenden zugewiesenen Verantwortung eingegangen.

Auf Grundlage dieser Darstellung soll gezeigt werden, wie mit dem Fokus auf den Wissenserwerb und die Kompetenzerweiterung in der studierendenzentrierten Perspektive die psychologischen Bedingungen des Studienerfolgs und die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden eine neue Bedeutung im Studienalltag gewinnen. In einem europäischen Diskurs hat sich in den letzten zehn Jahren die FEDORA-Arbeitsgruppe Psychological Counselling in Higher Education (FEDORA-PSYCHE) um Erklärungsansätze für psychologische Entwicklungsbedingungen im Studium bemüht. Sie können nun Brücken bilden, um inhaltliche Fragen der Studiengestaltung und die psychischen Voraussetzungen von Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung in Beziehung zu setzen.

1. Modularisiertes Curriculum als strukturierter Dialog zwischen Wissenschaft und Studierenden

Die Hinwendung zu den Lernergebnissen (learning outcomes) und dem Erwerb von Fähigkeiten (competences) bedingt eine weite und komplexe Sicht von akademischer Lehre und Universitätscurriculum. Nicht nur der Stoff als solcher, sondern alle Aspekte der Vermittlung und der individuellen Aneignung werden Teil des Curriculums. Der Bezug der potentiell zu erwerbenden Kompetenzen zu den die Universität transzendierenden, zukünftigen beruflichen und zivilgesellschaftlichen Wirklichkeiten erhöht diese Komplexität. Das Ziel, zur Beschäftigungsfähigkeit beizutragen, will eine stabilisierende Perspektive entwerfen in eine Welt des raschen Wandels und der strukturellen Ungewissheit hinein. Der Einbezug vorangegangener und informeller Lernerfahrung und ihre Würdigung als konstituierende Elemente der Lernergebnisse und des Aufbaus der Kompetenzen unterstreichen mit ihrer Offenheit die Sicht auf die Komplexität und Vielfalt der Studienprozesse.

Diese Qualitätsstandards der im europäischen Hochschulraum angestrebten Studienkultur können als zeitgemäße Identifikation der Verantwortung von Lehrenden und Studierenden verstanden werden.

Für die Lehrenden stellt sich die Aufgabe, Brücken zu schlagen von ihren in der spezialisierten Forschung gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zu anderen Teilgebieten. Die Lehrenden institutionalisieren so eine verbindliche innerfachliche Kommunikation. In ihr kann sich ein grundlegendes, zu vermittelndes disziplinäres Methoden- und Fachwissen herauschälen. Darüber hinaus sind Chancen für ein interdisziplinäres Zusammenwirken zu nutzen, um zu einem vertieften Verständnis der wechselseitigen Bedingungen der Erkenntnisse zu kommen und Wege zu transdisziplinärem Wissen zu öffnen. Zumindest von dem Anspruch und von der Aufgabenstellung her sollte in den Akkreditierungsverfahren die Qualität dieser Kommunikation sowohl zur wissenschaftlichen Gemeinschaft als auch zu externen Verwendungszusammenhängen gesichert werden. In der Gestaltung der Modulbeschreibungen und der Studiengangsbeschreibungen auf den jeweiligen Ebenen kann der Bezug zu externen Verwendungs- und Anwendungszusammenhängen mehr oder weniger explizit mit der Reflexion der Wissenschaftsbezüge verbunden sein. Diese Reflexions- und Entscheidungsergebnisse eröffnen einen verbindlich strukturierten wissenschaftsbezogenen Dialog. Idealerweise sollten schon in diesem Entstehungsprozess Studierende beteiligt sein (vgl. González & Wagenaar 2005, S. 31).

Die Studierenden können an die Ergebnisse dieses hochinteraktiven Klärungsprozesses anknüpfen und sich in und mit ihrem Lernprozess in diesen Dialog einbringen. In der Darstellung möglicher Lernergebnisse verknüpfen die Lehrenden ihre Erkenntnisse mit potentiellen Erkenntniswegen der Studierenden in Richtung auf zu erwartende Ergebnisse der Lernprozesse. „Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of learning. They can refer to a single course unit or module or else to a period of studies, for example, a first or a second cycle programme. Learning outcomes specify the requirements for award of credit“ (González & Wagenaar 2005, S. 32).

Die Lernergebnisse und Studienangebote sind nicht starr, sondern in ihrer Dynamik zu konzipieren und zu verstehen, in der die Studierenden, nicht zuletzt durch die Dokumentation ihrer Studienergebnisse und beurteilbaren Lernergebnisse und ihrer sich herausbildenden Kompetenzen, zu einem Teil eines Dialogs werden.

In den Kompetenzen verdichten sich Lernergebnisse zu komplexeren Konstrukten, die den Studierenden als Lerner

in den Mittelpunkt rücken. „Competences represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills and abilities. Fostering competences is the object of educational programmes. Competences will be formed in various course units and assessed at different stages“ (González & Wagenaar 2005, S. 32).

Es ist dieser Aspekt der Ermutigung, des Wachstums und der Pflege („fostering“), der auf die Person, den individuell besonderen und ganzheitlichen Weg des Erwerbs der Kompetenzen verweist. Hierbei können sowohl in den fachbezogenen als auch in den allgemeinen, übertragbaren Kompetenzen drei Ebenen unterschieden werden.

- das Wissen und das Verstehen, d.h. das theoretische Wissen eines akademischen Feldes sowie die Fähigkeit, zu verstehen und zu wissen,
- die Fähigkeit zu Handeln, d.h. die praktische und operationale Anwendung des Wissens in bestimmten Situationen sowie
- „the knowing how to be“ (González & Wagenaar 2003, S. 69), d.h. Werte als integraler Bestandteil der Wahrnehmung und des Zusammenlebens mit anderen in einem sozialen Kontext.

Für die Lehrenden stellt sich die Aufgabe, auf den verschiedenen Ebenen der Wissensvermittlung, also sowohl in den Mikroprozessen der Wissensvermittlung als auch in den institutionellen Lernumgebungen Räume zu schaffen, in denen sich diese Kompetenzen ausbilden können. Hieraus leiten sich auch didaktische Anforderungen ab, z.B. interaktive und problemorientierte Lehr- und Lernangebote, Beratungsangebote durch Mentoren und Tutoren und eine gut verankerte Studienberatung.

2. Ambiguität in der Rolle der Studierenden

Die verbindliche Gestaltung der Studiengänge bedeutet zunächst für den Studierenden ein sich Einfügen in gegebene Strukturen, insbesondere dann, wenn, wie an vielen europäischen Hochschulen es bislang der Fall ist, die Studierenden nur unzureichend an der Curriculumentwicklung beteiligt sind (vgl. Rovio-Johansson & Bull 2006). Diesem passiv machenden Zug der Neustrukturierung der Studiengänge in Richtung auf eine verschulende Haltung in der tertiären Bildung stehen jedoch mächtige Rollenerwartungen an die Studierenden gegenüber, die auf eine aktive Studiengestaltung durch die Studierenden zielen. Schon die Vielfalt der Studienmöglichkeiten, einschließlich komplexer Bewerbungsverfahren, verlangt nach einer aktiven Studienwahl. Grundsätzlicher ist jedoch, dass Studierende ihre Zeit an der Universität zunehmend als „career construction process“ verstehen, in dem sie ihre „life themes“ (vgl. Savickas 2005) fortentwickeln und Möglichkeiten neu entdecken können. Rovio-Johansson und Bull sprechen in ihrer Analyse der Qualitätsentwicklung gar davon, dass sich zukünftig die Rolle des Studierenden in die eines „buyer“ wandeln wird, der das Angebot nach Bildungsmöglichkeiten einschließlich ihrer sozialen Absicherung prüfen und bewerten wird (vgl. Rovio-Johansson & Bull 2006, S. 16). Hiermit wird jedoch auch die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden für die Gestaltung ihrer Bildungs- und Beschäftigungschancen unterstrichen. Studierende sind dazu aufge-

fordert, sich ihrer eigenen Entwicklung bewusst zu werden, einen Studiengang zu finden, der mit ihren Stärken und Lebenszielen im Einklang steht, und aktiv ihre Bildungs- und Lernprozesse zu gestalten. Sie müssen sich der Bewältigung von Unsicherheiten stellen und Kompetenzen erwerben, die das methodische Verknüpfen von Wissen und den Wissenstransfer erleichtern. In dem studierendenzentrierten Studium wird die eigenständige Abstimmung mit den Lernbedürfnissen und -möglichkeiten ein Teil der Kompetenzbildung. Das bringt auch Risiken mit sich. Die Studierenden können sich leicht überfordert fühlen, wenn sie sich der Aufgabe gegenüber sehen, ihre inneren und äußeren Welten mit einem Bildungsumfeld auszubalancieren, das sich selbst in ständiger Bewegung befindet.

Die Angemessenheit der Gestaltung dieser Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung wird sowohl für die einzelnen Studierenden als auch für die Universität als Institution ein wesentliches Qualitätsmerkmal in der tertiären Bildung. Die Analyse der hierbei wirkenden psychischen Prozesse gewinnt an praktischer Relevanz.

3. Trennung und Bindung in der Hochschulbildung

Der Übergang in das tertiäre Bildungssystem ist häufig von einer äußeren Loslösung von den Eltern und immer von der Aufgabe begleitet, sich in einen neuen sozialen Kontext einzubringen. Jedoch nicht nur die Anpassung an die neue Studenumwelt der Hochschulen, sondern das Lernen selbst bedingt vom emotionalen Standpunkt aus eine Auseinandersetzung mit und Aktualisierung von Trennungs- und Bindungsprozessen.

Oft sind die Studierenden das erste Mal von ihrer Familie, ihren Freunden und ihrem Zuhause getrennt. Gleichzeitig werden sie Teil neuer Systeme wie dem akademischen Umfeld. Dies geschieht durch Kontaktsuche und Orientierung auf der Basis früherer Bindungserfahrungen (vgl. Rott 2002). In der Regel kann man sagen, dass Studierende, die sich als psychologisch unabhängig sehen, sich der neuen Situation an der Universität schneller anpassen und ihre Lernprozesse schneller darauf abstimmen werden als Studierende, die psychologisch von anderen abhängig sind. Die Forschung hat gezeigt, dass ersteres besonders auf Studierende zutrifft, die ihre Eltern als warm, liebevoll und unterstützend empfinden.

Die innere erfolgreiche Bearbeitung von Abhängigkeitskonflikten und die Erweiterung der Fähigkeit frei zu wählen unterstützen das Selbstwertgefühl im und durch den relativ angstfreien Erwerb von Kompetenzen. „They [the students] do not look through the eyes of the parents, so they do not be a good student for their parents or an anti-student in resistance to their parents“ (van Duuren, Boekhorst & Deuss 2002, S. 66). Bauer und Fredtoft führten gruppenspezifische Fokalthemen nach Foulkes mit Studentinnen mit Schreibhemmungen bei ihren Abschlussarbeiten durch. Ihre dort gewonnenen Erkenntnisse zeigen, wie die innere Ablösung von wirklichen oder imaginierten Eltern ihre Fähigkeit hervorrufen, kreativ und eigenständig zu schreiben. Hierbei kann die Bewältigung der kritischen Auseinandersetzung mit Texten und/oder auch der Universität dem inneren Ablösungsprozess vorangehen. Die zunehmende Kompetenz

bestärkt wiederum die Fähigkeit, sich von abhängig machenden Eltern-Kind-Beziehungen innerlich zu lösen (vgl. Bauer & Fredtoft 2002).

Auf der anderen Seite spielt die Hochschule als ein Lernumfeld eine bedeutende Rolle als Objekt der Bindung. Man könnte sie im psychoanalytischen Sinn als ein „Transformationsobjekt“ beschreiben, dessen Qualität die Bewältigung von notwendigen Entwicklungsschritten bei internen Trennungs- und Bindungskonflikten erleichtern oder erschweren kann. Oder wie Ann Conlon es ausdrückt: „If it is accepted that there is an excitement and a hope inherent in growing up, then the young persons in higher education may approach their new situation with the hope that it may offer him/her a benign environment, in which they can enhance or become themselves“ (Conlon 2002, S. 94).

Declan Aherne unterstreicht die Bedeutung der Universität als soziales und kommunikatives Netzwerk, mit dem die Studierenden sich in einer wichtigen Phase ihres Lebens identifizieren, indem er die Interaktion der Studierenden mit ihrer Umwelt als etwas, das mehr ist als die Summe der Einzelteile, beschreibt. Die Hochschule sollte sich befassen mit:

- der Förderung von Kontakt unter den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden,
- ausreichender Orientierung für Studierende, um ihnen bei der Organisierung ihres Studiums zu helfen,
- Ihrer Verantwortung, den Übergangsprozess zu erleichtern, indem sie ihren Aufbau klar darstellt und Zugänge zu Subsystemen schafft,
- Transparenz in den Anforderungen an die Studierenden,
- der Bereitstellung von Beratungseinrichtungen für diejenigen, die Probleme haben, sich den universitären Strukturen anzupassen (vgl. Aherne 2002).

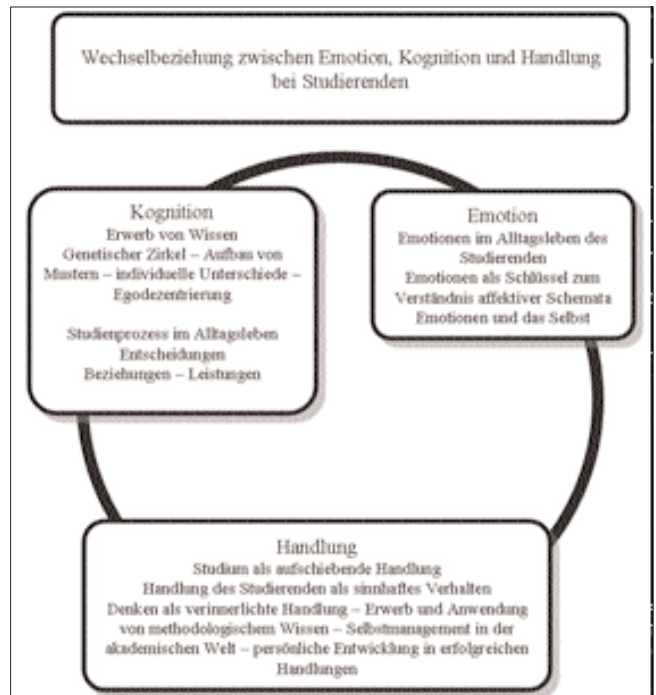
4. Motivation, Kognition, Emotion und Handlung

Im Rahmen eines lernerzentrierten Ansatzes sind die Motivation und der Wille des Studierenden sowie das Zusammenspiel von Emotion, Kognition und Verhalten in der Hochschulbildung von großer Bedeutung. Wenn die ganze Struktur der Hochschulbildung ausgelegt ist auf die individuellen Ergebnisse der Lernprozesse der Studierenden, spielen die psychologischen Bedingungen für Erfolg eine große Rolle.

In ihrer täglichen Arbeit mit Studierenden haben Berater eine Menge gelernt über die Bedürfnisse der Studierenden, ihre Bemühungen, den Anforderungen gerecht zu werden, wie sie die Effektivität ihrer Lernprozesse mit ihren Entwicklungsbedürfnissen in Einklang bringen und wie sie mit den Strukturänderungen im tertiären Bildungssektor umgehen. Berater sind sich darüber im Klaren, dass strukturelle Reformen eine Situation manchmal schlimmer machen statt besser, wenn es nicht gelingt, in angemessener Weise die Entwicklung der Studierenden und ihre persönlichen Umstände im akademischen Bereich einzubeziehen.

Die Vorbereitung der FEDORA-PSYCHE-Konferenz (Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment, 23.-26. Oktober 2002 in Lissabon) zur Motivation fundierte ein Modell (vgl. Rott 1996a), das zuvor für den European Psychological Congress in Athen 1995 entwickelt wurde. Das Modell identifiziert wesentliche Be-

standteile der Hochschulerfahrungen von Studierenden, die Einfluss haben auf Emotion, Kognition und Verhalten und stellt diese in Beziehung zu der Hilfestellung, die Beratung leisten kann. In diesem Modell stehen Kognition, Emotion und Handlung im Zentrum, da ihr Zusammenspiel wichtig ist für das Verständnis des Studierenden als Person, ihrer Interaktion mit den Studieninhalten und ihrer Beziehung zur Universität. Es versucht, diese verschiedenen Ebenen in der Kompetenzentwicklung konzeptionell aufeinander zu beziehen.



Das Modell stützt sich auf den erkenntnistheoretischen Ansatz von Piaget, da er ein zusammenhängendes Konzept zur Verfügung stellt, das individuelles Denken und die Struktur des wissenschaftlichen Wissens aufeinander bezieht. Es erlaubt so, den Aneignungsprozess von wissenschaftlichem Wissen als Teil der wahrgenommenen oder konstruierten Welt der Studierenden und ihrer kognitiven Entwicklung zu verstehen. „Das erkennende Subjekt kennt das Objekt nur durch seine Aktivitäten, aber es kennt sich selbst und seine Aktivitäten nur durch seinen Bezug zu den Objekten“ (Rott 1996a, S. 274) ist als Sichtweise besonders nützlich, um Brücken zu bauen zwischen den Studieninhalten und der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden.

Die Beziehung der Studierenden zu ihrem Studiengang entwickelt sich jedoch nicht nur im direkten Kontakt mit den an der Universität gelehrt Inhalten. Vielmehr bildet sie sich weiter als ein integraler Bestandteil des täglichen persönlichen und sozialen Lebens der Studierenden inner- und außerhalb der Universität. Auf der anderen Seite verbinden sich ihre Alltagsbelange mit der Aufgabe, eine akademisch gebildete Person zu werden.

Im Alltagsleben der Studierenden stehen Gefühle wie Stolz, Hoffnungslosigkeit und Hoffnung, Schuld und Scham, Wut, Dankbarkeit und Mitleid in Beziehung zu spezifischen kausalen Dimensionen und Erwartungen. Emotionen sind verbunden mit Erfahrungen der Vergangenheit. In ihrem Wachstumsprozess als junge Erwachsene an der Universität

entwickeln Studierende ihre emotionalen Schemata, um mit Piaget zu sprechen. Sie befinden sich in einem ständigen Balanceakt: Zugeständnisse begleiten Assimilation, gleichen innere und äußere Welt aus; gegenwärtige Erfahrungen assimilieren vergangene und umgekehrt. Daher kann man sagen: Phänomene zu verstehen, die das Zusammenspiel von Kognition und Emotion begleiten, heißt, zu realisieren, wie sehr das Selbst der Studierenden mit ihrem Studienprozess verknüpft ist. Dieses Verständnis ermöglicht Einsicht in die emotionalen Risiken und Möglichkeiten des studentischen Lebens.

Somit benötigen Studierende *emotionale Sicherheit*, um ihre Fähigkeit zu stärken, emotionale Risiken einzugehen und ihre kognitive Evaluation von Situationen in ihrem Alltag und ihrem akademischen Lernprozess zu überprüfen. Auf der anderen Seite kann das *Aufschieben von Handlungen* verstanden werden als ein strukturelles Element innerhalb der Hochschulbildung, das eng verbunden und gleichzeitig weit entfernt vom realen Leben ist. *Anhaltende Frustration* kann burn-out Symptome verursachen. Um diesen negativen Phänomenen entgegenzuwirken, muss der Schwerpunkt gelegt werden auf Aspekte, die sich auf die Handlungen von Studierenden als bedeutungsvolles Verhalten beziehen wie

- das Potential des Denkens als verinnerlichte Handlung,
- den Erwerb und die Anwendung von methodologischem Wissen,
- Selbstmanagement in der akademischen und beruflichen Welt,
- Persönlichkeitsentwicklung und erfolgreiches Handeln.

In diesen Prozessen setzen sich die Studierenden mit an sie gestellten Erwartungen auseinander, indem sie Balancen finden und so ihr kognitives und emotionales Leben in konkrete Handlungen umsetzen (vgl. Rott 1996a). Für die Lisboner Konferenz wurde dieser Ansatz unter dem Aspekt des Selbstwertgefühls und der Selbstregulation in der Hochschulbildung besonders unter dem Rückgriff auf Kuhls funktionalen Ansatz zur Motivation, Volition und Selbstregulation (vgl. Kuhl 2000) erweitert. In seiner Betrachtung des Energieflusses zwischen vier kognitiven Makrosystemen, die das selbstbezogene Wissen und den ganzheitlichen Entscheidungsprozess umfassen, zeichnen sich dynamische Aspekte der Motivation ab. Sein Konzept der tieferen Bedeutungen, die u. a. durch eine Ausweitung der Netzwerke von Bedürfnissen und Werten im extensionalen Gedächtnis bestimmt sind, erlauben ein besseres Verständnis der Selbstentspannung, Selbstrepräsentation und Selbstmotivation durch die Aktivierung von freien Wahlen. Sie erlauben wiederum eine selbstbestimmte Kompetenzorientierung („mastery orientation“), die eine Stressbewältigung auch angesichts negativer Gefühle des Versagens erleichtern.

Die Erweiterung der Basis der Selbstrepräsentation von internen Zuständen wie Bedürfnissen, Emotionen, somatischen Gefühlen können die Wahrscheinlichkeit für eine positive Intentionalität erhöhen und erlauben, was Kuhl Energiefluss oder „ganzheitliche Verarbeitung“ nennt.

In den letzten Jahren wurden zahlreiche praktische Beispiele entwickelt, um Selbstmanagement im akademischen Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung und erfolgreiches Handeln zu stärken. Zwei Beispiele seien hier aufgegriffen,

die während der FEDORA-PSYCHE Konferenz über Kognition, Motivation und Emotion vorgestellt wurden.

Eric Depreeuw aus Belgien stellte die CD-Rom *Mani* vor, ein informatives und interaktives Trainingsinstrument für Studierende und Studieninteressierte. Dieses Werkzeug gibt einem die Möglichkeit, sich selbst in entscheidenden Fähigkeiten zu trainieren, während man gleichzeitig einen Einblick in das Lernumfeld an der Universität gewinnt. Themen wie Studienwahl, Kursteilnahme, Projekte, Versagen, Motivation, Zeitmanagement, Prüfungsangst und Gesundheit werden angesprochen (vgl. Depreeuw 2005).

Helga Knigge-Illner aus Deutschland entwickelte strukturierte Unterstützung für Doktoranden, basierend auf dem handlungsbezogenen Zusammenspiel von Kognition und Emotion (vgl. Knigge-Illner 2005). Workshops zu Themen wie Projekt- und Zeitmanagement, kreatives und wissenschaftliches Schreiben und Präsentation halfen den Doktoranden dabei, Autonomie und Unabhängigkeit zu erreichen und subjektivem innerem Druck standzuhalten.

