

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Psychologische Studienberatung unter veränderten Studienbedingungen

- Wunschmaschine Internet -
Warum einige Studierende davon abhängig werden
- Förderung persönlicher Studienkompetenz -
Evaluation von studienunterstützenden Seminaren
- Psychologische Aspekte des studierendenzentrierten Ansatzes
 - Studienerfolgsquoten von Hochschulen:
Ein geeigneter Indikator für die Hochschul- und Studienwahl?
 - Wie sieht die Psychologische Beratung
an einer Elite-Universität aus?
Ein Interview mit Frank Haber, dem Psychological Counselor
an der Jacobs-Universität in Bremen

4 | 2008

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, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. 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:

K.Gerber, E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
K. 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 auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 11.11.2008

Grafik:

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 15 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber und 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.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

85

Beratungsentwicklung/-politik

Wilfried Schumann

Wunschmaschine Internet -
Warum einige Studierende davon abhängig werden

86

Peter Figge

Förderung persönlicher Studienkompetenz -
Evaluation von studienunterstützenden Seminaren

91

Gerhart Rott

Psychologische Aspekte des
studierendenzentrierten Ansatzes

98

Michael Weegen

Studienerfolgsquoten von Hochschulen:
Ein geeigneter Indikator für die
Hochschul- und Studienwahl?

104

Interview

Wie sieht die Psychologische Beratung an einer
Elite-Universität aus?

Ein Interview mit Frank Haber, dem Psychological
Counselor an der Jacobs-Universität in Bremen

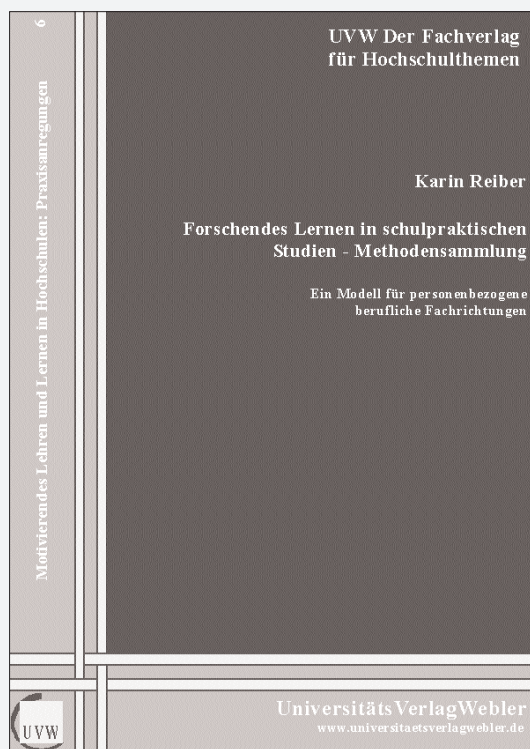
109

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Karin Reiber: Forschendes Lernen in schulpraktischen Studien - Methodensammlung Ein Modell für personenbezogene berufliche Fachrichtungen



In kaum einem Zusammenhang wird das Theorie-Praxis-Verhältnis so nachdrücklich postuliert wie für die Lehrerbildung. Da jedoch Praxisphasen während des Studiums nicht zwangsläufig zum Aufbau berufswissenschaftlicher Kompetenzen beitragen, ist die enge Verzahnung von schulpraktischen Studien mit den bildungswissenschaftlichen Anteilen des Studiums erforderlich.

Diese Methodensammlung ermöglicht einen forschenden und reflexiven Zugang zur berufspädagogischen Bildungspraxis.

Die hier versammelten Methoden erschließen Schul- und Ausbildungswirklichkeit auf der Basis wissenschaftlicher Leitfragen, die sich aus dem bildungswissenschaftlichen Studium an der Hochschule ableiten.

Auf der Basis dieser Methodensammlung können Studierende personenorientierter beruflicher Fachrichtungen schulpraktische Studien theoriegestützt als Praxisforschung vorbereiten, durchführen und auswerten.

*ISBN 3-937026-54-1, Bielefeld 2008,
60 Seiten, 9.95 Euro*

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

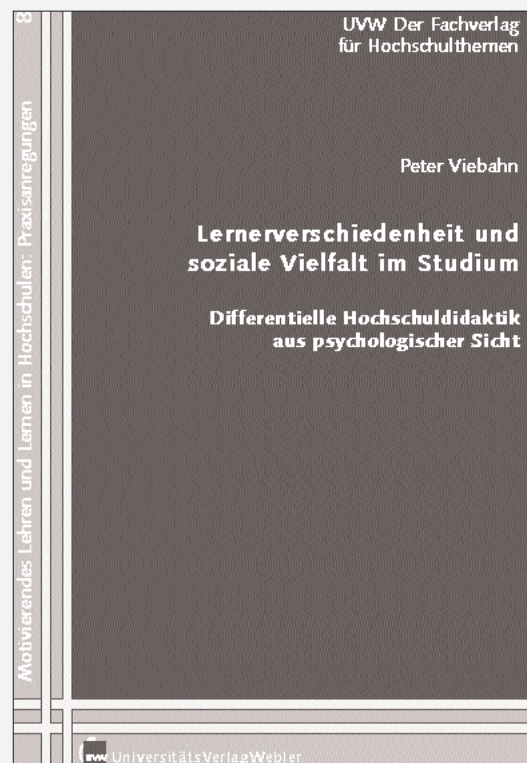
Peter Viebahn: Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und der Internationalisierung der Ausbildung hat sich das Bildungsangebot von Hochschulen in hohem Maße ausdifferenziert und es werden zunehmend unterschiedliche Studierendengruppen angesprochen. Diese Entwicklung konfrontiert die Hochschuldidaktik in verschärfter Weise mit der grundsätzlichen Problematik: Wie kann die Lernumwelt Hochschule so gestaltet werden, dass dort ganz unterschiedliche Studierende ihr Lernpotential entfalten können? Eine Antwort auf diese Frage gibt diese Arbeit. Sie führt in das Konzept der Differentiellen Hochschuldidaktik ein. Im allgemeinen Teil werden hochschuldidaktisch relevante Modelle zur Individualität des Lernens (z.B. konstruktivistischer Ansatz) und die bedeutsamen psychischen und sozialen Dimensionen studentischer Unterschiedlichkeit in ihrer Bedeutung für das Lernen erläutert. Im angewandten Teil wird eine Vielzahl von konkreten Anregungen zur Optimierung des Lernens für die verschiedenen Lernergruppen geboten.

Ein Autoren- und ein Sachwortverzeichnis ermöglichen eine gezielte Orientierung.

Dieses Buch richtet sich an Hochschuldidaktiker, Studienplaner und Lehrende, die einen produktiven Zugang zur Problematik und Chance von Lernerheterogenität finden wollen.

ISBN 3-937026-57-6, Bielefeld 2008, 225 Seiten, 29.80 Euro



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

Mit der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge haben sich manche Studienbedingungen verändert und zum Teil auch bei den Studierenden mehr Probleme und größeren Stress erzeugt. Diese Entwicklung führte zu einem wachsenden Beratungsbedarf bei der Studienberatung und der Psychologischen Beratung. Die Nachfrage nach Workshops und Gruppenangeboten, die studienbezogene Strategien vermitteln und an klassischen Problemen des Studienalltags ansetzen, ist gestiegen. Umso wichtiger erscheint deshalb der Aufgabenschwerpunkt, den sich die Psychologische Beratung seit langem gesetzt hat, nämlich Kompetenzen zur besseren Bewältigung der Studienanforderungen zu fördern. Dass solche Beratungsangebote bei den Studierenden sehr erfolgreich sind, macht eine vorgestellte Evaluationsstudie deutlich. Aber Psychologische Beratung sieht ihre Aufgabe gleichzeitig auch darin, die Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden - unabhängig von der Bewältigung von Leistungsanforderungen - zu unterstützen und negativen Entwicklungen entgegenzuwirken. Daher ist es nötig, für neue Gefährdungspotentiale sensibel zu sein und Probleme frühzeitig zu erkennen - so z.B. für die Sucht mancher Studierenden, die auf das neue Medium Internet gerichtet ist. Das Selbstverständnis Psychologischer Beratung findet Unterstützung in dem Konzept des studierendenzentrierten Ansatzes, den der Bologna-Reformprozess als Zielsetzung zur Hochschulbildung bestimmt hat. Es bleibt zu wünschen, dass daraus eine konkrete Förderung resultiert, die es der Psychologischen Studienberatung ermöglicht, ihre vielfältigen präventiven und therapeutischen Aktivitäten noch zu erweitern.

Wilfried Schumanns Beitrag **Wunschmaschine Internet – Warum einige Studierende davon abhängig werden** führt sehr eindrucksvoll vor Augen, welche Faszination und welche Gefährdung von Internetangeboten wie z.B. Chats, Social Networks und Online-Rollenspiele ausgehen können. Er macht deutlich, wie das Suchtverhalten zur Einschränkung psychosozialer Entwicklung führt. Es wird Zeit, dass sich Berater und Beraterinnen eingehend mit den Eigentümlichkeiten der Welt des Internet befassen und sich mit adäquaten Behandlungsansätzen und Präventionsmöglichkeiten vertraut machen!

Seite 86

Peter Figge stellt in seinem Bericht **Förderung persönlicher Studienkompetenz – Evaluation von studienunterstützenden Seminaren** die Ergebnisse einer breit angelegten Studie zur Wirksamkeit der Angebote des Zentrums für Studienberatung und Psychologische Beratung an der Universität Hamburg vor. Da die Förderung von Studienkompetenzen einen Schwerpunkt der präventiven Arbeit psychologischer Studienberatung darstellt, gewinnen die durchweg positiven Effekte besondere Bedeutung.

Seite 91



Helga Knigge-Illner

Mit der Förderung der Kompetenzen von Studierenden beschäftigt sich auch der Beitrag von **Gerhart Rott** **Psychologische Aspekte des studierendenzentrierten Ansatzes**. Aus dem Blickwinkel des Bologna-Prozesses zur europäischen Hochschulbildung und der im Rahmen von Fedora stattfindenden Diskurse thematisiert er neben Lernkompetenz auch Kreativität und innovative Bewältigung von Unterschieden als relevante Fähigkeiten. Er macht deutlich, dass die lernerzentrierten Konzepte in Einklang stehen mit den Zielsetzungen Psychologischer Studienberatung und erhofft sich von der Verbindung der Diskurse eine dynamische Entwicklung.

Seite 98

Michael Weegen setzt sich in seinem Beitrag kritisch auseinander mit der Frage: **Studienerfolgsquoten von Hochschulen: Ein geeigneter Indikator für die Hochschul- und Studienwahl**. Er deckt die Schwächen der verschiedenen Verfahren zur Berechnung des Studienerfolgs von „ganzen“ Universitäten auf und kommt schließlich zu der Empfehlung, die „Hochschulerfolgsquote“ im Rahmen der Studienberatung nicht als Bewertungs-Indikator heranzuziehen.

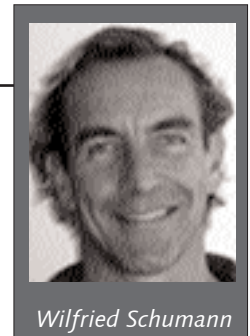
Seite 104

Ein Interview mit Frank Haber, dem Psychological Counselor an der Jacobs Universität in Bremen, gibt Antwort auf die Frage: **Wie sieht die Psychologische Beratung an einer Elite-Universität aus?** Trotz idyllischer Bedingungen an dieser „kleinen, aber feinen“ Privat-Universität hält man dort ein Counseling Center, das den Studierenden vielfältige Unterstützung anbietet, für absolut notwendig. Es wird deutlich, dass auch bei leistungsstarken Studierenden mancherlei Probleme auftreten, die weniger durch Leistungsanforderungen, als vielmehr durch allgemeine Aufgaben der Entwicklungsphase bestimmt werden.

Seite 109

H. Knigge-Illner

Wilfried Schumann



Wilfried Schumann

Wunschmaschine Internet - Warum einige Studierende davon abhängig werden

Handelt es sich bei Internetsucht um eine Erfindung von Psychologen, die sich durch Proklamierung einer neuen Suchtform ein zusätzliches Tätigkeitsfeld erschließen wollen, oder ist die exzessive, dem eigenen Wollen entglittene Computernutzung ein Phänomen, das in Zukunft auch in der Beratung Studierender ein Standardthema sein wird? Um die Antwort vorwegzunehmen: Computermisbrauch wird bisher zwar nur in Einzelfällen als Beratungsanlass genannt, bei genauerem Hinschauen wird jedoch deutlich, dass suchartiges Versinken in der virtuellen Welt vielfach die Ursache für Arbeitsstörungen und Studienverzögerungen und auch für Schwierigkeiten mit dem sozialen Umfeld sein kann.

Aus diesem Grunde ist es für die Berater und Beraterinnen von Studierenden angezeigt, sich zukünftig eingehender mit den Nebenwirkungen und Risiken der neuen Medien für die Population der Studierenden zu beschäftigen.

1. Der Triumphzug der elektronischen Medien, die Revolution des 20. Jahrhunderts

Elektronische Medien sind die entscheidende technologische Revolution des 20. Jahrhunderts, sie haben einen tiefgreifenden Wandel des Arbeitslebens und der Kommunikationsmöglichkeiten bewirkt und den beruflichen und privaten Alltag radikal verändert. Für das Studium werden Visionen von E-Learning und vernetzter Hochschule entwickelt, und an vielen Standorten wachsen um den Campus herum die W-LAN-Netze, um der Laptop-Universität den Weg zu bereiten.

Auch bei der Klientel der Studierendenberatung sind Wandlungsprozesse unübersehbar: Bei den derzeit in die Hochschulen strömenden Studierenden handelt es sich um die erste konsequent medial aufgewachsene Generation, die schon im Kindesalter einen völlig unbefangenen Umgang mit dem Keyboard des PC gelernt hat, die sich nicht an eine Zeit ohne Internet erinnern kann und die über einen Handysättigungsgrad von nahezu 100% verfügt. Der PC ist als Arbeitsinstrument obligatorisch geworden.

Wie stets bei der Einführung neuer Techniken und neuer Medien stellen sich Fragen nach dem Gewinn, aber auch nach den Gefährdungen, die mit dem Neuen verbunden sind, und es sei in diesem Zusammenhang erinnert an die unzähligen Debatten, die in früheren Zeiten über die Fol-

gen des Fernsehkonsums für das Familienleben und die dadurch beeinflusste intellektuelle und persönliche Entwicklung oder Verwahrlosung der Kinder geführt wurden.

Wenn man einen Blick auf die Schattenseiten der neuen Medien wirft, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die vom Fernsehen bekannten Verführungen und Auslöser suchartigen Verhaltens durch PC und Internet potenziert werden. Der Computer als universelle Wunschmaschine fügt sich ein in Medialisierung und Technisierung der Lebenswelt. Er kommt Wünschen nach Vereinfachung und Kontrolle entgegen, und er bedient narzisstische Ideen von Macht und Herrschaft. Hier kann jeder ein Held sein, kann voyeuristische und exhibitionistische Bedürfnisse gleichermaßen befriedigen und dank „Google-Earth“ den Heimatplaneten bis in jeden Winkel göttlich überschauen. Und nicht zu vergessen: ein heutiges Laptop hat eine Datenverarbeitungskapazität, wie sie vergleichsweise 1968 für die erste Mondlandung notwendig war und damals durch ein ganzes Heer von Computern erbracht werden musste.

Darin liegt die vom Computer ausgehende Suchtgefahr: Technikbeherrschung suggeriert Überlegenheit, technikvermittelte Gefühle von Tüchtigkeit, Erfolg, Selbstwirksamkeit und Macht können süchtig machen, weil sie in einer überkomplexen Welt dem Individuum einen Fluchtweg anbieten.

„Das schnelle Klicken der Fernbedienung war nur eine gute Vorübung für das noch schnellere Klicken der Maus. Aus dem Dauerglotzer der 80er-Jahre ist der Dauerklicker der 90er-Jahre geworden.“

(Young 1999, S. 43).

2. Die einzelnen Anwendungen und ihr Gefährdungspotential

2.1 Internetsurfen

Die beim Internetsurfen auftretenden Verlockungen dürften allen Nutzern vertraut sein. Man begibt sich auf die Suche nach einer bestimmten Information, entdeckt dabei interessante Links, die einen zu weiteren interessanten Links geleiten und schon wird man von der Welle durch die entferntesten Bereiche des Internet gewirbelt. Das ursprüngliche Vorhaben ist völlig in den Hintergrund getreten, die Zeit ist außer Kraft gesetzt und plötzlich kommt das Erwachen mit der Frage, was eigentlich in den letzten Stunden passiert ist.

Psychologisch gesehen liegt der Reiz des Internets darin, dass es uns einen Monitor bietet, mit dem wir uns virtuell zu jedem Flecken Erde, in jedes Land, in jede Institution, in jedes Wissensgebiet und in eine Vielzahl interaktiver Anwendungsformen hinbewegen können. Das alles steuern wir fast ohne jede Anstrengung; die Tastatur und die Maus machen uns die virtuelle Welt untertan und verschaffen uns mit Allmachtsgefühlen verbundene Fähigkeiten, die in vergangenen Generationen eigentlich den Göttern vorbehalten waren.

2.2 Chatten

Chatten ist eine niedrigschwellige und universelle Möglichkeit, mit Menschen aller Länder in Kontakt zu kommen. Zugleich findet man in Foren im Internet geradezu mühelos Menschen mit gleichen Interessen und Ansichten, egal welcher Meinung oder Minderheit man anhängt. Ganz gleich, ob man andere Menschen sucht, mit denen man durch ein exotisches Hobby verbunden ist, ob man sich in einem Selbstmordforum von erfahrenen Teilnehmern die besten Suizidmethoden erläutern lässt, oder ob man sich mit Menschen treffen möchte, die Wiedergeburtserlebnisse beschreiben – das Internet bietet für jedes Thema eine Plattform, um weltweit anderen Menschen mit gleichen Interessen zu begegnen.

Als positiver Aspekt des Chats wird immer wieder hervorgehoben, dass er eine sonst nirgendwo vorfindbare Möglichkeit der Kontaktaufnahme auch für diejenigen Menschen bietet, die im realen Leben mit Einschränkungen und Beeinträchtigungen konfrontiert sind. Es kommt nicht auf äußere Merkmale wie Geschlecht, Alter, Aussehen, Behinderung usw. an, es wird niemand in der Diskussion unterdrückt, weil er zu leise spricht oder nicht energisch genug ist – jeder Text taucht gleichberechtigt auf.

Der Chat kann genutzt werden als experimenteller Freiraum, in dem man üben kann, auf fremde Menschen zuzugehen. Er bietet einen virtuellen anonymen Raum, in dem man über persönliche und schambesetzte Themen sprechen kann, die „face to face“ nur schwer ansprechbar wären. Zugleich haben die Nutzer aufgrund der Schriftform des Austauschs viel stärkere Kontrolle darüber, was sie anderen von ihren Gefühlen mitteilen. Man kann ausprobieren, wie die anderen reagieren, wenn man Gefühle zeigt, und schrittweise eigene Schüchternheit verringern. Auf der anderen Seite bleibt durch Nicknames die wahre eigene Identität verborgen, und wenn Beziehungen einmal zu stressig werden, kann man sie im Chat durch einen einzigen Mausclick beenden.

Gerade dieses Potential der Chats kann allerdings auch zu problematischer Abhängigkeit führen, wenn die in der virtuellen Gemeinschaft erlebten Kontakte den komplizierten realen sozialen Beziehungen vorgezogen werden.

Der Chat bietet die Chance zum Wechsel der eigenen Identität und zum Erschaffen eines Traum-Gegenüber. Das Ausleben von im Alltag unterdrückten Ich-Anteilen wird möglich und die Verlockungen dieses im Netz realisierten virtuellen Eskapismus können durchaus zu Euphorisierung und rauschähnlichen Zuständen führen. Dabei bleibt häufig die alltägliche soziale Wirklichkeit auf der Strecke, in der man Engagements in der Regel nicht einfach durch Knopfdruck beenden kann, sobald Konflikte auftauchen.

„Tausende Menschen streunen online umher, und praktisch jeder, dem Sie begegnen, bleibt stehen und plaudert mit Ihnen, wenn Sie ihn darum bitten.....“

Verglichen mit den Kontakten im echten Leben ist die gesichtslose Gemeinschaft der Gefährte, der niemals schläft. Sie ist schneller, einfacher und immer dann verfügbar, wenn Sie sie brauchen.“

(Young 1999, S. 130).

Als Übungsfeld und erster Schritt im Kontaktaufbau können Chats gerade für sozialphobische oder anderweitig benachteiligte Personen sehr hilfreich sein. Angehörige von Minderheiten oder Menschen, die von Krankheit und psychischem Leid betroffen sind, finden im Internet Zugang zu oftmals weltweiten Netzwerken, die ihnen Rückenstärkung und Selbstvertrauen geben und die sich in ihrer unmittelbaren Lebensumgebung nicht realisieren ließen.

Kritisch wird es, wenn der Transfer des Gelernten in die reale Welt nicht gelingt und der Focus des eigenen Lebens sich immer mehr der virtuellen Welt zuneigt. Hier kommt es zu erstaunlichen Phänomenen, die auf den ersten Blick völlig befremdlich wirken: denn dann erleben wir in der psychologischen Beratung z.B. junge Menschen, die uns von ihrer ersten großen und wirklichen Liebe berichten und die beim Auseinanderbrechen dieser Beziehung alle uns bekannten Gefühle von Schmerz, Verzweiflung, Sehnsucht und Fassungslosigkeit zeigen. Dies alles erleben sie in Beziehungen, die ausschließlich virtuell im Internet existieren. Sie haben ihr Gegenüber niemals wirklich gesehen, niemals berührt, niemals gerochen und niemals geküsst.

2.3 Social Networks

Eine Anwendungsform der interaktiven Kommunikation via Internet, die in den letzten Jahren enorme Verbreitung gefunden hat, sind Social Networks. Hierbei handelt es sich um kostenlose Internetplattformen zur Bildung von sozialen Netzwerken. In Deutschland am bekanntesten sind Facebook, MySpace, StudiVZ, MeinVZ und SchülerVZ. Wer Mitglied einer solchen Plattform wird, kann dort ein persönliches Profil anlegen, das in der Regel eine Vielzahl privater Daten, berufliche Details, Hobbies, Interessen und ein Foto umfasst, und sich damit öffentlich darstellen. Über Chatfunktionen und elektronische Pinwände können Kontakte zu anderen Freunden, Schülern bzw. Studenten und neu gewonnenen Bekannten gepflegt werden. Darüber hinaus können Fotoalben angelegt, Gruppen gegründet, elektronische Tagebücher (Blogs) verfasst und Nachrichten gesendet werden. Im Unterschied zu den herkömmlichen Chats, die Anonymität zur Grundlage haben, kommunizieren in den Social Networks Gruppen von Menschen miteinander, die sich in der Regel aus dem realen Leben kennen. Statt Jugendzentrum oder Kneipe bietet jetzt das Internet den gemeinsamen Treffpunkt für die Freizeit, und hier wird oftmals über viele Stunden miteinander kommuniziert. Dies alles ist nicht besonders spektakulär, wenn man einmal von einer gewissen sprachlichen Verarmung in den kommunizierten Mitteilungen absieht. Allerdings häufen sich in letzter Zeit Berichte, wonach die Kommunikation via Internet Hemmschwellen zu verringern scheint, andere Personen zu beleidigen und zu verleumden, so dass es zu regelrechten virtuellen Hetzjagden kommt. Viele Jugendliche und insbe-

sondere auch Lehrer werden auf diese Weise zu Opfern massiver Mobbingkampagnen.

Aus Beratersicht ist es erstaunlich, wie viel Privates und Intimes in den Social Networks preisgegeben wird, ohne dass dies den Protagonisten Bedenken bereitet. Denn jede Äußerung, die man in seinem Profil kundtut, und jedes dort veröffentlichte Foto hinterlassen Spuren der eigenen Person im weltweiten Netz, die sich nicht zurücknehmen oder gegen Missbrauch schützen lassen. In den USA ist es mittlerweile gängige Praxis, dass Arbeitgeber bei Bewerbungsverfahren Social-Network-Plattformen durchforsten, um auf leichte Weise zusätzliche Informationen über ihre Bewerber zu erhalten. Die überwiegend jungen Nutzer der Social Networks haben hier wenig Sorge. Für sie scheint es normal, dem narzisstischen Wunsch Folge zu leisten, sich auch mit sehr Persönlichem der ganzen Welt zu zeigen und mitzuteilen.

