

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Psychologische Beratung von Studierenden – ein breites Spektrum

- Integrative Psychologische und Psychotherapeutische Beratung für Studierende
- Vielfalt und Inklusion - Das multikulturelle Konzept des Counseling Centers der Jacobs University Bremen
 - Zur Geschichte der psychologischen Beratung an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert
Teil I: Skizzen zur Gründung und Entwicklung in den 1960er und 1970er Jahren
- Personal Study Plan (PSP) - a Tool to integrate Guidance, Teaching and Learning in Finnish Higher Education
- Tagungsberichte zum FEDORA-Kongress 2009 Berlin:
"Lifelong Guidance - The Key to Lifelong Learning"

4 | 2009

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., bis 2009 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

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte 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).

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,

E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Satz: UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Geschäftsführende Herausgeber:

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

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

Anzeigen:

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 27.11.2009

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 bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

88

Beratungsentwicklung/-politik

*Michael Sperth, Frank-Hagen Hofmann &
Rainer Matthias Holm-Hadulla*
Integrative Psychologische und
Psychotherapeutische Beratung für Studierende

89

Frank Haber
Vielfalt und Inklusion - Das multikulturelle Konzept des
Counseling Centers der Jacobs University Bremen

98

Franz Rudolf Menne & Wilfried Schumann
Zur Geschichte der psychologischen Beratung
an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert
Teil I: Skizzen zur Gründung und Entwicklung
in den 1960er und 1970er Jahren

104

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Juha Lahti
Personal Study Plan (PSP) - a Tool to integrate Guidance,
Teaching and Learning in Finnish Higher Education

110

Rezension

Herbert Eberhart/Paolo J. Knill
„Lösungskunst – Lehrbuch der kunst-
und ressourcenorientierten Arbeit“
(Sandro Vicini)

112

Tagungsberichte

FEDORA-Kongress 2009 Berlin:
„Lifelong Guidance - The Key to Lifelong Learning“

113

FEDORA 2009: Lifelong Long Guidance –
Bericht aus der Arbeitsgruppe Employment
and Career Counseling

115

Bericht über das Symposium „Beratung und die
Wirksamkeit der Hochschulbildung - Guidance and
Counselling and the Efficacy of Higher Education“

115

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

4 | 2009

Neuerscheinung im UniversitätsVerlagWebler:

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

**Wolff-Dietrich Webler (Hg.):
Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen
Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008**

**Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?**

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

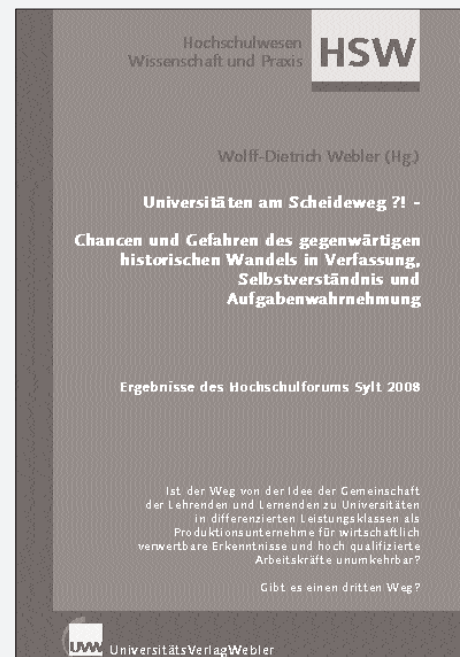
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaehtgens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.

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

Das Dezemberheft der ZBS widmet sich wie gewohnt schwerpunktmäßig speziell der Psychologischen Beratung von Studierenden. Es zeigt auf, dass die Psychologische Beratung ihre theoretischen Konzepte fortlaufend weiterentwickelt und dass sie in differenzierter Weise die Bedürfnisse von Studierenden und Hochschule aufgreift und darauf mit speziellen Beratungsangeboten antwortet. Das Spektrum ihrer Beratungsangebote reicht dabei von intensiver Einzeltherapie über multikulturell angelegte Beratungsaktivitäten für internationale Studierende bis hin zu einer persönlichen Studienplanbetreuung, die Studienleistung und individuelle Lebenssituation miteinander in Einklang zu bringen sucht.

Michael Spert, Frank-Hagen Hofmann & Rainer Matthias Holm-Hadulla stellen in ihrem Beitrag „**Integrative Psychologische und Psychotherapeutische Beratung für Studierende**“ ihre Beratungskonzeption vor, die ihre Arbeit in der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg prägt. Ihr Modell vereint verschiedene psychotherapeutische Ansätze, die sich bekanntermaßen als wirkungsvoll erwiesen haben. Die Autoren geben einen Überblick über deren theoretische Grundlagen und therapeutische Interventionen und machen deutlich, wie gut sich diese Ansätze zu einem ganzheitlichen Konzept von psychologischer Beratung ergänzen. An einem Fallbeispiel demonstrieren sie, wie die verschiedenen therapeutischen Interventionen zur Anwendung kommen. **Seite 89**

Frank Haber, der als Psychologischer Berater an der Jacobs University Bremen tätig ist, hat es vorwiegend mit einer internationalen Klientel zu tun. Er macht in seinem Artikel „**Vielfalt und Inklusion - Das Multikulturelle Konzept des Counseling Centers der Jacobs University Bremen**“ deutlich, wie es gelingen kann, Studierende mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund in Universität und Campus Community zu integrieren. Ein vielfältiges Angebot von Beratungs- und Betreuungsaktivitäten nimmt den Studienanfänger die Schwellenängste und führt sie zum Beispiel durch ein „Peer Mentoring“- Programm in ihre neue Lebenswelt ein. Frank Haber stellt außerdem die ersten Ergebnisse einer interkulturellen Bedarfsanalyse vor, die interkulturelle Kommunikationsprobleme und Ansatzpunkte für deren Überwindung ermitteln sollte. **Seite 98**

Rudolf Menne und Wilfried Schumann lassen uns einen spannenden Einblick in die Anfänge und Entwicklungsgeschichte der psychologischen Beratung an deutschen Hoch-



Helga Knigge-Illner



Klaus Scholle

schulen nehmen. Ihr Beitrag „**Zur Geschichte der psychologischen Beratung an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert der 60er und 70er Jahre**“, Teil I, weckt das Interesse, demnächst in Teil II lesen zu können, wie es weiterging. **Seite 104**

Über den „Personal Study Plan“, einem Konzept, mit dem Studierende in Finnland individuell betreut werden, berichtet *Juha Lahti*, Lecturer in Education & Research of Guidance an der University of Jyväskylä, Viveca, Finland. Sein Beitrag „**Personal Study Plan (PSP) - a Tool to integrate Guidance, Teaching and Learning in Finnish Higher Education**“ zeigt auf, wie eng sein Beratungskonzept nicht nur mit dem Lehren und Lernen an der Universität verknüpft ist, sondern es auch als natürliche Aufgabe ansieht, die aktuelle Lebenssituation der Studierenden mit einzubeziehen. **Seite 110**