Es bleibt festzuhalten, dass die Unterstützung von Studierenden beim Zugang zu ihrer inneren Welt mit ihren Emotionen, Kognitionen und Motivationen und deren Zusammenspiel und mit dem externen Universitätsumfeld den Studierenden dabei hilft, diese Beziehungen selbst zu beeinflussen. Dies kann das Selbstwertgefühl mit einer Entwicklungsperspektive verbinden, die nicht nur die Möglichkeit zur Anpassung an die Umwelt beinhaltet, sondern auch das aktive Gestalten dieser Beziehung.

5. Bewältigung interkultureller Differenzen durch internationale Studierende

Die ständig wachsende Zahl (vgl. UNESCO 2002) von Studierenden, die zumindest einen Teil ihres Studiums im Ausland absolvieren, und ihre Relevanz für die Innovationen in einer europäischen wissensbasierten Gesellschaft bedingen neue An- und Herausforderungen für die lernerzentrierte Lehre sowie die Betreuung und Beratungsmethodik. Interkulturelle Kompetenz (vgl. Rott, Siemer & Sawgorodnja 2004) wird ein Element im Aufbau von Schlüsselkompetenzen. Studierende, die ihr Studium im Ausland verbringen, sehen sich nicht nur mit den Unsicherheiten konfrontiert, die aus dem Bologna-Prozess resultieren, gleichzeitig müssen sie sich auch damit auseinandersetzen, in einem Land zu studieren, dessen Traditionen sich von den eigenen unterscheiden. In anderer Form gilt dies auch für Studierende mit Migrationshintergrund.

Der Prozess der Akkulturation und Adaption eröffnet nicht nur neue Möglichkeiten, sondern auch die Auseinandersetzung mit potentiell belastenden Situationen und Interaktionen. In den frühen Diskussionen der FEDORA-PSYCHE-Gruppe arbeitete McDevitt an einem Therapiebeispiel heraus, wie mangelnde Sprachkompetenz verbunden sein kann mit aktualisierter kindlicher Hilflosigkeit (vgl. Rott 1994). Im Spiegel eigener schmerzhafter biografischer Erfahrungen explizierte er zwei Jahre später die Bedeutung der gesicherten eigenen Identität als Voraussetzung zur Begegnung mit dem Fremden im entstehenden Mikrokosmos des europäischen interkulturellen professionellen Zusammenhangs (vgl. McDevitt 1996). Auf der gleichen Konferenz wurde als Kommunikationswerkzeug in komplexen interkulturellen Umge-

bungen die Idee von konzeptionellen Netzwerken vorgeschlagen, in denen Kompetenzen an den möglichen Schnittflächen von Begegnungen entstehen (vgl. Rott 1996b).

Diese intensive Auseinandersetzung mit den interkulturellen Bedingungen der professionellen Kooperation der Berater geschah mit dem expliziten Verständnis, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Lehrenden und insbesondere der Berater eine unabdingbare Bedingung für die angemessene Unterstützung der internationalen Studierenden in belastenden Situationen darstellt. Sobald die Aufregung darüber, in einem fremden Land zu studieren, nachlässt, sehen sich die Studierenden möglicherweise einer Zahl von Schwierigkeiten und Enttäuschungen gegenüber, wenn sich der erste Kulturschock einstellt. Hierzu gehören sprachbasierte Kommunikationsprobleme. Sie können bei ungünstigen weiteren belastenden Bedingungen unter Umständen zu psychologischen Konflikten führen. Die äußere Trennung von Familie und Freunden kann hier eine besondere Rolle spielen. Diese Trennung kann leicht begleitet werden von einem Gefühl der konflikthafter psychologischen Trennung und von Heimweh. Um ein Gleichgewicht zu finden zwischen Trennungs- und Bindungsanforderungen in der neuen Umgebung müssen internationale Studierende ihre biografisch erlernten „internal working models“ anpassen (vgl. Rott 2002).

Gleichzeitig bietet das Studieren im Ausland den Studierenden die Möglichkeit, zusätzliche Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben. In der interaktiven Auseinandersetzung mit der fremden Kultur erweitern die Studierenden ihre inneren und äußeren Handlungsmöglichkeiten, die zur Bewältigung psychischer Konflikte beitragen können. Es liegt bei internationalen Studierenden ein komplexes Zusammenspiel von Chancen und Risiken in der Herausbildung von Kompetenzen vor (vgl. Depreeuw 2006). Dieses Zusammenspiel ist für Studierende in einem fremden Land ihrer Umgebung offensichtlicher, aber gleichzeitig erfordert es eine größere Wahrnehmung der versteckten Hindernisse, welche einer Entwicklung hin zu Wohlbefinden und dem erfolgreichen Studium im Wege stehen können.

6. Wissens- und Kompetenzentwicklung als offener Prozess

Die modularisierte, an Lernergebnissen orientierte Gestaltung des Curriculums macht den von den Studierenden realisierten Zuwachs an Fach- und Methodenkompetenz, an Kommunikationskompetenz, an Selbstkompetenz und schließlich an allgemeiner und spezieller professioneller Kompetenz zu einem wichtigen Kriterium des Studienerfolgs. Bei der Herausbildung entsprechender Erkenntnisse und Fähigkeiten passen sich die Studierenden an die neue universitäre Umgebung an, die fokussiert ist auf Wissen, Lehren und Lernen. Die Beziehung der Studierenden zur Universität, zu den dort gelehrteten Inhalten sowie zur Universität als einem sozialen Umfeld entfaltet sich auf verschiedenen Ebenen. Das Zusammenwirken von äußeren Anregungen und innerem Erleben spielt dabei eine wichtige Rolle. Dabei vermag der Begriff „Anpassung“ diese Prozesse nicht ausreichend zu beschreiben, auch wenn Anpassung definiert wird als ein interaktiver Prozess zwischen dem Individuum und seiner Umgebung. Vielmehr sind die Studierenden als Handelnde auch Produzenten ihrer eige-

nen Kompetenz. Ihr Selbst findet eine Balance zwischen der inneren und äußeren Welt, sie sind „simultaneously agent and object“ (Bandura 1996, S. 201).

Hier gibt es zwei Aspekte, die voneinander differenziert werden müssen, auch wenn sie eng zusammenhängen.

Erstens sehen sowohl der Begriff „Kompetenz“ als auch die Nachfrage nach fachübergreifenden, übertragbaren Fähigkeiten den einzelnen Studierenden als eine Person, die Wissen in Handlung umsetzen kann. Unser Augenmerk wird verstärkt darauf gelenkt, dass die Integration von komplexen umwelt- und intellektuellbedingten Anforderungen in Richtung auf Handlungskompetenz starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hat. Zweitens verlangt das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit von den Studierenden, sich in die Zukunft zu projizieren. Es wird zu ihrer Aufgabe, gegenwärtige Anpassungsprozesse und Persönlichkeitsentwicklung als eine Voraussetzung für zukünftige Adaption zu begreifen.

Die Aufgabe, Wissen zu erwerben und eine kreative Balance zwischen der inneren und der äußeren Welt zu finden, stellt den Einzelnen an den Anfang eines eingeschränkten und zugleich offenen Prozesses. Das fragliche Gleichgewicht ist gebunden an die Grenzen der genetischen Ausstattung und die biografische Geschichte. Man muss mit dem augenscheinlichen Paradoxon leben, dass Selbstentwicklung und -wirksamkeit auf der Erkenntnis beruht, seine eigenen Bedürfnisse und Grenzen zu akzeptieren. Diese Fähigkeit ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Selbst im sozialen Kontext und als ein Fokus von Bedeutung und Werten. Gleichzeitig ist diese Balance zwischen der inneren und äußeren Welt naturgemäß ein nie endender und offener Prozess, welcher kontinuierliche Assimilations- und Akkulturationsprozesse beinhaltet, wie Piaget sagen würde.

Die radikale Offenheit dieses Prozesses hat Ähnlichkeit mit der Art, wie Wissen produziert und an der Universität gelehrt wird. Akademisches Wissen basiert auf und ist eingeschlossen in den methodologischen Ansätzen, die in Verbindung mit den zu erforschenden Objekten entwickelt werden. Dennoch bleibt es offen und unabgeschlossen; selbst die methodologischen Standards können sich dramatisch verändern, z.B. durch einen Paradigmenwechsel. In diesem Prozess gibt es keine normativen dogmatischen Einschränkungen. Gleichzeitig erfordern Forschung und besonders die Anwendung der erlangten Kenntnisse ethisch basierte Werte, die menschliche und ökologische Anforderungen reflektieren, welche sich wiederum in intellektuellem Verständnis widerspiegeln. Und wiederum kann das Verlangen nach ethischer Grundlage kein detailliertes Set an Regeln vorschreiben, sondern befindet sich selbst in einem Entwicklungsprozess, der eng mit der Entwicklung von Wissen verknüpft ist. Von einer äußeren Perspektive, die einzunehmen letztendlich für uns nicht möglich ist, kann dieser Prozess beschrieben werden als ein hermeneutischer Zirkel, der nicht weniger umfasst als unser sozial verbundenes, sich entwickelndes Wissen über menschliches Leben und seine Existenz in der Natur. Studierenden kommt in dieser Entwicklung eine wichtige Aufgabe zu, besonders in einer Zeit, die die unsere als wissensbasierte Gesellschaft beschreibt. Die heutigen Konzepte der Hochschulbildung sehen die Rolle des Studierenden als aktiv und explizit an seiner Persönlichkeitsentwicklung beteiligt. Die Fähigkeit, zu lernen

und sich selbstwirksam anzupassen und dabei Leben, Arbeit und Freizeit in ein Gleichgewicht zu bringen, wird zu einem Kernelement der Hochschulbildung. Um hier angemessen vorzugehen, bedarf es eines vertieften psychologischen Verständnisses des Lernens im akademischen Umfeld. Auf der praktischen institutionellen Umsetzungsebene kommt neben den institutionellen Reformen und der Intensivierung der hochschuldidaktischen Bemühungen die Hochschulberatung ins Spiel, denn in all ihren Formen ist ihr eigentümlich, personen- und kontextnah Lern- und Einsichtsprozesse zu fördern, die ermutigen, im Bewältigen von kognitiven oder emotionalen Sackgassen Wege der Kompetenzentwicklung zu identifizieren.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1996):* Reflections on Human Agency. In: Georgas, J./Manthouli, M./Besegevis, E./Kokkevi, A. (Hg.): Contemporary Psychology in Europe: Theory, Research and Application, Göttingen, S. 194 – 210.
- Bauer, M./Fredtoft, T. (2002):* In Order to Complete You Have to Separate. In: Aherne, D./Figge, P./Rott, G. (Hg.): Separation and Attachment in Higher Education, FEDORA-PSYCHE-Conference in Copenhagen Louvain-la-Neuve, S. 135-145.
- Conlon, A. (2002):* The Transition into Higher Education. Developmental Issues Encountered by Students. In: Aherne, D./Figge, P./Rott, G. (Hg.): Separation and Attachment in Higher Education, FEDORA-PSYCHE-Conference in Copenhagen, Louvain-la-Neuve, S. 91-105.
- Depreeuw, E. (2005):* A Virtual Study Buddy. The CD-Rom Mani as an Informative and Training Instrument for (Future) Students, Their Teachers and Counsellors. In: Rott, G./Figueiredo Dias, G./Broonen, J.P. (Hg.): Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment, FEDORA-PSYCHE-Conference in Lisbon, Louvain-la-Neuve, S. 66-72.
- Depreeuw, E. (2006):* Student Counselling in a Cross-Cultural Perspective. In: Boekhorst, T./Uildruiks, E. (Hg.): Internationalisation within Higher Education in an Expanding Europe. New Developments in Psychological Counselling. FEDORA PSYCHE Conference in Groningen, Louvain-la-Neuve, S. 3-21. Heruntergeladen am 26.03.2007 von elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/groningen05/conf05.pdf.
- González, J./Wagenaar, R. (Hg.) (2003):* Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One. Bilbao, Groningen: Tuning Project.
- González, J./Wagenaar, R. (Hg.) (2005):* Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' Contribution to the Bologna Process. Bilbao, Groningen, Tuning Project.
- Knigge-Illner, H. (2005):* Doing One's PhD – A Dramatic Interplay of Cognition, Motivation and Emotion. In: Rott, G./Figueiredo Dias, G./Broonen, J.P. (Hg.): Cognition, Motivation and Emotion: Dynamics in the Academic Environment, FEDORA PSYCHE Conference in Lisbon, Louvain-la-Neuve, S. 161.
- Kuhl, J. (2000):* A Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation: The Dynamics of Personality Systems Interactions. In: Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (Hg.): Handbook of Self-Regulation San Diego, S. 111-169.
- McDevitt, C. (1996):* A Counsellor's Observations on Working in an Intra-European Context. In: Association for Student Counselling (Hg.): Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health - Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, University of Sussex, Brighton, S. 78-81.
- Rott, G. (1996a):* Interaction between Emotion, Cognition, and Behaviour as a Focus for Higher Education and in Student Counselling. In: Georgas, J./Manthouli, M./Besegevis, E./Kokkevi, A. (Hg.): Contemporary Psychology in Europe: Theory, Research and Application, Göttingen, S. 273 – 287.
- Rott, G. (1996b):* Student Psychological Health and the Development of Higher Education in a Changing Cultural and Political European Environment: Reviewing the Conference and Looking forward to the Future - Closing Address. In: Association for Student Counselling (Hg.): Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health - Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, University of Sussex, Brighton, pp. 113 - 120.
- Rott, G. (2002):* Attachment and Separation Theory in Higher Education and Student Counselling. In: Aherne, D./Figge, P./Rott, G. (Hg.): Separation and Attachment in Higher Education, FEDORA PSYCHE Conference in Copenhagen, Louvain-la-Neuve, S. 17-30.
- Rott, G./Siemer, V./Sawgorodnja, I. (2004):* Trainingsmanual. Interkulturelle Kompetenz. Wuppertal, Zentrale Studienberatung der Bergischen Universität.
- Rovio-Johansson, A./Bull, T. (2006):* Roles and Interactions of Different Players in Quality Assurance. In: Froment, E./Kohler, J./Purser, L./Wilson, L. (Hg.): Bologna Handbook - Making Bologna Work. Berlin, Stuttgart, S. 1-20.
- Savickas, M.L. (2005):* The Theory and Practice of Career Construction. In: Brown, S.D./Lent, R.W. (Hg.): Career Development and Counselling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken, S. 42-70.
- UNESCO (2002): Higher Education for Sale. Education Today No. 3, October-December 2002, S. 4-7.
- van Duuren, P./Boekhorst, T./Deuss, P. (2002): Group-Psychotherapy Makes the Student a Better Person. In: Aherne, D./Figge, P./Rott, G. (Hg.): Separation and Attachment in Higher Education, FEDORA-PSYCHE-Conference in Copenhagen, Louvain-la-Neuve, S. 57-68.

Die in diesem Artikel zitierten FEDORA-PSYCHE-Veröffentlichungen sowie weitere Veröffentlichungen im Rahmen von FEDORA stehen im FEDORA-Internetarchiv zur Verfügung unter www.fedora.eu.org oder www.bib.uni-wuppertal.de (Elektronische Publikationen – ZSB).

■ **Dr. Gerhart Rott**, Direktor der Zentralen Studienberatungsstelle, Bergische Universität Wuppertal, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

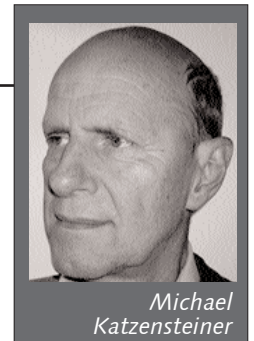
Herman Blom:
Der Dozent als Coach

ISBN 3-937026-15-0, Neuwied, 2000, 123 Seiten, 15,90 Euro

Bestellung

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

Michael Katzensteiner



Michael
Katzensteiner

Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

In Österreich werden seit sechs Jahren Studienbeiträge eingehoben. Diese Maßnahme war von Beginn an sehr heftig umstritten. Die Diskussion in der Öffentlichkeit zeichnete sich durch eine meist eindeutige Lagerbildung „dafür“ oder „dagegen“ aus. Gleichzeitig wurde versäumt, auf dem Hintergrund der sehr differenzierten Studien zu dieser Materie (auch sie wurden teilweise als sehr vordergründige Werbung für den eigenen Standpunkt benützt) in analoger Weise differenziert über die Ziele der Hochschulpolitik zu diskutieren und die Studienbeiträge neben den ausschließlich aus dem Steuertopf finanzierte Kosten als ein Element in einem umfassenderen Zielrahmen zu sehen. Dies würde vor allem auch den Studierenden als psychologisch wichtiger Orientierungsrahmen für zielgerichtetes Studieren zugute kommen.

1. Ausgangslage

In Österreich gibt es entgegen einer insbesondere durch die Medien weit verbreiteten Meinung keine Studiengebühren. Die seit dem WS 2001/02 pro Semester zu zahlenden 363,36 Euro (für EWR-Bürger/innen sowie Staatsangehörige der Schweiz) bzw. 726,72 Euro (für alle anderen Staatsangehörigen einschließlich Studierender mit staatenloser oder ungeklärter Staatsbürgerschaft) wurden wohl aus einem politischen Kalkül heraus als Beiträge tituliert. Beiträge beziehen sich ja im Sprachgebrauch auf die Bereitstellung einer Leistung, Gebühren auf die tatsächliche Inanspruchnahme. Beitrag klingt auch weicher, und die Summe ist im Verhältnis zu den Kosten eines Studienplatzes (sehr grob gerechnet rund 10.000 Euro s. Marinovic 2005, S. 281) wirklich gering. Mit dieser „österreichischen Lösung“ hat man suggeriert, man bezahlt nicht den Studienplatz, also echte Studiengebühren, sondern die, welche finanziell dazu in der Lage sind, leisten ihren Beitrag für eine Leistung, die ihnen zugute kommt.

Die Maßnahme wurde auch sozial abgefedert, Stipendienbezieher/innen erhalten die Studienbeiträge zur Gänze rückerstattet. In der Anfangsphase gingen die Beiträge ins allgemeine Budget, seit 2004 kommen sie aber direkt den Universitäten zugute (die allerdings vorher Kürzungen hinnehmen mussten). Die Studienbeiträge wurden nach Anfangsprotesten scheinbar irgendwie geschluckt, für die Studierendenvertretungen blieben sie natürlich ein Dauerbrenner. Im Wahlkampf 2006 versprachen die Sozialdemokraten, diese Beiträge abzuschaffen, auch die Grünen bezogen klar dagegen Stellung. Im neuen Regierungsprogramm (rot/schwarze Koalition) sind die Beiträge geblieben, eine Maßnahme, die man angesichts der Notwendigkeit, die

mittlerweile den Universitäten zukommenden Beträge ansonsten aus dem Budget des Ministeriums zu bedecken, eigentlich voraussagen konnte.

Im Zusammenhang damit wurde der Ausbau der Studienförderung einschließlich eines bis jetzt noch auf wenig Gegenliebe gestoßenen Kreditmodells angekündigt sowie die Refundierung von Studienbeiträgen für gemeinnützige Tätigkeit in Aussicht gestellt.

2. Auswirkungen der Studienbeiträge

Zuerst sollen einige (nüchterne) Daten¹ zum Themenbereich angeführt werden.

2.1 Anzahl der Studierenden

Nach der Einführung ging die **Gesamtanzahl der Studierenden** deutlich zurück, ist aber bei nicht wesentlich veränderten demographischen Hintergrund mittlerweile soweit gestiegen, dass die Marke von 2000/01 wieder erreicht ist. Wenn man allerdings die Entwicklung der Anzahl der Studienanfänger/innen betrachtet, ist seit der Einführung eine Zunahme von ca. 27% (WS 2005/06) zu verzeichnen. Nach Kolland (2002) sei für 16% der Erstzugelassenen die Entscheidung für ein Studium durch die Beiträge erschwert worden.

Die OECD sieht allerdings für Österreich (wie auch für Deutschland) noch immer Aufholbedarf bezüglich der Akademikerquote (14%). Sie schlägt zur Aufbesserung des Budgets der Hochschulen und zu deren besserer Effizienz sogar eine Erhöhung der Studienbeiträge vor. Die Einhebung von Studienbeiträgen schlägt sich tatsächlich auch in einer Erhöhung der Absolvent/innenzahlen nieder. So gab es 2002/03 fast ein Fünftel mehr Absolvent/innen als 1999/2000 (also vor der Einführung), und das bei sinkender Gesamtstudierendenzahl.

2.2 Studententätigkeit

Der österreichische Studienförderungsexperte Marinovic (Marinovic 2005, S. 280 f.) konstatiert, dass sich darin auch eine „größere Ernsthaftigkeit im Studium“ widerspiegeln, und führt dafür Daten aus dem Sozialbericht 2003 als Beleg an. So ist der Prozentsatz jener Studierenden, welche in einem Studienjahr keine einzige Prüfung abgelegt haben, von 38,8 auf 19,8 gesunken, bezogen auf das erste Studienjahr gar von 52,8 auf 19,3, bezogen auf das 2. bis 5. Studienjahr von 27,3 auf 12,5. Auch die Studierenden selbst

¹ Der neue Sozialbericht zur Lage der Studierenden 2007 wird leider erst im Juni veröffentlicht.

gaben bald nach der Einführung der Beiträge an, dass die Intensität, mit der sie das Studium betreiben, gestiegen sei (Kolland et al. 2002). In derselben Befragung wurde allerdings von 15% Prozent der Studierenden (vor allem aus der Arbeiterschicht) angegeben, dass sie ihre Erwerbstätigkeit ausgeweitet hätten. Aufgrund des Anteils der erstzugelassenen Studierenden mit niedriger Studienaktivität bezweifeln die Autoren (Kolland et al. 2002) eine pauschale Annahme der Erhöhung der Studienintensität durch die Studienbeiträge. Ein Teil der Studierenden selbst (60,8%) scheint einer Untersuchung an der Universität Linz zufolge (Watzinger et al. 2002) trotz deutlicher Ablehnung an eine Auswirkung der Beiträge auf die Ernsthaftigkeit der Studientätigkeit zu glauben. Die Zahl der Studienabbrecher/-innen aufgrund der Beiträge ist allerdings schwierig zu schätzen. Kolland (2002) vermutet eine erhöhte Quote von Abbrecher/innen mit Eltern niedrigeren Schulbildungsstandes, da die Gebühren als häufiger Abbruchgrund (unter vielen) angegeben wurden.