Bleibt noch anzumerken, dass im Vergleich zu der in herkömmlichen anonymen Chats festzustellenden Demokratisierung der Kommunikation auf den Selbstdarstellungsbühnen der Social Networks wieder Konkurrenzprinzipien in extremer Weise Einzug gehalten haben: wer hat das originellste Foto, wer sieht am besten aus, wer hat die meisten Freunde auf der Liste, wer hat die originellsten Hobbies?

2.4 Pornografie im Internet

Schon vor der Erfindung des Internet gab es Konsumenten pornografischer Erzeugnisse, bei denen suchtartige Verhaltensmuster zu beobachten waren. Mit dem Internet jedoch haben die Verbreitung und Verfügbarkeit von Pornografie und entsprechend auch problematische Konsummuster ganz erheblich zugenommen. Man kann es sich kaum vorstellen: 12% aller Websites haben pornografische Inhalte und die Zahl der monatlichen Zugriffe auf diese Seiten geht in die Milliarden! Was suchtartigem Verhalten Vorschub leistet, ist die neue Dimension von ständiger Verfügbarkeit, die durch das Internet geboten wird. Wo früher der mit Resten von Scham besetzte Weg in den Sex-Shop oder in die Videothek nötig war, sind heute alle Schwellen beseitigt. Im Schutze eigener Anonymität kann man zu jeder Zeit jeden beliebigen pornografischen Inhalt (viele davon sogar zum Nulltarif) auf den eigenen Monitor bringen. Wieder gilt auch hier: mit wenigen Mausklicks hat man die uneingeschränkte Macht, jede Art sexueller Phantasie mit Bildern zu bedienen – eine Verlockung, der auch Studierende oft nicht widerstehen können. Natürlich ist dieser Anwendungsbereich des Internet – auch in der öffentlichen Diskussion – eher tabuisiert, aber wenn man genau hinschaut, wird deutlich, dass wir es in der studentischen Klientel vermehrt mit Ratsuchenden zu tun haben, die in zwanghaft getriebener Weise sexuelle Befriedigung über die im Internet verfügbaren Wege zu erreichen suchen.

2.5 Computerspiele

In der Werbung für Computerspiele tauchen Hinweise auf ihr Suchtpotential als Qualitätshinweis auf („Sagen Sie alle Termine ab, füllen Sie Ihren Kühlschrank, wenn Sie einmal angefangen haben, werden Sie nicht wieder loskommen!“). Amerikanische Hersteller, die ja stets klagender Kunden gewärtig sein müssen, sichern sich mittlerweile bei einigen Spielen durch Beipackzettel mit dem Hinweis auf ein mögliches Suchtrisiko ab. Ohne auf die überwiegend problematischen Inhalte und Gewaltszenarien vieler Spiele

einzugehen (es wird in allen Variationen geballert und gekämpft, wobei die Reset-Taste für absolute Konsequenzlosigkeit aller Kampfhandlungen sorgt), kann schon aus dem Aufbau vieler Spiele abgeleitet werden, dass sie es dem Nutzer schwer machen, wieder vom Spiel loszukommen. So kann beispielsweise in einigen Spielen nicht jederzeit abgespeichert werden, ohne zu riskieren, dass alle Bemühungen der letzten Stunden vergebens waren, weil man noch nicht den nächsthöheren Level erreicht hat. Oder es lockt der Welthöchstscore, der jedem Mitspieler die Möglichkeit bietet, sich bei entsprechendem Geschick und zeitlichen Engagement den Status eines aktuell weltbesten Spielers zu ergattern.

In interaktiven Online-Rollenspielen wie „World of Warcraft“ oder „Second Life“ winkt die Verlockung, durch hohen Zeitaufwand in der Hierarchie der Figuren der virtuellen Phantasiewelt aufzusteigen. Man schafft sich einen eigenen Charakter (Avatar), der alle Eigenschaften in sich vereint, von denen man im realen Leben bisher vielleicht nur träumen konnte. Als Krieger, Zauberer oder Heiler tummeln sich die Spieler in einer faszinierend animierten Welt, in der klare Regeln herrschen und in der das Gefühl von Selbstwirksamkeit und persönlicher Weiterentwicklung durch die Spielanlage ständig neu aktualisiert wird. Als neue Dimension im Vergleich zur ersten Generation von Computerspielen kommen in den Online-Spielen vielfältige Kontaktmöglichkeiten mit anderen Mitspielern hinzu. Mithilfe von Chat-Funktionen oder Team-Speak mittels Headset stehen die Spieler miteinander in Verbindung. Bei „World of Warcraft“ beispielsweise lassen sich bestimmte Aufgaben nur dadurch lösen, dass man sich einer Gilde (einer wie ein kleiner Verein organisierten Gruppe von Mitspielern) anschließt. Auf diese Weise bekommen die Spieler das Gefühl, sich in einer großen Gemeinschaft zu bewegen und gerade sozial isolierte Studierende finden hier leicht ein Zuhause, wo sie sich zugehörig und anerkannt fühlen. Überhaupt ist Anerkennung in der Spielwelt natürlich leichter und schneller verfügbar als im realen Leben und Statussymbole sind allgegenwärtig. Bei „World of Warcraft“ sind die erfolgreichen Spieler nicht nur am eingblendeten Level (der Stufe, die sie in der Hierarchie des Spiels auf einer Skala von 1 – 70 bisher erklommen haben) zu identifizieren, sondern sie tragen auch andersfarbige Kleidung, haben mehr Gold und bessere Waffen als die Anfänger.

Neben den sehr offensichtlichen psychologischen Verstärkungsmechanismen, die zum Suchtpotential dieser Spiele beitragen, fällt auf, dass die Spielwelten oft sehr archaischen Charakter haben: in Höhlen und Unterwelten müssen Monster und unheimliche Geschöpfe jedweder Art bekämpft werden, und magische Kräfte spielen eine große Rolle. Leider gibt es bisher keine Untersuchungen dazu, inwiefern hier Verbindungen zu den allgegenwärtigen Themen unseres „kollektiven Unbewussten“ hergestellt werden, die einen weiteren Sucht fördernden Effekt haben könnten.

3. Sucht, ja oder nein?

Unter den Experten wird momentan der Streit darum ausgetragen, ob man in Bezug auf Computer- und Internetgebrauch den Begriff Sucht verwenden soll. Die klassischen Suchtmerkmale „körperliche Abhängigkeit von einem Suchtstoff“ und „körperliche Entzugserscheinungen bei

Nichtverfügbarkeit des Stoffes" sind nicht gegeben, andererseits sind mittlerweile auch stoffungebundene Süchte wie Spielsucht anerkannt. Allerdings muss in Hinblick auf das Internet eingeräumt werden, dass nicht das Internet an sich süchtig macht, sondern dass die durch das Internet offerierten Handlungen und die damit verbundenen Gefühle oftmals ein hohes Suchtpotential besitzen. Man muss differenzieren, dass Suchtverhalten, wie wir es bei den aktuellen Online-Rollenspielen beobachten, sehr eng mit dem Internet assoziiert ist, wohingegen bei Pokerspielsucht oder der Sucht nach pornografischen Darstellungen das Internet diese Verhaltensweisen zwar begünstigt, aber sie würden auch ohne das Internet auftreten.

In den gängigen psychodiagnostischen Klassifikationssystemen wird die Symptomatik derzeit bei „nicht-stoffgebundenen psychischen Abhängigkeiten“ eingeordnet oder wie im ICD10 (Dilling et al. 1993) „abnormen Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle“ zugerechnet.

Auch wenn noch offen ist, welcher Begriff sich am Ende durchsetzen wird (Onlinesucht, Internetsucht, Internetabhängigkeitssyndrom, pathologischer Internetgebrauch etc.), so besteht doch weitgehend Einigkeit über die Kriterien dafür, welche Voraussetzungen vorliegen müssen, um das individuelle Verhalten als problematische Abhängigkeit zu bewerten. Im Folgenden sind die bei der von der Humboldt-Universität durchgeführten größten deutschen Studie (Hahn et al. 2000) verwendeten Standards aufgeführt:

Folgende fünf Kriterien müssen erfüllt sein, damit eine Person als internetsüchtig eingestuft wird:

- **Einengung des Verhaltensraums:** über längere Zeitspannen wird der größte Teil des Tageszeitbudgets zur Internetnutzung verausgabt (hierzu zählen auch verhaltensverwandte Aktivitäten wie beispielsweise Optimierungsarbeiten am PC),
- **Kontrollverlust:** die Person hat die Kontrolle bezüglich des Beginns und der Beendigung ihrer Internetnutzung weitgehend verloren (Versuche, das Nutzungsausmaß zu reduzieren oder die Nutzung zu unterbrechen, bleiben erfolglos oder werden erst gar nicht unternommen (obwohl das Bewusstsein für dadurch verursachte persönliche oder soziale Probleme vorhanden ist),
- **Toleranzentwicklung:** im Verlauf wird zunehmend mehr Zeit für internetbezogene Aktivitäten verausgabt, d.h. die „Dosis“ wird im Sinne von Kriterium 1 gesteigert (dynamisches Verlaufsmerkmal),
- **Entzugserscheinungen:** bei zeitweiliger, längerer Unterbrechung der Internetnutzung treten psychische Beeinträchtigungen auf (Nervosität, Gereiztheit, Aggressivität) und ein psychisches Verlangen zur Wiederaufnahme der Internetaktivitäten,
- **Negative soziale und personale Konsequenzen:** wegen der Internetaktivitäten stellen sich insbesondere in den Bereichen „soziale Beziehungen“ (z.B. Ärger mit Freunden) sowie „Arbeit und Leistung“ negative Konsequenzen ein.

4. Wer ist gefährdet?

Es gibt mittlerweile erste empirische Forschung zur Internetsucht, deren Ergebnisse hier kurz zusammengefasst werden sollen: Empirische Befunde zur Häufigkeit gravierend problematischer Nutzung des Internets variieren in verschiedenen Studien zwischen 1-3% der Untersuchungsteilnehmer.

Nach den Ergebnissen der Studie der Humboldt-Universität (Hahn et al. 2000) sind etwa 3% der Befragten als internetsüchtig einzustufen. In besonderem Maße sind Jugendliche und Heranwachsende von Internetsucht gefährdet. Mit zunehmendem Alter sind Frauen häufiger betroffen als Männer. Besondere Risikogruppen sind Menschen ohne Lebenspartner, Arbeitslose und Teilzeitbeschäftigte.

In einer Online-Untersuchung der Universität Koblenz zur Computerspielnutzung wurde bei einem Anteil von 11,3% der befragten Jugendlichen ein pathologisches Spielverhalten diagnostiziert (Jäger et al. 2008).

Young (1999) erhob bei ihren Untersuchungen in den USA als durchschnittliche Wochennutzungszeit derjenigen, die die Suchtkriterien erfüllen, einen Umfang von 38 Stunden. Bei den als süchtig eingestuften Personen ergaben Befragungen zu ihrer Vorgeschichte:

- 54% hatten früher schon mal eine Depression,
- 34% litten früher an Angstzuständen,
- 52% hatten früher Alkoholsucht, Drogenabhängigkeit, Spielsucht, Essstörungen.

Als Motive für den exzessiven Gebrauch des Computers fand Young: Flucht vor Problemen im Job und im sozialen Umfeld, Suche nach einer anderen Art von Familie, das Erleben eines Ersatzparadieses mit vielfältiger Zuwendung, das Ausleben gehemmter sexueller, aggressiver und anderer Impulse, die Konsequenzlosigkeit der in der virtuellen Welt gestarteten Interaktionen.

Zusammenfassend kommt Young zu dem Ergebnis, dass diejenigen Personen besonders gefährdet sind, die depressiv, einsam, ängstlich und selbstunsicher sind, die früher unter einer anderen Form von Abhängigkeit litten und die nur geringe Impulskontrolle und Verhaltensregulationskompetenz besitzen.

Bei der ersten in Deutschland durchgeführten klinischen Studie zur Komorbidität von Menschen mit Internetsucht fand Wildt (2007), dass bei 85% der untersuchten Personen Depressionen oder Angst – oder Persönlichkeitsstörungen vorlagen.

Übereinstimmung besteht in der Diskussion darin, dass nicht der Computer per se süchtig macht, sondern dass entsprechend prädisponierte Menschen (die sonst womöglich eine mit einem anderen Suchtmittel verbundene Suchtkarriere eingeschlagen hätten) von den Gefühlen und Erregungen abhängig werden, die bei ihnen mit der Nutzung dieser Wunschmaschine einhergehen.

5. Folgerungen für die Hochschule

Studierende müssen als gefährdete Gruppe in Hinblick auf Computermisbrauch angesehen werden: Der Computer als unverzichtbares Arbeitswerkzeug ist zugleich auch Spielgerät bzw. Suchtmittel. Vom Arbeiten kann man nahtlos ins Spielen, Surfen oder Chatten hinübergleiten, und für die Umwelt lässt sich jede dieser Betätigungen als Arbeitsaktivität verkaufen. Ein weiterer Faktor ist die zeitliche Flexibilität des Uni-Alltags. Wie aus den Befunden der Berliner Studie (Hahn et al. 2000) hervorgeht, sind insbesondere Personengruppen wie Arbeitslose, die in keine feste Tagesstruktur eingebunden sind, anfällig für Internetsucht. Auch Studierende können in einem hohen Maß frei über ihre Zeit verfügen und erfahren keine unmittelbaren negativen Kon-

sequenzen, wenn sie statt zu studieren in die virtuelle Welt abtauchen. Es vergeht meist eine geraume Zeit, bis sie damit im System Hochschule auffällig werden.

6. Behandlungsansätze

Es gibt derzeit schon ein Spektrum von Angeboten zur Behandlung der Online-Sucht. Betroffene können sich an Ambulanzen wenden, die sich auf diese Problematik spezialisiert haben (Wölfig et al. 2008) oder sich in psychotherapeutischen Kliniken behandeln lassen. Im Netz gibt es entsprechende Selbsthilfegruppen (www.onlinesucht.de), und man findet auch Angebote für Beratung via E-Mail oder per Video-Konferenz.

Wie bei anderen Süchten auch, ist die größte Schwierigkeit für Ansätze zur Prävention oder Intervention das mangelnde Problembewusstsein der Betroffenen. Während das soziale Umfeld computerabhängiger Personen schon lange Alarm schlägt und mit Sanktionen droht, halten die Betroffenen noch lange Zeit das Selbstbild aufrecht, sie könnten ihr Verhalten steuern. Negative Konsequenzen werden ignoriert und Hilfsangebote zurückgewiesen, denn schließlich sei nicht einzusehen, wo denn ein Problem bestehe, wenn man einem Hobby nachgeht, das viel Freude bereitet und durch das man niemand anderen schädigt. Deshalb ist der erste und wichtigste Schritt die Einsicht, das eigene Verhalten zu problematisieren und Veränderungsbereitschaft zu entwickeln. Für die Behandlung der Computersucht werden psychotherapeutische Ansätze herangezogen, die auch bei anderen Abhängigkeiten Anwendung finden. Je nachdem, wo die Therapeuten methodisch verwurzelt sind, kommen verschiedene Verfahren zum Einsatz. Tiefenpsychologisch orientierte Therapeuten befassen sich mit den Ich-Defiziten und der mangelnden Frustrationstoleranz der suchtgefährdeten Persönlichkeit und analysieren die Motive, die die Flucht in die virtuelle Welt begünstigen. Dagegen setzen verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Kollegen eher auf die Etablierung von Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrollmechanismen. Dabei kann das Behandlungsziel wegen der Funktion des Computers als Arbeitswerkzeug jedoch nicht vollständige Abstinenz sein, sondern es wird ein souveräner, selbstgesteuerter Umgang mit der virtuellen Welt angestrebt.

Neben der Frage nach Behandlungsmöglichkeiten von Online-Sucht stellt sich natürlich auch die Frage nach Präventionsmöglichkeiten. Hier muss in Schulen und Hochschulen zunächst überhaupt so etwas wie ein Problembewusstsein und eine Sensibilisierung für die Schattenseiten des Mediums geschaffen werden. Es geht darum, Heranwachsende zu befähigen, Informationen zu ordnen und die Reizflut strukturieren zu können. Der intelligente Umgang mit Volumen und rasantem Umfang der Wissensvermehrung und die Fähigkeit, die Wunschmaschine Computer sinnvoll für die eigenen Ziele zu nutzen – dies sind die neuen Schlüsselkompetenzen unserer Zeit.

Dementsprechend könnte es eine Konsequenz für die Studierendenberatung sein, dass neben Workshops zum Erwerb wissenschaftlicher Arbeitstechniken und zur Gestaltung einer effektiven Prüfungsvorbereitung auch das Erlernen eines sinnvollen und souveränen Umgangs mit dem neuen Medium in das Angebot integriert werden sollte. Abschließend sei angemerkt, dass die Berater/innen bei der Behandlung und Prävention von Online-Sucht vor einer besonderen Herausforderung stehen, denn die virtuelle Welt ist in vielerlei Hinsicht natürlich auch ein Treffpunkt jugendlicher Subkulturen, von dem die Berater/innen durch die Generationenschanke ausgesperrt sind. Wer mit computersüchtigen Ratsuchenden arbeiten will, ist zunächst einmal gefordert, ein Verständnis zu entwickeln für die vielfältigen und schillernden Möglichkeiten, die das Internet uns bietet. Ohne ein eigenes Gespür dafür, wie die Wunschmaschine Internet die in jedem Menschen angelegten Bedürfnisse nach Macht, Kontrolle und Selbstwirksamkeit bedient, wird jede Beratung an der Lebenswirklichkeit der Studierenden vorbeigehen. Bevor wir das Verhalten unserer Ratsuchenden bewerten, müssen wir uns zunächst selbst einmal faszinieren lassen von dem, was sich in rasender Geschwindigkeit jeden Tag neu entwickelt in der virtuellen Welt.

Literaturverzeichnis

- Bergmann, W./Hüther, G. (2006): Computersüchtig – Kinder im Sog der neuen Medien. Düsseldorf.
- Dilling, H./Mombour, W./Schmidt, M. (Hg.) (1993): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. 2. Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle.
- Wildt, B. (2007): Internetabhängigkeit als Symptom depressiver Störungen. In: Psychiatrische Praxis, 33, S. 318-22.
- Wölfig, K./Müller, K. (2008): Phänomenologie, Forschung und erste therapeutische Implikationen zum Störungsbild Computerspielsucht. In: Psychotherapeutenjournal, 2/2008, S. 128-133.
- Young, K. (1999): Caught in the Net - Suchtgefahr Internet. München.

Internetquellen

- Hahn, A./Niesing, A./Heer, A./Hecht, B./Jerusalem, M. (2000): Internetsucht - Erste Ergebnisse der Pilotstudie. Gefunden am 13.8.2008: http://www.internetsucht.de/publikationen/internet_sucht_kurz_praesentation.pdf
- Jäger, R./Moormann, N. (2008): Merkmale pathologischer Computerspielnutzung im Kindes- und Jugendalter. Gefunden am 13.8.2008: http://www.zepf.uni-landau.de/fileadmin/user_upload/Bericht_Computerspielnutzung.pdf
- www.onlinesucht.de - Homepage einer Selbsthilfeorganisation. Gefunden am 13.8.2008.

■ Wilfried Schumann, Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg,
E-Mail: wilfried.schumann@uni-oldenburg.de

Peter Figge



Peter Figge

Förderung persönlicher Studienkompetenz - Evaluation von studienunterstützenden Seminaren

Es kann als weitgehend akzeptiert gelten, dass studienunterstützende Maßnahmen, gerichtet auf die Entwicklung von so genannten „Soft-Skills“, „Schlüsselqualifikationen“, oder „Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ zum Studienerfolg sowie zur Verringerung von Studienabbruch beitragen. Entsprechend hat die Universität Hamburg in Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses den Erwerb von allgemeinen, berufsqualifizierenden Kompetenzen als curricularen Bestandteil in die neue Bachelor-Master-Studienstruktur aufgenommen.

Bereits seit 17 Jahren gehört eine Vielzahl von Seminaren zur Förderung der persönlichen Studienkompetenz zum Service- und Beratungsangebot des Zentrums für Studienberatung und Psychologische Beratung der Universität Hamburg (ZSPB). Die Seminare werden sowohl in Blockform über einige Tage als auch in wöchentlichem Abstand verteilt über ein Semester angeboten.

In einer aktuellen Evaluation wurden alle 27 Seminare und Workshops von 2003 bis 2006 (N= 312 Teilnehmende) untersucht. Die Datenerhebung fand jeweils am Ende des jeweiligen Seminars sowie auch während einer Nachbefragung im Abstand von sechs Monaten nach dem Seminar statt.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass die Seminare in ihrer Gesamtheit und jedes für sich hocheffektiv zu maßgeblichen, individuell unterschiedlichen Veränderungen beitragen. Im Einzelnen beschäftigt sich die Evaluation mit der Identifizierung von Bedingungen oder Merkmalen, die als wesentlich für die Höhe der Erfolgsausprägung dienen können. Dabei gilt ein besonderes Interesse der Frage, inwieweit die unterschiedliche Bereitschaft von Studierenden bestimmter Studiengänge, Beratung aufzusuchen sowie geschlechtsspezifische Bedingungen einen Zusammenhang mit dem Seminarerfolg aufweisen.

Die Ergebnisse legen nahe, dass Beratungseinrichtungen durch ein breites Angebot an studienunterstützenden Seminaren und Workshops einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Förderung persönlicher Studienkompetenz von Studierenden sowie zur Erhöhung von Studienerfolg und zur Verringerung von Studienabbruch leisten können.

1. Problemstellung

Entsprechend den Vorgaben des sog. Bologna-Prozesses (Hochschulrektorenkonferenz 2008a) planen die deutschen Hochschulen, ihre traditionelle Studienstruktur weitgehend

bis zum Jahr 2010 zu reformieren und sich an dem Aufbau eines europäischen Hochschulraums zu beteiligen. Dieser ehrgeizige Transformationsprozess in eine neue Bachelor-Master-Studienstruktur erfolgt in einem hohen Tempo und stellt alle Beteiligten vor große Herausforderungen.

In Deutschland sind im Sommer 2008 rund zwei Drittel der rund 11.500 Studiengänge der Hochschulen bereits in die neue Bachelor-Master-Struktur überführt worden (Hochschulrektorenkonferenz 2008b). An der Universität Hamburg gilt dies zum Wintersemester 2008 für 89% ihrer 130 Studiengänge.

Im Rahmen der Studienreform wird der Entwicklung der persönlichen Studienkompetenz sowie der persönlichen Beschäftigungsfähigkeit (Employability) besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Nach übereinstimmender Einschätzung von allen Beteiligten ist unter „Studienerfolg“ nicht nur die Ausbildung professioneller Kompetenz im jeweiligen Studiengang zu verstehen. Im Studium erworbenes Fachwissen ist zwar die zentrale Komponente von „Employability“, die fachliche Kompetenz findet jedoch in der Entwicklung entsprechender emotionaler und sozialer Kompetenzen eine flankierende Ergänzung. An der Universität Hamburg wurde beispielsweise der Weg gewählt, sogenannte „Allgemeine berufsqualifizierende Kompetenzen“ als Bestandteil der Bachelor-Master-Struktur zu verstehen: 15% der Curricula der neu konzipierten Bachelor/Master Studiengänge richten sich auf die Entwicklung von z.B. Studien-Techniken, Zeitmanagement, IT-Kompetenz, Akademisches Schreiben, berufsorientierende Veranstaltungen und Praktika.

Beratungseinrichtungen an Hochschulen sind traditionell in unterschiedlicher Weise an dem Prozess beteiligt, Studienerfolg im umfassenden Sinne zu fördern, die Studienabbruchquote zu senken und die Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln.