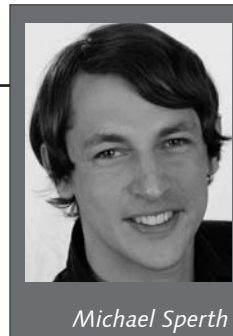
In der Rezension von *Sandro Vicini* wird das Buch von **Herbert Eberhart/Paolo J. Knill: „Lösungskunst – Lehrbuch der kunst- und ressourcenorientierten Arbeit“** vorgestellt, das einen sehr kreativen Ansatz der psychologischen Arbeit mit Menschen beinhaltet. **Seite 112**

Unter der Rubrik **Tagungsberichte** finden sich zwei Berichte über den FEDORA-Kongress „Lifelong Guidance – The Key to Lifelong Learning“, der vom 5.-7. Oktober 2009 an der Freien Universität Berlin stattfand. Ein weiterer Bericht stellt die Ergebnisse des Symposiums „Beratung und die Wirksamkeit der Hochschulbildung“ vor, das am 24. und 25. September 2009 an der Bergischen Universität Wuppertal anlässlich des Übergangs von Gerhart Rott, dem Leiter der dortigen Zentralen Studienberatung, in den Ruhestand stattfand. **Seite 113**

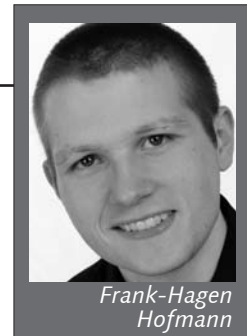
Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle

Michael Sperth, Frank-Hagen Hofmann &
Rainer Matthias Holm-Hadulla

Integrative Psychologische und Psychotherapeutische Beratung für Studierende¹



Michael Sperth



Frank-Hagen
Hofmann



Rainer Matthias
Holm-Hadulla

Psychologische und psychotherapeutische Beratung ist weit verbreitet und wird in den verschiedensten Feldern angewandt. Die theoretischen Modelle sind vielfältig und in der Praxis kommt es meist zu einer eklektischen Vermischung unterschiedlicher Beratungsansätze. Die vorliegende Arbeit versucht, für die psychologische und psychotherapeutische Beratung Studierender ein kohärentes theoretisches Konzept und praktische Anwendungsmöglichkeiten darzustellen. Dabei stützen sich die Autoren auf gängige, theoretisch gut begründete, empirisch evaluierte und praktisch angewandte psychotherapeutische Konzepte. Aus Gesprächs-, kognitiver Verhaltens-, psychodynamischer und existentieller Therapie werden beraterrelevante theoretische Modelle und praktische Verfahrensstrategien abgeleitet, für den Beratungskontext entsprechend modifiziert und unter lösungs- und ressourcenorientierten Gesichtspunkten in ein übergreifendes psychologisches und psychotherapeutisches Beratungskonzept zusammengefasst.

1. Warum ist ein integratives Beratungskonzept notwendig?

Die einzelnen psychotherapeutischen Schulen erheben allesamt den Anspruch, dass die aus ihren jeweiligen Theorien und Modellen abgeleiteten spezifischen Interventionsformen die entscheidenden Wirkfaktoren sind (Spezifitätshypothese). Sechzig Jahre Psychotherapieforschung haben jedoch gezeigt, dass sich die unterschiedlichen Therapieverfahren in ihrer Wirksamkeit kaum unterscheiden (Äquivalenzparadox). Wampold (2001) gelangt aufgrund seiner metaanalytischen Zusammenfassungen relevanter Studien der letzten 60 Jahre in den Bereichen kognitive Verhaltens-, psychodynamische und humanistische Psychotherapie zu dem Ergebnis, dass spezifische Wirkfaktoren höchstens 8% der Gesamtwirksamkeit der untersuchten Psychotherapie-

formen ausmachen, wohingegen gemeinsamen Wirkfaktoren (Common Factors) rund 70% an der Gesamtwirksamkeit zukommt. Unterschiedliche Therapieverfahren beziehen ihre Wirksamkeit also fast ausschließlich aus unspezifischen oder allen Therapieschulen gemeinsamen Wirkfaktoren, die heilsam sind, obwohl sie in den Veränderungstheorien der einzelnen Schulen nicht ausdrücklich betont werden (Lambert/Ogles 2004). Ahn und Wampold (2001) fordern daher, weitere Ergebnisforschung einzuschränken, da diese nur das hinlänglich bekannte Ergebnis der Wirksamkeitsäquivalenz verschiedener Therapieverfahren belegt: „Rather, the focus of counseling research should be on the process of counseling and on the common factors that have historically interested humanistic and dynamic researchers and clinicians“ (ebd., S. 255). Sind spezifische Theorien und Techniken daher verzichtbar? Keinesfalls, denn psychotherapeutische und beraterische Praxis funktionieren nur anhand konkreter Interventionen. Sie helfen, „... dass sie jeder einzelnen Therapiesitzung aufs Neue die Struktur geben, in der die eigentlich effektiven unspezifischen Faktoren zum Wirken kommen können“ (Bozok/Bühler 1988, S. 126). Gerade in der Beratung Studierender wird ein breites Spektrum an Interventionen benötigt, um das Beratungsangebot individuell auf die aktuellen Probleme, Lebensumstände und Bedürfnisse der Klient/innen abstimmen zu können. Der für Beratung zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen ist begrenzt, die Anliegen der Klient/innen sind in der Regel jedoch dringlich, so dass es sich empfiehlt, mehrere Interventionsmöglichkeiten gleichzeitig oder aufeinander aufbauend zu nutzen, um die Wirksamkeit der Beratung zu steigern. Um dabei nicht auf der Ebene des technischen Eklektizismus stehen zu bleiben, wäre es darüber hinaus

¹ Die vorliegende Arbeit ist innerhalb des Forschungsprojekts „Beratung und Kreativität“ entstanden, das von der Klaus Tschira Stiftung gefördert wird.

hilfreich, eine Vorstellung von dem Gemeinsamen zu haben, das den unterschiedlichen Psychotherapieverfahren und der psychologischen und psychotherapeutischen Beratung zu ihrer Wirkung verhilft.