2.3 Finanzierung und soziale Absicherung

Wer finanziert nun die Studienbeiträge? Die Bezieher/innen der staatlichen Studienförderung erhalten die Studienbeiträge zur Gänze rückerstattet. Trotz dieser deutlichen Abfederung der Hürde kann daraus allerdings keine generelle soziale Verträglichkeit abgeleitet werden. So wurde im neuen Regierungsprogramm sowohl die Erhöhung der Stipendien als auch die Ausweitung des Kreises der Studienbeihilfebezieher/innen beschlossen. Damit soll es laut politischer Absicht ab dem Studienjahr 2008/09 zu einer Ausweitung und zu einer höheren sozialen Treffsicherheit kommen. Derzeit erhält etwa jeder fünfte Uni-Student und jeder dritte Studierende an den Fachhochschulen Studienförderung. Diese ist in Österreich grundsätzlich an die „soziale Förderungswürdigkeit“ (fällt beim Selbsterhalterstipendium weg) sowie an den „Studienerfolg“ gebunden. Den Hintergrund für die Annahme der sozialen Bedürftigkeit stellt die psychologisch relevante Setzung dar, dass ja nach österreichischem Recht die Eltern grundsätzlich verpflichtet sind, im Rahmen ihrer Unterhaltspflicht für den finanziellen Bedarf ihrer Kinder bis zur Selbsterhaltungsfähigkeit aufzukommen, dies würde auch ein Studium einschließen. Derzeit beträgt die Förderung 12 mal im Jahr 606 Euro (ab Herbst 679 Euro) für Bezieher eines Höchststipendiums (betrifft ca. 10% der rund 48.000 Bezieher/innen). Die durchschnittliche Höhe der Studienbeihilfen beträgt monatlich 275 Euro und soll nach der Erhöhung auf 308 Euro steigen. „Gegenwärtig erhalten knapp 15% der Studierenden über 6.000 Euro Studienbeihilfe und insgesamt 64% der Studierenden zwischen 2.400 und 7.200 Euro pro Jahr“, so die Ankündigung des neuen Wissenschaftsministers. Übrigens gelten die kostenlosen Angebote der Psychologischen Studentenberatung als immaterielle Studienförderung für alle Studierenden und sind auch im Studienförderungsgesetz geregelt.

Aus dem Sozialbericht 2003 (Wroblewsky/Unger 2003, S. 199 ff.) geht hervor, dass ein doch beträchtlicher Anteil (40% der Anfänger/innen und 30% der Studierenden ab dem 3. Semester) von den Eltern finanziell unterstützt wird. Die erfahrungsgemäß nicht unerhebliche indirekte elterliche Förderung durch anderweitige materielle Zuwendungen wurde nicht erfragt. Auch die Finanzierung der Stu-

dienbeiträge tragen bezüglich der im WS 2001/02 erstmals zugelassenen Befragten der Kolland-Studie (Kolland et al. 2002) zu drei Vierteln die Eltern, bei den übrigen Studierenden rund die Hälfte die Eltern. Vielfach ist an die Unterstützung die Bedingung eines entsprechenden Studienerfolgs geknüpft.

Nach derselben Studie haben 15% der Studierenden auf die Einführung der Beiträge hin ihre Erwerbstätigkeit ausgeweitet², weitere 7% eine solche aufgenommen. Gemäß dem Sozialbericht 2003 erleben 44% der Studierenden einen höheren finanziellen Druck und im Zusammenhang damit auch Zeitdruck (Wroblewsky/Unger 2003, S. 199). Dem wird der Studie zufolge zum Teil mit einer Ausweitung des Jobbens oder einer Reduktion des Lebensstandards sowie einer Einschränkung der Studientätigkeit auf die „Kernfächer“ (bei immerhin 28%) begegnet.

Ab dem kommenden Wintersemester sollen die Beiträge auch durch 60 Stunden „Sozialdienst“ „abgearbeitet“ werden können. Diese Rückerstattung von Studiengebühren wird es nur für Tutoren (z.B. Nachhilfe) und Mentoren (z.B. Studienberatung) geben, andere Freiwilligenarbeit - die Vorschläge bzw. Forderungen reichten von der Blasmusik bis zum Parteienachwuchs - wird nicht angerechnet, so der letzte Stand. Auf dem Hintergrund der Erfahrung, dass sowohl der Anteil erwerbstätiger Studierender als auch das Ausmaß der Erwerbstätigkeit der Studierenden mit der Dauer des Studiums bzw. zunehmendem Alter in Richtung regulärer Teilzeit- oder Vollzeitarbeit ansteigt (Wroblewsky/Vogtenhuber et al. 2005, S. 54), ist eine Zielrichtung der Maßnahme Studienbeiträge auf eine Erhöhung von Studienaktivität sowie Effektivität nicht zu erkennen.

2.4 Soziale Gerechtigkeit

Als Kriterium für die soziale Verträglichkeit der Studienbeiträge wird meist angeführt, dass seit deren Einführung keine wesentliche Verschiebung in der Zusammensetzung der Studienanfänger zu beobachten war. Allerdings wird auch von Seiten der Politik beklagt, dass Studierende aus bildungsfernen Schichten deutlich unterrepräsentiert seien. In diesem Zusammenhang könnten die Beiträge sehr wohl eine Rolle spielen. Nach Kolland et al. (2002) haben Abbrecher/innen mit Eltern aus der Arbeiterschicht und gleichzeitig niedriger Schulbildung die Studienbeiträge häufiger als einen Grund (unter vielen) für den Ausstieg aus dem Studium angegeben.

Die Daten der bisher angeführten Studien erlauben meines Erachtens keine wirklich eindeutigen Aussagen im Hinblick auf soziale Gerechtigkeit oder Ungerechtigkeit der Studienbeiträge. Derartige Bewertungen sind in einem normativen Zusammenhang zu sehen, sie scheinen mir vom psychologischen Standpunkt aus nur auf dem Hintergrund der Angabe von Zielen sowie des Bedingungsrahmens vertretbar. Eine derart fundierte Untersuchung und Bewertung, wie sie etwa eine Gruppe von Sozialwissenschaftlern des Instituts für Höhere Studien (Lassnig et al. 2006) bezüglich sozialer Aspekte des Hochschulzugangs und der Durchlässigkeit des Bildungssystems vorgelegt haben, wäre auch für die Studienbeiträge in Verbindung mit anderen in unserem Zusammenhang wichtigen Bereichen des tertiären Bildungssys-

² Nach dem Sozialbericht 2003 waren im Jahr nicht einmal ein Fünftel der Studierenden nicht erwerbstätig (Wroblewsky/Unger 2003, S. 89).

tems wünschenswert. Wroblewski/Vogtenhuber et al. (2005, S. 92) konstatieren in ihrer ersten gründlichen Sichtung der Studienbedingungen an Wiener Universitäten, dass es nötig sein werde, „einen Maßnahmen-Mix zu entwerfen, der ein Bündel unterschiedlicher, aufeinander abgestimmter Maßnahmen enthält“.

Die Feststellung, dass einzelne Maßnahmen mit einem in sich stimmigen Zielrahmen korrespondieren sollten, der auf die sehr heterogen erscheinenden Bedingungen des jeweiligen Feldes bezogen ist, scheint nur auf den ersten Blick trivial, wird aber bei Einbeziehung heterogener Daten aus dem Feld zunehmend schwierig. Im Hinblick auf weitere Diskussionen soll aus der Sicht eines klinisch orientierten Praktikers der Psychologischen Studentenberatung ein einfacher Leitfaden einzuführen versucht werden.³

2.5 Akzeptanz

Die Akzeptanz der Studienbeiträge hält sich naturgemäß bei den Studierenden in Grenzen. In einer auf die Wiener Universitäten bezogenen Untersuchung (Wroblewski/Vogtenhuber et al. 2005, S. 66) meinen im Schnitt zwei Drittel der Studierenden, dass ein Studium gebührenfrei sein soll. Watzinger/Mörth (2002) konstatierten bei ca. 39% der Studierenden der Universität Linz (Schwerpunkte: Wirtschaft, Technik, Rechtswissenschaften) eine generelle Ablehnung. In einer weiteren Untersuchung (Kolland et al. 2002) argumentieren ein Viertel aller befragten Personen (Studienanfänger/innen, Studierende sowie Studienabbrecher/innen), Studienbeiträge seien gerechtfertigt, weil sie zu einer ökonomischen Privilegierung verhelfen würden.

Nach dem Sozialbericht 2003 (Wroblewski/Unger 2003, S. 199 ff.) fordern die Studierenden ziemlich einhellig eine Gegenleistung für die Beiträge ein. Besonders moniert werden die Situation der Teilzeitstudierenden sowie Fälle, dass jemand bei Pflichtlehrveranstaltungen keinen Platz bekommt. Zumindest für diesen Personenkreis verlangt ein Großteil der Studierenden eine Rückerstattung (Wroblewski/Vogtenhuber et al. 2005, S. 67).

Generell kann festgestellt werden, dass Studienbeiträge sehr wohl mit den Studienbedingungen in Verbindung gebracht werden. Gerade seit die Studiengebühren direkt den Universitäten und Fachhochschulen zugute kommen, schauen die Studierenden noch kritischer auf Mängel. Die anfänglichen Erwartungen bei fast zwei Dritteln der Studierenden von einer Verbesserung der Studienbedingungen scheinen sich etwa für mehr als 80% der Studierenden an Wiener Universitäten nicht erfüllt zu haben (Wroblewski/Vogtenhuber et al. 2005, S. 67 f.). Die Studierenden haben bekanntlich oft andere Gewichtungen als die zuständigen Administrationen – z.B. mehr Professoren statt neue Video-beamer.

2.6 Eine kurze psychologische Bewertung der Studienbeiträge

Unserer Erfahrung als Studentenberater nach ist in den letzten Jahren der Druck auf die Studierenden gestiegen. Im Zusammenhang mit unserer Beratungstätigkeit werden wir von den Studierenden immer wieder mit Klagen über Belastungen konfrontiert, die zum einen eine zunehmende Verschulung des Hochschulsystems (Anwesenheitspflicht, Prü-

fungsdruck) betreffen, zum anderen aus wahrgenommenen Mängeln bezüglich Umfang und Qualität des Lehrangebots bzw. zu geringen verfügbaren Ressourcen für die Ausbildung resultieren. Die Studiengebühren (so werden sie meist von den Studierenden bezeichnet) werden im Zuge einer Beratung und Therapie nur dann als zusätzlicher Druck thematisiert, wenn Studierende durch Prüfungsversagen aus der Studienförderung fallen, oder wenn sich am Studienende der Abschluss (oft nicht durch die Schuld der Studierenden) verschiebt. Auch wenn ein Seminarplatz nicht erreicht oder eine Fremdsprache nicht angeboten wird, kommt manchmal die Äußerung „...und für so etwas zahlen wir Studiengebühren!“ Indirekt stellen Studienbeiträge sicher ein wichtiges Element in der Notwendigkeit den Lebensunterhalt zu finanzieren dar, werden aber von Seiten der Klienten erstaunlich selten angesprochen. Umgekehrt werden sie relativ häufig als Motivation für den schnelleren Abschluss etwa eines Studienabschnittes erwähnt. Es wäre lohnend, die Gründe dafür psychologisch näher zu untersuchen.

Studienbeiträge stellen wie jede Zahlung zunächst eine Belastung dar. In den oben zitierten Untersuchungen wird nicht auf die psychische Verarbeitung der Belastung eingegangen, sondern nur die Reaktion der Betroffenen erfragt. Wie wir ja aus den Befunden über psychische Auswirkungen bzw. Erkrankungen im Gefolge von Stress wissen, stellt das psychologisch bedeutsame Kriterium für die individuelle Verarbeitung der Belastung die Kontrolle über die jeweils wichtigen Bedingungen einer Situation bzw. über die Reaktion darauf dar. Das heißt in unserem Zusammenhang, in welcher Weise erleben es die einzelnen Studierenden als möglich, die zusätzliche Belastung „Studiengebühr“ zu managen sowie in einen zumindest halbwegs klaren und konsistenten Rahmen der Orientierung für das Erreichen des individuellen Studienzieles einzuordnen. Dies setzt wiederum ganz vordergründig eine gewisse Durchschaubarkeit des Zweckes der Zahlung dieses Beitrags voraus.

Langner/Leiberg (2004, S. 4) erinnerten in einer psychologischen Bewertung der Akzeptanz von Straßenbenutzungsgebühren daran, dass verhaltensnahe Konsequenzen leichter mit dem betreffenden Verhalten assoziiert und eher in das Kosten-Nutzen-Kalkül planvollen Handelns einbezogen werden als in fernerer Zukunft auftretende Folgen. Ein Sichtbarmachen von Konsequenzen im Sinne von „wenn ich etwas zur Kostenabdeckung meines Studiums beitrage, bekomme ich diese oder jene erkennbare Gegenleistung“ ist natürlich in unserem Kontext nur bedingt möglich. Von Seiten des Bildungsministeriums wurde versucht, die Sinnhaftigkeit der Maßnahme mittels Auflistung einiger wichtiger durch die Beiträge ermöglichter Projekte darzustellen: die Liste reicht von Impulsfinanzierungen für Labors, Fremdsprachenzentren, Einführung von e-cards bis hin zu Ermöglichung von e-learning. Geld hat allerdings kein Etikett und eine entsprechende positive Resonanz von Seiten der Studierenden ist - wie bereits angeführt - bislang ausgeblieben.

³ Zur Psychologischen Studentenberatung in Österreich siehe Katzensteiner (2004)

3. Machen Studienbeiträge Sinn? Einige Fragen bleiben offen ...

Der Sinn einer Aktion kann nur an den Zielen gemessen werden. Zur Analyse soll ein auch in unserem Beratungsalltag häufig verwendeter Zielrahmen herangezogen werden (Kutschera 1994, Katzensteiner 2006).

Der erste Schritt betrifft die **Zielklärung**: Die Schlüsselfrage dazu lautet: Was genau will ich wirklich/wird wirklich gewollt?

Bezüglich unserer Thematik eine Antwort zu geben, fällt schwer. Die Bildungsministerin hatte noch im Wahlkampf einige Monate vor der Einführung erklärt, dass es solch eine Maßnahme nicht geben werde. Nun könnte man zynisch einwenden, das Brechen von Versprechen gehöre zum Alltag der Politik. Es hätten sich eben andere Kräfte durchgesetzt, oder die Täuschung wurde auf Grund eines anderen „höheren Zieles“ bewusst in Kauf genommen, oder - dritte Möglichkeit - man hat einfach auf vorher nicht erkannte Zwänge reagiert. Was immer der Grund war, gerade bei den Studiengebühren passierte der Bruch eines Versprechens wie bereits eingangs erwähnt zum zweiten Mal, und dies nicht nur gegenüber der (hoffentlich) kritischen Wählergruppe der Studierenden. Über die Gründe lässt sich trefflich spekulieren, jedenfalls wurde die Reihenfolge **Ziele benennen und auf dieser Basis die Mittel zur Erreichung dieser Ziele anzugeben** zumindest gegenüber der Öffentlichkeit nicht eingehalten. Es ist kein Wunder, dass die mediale Diskussion über die „Studiengebühren“ in ähnlichen Bahnen verlaufen ist.

Studienbeiträge sind ja nicht als Ziel per se zu qualifizieren, sondern werden von Bildungspolitikern/innen und ebenso von Verantwortlichen der Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs als taugliches oder untaugliches **Mittel** qualifiziert, um ein Ziel zu erreichen. Gegenüber der Öffentlichkeit werden aber die **Mittel** als Ziele ausgewiesen. Z.B. „Wir wollen die Studiengebühren (im Wahlkampfslogan hieß es nicht „Beiträge“!) abschaffen“, „Wir wollen die Studiengebühren sozial verträglich machen“. Der in der Analyse wichtige **Themenkreis Ressourcenbestimmung** - so hat es von außen den Anschein - hat Vorrang vor der Zielbestimmung bekommen. Im Zuge des berühmten „Kassasturzes“ am Beginn einer Regierungsperiode wird natürlich zuerst festgestellt, welche Ressourcen vorhanden sind. Man kommt auf einen Fehlbetrag und diskutiert die weiteren Fragen nicht mehr ausreichend auf dem **Hintergrund der ursprünglichen Ziele**. Fragen wie „Sind andere Absichten und Ziele im Weg? Welche Verbindung besteht zu anderen Zielen in diesem Feld? Sind die Ziele untereinander kompatibel?“ werden nicht ausreichend konsequent durchdacht. Zwei Beispiele: Beide Regierungsparteien wollen natürlich „soziale Gerechtigkeit“. Die ÖVP verkauft denn auch auf ihrer Homepage⁴ *Studienbeiträge als Schritt zu mehr Gerechtigkeit, um gleich darauf fortzufahren Die jährlichen Ausgaben des Staates belaufen sich pro Studierenden auf rund 10.000 Euro. Der jährliche Studienbeitrag pro Studierenden beträgt 726,73 Euro (363,36 Euro pro Semester) und ist ein moderater Beitrag (ca. 7%) zu den tatsächlichen Kosten seiner Ausbildung. Zum Vergleich: Im SPÖ-regierten „sozialen“ Wien kostet ein Kindergartenplatz für 2 Monate mehr als der Studienbeitrag für ein Semester...* Auch abseits der Parteipropaganda ist natürlich auf den ersten Blick erkenn-

bar, dass hier von bestimmten Wertsystemen abgeleitete nicht direkt ausgewiesene Ziele mit im Spiele sind: etwa, dass für Leistung auch zu bezahlen sei. Letzteres wird manchmal voreilig und pauschal als neoliberale Ideologie abqualifiziert und nicht mehr weiter argumentiert. Viele Jahrzehnte lang galt für alle Parteien, dass Schulbildung einschließlich Universität kostenlos für die Konsumenten sein müsse. Durch die Zunahme der Anzahl weiterer Einrichtungen des tertiären Bereichs sowie durch die Einführung von Hochschullehrgängen wurde dieser Grundsatz schon vor der Einführung von Studienbeiträgen in Frage gestellt, aber nie ernsthaft erörtert.

Als Beispiel für einen mehrschichtigen Zielkonflikt kann die von der SPÖ eingebrachte Idee dienen, die Studiengebühren durch sechzig Stunden Sozialarbeit pro Semester zu einem Stundenlohn von ca. 6 Euro statt des Studienbeitrags abzarbeiten. Wenn Studierende intensiver und schneller studieren sollen, beide Koalitionspartner geben dies als eines der Hauptziele an, widerspricht diese Idee wie bereits erwähnt zunächst klar der Realisierbarkeit dieses Zieles. Die Durchführung der Idee in der vorgestellten Form scheint aber auch mit dem Ziel sozialer Gerechtigkeit nicht kompatibel. Die Idee eines sozialen Dienstes für die Allgemeinheit gerade von Seiten Studierender könnte in einem anderen Zielrahmen allerdings sehr positiv gesehen werden. Nur muss dieser Zielrahmen auch ausgewiesen und stimmig mit den übrigen Maßnahmen bzw. zur Arbeits-, Ausbildungs- und Sozialpolitik sein.

Im Zielrahmen ist denn auch auf dem **Hintergrund durch Untersuchungen abgesicherten Wissens und einer Reflexion der eigenen Wertvorstellungen auszuweisen, was genau durch das Setzen der Maßnahme herauskommen soll** und ob Einsatz und Ergebnis in einem tragbaren Verhältnis stehen.

Bezüglich des Ablaufs der Implementierung von Maßnahmen ist festzuhalten, dass eine solche idealerweise zielbezogen unter Berücksichtigung der „Wünschbarkeit“ und „Realisierbarkeit“ in einem Prozess erfolgt, der durch die Phasen des Abwägens, Planens, Handelns und Bewertens gekennzeichnet ist (Achtziger/Gollwitzer 2006). Die Bewertung wirkt dann wieder auf Ziel(e) und Mittel zurück. Die in Auftrag gegebenen bereits angeführten Untersuchungen könnten der Phase des Bewertens zugeordnet werden. In den Begleitmaßnahmen zur Beibehaltung wird sehr wohl auf einen Teil der Resultate der Untersuchungen reagiert. Die Ausweitung des Kreises der Beihilfebezieher/innen kann so als Versuch der Minderung des Drucks auf einen Teil der Studierenden gesehen werden. Soziale Bedürftigkeit und Studienerfolg werden dabei als Kriterien eingesetzt. Für einen gewissen Kreis derer, die kein Stipendium beziehen, bleibt jedoch der Druck bestehen oder wird erhöht. Ist dies beabsichtigt? Etliche weitere Fragen bleiben offen: Ist etwa eine vermehrte Abhängigkeit einer bestimmten Schicht von Studierenden (etwa jener, die knapp das Stipendium nicht erreichen) von den Eltern oder von der Erwerbstätigkeit erwünscht?

Auf alle Widersprüche kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden. Für unseren Zusammenhang wäre jedoch sehr wohl wichtig, dass ratsuchende Studierende, die von dieser Belastung betroffen sind - ob aus finanziellen Grün-

⁴ <http://www.oevp.at/inhalte/index.aspx?pageid=5759>

den oder aus Gründen des mangelnden Studienerfolgs – im Zuge der Bewältigung der psychischen Auswirkungen des Drucks ihre Ziele auf dem Hintergrund eines halbwegs als durchschaubar erlebten (wenn schon nicht konsistenten) Bedingungsrahmens klären können.

4. Resumee

Auf dem Hintergrund der Zielbewertung sind die Studienbeiträge als Maßnahme zu qualifizieren, die als Mittel der Bildungspolitik in einem nicht immer ausgewiesenen und schon gar nicht konsistenten Ziel- und Bedingungsrahmen fungiert und deren Effekte daher nicht wirklich kalkulierbar erscheinen. Der vorgestellte Rahmen kann zumindest zur weiteren Diskussion der Studienbeiträge beziehungsweise des Umgangs damit dienen. Für den Autor sind viele der Fragen nur teilweise zu beantworten. Eine simple Bewertung wie „Studiengebühren sind gut“ oder „... sind schlecht“ ist jedenfalls weder realisierbar noch wünschenswert.

Wir als österreichische Berater/innen sind jedenfalls mit der Tatsache konfrontiert, dass für die Studierenden die Beiträge natürlich Mittel auf das Ziel hin bedeuten, ihr Studium erfolgreich zu betreiben und zu einem Abschluss zu bringen. Zu einer eindeutigen Zielklärung haben sie mit Sicherheit bei jenen Studierenden geführt, die diese Zielsetzung nicht verfolgen wollten, in einen manchmal tragischen Zielkonflikt können sie Studierende oder Studienwerber/innen führen, die das genannte Ziel nicht erreichen können. Für einen Teil dieser Klientel sind ja wir als Berater/innen zuständig. Eine genaue Analyse der Ressourcen der uns Anvertrauten sollte auf diesem Hintergrund selbstverständlich werden.