Im Vorfeld des Studiums zählen hierzu die verbreiteten Angebote und Programme, mit denen sich die zentralen Beratungseinrichtungen der Hochschulen sowie einzelne Fakultäten an Studieninteressierte wenden, um durch zielgerichtete Information und persönliche Beratung eine bewusste Studienwahl zu fördern und eine Passung zwischen Studienangebot und zukünftigem Studierenden zu optimieren. Mit Blick auf das Studienende haben sich in den letzten Jahren an den Hochschulen zunehmend Career Services¹ oder zentrale Serviceeinrichtungen für Schlüsselqualifika-

tionen (z.B. Uni Heidelberg, Uni Freiburg, Uni Bochum)² institutionalisiert, um Studierende bereits während des Studiums durch verschiedene Angebote auf den Übergang in den Beruf vorzubereiten und die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln. Während des Studiums finden Studierende persönlicher Unterstützung vor allem durch die in die Zentrale Studienberatung eingebundenen, vielfältigen psychologischen Beratungsangebote bzw. durch die psychosoziale Beratung der Studierendenwerke. Ergänzend haben Studienberatungseinrichtungen an den Hochschulen ihre langjährige professionelle Erfahrung genutzt, um durch differenzierte Gruppenangebote für einen größeren Kreis von Studierenden im Vorfeld der psychologischen Beratung (z.B. FU Berlin, Uni Münster, Uni Bochum)³ den fachbezogenen Studienprozess durch einen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und zur Förderung der sozialen Kompetenz von Studierenden zu unterstützen.

Im Rahmen seiner Aufgabenbereiche hat sich das Zentrum für Studienberatung und Psychologische Beratung (ZSPB) der Universität Hamburg an dieser Entwicklung mit der Erfahrung von 17 Jahren beteiligt, in denen das ZSPB ein umfassendes Angebot an Seminaren zur Entwicklung persönlicher Studienkompetenz vorgehalten hat. Die vorliegende Untersuchung stellt die Evaluation aller Seminare des ZSPB von 2003 bis 2006 vor.⁴

2. Durchführung

2.1 Stichprobe

Die Gesamtstichprobe umfasst alle Studierenden (N=312) der Universität Hamburg, die zwischen 2003 und 2006 an den 27 Seminaren des ZSPB zur Förderung persönlicher Studienkompetenz teilnahmen. Die Studierenden gehörten überwiegend noch Studiengängen mit traditionellen Abschlüssen (Diplom, Magister, Staatsexamen) an. Die Teilnahme war freiwillig bei einer Drop-Out Quote von 15,7% (N=49). Eine Follow-Up Befragung erfolgte sechs Monate nach dem jeweiligen Seminarende und schloss 62,7% (N=165) der Teilnehmenden ein.

Die Studierenden waren zwischen 19 und 65 Jahre alt, ihr Altersdurchschnitt lag bei 27,9 Jahre. Ihre durchschnittliche Studiendauer betrug 9,2 Semester, wobei 45% der Teilnehmenden bereits mehr als 4,5 Jahre eingeschrieben waren. Studentinnen waren deutlich überrepräsentiert (69%). Überwiegend befanden sich die Studierenden im Erststudium (84%), wobei die Mehrzahl (56%) Studiengängen wie Sozial-, Erziehungs- und Geisteswissenschaften angehörten, deren Angehörige bekanntermaßen eine vergleichsweise höhere Beratungsnähe auszeichnet, d.h. die Bereitschaft, bei Bedarf Beratung in Anspruch zu nehmen.

2.2 Die Seminare

Die Evaluation schloss alle Seminare zur Förderung der persönlichen Studienkompetenz ein, die das ZSPB zwischen dem Wintersemester 2003/04 bis zum Wintersemester 2005/06 angeboten hatte. Angaben zu den Seminaren, zur

Tabelle 1: Studienunterstützende Seminare des ZSPB, Zahl der Seminare u. Zahl der Teilnehmenden, Verantwortlichkeiten für Entwicklung und Umsetzung

	Zielgruppe	Konzeption	Organisation
Lern-Lust statt Studienfrust Lernen-Lernen Bernd Nixdorff (5 Seminare, N = 54 Stud.)	Stud. ab 3. Fachsemester, unzufrieden mit eigenem Lern- u. Arbeitserhalten	Gruppenorientierte Verfahren: themen-zentrierte Interaktion, ressourcen- und lösungsorientiertes Vorgehen systemischer Ansätze, kognitive Verhaltenstherapie, Gestalttherapie	Zweitägiges Blockseminar (18 Std.), vier dreistündige Seminarsitzungen im 14-Tage-Abstand, max. 15 Stud.
Kochen ist Silber – Schreiben ist Gold Frauke Narjes Christina Urbanek (5 Seminare, N = 48 Stud.)	Stud. mit aktuellen Problemen beim Verfassen von Hausarbeiten	Vermittlung v. Techniken im Prozess des wissenschaftl. Schreibens, Nutzen von Methoden des kreativen Schreibens	Dreitägiges Blockseminar (18 Std.), max. 15 Stud.
Autogenes Training Helga Wohllebe-Christoph (5 Seminare, N = 30 Stud.)	Stud. nicht in aktueller Examensvorbereitung	Nutzung der antagonistischen Wirkung des AT bei Angst in belastenden Lebens- und Studiensituationen	Sieben zweistündige Sitzungen im Wochenabstand, max. 10 Stud.
Kompetenzentfaltung in Prüfungen Guntram Schnitzler Bernd Nixdorff (4 Seminare, N = 42 Stud.)	Stud. mit extremen Prüfungs- und Leistungsängsten	Veränderung destruktiver Denk- und Verhaltensmuster, Umdeutung von individuellen Angstkonstrukten, Aktivierung persönl. Ressourcen durch konstruktive Denk- u. Verhaltensstrategien	Zehn zweistündige Sitzungen jeweils im Wochenabstand, Besuch einer öffentl. Prüfung, max. 12 Stud.
Freies Sprechen Frauke Narjes Swantje Brümmer (3 Seminare, N = 37 Stud.)	Stud. mit Wunsch zur Verbesserung der mündlichen Präsentationsfähigkeit	Im Vordergrund steht die Förderung des aktiven Entdeckens und Entwickelns der eigenen Selbstdarstellungspotentiale	Dreitägiges Blockseminar (27 Std.), max. 16 Stud.
Zeit-Los - Zeit-Haben Ulrike Helbig (2 Seminare, N = 18 Stud.)	Stud. mit Wunsch zur Verbesserung des persönlichen Zeit- u. Selbstmanagements	Entwicklung und Umsetzung konkreter beruflicher und persönlicher Ziele sowie Planungen im Kontext einer Life-Work-Balance	Zweitägiges Blockseminar (20 Std.), max. 14 Stud.
Das Examen gut im Griff Frauke Narjes Christina Urbanek (3 Seminare, N = 34 Stud.)	Stud. kurz vor der Anmeldung zum Examen	Unterstützung von Fähigkeiten zur Selbstorganisation und zum Zeitmanagement, von Lern- und Arbeitstechniken sowie im Umgang mit eigenen Ängsten	Dreitägiges Blockseminar (27 Std.), max. 15 Stud.

Angebotshäufigkeit und der Zahl der Teilnehmenden finden sich in Tabelle 1.⁵ Die Veranstaltungen fanden sowohl innerhalb und außerhalb der Vorlesungszeit statt; teils wurden sie als Kompaktseminare während einer Woche bzw. an Wochenenden durchgeführt, oder die Sitzungen waren zeitlich verteilt über eine begrenzte Zahl von Wochen. Die Nachfrage überstieg deutlich die Zahl der verfügbaren Plätze. Die Studierenden erfuhren von dem Angebot überwiegend durch öffentliche Hinweise auf Plakaten, in Broschüren bzw. durch Informationen im Internet.

2.3 Vorgehensweise

Das Ziel der Untersuchung bestand darin, allgemeine und differentielle Effekte der Seminare zu untersuchen. Folgende Fragestellungen standen im Mittelpunkt:

- Welche Arten genereller Effekte können beobachtet werden?
- Gibt es spezifische Effekte in den verschiedenen Seminaren?
- Gibt es geschlechtsspezifische Effekte?
- Profitieren Studierende aus „beratungsnahen“ Studiengängen in gleicher Weise wie Studierende aus „beratungsfernen“ Studiengängen?
- Gibt es Unterschiede zwischen Studierenden, die in besonderem Maße von den Seminaren profitieren und jenen, die weniger erfolgreich teilnehmen?

¹ Zur Übersicht: Career Service Netzwerk Deutschland (CSND), www.csnd.de

² www.uni-heidelberg.de/studium/SLK/startslk.htm,

www.zfs.uni-freiburg.de, www.ruhr-uni-bochum.de/optionalbereich/

³ www.fu-berlin.de/studienberatung/,

<http://zsb.uni-muenster.de/>, www.ruhr-uni-bochum.de/zsb

⁴ Ein Projekt des Zentrums für Studienberatung und Psychologische Beratung, Universität Hamburg. Unter Mitwirkung von Brümmer, S./Figge, P./Helbig, U./Narjes, F./Nixdorff, B./Schnitzler, G./Urbanek, C./Wohllebe-Christoph, H.

⁵ Ausführlicher: s. <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/studienberatung/Seminarbeschreibungen.pdf>

Tabelle 2: Dimensionen der Veränderung. Beschreibung und Leititems

1. Positive Veränderungserfahrung (11 Items, $r_{ic} = .88$)	-Festgefahrenes ist in Bewegung geraten. -Ich gehe überlegter und planvoller an die für mich schwierigen Situationen heran. -Veränderungen für Probleme 1 – 3 sechs Monate nach dem Seminar.
2. Zufriedenheit mit dem Seminar (9 Items, $r_{ic} = .72$)	-Der Ablauf war für mich gut strukturiert. -Die Arbeits- und Vermittlungsmethoden haben mich beim Lernen/ bei der Entscheidungsfindung unterstützt. -Die Seminarleitung war für mich hilfreich und unterstützend.
3. Belastungsempfinden durch eigene Probleme (7 Items, $r_{ic} = .71$)	-Bedeutungen der Probleme 1 bis 3 zu Seminarbeginn -Bedeutungen der Probleme 1 bis 3 sechs Monate nach dem Seminar
4. Zukunftsoptimismus (7 Items, $r_{ic} = .64$)	-Ich habe im Seminar meine eigenen Vorerfahrungen reflektieren können. -Ich habe Mut zum Ausprobieren bekommen. -Ich kann mir vorstellen, das Gelernte/Erarbeitete in die Praxis umzusetzen.

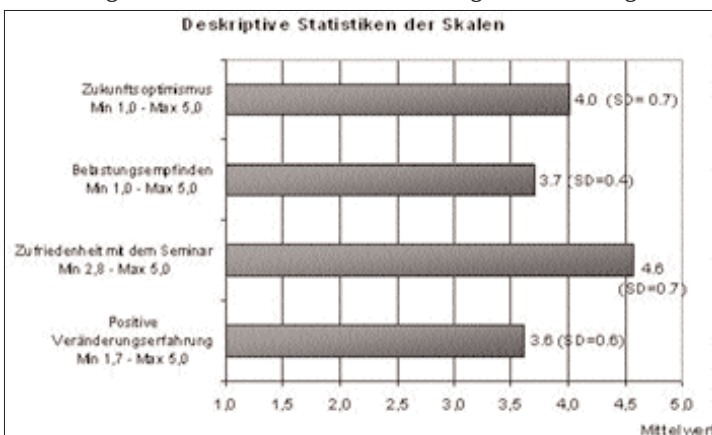
Die Datenerhebung erfolgte zu zwei Zeitpunkten: am Ende des Seminars sowie im Rahmen einer Follow-Up Untersuchung sechs Monate nach Seminarende. Zur Evaluation wurden zwei für diesen Zweck entwickelte Fragebögen verwendet, die jeweils gebundene als auch offene Antwortmöglichkeiten vorsahen: ein Evaluationsfragebogen (18 Items) sowie ein Follow-Up Fragebogen (11 Items). Ferner ermöglichte eine Problemliste die Auflistung von jeweils drei individuellen Problemen eines Studierenden, die den Anlass für die Teilnahme an der jeweiligen Gruppe bildeten. Von den Studierenden wurden Einschätzungen abgegeben hinsichtlich der subjektiven Bedeutung jedes Problems sowie des Ausmaßes der erwarteten Veränderung nach Teilnahme am Seminar. Eine erneute Einschätzung der ursprünglich benannten Probleme wurde zum Follow-Up Zeitpunkt vorgenommen: zum einen bezüglich der aktuellen subjektiven Bedeutung und bezüglich des Ausmaßes der wahrgenommenen Veränderung des Problems.

3. Ergebnisse

3.1 Welche Arten genereller Effekte können beobachtet werden

Die Datenanalyse mit Hilfe einer Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenmethode sowie eine nachfolgende Itemanalyse ergaben vier Dimensionen, die die generellen Effekte der Teilnahme an den Gruppen zusammenfassen. Tabelle 2 beschreibt die jeweiligen Faktoren und nennt auf diesen Faktoren hoch ladende Leititems. Eine abschließende Bilanzierung bezüglich der Auswirkung

Abbildung 1: Dimensionen der Veränderung: Einschätzungen



gen der Seminarteilnahme findet sich in der Dimension 1 („Positive Veränderungserfahrung“) und gründet sich auf konkrete Verhaltensänderungen. Die Dimensionen 2 und 4 geben individuelle Wahrnehmungen bei Seminarende wieder („Zufriedenheit mit dem Seminar“), es erfolgt zudem eine Einschätzung, inwieweit die Seminarerfahrungen in der nahen Zukunft nutzbar gemacht werden können („Zukunftsoptimismus“). Die Dimension 3 („Belastungsempfinden durch eigene Probleme“) beschreibt das Ausmaß der psychischen Belastung durch die jeweiligen Probleme über alle Erhebungszeitpunkte hinweg. Die Dimensionen 1, 2 und 4, welche das Ausmaß des subjektiven Gewinns beschreiben, sind miteinander korreliert ($r = .37 - .31$). Das durch die Probleme gegebene Belastungsempfinden ist jedoch unabhängig von den Veränderungsdimensionen und steht mit diesen in keinem signifikanten Zusammenhang.

In allen Dimensionen sind Einschätzungen deutlich über dem Mittelwert der fünfstufigen Skala zu verzeichnen. Insbesondere die Zufriedenheit mit den Seminaren ist auffällig hoch. (siehe Abbildung 1). Das Ausmaß der persönlichen Belastungswahrnehmung ist ausgeprägt.

Gleichwohl weisen einzelne Extremwerte auch darauf hin, dass der persönliche Nutzen durch die Seminarteilnahme für einzelne Studierende sehr gering ausgefallen ist.

Die drei individuellen Probleme⁶, die jeweils von den Studierenden genannt wurden und den Grund für die Seminarteilnahme bildeten, sind von hoher stressauslösender Bedeutung (siehe Tabelle 3). Auch sechs Monate nach Seminarende sind die Probleme weiterhin bedeutsam, das Ausmaß des Belastungsempfindens hat jedoch für alle drei Probleme signifikant abgenommen⁷ und weist damit auf entsprechend positive Folgen der Seminarteilnahme hin. Der Rückgang des Belastungsempfindens geht einher mit der Beobachtung, dass in der Rückschau 94% der Studierenden sechs Monate nach Seminarende substantielle Veränderungen im Zusammenhang mit ihren eingangs genannten Problemen berichten.

3.2 Gibt es spezifische Effekte in den verschiedenen Seminaren?

Die Stichprobenszusammensetzung der sieben Gruppen entsprach weitgehend der Zusammensetzung der Gesamtstichprobe. Unterschiedliche Zielsetzungen führten jedoch aus nahe liegenden Gründen dazu, dass in der examensvorbereitenden Gruppe Studierende am Ende ihres Studiums überrepräsentiert waren. Studierende der Sozial-, Geistes- und Erziehungswissenschaften waren überproportional im Seminar „Wissenschaftliches Schreiben“ vertreten. Um unterschiedliche Effekte in den einzelnen Gruppen feststellen zu können, wurde jede einzelne Untergruppe mit dem jeweiligen Rest der Gesamtstichprobe vergli-

⁶ Problemnennungen z.B. von Teilnehmenden im Seminar „Kompetenzentfaltung in Prüfungen“: „Ich habe Angst, dass ich andere enttäuschen könnte“, „Ich habe Panik während der Vorbereitung für die Prüfungen“, „Ich habe Angst, das Erlernte nicht rüberbringen zu können“, „Ich stelle zu hohe Erwartungen an meine eigenen Leistungen“, „Ich habe Angst, dass die Profs mich auf meine Note reduzieren.“ (Ausführlicher siehe <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/studienberatung/Seminarbeschreibungen.pdf>),

⁷ Kennzeichnungen der Signifikanzniveaus: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, ns nicht signifikant

Tabelle 3: drei vorrangige Probleme: individuelle Bedeutung und Veränderungseinschätzung (fünfstufige Skala: 1 geringe – 5 hohe Bedeutung/Veränderung)

	prae		FollowUp		sign
	M	s	M	s	
Bedeutung Problem 1	4,45	,91	3,72	1,15	***
Bedeutung Problem 2	4,24	,83	3,67	1,22	***
Bedeutung Problem 3	4,00	,97	3,45	1,25	***
prae - Followup					
	M		s		
Veränderung: Problem 1	3,18		1,22		
Veränderung: Problem 2	3,13		1,15		
Veränderung: Problem 3	3,29		1,26		

Tabelle 4: Dimensionen der Veränderung und Seminarzugehörigkeit (fünfstufige Skala: 1 geringe – 5 hohe Merkmalsausprägung)

	Positive Veränderungserfahrung		Zufriedenheit mit dem Seminar		Belastungsempfinden durch eigene Probleme		Zukunfts-optimismus	
	M	s	M	s	M	s	M	s
Gesamtstichprobe	3,61 N=172	,67	4,58 N=253	,39	3,70 N=258	,73	4,01 N=253	,61
Lern-Lust	n.s.		n.s.		n.s.		4,19	*,59
Autogenes Training	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Prüfungskompetenz	n.s.		4,40	** ,73	n.s.		n.s.	
Freies Sprechen	n.s.		4,74	*** ,23	n.s.		n.s.	
Wiss. Schreiben	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	
Zeitmanagement	3,06	*** ,70	4,37	*,46	n.s.		n.s.	
Examen im Griff	n.s.		n.s.		n.s.		n.s.	

chen (Tabelle 4). In 82% der vorgenommenen Vergleiche entsprechen die Effekte in den einzelnen Gruppen den für die Gesamtstichprobe festgestellten Auswirkungen. Überwiegend bezogen sich die festgestellten Unterschiede auf die Zufriedenheit mit einem spezifischen Seminar.

3.3 Gibt es geschlechtsspezifische Effekte?

Die Universität Hamburg bietet als Volluniversität Studiemöglichkeiten in den traditionellen Fachbereichen mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften. Da Geistes- und Erziehungswissenschaften jedoch überwiegend von Frauen studiert werden, ist an der Universität der Anteil von Studentinnen (56%) deutlich höher als der Anteil der Studenten (44%). In der Gesamtstichprobe der Seminare sind jedoch die Studentinnen mit 69% noch deutlicher überrepräsentiert. Die Verteilung zwischen Studentinnen und Stu-

Tabelle 5: Geschlechtszugehörigkeit, Stichprobensummenzusammensetzung sowie Erfahrung von Problembedeutung und Veränderung (fünfstufige Skala: 1 geringe – 5 hohe Merkmalsausprägung)

	Studenten		Studentinnen		sign
	M	s	M	s	
Alter	29,22	5,02	27,45	5,77	***
Semesterzahl	11,01	6,71	8,47	5,03	***
Probleme: Veränderungserwartung	3,51	,92	3,54	1,03	n.s.
Probleme: Bedeutungen (prae)	4,13	,97	4,50	,84	n.s.
Probleme: Bedeutungen (Fup)	3,55	1,26	3,66	1,16	n.s.
Probleme: Veränderungen	3,28	1,23	3,17	1,20	n.s.
Positive Veränderungserfahrung	3,71	,65	3,57	,68	n.s.
Zufriedenheit mit dem Seminar	4,57	,39	4,57	,39	n.s.
Belastungsempfinden durch eigene Probleme	3,67	,78	3,74	,69	n.s.
Zukunfts-optimismus	4,03	,59	4,00	,62	n.s.

denten in den einzelnen Gruppen entspricht allerdings - bis auf das eher von Studentinnen nachgefragte Seminar zum Lernen-Lernen - überwiegend der Gesamtstichprobe.

Tabelle 5 verdeutlicht, dass sich die männlichen von den weiblichen Studierenden ausschließlich hinsichtlich ihres Alters und ihrer bisherigen Studiendauer unterscheiden.

Studenten, die an den Seminaren teilnehmen, sind deutlich älter und haben bisher wesentlich länger studiert als ihre Kommilitoninnen. Hingegen machen die Ergebnisse deutlich, dass sich Studentinnen und Studenten in entsprechendem Ausmaß von ihren Problemen belastet fühlen und sie mit vergleichbar hohen Erwartungen bezüglich der Veränderung ihrer Probleme die jeweiligen Seminare be-

ginnen.

Auch die Effektmaße weisen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf: vergleichbare Einschätzungen sind zu beobachten: sowohl betreffend das Ausmaß der eingetretenen Veränderung der drei persönlichen Probleme, der Erfahrung positiver Veränderung und der Zuversicht für die Zukunft. Studenten und Studentinnen unterscheiden sich auch nicht hinsichtlich ihrer ausgeprägten Zufriedenheit mit den jeweiligen Seminaren.

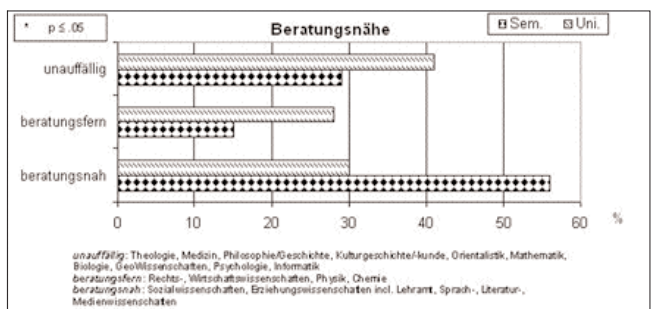
3.4 Profitieren Studierende aus „beratungsnahen“ Studiengängen in gleicher Weise wie Studierende aus „beratungsfernen“ Studiengängen?

Nach einer sich immer wieder bestätigenden Beobachtung aus dem Beratungsalltag nehmen Studierende bestimmter Fakultäten Beratungsangebote häufiger in Anspruch als Studierende anderer Fakultäten – verglichen mit ihrem jeweiligen Anteil an der Gesamtstudierendenschaft (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1986; Hahne 1999).

Anzumerken ist hierbei, dass nicht unterschiedliche Bedürftigkeiten die sog. Nähe oder Ferne zur Beratung in den verschiedenen Studiengängen begründet, sondern dass eine unterschiedliche Inanspruchnahme eher mit unterschiedlichen Einstellungen der Beratung gegenüber begründet zu sein scheint (Figge 1991).

Die Bereitschaft, Beratung in Anspruch zu nehmen setzt eine individuelle Akzeptanz der eigenen Bedürftigkeit voraus und den Willen, sich tatsächlich Unterstützung zu suchen. Diese Haltung scheint bei Studierenden jener Fakultäten eher ausgeprägt zu sein, die zum einen eine inhaltliche Nähe zu psychologischen Fragestellungen aufweisen oder in denen zum anderen durch Inhalte des Studiums die Bereitschaft gefördert wird, bzw. es sogar notwendig ist,

Abbildung 2: Verteilung von Studiengängen hinsichtlich ihrer Beratungsnähe in der Universität Hamburg und in der Seminarstichprobe



die eigene Person und ihre Entwicklung in den Ausbildungs- und Bildungsprozess an der Hochschule mit einzubeziehen. „Beratungsaffine“ Studiengänge werden schließlich von Studierenden gewählt, die auf Grund ihrer Studienwahl im besonderen Maße Probleme bei dem späteren Übergang in den Beruf erwarten.

Abbildung 2 verdeutlicht die Verteilung der Studiengänge an der Universität Hamburg entsprechend ihrer Beratungsnähe aufgrund langjähriger Beobachtungen. Die Angehörigen der „unauffälligen“ Untergruppe nehmen Beratung entsprechend ihres Anteils in der Universität in Anspruch.