Das vorliegende integrative psychologische und psychotherapeutische Beratungskonzept umfasst supportive (**Alliance**), verhaltensorientierte (**Behavior**), kognitive (**Cognitions**), psychodynamische (**Dynamics**) und existentielle Elemente und lässt sich zusammenfassend als **ABCDE-Modell** beschreiben. Es legt einen besonderen Schwerpunkt auf den interpersonellen Kontext, in dem Beratung stattfindet. Auf die Frage nach dem Gemeinsamen, alle psychotherapeutischen Interventionen Verbindenden, kann die moderne Hermeneutik eine Antwort geben: Sie ermöglicht ein grundlegendes Verständnis menschlicher und psychotherapeutischer Kommunikation und verbindet die unterschiedlichen Interventionsstrategien in einer umfassenderen Kommunikationstheorie.

Die einzelnen Bestandteile des integrativen psychologischen und psychotherapeutischen Beratungskonzepts werden nachfolgend kurz vorgestellt (eine ausführlichere Darstellung findet sich in Holm-Hadulla/Hofmann/Speth 2009). Im Anschluss daran wird anhand der hermeneutischen Prinzipien *Erinnerung*, *Repräsentierende Gestaltung* und *Interaktionelles Erleben* (Holm-Hadulla 1997) verdeutlicht, woraus die beschriebenen Strategien und Interventionen ihre Wirksamkeit beziehen. Die praktische Anwendung des integrativen Beratungskonzepts wird abschließend anhand einer Kasuistik illustriert.

2. Supportive Haltung: hilfreiche Beziehung und sichere Basis

Die Qualität der therapeutischen Beziehung gilt schulenübergreifend als Schlüsselfaktor für Therapieprozess und -ergebnis (vgl. Orlinky/Rønnestad/Willutzki 2004). Auch im vorliegenden integrativen Beratungskonzept kommt der tragfähigen und hilfreichen Berater-Klient-Beziehung (*Helping Alliance!*) Luborsky 1976) eine herausragende Rolle zu, sie ist die Grundlage von Entwicklung und Veränderung. Der Berater kann zum Aufbau und zur Gestaltung einer tragfähigen und hilfreichen Beziehung zum Klienten beitragen, indem er eine *supportive Grundhaltung* verinnerlicht, die in Anlehnung an Rogers (1957) durch respektvolle Akzeptanz, empathisches Verstehen und positive Verstärkung gekennzeichnet ist. Aus dem Blick der modernen Bindungstheorie betrachtet (Bowlby 1988; Fonagy 2003), kann der Klient im freundlich zugewandten und zuverlässigen Berater Halt, Sicherheit und Beruhigung finden und ausgehend von dieser „sicheren Basis“ (Bowlby 1988) seine Umgebung zunehmend mutiger erkunden und sich auf zuvor Ängstigendes und Neues einlassen.

3. Verhaltensorientierte Methoden in der integrativen Beratung

In der Verhaltenstherapie wird davon ausgegangen, dass jedes Verhalten erlernt wurde und dass dysfunktionale Verhaltensweisen folglich auch wieder verändert werden können. Die Methoden und Techniken, die bei der Veränderung dysfunktionaler Verhaltensweisen zum Einsatz kom-

men, lassen sich den Lernparadigmen der klassischen (Pavlov 1927) und operanten Konditionierung (Skinner 1953) sowie dem Modelllernen (Bandura 1969) zuordnen. Folgende verhaltenstherapeutische Methoden finden in der integrativen Beratung Anwendung:

Die *systematische Desensibilisierung* (Wolpe 1954) kann eingesetzt werden, um angstzeugenden Vorstellungen vor Prüfungen zu begegnen. Wenn es dem Klienten gelingt, sich einen angstausslösenden Reiz vorzustellen und dabei entspannt zu bleiben, dann wird die Verbindung zwischen Angstreiz und -reaktion allmählich aufgelöst.

Andere verhaltenstherapeutische Strategien kommen in der integrativen Beratung automatisch zur Anwendung, z.B. in Form von *sozialer Verstärkung*. Durch Lob, positive Rückmeldung, aber auch nonverbale Zustimmung, verstärkt der Berater den Klienten für Verhaltensweisen, die für den Beratungsprozess förderlich sind, wie etwa Selbstäußerungen, vermehrte Selbstexploration oder eigenständige Änderungsvorschläge und erhöht dabei dessen Motivation für Veränderungsprozesse. Diese Möglichkeiten operanten Lernens können unterstützt und ergänzt werden, indem der Berater dem Klienten zusätzliches Wissen vermittelt oder ihn durch Verhaltensratschläge unterstützt, ihm z.B. bei Arbeitsstörungen und Prüfungsängsten klare Anleitungen gibt, wie das Arbeits- und Prüfungsverhalten effektiv verändert werden kann. In der Psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg verwenden wir hierzu eigens entwickelte Verhaltensanweisungen zur Bewältigung von Prüfungsängsten (*12 Regeln zu einem selbstbewussten und erfolgreichen Umgang mit Prüfungen*) und Arbeitsschwierigkeiten (*10 Ratschläge zum selbständigen Arbeiten im Studium*), die sich an Knigge-Illner (1999) anlehnen. Indem die Klient/innen zunehmend mehr Wissen darüber erlangen, welche Faktoren das jeweilige Problem aufrechterhalten, können sie lernen, ihr Verhalten und Erleben durch Selbstbeobachtung und Selbstverstärkung eigenständig in die erwünschte Richtung zu verändern (*Selbstmanagement*) (Kanfer, Reinecker/Schmelzer 2006).

Hausaufgaben (z.B. Verhaltensexperimente oder Selbstbeobachtungsaufgaben) können eingesetzt werden, um das in der Stunde Erarbeitete in den Alltag zu übertragen, wodurch Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit der Klient/innen gefördert werden.

Modelllernen (Bandura 1969) kommt innerhalb der integrativen Beratung explizit in Form von Verhaltensübungen und Rollenspielen vor, bspw. zur Verbesserung der sozialen Kompetenz oder zur Simulation von Prüfungen. Implizit dient aber auch der Berater immer als Modell. Neben konkreten Verhaltensweisen, die explizit Gegenstand der Beratung waren, orientieren sich die Klient/innen implizit an Einstellungen, Werten und Normen des Beraters. Dieser wichtigen Modellfunktion sollte sich der Berater stets bewusst sein. Da es rein verhaltenstherapeutische Strategien und Techniken nicht gibt und selbst Verfahren wie die systematische Desensibilisierung, die sich explizit auf die klassische Konditionierung bezieht, immer auch kognitive Prozesse umfasst, findet in der integrativen Beratung eine Auseinandersetzung mit diesen (insbesondere dysfunktionalen) Kognitionen statt.

4. Kognitive Strategien in der integrativen Beratung

Kognitive Verfahren sehen in dysfunktionalen Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Denkmustern entscheidende Ursachen für emotionale Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen. Innerhalb der integrativen Beratung lassen sich diese dysfunktionalen Kognitionen zumindest teilweise verändern.