Literaturverzeichnis

- Achtziger, A./Gollwitzer, P. (2006):* Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Heckhausen, J./Heckhausen, H. (Hg.) (2006): Motivation und Handeln. Berlin - Heidelberg - New York.
- Katzensteiner, M. (2004):* Die Psychologische Studentenberatung. In: Metha, G. (Hg): Die Praxis der Psychologie. Wien, New York.
- Katzensteiner, M. (2006):* Zielbestimmtes Lernen. In: Sedlak, F. (Hg): Psychologie und Psychotherapie in Schule und Studium. Ein praxisorientiertes Wörterbuch. Berlin - Heidelberg - New York.
- Kolland, F./Kahri, S./Frick, I. (2002):* Auswirkungen der Einführung von Studienbeiträgen auf die Studienbeteiligung und das Studierverhalten. Wien 2002; online verfügbar über: http://www.bmbwk.gv.at/mediapool/9591/stb_monit_kolland.pdf.
- Kutschera, G. (1994):* Tanz zwischen Bewusstsein und Unbewusst-Sein. Paderborn/Jungferman/Lassnig/Unger/Vogtenhuber,Erkinger: Soziale Aspekte des Hochschulzugangs und der Durchlässigkeit des Bildungssystems. online verfügbar über: <http://www.equi.at/pdf/ihs-hochschulzugang.pdf>.
- Marinovic, A. (2005):* Studienförderung und Studienbeiträge in Österreich - ein Erfahrungsbericht. In: Wirtschaftsentwicklung und Bildungsfinanzierung - Workshop des Deutschen Studentenwerks. Dokumentation. Deutsches Studentenwerk, Berlin, S 267-282.
- Mörth I./Watzinger M./Brunner M./Blumberger W. (2002):* Inskriptionsverhalten, Studiensituation und Studierenerfahrungen an der JKU Linz. Endbericht Universität Linz, Institut für Soziologie & Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung; online verfügbar über: <http://soziologie.soz.uni-linz.ac.at/sozthe/staff/moerthvitapubl.htm>.
- Wroblewski, A./Unger, M. (2003):* Sozialerhebung 2002. Teil B. Institut für höhere Studien. Wien. Online verfügbar über: <http://archiv.bmbwk.gv.at/universitaeten/pm/publ/Studierenden-Sozialerheb9051.xml>.
- Wroblewski, A./Vogtenhuber, S. (2005):* Studienbedingungen an Wiener Universitäten. Bestandsaufnahme WS 04/05. Institut für höhere Studien. Wien. Online verfügbar über: <http://www.equi.at/studienbedingungen.pdf>.

■ Dr. Michael Katzensteiner, Leiter der Psychologischen Studentenberatung Linz,
E-Mail: michael.katzensteiner@jku.at

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

Bestellung

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

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn

Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts



Ottmar L. Braun



Britta Buchhorn

Im vorliegenden Artikel wird der Frage nachgegangen, auf welche Art und Weise man Studierende dazu motivieren kann, sich über ihre beruflichen Ziele klarer zu werden. Die berufliche Zielklarheit ist die zentrale Variable im Modell Aktiver Anpassung (Braun 1997, 1998, 2000). Zielklarheit korreliert positiv mit Arbeits- bzw. Studienzufriedenheit sowie mit Leistung und negativ mit Fluktuationstendenz. Das Modell wird zu aktuell diskutierten Konzepten zur Zielsetzung in Beziehung gesetzt (Oettingen & Gollwitzer 2000). Vorgestellt und evaluiert wird dann ein Training zur Förderung der beruflichen Ziel- und Mittelklarheit. Die Ergebnisse zeigen, dass die intensive Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen die berufliche Zielklarheit, die Mittelklarheit und die Studienzufriedenheit steigern. Die Effekte sind über einen Zeitraum von vier Wochen stabil. Theoretische, methodische und anwendungsbezogene Aspekte werden diskutiert; Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung werden gezogen.

1. Theoretischer Hintergrund: Das Modell Aktiver Anpassung

In der zielpsychologischen Literatur wird zwischen Prozessen des Zielsetzens und Prozessen des Zielstrebens unterschieden, wobei insbesondere in der sozialpsychologischen Literatur Prozesse des Zielsetzens eher sparsam untersucht wurden (vgl. Oettingen & Gollwitzer 2000, 2002). Theorien der Zielsetzung versuchen zu erklären, wie es dazu kommt, dass sich Personen für bestimmte Ziele entscheiden. In Forschungsarbeiten zum Zielstreben geht es um Determinanten und Prozesse erfolgreichen Zielhandelns. Die vorliegende Arbeit behandelt u.a. die Frage, inwieweit die Klarheit beruflicher Ziele durch Informationen über berufliche Anforderungen beeinflusst wird.

Nach der Theorie der Phantasieerfüllung (Oettingen 1997) kommen verbindliche Zielsetzungen dadurch zustande, dass Personen in einer bestimmten Art und Weise über die Zukunft nachdenken. In der Theorie werden drei Wege zur Zielsetzung postuliert: Der erste Weg ist erwartungsgebunden und „resultiert aus der mentalen Kontrastierung positiver Zukunftphantasien mit negativen Aspekten der widersprechenden Realität. Diese mentale Kontrastierung verankert freie Zukunftphantasien in der momentanen Realität.“ (Oettingen & Gollwitzer 2002, S. 58). Mit anderen Worten: Die positiven Aspekte der Zukunft müssen in Relation zur Gegenwart gesetzt werden – nur so kann die Person ein verbindliches Ziel festlegen.

Beim zweiten Weg schweigt die Person nur in positiven Zukunftphantasien – Erfolgswahrscheinlichkeiten werden nicht beachtet und deshalb resultiert nur eine geringe Verbindlichkeit der Zielsetzungen. Der dritte Weg schließlich ist das bloße Grübeln über die negative Realität, dabei bleiben auch die positiven Zukunftphantasien unbeachtet. Die Verbindlichkeit der Zielsetzungen fällt generell moderat aus. Die bisher erwähnte Forschung ist der sozialpsychologischen und motivationspsychologischen Grundlagenforschung zuzurechnen. Zielsetzungsprozesse spielen jedoch auch in angewandten Bereichen, die traditionellerweise im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie bearbeitet werden, eine wichtige Rolle. Zentrale (quasi-abhängige) Variablen, die dort von Interesse sind, sind die Leistung, die Arbeitszufriedenheit und die Fluktuations- oder Wechseltendenz. Diese wiederum sind von zahlreichen anderen Bedingungen abhängig, etwa vom Arbeitsklima, vom Teamklima, von der Führung, von der Arbeitsmotivation usw. Letztlich interessiert sich eine Organisation aber dafür, was ein Mitarbeiter leistet (Leistung), wie lange er das tut (Fluktuation) und vielleicht noch dafür, wie zufrieden er insgesamt ist (Arbeitszufriedenheit, vgl. hier auch die Ausführungen zum Werteproblem in der Organisationspsychologie von Lutz von Rosenstiel 2003, S. 37).

Braun (1997, 2000) hat ein Modell aktiver Anpassung formuliert, in dem es um Ursachen und Auswirkungen von beruflichen Zielen geht. Im Rahmen des Modells Aktiver Anpassung wird der Mensch als eine Person gesehen, die aktiv berufliche Ziele anstrebt. Diese Ziele können der Person jedoch unterschiedlich klar sein (Zielklarheit). Dabei beachtet sie mehr oder weniger stark die Strukturen, Abläufe, Regeln und Normen der Organisation, in der sie arbeitet (Organisationsorientierung). Aus der Kenntnis der persönlichen Ziele und der Strukturen und Abläufe innerhalb der Organisation ergibt sich die Klarheit der Mittel (Mittelklarheit), mit denen die Person versucht, ihre Ziele zu erreichen. Sie plant die Zukunft und fasst mehr oder weniger Vorsätze, bei denen festgelegt wird, wann, wo und wie gehandelt werden soll (Vorsatzbildung/Planung). Die Kombination der vier Variablen stellt den Arbeitsstil einer Person dar. Abbildung 1 zeigt, wie die einzelnen Elemente des Modells miteinander verknüpft sind.

Im Gegensatz zur Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) werden im vorliegenden Modell Aktiver Anpassung jedoch nicht Aufgabenziele wie beispielsweise das Säubern von Fischen (Shikdar & Das 1995) in einer bestimmten Zeit betrachtet, sondern Identitätsziele im Sinne von Wicklund und Gollwitzer (1982). Diese Autoren haben

Abbildung 1: Ein Modell aktiver Anpassung



zeigen können, dass Personen, die einem Identitätsziel verpflichtet sind (commitment), enorme Anstrengungen unternehmen, wenn die Erreichung des Identitätsziels bedroht ist. Sie kompensieren einen Mangel an identitätsrelevanten Symbolen (incompleteness) durch den Erwerb alternativer Symbole oder auch durch Leistung in dem betreffenden Feld (Brunstein 1995; Brunstein & Gollwitzer 1996). Selbstbezogene Ziele entfalten eine ganz andere Motivationsdynamik als das bloße Anstreben von Aufgabenzielen (Braun & Wicklund 1988, 1989).

Ein weiterer Unterschied des vorliegenden Ansatzes im Vergleich zur Zielsetzungstheorie liegt in der Berücksichtigung des organisationalen Kontextes, da dieser nach Auffassung des Autors bisher zu wenig Beachtung gefunden hat. Leistungshandeln spielt sich nicht im sozialen Vakuum ab, sondern meist in Organisationen (Schulen, Hochschulen, Unternehmen, Behörden, Vereinen, usw.). Diese Organisationen haben eine bestimmte Struktur (z.B. Abteilungen oder Funktionseinheiten), und es gibt Abläufe, Regeln, Normen und Zuständigkeiten. Hier wird nun die Auffassung vertreten, dass das Handeln in einer Organisation umso effektiver und effizienter ist, je besser sich eine Person mit den Strukturen, Abläufen, Regeln, Normen und Zuständigkeiten der Organisation auskennt und je positiver sie ihre sozialen Beziehungen zu relevanten Personen in der Organisation gestaltet.

Da es sich bei den vorliegenden Aufgaben (erfolgreiche Abwicklung eines Hochschulstudiums, Erreichung eines mittel- bis langfristigen beruflichen Ziels, z.B. Erlangung eines bestimmten Grades, Besetzung einer bestimmten Position oder Funktion) um längerfristige und komplexe Aufgaben handelt, sollten Vorsatzbildungen (Gollwitzer 1993) und Planungsprozesse leistungsförderlich wirken. Bei einfachen habitualisierten Aufgaben ist dies nicht zu erwarten. Bei einem Vorsatz legt eine Person fest, wann, wo und wie gehandelt werden soll. Gollwitzer (1993) hat zeigen können, dass Absichten (goal intentions), die mit Vorsätzen (implementation intentions) verknüpft worden sind, tatsächlich häufiger in die Tat umgesetzt werden als solche Absichten, bei denen nicht festgelegt worden war, in welcher Situation oder zu welchem Zeitpunkt gehandelt werden sollte. Dieses Prinzip wird im Rahmen von Trainings zum persönlichen Zeitmanagement angewandt (Seiwert 1984). Die Trainings Teilnehmer lernen, bestimmte Aufgaben oder Aktivitäten mit bestimmten Terminen zu verknüpfen. Dadurch wird die Umsetzungswahrscheinlichkeit deutlich erhöht, wie im Rahmen einer Evaluationsstudie gezeigt werden konnte (Time/system 1996).

Im Modell Aktiver Anpassung wird angenommen, dass die Zielklarheit umso höher ist, je stärker die kognitive Auseinandersetzung mit den Anforderungen potenzieller Berufsfelder ist. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines potenziellen zukünftigen Berufsfeldes sollte sich förderlich auf die Zielklarheit und die Mittelklarheit auswirken, weil Personen dadurch erkennen, ob sie in Zukunft in der Lage sein werden, die Anforderungen zu erfüllen, und ob die geforderten Tätigkeiten mit ihren Wünschen, Wertvorstellungen und vor allem ihrer Kompetenz vereinbar sind. Im Grunde führt die Person also eine Anforderungsanalyse (Schuler 1996) durch und vergleicht ihr Persönlichkeitsprofil mit diesen Anforderungen. Diese Überlegung ist prinzipiell mit der Theorie der Phantasirealisierung kompatibel, weil es auch dort um Zukunftsdenken geht. Allerdings sind zukünftige Anforderungen nicht unbedingt positiv und das Persönlichkeitsprofil ist nicht unbedingt negativ. Ähnliche Überlegungen aus entwicklungspsychologischer Sicht finden sich bei Kracke (2003).

2. Landauer Fragebogen zum Arbeitsstil

Zum Modell Aktiver Anpassung gibt es einen Fragebogen, der den Arbeitsstil einer Person erfasst (Braun 2000). Der Landauer Fragebogen zum Arbeitsstil (LFA) beinhaltet die Skalen Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit, Vorsatzbildung/Planung, Studien- bzw. Arbeitszufriedenheit und Tendenz, das Studienfach zu wechseln. Alle Skalen mit Ausnahme der Skala Wechseltendenz (WT) beinhalten acht Items (WT zehn Items), jeweils mit einer fünfstufigen Antwortskala. Zum LFA liegen zwei Studien (Braun 2000, Studien 5 und 6) vor, die sowohl die faktorielles Struktur auf der Basis einer konfirmatorischen Faktorenanalyse als auch die interne Konsistenz (.80 - .90) bestätigen. Braun (2000, Studie 7) untersuchte auch die diskriminante und konvergente Validität des LFA. Der Fragebogen wurde mit den H-Skalen von Krampen (1994), dem Attributionsstil-Fragebogen von Stiensmeier et al. (1985), dem HAKEMP 90 von Kuhl (1990) und dem NEO-FFI von Borkenau und Ostendorf (1993) korreliert. Zielklarheit korreliert negativ mit Hoffnungslosigkeit (H-RA-Skala), $r = -.59$, schwach aber signifikant mit einem optimistischen Attributionsstil ($r = .25$), positiv mit Handlungsorientierung nach Misserfolg ($r = .29$), prospektiv ($r = .37$) und während der Handlungsausführung ($r = .22$), negativ mit Neurotizismus ($r = -.44$), positiv mit Extraversion ($r = .28$), positiv mit Verträglichkeit ($r = .21$) und ebenfalls positiv mit Gewissenhaftigkeit ($r = .30$). Außerdem wurden positive Zusammenhänge zwischen Zielklarheit und Lebenszufriedenheit gefunden (Adjei 2002; Münch 2002). In der vorliegenden Studie kam außerdem noch die Skala Anforderungsorientierung zum Einsatz (Braun und Reinhardt 2000, siehe Anhang).

3. Empirische Überprüfung des Modells

Pfadanalysen zur Modellprüfung

Zu den positiven und wünschenswerten Auswirkungen der Zielklarheit zählen neben der Mittelklarheit auch die erhöhte Planungsbereitschaft, eine erhöhte Arbeitszufriedenheit, eine geringere Wechseltendenz und eine höhere Leistung.

Pfadanalysen – allerdings ohne die Variable Leistung - wurden an insgesamt 5 Stichproben durchgeführt, nämlich an 185 Studierenden des Fachs Maschinenbau, an 65 Studierenden der Psychologie, an 100 Studierenden der Psychologie, an 72 Innendienstmitarbeitern eines Elektronikunternehmens und an 212 Außendienstmitarbeitern einer Versicherung (Braun, 1997, 2000, Studien 5-9). Alle Analysen bestätigten die Annahmen des Modells.

Zielklarheit und Leistung

Eine besonders interessante Frage besteht darin, ob Personen mit einem vorteilhaften Arbeitsstil wirklich mehr leisten als solche mit einem weniger vorteilhaften Arbeitsstil. Unter vorteilhaft wird dabei ein Arbeitsstil verstanden, der mit hoher Zielklarheit, hoher Mittelklarheit, hoher Organisationsorientierung, hoher Vorsatzbildung/Planung und geringer Wechseltendenz einhergeht. Eine empirische Antwort auf diese Frage lieferte Braun (1997, 2000; Studie 10). Dort wurden Studierende mit normalen Studienzeiten (rd. 12 Semester) denen mit langen Studienzeiten (über 12 Semester) gegenübergestellt. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden, die ihr Studium in einer normalen Zeit abgewickelt haben, insgesamt über einen vorteilhafteren Arbeitsstil verfügten. Eine zweite empirische Antwort auf die oben gestellte Frage findet sich bei Mai (2003, Studie 1). Er untersuchte Außendienstmitarbeiter eines Versicherungsunternehmens und konnte zeigen, dass sich Top-Verkäufer und Personen, die das Unternehmen verlassen hatten, in allen Variablen des Modells signifikant voneinander unterscheiden.

Anforderungsorientierung und Zielklarheit

Die berufliche Zielklarheit wurde bereits in früheren Studien zum Modell Aktiver Anpassung als Konsequenz der kognitiven Auseinandersetzung mit zukünftigen beruflichen Anforderungen betrachtet (Braun 1997, Studie 11; 1998, Studie 2). In der ersten Studie (1997) wurde experimentell mit der Methode der Salienzmanipulation gearbeitet. Dabei wurden die beruflichen Anforderungen nur kurzzeitig ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, um dann sofort die abhängige Variable (Zielklarheit) zu erfassen. Bei der zweiten Studie (1998) handelte es sich um die Evaluation eines eintägigen Workshops. In dieser Informationsveranstaltung wurden schwerpunktmäßig die beruflichen Anforderungen thematisiert und damit die Annahme verfolgt, dass die kognitive Beschäftigung mit den beruflichen Anforderungen und mit den notwendigen Fähigkeiten zur Erfüllung der Anforderungen zu einer Erhöhung der beruflichen Zielklarheit, der Mittelklarheit, der Vorsatzbildung/Planung sowie der Studienzufriedenheit führt. Studierende, welche bereits ein Praktikum absolviert hatten, informierten die Teilnehmer der Veranstaltung in einem 30minütigen Vortrag mit anschließender Diskussion über ihr Praktikum im Hinblick auf die Anforderungen, die dieses an einen Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologen stellt, die notwendigen Methodenkenntnisse, wichtige Eigenschaften bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Anschluss wurde das Thema in Arbeitsgruppen unter Zuhilfenahme der Metaplanmethode (Seifert 1995) vertieft. Es konnte nicht nur die Wirksamkeit des Treatments nachgewiesen werden, sondern auch die Variable Anforderungsorientierung als eine vorauslaufende Bedingung von beruflicher Zielklarheit ausgemacht werden.

Allerdings gelang es nicht, die Vorsatzbildung/Planung signifikant zu verbessern. Deshalb ist es das Ziel des vorliegenden Trainings, sowohl die Zielklarheit zu fördern als auch gleichzeitig Durchführungsintentionen zu stiften, die die Umsetzungswahrscheinlichkeit erhöhen.

4. Das Training

Bei dem Training handelte es sich um ein zweitägiges Seminar für Psychologiestudierende im Grundstudium. Aufgrund der großen Nachfrage fand es an zwei Terminen an der Universität in Landau statt. Beide Veranstaltungen waren inhaltlich wie auch vom zeitlichen Ablauf her deckungsgleich.

Das Hauptziel der Veranstaltung bestand darin, die berufliche Zielklarheit der Teilnehmer zu fördern. Die Teilnehmer sollten sich selbst mehr Klarheit darüber verschaffen, in welchem Berufsfeld sie in Zukunft tätig sein wollen. Dabei gingen wir davon aus, dass Studierende zu Beginn des Studiums eher diffuse Vorstellungen davon haben, was Psychologen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen tun. Weiter gingen wir davon aus, dass die Teilnehmer noch wenig Kenntnis von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten haben und dass sie sich deshalb auch noch nicht besonders klar darüber sind, was sie beruflich in Zukunft genau tun wollen. Eine Möglichkeit, die Zielklarheit zu fördern, besteht nun vermutlich darin, die Anforderungen verschiedener Berufsfelder deutlich zu machen. Es wurde angenommen, dass die Trainingsteilnehmer dann einen Abgleich zwischen ihren Fähigkeiten/Fertigkeiten und den Anforderungen vornehmen und dass sich dann in der Folge die berufliche Zielklarheit erhöht. Betrachtet wurden im Besonderen die drei Anwendungsbereiche des Hauptstudiums – Klinische, Pädagogische sowie Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie. Die Aufgabenfelder, die aktuelle Arbeitsmarktsituation wie auch spezifische Stellenprofile wurden reflektiert. Neben diesem Hauptziel des Trainings ging es jedoch auch darum, Wege zur Erreichung der beruflichen Ziele – hier Mittelklarheit genannt – aufzuzeigen. Und weiter sollten die Teilnehmer dazu angeregt werden, Maßnahmen zur Erreichung ihrer Ziele zu planen. Im Folgenden wird der Ablauf des Trainings differenziert dargestellt.

Im ersten Teil des Trainings am Vormittag des ersten Tages ging es neben dem gegenseitigen Kennen lernen und dem Blick auf die Erwartungen der Teilnehmer um eine allgemeine Darstellung der Berufsfelder von Psychologen. Im Anschluss sollten vorgefertigte Anforderungsprofile – eine Sammlung typischer Eigenschaftsbegriffe, wie sie im Rahmen der Personalauswahl bei der Formulierung von Anforderungsprofilen verwendet werden (Fisseni & Fennekels 1995), in Gruppenarbeit gewichtet und miteinander verglichen werden. Dieser Teil diente der Manipulation der Anforderungsorientierung.

Am Nachmittag berichtete ein Berufsberater des Arbeitsamtes Landau über die aktuelle Arbeitsmarktlage für Psychologen und sich abzeichnende Trends. Für die den ersten Trainingsstag abrundende Gruppenarbeit wurden Interessensgruppen gebildet in Anlehnung an die drei Anwendungsbereiche Klinische, Pädagogische und Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie. Innerhalb dieser Gruppen sollten für die jeweiligen Bereiche spezifische Stellenanzeigen dahingehend analysiert und verdichtet wer-

Tabelle 1: Überblick über den zeitlichen Ablauf und die Inhalte des Trainings

Tag/Uhrzeit	Inhalte des Trainings
1. Tag: 9-10 h	Kennen lernen, Erwartungen der Teilnehmer/innen
10-11 h	Vortrag: Berufsfelder von Psychologen
11-12 h	Gruppenarbeit: Gewichtung von Anforderungsprofilen
12-13 h	Mittagspause
13-15 h	Vortrag Agentur für Arbeit: Arbeitsmarktlage Psychologen
15-17 h	Gruppenarbeit: Analyse von Stellenanzeigen
17-18 h	Formulierung möglicher Maßnahmen
2. Tag: 9-10 h	Praktikantenberichte und Diskussion Klinische Psychologie
10-11 h	Praktikantenberichte und Diskussion Pädagogische Psychologie
11-12 h	Praktikantenberichte und Diskussion ABO-Psychologie
12-13 h	Mittagspause
13-14 h	Einzelarbeit Stellenanzeige
14-15 h	Ausarbeitung eines individuellen Maßnahmenplans
15-16 h	Vorstellung der Maßnahmenpläne in Dreiergruppen
16-17 h	Feedbackrunde

den, welche Anforderungen an Psychologen gestellt werden und welche Maßnahmen man schon während des Studiums ergreifen kann, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Auch dieser Teil diente der Manipulation der Anforderungsorientierung.