In der Gegenüberstellung der Universitäts- zur Seminargesamtstichprobe treten die ungleichen Verteilungen der drei Untergruppen noch deutlicher zutage: Studierende beratungsnaher Studiengänge sind überproportional in der Seminargesamtstichprobe vertreten. Im Verhältnis zu ihrem Anteil in der Universität sind Studierende beratungsferner Studiengänge und solche, die entsprechend ihres Anteils üblicherweise in den Beratungsangeboten des ZSPB vertreten sind, deutlich unterrepräsentiert.

Die entsprechend ihrer Affinität zu Beratungsangeboten zusammengesetzten drei Untergruppen unterscheiden sich nicht in den Stichprobenvariablen wie Alter, Semesterzahl, hinsichtlich des Belastungsempfindens durch ihre Probleme sowie der Erwartung, dass sich diese Probleme im Zuge der

Tabelle 6: Beratungsnähe, Stichprobenzusammensetzung sowie Erfahrung von Problembedeutung und Veränderung (Einschätzungen bezogen auf fünfstufige Skala: 1 geringe – 5 hohe Merkmalsausprägung)

	beratungsfern		beratungsnah		unauffällig		sign
	M	s	M	s	M	s	
Alter	26,7	4,5	27,7	5,1	28,4	5,5	n.s.
Semesterzahl	8,6	6,7	9,2	4,8	10,0	6,7	n.s.
Probleme: Veränderungserwartung	3,49	,82	3,60	,75	3,51	,72	n.s.
Probleme: Bedeutungen (pra)	4,05	,99	4,26	,89	4,32	,84	n.s.
Probleme: Bedeutungen (Fup)	3,63	1,31	3,66	1,17	3,65	1,22	n.s.
Probleme: Veränderungen (Fup)	3,72	1,03	3,18	1,20	3,01	1,25	*
Positive Veränderungserfahrung	3,94	,55	3,57	,67	3,52	,70	*
Zufriedenheit mit dem Seminar	4,52	,39	4,58	,37	4,61	,35	n.s.
Belastungsempfinden durch eigene Probleme	3,67	,80	3,72	,75	3,78	,64	n.s.
Zukunftsoptimismus	4,06	,66	4,03	,55	3,95	,66	n.s.
Studenten (N)	17		28		21		**
Studentinnen (N)	19		104		48		

Teilnahme an den Seminaren verändern (siehe Tabelle 6). Hingegen ist die ungleiche Geschlechterverteilung auf die Tatsache zurückzuführen, dass in „beratungsfernen“ Studiengänge wie Jura und Wirtschaftswissenschaften traditionell eher Studenten überrepräsentiert sind, während Studentinnen häufiger in den „beratungsnahen“ sozial-, geistes- und erziehungswissenschaftlichen Studiengängen vertreten sind. Bemerkenswert ist jedoch die Beobachtung, dass Studierende aus „beratungsfernen“ Studiengängen, die den Weg in die Seminarangebote gefunden haben, zumindest in gleicher Weise, hinsichtlich ihrer positiven Veränderungserfahrung jedoch in besonderer Weise von der Teilnahme an den Seminaren profitieren. Dieser Befund bestätigt sich auch im Vergleich der drei Untergruppen in Bezug auf die Verände-

rungen der individuellen Probleme. Auch in dieser Beziehung berichten Studierende aus „beratungsfernen“ Studiengängen signifikant stärkere Veränderungen.

3.5 Gibt es Unterschiede zwischen Studierenden, die in besonderem Maße von den Seminaren profitieren und jenen, die weniger erfolgreich teilnehmen?

Um Bedingungen oder Merkmale identifizieren zu können, die als wesentlich für die Höhe der Erfolgsausprägung dienen können, wurden zwei Extremgruppen gebildet. Dabei wurden Personen, die in der Dimension 1 („positive Veränderungserfahrung“) und gleichzeitig auch in der Dimension 4 („Zukunftsoptimismus“) im oberen Wertedrittel abschneiden, der Gruppe der „besonders erfolgreichen“ Teilnehmer/innen (N=26) zugeordnet, Personen im unteren Wertedrittel beider Dimensionen wurden in der Gruppe der „weniger erfolgreichen“ Teilnehmer/innen (N=34) zusammengefasst.

Zu berücksichtigen ist, dass durch diese Untergruppenbildung eine künstliche Differenzierung eingeführt wurde. Auf Grund der durchschnittlich hohen Veränderungseffekte berichten auch die Angehörigen der Untergruppe der „weniger Erfolgreichen“ von positiven Veränderungen, die jedoch in den Veränderungsdimensionen signifikant geringer ausfallen.

Ein bereits berichteter Befund bestätigt sich: Studentinnen und Studenten profitieren gleichermaßen vom Seminarangebot, sie sind in den beiden Extremgruppen in entsprechender Verteilung vertreten. Erfolgreiche und weniger erfolgreiche Studierende unterscheiden sich auch nicht hinsichtlich ihres Alters, ihrer Semesterzahl und des Ausmaßes der Problembelastung durch die eigenen Probleme sowohl zu Beginn als auch sechs Monate nach dem Seminar. Bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Extremgruppen lassen sich jedoch in zwei Variablen beobachten. Zum einen profitieren jene Studierende in besonderem Ausmaß, die die Seminare mit einer Haltung auffällig hoher Erwartung auf Veränderung in jedem einzelnen ihrer Probleme beginnen (siehe Abbildung 3). Zum anderen sind Studierende von als „beratungsfern“ eingeordneten Studiengängen signifikant häufiger in der Gruppe der besonders Erfolgreichen zu finden (siehe Abbildung 4).

4. Freie Kommentare

Die Studierenden wurden zu beiden Erhebungszeitpunkten mit offenen Fragen zu subjektivem Feedback

Abbildung 3: Individuelle Probleme, Veränderungserwartung und Ausmaß des Erfolgs (fünfstufige Skala: 1 geringe – 5 hohe Merkmalsausprägung)

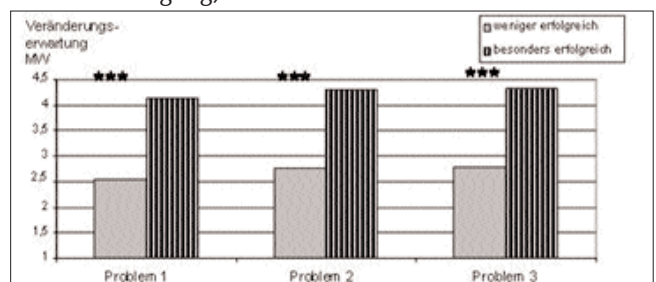
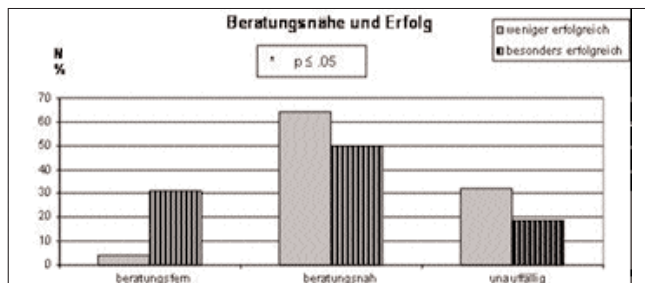


Abbildung 4: Anteil der Studierenden mit besonders erfolgreichem bzw. mit weniger erfolgreichem Seminarabschluss nach Beratungsaffinität ihrer Studiengänge



eingeladen. Fast alle (98%) nutzten die Gelegenheit für Kommentare zum Seminarprogramm bzw. zu einzelnen Seminaren. Schwerpunkte der Rückmeldungen und Vorschläge konzentrierten sich auf folgende Vorschläge und Hinweise:

- Verstärkung der universitätsweiten Information über das als wertvoll eingeschätzte Seminarprogramm, vor allem für Anfangssemester,
- Ausweitung der Programms, so dass mehr Studierende teilnehmen können,
- Integration der Seminare in das reguläre Studiencurriculum, um dadurch eine Teilnahme für Studierende obligatorisch zu machen.

Angesichts des umfangreichen wöchentlichen Arbeitsaufwands (Workload) im Rahmen der neuen Bachelor-Master-Struktur wurde vorgeschlagen, die Seminare vor allem abends, am Wochenende oder in der vorlesungsfreien Zeit anzubieten. Anregungen wurden gegeben, die Seminare zur Begleitung des eigenen Studienprozesses als Langzeitangebote zu organisieren oder aber außerhalb der reinen Seminarzeiten noch gelegentliche Konsultationen mit den Seminarleiter/innen zu ermöglichen.

Das bestehende Seminarprogramm wurde besonders für seine an den konkreten Bedürfnissen der Studierenden orientierte Vielfalt geschätzt. Im Mittelpunkt von Vorschlägen standen zusätzliche Seminarwünsche zu den Themen „Aufschieben“, „Kommunikation“, „soziale Beziehungsfähigkeit“, „Argumentationstraining“, „Projektmanagement“ und „Teamentwicklung“. Kritische Kommentare waren sehr selten. Vornehmlich bezogen sich diese auf Erfahrungen mit Wartezeiten auf Grund der begrenzten Plätze in den Gruppen. Andererseits wiesen Rückmeldungen, dass in Einzelfällen das Seminarangebot nicht die richtige Antwort auf eine individuelle Problemlage gewesen sei, auf die Problematik der studentischen Selbstzuweisung ohne Vorgespräche mit den Seminarleitungen hin.

Positive Stellungnahmen zu den Effekten des Seminarprogramms bezogen sich zum einen auf die von den Studierenden wahrgenommenen, individuellen Veränderungen. Die Zufriedenheit mit dem Angebot wurde im Besonderen mit der allgemein akzeptierenden und motivierenden Grundhaltung in den Seminaren in Verbindung gebracht; die gelungene Balance der Lerninhalte zwischen Theorie- und Praxiselementen wurde hervorgehoben wie auch die Ausgewogenheit zwischen der Gelegenheit zur Selbsterfahrung und dem Erwerb von praxisbezogenen Fähigkeiten. Offensichtlich waren die Seminare gut auf die Bedürfnislage der

Studierenden abgestimmt – so entsprachen die Kompetenz als auch die interpersonale Empathie der verschiedenen Seminarleiter/innen im Besonderen den Erwartungen der Studierenden. Die Angebotsstruktur in Gruppen wurde als wesentlich für die erzielten Lernerfahrungen eingeschätzt: dies sowohl hinsichtlich der Erfahrung, mit anderen eigene Probleme teilen zu können, als auch im Vorteil begründet von anderen lernen zu können.

Die Veränderung des eigenen Selbstkonzepts auf der Grundlage positiver Veränderungserfahrungen und einer optimistischen Zukunftssicht wurde unter anderem auch damit in Verbindung gebracht, in den Seminaren konkrete und anwendungsbezogene Fertigkeiten für den eigenen Studien- und Lebensalltag erworben zu haben. Viele Studierende berichteten zudem von zeitlich und inhaltlich richtig bemessenen Anstößen, die entscheidend waren, einen persönlichen Stillstand überwunden zu haben. Gleichzeitig wurden die Begleitung und Ermutigung bei der Erprobung neuer oder bisher nicht vertrauter Fertigkeiten hervorgehoben.

5. Diskussion

Die Ergebnisse der Evaluation sind ermutigend. Sie stützen die Annahme, dass die Seminare des ZSPB erfolgreich zur Förderung der persönlichen Studienkompetenz von Studierenden beitragen.

Die Ergebnisse beruhen auf einer umfassende Datengrundlage, die sich dadurch auszeichnet, dass sie auf der Grundlage von freiwilliger Teilnahme an einem Seminarprogramm erhoben worden ist, welches nicht obligatorischer Teil von Studiengängen ist und keine Anrechnungsfähigkeit als Studienleistung besitzt. Die Drop-Out-Rate ist ausgesprochen niedrig. Die Ergebnisse verweisen auf eine hohe Reliabilität, da die Evaluation eine Nachbefragung sechs Monate nach dem jeweiligen Seminarende einschließt. Dabei ist der Anteil jener Studierenden vergleichsweise groß, die nach sechs Monaten an einer Nachbefragung teilnahmen.

Das Seminarprogramm des ZSPB wurde vor 17 Jahren unter den folgenden Voraussetzungen eingerichtet. Zum einen sollte ein flankierendes Angebot der zentralen Studienberatung dazu beitragen, Studierende bei der Entwicklung notwendiger persönlicher Studienkompetenzen zu unterstützen. Dabei standen die Förderung persönlichen Studienerfolgs und gleichzeitig die Verringerung der Studienabbruchquoten im Mittelpunkt dieser Überlegungen. Zum anderen wurde dieses Programm als Ergebnis von Studien eingerichtet, nach denen zwar ein vergleichbarer Bedarf an spezifischen Unterstützungsangeboten für alle Studierenden festgestellt wurde, gleichzeitig aber bestätigt wurde, dass männliche Studierende und Angehörige bestimmter Studiengänge ein entsprechendes Angebot seltener und unter Vorbehalt in Anspruch nahmen.

Das Seminarprogramm, welches bewusst in Form und studienbezogenem Inhalt an vertraute akademische Veranstaltungsformen anknüpft und psychologische Fragestellungen nicht in den Vordergrund stellt, setzte sich deshalb auch zum Ziel, die Schwelle der Inanspruchnahme durch männliche Studierende und nicht beratungsaffine Studierenden zu senken.

Die Zusammensetzung der Untersuchungsstichprobe zeigt hingegen den bekannten überproportionalen Anteil sowohl

von Studentinnen als auch von Studierenden beratungsnaher Studiengänge. Damit ist das Seminarprogramm nur begrenzt erfolgreich gewesen, männliche Studierende und Angehörige beratungsferner Studiengänge zur Teilnahme an den Seminaren zu motivieren.

Auch eine weitere Zielsetzung hat sich nicht erfüllt. Entsprechend der traditionellen Erfahrung, nach der Studenten Beratung seltener und zudem zu einem deutlich späteren Zeitpunkt aufsuchen als ihre Kommilitoninnen, sind auch in der Untersuchungsstichprobe männliche Studierende unterrepräsentiert, sie sind entsprechend der üblichen Erfahrung deutlich älter und haben bereits wesentlich länger studiert. Generell ist jedoch hervorzuheben, dass die verschiedenen Seminare dem Bedarf und den Bedürfnissen der Teilnehmenden entsprechen. Die Studierenden sind durch ihre Probleme, wegen derer sie an den Seminaren teilnehmen, in hohem Maße belastet und berichten ein hohes Erwartungsniveau für persönliche Entwicklung und Veränderung durch die Seminare.

Die allgemeinen und gruppenspezifischen Ergebnisse zeigen deutliche Beiträge zu den gewünschten individuellen Veränderungsprozessen. Diese Entwicklung geht einher mit einem hohen Maß an Zufriedenheit mit den Seminarleitern/innen wie auch mit den organisatorischen Rahmenbedingungen der Seminare.

Insbesondere ist festzuhalten, dass der persönliche Gewinn aus der Teilnahme unabhängig ist von individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden. Unabhängig davon, wie alt sie sind, ob die Studierenden sich am Studienanfang oder am Studienende befinden, ob es sich um Studenten oder Studentinnen handelt, oder ob sie in hohem Maße oder vergleichsweise wenig unter ihren Problemen leiden – die Ergebnisse legen nahe, dass die Studierenden in vergleichbarem Maße von den Seminaren profitieren.

Eine wesentliche Bedingung, die mit einer erfolgreichen Seminarteilnahme zusammenhängt, konnte allerdings identifiziert werden. Das Ausmaß der individuellen Veränderungserwartung erwies sich als entscheidend für den persönlichen Teilnahmeerfolg. Hoch motivierte Studierende verfügen über die besondere Voraussetzung, ihre eigenen Zielsetzungen auch tatsächlich zu erreichen.

Weiterhin ist zu beobachten, dass jene männlichen Studierenden, die den Weg in das Seminarprogramm gefunden haben, in gleicher Weise profitieren wie ihre Kommilitoninnen. Darüber hinaus ist für die Studierenden beratungsferner Studiengänge im Seminarprogramm festzuhalten, dass diese sogar einen besonders hohen Gewinn durch ihre Teilnahme verzeichnen konnten: sie waren bei gleich hoher Veränderungserwartung besonders erfolgreich und berichteten ein größeres Ausmaß an positiven Veränderungen.

Die Bereitschaft bzw. die Vertrautheit mit der Inanspruchnahme von Unterstützung und Beratung trägt offensichtlich nicht entscheidend zum persönlichen Gewinn durch die Seminare bei. Dieses Ergebnis, nach dem Studie-

rende aus beratungsfernen Studiengängen das Seminarangebot sehr effektiv zu nutzen verstehen, wenn sie sich zur Teilnahme entschlossen haben, muss weitere Bemühungen nach sich ziehen, die Schwelle zur Nutzung des Angebotes für diese Zielgruppe zu senken.

Im Hinblick auf die zukünftigen Perspektiven des Programms ist festzuhalten, dass es sich lohnt, zusätzliche Ressourcen in die Fortführung und Erweiterung dieses erfolgreichen Programms zu investieren. Insbesondere bedarf es zusätzlicher Anstrengungen, das Angebot innerhalb der Universität sehr breit bekanntzumachen. Es sollte über angemessene Methoden nachgedacht werden, um männliche Studierende zur Teilnahme am Programm zu motivieren, aber auch den Kreis der Studierenden aus beratungsfernen Studiengängen deutlich zu erhöhen.

Durch geeignete Methoden wie individuelle Vorgespräche ist sicherzustellen, dass eine Indikation für die Seminare vorliegt und dass den Studierenden die Bedeutung der eigenen Veränderungsmotivation in Hinblick auf den späteren persönlichen Nutzen vermittelt wird. Wenn auch die Drop-Out Rate vergleichsweise gering ist, scheint eine zusätzliche Analyse der individuellen Gründe für einen vorzeitigen Abbruch des Seminars lohnend.

Angesichts der organisatorischen Vorgaben durch die Einführung der Bachelor-Master-Struktur wird eine Anpassung der organisatorischen Rahmenbedingungen der Seminare unumgänglich sein. Im Übrigen ist davon auszugehen, dass eine Beteiligung von Studierenden an den Seminarinhalten und der Seminarplanung zur regelmäßigen Vorgehensweise zählen sollte wie auch die fortgeführte, regelmäßige Evaluation des Seminarprogramms.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (1986): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bad Honnef.
- Figge, P. (1991): Die Ansprechbarkeit von Studierenden für Beratung - einige Ergebnisse einer Untersuchung zum Erscheinungs- und Bewertungsbild einer Beratungseinrichtung aus der Sicht von Universitätsmitgliedern. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Ein Jahr davor: Studieren in Europa. Viertes europäisches Kolloquium für Studienberater, 3.-5.Juli 1991. Dokumente zur Hochschulreform; 72, S. 210-214, Bonn, Berlin.
- Hahne, R. (1999): Studium und psychische Probleme. Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, Deutsches Studentenwerk, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (2008a): Bologna-Prozess im Überblick, Bonn, <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php>
- Hochschulrektorenkonferenz (2008b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2008, Bonn http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK-Statistik_SoSe_2008_komplett.pdf

■ **Dr. Peter Figge**, Dipl.-Psych., Psychologischer Psychotherapeut, Wissenschaftlicher Direktor des Zentrums für Studienberatung und Psychologische Beratung der Universität Hamburg, E-Mail: Figge@uni-hamburg.de

Reihe Gestaltung
motivierender
Lehre
in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Peter Viebahn:

Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

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

Gerhart Rott



Gerhart Rott

Psychologische Aspekte des studierendenzentrierten Ansatzes

Seit 1999 werden die europäischen Universitäten von einer Welle der Veränderung erfasst: Im Zuge des Bologna-Prozesses soll die europäische Hochschulbildung internationalisiert und aneinander angeglichen werden, um einen europäischen Hochschulraum zu bilden, der bis 2010 einheitlich organisierte tertiäre Bildungsmöglichkeiten gewährleisten soll. Hierzu wurden in den letzten Jahren zahlreiche Umstrukturierungen an den Universitäten nötig, welche oftmals von Schwierigkeiten begleitet und belastet wurden. In Folge unterschiedlicher Umsetzungsstrategien und hochschulpolitischer Voraussetzungen entstanden nationale Einfärbungen der Ergebnisse innerhalb dieser Reformprozesse, die in widersprüchlichen Konstellationen manchmal zu wenig überzeugenden Resultaten führten.

In den kommenden zehn Jahren, so zeichnet es sich in den europäischen Diskursen ab, wird es darum gehen, auf Basis begleitender Analysen die konzeptionelle Entwicklung zu vertiefen und zu wirkungsvollen Verknüpfungen einzelner Reformfelder zu kommen, die dazu beitragen, in sich stimmig Ziele und Umsetzungen in Übereinstimmung zu bringen. Dabei kommt den konkreten Studienbedingungen, der Feinstruktur der Studiengestaltung und dem tatsächlichen Studierverhalten sowie der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden eine besondere Bedeutung zu.

Aus der Heterogenität vieler Veränderungen und der hieraus erwachsenden Unübersichtlichkeit, die nicht nur die Lehrenden und Studierenden sondern auch Studienberater/innen verunsichert, resultiert der gegenwärtige Handlungsdruck, unter dem die Studienberatung wichtige Vermittlungsarbeit leistet. In diesem Handlungsfeld entstehen sowohl wichtige kritische Erkenntnisse als auch neue Konzepte und pragmatische, lösungsorientierte Antworten, die Eingang in die beginnende Fundierung des Europäischen Hochschulraums finden können. Zugleich kann die Studienberatung in der Verknüpfung mit zentralen Kategorien des Europäischen Hochschulraums ihr Profil schärfen. Im Folgenden soll durch die Verknüpfung des studierendenzentrierten Ansatzes mit der Studienberatung unter besonderer Berücksichtigung der psychologischen Beratung ein erster Schritt in diese Richtung gemacht werden. Dabei werden fachliche Diskurse in der Arbeitsgruppe FEDORA-PSYCHE (Psychological Counselling in Higher Education) herangezogen, die in den letzten beiden Jahrzehnten auf europäischer Ebene hierzu relevante Fragen und Ansätze formuliert hat.¹

1. Der studierendenzentrierte Ansatz

Eines der Konzepte, das die European University Association (EUA) und die Untersuchungen im Rahmen des Bologna-Prozesses als Prüfkriterium für die Qualität der Hochschulbildung besonders hervorheben, ist der studierenden- oder lernerzentrierte Ansatz. Er ist mit der Modularisierung der Studiengänge, Vergleichbarkeit von Abschlüssen, ECTS, Anerkennung von Studienleistungen, Beschäftigungsfähigkeit und dem Konzept des lebenslangen Lernens verbunden. Zudem ist er mit der Schaffung eines europäischen Qualifikationsrahmens und den entsprechenden kontroversen Debatten verknüpft. Der lernerzentrierte Ansatz soll die Studierenden dazu befähigen, die Bildungs- und organisatorischen Ziele des europäischen Hochschulraums zu erreichen. Der fünfte offizielle Untersuchungsbericht zum Verlauf des Bologna-Prozesses, der sogenannte Trend V-Bericht, beispielsweise beobachtet einen Wandel von staatlichen und legislativen Maßnahmen hin zu einem Handlungsfokus innerhalb der Institutionen in "broad support for the underlying idea of more student-centred and problem based learning" (Crosier et al. 2007, S. 6). Studierendenzentriertes Lernen und problembasiertes Lernen gelten somit als die neuen Paradigmen der tertiären Bildung. Obwohl der Fokus in der Hochschulreform bisher auf strukturellen Veränderungen gelegen hat, lässt sich ein erweitertes Bewusstsein dafür erkennen, "that the most significant legacy of the process will be a change of educational paradigm across the continent" (ebd., S. 7). Diese Erkenntnis geht einher mit einem Wandel von einem lehrer- hin zu einem lernerzentrierten Ansatz in der Hochschulbildung. Dennoch ist ein interessanter Widerspruch in dieser Entwicklung zu erkennen: Obwohl der Wert eines studierendenzentrierten Ansatzes auf der Ebene der Curriculumsreform anerkannt wird, wird er nicht explizit als Leitprinzip genannt. Nichtsdestoweniger haben praktische Schritte in der Curriculumsreform zu einer tieferen Betrachtung der Bedürfnisse und Entwicklungsprozesse der Studierenden angeregt, und ein

¹ Die hier vorliegende Darstellung beruht auf einem englischsprachigen Vortrag auf der FEDORA-PSYCHE Konferenz in Kreta im September 2007: Rott, G. (2008): Psychological Aspects of Student-Centred Approaches in Higher Education. In: Giovazolias, Th./Karademas, E.C./Kalantzi-Azizi, A. (Hg.): Crossing internal and external Borders. FEDORA PSYCHE Conference in Rethymnon, Athens, S. 15-28.