Als wichtigste und bekannteste Methode zur Überprüfung und Umstrukturierung irrationaler Bewertungsmuster (Ellis 1993) gilt der *Sokratische Dialog* (Stavemann 2005). Der Patient muss seine irrationalen Überzeugungen begründen, wodurch gewohnte Überzeugungen in Frage gestellt werden. Die vom Patienten entwickelten neuen, rationalen und realitätsadäquateren Überzeugungen werden vom Therapeuten ebenfalls wieder in Frage gestellt, sodass der Patient sie verteidigen muss. Dadurch sollen sich die neuen, rationalen Überzeugungen beim Patienten besser einprägen. Allmählich vollzieht sich so im Patienten ein gewisser Wandel seiner Einstellungen, der ihm eine gelassener, ruhigere und angemessenere Umgangsweise mit Problemen ermöglicht. Aufgrund der Kürze der Zeit ist eine vollständige kognitive Umstrukturierung in der integrativen Beratung nicht möglich. Umstrukturierung erfolgt hier eher punktuell i.S. der von Winiarski (2004) vorgeschlagenen „zusammengefassten Technik“ (Winiarski a.a.O., S. 84). Immer dann, wenn unangemessene emotionale und Verhaltensreaktionen auftreten, werden die zugrundeliegenden irrationalen Überzeugungen und Bewertungen herausgearbeitet und im sokratischen Dialog verändert. Auch in einmaligen Beratungskontakten kann so ein Umstrukturierungsprozess angeregt werden, den der Klient selbst fortführt und weiter ausgestaltet. Kognitive Techniken können in der integrativen Beratung bei Selbstwertproblemen, sozialer Angst und Hoffnungslosigkeit, rigidem Denken, Zeitmanagement- und Entscheidungsproblemen gewinnbringend angewendet werden.

5. Psychodynamik in der integrativen Beratung

Psychodynamische Theorien schreiben dem Unbewussten sowohl für das Erleben und Verhalten der gesunden Persönlichkeit als auch für die Entwicklung psychischer Störungen eine zentrale Rolle zu. Psychodynamische Behandlungsmethoden zielen daher auch nicht primär auf eine Beseitigung der Symptomatik ab, sondern wollen die zugrundeliegenden Ursachen und unbewussten Konflikte reflektieren. Unbewusste Konfliktspannungen sind nach Rudolf und Rüger (2006) das Ergebnis negativer emotionaler Erfahrungen (z.B. Beschuldigungen, Kränkungen, Enttäuschungen etc.) mit den wichtigen Bezugspersonen. Diese negativen konflikthaften Beziehungserfahrungen werden internalisiert und prägen auch in der Gegenwart Beziehungserwartungen an andere Menschen. Der unbewussten Annahme, dass sich die neuen Beziehungspartner genauso frustrierend, versagend, enttäuschend und ängstigend verhalten werden wie die frühen Bezugspersonen, steht die ebenfalls unbewusste Hoffnung gegenüber, dass sie sich gerade entgegen dieser negativen Vorerfahrungen verhalten mögen und nun endlich alles gut wird.

Der Psychodynamik von Beratungsprozessen größere Aufmerksamkeit zu schenken, kann sich in Hinblick auf den Erfolg einer psychotherapeutischen Beratung als überaus lohnenswert erweisen. Beratung kann dann „... über den engeren Beratungsanlass hinaus zu einer Einsicht fördernden Begegnung werden ...“ (Großmaß/Püschel 2005, S. 218). In solchen Momenten der Begegnung kann der Klient in Kontakt zu seiner inneren konflikthaften Situation kommen. Im Spiegel der Beziehung zum Berater kann er sich mit sich und seiner Geschichte, seinen Hoffnungen, Ängsten, Fähigkeiten und Grenzen auseinandersetzen. Zunächst nicht zugängliche Gefühle und Erlebensweisen können wahrgenommen und bewusst und kohärent gestaltet werden (s. Holm-Hadulla 1997). Einsichtsfördernde Verstehens- und Erkenntnisarbeit erfolgt dabei überwiegend über *Klarifikation* und *Konfrontation* (Greenson 1967; Wöller/Kruse 2005) bewusster und vorbewusster Prozesse. Deutungen, die auf das (dynamische) Unbewusste abzielen, spielen in der integrativen Beratung als Methode der Einsichtsförderung hingegen eine untergeordnete bis zu vernachlässigende Rolle. Sie würden den Klienten im zeitlich begrenzten Beratungsetting auch überfordern, da sie von der Alltagskommunikation stark abweichen (Thomä/Kächele 2006) und gut vorbereitet werden müssen, damit sie angenommen und als hilfreich erlebt werden können. Da die integrative Beratung an progressiven Entwicklungen interessiert ist, werden Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene vom Berater wahrgenommen, reflektiert und zum Verstehen genutzt, aber (in der Regel) nicht explizit durchgearbeitet. Das heißt, man arbeitet mit, aber nicht in der Übertragung (Holm-Hadulla a.a.O.). Wenn sich in der Übertragungsdynamik jedoch das eigentliche Beratungsthema abbildet oder die Arbeitsbeziehung durch Idealisierung oder Entwertung erschwert oder blockiert ist, kann es hilfreich sein, Übertragungs- und Gegenübertragungsmanifestationen gezielt anzusprechen.

6. Existentielle Dimensionen integrativer Beratung

Existentielle Psychotherapieansätze haben ihre Wurzeln in der Existenzphilosophie, in deren Zentrum des Denkens der Mensch in seiner Welt steht. Wesentliche Beiträge zu existentiellen Ansätzen in Psychotherapie und Beratung stammen von Existenzphilosophen wie Kierkegaard, Heidegger und Sartre, Religionsphilosophen wie Buber und Tillich und Schriftstellern wie Dostojewski, Camus und Kafka. Die Richtungen existentieller Psychotherapie und Beratung sind entsprechend vielfältig. Klassische existentielle Psychotherapieansätze wie die Daseinsanalyse von Binswanger (1953) stimmen mit neueren Beiträgen zur existentiellen Psychotherapie z.B. von Yalom (2000) jedoch darin überein, dass sie sich mit „... unvermeidbare[n] und letztlich nicht auflösbare[n] Gegebenheiten des menschlichen Daseins“ (Noyon/Heidenreich 2007, S. 125) auseinandersetzen. Beispielsweise mit der Frage, wie Menschen Sinn in ihrem Leben entdecken können oder wie viel Verantwortung Menschen in ihrem Leben übernehmen müssen. Die Bedeutung dieser universell wichtigen Themen („letzte Fragen“) für die Symptomatik bzw. die Probleme des Patienten wird zu klären versucht.