Der Vormittag des zweiten Tages bestand aus Praktikantenberichten. Diese waren in drei Blöcke unterteilt, es erfolgten jeweils ein bis zwei Berichte pro Anwendungsbereich. Studierende, die bereits ein Praktikum absolviert hatten, berichteten in kurzen Vorträgen über ihre Erfahrungen. Die Referenten informierten über ihre Tätigkeiten während des Praktikums, benötigte Vorkenntnisse und Kompetenzen sowie über die Bezahlung. Des Weiteren wurde die Institution einschließlich der dort arbeitenden Personen beschrieben. Die Seminarteilnehmer erhielten jeweils im Anschluss an die etwa 15minütigen Vorträge die Gelegenheit zu einer maximal 15minütigen Diskussion, um noch offen gebliebene Dinge zu klären bzw. die Referenten gezielt zu befragen. Dieser Teil des Trainings sollte die am Vortrag eher abstrakt dargestellten Anforderungen lebhaft und teilnehmeraktivierend praktisch konkretisieren. Da in diesem Teil des Trainings auch Vorkenntnisse und Kompetenzen angesprochen wurden, die ja als Mittel zur Zielerreichung angesehen werden können, sollte sich hierdurch auch die Mittelklarheit erhöhen.

Am Nachmittag ging es abschließend darum, dass sich jeder der Teilnehmer in Einzelarbeit eine Stellenanzeige herausuchte, von der er sich besonders angesprochen fühlte (Förderung der Zielklarheit durch Beschäftigung mit den in der Anzeige beschriebenen Anforderungen). Alternativ bestand die Möglichkeit, eine eigene Stellenanzeige zu entwerfen. Darauf aufbauend sollte jeder für sich einen individuellen Maßnahmenplan (Vorsatzbildung/ Planung) entwerfen, der ab sofort einsetzt und das Ziel hat, den vorliegenden Anforderungen bis zum Ende des Studiums gerecht zu werden. Die Auswahl sowie die entwickelten individuellen Maßnah-

menpläne sollten daraufhin in Dreiergruppen präsentiert und um Anregungen der anderen Gruppenmitglieder ergänzt werden. Dieser Teil bezog sich auf die Vorsatzbildung/ Planung. Die Inhalte des gesamten Trainings wurden methodisch durch Folienvorträge bzw. Vorträge mit anschließenden Diskussionen, Gruppenarbeiten sowie Einzelarbeiten umgesetzt. Dabei wurde auf eine ausgewogene Mischung aus auf der einen Seite für die Teilnehmer eher aktiven und auf der anderen Seite eher passiven Teilen geachtet.

Folgende Hypothesen wurden hinsichtlich der Auswirkungen des Trainings formuliert:

- Hypothese 1: Durch das Training erhöht sich die Anforderungsorientierung.
- Hypothese 2: Durch das Training erhöht sich die berufliche Zielklarheit.
- Hypothese 3: Durch das Training erhöht sich die berufliche Mittelklarheit.
- Hypothese 4: Durch das Training erhöht sich die Tendenz zur Vorsatzbildung/Planung.
- Hypothese 5: Durch das Training erhöht sich die Studienzufriedenheit.

Hypothese 6: Durch das Training verringert sich die Wechseltendenz.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Untersuchungsdesign

Der Untersuchung liegt ein unvollständiges quasiexperimentelles 2 (Experimentalgruppe/Kontrollgruppe) x 3 (Messzeitpunkte) Design zugrunde. Das Design ist quasiexperimentell, da die Untersuchungsteilnehmer den beiden Untersuchungsbedingungen Treatmentgruppe und Kontrollgruppe nicht zufällig zugewiesen wurden. Die Unvollständigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass die Kontrollgruppe nur zu zwei Messzeitpunkten befragt wurde. Der erste Messzeitpunkt (t1) für die Treatmentgruppe lag vor Beginn des Trainings am ersten Tag, der zweite (t2) am Ende des Trainings am zweiten Tag und der dritte (t3) vier Wochen später. Die Kontrollgruppe wurde an t1 und t3 der ersten Trainingsgruppe befragt.

5.2 Stichprobengewinnung und Stichprobe

Das Training wurde durch Aushänge an der Universität angekündigt. Interessierte hatten die Möglichkeit, sich in eine Teilnehmerliste einzutragen. Die Kontrollgruppe wurde jeweils während einer Statistikveranstaltung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster befragt.

Die Gesamtstichprobe bestand ursprünglich aus 107 Probanden, von denen 85 in die Auswertung mit einbezogen wurden, da von den übrigen 22 keine Fragebögen zum zweiten bzw. dritten Messzeitpunkt vorlagen. Von den 85 Personen waren 13 (15%) männlichen und 72 (85%) weiblichen Geschlechts. Der Altersdurchschnitt lag bei 22,1, wobei die jüngste Person 18, die älteste 46 Jahre alt war. Alle studierten Diplom-Psychologie, 60 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, 25 an der Universität in Landau.

5.3 Eingesetzte Instrumente

In der vorliegenden Studie kamen die Skalen Zielklarheit, Mittelklarheit, Vorsatzbildung/Planung, Studienzufriedenheit und Wechseltendenz der studentischen Version des Landauer Fragebogens zum Arbeitsstil (LFA, Braun, 2000) zum Einsatz. Außerdem wurde die von Braun und Reinhardt (2000) entwickelte Skala zur Anforderungsorientierung mit in die Untersuchung aufgenommen.

6. Ergebnisse

Die Testung der Hypothesen erfolgte generell auf dem Signifikanzniveau von 5%. Eine Hypothese gilt als bestätigt, wenn sich in der varianzanalytischen Auswertung eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Messzeitpunkt ergibt und wenn der Unterschied von t1 zu t3 signifikant ist. Es gingen nur die beiden Messzeitpunkte t1 und t3 in die Analyse ein, da für die Kontrollgruppe keine Daten für den zweiten Messzeitpunkt erhoben worden waren. Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die sechs Variablen.

Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, wurden durch das Training die Anforderungsorientierung, die Zielklarheit, die Mittelklarheit und die Studienzufriedenheit gesteigert. Die statistischen Analysen zeigen, dass es sich um hochsignifikante Ergebnisse handelt. Für die Vorsatzbildung/Planung war lediglich der Interaktionseffekt signifikant (vgl. Tabelle 2), nicht jedoch der erwartete Anstieg innerhalb der Treatmentgruppe (vgl. Tabelle 2). Für die Wechseltendenz konnte keine Veränderung durch das Training gezeigt werden. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Hypothesen 1, 2, 3 und 5 bestätigt werden konnten, die Hypothesen 4 und 6 nicht.

7. Diskussion

7.1 Theorie

In dieser Studie ging es nicht darum, das Modell Aktiver Anpassung als Ganzes zu prüfen, das ist in zahlreichen anderen Studien bereits geschehen (Braun 1997, 1998, 2000). Vielmehr ging es darum, ein Training zu überprüfen, das einen Arbeitsstil fördert, der mit hoher Ziel- und Mittelklarheit, stärkerer Vorsatzbildung/Planung und hoher Studienzufriedenheit einhergeht. Die Daten zeigen, dass dies weitgehend gelungen ist. Möglicherweise war der Teil des Trainings, der die Planungskompetenz erhöhen sollte, dies aber nicht erreicht hat, zu wenig umfangreich gestaltet worden. Außerdem fragt die Skala eher die generelle Vorsatzbildung/Planung ab, während im Training ganz spezifische Maßnahmen geplant werden sollten.

Hinsichtlich der Wechseltendenz war erwartet worden, dass diese durch das Training absinken sollte. Da sie aber bereits vor dem Training sehr gering war, konnte sie nicht noch weiter absinken, so dass bei dieser Variable kein Effekt beobachtet werden konnte (Boden-Effekt). Das Training ist also dazu geeignet, Anforderungsorientierung, berufliche Zielklarheit, Mittelklarheit und Studienzufriedenheit signifikant zu erhöhen. Die entscheidenden Veränderungen zeigten sich überwiegend nach dem Training zum Messzeitpunkt t2. Es wird jedoch deutlich, dass die Werte nicht nur kurzfristig ansteigen, sondern auch vier Wochen nach dem

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen für die 6 Variablen zu den 3 Messzeitpunkten

Anforderungsorientierung	t1	t2	t3
Treatmentgruppe (n = 24)	2,64 (0,91)	3,42 (0,65)	3,33 (0,89)
Kontrollgruppe (n = 60)	3,17 (0,77)		3,15 (0,75)
Zielklarheit	t1	t2	t3
Treatmentgruppe (n = 24)	3,10 (0,95)	3,67 (0,90)	3,82 (0,75)
Kontrollgruppe (n = 60)	3,60 (0,86)		3,48 (0,86)
Mittelklarheit	t1	t2	t3
Treatmentgruppe (n = 24)	3,13 (0,82)	3,83 (0,74)	3,77 (0,71)
Kontrollgruppe (n = 60)	3,71 (0,66)		3,58 (0,75)
Vorsatzbildung/Planung	t1	t2	t3
Treatmentgruppe (n = 24)	2,99 (0,93)	3,18 (0,90)	3,19 (0,86)
Kontrollgruppe (n = 60)	3,24 (0,75)		3,10 (0,63)
Studienzufriedenheit	t1	t2	t3
Treatmentgruppe (n = 25)	4,16 (0,78)	4,30 (0,67)	4,42 (0,42)
Kontrollgruppe (n = 60)	3,97 (0,55)		3,77 (0,66)
Wechseltendenz	t1	t2	t3
Treatmentgruppe (n = 24)	2,09 (0,71)	2,09 (0,65)	1,97 (0,43)
Kontrollgruppe (n = 60)	2,06 (0,69)		2,18 (0,67)

Tabelle 3: Ausgewählte Ergebnisse der statistischen Tests

Variable	Interaktionseffekt der Varianzanalyse Gruppe x Messzeitpunkt	t-Test innerhalb der Trainingsgruppe von t1 zu t3
Anforderungsorientierung	F (1, 82) = 18,54, p < .001	t (23) = 3,89, p < .001
Zielklarheit	F (1, 82) = 26,46, p < .001	t (23) = 3,70, p < .001
Mittelklarheit	F (1, 82) = 18,79, p < .001	t (23) = 3,33, p < .001
Vorsatzbildung/Planung	F (1, 82) = 7,63, p < .001	t (23) = 1,47, ns.
Studienzufriedenheit	F (1, 82) = 13,66, p < .001	t (23) = 3,89, p < .05
Wechseltendenz	ns.	ns.

Training noch signifikant über den Werten zu t1 liegen. Das Training hat also nicht nur punktuell gewirkt, sondern auch darüber hinaus noch zum Nachdenken angeregt und Veränderungen im Arbeitsstil der Teilnehmer bewirkt.

Theoretisch ging es darum, den Prozess der Zielsetzung, insbesondere den der Setzung von beruflichen Zielen zu untersuchen. Wo biographisch der Anfang der Zielsetzung eines beruflichen Ziels liegt, kann nur vermutet werden. Möglicherweise dienen die Eltern oder andere bedeutende Personen als Vorbild oder Modell (Bandura 1986) und lassen so den Wunsch in einem jungen Menschen entstehen, ein bestimmtes berufliches Ziel anzustreben. Irgendwann kommt dann aber das Anforderungsdenken ins Spiel und führt dazu, dass zunächst noch unklare Ziele nach und nach spezifiziert werden. Dieser Prozess läuft im Laufe der beruflichen Sozialisation wahrscheinlich implizit und wenig bewusst ab, lässt sich aber mit der hier vorgestellten Technik des Anforderungsdenkens forcieren. Neben der hier untersuchten Anforderungsorientierung könnte auch das Befriedigungspotential eines Berufsfeldes in der Interaktion mit den Interessen eine weitere voraus laufende Bedingung beruflicher Zielklarheit sein.

7.2 Methodische Diskussion

Methodisch ist folgendes anzumerken: Dieser Untersuchung liegt ein quasiexperimentelles Design zugrunde, da die Aufteilung der Gruppen nicht randomisiert erfolgte. Ein solches Design ist einem experimentellen Design generell unterlegen, da die Ergebnisse weniger schlüssig interpretierbar sind (Bortz & Döring 1995). Eine Zufallszuweisung der Probanden zu den beiden Versuchsbedingungen Experimental- und Kontrollgruppe zur Neutralisierung personenbezogener Störvariablen war aber praktisch nicht möglich. Zum einen wären die Gruppen dann zu klein geworden, um statistisch aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, zum anderen wäre in diesem Fall eine Treatmentdiffusion nicht zu verhindern gewesen, da der Untersuchungszeitraum sich über vier Wochen hinweg erstreckte, in denen die Probanden beider Bedingungen aufgrund der Untersuchungssituation im Feld vielfache Möglichkeiten des Informationsaustausches gehabt hätten. Dieser Tatsache wurde Rechnung getragen, indem die Probanden der Kontrollgruppe bewusst an einer anderen Hochschule akquiriert wurden.

Um dem Aspekt der häufig unzureichenden internen Validität quasiexperimenteller Designs entgegen zu wirken, wurden beide Gruppen unter Berücksichtigung ihrer soziodemographischen Daten auf ihre Äquivalenz getestet. Auch der ausgewählte Versuchsplan war durch seine zweifaktorielle Ausrichtung und der Durchführung eines Pretests und zweier Posttests darauf angelegt, möglichst zuverlässige Aussagen über die Wirksamkeit der entwickelten Trainingsmaßnahme zu treffen.

Ein Problem bei Untersuchungsplänen mit Messwiederholungen stellt die Stichprobenmortalität dar. In der vorliegenden Studie fiel diese für die Kontrollgruppe mit einer Rücklaufquote von 74% relativ gering aus. Dabei sollte auch mit berücksichtigt werden, dass die Datenerhebung jeweils im Rahmen einer Hochschulveranstaltung erfolgte, also der Rücklauf weniger durch Motivationsaspekte als vielmehr durch die Erreichbarkeit der Probanden bestimmt wurde. Selektionseffekte durch systematische Ausfälle sind somit weitestgehend auszuschließen. Bei der Treatmentgruppe war ein Rücklauf von 100% zu verzeichnen, was die Ernsthaftigkeit bezüglich der Teilnahmemotivation der Probanden unterstreicht.

Im Hinblick auf die Unvollständigkeit des gewählten Designs stellt sich die Frage, ob eine vollständige Erhebung der Kontrollgruppe zu allen drei Messzeitpunkten nicht sinnvoll und wünschenswert gewesen wäre. Dies hätte allerdings bedeutet, dass die Probanden innerhalb von zwei Tagen zweimal befragt worden wären. Eine negative Auswirkung auf die Motivation bis hin zu Reaktanzeffekten wäre dann nicht auszuschließen gewesen, und es erscheint fragwürdig, inwiefern derartige Ergebnisse tatsächlich sinnvoll interpretierbar gewesen wären. Durch die Einbeziehung der Kontrollgruppe sollte lediglich ausgeschlossen werden, dass externe Einflüsse wie beispielsweise die öffentliche Diskussion um Arbeitslosigkeit oder Altersversorgung Effekte auf den Arbeitsstil haben.

7.3 Anwendung

Unter anwendungsbezogenen Gesichtspunkten stellt das vorliegende Trainingskonzept eine Möglichkeit dar, um den Arbeitsstil einer Person zu verändern. Es ermöglicht Studierenden im Grundstudium, sich bereits frühzeitig aktiv mit

ihren individuellen berufsbezogenen Wünschen wie auch ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten auseinander zu setzen und persönliche Maßnahmenpläne zu entwerfen. Damit vermittelt eine solche Interventionsmaßnahme nicht nur wichtige individuell verwertbare, auf die persönliche berufliche Laufbahn bezogene Informationen, sondern könnte auch geeignet sein, Studienzeiten effektiv zu verkürzen (vgl. Braun 1998, Studie II).

Die Methode muss aber nicht auf Studierende im Grundstudium begrenzt bleiben: Anwendungsmöglichkeiten gibt es von der Schule über die Berufsschule, im Gymnasium, in der Berufsberatung, in der Hochschule und im Betrieb. Selbst bei Führungskräften dürfte die Anwendung dieser Technik nutzbringend einzusetzen sein, da eine dauerhafte Motivation nicht durch extrinsische Anreize, sondern durch ein länger anhaltendes übergeordnetes Ziel erzeugt wird. Zielklarheit entsteht dann, wenn sich eine Person immer wieder folgende Fragen stellt und beantwortet: Was will ich beruflich tun? Wie soll meine Zukunft aussehen? Was kann ich bisher? Was muss ich noch lernen, um die Anforderungen der Zukunft bewältigen zu können? Um diese Fragen beantworten zu können, brauchen Personen Informationen; erst dann können sie die Vorteile und Nachteile verschiedener Alternativen beurteilen. Die vorgestellte Seminarreihe stellt eine Möglichkeit dar, diese Informationen lebhaft zu transportieren. Die zukünftigen Anforderungen und Möglichkeiten müssen dann immer wieder mit den eigenen Interessen, Wünschen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Beziehung gesetzt werden.

7.4 Zukünftige Forschung

Welche Perspektiven ergeben sich daraus für die zukünftige Forschung? Es wäre wünschenswert, Studien durchzuführen, die sich über einen längeren Untersuchungszeitraum hinweg erstrecken und nicht nur die Veränderung in den abhängigen Variablen in Abhängigkeit von der Teilnahme an dem Treatment betrachten, sondern des weiteren auch die tatsächliche Studiendauer mit erheben. Derartige Längsschnittstudien würden dann den Nachweis erbringen, dass das Training nicht nur stabile Veränderungen im Arbeitsstil einer Person bewirkt, sondern ferner tatsächlich zu einer Reduktion der Studienzeiten beiträgt.

Schließlich sind bei der Vorstellung verschiedener Berufsfelder nebenbei auch Informationen zum Befriedigungspotential dieser Berufsfelder transportiert worden. In zukünftigen Untersuchungen sollte dieser Aspekt mit berücksichtigt werden, indem auch die Interessen der Seminarteilnehmer und das Befriedigungspotential manipuliert oder zumindest gemessen wird.

Literaturverzeichnis

- Adjei, M. (2002): Selbstmanagement und Lebenszufriedenheit. Konstruktion und Validierung eines Fragebogens. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Koblenz-Landau. Fachbereich 8.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ.
- Borkenau, P./Ostendorf, F. (1993): NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Handanweisung. Göttingen.
- Bortz, J./Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin.
- Braun, C./Reinhardt, S. (2000): Entwicklung, Evaluation und Vergleich zweier Interventionsmaßnahmen zur Förderung beruflicher Ziel- und Mittelklarheit im Rahmen eines Modells Aktiver Anpassung. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Universität Koblenz-Landau.

- Braun, O.L. (1997): Ein Modell Aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung. Unveröffentlichte Habilitationsschrift Universität Koblenz-Landau.
- Braun, O.L. (1998): Ein Modell Aktiver Anpassung: Organisationsorientierung, berufliche Zielklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Studienleistung. Zeitschrift für Psychologie, 206, S. 337-351.
- Braun, O.L. (2000): Ein Modell Aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung. Landau.
- Braun, O.L./Wicklund, R.A. (1988): The identity-effort connection. Journal of Experimental Social Psychology, 24, pp. 37-65.
- Braun, O.L./Wicklund, R.A. (1989): When discounting fails. Journal of Experimental Social Psychology, 25, pp. 450-461.
- Brunstein, J.C./Gollwitzer, P.M. (1996): Effects of failure on subsequent Performance: The Importance of Self-Defining Goals. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 2, pp. 395-407.
- Brunstein, J.C. (1995): Motivation nach Mißerfolg. Göttingen.
- Fissen, H.J./Fennekels, G. P. (1995): Das Assessment-Center. Göttingen.
- Gollwitzer, P.M. (1993): Goal achievement: The role of intentions. In: Hewston, M./Stroebe, W. (Eds.): European Review of Social Psychology, 4, pp. 141-185.
- Kracke, B. (2003): Berufsbezogene Entwicklungsregulation bei Jugendlichen. In: Wiese, B.S. (Hg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung: Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a.M.
- Krampen, G. (1994): Skalen zur Erfassung von Hoffnungslosigkeit (H-Skalen). Deutsche Bearbeitung und Weiterentwicklung der H-Skala von Aaron T. Beck. Handanweisung. Göttingen.
- Kuhl, J. (1990): Handlungskontrolle nach Erfolg, Mißerfolg und prospektiv (HAKEMP 90). Handanweisung. Göttingen.
- Locke, E. A./Latham, G.P. (1990): A theory of goal setting and task performance. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Mai, S. (2003): Erfolg im Verkauf – Entwicklung und Evaluation eines kognitiv-behavioralen Trainings. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Hildesheim.
- Münch, M. (2002): Das Landauer Modell zur Lebenszufriedenheit. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Koblenz-Landau: Fachbereich 8.
- Oettingen, G./Gollwitzer, P.M. (2000): Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. Zeitschrift für Psychologie, 208, S. 406-430.
- Oettingen, G./Gollwitzer, P.M. (2002): Theorien der modernen Zielpsychologie. In: Frey, D./Irle, M. (Hg.). Theorien der Sozialpsychologie. Bern.
- Oettingen, G. (1997): Psychologie des Zukunftsdenkens: Erwartungen und Phantasien. Göttingen.
- Rosenstiel, L. v. (2003): Grundlagen der Organisationspsychologie. Stuttgart.
- Schuler, H. (1996): Psychologische Personalauswahl. Göttingen.
- Seifert, J.W. (1995): Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. 7. Aufl. Breme.
- Seiwert, L.J. (1984): Das 1x1 des Zeitmanagements. Speyer.
- Shikdar, A.A./Das, B. (1995): A field study of worker productivity improvements. Applied Ergonomics, 26, pp. 21-27.
- Stiensmeier, J./Kammer, D./Pelster, A./Niketta, R. (1985): Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktor der depressiven Reaktion. Diagnostica, 31, S. 300-311.
- Time/system (1996): Time/system auf dem Prüfstand. Hamburg: Time/system.
- Wicklund, R.A./Gollwitzer, P.M. (1982): Symbolic self-completion. N.J.

Anhang: Beispielitems des Landauer Fragebogens zum Arbeitsstil

Den vollständigen Fragebogen findet der interessierte Leser unter www.ottmar-braun.de.

(-) = negativ gepolte Items

Anforderungsorientierung

- Ich beschäftige mich intensiv mit den Aufgaben, die bei meiner zukünftigen Berufstätigkeit auf mich zukommen werden.
- Ich denke in letzter Zeit oft darüber nach, was in meinem späteren Beruf von mir verlangt wird.