“shift in thinking may follow instead of precede a reform of structures” (ebd., S. 20). So entstehen interessante Zusammenspiele von theoretischen Konzepten und praktischen Anforderungen.

Kernelemente des lernerzentrierten Ansatzes sind eine aktive Beteiligung der Studierenden am Lernprozess und eine erweiterte Wahlmöglichkeit dessen, was und wie man lernt. Interaktive Einbindung und Beteiligung der Studierenden sowie das generelle Lernumfeld evozieren ein Lernen, in dem sich emotionale und kognitive Prozesse gegenseitig unterstützen. Die Studierenden können ihr eigenes Lernen als wichtige Schritte hin zu einer Erweiterung ihrer Fähigkeiten verstehen, was sich wiederum positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirkt. Es entstehen Metakognitionen und sich emotional verstärkende Prozesse zur Herausbildung studienförderlicher Haltungen.

Ohne die Rolle von Macht in der Bildung – geschweige denn in Bildungseinrichtungen – bestreiten zu wollen, setzen sich lernerzentrierte Ansätze dafür ein, die Machtbalance vom Lehrenden hin zum Lerner zu verschieben. Sie vermitteln Fähigkeiten und Wissen, um den Lernprozess und die Übertragung des erworbenen Wissens in praktische Anwendung zu unterstützen; gleichzeitig benötigen sie jedoch auch bestimmte Fähigkeiten auf Seiten der Studierenden wie auch der Lehrenden.

Die Beantwortung der Fragen, wie und in welchem Maße die generellen Prinzipien von studierendenzentriertem Lehren und Lernen in die Hochschulbildung integriert werden können, ist eine wichtige und dringliche Aufgabe. Curriculumsgestaltungen auf der Basis von problembasiertem Lernen (PBL) in einigen Ländern oder auf Basis eines Personal Study Plan (PSP), wie in Finnland, stellen konkrete Schritte in diese Richtung dar. Bezogen auf die Lehrerbildung haben Stark et al. in einer vergleichenden empirischen Untersuchung die Effekte von problembasierten und instruktionsorientierten Seminar-konzeptionen herausgearbeitet, wobei die Überlegenheit für den problembasierten Ansatz „hinsichtlich der Förderung komplexer Wissensanwendung und der Vernetztheit und Wissenschaftlichkeit des erworbenen Wissens“ (Stark et al., im Druck) nachgewiesen werden konnte.

Dennoch bleibt die Frage, wie diese Konzepte zu der Entwicklung eines studierendenzentrierten Ansatzes im ganzen europäischen Hochschulraum beitragen können. Es kann dabei ergiebig sein, einen neuen Blick auf Konzepte zu werfen, die entstanden sind, als unsere Universitäten noch merklich nationale Institutionen waren. Für Deutschland wäre das z.B. Wilhelm von Humboldts 200 Jahre altes Konzept der „wissenschaftlichen Bildung“, das auf schlüssige Weise die gegenseitige Abhängigkeit von persönlicher Autonomie, der Entwicklung von Wissen und der Interaktion mit anderen Mitgliedern der akademischen Welt im Kontext seiner Zeit reflektiert und das in Vielem immer noch Bestand hat.

Diese historische Rekonstruktion tief verwurzelter lokaler und nationaler Konzepte in einem sich ausweitenden europäischen Kontext kann die Entwicklung einer reichhaltigeren und weiter akzeptierten europäischen Vision von Hochschulbildung in Theorie und Praxis fördern, oder, um es programmatisch zu sagen: Das große Ganze ist schön, wenn es die erprobten Werte des Kleinen umfasst.

Die gegenwärtige allgemeine Diskussion deutet darauf hin, dass studierendenzentriertes Lernen ein hervorragendes Arbeitsfeld für Berater/innen bietet, um das in der Arbeit mit Studierenden erworbene Wissen mit den allgemeinen Reformen in Lehre und Lernen zu verbinden. Es ergeben sich Perspektiven, um Brücken zwischen dem Diskurs unter den psychologischen Studienberatern/innen und dem weiter gefassten Diskurs über die Entwicklung des europäischen Hochschulraums zu schlagen.

Im Folgenden werden vier Themen angesprochen, die dazu geeignet erscheinen, Beratung mit Bildungs- und Politikdiskursen zu verbinden:

- Kompetenzen,
- Kreativität,
- innovative Bewältigung anspruchsvoller Unterschiede,
- Flow und Struktur.

2. Kompetenzen

Im Zusammenhang mit dem europäischen Hochschulraum werden Kompetenzen im Vergleich zu Lernergebnissen definiert. Lernergebnisse sind Aussagen über das, was Studierende wissen, verstehen und/oder darstellen können sollten, nachdem sie einen Kurs oder ein Modul abgeschlossen haben. Die Struktur von Kompetenzen jedoch ist komplexer, da sie eine dynamische Kombination von Wissen, Verständnis, Fähigkeiten und Qualifikationen repräsentieren, die durch Bildungsprogramme erweitert werden sollen. Sie beinhalten u.a. autonome und reflektierende Handlungen, kritisches Denken, Informationsmanagement sowie Lern- und Forschungsfähigkeiten (selbstreguliertes Lernen), Zeitmanagement und andere Selbstmanagementfähigkeiten, zwischenmenschliche und intrapersonelle Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Sprache, mathematische und digitale Kompetenzen sowie die Fähigkeit, Lernen zu lernen. All diese Elemente stehen in Verbindung zum lebenslangen Lernen sowie zu den Bestrebungen, Studierende bei der Gestaltung ihres Studiums als Teil ihrer Berufslaufbahn zu unterstützen.

In gewisser Hinsicht scheint es einfach zu sein, Brücken zwischen den Konzepten zur Kompetenzentwicklung innerhalb des studierendenzentrierten Lernparadigmas und den psychologisch und psychotherapeutisch basierten Beratungsinerventionen zu schlagen: Mögliche Interventionsmethoden zielen darauf ab, die Erwartungen an die Selbstwirksamkeit zu erhöhen, selbstregulierende Wahrnehmungen und Handlungen, einschließlich das Setzen von Zielen, zu verbessern, Problem lösende und Stress abbauende Fähigkeiten zu erweitern sowie Emotionen deutlicher wahrzunehmen und ihnen mit größerem Verständnis zu begegnen. Bezugspunkte können etwa aufschiebendes Verhalten, Prüfungsängste oder die Verbesserung sozialer Fähigkeiten sein. Die Erweiterung von Bewältigungsfähigkeiten verbessert nicht nur erfolgreiches Verhalten, sie reduziert auch bedrohliche Gefühle und trägt zu einer positiveren Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt bei. All diese Fähigkeiten erhöhen das Selbstvertrauen und unterstützen die oben beschriebenen Lernkompetenzen. Sofern mögliche Interventionsmöglichkeiten und Beratungssettings ein Verständnis für metakognitives Wissen erzeugen und die Studierenden dazu stimulieren, konstruktiv zu reflektieren (vgl. Masui/De

Corte 2005), unterstützen sie einen wichtigen Teil des selbstregulierten Lernens.

Aber von einem kritischen Standpunkt aus muss die enge Verschränkung von psychologischen und psychotherapeutischen Interventionen mit dem Konzept der Kompetenzen hinterfragt werden. Immerhin akzentuieren fachliche Grundlagen der Beratung die Grenzen von Interventionen und versuchen, eine missverständliche Überdehnung ihrer Reichweite zu vermeiden. Schouwenburg beispielsweise weist darauf hin, dass ein Aufschieben des Studiums mit tiefer gehenden Persönlichkeitsstörungen verbunden sein kann, welche eine umfassendere psychotherapeutische Behandlung erfordern (vgl. Schouwenburg 2005, S. 77); gleichermaßen kann es aber auch eine Art Sucht sein, in welchem Fall das Hauptziel nicht die Heilung, sondern "the maintenance of dilatory behaviour at a 'normal' rate" (ebd.) wäre.

Mit Blick auf weitere kulturelle Muster ist zudem darüber nachzudenken, ob die Betonung von Kompetenzen sowie der Notwendigkeit ihrer Entwicklung nicht vielleicht zu einem übersteigerten Perfektionismus führt – insbesondere unter weiblichen Studierenden (vgl. Bauer/Fredtoft 2006). Diese Art Perfektionismus kann ihre Wurzeln in einer mangelnden Abnabelung von expliziten oder impliziten Erwartungen oder Druck von Seiten der Eltern haben und das Angstgefühl erhöhen. Es ist daher für Studierende, die unter solchen Problemen leiden, notwendig, zunächst diese Abhängigkeit zu erkennen und zu überwinden, ehe sie mehr Energie in den Erwerb von Kompetenzen stecken.

Darüberhinaus sollte man in einer allgemeineren sozialen Perspektive fordern, dass Kompetenzen auch bezüglich ihrer Funktion der "power exertion in a post-modern consumer society" (Kvale 2006, S. 91) interpretiert werden, wobei die entscheidenden Fragen sind, wer Macht auf wen ausübt, an welchem Punkt und mit welcher Auswirkung. In diesem Sinne ist es sicherlich die Aufgabe der Berater/innen, nicht nur das entsprechende Know-how zum Kompetenzerwerb zu vermitteln, sondern gleichzeitig auch die psychologischen Bedingungen, die diesen Prozessen zugrunde liegen, zu unterstreichen und für ein tieferes Verständnis für ihre Beziehung zu persönlicher Entwicklung und zu kulturellen Mustern inner- und außerhalb der Hochschule einzutreten.

3. Kreativität

Eines der Hauptprojekte der EUA in jüngster Vergangenheit war das Creativity Project, an dem sich mehr als 20 Länder beteiligten. Dieses Projekt identifiziert die Gefahren rein mechanischer Anwendung von Konzeptionen in den Universitäten, um politischen Erwartungen gerecht zu werden und vordefinierte Ziele zu erreichen (vgl. EUA 2007, S. 6). Auch sieht es die Verstärkung von Kreativität in der tertiären Bildung als eine Kernvoraussetzung für den Erfolg europäischer Hochschuleinrichtungen sowie für die Entstehung einer Wissensgesellschaft. Eine solche Perspektive erfordert eine Neubewertung aller internen und externen Bedingungen, welche Kreativität fördern oder behindern, einschließlich Innovation in Lehren und Lernen. Somit wird wiederum die Rolle des Lehrenden, welche oft in anderen Bildungsumfeldern verwurzelt zu sein scheint, als besonders bedeutend bestätigt, um Kreativität unter Studierenden zu fördern. "In some instances the teacher will play the

traditional role of organiser and provider of knowledge; in other instances the teacher's role will be that of facilitator, instructor or mediator, and the learners will take on the roles of researchers and organisers of their own and others' learning processes" (ebd. S. 28). Dieser Vorgang der Dezentralisierung deckt sich mit einem Wachstum in der Mannigfaltigkeit der Lernumfelder wie "study circle, workshops or debate café, which transcend the one way teaching, passive listening and strictly hierarchical relations" (ebd.).

Bereits der Beginn universitärer Erfahrungen eines Studierenden wird als signifikant wahrgenommen. Die Einführung in die Universität kann positive Auswirkungen auf studienzentrierte Einstellungen haben und zu der Entstehung gemeinschaftlicher und sozialer Kompetenzen beitragen, besonders dann, wenn Studierende höherer Semester Studienanfängern die Idee der Miteigentümerschaft am Lehr- und Lernprozess vermitteln können.

Aber Kreativität in akademischen Leistungen, wie erstrebenswert sie auch ist, sollte nicht zu eng im akademischen Bezugsrahmen betrachtet werden. In zahlreichen Beiträgen zu dem Diskurs über psychologische Beratung wurde dezidiert darauf hingewiesen, dass die Universität ein soziales und kommunikatives Netzwerk ist, mit dem Studierende in einer wichtigen Phase ihres Lebens in Bezug stehen. In einem Beitrag über Trennung und Bindung hat Ann Conlon dargelegt, dass Studierende hoffen, die Universität biete ihnen ein freundliches Umfeld in dieser wichtigen Übergangsphase. Dies ist eine erleichternde Voraussetzung, um schwierige psychologische Anforderungen wie "the capacity to apply one's learning and talents to work or study" (Conlon 2002, S. 95) zu meistern. Mit dem Eintritt in die Hochschule beginnen Studierende im Idealfall damit, sich diesem neuen Reich der Kreativität zu öffnen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang zwischenmenschliche Erfahrungen und Erkenntnisse innerhalb der Studierendengruppe sowie zwischen der Gruppe und ihren Lehrern, die u.a. zu einem erweiterten Rollenverständnis führen. In diesem Kontext können Studierende wichtige Elemente einer kreativen Persönlichkeit entwickeln oder ausbauen: Vorstellungskraft, Selbstbewusstsein, Originalität, Hingabefähigkeit, Phantasie, Selbstvertrauen und Frustrationstoleranz (vgl. Holm-Hadulla 2007, S. 16). Stereotypen können aufgelöst werden, und die Fähigkeit "to experience the world along modalities" (Csikszentmihalyi 2000, S. 341) kann in einem ermutigenden Umfeld unterstützt werden.

In einer Analyse des Rückhalts, den psychologische Beratung in der Förderung von Kreativität bietet, stellt Ann Conlon die Anwendung von Talent in Arbeit und Studium in Beziehung zur allgemeineren Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung. Studierende müssen sich selbst finden innerhalb eines neuen Umfelds, ohne die Fähigkeit zu verlieren, neuen Erfahrungen und neuem Wissen offen gegenüberzustehen (vgl. Conlon a.a.O., S. 96). Dabei können sie mit ungelösten emotionalen Problemen sowohl normalen als auch neurotischen Ursprungs konfrontiert werden und deshalb Hilfe in der Beratung suchen. Aus dieser einmaligen Verschränkung von akademischem und psychologischem Setting heraus kann eine professionelle Betrachtung der persönlichen Erfahrungen von Studierenden dem Dialog über die Frage, in welchem Umfang und mit welchen Einschränkungen studienzentriertes Lernen zur Förderung von Kreativität beiträgt, Substanz verleihen.

4. Innovative Bewältigung bedeutungsvoller Unterschiede

Ein Kernelement des Bologna-Prozesses und der Einrichtung des europäischen Hochschulraums ist eine erhöhte Mobilität auf Seiten der Studierenden während ihres Studiums. In der Zeit, die sie in einem fremden Land verbringen, können Studierende neue interkulturelle Kompetenzen außerhalb ihres Studienfaches erwerben. Gleichzeitig können sich Studierende aber auch einer Reihe neuer, potentiell riskanter und Stress hervorrufender belastender Situationen und Begegnungen gegenübersehen, da sich Studierende in einem internationalen Kontext einer Vielzahl von konkurrierenden, manchmal sogar sich widersprechenden Werten, Vorstellungen und Einstellungen anpassen müssen. Ein Scheitern dieser Anpassung kann zu Verwirrung und Identitätsverlust führen, was sich wiederum negativ auf akademische Leistungen auswirken kann.

Für die Arbeit der Studienberater/innen bedeutet dieser Internationalisierungsprozess eine steigende Komplexität in Hinblick auf Trennungs- und Bindungsprobleme ihrer Klienten, welche heterogene persönliche und bildungsbiographische Erfahrungen aus verschiedenen Kultur- und Sprachkreisen mit sich bringen. Laut Depreuw lassen sich die Probleme, mit denen die Beratungseinrichtungen aufgesucht werden, wie folgt zusammenfassen (vgl. Depreuw 2005, S. 14ff.):

1. akademische Probleme wie eine unzureichende Vorbereitung auf die Standards der aufnehmenden Institution oder Schwierigkeiten bei der Anpassung an Lehrmethoden,
2. Kommunikationsprobleme wie z.B. mangelnde Sprachkenntnisse,
3. Mangel an sozialem Rückhalt,
4. Erwartung an Geschlechterrollen und Verhalten unter den Geschlechtern,
5. Lebensgewohnheiten und Lebenshaltungskosten,
6. Diskriminierung und Rassismus oder Stereotypenbildung.

Um diese Probleme erfolgreich lösen zu können, bedarf es interkulturellen Wissens und Einfühlungsvermögens seitens der Beraterin/des Beraters und der Studierenden. Darüber hinaus ist es die Aufgabe der Berater/innen, eine Struktur und Atmosphäre zu schaffen, in der Studierende lernen, das Neue, Fremde um sie herum zu erkennen, zu akzeptieren und zu respektieren. Um dies zu erreichen, muss der Studierende erst sich selbst verstehen, ehe er seinen Platz in Bezug auf das Andere finden kann. Hierzu müssen Studierende konzeptionelle Netzwerke aufbauen. Dies beinhaltet das aktive Einsetzen eigener Erfahrungen im Umgang mit anderen bei gleichzeitiger Akzeptanz der Unterschiede in deren Erfahrungen und Hintergründen. Der Versuch, Gemeinsamkeiten zu identifizieren, führt zu neuem Wissen.

Auf Seiten der Berater/innen sind Stereotypen im Umgang mit internationalen Studierenden zu vermeiden, da Verallgemeinerungen wie „die Italiener sind...“ oder „die Deutschen sind...“ meist nicht sehr hilfreich sind (vgl. Lago 1996, S. 86). Berater/innen müssen feinfühlig genug sein, um die Fallstricke kultureller Abkapselung, kulturellen Rampenlichts oder kultureller Blindheit zu vermeiden. Ein Beratungsumfeld soll dazu einladen, sich kultureller Unterschiede und Hindernisse bewusst zu werden und nach kreativen Lösungswegen zu suchen (vgl. Depreuw 2005, S. 19).

Dies kann natürlich nur im Wechselspiel und in der Zusammenarbeit mit den Studierenden passieren.

Auf der Wissens Ebene versteht man unter innovativer Bewältigung bedeutungsvoller Unterschiede den Erwerb von so genanntem inter- und transdisziplinärem Wissen, d.h. Fähigkeiten, die nicht nur in dem gewählten Studiengang oder Beruf wichtig sind, sondern die über die Grenzen der eigenen Disziplin hinaus in jede Situation übertragbar sind. Heute ist es ein Kernelement der Beschäftigungsfähigkeit sowie der Genese neuen Wissens, über solche Fähigkeiten zu verfügen. Um interdisziplinäre Fähigkeiten erwerben zu können, müssen Studierende lernen, wie sie Wissen, das außerhalb ihres Kernfaches liegt, in das in ihrem Fach vermittelte Wissen integrieren können. Diese Neuordnung und Anpassung von Wissen können zu belastenden Situationen führen, wenn sie die Studierenden von einer gerade angeeigneten methodischen Sicherheit in ihrem Fach wegführen und Grenzen ihres Faches aufzeigen. Es ist dann die Chance der Berater/innen, diese Neuordnungsprozesse zu unterstützen, indem sie geistige Offenheit und Frustrationstoleranz exemplarisch unterstützen. Sie sind in diesem Bereich besonders kompetent, da sie Fähigkeiten und Wissen auf den Gebieten des aktiven Zuhörens, der Bewertung von Erfahrungen sowie ihrer kognitiven Reorganisation verfügen. Sie können es Studierenden deshalb erleichtern, ihre Gefühle, Gedanken und Sichtweisen in ein neues Bezugssystem zu überführen.

Innerhalb des Beratungsumfeldes lernen Studierende, ihre intellektuellen und emotionalen Erfahrungen auf eine neue Art zu verstehen; sie machen neue Erfahrungen und evaluieren sie in einem neuen Kontext. Die Beraterin/der Berater kann daher die Erweiterung von selbstregulierender Lernkompetenz in fremden und komplexen Umgebungen exemplarisch anregen.

5. Strukturen und Flow

Innerhalb des europäischen Hochschulraums stellt die Aufgabe, strukturelle Reformen und eine Forderung nach Flexibilität zu balancieren, ein Kernproblem dar. Im Rahmen des Bologna-Prozesses soll der europäische Hochschulraum gemeinsame Rahmenbedingungen schaffen, die gegenseitiges Verständnis und Transparenz fördern und sich gleichzeitig den ständig wechselnden Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft anpassen. Neben der hochschulpolitischen und institutionellen Ebene spiegelt sich diese Suche nach Balance auch innerhalb der Entwicklungen des Lernumfelds und schließlich auf der Ebene der Studierenden.

Der Trend V-Bericht identifiziert eine Notwendigkeit der Gesellschaft "to cope with a certain amount of flexibility and uncertainty with regard to qualifications" (Crosier et al. 2007, S. 24). Die Studienangebote, die zu diesen Qualifikationen hinführen, müssen deshalb selbst zugleich transparenter und flexibler werden, um den Bedürfnissen der Lerner genügen zu können.

Über den Aufbau der Module und Curricula verhandelt das Lehrpersonal auf Basis ihrer akademischen Disziplin und deren Anwendungen – vorzugsweise unter Beteiligung der Studierenden sowie interner und externer Interessengruppen. Innerhalb eines hoffentlich viel versprechenden lernerzentrierten Umfelds, welches Flexibilität und Konsistenz vereint, "students [will] ask questions, contribute to

discussions in their field, write papers, do independent research and ultimately challenge views and theories in their discipline" (Bergan 2006, S. 19). Die Fähigkeiten, Einstellungen und Werte – kurz die Kompetenzen –, die sie erwerben, werden durch die Studierenden während ihres Lernprozesses gefördert und so zu einem Teil ihrer langfristigen Persönlichkeitsentwicklung. Damit sind institutionelle Anforderungen an die Studenumwelt gestellt, jedoch auch aktive Klärungsprozesse seitens der Studierenden erforderlich. Hierzu können die Studienberatung insgesamt und vertiefend die psychologische Beratung einen wichtigen Beitrag leisten.

Innerhalb des Diskurses von FEDORA-PSYCHE und dem allgemeineren Diskurs über psychologische Beratung nimmt die Frage, wie die Beziehung zwischen der inneren Persönlichkeitsstruktur und externen Bildungs-, Kultur- und Sozialstrukturen eingeschätzt werden kann, eine zentrale Rolle ein. Die Art wie sich Studierende als junge Erwachsene an die an ihre Rolle gestellten Ansprüche anpassen, indem sie die Wahrnehmung ihrer eigenen inneren Welt entwickeln und ihren Handlungsradius angesichts interner und externer Ansprüche erweitern, wird aus zahlreichen Perspektiven diskutiert. Dies schließt u.a. die Identitätsentwicklung in einer Phase der Veränderung, die Bewältigung von psychologischen Problemen wie Prüfungsangst, die Verbesserung des Wohlbefindens und die Anpassung an eine neue Kultur ein. Man kann diese psychologischen Prozesse als einen Versuch der Studierenden betrachten, eine Balance zwischen internen und externen Strukturen und Vorgaben zu finden. Diese Ausgleichsprozesse können durch positive Emotionen unterstützt und/oder erleichtert werden.

Die Erfahrung des Balancierens kann mit den Begrifflichkeiten von Kuhls Motivationstheorie als "holistic processing" (vgl. Kuhl 2000) beschrieben werden, oder aber als das Gefühl einer Passung zwischen dem Selbst und der umgebenden Welt. Diese Fähigkeit zu Balancieren ermöglicht es den Studierenden, mit Ängsten und Sorgen auf der einen und mit Langeweile auf der anderen Seite umzugehen. Sie können so erweitern, was Mihalyi Csikszentmihalyi und seine Kollegen als „Flow“ beschrieben haben, ein Begriff, der sich auf das Gefühl der Harmonie zwischen Studierenden und ihren Studienprozessen und Aufgaben bezieht. Mit dem Gefühl und der Erfahrung des völligen Aufgehens in der Aufgabe wird das Selbstvertrauen der Studierenden gestärkt (Csikszentmihalyi/Rathunde 1993, S. 76). Die Möglichkeiten für solche das Selbstwertgefühl steigernde Erfahrungen zu erweitern, ist Aufgabe der Studierenden aber auch aller anderen Teile der Universität. In diesem Dialog können Berater/innen sich am effektivsten einbringen, wenn sie kritische und zugleich konstruktive Partner sind.