Existenzielle Themen kommen in der integrativen Beratung oft ganz explizit vor, z.B. als Individuationsproblematik, Verlustangst oder soziale Isolation. Aufgrund der Zeitbegrenzung rücken gegen Ende der Beratung auch Themen von Trennung und Abschied ins Blickfeld. Selbst wenn existenzielle Themen nicht explizit Gegenstand der Beratung sind, sind die Antworten auf die existenziellen Fragen: „... Wollen, Verantwortung übernehmen, Beziehung zum Therapeuten aufnehmen und sich im Leben engagieren“ (Yalom 2000, S. 569) immer Bestandteil der Beratung und nach Yalom letztlich die entscheidenden Prozesse für therapeutische Veränderung.

Der Umgang mit existenziellen Themen in der integrativen Beratung ist weniger durch spezifische und festgelegte Techniken gekennzeichnet, als vielmehr durch eine öffnende Grundhaltung den universell wichtigen Themen des Lebens gegenüber. Der Berater lässt sich persönlich und authentisch auf den Klienten ein und bietet ihm Raum zur Auseinandersetzung mit den existenziellen Grundgegebenheiten menschlichen Seins. Auf diese Weise kann er ihm bei der Auseinandersetzung mit existenziellen Themen hilfreich sein und ihm ein Stück weit zum Vorbild in dieser Auseinandersetzung werden.

Die beschriebenen Strategien und Interventionen der einzelnen Ebenen und Dimensionen integrativer psychologischer und psychotherapeutischer Beratung werden nun so miteinander kombiniert, dass den aktuellen Problemen, Konflikten und Bedürfnissen des Klienten in den unterschiedlichen Phasen der Beratung bestmöglich Rechnung getragen werden kann. Die integrative Beratung hat die Erarbeitung kurzfristiger Lösungsmöglichkeiten für aktuelle Problem- und Konfliktsituationen zum Ziel. Dies erfordert einen lösungs- und ressourcenorientierten Zuschnitt der aus den Therapieschulen abgeleiteten Techniken, wie am veränderten Umgang mit kognitiver Umstrukturierung, aber auch mit Übertragungs- und Gegenübertragungspänomenen deutlich wurde. Neben der darin zum Ausdruck kommenden impliziten Verwirklichung zentraler Prinzipien systemischer Therapie und Beratung (Schweitzer 2007) findet in der integrativen Beratung auch eine ausreichende Berücksichtigung des jeweiligen Bezugssystems des Klienten statt, die vom symbolischen Präsentmachen wichtiger Bezugspersonen, z.B. über *Zirkuläres Fragen* (von Schlippe/Schweitzer 2003), bis hin zu deren konkreter Einbeziehung im Rahmen von Paar- und Familiengesprächen reicht.

7. Hermeneutik: kommunikationstheoretische Basis integrativer Beratung

Kommen wir nun zur Frage nach dem Gemeinsamen, dem die dargestellten Strategien und Interventionen des integrativen Beratungsmodells Verbindenden. Im Unterschied zu Grawe (2005), der die gemeinsamen Wirkfaktoren erfolgreicher Therapien *Ressourcenaktivierung*, *Problematikualisierung*, *Problembewältigung*, *motivationale Klärung* und *therapeutische Beziehung* induktiv aus empirischen Wirksamkeitsuntersuchungen und Prozess-Outcomestudien ableitete, wird hier ein anderer Weg beschritten, der den interpersonellen Kontext, in dem psychologische und psychotherapeutische Beratung stattfindet, in den Blick nimmt. Butler und Strupp (1986) fordern, zum Verständnis

des interpersonellen Kontexts die „... fundamentalen Prinzipien menschlicher Interaktion ...“, die essentiell für therapeutische Veränderungen seien“ (Butler/Strupp 1986; zitiert nach Tschuschke 1990, S. 247), zu untersuchen. Die moderne Hermeneutik kann zu einem solch grundlegenden Verständnis psychotherapeutischer Kommunikation beitragen (Holm-Hadulla 1996, 1997). Ursprünglich eine Methode der Auslegung und Interpretation von literarischen und Kunstwerken, ist Hermeneutik, die Kunst des Verstehens, in ihren modernen Formen (Gadamer 1960, 1986; Ricœur 1965) „... eine natürliche Fähigkeit des Menschen“ (Gadamer 1986, S. 301). Vom Säuglingsalter an ist Verstehen eine Voraussetzung zum Erleben von Sinnhaftigkeit und innerer Konsistenz. Wie und warum die Kommunikation, der Dialog zwischen Berater und Klient, gelingen kann und wodurch die beschriebenen Strategien und Interventionen des integrativen Beratungskonzepts ihre Wirkung entfalten, soll nun anhand der hermeneutischen Wirkprinzipien *Erinnerung*, *Repräsentierende Gestaltung* und *Interaktionelles Erleben* (Holm-Hadulla 1996, 1997) dargestellt werden.

Erinnerung

Wenn sich der Klient innerhalb der Beziehung zum Berater mit seiner eigenen Lebensgeschichte auseinandersetzt, dann kann er in Kontakt zu zuvor nicht (mehr) zugänglichen Erfahrungen kommen. Er kann die Fremdheit sich selbst und den aktuellen und vergangenen Erfahrungen gegenüber überwinden, wodurch sich seine persönliche Wirklichkeit vervollständigen kann. Die Erinnerung an diese Erfahrungen führt in der Regel auch dazu, dass die Vergangenheit in einem anderen Licht wahrgenommen wird: Sie gewinnt (wieder) Sinn und Bedeutung. Dieses neue und erweiterte Verständnis der Lebensgeschichte beeinflusst das Handeln des Klienten in der Gegenwart: Aus passivem Geschehen (Lassen) kann aktives Gestalten werden.

Repräsentierende Gestaltung

Damit die Aneignung der Lebensgeschichte gelingen kann, müssen die zunächst nicht greifbaren (unbewussten) Wahrnehmungen und Erinnerungen in Form von Sprache, aber auch über Vorstellungsbilder gestaltet werden. Die sprachliche und bildhafte Gestaltung zuvor nicht zugänglicher Erfahrungen stellt die Voraussetzung dafür dar, dass sie in das Seelenleben integriert werden können. Auf diese Weise entsteht ein kohärenteres Selbsterleben.

Interaktionelles Erleben

Interaktionelles Erleben als drittes hermeneutisches Wirkprinzip fokussiert auf den Dialog zwischen Berater und Klient. Durch interessierte Teilnahme des Beraters an der inneren und äußeren Welt des Klienten, emotionalem Mitvollzug seiner Erlebnisse und Erfahrungen und deren Gestaltung über Sprache und Vorstellungsbilder entsteht ein gemeinsamer Erlebensraum. Der Berater teilt dem Klienten sein szenisch gestaltetes Erleben, seine Ideen und Vorstellungsbilder mit, wodurch sich der Erlebensraum des Klienten um diese Perspektiven erweitern kann. Selbstverständlich steht es dem Klienten frei, ob er die notwendigerweise subjektiven Vorstellungsbilder des Beraters zur Gestaltung seines Erlebens annehmen möchte. Im Verlauf der Beratung erweitert sich das Wissen und das Verständnis der am Ge-

sprach Beteiligten, es kommt immer mehr zu einer gemeinsam geteilten Wahrheit und Wirklichkeit, die ein „... Gefühl des Aufgehobenseins in einer Sprachgemeinschaft vermittelt“ (Holm-Hadulla 2000, S. 132).