Zielklarheit

- Ich habe klare Vorstellungen von meiner beruflichen Zukunft.
- Manchmal habe ich den Eindruck, mein berufliches Ziel aus den Augen verloren zu haben.(-)

Mittelklarheit

- Mir ist klar, mit welchen Mitteln ich meine beruflichen Ziele erreichen kann.
- Häufig weiß ich nicht, was ich tun muss, um meine beruflichen Ziele zu erreichen.(-)

Vorsatzbildung/Planung

- Bei der Planung meiner Aktivitäten lege ich konkrete Termine fest, wann ich beginne und wann ich fertig bin.
- Am Anfang einer Woche weiß ich, welche Stunden ich der Arbeit und welche Stunden ich anderen Dingen widmen werde.

Studienzufriedenheit

- Mein Studium gibt mir persönlich etwas.
- Ich bin mit meinem Studium zufrieden.

Wechseltendenz

- Ich habe schon öfter einen Studienfachwechsel in Erwägung gezogen.
- Oft denke ich, dass ein anderes Fach besser zu mir passen würde.

Die Autoren bedanken sich bei PD Dr. Bettina Wiese von der Universität Zürich und zwei anonymen Gutachtern für konstruktive Hinweise zu früheren Versionen dieses Manuskripts; bei Herrn Reiner Spittka von der Bundesagentur für Arbeit in Landau für die Unterstützung bei der Trainingsdurchführung und bei Herrn Prof. Dr. Uwe Mortensen von der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für die Unterstützung bei der Erhebung der Daten der Kontrollgruppe.

■ Dr. Ottmar L. Braun, Professor für Psychologie, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, E-Mail: braun@uni-landau.de

■ Britta Buchhorn, Diplom-Psychologin, MBA, Leiterin Personal & Organisation der Trianel European Energy Trading GmbH Aachen, E-Mail: bbuchhorn@gmx.net

im Verlagsprogramm erhältlich:

Helen Knauf: Tutorenhandbuch - Einführung in die Tutorenarbeit

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2005, 2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

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

Constanze Keiderling



Constanze Keiderling

Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin

In den letzten Jahren ist die Zahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen ständig gestiegen und zu erwarten ist, dass sie auch weiterhin ansteigt.¹ Für Studierende aus dem Ausland bringt ein Studium in Deutschland besondere Herausforderungen mit sich, da sie mit einem völlig neuen Lebensumfeld und einer für sie meist fremden Kultur konfrontiert werden. Es gehört zu den allgemeinen Aufgaben des Studentenwerkes, sich um die sozialen Belange der Studierenden zu kümmern. Da „insbesondere die Wohnsituation ein wichtiges Kriterium für die Bewertung der Lebensbedingungen darstellt“², stellen das Angebot von Wohnheimplätzen und die Betreuung in den Wohnheimen einen wichtigen Arbeitsbereich des Studentenwerkes dar. Gegenwärtig werden in den Wohnheimen der Studentenwerke rund 50% der Wohnheimplätze an ausländische Studierende vermietet.

Das hier darzustellende Wohnheimtutorenprogramm hat die Aufgabe, Studierende aus dem Ausland schnell und direkt beim Einfinden in das neue Lebensumfeld zu unterstützen. In den Wohnheimen stellen sich studentische Tutoren und Tutorinnen als Ansprechpartner zur Verfügung. Sie helfen bei der ersten Orientierung und fördern den Austausch zwischen den Studierenden. Laut einer Auswertung der „Servicestelle Interkulturelle Kompetenz“ des Deutschen Studentenwerkes (DSW) von Juli 2003 sind Wohnheimtutorenprogramme mittlerweile ein fester Bestandteil der Betreuung ausländischer Studierender; es gibt sie bereits in 42 Studentenwerken. Sie werden von allen Beteiligten positiv bewertet.

1. Die Situation in Berlin

Berlin hat momentan insgesamt 141.010 Studierende, davon sind 20.638 ausländische Studierende³. Im bundesweiten Vergleich hat das Studentenwerk Berlin den höchsten Anteil von ausländischen Studierenden zu betreuen. Die 41 Wohnheime des Studentenwerkes sind über die gesamte Stadt verteilt, so dass alle Hoch- und Fachhochschulen gut erreichbar sind. In den Wohnheimen des Studentenwerkes Berlin ist die Zahl ausländischer Studierender in den letzten Jahren ständig gestiegen. Durchschnittlich sind rund 58% der Wohnheimplätze an Studierende aus dem Ausland vermietet – gegenüber 2003 ist ein Anstieg von 6% zu verzeichnen. In einzelnen Wohnheimen macht diese Personengruppe über 80% der Bewohner und Bewohnerinnen aus.

Die Adressaten des vorzustellenden Wohnheimtutorenprogramms sind (überwiegend) ausländische Studierende. Besonderes Augenmerk gilt den Studierenden, die nicht be-

reits durch spezielle Programme (z.B. Erasmus) begleitet werden, die so genannten free mover. Mit dem Wohnheimtutorenprogramm werden folgende Ziele verfolgt: Über den freundlichen Empfang hinausgehend sollen die Tutoren die Rolle fester Ansprechpersonen in den jeweiligen Wohnheimen übernehmen. Sie sollen in der Anfangsphase bei der Orientierung helfen und schnell und unkompliziert Informationen zu relevanten Themen (Anmeldung bei der Meldestelle, Kontoeröffnung, Einkaufsmöglichkeiten, (Kranken-) Versicherungen etc. vermitteln).

Laut einer Umfrage des Deutschen Studentenwerkes beklagen 34% der ausländischen Studierenden den mangelnden Kontakt zu deutschen Kommilitonen. Deshalb ist es auch Aufgabe der Tutoren, die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden zu fördern und Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen. Kurz gesagt, sollen sie dafür sorgen, dass sich die internationalen Studierenden in Berlin und Deutschland wohl fühlen und dadurch die Voraussetzung erhalten, ihr Studium erfolgreich meistern zu können. Ein weiteres Ziel des Programms ist auf die Tutoren und Tutorinnen gerichtet: es soll ihre interkulturelle Kompetenz stärken, die sie auch für ihre eigene berufliche Zukunft nutzen können.

2. Tutoren und Tutorinnen

Die Auswertung der bestehenden Tutorenprogramme durch das DSW zeigt auch, welche zentrale Funktion der Einsatz von Tutoren und Tutorinnen in der Betreuung ausländischer Studierender besitzt. Im Sommersemester 2002 waren deutschlandweit insgesamt 330 Tutoren und Tutorinnen tätig. Die beachtliche Anzahl weist auch darauf hin, dass der Betreuungsbedarf ausländischer Studierender hoch ist.⁴

In erster Linie sind die Tutoren und Tutorinnen eine Anlaufstelle für erstmalig einreisende ausländische Studierende und Studienbewerber. Sie tragen insbesondere dazu bei, den ausländischen Studierenden den Studienstart zu erleichtern und ihnen dabei zu helfen, sich in der neuen Umgebung einzuleben. Die Hauptaufgaben liegen in der Unterstützung bei Problemen mit Mitbewohnern, Behörden-gängen und Kontaktaufbau zu deutschen Kommilitonen

¹ Siehe Statistisches Bundesamt 2002/2003 und Deutsches Studentenwerk: „Das Tutorenprogramm der Studentenwerke für ausländische Studierende“, Juli 2003, S.1.

² Deutsches Studentenwerk: „Das Tutorenprogramm der Studentenwerke für ausländische Studierende“, Juli 2003, S.1.

³ www.wissenschaft-welttoffen.de/2006/1/1/8/1

⁴ Deutsches Studentenwerk: „Das Tutorenprogramm der Studentenwerke für ausländische Studierende“, Juli 2003, S.7.

und Kommilitoninnen. Aus diesen Hauptaufgaben leiten sich nachfolgende konkrete Aufgabenstellungen ab.

Die Tutoren und Tutorinnen

- stellen sich bei den Einführungsveranstaltungen für ausländische Studierende der Hochschulen vor,
- machen sich durch Aushänge im Studentenwohnheim bekannt (Foto, Sprechzeiten, evtl. Zimmer- und Telefonnummer, Hinweise auf Englisch und Deutsch),
- begrüßen neue ausländische Bewohner und Bewohnerinnen in Zusammenarbeit mit der Wohnheimverwaltung,
- übergeben die Zimmer an ausländische Studierende, die außerhalb der Sprechzeiten der Wohnheimverwaltungen anreisen,
- bieten Orientierungshilfen im Studentenwohnheim (Benutzung der Küche, Duschen, WCs, Telefon, Fax und Internet, Mülltrennung, Reinlichkeit im Wohnheim),
- verbreiten Informationen über Einrichtungen des Studentenwerkes,
- geben Auskünfte und Hilfestellungen oder vermitteln weiter bei Fragen zu der Einrichtung eines Kontos, Abschluss einer Krankenversicherung, Anmeldung beim Einwohnermeldeamt, Finanzierung des Studiums, ausländerrechtlichen Fragen, Wohnproblemen, Kontaktproblemen, Isolation, Sprachproblemen, alltäglichen Fragen wie z.B. billig einkaufen in der Nähe, Semesterticket BVG, Hilfe bei Schriftverkehr etc.,
- bieten feste Sprechstunden in einem dafür zur Verfügung stehenden Raum und
- schaffen Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten zwischen deutschen und ausländischen Studierenden.

Um die oben aufgeführten Aufgaben realisieren zu können, sollten die Tutoren und Tutorinnen vielfältige Fähigkeiten mitbringen. Das folgende Anforderungsprofil verdeutlicht die Spannweite:

Persönliche Anforderungen:

- Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit, Kreativität, Engagement, Durchsetzungsvermögen, Geduld;
- soziale und interkulturelle Kompetenz/Erfahrungen (Auslandserfahrung bei deutschen bzw. Fähigkeit, Kultur des Heimatlandes vermitteln zu können bei ausländischen Tutoren und Tutorinnen);
- kommunikative und integrative Fähigkeiten, v.a. bezüglich interkultureller Kommunikation;
- organisatorisches Geschick.

Formale Anforderungen :

- ein Wohnheimplatz oder die Bereitschaft in einem der genannten Wohnheime zu wohnen;
- Kenntnis des deutschen Bildungssystems und der Berliner Hochschullandschaft;
- Kenntnis der Berliner Behörden (Meldestelle etc.);
- mehrsemestrige Hochschuleraufbildung in Berlin (mind. drei oder vier Semester);
- Kenntnis der Arbeitsbereiche des Studentenwerkes Berlin (wichtige Ansprechpartner);
- gute deutsche und englische Sprachkenntnisse;
- verfügbares Zeitbudget (ca. 10 Wochenstunden);
- Verpflichtung, die Tätigkeit für mindestens 2 Semester auszuüben;

- Bereitschaft zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen und regelmäßigen Teamsitzungen;
- Erstellen eines Berichtes am Ende jeden Semesters über Tätigkeiten und Erfahrungen.

Die Tutoren und Tutorinnen sind der Abteilung Betreuungsdienste des Studentenwerkes zugeordnet. Sie haben damit einen direkten und kompetenten Ansprechpartner bei Problemen aller Art. Im Vergleich zu anderen Tutorenprogrammen trägt diese direkte Anbindung ans Studentenwerk auch zur Identifikation der Tutoren mit den Zielen und Aufgaben des Studentenwerkes bei. Vor Beginn ihrer Tätigkeit nehmen die Tutoren und Tutorinnen an einem Einführungstag teil. Hier werden wichtige Inhalte der Arbeit vermittelt, die Ziele des Studentenwerkes näher gebracht und der Teamfindungsprozess eingeleitet. Nach einer Einarbeitungsphase erhalten die Tutoren und Tutorinnen eine Fortbildung mit dem Schwerpunkt kulturelle Sensibilisierung. Die Tutoren und Tutorinnen bilden mit den zuständigen Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern des Studentenwerkes ein Team, das monatlich zusammentrifft. In diesen Teamsitzungen werden unterschiedliche Schwerpunktthemen aus der Arbeit der Tutoren und Tutorinnen besprochen und reflektiert. Zu den Teamtreffen werden auch externe Fachleute eingeladen, die über relevante Themen, z.B. Krankenkasse, Ausländerfragen etc. referieren. Um die interkulturelle Kompetenz der Tutoren zu stärken finden pro Semester Fortbildungen zu Themen wie interkulturelle Sensibilisierung, Konfliktmanagement etc. statt. Diese Seminare werden von den Tutoren als große Bereicherung wahrgenommen.

3. Ausstattung und Kooperationspartner

In den Wohnheimen werden Räume für die Tutoren und Tutorinnen zur Verfügung gestellt, in denen sie ihre Sprechstunden anbieten können. Die festen Räume garantieren eine verlässliche Anlaufstelle auch bei Wechsel der Tutoren. Sie sind mit einem PC und Internetzugang ausgestattet und verfügen über eine E-Mail-Adresse des Studentenwerkes. Es hat sich gezeigt, dass gerade Studenten aus dem Ausland zuerst den Kontakt per E-Mail aufnehmen. Die Tutoren erhalten zudem ein mobiles Telefon, um in ihren Sprechzeiten sowie auch darüber hinaus erreichbar zu sein. Viele Erstkontakte finden auf Englisch oder Russisch statt, was die notwendige sprachliche Kompetenz der Tutoren unterstreicht.

Für ihre Tätigkeit im Umfang von ca. 250 Std. im Semester erhalten die Tutoren und Tutorinnen eine Anerkennung von monatlich 250 Euro in 8 Monaten des Jahres. Die Stunden werden nach Bedarf verteilt, so wird z.B. der Stundenaufwand zu Beginn des Semesters deutlich höher sein als während und am Ende des Semesters. Die Tutoren und Tutorinnen führen monatliche Tätigkeitsnachweise und legen zum Ende des Semesters einen Bericht über ihre Arbeit vor. Anhand dieses Berichtes erfolgt eine Evaluierung und Fortschreibung des Konzeptes.

Die Tutoren und Tutorinnen kooperieren innerhalb des Studentenwerkes auch mit der Abteilung Wohnwesen; insbesondere mit den Ansprechpersonen der Wohnheimverwaltung. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass regelmäßige Treffen mit der Wohnheimverwaltung die Arbeit effekti-

ver machen und Probleme und Konflikte frühzeitig gelöst werden konnten. Ein weiterer wichtiger Partner sind die Studentischen Selbstverwaltungen der Wohnheime. Innerhalb Berlins wird eine Kooperation mit den Auslandsämtern der Hochschulen, der Ausländerbehörde, der/des Integrationsbeauftragten, den Studierendenorganisationen (Internationaler Club etc.) und den Studierendengemeinden (so z.B. mit ÖZAS, dem Ökumenischen Zentrum für ausländische Studierende von der Evangelischen Studierendengemeinde) angestrebt. Darüber hinaus gibt es Kontakte und Kooperation mit der Servicestelle Interkulturelle Kompetenz des DSW und einzelnen anderen Studentenwerken.

4. Verlauf und Unterstützung

Zum Wintersemester 2003/2004 startete das Studentenwerk das Wohnheimtutorenprogramm als Pilotprojekt in vier Wohnheimen (Franz-Mehring-Platz, Siegmunds Hof, Goerzallee und „Victor Jara“, Biesdorf). Zunächst nahmen dort je zwei Tutoren bzw. Tutorinnen ihre Tätigkeit auf. Da dieses Programm von Seiten der Wohnheimbewohner, der Wohnheimverwaltung und der Akademischen Auslandsämter als sehr sinnvoll und bereichernd angesehen wird, wurde das Programm seitdem kontinuierlich ausgebaut. In diesem Jahr wird das Team um vier weitere Tutoren erweitert, so dass damit nunmehr 16 Tutoren in 11 verschiedenen Wohnheimen tätig sind. Auf ein ausgewogenes Nationalitäten- und Geschlechterverhältnis wird dabei geachtet. So sind im Team neun verschiedene Nationen vertreten. Durch diese Mischung können viele Probleme in den Wohnheimen aus unterschiedlichen kulturellen Perspektiven betrachtet und gemeinsam individuelle Lösungsansätze erarbeitet werden.

Das Tutorenteam wurde durch Praktikanten und Praktikantinnen unterstützt, die während ihres Studiums der Sozialarbeit/Sozialpädagogik zwei Praktika von je 20 Wochen ab-

leisten müssen (das Studentenwerk ist als Praktikumsstelle anerkannt). Weitere Unterstützung erfolgt durch das Programm „Student Service International“ der Robert-Bosch-Stiftung. Hierbei handelt es sich um ein internationales Praktikantenprogramm in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Studentenwerk zur Förderung von Nachwuchsführungskräften in den Service- und Beratungseinrichtungen der Studentenwerke. Seit September vergangenen Jahres unterstützt eine amerikanische Praktikantin das Projekt. Ihr obliegt die Konzeption und Erstellung von zweisprachigen Wohnheimbroschüren, die die wichtigsten Informationen für internationale Studierende der jeweiligen Wohnheime bündeln. Weiterhin erweitert sie das zweisprachige Informationsangebot für internationale Studierende auf der Webseite des Berliner Studentenwerkes.

Fragen, Anmerkungen und Anregungen zum vorliegenden Konzept können über die Autorin an die Arbeitsgruppe Interkulturelle Zusammenarbeit des Berliner Studentenwerkes gerichtet werden.

Literaturverzeichnis

Deutsches Studentenwerk - Servicestelle Interkulturelle Kompetenz (2003):
Das Tutorenprogramm der Studentenwerke für ausländische Studierende – Auswertung einer Umfrage, Juli 2003, Berlin.
www.wissenschaft-weltoffen.de (zuletzt aufgerufen am 5.2.2007)

■ **Constanze Keiderling**, Diplom-Sozialpädagogin (FH), Mitarbeiterin der Sozialberatung des Studentenwerks Berlin,
E-Mail: c.keiderling@studentenwerk-berlin.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Stefanie Schwarz/Don F. Westerheijden/Meike Rehborg (Hg.):
Akkreditierung im Hochschulraum Europa

ISBN 3-937026-36-3, Bielefeld 2005, 261 Seiten, 34.00 Euro

Bestellung

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



Brigitte Reysen-Kostudis:
Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf. mvgVerlag, 2007, ISBN 978-3-636-06297-0, 261 Seiten, 14.90 Euro.

Mit ihrem Buch „Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf“ richtet sich Brigitte Reysen-Kostudis an Ratsuchende, die vermeintlich „nie gelernt haben zu lernen“ – d.h. an diejenigen, denen das Lernen schwer fällt oder die mit ihren Lernergebnissen unzufrieden sind. Ihnen will die Autorin Wege aufzeigen, wie ein Lernprojekt effizient bewältigt und dabei gleichzeitig als spannend, abwechslungsreich und lustvoll erlebt werden kann. Der Leser soll angeregt werden, seine für das Lernen relevanten Einstellungen und Methoden zu überprüfen und Strategien und Techniken kennen lernen mit denen er sich das, was er wissen will, erfolgreich und dauerhaft aneignen kann.

Das Konzept der Autorin, die sich auf langjährige Erfahrungen in der Beratung von Studierenden (ZE Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin) und ihre Kenntnisse in der Konzeption und Durchführung von Seminaren zur Verbesserung des Lernens stützen kann, geht voll und ganz auf. In einer gelungenen Kombination von theoretischen Ausführungen über Abläufe und das Wesen des Lernens einerseits sowie konkreten Tipps zu Arbeits- und Lernmethoden andererseits vermittelt Reysen-Kostudis eine klare Vorstellung davon, was gutes Lernmanagement ist und welche Möglichkeiten dem Einzelnen daraus erwachsen. Sehr überzeugend legt die Autorin dar, dass effektives Lernen in vielen Bereichen kompetenter und selbstbewusster macht. Dadurch motiviert sie den Leser in hohem Maße, die vorgeschlagenen Übungen tatsächlich auszuprobieren.

Das Herzstück des Buches ist das 3. Kapitel, in welchem Reysen-Kostudis in sieben Lernmodulen auf spezifische Teilbereiche des Lernens bzw. des wissenschaftlichen Arbeitens eingeht und den Leser zur Bearbeitung einlädt – von der Planung eines Lernprojekts bis zur

Bewertung des Endergebnisses. Lernen – von dieser Überzeugung ist das Buch durchgängig getragen – funktioniert am besten als selbstorganisiertes Lernen im Rahmen proaktiven Handelns. Der Lernende entscheidet dabei aktiv über den Verlauf des Lernprozesses und übernimmt die persönliche Verantwortung sowohl für etwaige Fehler als auch für die erreichten Erfolge.

Im ersten Lernmodul „Der gute Start“ beschäftigt sich die Autorin mit Grundlagen des Zeit- und Selbstmanagements und zeigt detailliert auf, wie man einen realistischen und zuversichtlich stimmenden Arbeitsplan für ein individuelles Lernprojekt aufstellt. Ihre Ausführungen münden in den Vorschlag, ein „Commitment“ (eine Art Abmachung mit sich selbst) für das jeweilige Lernvorhaben abzuschließen, in dem sich der Lernende zu den Prinzipien der Proaktivität bekennt.

Das zweite Modul vermittelt Kenntnisse über den Aufbau von Konzentration und Arbeitsbedingungen, die konzentriertes Lernen begünstigen; hier erfährt man, wie sich Ablenkungen und vorzeitigen Ermüdungen entgegenwirken lässt.

Im darauf folgenden Modul „Wissen aufnehmen“ geht es um die verschiedenen Techniken der Aufnahme von Informationen und um die Spielräume, die sich dem Einzelnen dabei bieten. Hier finden sich Testaufgaben zur Bestimmung des individuellen Lerntyps, wobei es Reysen-Kostudis durchgängig darauf ankommt, den Leser anzuregen, unterschiedliche Lernwege kennen zu lernen und auszuprobieren. Relativ ausführlich erläutert sie Techniken zur Steigerung bzw. zur Variation der Lesegeschwindigkeit sowie zum aktiven Lesen und Zuhören.

Im Modul „Wissen vernetzen“ befasst sich die Autorin mit Denk- und Strukturierungsprozessen beim Lernen. Eingeführt werden das Modell der Multiplen Intelligenzen von Gardner und das Konzept des lateralen Denkens, bei welchem breite Gehirnareale aktiviert werden und eine Verbindung von Logik und Phantasie stattfindet. Reysen-Kostudis hebt hervor, dass die Arbeit des Strukturierens und Ordnen als aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten bereits als wichtige Leistung im Lernprozess zu begreifen ist. Nachdrücklich regt sie dazu an, sich bei der Vernetzung des Wissens das laterale Denken zunutze zu machen – z.B.



durch Techniken des Perspektivwechsels oder die Arbeit mit Mindmaps.