6. Zusammenfassung

Die Beziehungen der Studierenden innerhalb und zu der Universität als einem sozialen Umfeld entwickeln sich auf verschiedenen Ebenen. Studierende müssen sich an eine neue Umgebung anpassen, die auf Wissen, Lehren und Lernen fokussiert ist; dennoch geht diese Beziehung über eine bloße Anpassung hinaus. Es ist genauso ein Prozess der In-

dividualisierung, in welchem jeder Mensch eine persönliche Balance zwischen seiner inneren und der äußeren Welt findet. Die tertiäre Bildung legt heutzutage einen expliziten Fokus auf das Finden dieser Balance.

Die Aufgabe, Wissen zu erwerben und eine kreative Balance zu finden, bedeutet für das Individuum den Beginn eines begrenzten und gleichzeitig unendlichen Prozesses. Die am weitesten entwickelten Konzepte in der Hochschulbildung sehen Studierende heute als aktiv und explizit engagiert in sozialen und wissensbasierten Kontexten und als eingebunden in ihre Persönlichkeitsentwicklung.

Die Fähigkeit, zu lernen und den Lernprozess zu entwickeln sowie sich anzupassen und Leben, Arbeit und Freizeit zu balancieren, wird zunehmend zu einem Kernanliegen der tertiären Bildung. Demzufolge ist der studierendenzentrierte Ansatz ein Versuch, junge Menschen dazu zu befähigen, ihrer doppelten Rolle als Studierende und Bürger gerecht zu werden. Es ist zudem ein Versuch der akademischen Gemeinschaft, zu dem „empowerment of individuals to manage their own learning and careers“ (Council of the European Union 2004, S. 7) beizutragen. In einer solchen Zielsetzung versucht die Hochschulbildung, einen sozialen und sinnhaften Raum zu konstruieren, in dem sich die Identität der Studierenden in einer Weise herausbilden kann, die sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft förderlich ist.

Die Möglichkeit, diesen Diskurs mit dem Diskurs, der im Kontext von FEDORA-PSYCHE und darüber hinaus auf europäischer Ebene in der Studienberatung entwickelt wurde, zu verbinden, bietet eine dynamische Perspektive. Diese Begegnung der Diskurse wird in den kommenden Jahren noch vertieft werden, angereichert durch die kritische Entwicklung von neuen Einsichten, neuen praktischen Lösungen und einem erhöhten gemeinsamen Verständnis unter psychologischen Beratern, Psychotherapeuten, dem akademischen Lehrpersonal und Studierenden. Es bleibt zu hoffen, dass ein solcher Dialog Kraft gewinnen kann, um zu konkreten Verbesserungen in der Gestaltung des Europäischen Hochschulraums beitragen zu können.

Literaturverzeichnis²

- Bauer, M./Fredtoft, T. C. (2006): Students in Modernity. In: Andersen, P./Aastrup, W./Rott, G. (Hg.): VIIIth FEDORA Congress "Students and Graduates in the Europe of Tomorrow – student services providing a foundation for lifelong learning and development" 25.-28.5.2003, Odense, Denmark, Louvain-la-Neuve, S. 230-233.
- Bergan, S. (2006): Promoting New Approaches to Learning. In: Froment, E./Köhler, J./Purser, L./Wilson, L. (Hg.): Bologna Handbook – "Making Bologna Work" (B.1.1-1). Berlin, Stuttgart.
- Commission of the European Communities (2005): Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. COM(2005)548 final. 2005/0221(COD). Heruntergeladen am 20. August 2007 von http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf.
- 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. 91-104.

² Für eine ausführlichere Literaturliste wenden Sie sich bitte an den Autor. Veröffentlichungen im Rahmen von FEDORA-PSYCHE finden Sie im Internet unter www.fedora.eu.org sowie unter <http://elpub.bib.uni-wupper-tal.de/rootcollection/zsb/fedora>.

- Crosier, D./Purser, L./Smidt, H. (2007): Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. Brussels.
- Csikszentmihalyi, M. (2000): Creativity. In: Kazdin, A. E. (Hg.): Encyclopedia of Psychology, New York, S. 337-342.
- Csikszentmihalyi, M./Rathunde, K. (1993): The Measurement of Flow in Everyday Life: Toward a Theory of Emergent Motivation. In: Dienstbier, R./Jacobs, J. E. (Hg.): Developmental Perspectives on Motivation. Volume 40 of the Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln and London, S. 57-97.
- Depreeuw, E. (2005): Student Counselling in a Cross-Cultural Perspective. In: Boekhorst, T./Uildruiks, E. (Hg.): Internationalisation within Higher Education in an Expanding. New Developments in Psychological Counselling. FEDORA PSYCHE Conference in Groningen, 8th to 11th June 2005. Louvain-la-Neuve, S. 3-21.
Heruntergeladen am 20. August 2007 von <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/groningen05/conf05.pdf>.
- EUA (2007): Creativity in Higher Education. Report on the EUA Creativity Project 2006-2007. Brussels.
- Holm-Hadulla, R. M. (2007): Kreativität. Konzept und Lebensstil. 2. überarbeitete und ergänzte Ausgabe. Göttingen.
- 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.
- Kvale, S. (2006): Students in the Europe of Tomorrow – Student Services Supporting Lifelong Learning and Development. In: Andersen, P./Aastrup, W./Rott, G. (Hg.): VIIIth FEDORA Congress "Students and Graduates in the Europe of Tomorrow – student services providing a foundation for lifelong learning and development" 25.-28.5.2003, Odense, Denmark, Louvain-la-Neuve, S. 85-91.
- Lago, C. (1996): Counselling Students from Other Countries Based on the Findings from Hofstede's Research. In: Association for Student Counseling (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. 86-94.
- Masui, C./De Corte, E. (2005): Learning to Reflect and to Attribute Constructively as Basic Components of Self-Regulated Learning. British Journal of Educational Psychology 75/2005, S. 351-372.
- Schouwenburg, H. C. (2005): On Counselling the Procrastinator in Academic Settings. In: Boekhorst, T./Uildruiks, E. (Hg.): Internationalisation within Higher Education in an Expanding. New Developments in Psychological Counselling. FEDORA PSYCHE Conference in Groningen, 8th to 11th June 2005, Louvain-la-Neuve, S. 67-80.
Heruntergeladen am 20. August 2007 von <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/dokumente/zsb/fedora/workgr/psyche/conf/groningen05/conf05.pdf>.
- Stark R./Herzmann, P./Krause, U.-M. (im Druck): Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung. Ms. Zur Veröffentlichung in der Zeitschrift für Pädagogik angenommen.

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

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements



Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt.

Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass der Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen kann.

ISBN 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,
2. Auflage, 525 Seiten, 34,20 Euro

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

Michael Weegen



Michael Weegen

Studienerfolgsquoten von Hochschulen: Ein geeigneter Indikator für die Hochschul- und Studienwahl?

Eignen sich im Rahmen von Studienberatungsprozessen Informationen, die Aussagen zum Studienerfolgsniveau einer einzelnen Hochschule machen? Oder sind derartige Quoten im Gegensatz zu den fächerbezogenen Indikatoren weniger bzw. nur mit großen Einschränkungen aussagekräftig?

Vorab: Redet man über sogenannte Studienerfolgsquoten, so muss man - um Verwechslungen und Irrtümer zu vermeiden - zunächst auf die Entwicklung der Quoten- und Verfahrensvielfalt eingehen.

1. Quoten- und Verfahrensvielfalt

In der Hochschulplanung hat man mit Einführung der Verordnung über die Kapazitätsermittlung zur Vergabe von Studienplätzen (KapVO) erstmals in den siebziger Jahren erfolgsorientierte Ansätze zur Ermittlung der Produktivität von Studiengängen bzw. Lehreinheiten eingeführt, obwohl diese auf der methodischen Grundlage des „Hamburger Verfahrens“ durchgeführten Berechnungen für Betrachtungen des Studienerfolgs und des -abbruches eigentlich nur wenig brauchbare Ergebnisse lieferten. In den achtziger Jahren hat dann verstärkt HIS das Abbrecherquotenverfahren in zahlreichen Untersuchungen etabliert und die Ergebnisse regelmäßig ausgewiesen. Diese zielen primär auf den endgültigen Dropout von Studierenden aus den Hochschulen ab. Zugrundegelegt wird hier ein Berechnungsverfahren, das jeweils von einem Absolventenjahrgang ausgeht und über einen korrespondierenden Studienanfängerjahrgang, der über ein „synthetisiertes Vorgehen“ aufbereitet wird, zu entsprechenden aussagekräftigen Abbrecherquoten gelangt. Studienabbrecher sind dabei alle diejenigen deutschen Studierenden, die das Hochschulsystem endgültig verlassen (vgl. Heublein u.a. 2002 und 2005). Darüber hinaus lassen sich Schwundquoten ausweisen. Diese umfassen nicht nur Studienabbrecher, sondern all jene deutschen Studierenden eines bestimmten Jahrgangs und eines bestimmten Semesters (statt Erstsemester bspw. Drittsemester), die einen Abschluss in dem Bereich erworben haben, in dem sie sich ursprünglich eingeschrieben haben. Diese Quoten liegen entsprechend höher und können im Rahmen einer Schwundbilanz mit der Zuwanderung desselben Jahrgangs verrechnet werden. Zudem schlagen sich hier Wanderungsbewegungen zwischen den Hochschulen nieder. Innerhalb der einzelnen Hochschulen kommt es nicht selten

auf der Fachrichtungsebene erneut zum ‚Wechsel‘, welcher aber als reiner Fachrichtungswechsel - ohne Unterbrechung - des Studiums die Studienerfolgsquote der Hochschule in der Regel nicht tangiert. Das genaueste Verfahren wäre sicherlich dann gewährleistet, wenn man den individuellen Gang der Studienanfänger durch die Studiengänge im Einzelfall erfassen und dabei Ab- und Zugänge genau saldieren würde (Immatrikulation/Exmatrikulation Hochschulwechsel/Studiengangwechsel). Ein solches Verfahren bzw. eine derartige Verlaufsstatistik ist vom Aufwand her, aus Datenschutzgründen, wegen unüberschaubarer Zeiträume und mangelnder Aktualität nicht zu leisten.

2. Erfolgsquoten der Hochschulen: Ein neues Verfahren

Mit Blick auf einzelne Hochschulen sind im Rahmen einer leistungsorientierten Mittelzuweisung - wie derzeit in Nordrhein-Westfalen - die Erfolgsquoten der Hochschulen in den Focus geraten.¹ Nicht zuletzt vor dem Hintergrund, wie erfolgreich einzelne Hochschulen im Hinblick auf ihren Studienerfolg insgesamt zu beurteilen sind, ist im letzten Jahr vom Statistischen Bundesamt ein neuer Ansatz vorgestellt worden (vgl. Beck 2007). Zum ersten Mal sind mit diesem maßgeblich von Martin Beck entwickelten Ansatz - auf der Basis von Querschnittsdaten der Studenten- und Prüfungsstatistik - Erfolgsquoten für fast alle Hochschulen ausgewiesen worden. Methodisch gesehen ist auf der Grundlage übereinstimmender Matrikelnummern - über die jeweiligen Studenten- und Prüfungsdatensätze - eine Auswertung und Berechnung vorgenommen worden. Für diejenigen Erstabsolventen, zu denen keine Angaben zur Ersteinschreibung vorgelegen haben, ist ein kalkulatorisches Modul bzw. ein Schätzanteil einbezogen worden. Mit Blick auf die großen Hochschulen dürften die ausgewiesenen Erfolgsquoten eine hohe Genauigkeit haben, zumal der Schätzanteil hier in der Regel relativ klein ausfällt. In die empirische Analyse gehen folgende Querschnittsdaten aus der Studenten- und Prüfungsstatistik ein: der Studienanfängerjahrgang 1996, die Erstabsolventen der Prüfungsjahre

¹ Im Rahmen der leistungsorientierten Mittelverteilung an den Hochschulen des Landes NRW 2007–2010 werden bereits 50% der sog. bereinigten Hochschulzuweisungen absolventenorientiert verteilt.

1997–2005 sowie die (noch) Studierenden im Wintersemester 2005/2006. Der Analysezeitraum erstreckt sich somit auf 9 bis 10 Jahre. Eine stärkere Aktualisierung hätte einen weitaus höheren Schätzanteil zur Folge und könnte letztendlich bei der Ermittlung der Erfolgsquote zu Ungenauigkeiten führen (ebd., S.87-90).

3. Ergebnisse

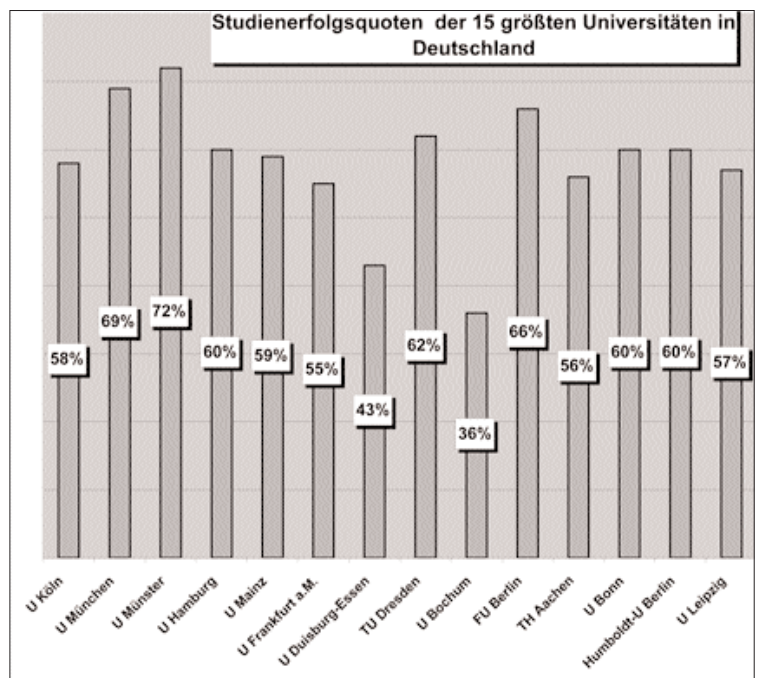
Zunächst sind die Ergebnisse - hier für alle Hochschularten - auf Länderebene dargestellt worden. Mit Blick auf die großen Flächenländer rangieren Bayern (72%), Niedersachsen (71%) und Baden-Württemberg (68%) klar vor dem größten Bundesland Nordrhein-Westfalen (56%), das in diesem Vergleich über die höchste Dichte an Studierenden verfügt - hier mit Bezugnahme auf die alterstypischen Jahrgänge der zitierten Länder. Bundesweit gesehen ist fast jeder vierte Studierende im Jahr 2005 an einer nordrhein-westfälischen Hochschule eingeschrieben gewesen.

Bei den Stadtstaaten führt Bremen (84%) beim Studienerfolg klar vor Berlin (72%) und Hamburg (65%). Es ist nicht anzunehmen, dass auf der Ebene der Flächenländer unterschiedliche Fächergruppenstrukturen oder andere Faktoren bereits signifikante Verwerfungen erzeugen. Eher dürfte hier der Anteil der Fachhochschulen eine Rolle spielen. Letztendlich müssten aber die Fächerverteilungsstrukturen anhand einer flächendeckenden Matrix abgebildet werden, um in diesem Fall alle Universitäten und vergleichbare Hochschulen nach der jeweiligen Struktur zu gewichten.

Stellt man nach der hier dargestellten Untersuchung die Studienerfolgsquoten der fünfzehn größten Universitäten zusammen - die sich selbst weitgehend als Volluniversitäten verstehen - so zeigen sich signifikante Unterschiede bei den ausgewiesenen Erfolgsquoten: Die Universität Münster erreicht - mit 72% - den bundesweiten Spitzenplatz – gefolgt von den

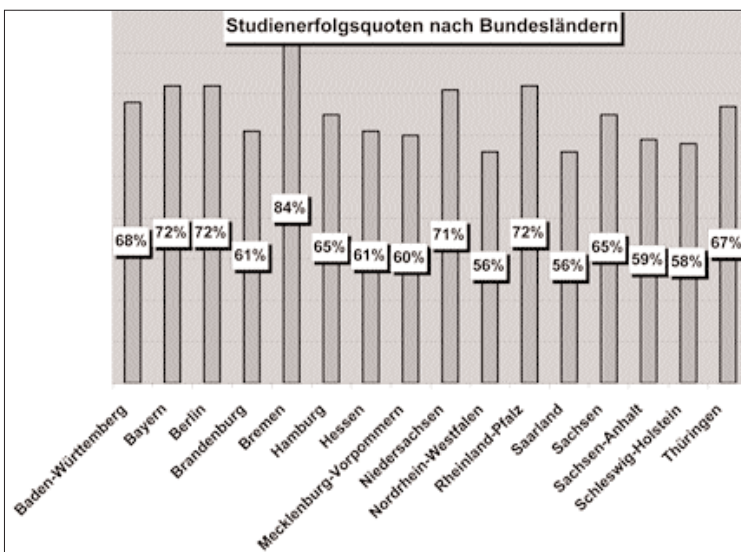
Universitäten München (69%) und der FU Berlin (66%). Die beiden großen Technischen Unis Dresden (62%) und Aachen (56%) landen im Mittelfeld. Hingegen erreichen die beiden Ruhrgebietsuniversitäten Duisburg-Essen (43%) und Bochum (36%) nach den Auswertungen des Statistischen Bundesamtes nicht die 50%-Marke und landen auf den hinteren Plätzen. Nicht nur aufgrund der hier zitierten Resultate sondern wegen der wachsenden Bedeutung der Abschlussquoten - und somit im weiteren des Studienerfolgs - stellt sich insbesondere vor dem Hintergrund der Mittelzuweisung umso dringender die Frage nach den möglichen Gründen für die nicht unbeträchtlichen Diskrepanzen zwischen den hier dargestellten Universitäten.

Abbildung 2



Quelle: Martin Beck, Statistisches Bundesamt 2007

Abbildung 1



Quelle: Martin Beck, Statistisches Bundesamt 2007

Wie schon in der einleitenden methodischen Vorbemerkung angesprochen, dürfte nicht nur der Studienabbruch sondern auch der Hochschulwechsel bei den Resultaten eine ganz erhebliche Rolle für die in Abbildung 2 zu sehenden divergierenden Quoten spielen. Denn nach abgeschlossenem Grundstudium ist es nicht nur in medizinischen Studiengängen üblich geworden, im Hauptstudium an eine andere Universität zu wechseln. Nach der Definition der hier zitierten Studie lässt sich mit Blick auf die „erfolgreichen Zugänge“ und „den erfolgreichen Stayern“ – also den jeweiligen Absolventen einer Hochschule mit Blick auf ihre eigenen Studienanfänger – keine weitere Differenzierung leisten. Ein erfolgreicher Hochschulabsolvent trägt also – unabhängig, wo derjenige sein Studium begonnen hat, – gleichviel zur Erfolgsquote der zuletzt besuchten Hochschule bei (vgl. Beck, S. 86). Hochschulen, die eine größere Zahl von Studierenden aufgrund eines Wechsels gewinnen, würden somit außerordentlich mit Blick auf die

Erfolgsquote von diesem Wechsel profitieren. Diejenigen, die diese nach dem Grundstudium möglicherweise verloren haben, rutschen bei der Erfolgsquote entsprechend ab. Lassen sich für die hier in Rede stehenden Diskrepanzen weitere strukturelle Gründe nennen?

4. Grundmittel und Personal

Mit Blick auf das Jahr 2004 liefert die Verteilung der laufenden Grundmittel pro Studierenden einer Hochschule insgesamt (ohne Medizinische Einrichtungen) allein keine tragende Erklärung, mit der sich Schlussfolgerungen auf die unterschiedlichen Erfolgsquoten signifikant beziehen lassen könnten. So rangiert beispielsweise die Universität zu Köln in dieser folgenden Pro-Kopfrechnung mit einem Wert von 4.770 Euro an letzter Stelle; Bochum hingegen hat mit einem fast doppelt so hohen Wert von 8.360 Euro pro Studierenden eine viel ungünstigere Erfolgsquote. Hingegen positioniert sich Aachen mit einem Spitzenwert von 10.650 Euro (laufende Grundmittel pro Studierenden) mit diesem Bezugswert klar an erster Stelle. Die weiteren in Tabelle 1 abgebildeten Grundmittelwerte belegen aber, dass sich hieraus keine plausiblen Rückschlüsse auf die unterschiedlichen Erfolgsquoten ziehen lassen. Singulär betrachtet liefert dieser Faktor somit keine Erklärung für den unterschiedlich ausfallenden Studienerfolg.

Tabelle 1

Laufende Grundmittel und Relation wiss. Personal pro Studierenden		
	Laufende Grundmittel pro Studierenden (ohne Medizinische Einrichtungen - in 1000 Euro)	Relation Wiss. Personal/ Studierende(ohne Medizin)
U Köln	4,77	33,3
U München	5,67	18,8
U Münster	6,40	18,1
U Hamburg	7,04	18,9
U Mainz	5,23	23,7
U Frankfurt a.M.	5,07	24,5
U Duisburg-Essen	6,63	22,2
TU Dresden	5,89	18,0
U Bochum	8,36	18,6
FU Berlin	5,71	21,1
TH Aachen	10,65	15,7
U Bonn	8,62	19,4
Humboldt-U Berlin	6,09	20,3
U Leipzig	5,53	20,4

Jahr 2004, ohne Drittmittel;
Quelle: Statistisches Bundesamt 2006, Basisdaten für die Berechnung monetärer hochschulstatistischer Kennzahlen für einzelne Hochschulen.

Betrachtet man im Ausstattungskontext die Relation Studierende pro wissenschaftliche Personalstelle, so zeigt sich beim Vergleich von Köln (33,3) und Aachen (15,7) eine enorme Diskrepanz, die erst vor dem Hintergrund der Fächerstruktur erklärbar wird.

5. Fächerstrukturelle Gewichtung von großer Bedeutung

Erst diese sehr unterschiedlich ausfallende Grundstruktur der Verteilung der Studierenden nach Fächer- bzw. Fachgruppenprofilen einer Hochschule könnte eine relative Ver-

gleichbarkeit der Grundmittel- und Betreuungsindikatoren ermöglichen. So ließe sich erst über eine fächerstrukturelle Gewichtung ein Vergleich ziehen, der mit Blick auf die hier in Rede stehenden Erfolgsquoten vieles, aber doch eben nicht alles erklären könnte.

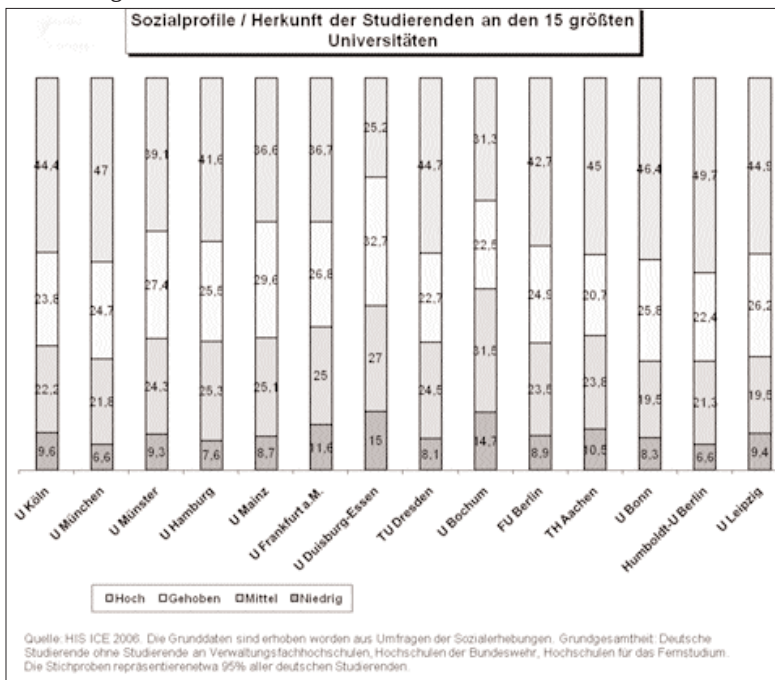
Legt man die Verteilung der Studierenden aus dem Jahr 2003 zugrunde, so zeigen sich – um hier bei dem Vergleich Köln und Aachen zu bleiben – bei der fachgruppenspezifischen Struktur der Hochschulen signifikante Unterschiede: Während Köln einen Anteil von 45% bei der Gruppe Sprach- und Kulturwissenschaften aufweist, beträgt dieser in Aachen 13%. Umgekehrt hat Aachen bei den Ingenieurwissenschaften einen Anteil von 39% vorzuweisen, hingegen fehlt diese Fächergruppe in Köln (0%) vollständig (vgl. LDS NRW, Studierende an Hochschulen in NRW Wintersemester 2002/03). Bezieht man weiter ein, dass die Erfolgsquotenniveaus in den Fächern bzw. der Fachgruppen nicht unerheblich voneinander abweichen, so dürfte der hochschulweite Vergleich erheblich von der Fächerstruktur bzw. von der Gewichtung dieser Struktur – mit Blick auf die jeweilige Hochschule – bestimmt werden. Als Lösungsvorschlag bzw. als Forschungsprojekt böte sich hier eine Vergleichsmatrix an, die entsprechende Gewichtungen mit einbezieht und ggf. ständig aktualisiert abbilden würde.