Die beschriebenen hermeneutischen Wirkprinzipien kommen in jedem Gespräch, in jeder Kommunikation vor und werden auch von Klienten beschrieben, wie folgende Äußerung zeigt: „... Dass man alleine viel über Sachen nachdenken kann ... aber erst wenn man im Gespräch mit anderen darüber spricht, vernetzt sich das nochmal irgendwie und man kommt selbst auf neue Erkenntnisse dadurch, dass man es ausgesprochen hat, worauf man alleine gar nicht gekommen wäre. Alleine durch das Aussprechen gibt es für einen selbst noch einen anderen Sinn“. Die Klientin beschreibt die repräsentierende Gestaltung über Sprache, die damit verbundene Sinnstiftung und die Perspektiverweiterung durch das „Gespräch mit anderen“. Im Vergleich zum Alltagsgespräch werden die hermeneutischen Wirkprinzipien in Psychotherapie und Beratung systematischer genutzt (Holm-Hadulla 1996, 1997). Der interaktionelle Kontext in der Beratung unterscheidet sich von anderen Gesprächszusammenhängen u. a. wesentlich darin, dass der Berater dem Klienten seine Wahrnehmungskompetenz gezielt zur Verfügung stellt. Auf dem Hintergrund seines psychotherapeutischen Vorwissens und seiner persönlichen Lebenserfahrung reflektiert er das Erleben des Klienten und gestaltet stellvertretend für den Klienten zunächst nicht zugängliche Wahrnehmungen und Erinnerungen (s. Holm-Hadulla 1996, 1997).

Nachdem die Ebenen des integrativen Beratungskonzepts beschrieben wurden und hermeneutische Wirkprinzipien als Basis und verbindendes Element der Strategien und Interventionen integrativer Beratung dargestellt wurden, soll das integrative Beratungskonzept nun anhand einer Kasuistik in seiner praktischen Anwendung illustriert werden.

8. Kasuistik

Die 21-jährige Klientin studiert im dritten Semester im Bachelor-Studiengang Biologie. In ihrer letzten mündlichen Prüfung in Ernährungsbiologie habe sie einen Blackout gehabt, habe eine „Leere im Kopf“ verspürt, habe „nicht mehr gewusst, was sie sagen“ solle. Es sei ihr nicht gelungen, das, was „in ihren Gedanken“ gewesen sei und was sie eigentlich zum Ausdruck hätte bringen wollen, „authentisch genug“ zu vermitteln. Sie hätte sich den Fragen hilflos ausgeliefert gefühlt, hätte kurz und einsilbig geantwortet, so dass der gewünschte Dialog nicht zustande gekommen sei und sie die Prüfung nicht bestanden hätte. Der Prüfer hätte ihr dringend nahe gelegt, an „ihrem Problem zu arbeiten“ und sie an die PBS verwiesen.

8.1 Erstgespräch

Die mittelgroße brünette Klientin ist modisch gekleidet und stark geschminkt, in ihrer Erscheinung wirkt sie puppenhaft. Sie sitzt aufrecht in ihrem Sessel, hält sich mit ihren Händen an den Armlehnen fest, als suche sie Halt. In monotoner Stimmlage berichtet sie von der vergangenen mündlichen Prüfung, ihrer Vorbereitung darauf und ihrer „Prüfungsangst“. Dabei wirkt sie z.T. kindlich-naiv und wenig emotional beteiligt. Dieser Eindruck ändert sich, als

sie von ihrer Mutter berichtet. Diese leide seit Jahren an hypochondrischen Ängsten und depressiven Verstimmungen. Die Mutter übertreibe gerne und beschwere sich häufig, dass die Klientin ihre Krankheit nicht ernst nehmen würde und „nie für sie da sei“. In ihrer Schilderung der Situation mit der Mutter, erscheint die Klientin deutlich erwachsener und ihre berechtigte Sorge um die Mutter, aber auch ihre Verärgerung darüber, dass die Mutter sich in ihre Krankheit flüchtet und ihr das Leben schwer macht, ist gut einfühlbar.

Problemklärung

Die Klientin berichtet über Schwierigkeiten, sich längerfristig auf Prüfungen vorzubereiten. Zwar mache sie sich „große Pläne“, scheitere aber regelmäßig an deren Umsetzung und gebe ihr Vorhaben einer kontinuierlichen Vorbereitung dann rasch auf. Auch wird deutlich, dass es der Klientin sehr schwer fällt, sich selbst zu vertreten. Sie stellt sich Erwachsenen gegenüber gerne als „nett und gutmütig“ dar. Sie schätze die Harmonie und möchte „nicht unangenehm auffallen“. Daher versuche sie immer zu erraten, was ihr Gegenüber hören wolle und entsprechend zu antworten. Da sie in der vergangenen Prüfung die Haltung des Prüfers in Bezug auf die Inhalte jedoch nicht so gut vorhersehen konnte, sei sie sehr unsicher gewesen. Die Klientin stimmt zu, dass dieses Im-Voraus-die-Erwartungen-des-Gegenübers-Erhasen und sich diesen Erwartungen gemäß zu verhalten, unendlich anstrengend ist und häufig dazu führt, dass sie sich „verbiegt“ und sich „unecht“ fühlt. Gleichzeitig habe sie dies, seit sie denken könne, schon immer so gemacht.

Aufbau einer tragfähigen und hilfreichen Beratungsbeziehung

Möglicherweise durch mein akzeptierendes, interessiertes und empathisches Zuhören scheint sich die Klientin im Gesprächsverlauf etwas zu entspannen. Sie lehnt sich hin und wieder auch mal in ihren Sessel zurück, wird zugänglicher und offener, ihre Beschreibungen werden lebendiger. Mein anfängliches Gefühl der Langeweile weicht einem Gefühl der Sorge um die Klientin; hinter ihrer „schönen Fassade“ entdeckte ich hilfsbedürftige und liebenswerte Seiten. Es scheint sich eine Ebene der Verständigung zu etablieren. Nachdem die Klientin gegangen ist, halte ich als vorläufige Diagnose eine Lern- und Arbeitsstörung, Selbstwertzweifel und eine Identitätsunsicherheit fest. Es ergaben sich keinerlei Hinweise auf eine psychotische Störung oder aktuelle Suizidalität.