Ein hohes Maß an Eigenaktivität und die Fähigkeit zur Variation von Lernformen trägt nach Reysen-Kostudis ganz wesentlich zur Förderung des Behaltens bei. Im Modul „Wissen aufnehmen“ finden sich Tipps zum gezielten Einsatz von Arbeitspausen und Phasen der Entspannung sowie zum Arbeiten mit Karteikarten. Darüber hinaus stellt die Autorin hier bewährte Memorierungstechniken und einige allgemeine Gedächtnisübungen vor.

Das „Auf dem Weg“ betitelte Lernmodul behandelt das Thema Lernverläufe und Motivation. Hier erfährt man, wie es gelingen kann, auf besonnene Weise – und ohne die Lust am Lernen zu verlieren – mit Fehlern, Misserfolgen und Hemmnissen umzugehen. Klar wird, dass es zur Vermeidung von Blockaden unerlässlich ist, die positiven Lernerfahrungen abrufen und negativen Gefühlen entgegenwirken zu können. In diesem Modul findet man konkrete Tipps dazu, wie man Fehlschläge und Hindernisse analysiert und schließlich klug und aktiv zu ihrer Überwindung beiträgt. Die Autorin unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Selbstmotivationsstrategien, die auf Mechanismen der Selbstkontrolle basieren und Strategien der Selbstmotivierung, die auf den Prinzipien der Selbstorganisation beruhen.

Im letzten Modul „Am Ziel“ verdeutlicht Reysen-Kostudis, wie Lernen – in zweierlei Hinsicht – schließlich zum Erfolg werden kann: Zum einen führen die richtige Vorbereitung und Einstimmung sowie die aktive Einflussnahme auf das jeweilige Präsentationsgesche-

hen zu einem starken Auftritt. Zum anderen erwähnt die Autorin, dass effektives Lernen über den gelungenen horizontalen Transfer hinaus auch die Chance zum vertikalen Transfer bietet: „Wenn das Lernergebnis über die Erreichung des ursprünglichen Ziels hinausgeht und auch die Bewältigung anderer, ähnlich gelagerter Situationen und Anforderung oder auch andere Ebenen des Denkens und Erlebens verändert, hat ein vertikaler Transfer statt gefunden.“ (S. 220) Gelingt es dem Lernenden also, sich effektive Arbeitsmethoden anzueignen, und werden der Lernprozess und das Ergebnis als persönlich bedeutsam erlebt, wird das Selbstkonzept gestärkt. Aus Lernerfahrungen werden so persönliche Erfolge, auf denen sich langfristig aufbauen lässt.

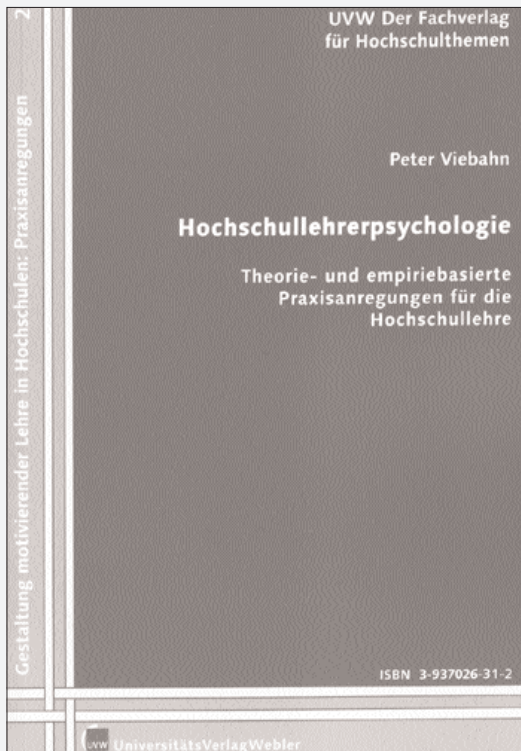
Ergänzt werden die Ausführungen des Hauptteils durch eine nachfolgende knappe Zusammenfassung der Grundsätze effektiven Lernmanagements

(Kapitel 4: „Lernen als Kompetenztraining“) sowie durch den theoretischen Einstieg in Kapitel 1 und 2. Ein Leser, der sich noch nicht von der Stimmigkeit des Gesamtkonzepts überzeugt hat, kann sich angesichts der vergleichsweise wenig pointierten Anfangspassagen zunächst etwas orientierungslos vorkommen, und die beiden ersten relativ aufwändigen Übungsvorschläge können in diesem Kontext sogar demotivierend wirken. Seine besondere Stärke und Überzeugungskraft entfaltet das Buch tatsächlich in den Lernmodulen des Mittelteils, wozu auch die sehr plastisch konzipierten und immer wieder geschickt eingesetzten Fallbeispiele dreier Studierender maßgeblich beitragen. Derart bringt Reysen-Kostudis häufig auftretende Probleme mit den Anforderungen des Studienalltags zur Sprache. Im Verlauf des Buches lernt der Leser so sehr anschaulich typische Lernhindernisse und mögliche Lösungsansätze

kennen und kann die positive Entwicklung der drei Protagonisten, die gewissermaßen mit gutem Beispiel vorangehen, mitverfolgen. Auf diese Weise gelingt es Reysen-Kostudis, sehr plausibel zu vermitteln, dass Lernen vielschichtige Erfahrungen ermöglicht und als Training der allgemeinen Kompetenz zu verstehen ist – und das Buch macht tatsächlich Lust aufs Lernen bzw. darauf, das Studium effizient zu gestalten. Auf die spezifische Situation von Studierenden nämlich ist das Buch in hohem Maße zugeschnitten. Der gewählte Untertitel weckt somit falsche Erwartungen, obwohl dieser hervorragende Studienratgeber auch ganz sicher einige wertvolle Anregungen für Lernende allgemein enthält.

■ Dr. des. Gesa Schubert, Literaturwissenschaftlerin,
E-Mail: GesaSchubert@web.de

Peter Viebahn
Hochschullehrerpsychologie
Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre



Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro

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

Reihe Motivierendes Lehren in Hochschulen: Praxisanregungen

„Studienberatung an deutschen Hochschulen“ Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum vom 14.-17. März 2007

An der Frühjahrstagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GIBeT) nahmen ca. 130 Berater und Beraterinnen aus den verschiedenen Feldern der Beratung an den Hochschulen des gesamten Bundesgebiets teil. Sie diskutierten in Workshops, Arbeitskreisen, im Plenum und im Rahmen eines Runden Tisches die folgenden aktuellen Fragen und Problemstellungen.

Weiterbildung

Die Aus- und Weiterbildung von Studienberaterinnen und -beratern wird in Zukunft verstärkt ein Thema im Service-Bereich der Hochschulen darstellen. Aufgrund von Personalknappheit und Zusammenlegung von Service-Einrichtungen der Hochschulen werden Mitarbeiter/innen der Hochschulen aus unterschiedlichen Einrichtungen mit Service-Aufgaben betraut. In vielen Beratungsstellen übernehmen bereits studentische Hilfskräfte wichtige Routine-Aufgaben wie E-Mail-Beantwortung und Clearing-Funktionen. Geschulte Praktikanten führen Workshops zum Prüfungsmanagement oder Lerntechniken durch. Tutoren betreuen Studienanfänger beim Einstieg in das Hochschulstudium. Auch die erste Anlaufstelle in Studierenden-Service-Centern kann oft nur mit studentischen Mitarbeitern besetzt werden. Jedoch sind gerade im Clearing-Bereich, in der Arbeit mit Gruppen und im Front-Office beraterische Kompetenzen gefragt. Einige KollegInnen haben für dieses Mitarbeiter/innensegment Schulungskonzepte entwickelt, die in Workshops auf der Tagung vorgestellt und diskutiert wurden. („Clearing mit studentischen Mitarbeiter/innen“, „Arbeit mit Multiplikator/innen am Beispiel des Praktikant/innen-Projekts in Münster“).

Psychosoziale Versorgung der Studierenden

Mit den strafferen Strukturen der Bachelor- und Master-Studiengänge (Anwesenheitskontrollen, ständige Leistungsüberprüfungen etc.), der Mittelzuweisung an die Hochschulen u.a. in Abhängigkeit von kurzen Studienzeiten und der Einführung von Studiengebühren wächst der Druck auf die Studierenden, das Studium ohne Umwege und Auszeiten zügig zu beenden. Nicht nur in die psychotherapeutischen Beratungsstellen der Studentenwerke und Hochschulen, sondern auch in die Allgemeine Studienberatung kommen immer wieder Studierende, die sich in akuten Krisensituationen befinden. Klassische Anlässe sind Prüfungsversagen und Krisen in Partnerschaften oder Familie oder auch akute Belastungs- und Überlastungsreaktionen. Auch Klienten mit schweren psychischen Störungen suchen verstärkt Hilfe. Die steigenden Beratungszahlen in vielen Beratungsstellen spiegeln den erhöhten Beratungsbedarf wider. Anzunehmen ist, dass die Häufigkeit einschneidender Krisenfälle weiterhin zunehmen wird.

Mitarbeiter/innen in Clearing-Stellen ohne eine psychotherapeutische Ausbildung sind mit diesen Ratsuchenden oft überfordert und fühlen sich selbst hilflos. In der Regel fehlt

einerseits die beraterische Kompetenz, die für die Bewältigung von Krisensituationen erforderlich ist, andererseits sind oft die institutionellen Rahmenbedingungen für längere vertrauliche Beratungsgespräche oder auch einen schnellen Verweis auf professionelle Hilfe nicht gegeben. Auch hier sehen wir einen Bedarf an Schulung und Weiterbildung in „Erster Hilfe“ in akuten Krisensituationen.

Beratung beim Übergang vom Bachelor- zum Master-Studium

Die Beratung in der Abschluss-Phase eines Bachelor-Studiums sieht sich zum Teil anderen Fragen gegenüber als zum Studienbeginn: Welches Studium wurde oder wird mit welchem Abschluss und welcher Note beendet? Welche Berufsziele werden verfolgt? Wie sieht es mit Stellenbewerbungen nach dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss aus? Ist eine Promotion beabsichtigt oder vorstellbar? Warum überhaupt ein Master-Studium? Studienberatung zum Master-Studium kann und sollte sich als Teil einer persönlichen Laufbahnberatung verstehen. Daher müssen Studienberater an eine gut funktionierende Studienfachberatung des Master-Studiengangs und an den Career Service der Hochschule weiter verweisen können. Die Beratungsfragen zum Master-Studium führen häufig über den Bereich der eigenen Hochschule hinaus; Berater benötigen somit eine über die eigene Hochschule hinausweisende Kompetenz.

Studienwahl, Potential-Analyse und Eignungstests

Neben den schon fast klassischen Verfahren zur Auswahl von Studienbewerbern wie Durchschnittsnote und Auswahlgespräche haben zurzeit psychologische Interessens- und Eignungstests Hochkonjunktur. Testteilnehmer sollen so mehr über ihre Fähigkeiten in puncto Arbeitsweise, Umgang mit anderen Menschen und Motivation sowie über ihre persönlichen Leistungsmerkmale erfahren und auch konkrete Studienfächer empfohlen bekommen.

Aber auch Workshop-Angebote mit den Themen „Wo liegen meine Fähigkeiten? Welche Interessen habe ich? Wo möchte ich hin? Welche persönlichen Voraussetzungen spielen beim Studienerfolg eine Rolle (Leistungsmotivation, Fleiß, Begabungen, usw.), Lehr- und Lernverhalten an der Universität, wie werde ich in der Schule darauf vorbereitet?“ erfreuen sich großer Beliebtheit, wie das Medien-Interesse, diverse Tagungen in der jüngsten Vergangenheit und auch das Interesse an entsprechenden Workshops auf der Bochumer Tagung zeigen.

Studierenden-Marketing

Studienberatungsstellen werden immer häufiger in Marketing-Aktivitäten ihrer Hochschule eingebunden – ob gewollt oder ungewollt. Daher sehen sich Studienberater/innen verstärkt Themen wie Organisationsstruktur/Organisationsveränderung, Evaluation von Marketingaktivitäten

sowie der Rolle der ZSB im Studierendenmarketingprozess gegenüber. Dabei wird insbesondere die Auswirkung des Wettbewerbs zwischen den Universitäten auf das Verhältnis zwischen Hochschulleitung und Studienberatung betrachtet. Auch die Beziehung zwischen BeraterInnen und Ratsuchenden (Beratung als Kundenservice?) wird durch die Ökonomisierung der Universitäten verändert. Studienberatungsstellen müssen ihre Rolle und das Selbstverständnis im Marketingprozess der Hochschulen (Selbstmarketing) definieren und vielleicht auch Evaluationskonzepte von Marketingaktivitäten und von Beratungsarbeit entwickeln.

Beratung zum Lehramtsstudium

Lehramtsstudiengänge erfreuen sich mehr denn je bei Abiturienten einer großen Beliebtheit – die vermeintlich „sichere Bank“ als Beamter gewinnt wieder an Attraktivität. Allerdings sehen sich Studienberater/innen mit einer großen Vielfalt an neu entwickelten Konzepten zur Lehrerbildung konfrontiert. In verschiedenen Bundesländern werden – unter dem Etikett „Modellversuch“ – unterschiedliche und untereinander inkompatible Strukturen der Lehrerbildung erprobt. Daher ist zurzeit ein Ortswechsel für Studierende im Lehramtsstudium selbst innerhalb eines Bundeslandes kaum möglich, da – selbst in den Bachelor- und Master of Education-Studiengängen – die gerade praktizierten Modelle so unterschiedlich sind, dass z.B. ein Hochschulwechsel von Bochum nach Dortmund faktisch unmöglich ist. Von Vereinheitlichung oder gar Transparenz kann in der Lehrerbildung derzeit keine Rede sein.

Nationales Forum Beratung

Auch auf der Tagung diskutiert wurde, ob die GIBeT Mitglied des Nationalen Forums Beratung werden soll. Das Nationale Forum Beratung ist ein unabhängiges Netzwerk, in dem alle mit Beratung befassten Institutionen, Verbände, Forschungseinrichtungen und Ausbildungsstätten für Beratungsfachkräfte, organisatorisch und politisch verantwortliche staatliche und nichtstaatliche Einrichtungen und Agenturen, die sich mit Beratung befassen, solche anbieten oder finanzieren, sowie die Vertreter der Beratenden und Beratenen mitarbeiten können (siehe hierzu den Beitrag von Karen Schober in Heft 1/2007 der ZBS) Über eine Mitgliedschaft der GIBeT wurde in Bochum nicht abschließend entschieden. Vorgeschlagen wurde, dass sich das Nationale Forum bei der nächsten GIBeT-Tagung in Wernigerode präsentiert.

ZVS und Zentraler Bewerber-Service

Auf der Tagung verabschiedete das Plenum eine Erklärung zu einem Zentralen Informations- und Bewerberportal für Studieninteressierte, das die ZVS als Service-Angebot für die Hochschulen aufbauen könnte. Das Plenum der GIBeT-Fachtagung begrüßt die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 28. Februar 2007 zur Weiterentwicklung der ZVS. Die neue Servicestelle kann zukünftig von den Hochschulen als Zentrales Bewerberportal genutzt werden. Die Studienbewerber/innen ihrerseits hätten mit diesem Portal die Möglichkeit, für sie wesentliche Informationen aus

einer Hand strukturiert und zuverlässig zu erhalten. Gleichzeitig bedauert das Plenum der GIBeT-Fachtagung, dass in demselben Beschluss ein Personalabbau der ZVS eingefordert wird. Die neuen Aufgaben der zukünftigen Servicestelle sind nach den einschlägigen Erfahrungen der Studienberater/innen der Hochschulen personal- und kostenintensiv, wenn das neue Bewerberportal zu einem leistungsfähigen Arbeitsmittel auch der Studienberater/innen und der Beratungsstellen der Studentenwerke vor Ort werden soll. Die vollständige Erklärung finden Sie auf den Seiten der GIBeT unter <http://www.gibet.de/fachtagung/frueher.html>.

Verhältnis Studienberatung – Studentenwerke

Am Rande der Tagung diskutierten Kolleg/innen aus den Studienberatungsstellen das Verhältnis von Studienberatungsstellen an Hochschulen und dem Beratungsangebot der Studentenwerke. Schon von je her bieten die Studentenwerke psychotherapeutische und Sozialberatung sowie Behindertenberatung an. Verstärkt haben die Studentenwerke in letzter Zeit ihr Angebot im Bereich internationale Studierende sowie in der Finanzberatung außerhalb des BAföGs (Vermittlung von Studienkrediten z.B. der KfW-Bank), was zum Teil Kolleg/innen aus den Studienberatungsstellen etwas irritierte. Es stellt sich die Frage, ob die Studentenwerke auch Ambitionen haben, Angebote im Bereich der Allgemeinen Studienberatung zu entwickeln.

Internationales: FEDORA – Internationale Mobilität – Hochschulzugang

Viele Studierende erwägen – auch angesichts schwer zu überwindender Zulassungsbeschränkungen an deutschen Hochschulen – ein Studium im Ausland aufzunehmen. Gleichzeitig befördert die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen in Deutschland die internationale Mobilität, insbesondere von Bachelor-Absolventen: deutsche Studierende, die ihr Master-Studium an einer ausländischen Hochschule erwägen und die steigende Anzahl von internationalen Bewerber/innen, die deutsche Master-Programme nachfragen. Zwei Workshops auf der Frühjahrstagung in Bochum beschäftigten sich mit diesem Themenkomplex.

Die GIBeT ist bisher nicht Mitglied der FEDORA. Auf der Tagung wurde diskutiert, ob die GIBeT als nationale Vertretung der Studienberater/innen Mitglied in dieser europäischen Organisation aller Einrichtungen und Individuen, die mit allen Aspekten der Studienberatung in Institutionen höherer Bildung in Europa befasst sind, werden soll. Eine Mitgliedschaft würde vor allem dann Sinn machen, wenn auch der Verband sich aktiv auf europäischer Ebene beteiligen kann.

Web-Site: <http://www.fedora.eu.org/>

■ **Ludger Lampen**, Diplom-Psychologe, Zentrale Studienberatung, Ruhr-Universität Bochum, E-Mail: ludger.lampen@uni-bochum.de

„Beratung zeigt Profil – Die Studentenwerke in einer sich wandelnden Hochschullandschaft“ Fachtagung des Deutschen Studentenwerks vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin

Zu dieser Fortbildungstagung, die alle zwei Jahre stattfindet, waren Mitarbeiter/innen aus allen Beratungsbereichen der Studentenwerke geladen – aus der Psychologischen Beratung, der Sozialberatung und der Beratung für Studierende mit Behinderung/chronischer Krankheit. Mitarbeiter/innen der entsprechenden universitären Einrichtungen waren ebenfalls willkommen. Dementsprechend breit war das inhaltliche Programm, das sowohl interessante Vorträge als auch ein vielfältiges Workshop-Angebot umfasste.

Nach den einleitenden Vorträgen von Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW, und Gabriele Riedle-Müller, Vorsitzende des DSW-Ausschusses Beratung und Soziale Dienste, die auf die Zukunft der Studentenwerke und des Beratungsbereichs und auf Umfrageergebnisse zu aktuellen Schwerpunkten in der Beratungsarbeit eingingen, hielt Prof. Frank Nestmann von der TU Dresden den fachwissenschaftlichen Vortrag zu der Frage: „Wohin treibt die Studierendenberatung und können wir sie treiben lassen?“ Besonders interessant waren der Bericht von Stefanie Kuschel über die „Psychosoziale Betreuung internationaler „Elitestudent/innen“ an der International University Bremen und der Vortrag von Gudrun Quenzel von der Universität Duisburg-Essen, die einige Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 2006 zu „Einstellungen, Wünschen und Erwartungen junger Menschen“ vorstellte.

Das Workshop-Programm umfasste neben den psychologisch-therapeutischen Themen – wie „Ambulante Langzeittherapie für Alkoholabhängige“, „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung“ und „Beratungsansätze in der Psychologischen Beratung“ - auch Schwerpunktthemen der Sozialberatung- so z.B. „Beratung zu den Studienkrediten“ und „Beratung ausländischer Studierender“.

Beratung – reflektiert nach allen Seiten

Prof. Nestmanns Vortrag weckte große Erwartungen. Man erhoffte klare und pointierte Aussagen über die weitere Entwicklung der Studierendenberatung und wurde reichlich frustriert. Zwar führte er durchaus wichtige und bedenkenswerte „Trends und Spannungsfelder von Beratung“ vor Augen, dies jedoch in einem Atem beraubenden Parforce-Ritt. Kein Aspekt wurde ausgelassen: So ging es vom „Verhältnis von Ressourcen zu Anforderungen der Beratung“, zu dem „Verhältnis von Kernaufgaben zu Randaufgaben“ über das Spannungsverhältnis von „Identitätssicherung vs. Öffentlicher Präsenz und Systemintegration“ zum „Verhältnis von bewährten Theorien zu neuen Ansätzen“ wie auch zur Online-Beratung im Vergleich zur Face-to-face-Beratung – um nur einige der immer nur kurz angerissenen Aspekte zu nennen. Schade, weniger wäre mehr gewesen! Für einen spannenden Vortrag sollte man sich nicht unbedingt am Muster eines Handbuchartikels orientieren!

Beratung an einer Elite-Universität

Der Vortrag von Stefanie Kuschel über das Counselling and Service Center der International University in Bremen machte neugierig darauf, wie ein Beratungs-Center an einer „Elite-Universität“ aussieht. Mit 880 Studierenden und ca. 100 Professoren, also einem idyllischen Betreuungsverhält-

nis von etwa 9:1, einem großzügig bemessenen Etat, der durch das Stiftungskapitel des Förderers Jacobs, des Kaffeebrösters, noch gepolstert wird, und einer handverlesenen Auswahl der leistungsbesten Studierwilligen erfüllt die International University den Anspruch „klein, aber fein“. Dafür müssen die Studierenden allerdings die beträchtliche Summe von 20.000 Euro pro Jahr an Studiengebühren zahlen. Damit nicht ausschließlich die Sprösslinge wohlhabender Eltern die Universität besuchen, werden viele Stipendien und günstige Kredite gewährt und günstige Job-Regelungen angeboten. Der internationalen Ausrichtung entsprechend kommen die Studierenden aus immerhin 86 verschiedenen Ländern – viele davon aus Osteuropa. Interkulturelle Kompetenz stellt ein allgemeines Hauptziel des Curriculums dar; die Unterrichtssprache ist Englisch. Die Arbeitsanforderungen in den Studienfächern verlangen einen hohen Energieeinsatz. Ein breites Angebot von Clubs für Sport und Kommunikation, von politischer Mitarbeit, Freizeitaktivitäten und ehrenamtlicher Tätigkeit bindet die Studierenden an den Campus. Die meisten wohnen auch dort, ebenso wie viele der Professoren, die zu intensiver Betreuung ihrer Schützlinge verpflichtet sind und deren Tür für sie „immer offen steht“. Studieren an der International University in Bremen vollzieht sich nach dem Motto „gemeinsam arbeiten und leben“.