6. Unerforschter Horizont: Das Potential der Studierenden

Ein weiterer relevanter Faktor für die Beeinflussung des Studienerfolgs könnte auch in der jeweiligen sozialen Zusammensetzung der Studierenden einer Hochschule zu suchen sein: Erfolgt die Rekrutierung der Studierenden einer Hochschule eher regional oder ist diese vorwiegend überregional ausgerichtet, wie dies bereits mit Blick die Studienwahl und die Wohnortnähe Studierender bereits in den siebziger Jahren von Hitpass/Mock nachgewiesen wurde (vgl. Hitpass/Mock 1972). Zwischen den hier abgebildeten Universitäten dürfte ein heimliches Gefälle im Hinblick auf den Einzugsbereich der Studierenden mit Sicherheit bis heute fortbestehen.

Vor diesem Hintergrund leisten die Auswertungen der Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes, die in Zusammenarbeit mit HIS durchgeführt werden, eine gute Basis. Aus den drei dargestellten Merkmalen des Elternhauses (höchster allgemein bildender Abschluss, höchster berufsqualifizierender Abschluss, berufliche Stellung der Eltern) wird für die Berichterstattung zu den Sozialerhebungen traditionell das Konstrukt „soziale Herkunftsgruppe“ gebildet mit den vier Ausprägungen „hoch“, „gehoben“, „mittel“ und „niedrig“. Dieses seit einigen Jahren eingeführte Konstrukt beschreibt – ebenso wie die zur Bildung herangezogenen Einzelvariablen – vertikale Ungleichheiten zwischen den Studierenden. Die Zusammenfassung der eng assoziierten Herkunftsmerkmale in dem Konstrukt „soziale Herkunftsgruppen“ ermöglicht eine relativ konzentrierte Überprüfung der Bedeutung des familialen Hintergrunds Studierender (vgl. Isserstedt u.a. 2007). Auch mit Blick auf die Höhe der Erfolgsquote wird hier ein Zusammenhang angenommen, der im Einzelnen noch weiter verifiziert werden müsste. Die Unterschiede fallen allerdings nicht unerheblich aus: So rangiert die Universität Duisburg-Essen mit Blick auf eine Zusammenfassung der niederen und middle-

Abbildung 3



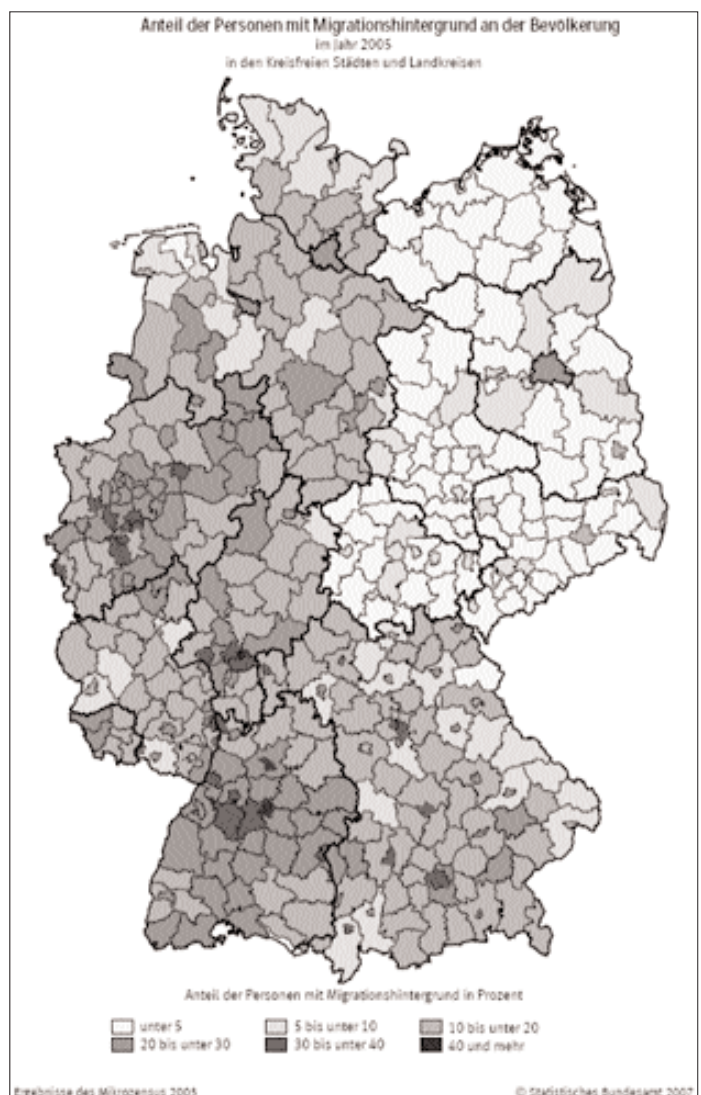
Da diese Studierenden in der Regel die deutsche Staatsbürgerschaft bzw. eine doppelte Staatsbürgerschaft besitzen, werden sie in der Studierendenstatistik als Deutsche geführt. Welchen Anteil sie an den Studierenden einer Hochschule haben, ist unklar. Unterstellt man aber die unterschiedlichen räumlichen Einzugsbereiche einzelner Hochschulen, so dürfte aufgrund der regionalen Verteilungen dieser Gruppe (vgl. Abbildung 3 des Statistischen Bundesamtes) die Studierendenpopulation einzelner Hochschulen recht unterschiedlich ausfallen. Damit einhergehen könnte auf der anderen Seite eine geringere Erfolgsbilanz, weil möglicherweise sprachliche Defizite und migrationsbedingte Benachteiligungen bei den Studierenden - bei denen man aber eine hohe Bildungsaspiration annehmen kann - vorhanden sind. Insbesondere die Fragestellung nach den deutschen Studierenden mit Migrationshintergrund könnte also bei der hier im Focus stehenden Perspektive von bisher unerkanntem Gewicht sein.

Abbildung 4

ren Herkunftsarten der Studierenden mit 42% an vorderer Stelle, während die Universität Bonn hier nur einen Wert von 27,8% erreicht. Diese Unterschiede bei der sozialen Zusammensetzung dürften mit dem unterschiedlichen Einzugsbereich der jeweiligen Hochschule erheblich korrespondieren (stärker regional oder stärker überregional positionierte Hochschule). Bereits allein aus diesen Befunden aber auf das „Erfolgspotential“ zu schließen, wäre allerdings nicht überzeugend. Vielmehr wären auch hier entsprechende empirische Untersuchungen erforderlich, um diesen Zusammenhang näher zu analysieren und zu bewerten.

7. Benachteiligung von deutschen Schülern mit Migrationshintergrund

Hiermit ist weder die Gruppe der ausländischen Studierenden und Studienberechtigten, noch die der so genannten Bildungsinländer gemeint, sondern die große Gruppe derer, die in der Statistik aufgrund ihrer deutschen Staatsangehörigkeit mit Blick auf ihre zukünftige Bildungsbeteiligung einfach nivelliert bzw. ignoriert werden: nämlich deutsche Schüler mit einschlägigem Migrationshintergrund. Im Rahmen der Debatte über die Integration von jungen Deutschen mit Migrationshintergrund konnten eigentlich erstmals durch die PISA-Befunde empirisch abgesicherte Resultate vorgelegt werden. Die Studie attestiert dieser Gruppe zwar eine hohe Lernmotivation und positive Einstellung zur Schule, jedoch spiegeln sich diese positiven Voraussetzungen nicht im Anschluss bei den Bildungserfolgen wider. Über die weitere Bildungsaspiration und den Studienerfolg dieser jungen Deutschen gibt es so gut wie keine gesicherten empirischen Befunde. Insbesondere trifft dies für den Hochschulbereich zu. Als Hauptgrund dafür muss sicherlich die schwierige bildungsstatische Abgrenzung dieser Gruppe verantwortlich gemacht werden.



8. Ausblick

Insgesamt lässt sich bei einer knappen Kommentierung der oben abgebildeten hochschulspezifischen Strukturdaten als erstes Zwischenfazit festhalten, dass der unkommentierte Vergleich von Erfolgsquoten problematisch und nur vor dem Hintergrund differenzierter Analysen und Gewichtungen möglich erscheint. Im Rahmen einer Studienberatung sollte daher die „Hochschulerfolgsquote“ nicht als Bewertungs-Indikator herangezogen werden. Die eingangs aufgeworfene Fragestellung, inwieweit sich im Rahmen von Studienberatungsprozessen Informationen zur hochschulweiten Studierenerfolgsquote als Indikator eignen, kann man daher abschließend mit einem klaren Nein beantworten. Fächer- oder studiengangsbezogene Indikatoren zeigen hier sicherlich eine viel brauchbarere Qualität, auch wenn derartige Vergleiche erheblichen Einschränkungen unterliegen können.

Literaturverzeichnis

- Beck, M. (2007): Erfolgsquoten deutscher Hochschulen. In: Statistik und Wissenschaft, Band 11. Statistisches Bundesamt, S. 84–104.
 Heublein, U. u.a. (2002): Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Projektbericht A5/2002. Hannover.

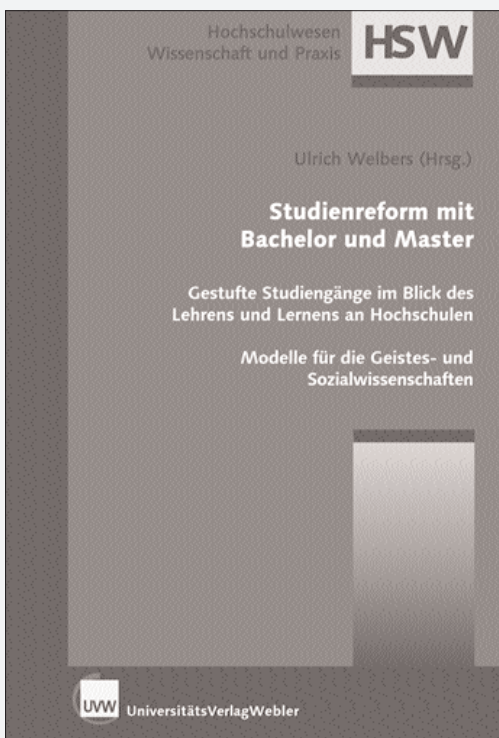
- Heublein, U. u.a. (2005): Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. HIS-Projektbericht A1/2005. Hannover.
 Hitpass, J./Mock, A. (1972): Das Image der Universität. Studentische Perspektiven. Düsseldorf.
 Isserstedt, W./Middendorff, E. u.a. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System – Ausgewählte Ergebnisse – Bonn, Berlin.
 Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW (LDS NRW) (2003): Studierende an Hochschulen in NRW Wintersemester 2002/03.
 Statistisches Bundesamt (2006): Basisdaten für die Berechnung monetärer hochschulstatistischer Kennzahlen für einzelne Hochschulen. Wiesbaden.
 Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2005 - Fachserie 1 Reihe 2.2.

■ Dr. Michael Weegen, Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), AG Bildungsforschung und Bildungsplanung, Universität Essen,
 E-Mail: michael.weegen@uni-essen.de

Ulrich Welbers (Hg.):

Studienreform mit Bachelor und Master

Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen
 Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften



Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet.

Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformerarbeit vor Ort direkt nutzbar sind.

Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen.

Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist.

Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformlösungen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirksame Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.

ISBN 3-937026-11-8, Bielefeld 2003,
 528 Seiten, 29,50 Euro

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

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

Wie sieht die Psychologische Beratung an einer Elite-Universität aus?

Ein Interview mit Frank Haber, dem Psychological Counselor an der Jacobs-Universität in Bremen



Frank Haber

Die Jacobs-Universität in Bremen ist eine kleine private Hochschule mit derzeit 1.100 Studierenden und etwa 100 Professoren. Sie verdankt ihren großzügig bemessenen Etat neben der staatlichen Förderung einer Stiftung des Kaffeeösters Jacobs. Als „International University“ zieht sie Studieninteressierte aus über 60 Ländern an. Forschung und Lehre gliedern sich in drei Bereiche: Die "School of Engineering and Science (SES)", die "School of Humanities and Social Sciences (SHSS)" und das "Jacobs Center on Lifelong Learning and Institutional Development (JCLL)". Die Unterrichtssprache ist Englisch.

Ihr „Mission Statement“ offenbart den elitären Anspruch: Sie sieht sich als eine „Hochschule mit höchsten Ansprüchen in Forschung und Lehre: Junge Menschen aller Kontinente werden an der Jacobs University Bremen zu Weltbürgern mit Führungsqualitäten ausgebildet. Herausragende Studenten, Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiter zusammen mit Partnern in aller Welt arbeiten gemeinsam daran, Wissen zu erwerben und zu vermitteln.“ Dafür müssen die ausgewählten Studierenden, sofern sie es sich leisten können, allerdings Studiengebühren in einer Höhe von bis zu 18.000 Euro pro Jahr bezahlen. Ein Großteil der Studierenden bekommt Stipendien und günstige Kredite, so dass auch Kandidaten aus einkommensschwächeren Elternhäusern der Zugang zur Jacobs-Uni ermöglicht wird.

Auf dem Campus, wo auch die meisten von ihnen wohnen, erwartet die Studierenden eine Intensivbetreuung von Seiten der Lehrenden, der Mitarbeiter der Service-Einrichtungen und der studentischen Begleiter. Ein umfangreiches Angebot von Kursen, Clubs und Freizeitaktivitäten sorgt für soziale Einbindung und sinnvolle Freizeitgestaltung. Die Jacobs-Universität ist stolz auf eine Erfolgsquote von 95% für Bachelor- und Master-Studiengänge und das bei einem durchschnittlichen Absolventenalter der Bachelors von 22 Jahren und der Master von 25 Jahren!

Uns stellt sich die Frage, ob eine Hochschule mit solch idyllischen Bedingungen überhaupt noch eine psychologische Beratung braucht. Zum Team des Student Counseling gehören aber drei Psychologen. Mit einem der Mitarbeiter führten wir ein Interview.

Das Gespräch mit Frank Haber, Diplom-Psychologe und Psychotherapeut, gibt Einblick in die Probleme seiner Kli-

entel und in seine Herangehensweise. Er hat das Counseling Center selbst mit gegründet, das erst ein Jahr nach der Aufnahme des Lehrbetriebs etabliert wurde, als sich die aufgetretenen psychischen Probleme der Studierenden nicht mehr ohne fachliche Hilfe bewältigen ließen.

ZBS: Wie ich durch Ihren Lebenslauf erfahren habe, sind Sie ein Anhänger des Wing-Tsun. Was versteht man darunter? Wie wirkt sich das auf Ihre Beratungsarbeit aus?

FH: Wing-Tsun ist eine chinesische Kampfkunst, ca. 300 Jahre alt, die der Legende nach von einer buddhistischen Nonne entwickelt wurde. Es ist ein weicher Kung-Fu-Stil. Man arbeitet nicht mit Kraft gegen Kraft, sondern man absorbiert die Kraft des Gegners und verwendet sie gegen ihn bzw. man „gibt sie an ihn zurück“. Die Prinzipien von Wing-Tsun passen tatsächlich in vielerlei Hinsicht zu meinem Beratungskonzept: So z.B. die beiden Prinzipien „Ist der Weg frei, dann stoß vor!“ und „Ist der Gegner zu stark, dann weiche zurück!“ D.h. für mich auf den therapeutischen Kontext übertragen: Wenn ein Klient sein „eigentliches“ Problem direkt oder indirekt offenbart, dann braucht man i.d.R. nicht lange um den heißen Brei herumreden, man darf es aufgreifen und den Klienten damit konfrontieren. Wenn der Klient allerdings zu viel „Widerstand“ entgegenbringt, dann ist es, wie im Kampf, wenig sinnvoll, gegen den Widerstand zu arbeiten. Dann gilt es sofort zu reagieren, vorsichtig zurückzuschalten und mit den therapeutischen Zielen und Mitteln stets flexibel zu sein.

ZBS: Die Bedingungen an der Jacobs-Universität scheinen ideal zu sein: Bei 1.100 Studierenden kommt ein Professor auf 12,5 Studenten. Es gibt eine intensive Betreuung sowohl in fachlicher als auch in sozialer Hinsicht. Die Studierenden sind eine Auswahl der Besten. Trotzdem kommen etwa 15-20% der Studierenden in die Psychologische Beratung! Können unter den Bedingungen überhaupt noch Probleme entstehen?

FH: Auf jeden Fall! Die Probleme der Studierenden sind sehr vielfältig. Das hat einen Hintergrund: Die Studierenden kommen aus allen Teilen der Welt auf unseren Campus. Viele sind zum ersten Mal von Eltern und ihrem sozialen

und kulturellen Umfeld getrennt. Sie müssen enorme Anpassungsprobleme bewältigen. Daraus konstellieren sich manche Problemstellungen. Der zweite Grund ist: Der Leistungsanspruch unserer Hochschule ist hoch, dementsprechend auch der Leistungsdruck. Wir haben ein dreijähriges Curriculum im Bachelor-Programm. Was an den US-amerikanischen Universitäten vier Jahre dauert, wird bei uns in drei Jahren abverlangt. Viele Aufgaben müssen von den Studierenden gleichzeitig bewältigt werden. Der Termindruck ist für sie entsprechend hoch. Wir legen Wert auf ein interdisziplinäres Studium. Studierenden, die in den „Humanities and Social Sciences“ eingeschrieben sind, müssen auch in den Ingenieurs- und Naturwissenschaften studieren und Leistungsnachweise erbringen. Sie sitzen zudem in denselben Kursen, in denen auch die Hauptfach-Studenten sitzen. Das sind hohe Anforderungen.

ZBS: Welcher Art sind die Probleme? Primär studienbezogen oder persönliche Probleme? Wie hoch sind die jeweiligen Anteile?

FH: Es tritt häufiger auf, dass Studierende nicht mit ihrem Lernpensum zurecht kommen, sich überfordert oder gar ausgebrannt fühlen. Dann stellen sich leicht auch Schlafstörungen und andere psychosomatische Beschwerden ein. Oft stecken hinter dem präsentierten Problem, das mit Lernen und Leistung zu tun hat, aber auch persönliche Probleme. Das Spektrum der Probleme ist vielfältig. Es reicht von Lern- und Leistungsstörungen über familiäre oder Partnerschaftsprobleme bis hin zu klinischen Phänomenen, die manchmal auch das Einbeziehen von psychiatrischer Expertise erfordern.

ZBS: Gibt es auch einen Psychiater im Beratungsteam?

FH: Noch nicht, aber wir planen, in Zusammenarbeit mit dem Klinikum Bremen-Nord einen Psychiater für 2-3 Stunden pro Woche für uns zu verpflichten.

ZBS: Kommen die Studierenden vorwiegend aufgrund eigener Initiative oder auf Empfehlung von Dozenten zu Ihnen? Wie hoch sind die Anteile?

FH: Sie kommen überwiegend aus eigener Initiative. Wir legen großen Wert darauf, für unsere Dienstleistung auf dem Campus zu werben. Wir gehen dabei unterschiedliche Wege und wählen verschiedene Kommunikationsformen. Unsere amerikanischen Kollegen nennen das „Outreach“. So haben wir eine gute Website, machen viele Aktionen auf dem Campus und stellen uns schon in der Orientierungswoche mit unserem Angebot vor. Dazu sind wir auch als Privatpersonen in der Campus Community engagiert. Ich biete z.B. in dem Rahmen der „Martial Art Clubs“ kostenloses Wing-Tsun-Training an. Meine Kolleginnen sind z.B. im „Oriental Dance Club“ oder dem Chor engagiert. Dadurch sehen wir die Studierenden auch in einem anderen Kontext. Wir gehen regelmäßig in die Colleges - dorthin, wo die Studierenden leben und wo sich auch die Mensen befinden, und auch zu den Events, die dort häufig stattfinden. Die Schwelle für die Studierenden, den Psychologen aufzusuchen, ist demzufolge recht niedrig. Es kommt aber auch vor, dass Mitarbeiter und Professoren Studierende an uns

überweisen. Das läuft i.d.R. so ab, dass sie die Studenten zunächst selber ansprechen, wenn ihnen auffällt, dass es ihnen psychisch nicht gut geht. Sie bemühen sich selbst auch schon um ein persönliches Gespräch. Wenn sie dabei an Grenzen stoßen, dann legen sie dem Betreffenden ein Gespräch mit dem Counselor nahe. Sollte der Betreffende dafür nicht offen sein und z.B. der Professor zu der Einschätzung gelangen, dass eine Selbst- oder gar Fremdgefährdung vorliegt, dann sprechen sie eine Überweisung an uns aus, der dann auch nachgegangen werden muss. Wir werden darüber informiert und falls der Student nicht von sich aus kommen sollte, dann werden wir aktiv und kontaktieren ihn. Wir bestehen dann zumindest auf einem Sondiergespräch.

ZBS: Wie häufig kommt das vor?

FH: In 5% der Fälle, der Großteil unserer Klienten kommt von sich aus. Wenn Studierende mit uns gute Erfahrungen machen, dann empfehlen sie uns weiter bzw. es spricht sich herum. Manchmal sitzt dann im Anschluss an eine Beratung die ganze Freundesclique bei uns.

ZBS: Ich habe den Eindruck gewonnen, dass Sie eng mit den Fakultäten bzw. den Dozenten zusammenarbeiten. Übernehmen die Dozenten eine Art Elternrolle, indem sie die Entwicklung ihrer Schützlinge aufmerksam beobachten und bei Auffälligkeiten Rat und Hilfe bei den Psychologen suchen?

FH: Es gibt bei uns verschiedene Beratungskonzepte. Im „Academic Advising“ z.B. nehmen die Professoren ihre Rolle als akademische Berater wahr. Diese Beratungsleistung bezieht sich dabei vorwiegend auf das Studienfach und das Lernen, aber auch in diesem Zusammenhang sprechen Studierende mitunter weiterreichende Probleme an. Darüber hinaus gibt es die „College Masters“ in den Wohnhäusern, in denen die Studierenden leben. In jedem der bisher drei Colleges lebt ein Professoren-Ehepaar, das im Grunde genommen so etwas wie Elternfunktion innehat. Unsere College-Master arbeiten ehrenamtlich, sind theoretisch rund um die Uhr ansprechbar und stehen dem College auch vor. Darunter gibt es noch die Mitarbeiter, die ehrenamtlich oder professionell für das Leben in den Wohneinheiten verantwortlich sind, das sind der „College Office Manager“ und die sogenannten „Resident Associates“, in der Regel Graduate Students oder Mitarbeiter, die auch in den Colleges ihr Appartement haben. Sie sind Ansprechpartner für praktische Fragen oder Anlaufstelle, wenn es zu Streitigkeiten oder Problemen kommt.

ZBS: Es wird also an der Hochschule für eine intensive soziale Betreuung und Einbindung gesorgt!

FH: Ja, das kann man so sagen.