8.2 Zweite Sitzung

Die *Beratungsbeziehung* zur Klientin ist zu Beginn der Beratung insofern erschwert, als dass sich ihr (unbewusstes) Interaktionsmuster natürlich auch zwischen uns inszeniert. Die Klientin berichtet bspw., dass sie sich vorher auf dem Weg hierher eine Antwort auf meine Frage, wie es ihr gehe, überlegt hätte. Anfangs hätte sie mir antworten wollen, dass alles schlecht laufe. Dann jedoch sei ihr eingefallen, dass Manches ganz gut gelaufen sei. Nun sei sie verwirrt, weil sie nicht wisse, was die richtige Antwort auf meine Frage nach ihrem Befinden sei. An dieser Stelle habe ich den Eindruck, dass sich die Klientin auch mir gegenüber

entweder als „strahlende Prinzessin“ und „unkompliziertes funktionierendes Kind“ präsentieren möchte, dem es (scheinbar) gut geht oder als jemand, der völlig hilflos ist und alleine gar nichts auf die Reihe bringt. Ich lade die Klientin dazu ein, dass sie ihre Befindlichkeiten hier so äußern kann, wie sie sind und dass sie mir nichts „vorspielen“ muss.

Auftragsklärung

Da die Klientin ihre Wiederholungsprüfung in Ernährungsbiologie unbedingt bestehen muss, um ihr Studium fortsetzen zu können, mache ich ihr in der zweiten Sitzung das Angebot einer 10 Stunden umfassenden Beratung, um sie in der Vorbereitung auf diese Prüfung zu begleiten und zu unterstützen. Sie nimmt dieses Angebot dankbar an und als *Beratungsziel* ergibt sich, eine Form der Prüfungsvorbereitung zu finden, die ihr das „Lernen auf den letzten Drücker“ erspart und sie selbstsicherer in die Prüfung gehen lässt.

Verhaltensorientierte Intervention zur effektiven Prüfungsvorbereitung und zu einer ausgeglichenen Work-Life-Balance

Um das angestrebte Beratungsziel erreichen zu können, erschien es zunächst sinnvoll, das bisherige Lern- und Arbeitsverhalten der Klientin näher zu untersuchen.

Sie berichtet, dass sie sich auf Prüfungen ausschließlich in ihrem Zimmer vorbereite. Dort sei sie jedoch häufig abgelenkt, könne sich nicht richtig konzentrieren. Wenn Leute anrufen würden und sich mit ihr treffen wollten, hätte sie Schwierigkeiten, ihnen abzusagen. Sie lege dann lieber ihre Arbeit zur Seite, gehe Kaffee trinken oder abends aus und setze sich erst nach diesen Treffen bis nachts an den Schreibtisch, so dass sie die eigentlichen Lernzeiten tagsüber nicht richtig zum Lernen nutze. Wir besprechen, dass es ihr helfen könnte, Arbeitsort und Privatbereich zu trennen und ich ermutige sie zu einem Lernen in der Bibliothek. Da es der Klientin in der Vergangenheit nie gelungen ist, einen realistischen Arbeitsplan zu erstellen, besprechen wir zunächst ganz allgemein, wie ein solcher Plan aufgebaut sein sollte. Der Klientin erscheint es ungewohnt, den gesamten zur Verfügung stehenden Zeitraum „vorauszuplanen“, sie hatte sich bisher nur für jede Woche Wochenpläne gemacht und den Lernstoff darauf „irgendwie verteilt“, ohne „das große Ganze“ zu berücksichtigen. Auch das Eintragen von Zeit für alltägliche Aufgaben wie Haushalt und die Planung von Freizeit erscheint ihr zunächst ungewohnt. Wir besprechen auch, wie sie ihre Freizeit sinnvoll gestalten kann, um ihre Energiereserven wieder aufzutanken und Genuss und Spaß zu erleben. Die Klientin möchte wieder öfter ins Fitnessstudio gehen und sich abends mit Freundinnen treffen. Für die nächste Sitzung gebe ich ihr die Hausaufgabe, einen realistischen Lernplan zu erstellen. Zur Orientierung gebe ich ihr die „10 Ratschläge zum selbständigen Arbeiten im Studium mit“, einen in der PBS Heidelberg entwickelten Leitfaden für ein eigenständiges strukturiertes und zielorientiertes Arbeiten im Studium, den wir bei Arbeitsschwierigkeiten an die Klient/innen ausgeben.

8.3 Veränderung dysfunktionaler Kognitionen in der dritten bis sechsten Sitzung

In der dritten Sitzung zeigt mir die Klientin stolz ihren Lernplan, der gut gelungen ist. Sie hat sowohl einen Monats-

plan erstellt, der die Vorbereitung auf die Prüfung in Ernährungsbiologie abdeckt, als auch einen Plan für die aktuelle Woche, in dem sie die Grobplanung auf die Wochenarbeitszeit übertragen hat. Neben regelmäßigen Lernzeiten beinhaltet der Plan auch genügend Freizeitausgleich. Die Orientierung an diesem Plan und die Einhaltung der Lernzeiten gelinge ihr besser als erwartet, sie sei dennoch unzufrieden mit sich. In Ernährungsbiologie gebe es klare und eindeutige Fragen und Antworten und welche mit einem bestimmten Interpretationsspielraum. Bei letzteren müsse sie die Antwort genau auf das abstimmen, was der Prüfer hören wolle, was jedoch aufgrund der Stofffülle nicht möglich sei. An solchen Fragen verzweifle sie, da sie keine klare Orientierung hätte, was richtig und was falsch sei. Sie müsse die Prüfung jedoch unbedingt bestehen, da sie sonst nicht weiterstudieren könne. Auch brauche sie eigentlich eine gute Note, um später eine Chance zu haben, zum Master-Studiengang zugelassen zu werden.

Aus den bisherigen Informationen der Klientin ergibt sich folgende dysfunktionale Bewertung der Prüfung:

Ich muss im Vorfeld die korrekten Antworten erraten, die mein Prüfer auf alle seine Fragen hören möchte, sonst

- ist der Prüfer persönlich enttäuscht von mir,
- kann ich die Prüfung auf keinen Fall bestehen.

Die Klientin scheint Prüfungen zu einer emotionalen Bewertungssituation ihrer Person zu machen. Sie glaubt, sich den für sie uneindeutigen und schwer vorhersehbaren Anforderungen des Prüfers unterwerfen zu müssen, um dessen Anerkennung und Zuneigung nicht zu verlieren. Ihren eigenen Ansichten und Haltungen den Fragen und Antworten gegenüber schenkt sie kein Vertrauen. Diese Bewertung der Prüfung erschwert die Vorbereitung ungemein und stellt die Klientin vor ein sehr zeitaufwändiges bis unmöglich zu lösendes Problem.