Feste Einbindung und intensive Betreuung ermöglichen allerdings auch ein hohes Maß an Kontrolle. Ein Großteil organisatorischer Arbeit, die normalerweise von Studierenden in Eigenregie geleistet werden muss, wird ihnen abgenommen. So gibt es ein Job-Büro, das vorzugsweise Jobs innerhalb von Uni und Campus vermittelt und ein Praktikumsbüro, das nicht nur Praktika vermittelt, sondern auch zu deren Vor- und Nachbereitung anleitet. Auch der Übergang in den Beruf wird durch spezielle Angebote gefördert. Dem Problem des Übergangs in fremde Kulturen und Sprachen wird besondere Aufmerksamkeit durch zahlreiche Kursangebote gewidmet.

Das Counselling Center, das von zwei fest angestellten Psychologen getragen wird, bietet individuelle psychologische Beratung - auch in Form von Paar-Counselling – an und führt zahlreiche Workshops durch: primär für Studierende, aber auch für das Hochschul-Personal und für die Fakultäten. Die psychologische Arbeit scheint die gesamte Hochschule zu durchziehen. Mit Awareness-Kampagnen wird für riskante Themen wie Drogen, Depressivität, Ängste und das Selbstbild berührende Erfahrungen mit dem Aussehen, dem Gewicht etc. sensibilisiert und auf hilfreiche Strategien verwiesen. In Trainingsgruppen werden Selbstbewusstsein, Selbstmanagement, Abgrenzung gegenüber anderen Menschen und Entspannung geübt. Darüber hinaus werden viele Materialien zur Selbsthilfe bereitgestellt. Das Beratungsangebot basiert auf einer empirischen Bedarfsanalyse und wird von einem beträchtlichen Anteil, nämlich von 15-20% der Studierenden, in Anspruch genommen. (An „normalen“ Universitäten sind es höchstens 5%). Dem Vortrag zufolge haben ihre Probleme vielfach mit dem schwer zu bewältigenden Arbeitsstress und dem bestehenden Leistungs- und Konkurrenzdruck zu tun. So äußerten Studieren-

de häufig ihren Wunsch nach Aufputzmitteln und Schlafpillen, die ihnen helfen könnten, das Arbeitspensum besser zu bewältigen. Der hohe Leistungsdruck führt bei vielen zu Versagensängsten und Angst vor Statusverlust. Außerdem wurde beklagt, dass er verhindere, dass die Studierenden in dem gewünschten Maße am sozialen Campusprogramm teilnehmen.

Besondere Aufmerksamkeit wird den psychischen Problemen mit „transitioness“ gewidmet, unter der besonders die relativ jungen „freshmen“ leiden, die sich von den Bindungen an Familie und heimischem sozialen Netz lösen und die Anpassungsleistung beim Überwechseln in eine fremde Kultur und Sprache bewältigen müssen.

Die intensive Betreuung der Studierenden im Bereich der Fakultäten wie auch im sozialen Bereich mag ebenso wie das umfassende, an die Probleme der Studierenden angepasste Beratungsangebot beeindruckend wirken. Jedoch scheint die nahezu flächendeckende Betreuung auch die Grenze zur Überwachung zu überschreiten. So war z.B. zu erfahren, dass die psychologischen Berater mit den Studierenden in Kontakt treten, über die zum zweiten Mal von Professoren „berichtet“ wurde. Und man fragt sich auch, ob nicht manche der aufgetretenen Probleme durch den Anforderungsstress der Hochschule verursacht wurden. Die International University of Bremen hält sich aber zugute, dass immerhin 95% ihrer Student/Inn/en den angestrebten Abschluss schaffen. Ob neben dem Ziel fachlicher und kommunikativer Kompetenzen auch Ziele der persönlichen Entwicklung wie Autonomie und Selbstverwirklichung erreicht werden, bleibt eine offene Frage.

Ein Workshop der Tagung stellte das „Intercultural Competence and Transition Management Training for International Students“ der International University Bremen vor – zum Training für die Teilnehmer in englischer Sprache.

Zur Werteorientierung unserer Klientel – Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 2006

Interessant erscheinen einige Aussagen der von Gudrun Quenzel vorgestellten Studie über die Werteorientierungen von Studierenden: Bei ihnen ist der Anteil der „Idealisten“ im Gegensatz zu den „Materialisten“ nach wie vor hoch. Charakteristisch ist für die junge Generation das Prinzip der „Selbstverwirklichung in der Leistung“. Ihre Sicht auf die gesellschaftliche Zukunft ist zwar pessimistisch getönt, die eigene Zukunft ist jedoch von Zuversicht geprägt. Interessant für die Beratungsarbeit erscheint auch, dass die Jugendlichen sich ausgesprochen gut mit ihren Eltern verstehen und mit ihnen gemeinsam Entscheidungen – z.B. auch über Studium und Beruf – treffen. Ihre politische Artikulationsfähigkeit scheint jedoch wenig ausgeprägt zu sein, worauf z.B. auch die schwache Reaktion der Studierenden auf die Einführung von Studiengebühren verweist.

■ **Dr. Helga Knigge-Illner**, freie Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: knigge.illner@googlemail.com

Bericht über den Workshop „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung“, anlässlich der DSW- Tagung in Berlin 2006

Da dieses Thema uns psychologische Berater und Psychotherapeuten immer wieder sehr herausfordert, war es nicht verwunderlich, dass sich relativ viele Kolleginnen und Kollegen zum Workshop einfanden. Mit dem Dipl.-Psych. Georg Fiedler vom Therapiezentrum für Suizidgefährdete des Universitäts-Krankenhauses Hamburg-Eppendorf war ein erfahrener Experte gewonnen worden, der sich als gut vorbereiteter und engagierter Referent erwies. Im Folgenden möchte ich nur die Gedanken und Anregungen wiedergeben, die ich aus dem Workshop für meine eigene Beratungsarbeit mitgenommen habe.

Bei Suizidalität ist zwischen Auslöser und Ursache zu unterscheiden. Zu den Auslösern gehören Trennungserlebnisse, Verluste, schwere Erkrankungen sowie meist damit verbunden das Erleben von Kränkung, Beschämung und Demütigung. Bei unseren Ratsuchenden können Auslöser z.B. nicht bestandene Examina sein. Aber auch schon die Befürchtung, durch eine Prüfung zu fallen, kann eine suizidale Gefährdung bedeuten. Der Zusammenbruch von Lebensentwürfen betrifft nicht nur Menschen höheren Alters. Auch unsere Klientel ist mit solchen Herausforderungen konfrontiert. Man könnte spekulieren, dass mit der Verschärfung der Studiensituation schneller Versagen erlebt wird und damit die Infragestellung der Lebensentwürfe und der eigenen Person verbunden ist.

Ursachen suizidaler Krisen sind im Wesentlichen unzureichend bewältigte Lebens- und Entwicklungskrisen in Kindheit und Jugend. Daraus folgt aber auch, dass nicht jedes frühere traumatische Erlebnis wie z.B. eine Missbrauchserfahrung zwangsläufig zu späterer Suizidalität führen muss. Bewältigte Krisen tragen hingegen zu psychischer Stabilität bei. Bedenkenswert fand ich den Befund, dass Suizidgedanken besonders ausgeprägt sind bei lang andauernder Adoleszenz.

Suizidankündigungen sollte man als Warnsignal höchster Alarmstufe betrachten. Existentiell bedrohliche Ereignisse oder der Rückzug aus sozialem Kontext können Hinweise auf Suizidgefährdung sein. Sollte es einen Wechsel von eher auffälligem zu unauffälligem Verhalten geben, kann dies auch ein Zeichen für die Ruhe nach der getroffenen Entscheidung zum Selbstmord sein.

Als großes Problem im Umgang mit Suizidgefährdeten ist deren mangelnde Erreichbarkeit und Sprachlosigkeit anzusehen. Manchmal wissen selbst behandelnde Psychotherapeuten nicht um die Suizidalität ihrer Klienten. Für meine Arbeit heißt das in Zukunft, auch schon bei kleinsten Verdachtsmomenten konkret nachzufragen und sich besonders aufmerksam um den Klienten bzw. die Klientin zu bemühen. In der Herstellung einer möglichst guten Beziehung besteht zunächst die Hauptaufgabe der Beratungsarbeit.

Es empfiehlt sich, die Klienten über ihre Suizidgedanken sprechen zu lassen und diese selbst auszuhalten, ohne gleich Empfehlungen auszusprechen. Für die Kontakte mit Suizidgefährdeten ist eine hohe Ambivalenz von Seiten der Klienten typisch. Der Berater bzw. die Beraterin sollte eine nicht-autoritäre Haltung an den Tag legen. Entscheidend ist, ob sich im Laufe des Gespräches im Berater die Vorstellung entwickelt, der Klient kommt wieder.

Verwicklungen, Missverständnisse, Termingerangel, Unpünktlichkeit etc. mit suizidalen Klienten sind unausweichlich. Das klingt fast beruhigend. Man muss als Berater also mit solchen Komplikationen rechnen und sich darauf einstellen. Sie müssen kein Anzeichen mangelnder therapeutischer Kompetenz sein.

Berater sollten ihre Rahmenbedingungen ganz deutlich machen, z.B. wann sie erreichbar sind und wann andere Stellen zuständig sind. Termine sollten für die Klienten verlässlich sein, die angebotene Sprechzeit muss klar eingehalten und sollte auch nicht überzogen werden. Die Kompetenzen des Beraters sollten transparent sein z.B. dass er/sie keine Medikamente verschreiben kann. (Nebenbei bemerkt: die suizidpräventive Wirkung von Antidepressiva ist nicht nachgewiesen!) Auch sollte man sich nicht auf die Bitte um Geheimhaltung mit Klienten einlassen, vielmehr Besprechungen mit Kollegen als dazugehörig offensiv vertreten.

Beeindruckend und auch entlastend fand ich die Grundhaltung der Hamburger Kollegen: Einen Suizid kann man nicht verhindern – aber das Kommen gibt eine Chance. Wird ein Berater oder Psychotherapeut in der Arbeit mit Suizidgefährdeten selbst hoffnungslos, so wird dringend geraten, das Gespräch mit Kollegen zu suchen. Nicht unmittelbar involvierte Personen können Ressourcen oder Potentiale bei Klienten entdecken, die dem Behandelnden neue Perspektiven für die Arbeit eröffnen. Supervision und kollegiale Entscheidungen sollten immer mit zu der Arbeit mit Suizidgefährdeten gehören. Für die Kraft fordernde Arbeit mit Suizidgefährdeten wird eine möglichst hierarchiefreie Suizidkonferenz mit externem Supervisor empfohlen.

Grundsätzlich wird Beratern und Therapeuten empfohlen, eine Berufshaftpflichtversicherung abzuschließen, um sich abzusichern für den Fall, dass sich ein Student das Leben nimmt und seine Angehörigen Anklage erheben. Wenn er zuvor die Beratungsstelle aufgesucht hat, muss nachgewiesen werden, dass man verantwortungsvoll und professionell gearbeitet hat. Deshalb ist eine ausführliche Dokumentation notwendig. Das führt auch zu dem nüchternen Hinweis:

Zwangseinweisungen werden zum Schutz der beratenden Person und ihrer Berufstätigkeit vorgenommen. Sollte ein Klient ganz konkrete, detaillierte Suizidabsichten (mit welchen vorrätigen Medikamenten, welchen erreichbaren Waffen, welchen Schnitten, auf welchen Hochhäusern etc.) äußern (was selten der Fall ist – je nachdem auch, wie genau man fragt), sollte eine Zwangseinweisung im Team überlegt, entschieden und ggf. in die Wege geleitet werden. Auf jeden Fall ist dabei eine extrem ausführliche Dokumentation zu empfehlen. Auch wenn man sich gegen eine Einweisung entscheidet, ist es äußerst wichtig, die eigene Argumentation detailliert festzuhalten.

Es ist ratsam, sich auch von anderen Kollegen und Institutionen Unterstützung und Beistand zu holen, sei es, dass man mit gemeindepsychiatrischen Einrichtungen zusammenarbeitet und auf diese verweist oder auch die Verantwortung an die Vollzugsbeamten der Polizei über Notruf 112 abgibt (z.B. in dem Fall, wenn sich suizidgefährdete Menschen verbarrikadieren). Als weitere Hilfsmaßnahme für Klienten wurde die E-Mail-Beratung der Telefonseelsorge empfohlen neben der bekannteren telefonischen Beratung. Weitere wichtige Hinweise gibt es auch über www.suizidpraevention-deutschland.de.

■ **Henrike Selling**, Diplom-Psychologin und Psychotherapeutin, Mitarbeiterin der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg, E-Mail: pbs@stw.uni-heidelberg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Otto Wunderlich (Hg.):
Entfesselte Wissenschaft.**

Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-26-6 - 188 S. - 24.00 Euro

Winfried Ulrich:

Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

Bielefeld 2006 - ISBN 3-937026-43-6 - 120 S. - 14.90 Euro

Bestellung

Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22

Hauptbeiträge der Hefte P-OE, HM und HSW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis jeder bisher erschienenen Ausgabe.

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

Heft 4/2006
Individuelle Professionalisierung

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Monika Klinkhammer

Supervision und Coaching im Hochschul- und Forschungsbereich: Beschreibung eines Beratungsformates

Karin Reiber

Hochschuldidaktische Weiterbildung als Kompetenzentwicklung – Konzeptionelle Grundlagen und praktische Umsetzung

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Über Personalentwicklung zum Profil: Hochschule für die Praxis

Interview mit der Rektorin der Hochschule für Wirtschaft Luzern, Frau Prof. Dr. Sabine Jaggy

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Aufstieg in der Hochschulverwaltung – eine mögliche Karriere

Interview mit der Bologna-Beauftragten der Universität Kassel, Frau Helga Boemans

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren?

Ein sich selbst steuerndes Lehrmodell in 10 Schritten

Rezension

Christina Reinhardt, Renate Kerbst, Max Dorando (Hg.):

Coaching und Beratung an Hochschulen (Dr. Anja Frohnen)

HM

Hochschulmanagement

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

Heft 4/2006
Stiftungen: Impulsgeber für Reformen

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

Zur Rolle der Stiftungen im Reformprozess der Hochschulen

Interview mit Dr. Wilhelm Krull, Generalsekretär der VolkswagenStiftung

Zur Reformstrategie des Stifterverbandes

Interview mit dem stellv. Generalsekretär des Stifterverbandes, Dr. Volker Meyer-Guckel

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Anke Hanft & Alexander Kohler
Institutionelles Qualitätsmanagement an österreichischen Universitäten
Das 3-Phasen-Verfahren der österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA)

Organisations- und Managementforschung

Susanne Kirchhoff-Kestel & Reinhard Schulte

Konzeptionelle Grundlagen des Hochschulmanagements -

Zur betriebswirtschaftlichen Strukturierung des Forschungsfeldes durch Bezugsrahmen
Teil 2

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 1/2007
Wann befinden sich Studiengänge auf Hochschulniveau?

Hochschulentwicklung/-politik

Was ist der Bildungsauftrag der Schule? Welche Abgrenzungen gibt es zwischen Schule und Hochschule?

Interview mit der Leiterin der Laborschule Bielefeld (Versuchsschule des Landes NRW), Prof. Dr. Susanne Thurn

Ludwig Huber

Hochschule und gymnasiale Oberstufe - ein delikates Verhältnis

Wolff-Dietrich Webler

Geben wir mit der Akkreditierungspraxis das Hochschulniveau unserer Studiengänge preis?

Zur Differenz von Schule und Hochschule

Christine Teichmann

Hochschullehre auf dem Prüfstand von Bologna – ein deutsch-russischer Vergleich

Hochschulforschung

Harald Schomburg & Ulrich Teichler
Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs

Tagungsbericht

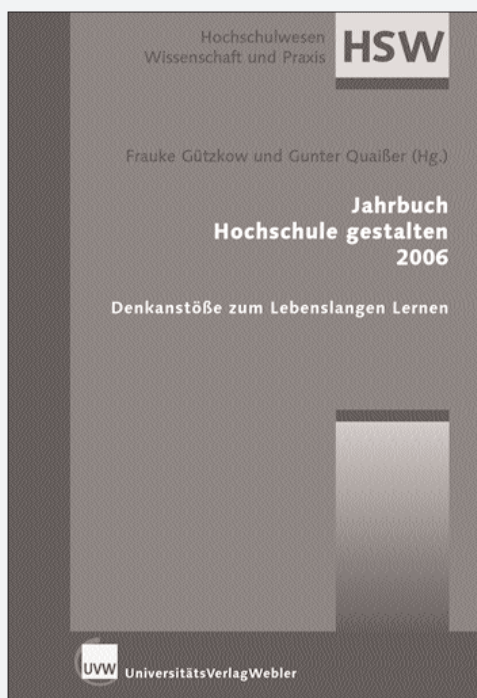
„Ab in den Osten“:

Das CHE sorgt sich um die Demographie. Ein Tagungsbericht.
(Klaus Scholle)

Frauke Gützkow/Gunther Quaißer (Hg.)

Jahrbuch Hochschule gestalten 2006

Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen



ISBN 3-937026-50-9,
Bielefeld 2007, 181 Seiten,
24.80 Euro

Die wissenschaftliche Weiterbildung an Hochschulen steht unter einem starken Veränderungsdruck – durch den Bologna-Prozess, aber auch durch den gesellschaftspolitischen Anspruch des Lebenslangen Lernens. Wie sie ihre Potenziale nutzen und Impulse für die Hochschulentwicklung insgesamt setzen kann, hängt von der Gestaltung dieser Veränderungsprozesse ab.

Die Beiträge in diesem Sammelband

- informieren über die Ergebnisse international vergleichender Studien zur Nachfrage nach wissenschaftlicher Weiterbildung und den Impulsen, die von der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen ausgehen,
- empfehlen den Wechsel von der Institutionen- zur Teilnehmerperspektive und eine Prozessorientierung bei der Gestaltung der Angebote,
- beleuchten die Zukunftsperspektiven im Kontext des Lebenslangen Lernens und die Konsequenzen für den Hochschulzugang,
- informieren aus der Sicht der Bildungsfinanzierung,
- skizzieren, welchen Beitrag die wissenschaftliche Weiterbildung zum Hochschulprofil leistet und welchen Rahmen sie dafür benötigt und
- analysieren die Herausforderungen aus der Sicht der Organisationsentwicklung.

Das „Jahrbuch Hochschule gestalten“ will Akteure in den Einrichtungen der wissenschaftlichen Weiterbildung, der Studienreform und der Hochschulleitung und -planung, aber auch der Hochschulpolitik in Ministerien, Verbänden und Gewerkschaften „Denkanstöße zum Lebenslangen Lernen“ geben und diejenigen informieren, die sich für Hochschulforschung und hochschulpolitische Entwicklungen interessieren.

Autorinn/en: Klaus Bredl, Eva Cendon, Bernhard Christmann, Robert Erlinghagen, Peter Faulstich, Daniela Holzer, Roman Jaich, Wolfgang Jütte, Karla Kamps-Haller, Peter Krug, Irene Lischka, Ada Pellert, Erich Schäfer, Hilde Schaeper, Christiane Schiersmann, Axel Schilling, Michael Schramm, Ulrike Strate, Peter Weber, Andrä Wolter.

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

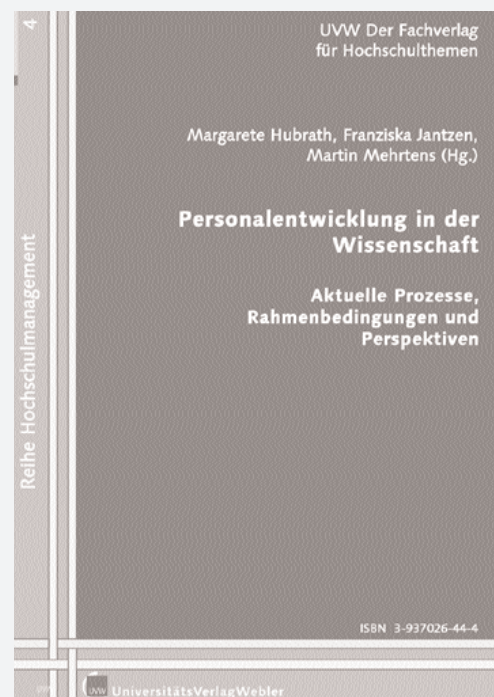
Margarete Hubrath, Franziska Jantzen, Martin Mehrrens (Hg.)

Personalentwicklung in der Wissenschaft -

Aktuelle Prozesse, Rahmenbedingungen und Perspektiven

Dem Thema Personalentwicklung wird an Hochschulen und Forschungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum erst seit wenigen Jahren größere Aufmerksamkeit zuteil. Entsprechende Programme und Maßnahmen konzentrieren sich bislang vorrangig auf den Verwaltungsbereich. Ansätze zu einer gezielten und auf eine systematische und individuelle Förderung gerichteten Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen lassen sich hingegen nur vereinzelt erkennen; Personalentwicklung reduziert sich allzu oft auf punktuelle Weiterbildungsangebote. Die aktuellen Profilbildungsprozesse im deutschen Wissenschaftssystem benötigen jedoch die systematische Entwicklung und breite Förderung von Kompetenzen der Wissenschaftler/innen, auch im Bereich der so genannten soft skills. Vor diesem Hintergrund haben die Universität Bremen und unisupport / Institut für Hochschulberatung im Februar 2005 zu einer Standortbestimmung und einem intensiven Austausch unter Experten über aktuelle Prozesse in der Personalentwicklung für Wissenschaftler/innen eingeladen. Im Fokus der Veranstaltung standen einerseits Fragen der inhaltlichen Konzeption und begrifflichen Bestimmung einer gezielten wissenschaftlichen Nachwuchsförderung: Was bedeutet und umfasst Personalentwicklung in der Wissenschaft und wo liegen die Unterschiede zur Weiterbildung? Welche Ziele werden damit verfolgt? Andererseits lag das Augenmerk auf konkreten Ansätzen und Konzepten für wissenschaftsspezifische Personalentwicklungsprozesse sowie der Rolle und Verantwortung wissenschaftlicher Führungskräfte und der jeweiligen Wissenschaftsinstitutionen in diesen Prozessen.

Dieser Band präsentiert die Beiträge der Tagung und dokumentiert darüber hinaus die sich daran anschließenden Diskussionen im Verlauf des 1. Bremer Arbeitsgesprächs. Ein daraus entwickeltes Resümee zeigt Perspektiven und weiterführende Fragestellungen auf.



ISBN 3-937026-44-4
Bielefeld 2006, 150 Seiten, 19.80 Euro

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