ZBS: Wie viele Kontakte bzw. Sitzungen finden im Durchschnitt pro Klient/in statt?

FH: Einmalige Sitzungen finden statt, aber nicht sehr häufig. Studierende kommen intermittierend zu uns, verteilt über das Semester hin oder auch über die ganze Studienzeit

hinweg. Und es finden auch kontinuierliche Langzeitberatungen bzw. Therapien statt. Wir sehen unsere Klienten selten nur einmal, meistens mehrfach und über längere Zeit. Der Durchschnitt liegt bei ca. 5,5 Sitzungen pro akademisches Jahr und pro Klient.

ZBS: Wie sieht Ihr Beratungskonzept aus? Welche Rolle spielen Einzel- und Gruppenberatung? Welche weiteren Angebote gibt es bei Ihnen?

FH: Ich bin von Hause aus kognitiver Verhaltenstherapeut und Anhänger von Therapieformen, die an Achtsamkeit und Akzeptanz orientiert sind. Das ist sozusagen die dritte Welle der Entwicklung der Verhaltenstherapie. Ich arbeite eklektisch - kann man sagen.

Im Counseling Center liegt der Schwerpunkt auf Einzelberatung. Gruppen mit therapeutischer Zielsetzung führen wir z.Z. nicht durch. Eine Gruppe für Essgestörte sowie eine offene Gruppe für Studierende, die unter Akkulturationsstress leiden, sind allerdings für das kommende Semester geplant. Wir bieten vor allem Seminare und (relativ kurze) Workshops an. Dabei arbeiten wir auch gerne mit unserem Career Service Center zusammen. Die Kollegen haben ein tolles Seminar-Programm für „Professional Skills“ entwickelt, ein Curriculum mit Mini-Workshops für den Soft Skill-Bereich. Für die Durchführung werden wir, die Psychologen, oder andere externe Trainer hinzugezogen. In diesem Rahmen führen wir ein- bis zweistündige Workshops durch. Für die Teilnahme erhalten die Studierenden auf Wunsch auch Credit Points. Die Titel unserer Seminare lauten z.B. „Enhancing your self esteem“, „Dealing with difficult people“, „Being a confident presenter“, „Overcoming writing blocks“ oder „Improving your stress management skills“.

ZBS: Zu Ihrem Programm gehört es auch, mit „Awareness“-Kampagnen auf Gefährdungen – wie z.B. durch Drogen – aufmerksam zu machen. Sie appellieren damit primär an Einsicht und kognitive Kontrolle. Wie wirkungsvoll sind solche Appelle bei Ihren Klienten? Wie häufig kommt es bei den Studierenden zu Drogenmissbrauch bzw. Medikamentenabhängigkeit?

FH: Unsere letzte Kampagne zur Drogenprävention ist sehr kontrovers aufgenommen worden. Wir legen Wert darauf, persönlich mit den Studierenden ins Gespräch zu kommen und gehen in die Colleges (Wohnhäuser), wo, wie gesagt, auch gemeinsam gegessen wird. Dort bauen wir unsere Tische auf, gehen mit kleinen „Quizzes“ zum Thema Drogen an die Tische der Studierenden heran, bitten sie, die Fragebögen auszufüllen. Wir besprechen anschließend mit ihnen die Tests und deren Ergebnisse. So kommen wir auch über sensible Themen mit ihnen ins Gespräch. Die Veranstaltungen finden im Rahmen einer ganzen Woche statt und heißen bei uns „Awareness Weeks“. Es sind dazu jedesmal Präventionsexperten von außen eingeladen, die etwas zum Thema legale und illegale Drogen bzw., wie beim letzten Mal, etwas über den Gebrauch von sogenannten weichen Drogen beitragen können. Wir zeigen dazu Filme, veranstalten einen Kunstwettbewerb. Wir versuchen dabei viele Wege zu gehen. Es geht bei der Kampagne um Aufklärung und „Harm Reduction“ nach dem Motto: Wenn du Drogen nimmst und es nicht sein lassen kannst, wie kannst du sie

zumindest so nehmen, dass du einen geringeren Schaden davonträgst. D.h. z.B. bei Cannabis-Konsumenten, dass sie es besser nicht täglich tun sollten und wenn, dann am besten das Rauchen vermeiden, weil es schädlicher ist als andere Formen des Konsums - wie es zu essen oder zu trinken. Wir verfolgen dabei einen akzeptierenden Ansatz. Dennoch wurde die letzte Kampagne kontrovers aufgenommen. Die Studenten kritisierten, dass wir uns „nur“ auf weiche Drogen konzentrierten und Alkoholprobleme dabei vernachlässigt wurden.

ZBS: Wie häufig kommt es bei Ihnen zu Drogenmissbrauch bzw. Medikamentenabhängigkeit?

FH: Das ist kein besonders großes Problem. Es kommt mal vor, dass Studenten gekifft haben oder nach Alkoholkonsum aggressiv auftraten. In einem Fall trat bei einem Studenten eine Psychose auf, die vermutlich durch den Konsum von Psilocybin-Pilzen ausgelöst wurde. Wir fragen in der Beratung immer auch nach Drogenkonsum, es ist aber kein auffälliges Problem.

ZBS: Welche Rolle spielen bei Ihren Studierenden Stressprobleme und Prüfungsangst?

FH: Also unter Stress stehen 99,9% und auch 99% der Professoren und Mitarbeiter! Stress ist sicherlich ein Thema!

ZBS: Also hat Ihre Elite-Uni mit ihren idealen Bedingungen auch ihre Schattenseite?

FH: Ja, aufgrund der hohen Leistungsanforderungen und der Selektivität entsteht eben auch viel Stress.

ZBS: Wie ist dabei Selektivität gemeint?

FH: Wir können uns unsere Studierenden selbst aussuchen und versuchen, nur die Besten unter den Besten zu rekrutieren. Dadurch bekommen wir die Leistungsstärksten, die bei uns aufeinander treffen. Es kommt zwangsläufig zu einem Down-Ranking im Peer Status. Manche müssen sich an die mittelmäßigen Noten, die sie dann erhalten, erst gewöhnen. Sie versuchen, den gewohnten Leistungsstandard, z.B. immer Einser zu schreiben, beizubehalten und überfordern sich damit. Nur wenige sehr, sehr gute Studenten können es schaffen, ihn zu halten. Studierende mit fragilem Selbstwert leiden natürlich besonders darunter. Sie müssen es manchmal mühsam lernen, ihren Wert als Person nicht mehr nur an exzellenten schulischen Leistungen festzumachen. Das Counseling Center ist dabei gerne behilflich.

ZBS: Dann müsste ja auch in den Seminaren ein enormer Konkurrenzkampf herrschen!?

FH: Inwieweit Konkurrenz öffentlich ausgetragen wird, ist eine andere Frage. Aber die Studierenden erleben sicherlich, dass sie aufgrund ihrer Schulerfahrungen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Es sind ja auch nicht nur die Leistungsvoraussetzungen, in denen sie sich unterscheiden. Es treffen auch teils sehr unterschiedliche Lernstile aufeinander. Und die Lernkulturen, in denen unsere Studierenden in ihren Heimatländern sozialisiert wurden,

unterscheiden sich mitunter drastisch von dem, was an der Jacobs-Uni erwartet und wertgeschätzt wird. Studenten nehmen natürlich wahr, dass Kommilitonen mit in diesem Sinne besseren Voraussetzungen auch die besseren Noten erhalten. Das führt dann nicht selten zu Gefühlen der Benachteiligung.

ZBS: Ist Prüfungsangst auch ein wichtiges Thema?

FH: Allgemeine Prüfungsangst weniger. Angstprobleme, insbesondere soziale Phobien treten eher speziell im Zusammenhang mit mündlichen Prüfungen und Präsentationen, wie z.B. ein Referat vor der Klasse vorzutragen, auf. Redeängste und soziale Phobien kommen tatsächlich häufiger vor, was auch daran liegt, dass nicht wenige aus Schulsystemen und Kulturen kommen, wo diese Form der Selbstpräsentation und Leistungserbringung nicht gefördert oder sogar nicht erwünscht war.

ZBS: Erzeugen die beträchtlich hohen Leistungsanforderungen der Jacobs-Universität selbst nicht auch viel Stress? Mit anderen Worten: Sind nicht auch die auftretenden Probleme hausgemacht?

FH: Wenn man sich die Ergebnisse anschaut, dann wird deutlich: Wir haben eine enorm hohe Quote von Studienabgängern, die ihr Studium im Rahmen der Regelstudienzeit erfolgreich abschließen. Diese liegt traditionell bei ca. 95%. Viele unserer Absolventen schaffen es dann auch mit ihrem bei uns erworbenen Abschluss, im Master oder PhD Programm einer renommierten Universität angenommen zu werden: hierzu zählen z.B. die Princeton University, Harvard, oder das MIT in den USA sowie die Universities of Oxford und Cambridge in England. Oder sie schaffen den Einstieg ins Berufsleben bei durchaus attraktiven Arbeitgebern in Handel und Industrie. Ich habe nicht den Eindruck, dass Jacobs-Studenten am Ende ihres zugegebenermaßen anspruchsvollen Studiums mit Burnout herauskommen oder gar psychisch so destabilisiert sind, dass wir sagen müssten, das haben wir hier fabriziert. Unsere Uni stellt zwar sehr hohe Anforderungen, dafür bringen die Studierenden aber auch eine Menge intellektueller Ressourcen mit. Und sie erhalten von der Institution Hilfe und Unterstützung von allen Seiten: Akademisch, psychosozial, karrierebezogen, administrativ und finanziell. Deshalb meine ich: Die Anforderungen sind zwar hoch, aber es ist zu schaffen!

ZBS: Also eine Erfolgsstory nach Ihrer Einschätzung?

FH: Absolut! Wir haben sehr persönliche Kontakte zu den Studierenden. Wir gehen immer gerne zu den Abschlussfeiern und treffen dort manchmal auch die Eltern unserer Studenten an. Wir sehen dort viele lachende und erleichterte Gesichter. Mittels einer campusweiten repräsentativen Fragebogenstudie, die wir erst kürzlich durchgeführt haben und in der wir auch nach allgemeiner sozialer und akademischer Zufriedenheit gefragt haben, konnten wir belegen, dass unsere Studierenden tatsächlich mehrheitlich zufrieden bis sehr zufrieden sind.

ZBS: Könnten Sie sich vorstellen, an eine ganz normale Universität überzuwechseln und dort als Berater tätig zu sein?

FH: Wenn mir eine staatliche Uni so gute Arbeitsbedingungen, wie ich sie an der Jacobs-Uni habe, bieten würde, und wenn diese Uni in Berlin, meiner Heimatstadt sich befände, dann vielleicht schon! Das Ding ist: Unsere Arbeit im Counseling Center der Jacobs-Uni ist wirklich extrem aufregend und vielfältig. Wir machen ja nicht nur Beratung. Wir bilden Mitarbeiter fort. Wir sind durch das Konzipieren und Durchführen von z.B. interkulturellen Bedarfsanalysen, die wir dann auch auswerten und auf deren Grundlage wir entsprechende Maßnahmen oder strukturelle Veränderungen empfehlen, auch an der Organisationsentwicklung beteiligt. Bei unserer letzten Studie haben wir repräsentative Rückmeldungen zu Themen wie Zufriedenheit, Inklusion, interkulturelle Konflikte, Stressoren, Anpassungsschwierigkeiten, Copingstrategien etc. von allen wichtigen Campusgruppen erhalten: Von Studierenden, Professoren, Verwaltungsmitarbeitern, Gasteltern, und Alumni. Wir haben die Daten ausgewertet und unsere Ideen für den Umgang mit den entdeckten Bedarfen mit der Unileitung diskutiert. Einiges davon wurde bereits in die Tat umgesetzt. Z.B. wurde eine halbe Stelle für eine Mitarbeiterin, eine Jacobs Alumna, eigens für den Bereich „Interkulturelles und Diversity Management“ eingerichtet. Sie sehen, wir arbeiten nicht nur mit Einzelnen oder Gruppen, sondern mit dem ganzen System. Nicht zuletzt deshalb ist mein Engagement für die Jacobs-Uni wohl so eine Art „Traumjob“ für mich! Es ist ja auch eine sehr junge Universität, da herrscht eben noch ein gewisser Pioniergeist. Ich wüsste ehrlich gesagt nicht, welche andere Uni in Deutschland mir das bieten könnte.

ZBS: Was würden Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen den Beratungseinrichtungen an den staatlichen Universitäten empfehlen, was Sie für besonders dringlich halten?

FH: Ausgehend von den Erfahrungen an unserer internationalen Universität empfehle ich, die zunehmende kulturelle Vielfalt der Studierenden unbedingt im Blick zu behalten und zu berücksichtigen, wie sehr die kulturellen Unterschiede sich auch auf das Lern- und Leistungsverhalten auswirken können. Studierende aus anderen Kulturen haben häufig große Schwierigkeiten, sich an die akademische Kultur, die „Classroom Culture“, unserer westlich geprägten Lehranstalten anzupassen. Dadurch sind viele von vornherein den deutschen Studierenden gegenüber benachteiligt. Und zwar in mehrfacher Hinsicht: Deutsche Studierende sind darin trainiert, sich aktiv an Klassendiskussionen zu beteiligen, selbstständig zu denken und Lehrmeinungen zu hinterfragen. In den akademischen Kulturen kollektivistischer Länder ist dies nicht unbedingt selbstverständlich, oft sogar sozial absolut unerwünscht. Auch was die selbstverständliche Inanspruchnahme von Beratungsleistungen angeht, gibt es gravierende Unterschiede. Während Deutsche weniger zurückhaltend sind und diese Leistungen von uns sogar einfordern, haben ausländische Studierende oft große Hemmungen, über ihre Probleme zu sprechen. Das liegt zum Teil daran, dass sie aus Ländern stammen, in

denen man bei persönlichen Schwierigkeiten den Rat im Familienkreis sucht oder sich einem Priester bzw. Ältesten anvertraut. Zum Teil ist vielen aber auch einfach nicht klar, dass sie Probleme haben dürfen und sie deshalb nicht automatisch an Ansehen oder Würde verlieren. Die Vorstellung, dass man Fehler machen darf, Probleme offen angesprochen und diskutiert werden müssen, um eine Lösung zu finden, mag für uns selbstverständlich und logisch klingen. In anderen, nicht-westlichen Kulturen wird das allerdings noch viel mehr als bei uns als ein Eingeständnis von Schwäche betrachtet. Auch um die Harmonie der Gruppe oder das eigene Gesicht nicht zu gefährden, werden von diesen Studierenden andere Bewältigungsformen wie z.B. Konfrontationsvermeidung oder sozialer Rückzug gewählt. All diese Unterschiede machen es notwendig, über Wege nachzudenken, wie man der wachsenden Vielfalt an Vorstellungen, Mentalitäten, Gewohnheiten, Rollenverständnissen etc. gerecht werden kann. An der Jacobs-Uni sind wir gerade dabei, unsere Konzepte zur Förderung interkultureller Kom-

petenzen von Lehrenden, Tutoren, und anderen Mitarbeitern etc. zu implementieren. Das ist natürlich viel Arbeit, es muss sinnvoll kommuniziert und unbedingt von der Unileitung unterstützt werden. Alleine kann das dennoch keine Psychologische Beratungsstelle und auch kein International Office leisten. Deshalb empfehle ich, möglichst viele Freiwillige aus den unterschiedlichen Campusgruppen zu rekrutieren und auszubilden. Mit unserem Peer Training und Peer Mentoring System auf Studentenebene haben wir hervorragende Erfahrungen gemacht. Das versuchen wir nun auch auf Professoren auszuweiten. Mal sehen, ob es klappt. Aber ich bin da zuversichtlich, denn einige Kollegen wird man immer finden, die sich gerne für so eine wichtige und spannende Sache wie die Förderung interkultureller Kompetenzen im Hochschulbereich einsetzen.

ZBS: Vielen Dank für das Gespräch!

Das Interview für die ZBS führte Helga Knigge-Illner.

René Krempkow

Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprofessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

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

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte F, HM, HSW, P-OE und QiW

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008

Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek,
Generalsekretärin der Deutschen
Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/ -politik/ -strategie

Wilhelm Krull

Encouraging Change.
The Role of Private Foundations in
Innovation Processes.

Bernd Ebersold

Wissenschaftsimmanente Herausfor-
derungen annehmen - Ziele weiter-
stecken. Private Wissenschaftsförde-
rung vor neuen Aufgaben

Henning Eikenberg

Wissenschaftler als Brückenbauer:
Die Zusammenarbeit zwischen
Deutschland und Israel in der
Forschung

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio,
Michael Scheuermann:
Forschungsverbundmanagement.
Handbuch für die Gestaltung inter-
und transdisziplinärer Projekte.
(Ludwig Huber)

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5/2008

Studienstrukturen: Übergänge,
Selektivität und Studierbarkeit

Hochschulforschung

Gero Lenhardt & Manfred Stock
Deutsche und amerikanische Hoch-
schul Krisen Teil 2

Peer Pasternack

Durchgreifend und bei den Details au-
tonomieorientiert Das österreichische
System der Qualitätssicherung und -
entwicklung

Viola Herrmann

Der Übergang von den Bachelor- in
die Master-Studiengänge
Regelungen und mögliche Auswirkun-
gen von Übergangsquoten

Hochschulentwicklung

Martin Winter

Die neuen Studienstrukturen und der
Übergang von Schule zu Universität -
Sieben Thesen und eine Frage

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Annegret Helen Hilligus

Das „Zeitfenster-Konzept“ – ein In-
strument zur Sicherung der Studier-
barkeit in Lehramtsstudiengängen

Rezension

Karin Reiber & Regine Richter (Hg.):
Entwicklungslinien der Hochschuldi-
daktik. Ein Blick zurück nach vorn.
(Ingeborg Stahr)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2008

10. Workshop Hochschulmanagement
2008 in München

Politik, Förderung, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung von Leitungs-
konzepten

Kerstin Pull & Birgit Unger

Die Publikationsaktivität von DFG-
Graduiertenkollegs und der Einfluss
nationaler und fachlicher Heteroge-
nität

Leitung von Hochschulen
und deren Untergliederungen

*Harald Dyckhoff, Heinz Ahn,
Sylvia Rassenhövel & Kirsten Sandfort*
Skalenerträge der Forschung
wirtschaftswissenschaftlicher Fachbe-
reiche - Empirische Ergebnisse und
ihre Interpretation

Werner Nienhüser &

Anna Katharina Jacob

Changing of the Guards
Eine empirische Analyse der Sozial-
struktur von Hochschulräten

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Andrea Sperlich

Ansätze zur Optimierung des
Marktverhaltens der (privaten)
Hochschulen

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**
in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

P-OE 3/2008
Ausbildungskonzepte und ihre Evaluation**Personal- und Organisationsentwicklung/-politik***Boris Schmidt & Anja Vetterlein*
„Na dann machen Sie mal!“ - Mitarbeitergespräch, kollegiales Netzwerk und persönliche Beratung als Instrumente zur Promotionsunterstützung Teil 2 - formative Konzeptevaluation*Claudia Bäßler & Ottmar Braun*
Trainingsentwicklung: Evaluation einer universitären Übung für angehende Personalentwickler*Ernst A. Hartmann*
Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – neue Aufgaben und Chancen in der Personal- und Organisationsentwicklung der Hochschulen*Silke Wehr & Helmut Ertel*
Entwicklung der Lehrkompetenz – Weiterbildungsstudiengang Hochschuldidaktik in Bern**Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte***Anne Brunner*
Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben.
Spiele für Seminar und Übung - Folge 6**QiW****Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 3/2008
Absolventenstudien**QiW-Gespräch**

Interview mit dem Leiter des bundesweiten Absolventenprojekts, Harald Schomburg, INCHER Kassel

Qualitätsentwicklung/-politik*Kerstin Janson*
Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung an Hochschulen*Maike Reimer*
Wie können Absolventenstudien zum Qualitätsmanagement an Hochschulen beitragen?
Erfahrungen des Bayerischen Absolventenpanels*Hans Georg Tegethoff*
Non universitati, sed vitae discimus!
Employability als Herausforderung für Lehre und Studium**Qualitätsforschung***Rainer Lange*
Die Pilotstudie Forschungsrating des Wissenschaftsrats**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.deTelefon:
0521/ 923 610-12Fax:
0521/ 923 610-22Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

**Frauke Gützkow und Gunter Quaißer (Hg.):
Jahrbuch Hochschule gestalten 2007/2008 - Denkanstöße in einer föderalisierten Hochschullandschaft**

Die Auswirkungen der Föderalismusreform I auf das Hochschulwesen zeichnen sich ab: Nichts weniger als die Abkehr vom kooperativen Föderalismus steht an, das Hochschulrahmengesetz wird abgeschafft, die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf eine Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) reduziert – der Rückzug des Bundes hat regelrecht ein Vakuum hinterlassen. Das Prinzip der Kooperation wird zugunsten des Wettbewerbs aufgegeben, einem zentralen Begriff aus der neoliberalen Ökonomie. Anscheinend arbeitet jeder darauf hin, zu den Gewinnern im Wettbewerb zu gehören – dass es zwangsläufig Verlierer geben wird, nicht nur unter den Hochschulen sondern auch zwischen den Hochschulsystemen der Länder, wird noch viel zu wenig thematisiert. Die Interessen der Studierenden und der Beschäftigten der Hochschule werden genauso vernachlässigt wie die demokratische Legitimation und die Transparenz von Entscheidungsverfahren.

Uns erinnert die Föderalismusreform an den Kaiser aus Hans Christian Andersens Märchen. Er wird angeblich mit neuen Kleidern heraus geputzt und kommt tatsächlich ziemlich nackt daher.

Mit Beiträgen von: Matthias Anbuhl, Olaf Bartz, Roland Bloch, Rolf Döbischat, Andreas Geiger, Andreas Keller, Claudia Kleinwächter, Reinhard Kreckel, Diethard Kuhne, Bernhard Liebscher, André Lottmann, Jens Maeße, Dorothea Mey, Peer Pasternack, Herbert Schui, Luzia Vorspel und Carsten Würmann.



ISBN 3-937026-58-4, Bielefeld 2008,
216 S., 27.90 Euro

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

**Barbara Schwarze, Michaela David, Bettina Charlotte Belker (Hg.):
Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik**



ISBN 3-937026-59-2, Bielefeld 2008,
239 S., 29.80 Euro

Gender- und Diversityelemente in Lehre und Forschung an den Hochschulen tragen zu einer verstärkten Zielgruppenorientierung bei und steigern die Qualität durch die bewusste Einbindung der Nutzerinnen und Nutzer – seien es Studierende, Lehrende oder Anwenderinnen und Anwender in der Praxis. Die Integration in die Lehrinhalte und –methoden trägt dazu bei, die Leistungen von Frauen in der Geschichte der Technik ebenso sichtbar zu machen wie ihre Beiträge zur aktuellen technischen Entwicklung. Sie werden als Anwenderinnen, Entwicklerinnen, Forscherinnen und Vermarkterinnen von Technik neu gesehen und sind eine interessante Zielgruppe für innovative Hochschulen und Unternehmen. Parallel zeigt sich – unter Gender- und Diversityaspekten betrachtet – die Vielfalt bei Frauen und Männern: Sie ermöglicht eine neue Sicht auf ältere Frauen und Männer, auf Menschen mit Benachteiligungen und/oder Behinderungen, mit anderem kulturellen Hintergrund oder aus anderen Ländern.

In diesem Band stehen vor allem Entwicklungen und Beispiele aus Lehre, Praxis und Forschung der Ingenieurwissenschaften und der Informatik im Vordergrund, aber es werden auch Rahmenbedingungen diskutiert, die diese Entwicklung auf struktureller und kultureller Ebene vorbereiten. Der Vielfalt dieser Themen entsprechen auch die verschiedenen Perspektiven der Beiträge in den Bereichen:

- Strukturelle und inhaltliche Gestaltungsmöglichkeiten einer familien- und gendergerechten Hochschule,
- Zielgruppenspezifische Perspektiven für technische Fakultäten,
- Gender- und Diversityaspekte in der Lehre,
- Gendergerechten Didaktik am Beispiel der Physik und der Mathematik,
- Gender und Diversity in der angewandten Forschung und Praxis.

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