Bearbeitung dysfunktionaler Kognitionen

Das Ziel der Intervention auf der kognitiven Ebene ist es, „... für den Klienten erfahrbar/deutlich werden zu lassen, dass seine subjektive Art der Bewertung einer bestimmten Situation [hier: Prüfung als Überprüfung der Person] nur eine von vielen möglichen ist und dass es langfristig hilfreiche Alternativen gibt, die mit sehr viel weniger emotionalem Leid verbunden sind“ (Wilken 2006, S. 110). Entsprechend soll die Angemessenheit der Überzeugungen und Ansprüche der Klientin von ihr geprüft und dann von ihr selbst hin zu einer funktionaleren Bewertung der Prüfung verändert werden. Wie dies geschieht, zeigt der folgende Sokratische Dialog zur Frage der Verwendung von Diätmargarine:

Klientin: Zum Beispiel hat sich der Dozent widersprüchlich geäußert, ob Diätmargarine gesünder als Butter ist.

Berater: Das macht es Ihnen natürlich schwer, die richtige Antwort zu erraten. Was halten Sie denn von der Verwendung von Diätmargarine?

Klientin: Es ist schon so, dass in der Diätmargarine mehrfach ungesättigte Fettsäuren sind, die den Cholesterinspiegel senken, da gibt es auch wissenschaftliche Studien zu. Andererseits ist es falsch, zu glauben, dass Margarine automatisch weniger Fett als

Butter enthält, die Fettsäurezusammensetzung ist nur unterschiedlich. Außerdem ist Butter ein viel besserer Geschmacksträger und deshalb ist die Entscheidung, ob man lieber Butter oder Margarine verwenden sollte, zumindest für Gesunde letztendlich eine Geschmacksfrage. Menschen mit erhöhten Blutfettwerten sollten aber lieber zur Diätmargarine greifen.

Berater: Das heißt, es gibt da gar keine ganz eindeutige Antwort, die Antwort ist sozusagen „Geschmacksache“. Was glauben Sie denn, wie der Dozent Ihre Antwort bewerten würde?

Klientin: Weiß nicht genau, das ist ja gerade mein Problem, dass ich nicht weiß, was er wirklich hören will.

Berater: Und wenn Sie nicht genau wissen, was der Dozent hören will, sagen Sie lieber gar nichts?

Klientin: Im Zweifelsfall ja.

Berater: Aber wenn Sie nichts sagen, dann kann der Dozent ja auf keinen Fall sehen, dass Sie sich mit dem Thema überhaupt auseinandergesetzt haben.

Klientin: Aber wenn mich der Dozent dann doof findet?

Berater: Weil Sie nicht genau wissen, was er von Diätmargarine hält? Finden Sie gleich jemanden doof, der nicht zu allem die richtige Antwort hat, vor allem wenn es ja gar keine ganz richtige Antwort gibt?

Klientin: Sie meinen also, ich soll lieber etwas nicht ganz so Richtiges sagen als gar nichts?

Berater: Das wäre doch eine Überlegung wert, insbesondere weil ich Ihre Antwort auf die Frage sehr gut und sehr ausführlich fand.

In dieser und in den nächsten Sitzungen kommt es immer wieder zu ähnlichen Dialogen wie dem beschriebenen. Allmählich gewinnt die Klientin ein größeres Zutrauen in ihre Sicht der Dinge: sie ist nicht mehr der Überzeugung, dass „alles was sie macht, nicht gut genug“ ist, sondern dass das, was sie denkt und macht, zumindest „nicht mehr nur verkehrt“ sein kann. Während dieser Arbeit vergessen wir nicht die anfänglichen verhaltensorientierten Work-Life-Balance Strategien. Diese hat die Klientin allerdings so weit verinnerlicht, dass sie nur noch am Rande Thema sind.

Die Einstellung der Klientin zum Lernen verändert sich. Im Vergleich zu früher gerät sie „nicht mehr so in Panik“. Während sie früher zwei Wochen vor der Prüfung gedacht hätte: „Oh je, nur noch zwei Wochen zum Lernen“, würde sie nun die verbleibende Zeit als „Chance sehen, noch mehr zu lernen“. Es sei schon lange nicht mehr vorgekommen, dass sie „die Nächte durchgelernt hätte“. Insgesamt sei sie viel organisierter und gönne sich auch in den letzten Tagen vor der Prüfung noch etwas, um nach dem Lernen auf andere Gedanken zu kommen. Sie schafft die mündliche Prüfung in Ernährungsbiologie schließlich mit sehr gutem Ergebnis. In der Prüfung sei es ihr leicht gefallen, zu reden und zu erzählen, sie hätte „authentisch und von innen heraus“ geantwortet, ihre Sichtweise der Dinge dargelegt und sich nicht überlegt, was der Prüfer hören wollte. Wenn sie drohte, den Faden zu verlieren, sei sie ruhig geblieben, hätte nachgedacht und dann eine Antwort gegeben, die zwar nicht immer hundertprozentig richtig gewesen sei, jedoch zu weiterführenden Fragen des Dozenten geführt hätte, so dass ein gutes Prüfungsgespräch entstanden sei.

Im Vorfeld der Prüfung sei sie erstaunlich ruhig gewesen, hätte ein Gefühl der Sicherheit in sich verspürt, dass sie es schaffen könnte. Sie hätte auf das vertraut, was sie sich zu den Themen herausgeschrieben hätte, hätte damit ein Fundament gehabt, auf das sie zurückgreifen konnte, „egal, welche Frage kommt“. Damit ist das ursprünglich vereinbarte Beratungsziel erreicht. Die Klientin signalisiert jedoch, dass sie weitere Gespräche nutzen möchte, um noch mehr Sicherheit zu bekommen.

8.4 Psychodynamische Ebene (ab 7. Sitzung)

In der darauffolgenden Stunde spricht sie erstmalig (anfänglich nicht ohne Scham und Zögern) von ihrer seit einem Jahr bestehenden Beziehung zu einem Kommilitonen. Auf Drängen einer Freundin habe sie deren jüngeren Bruder und jetzigen Freund kennen gelernt. Nach einer ersten körperlichen Annäherung hätte sie jedoch erst einmal keinen verbindlicheren Kontakt gesucht. Die Freundin hätte ihr dann aber nahegelegt, es doch einmal zu versuchen, und so sei sie in die Beziehung wie schon in die Beziehungen zuvor „eher reingestolpert“. Bereits nach kurzer Zeit sei ihr jedoch klar geworden, dass sie beide zu verschieden seien: sie sehr emotional und er sehr rational. Er gebe ihr nicht das, was sie brauche, mache ihr keine Komplimente, sage ihr nicht oder nur auf ihr Drängen hin, dass er sie vermisse. Die Klientin vermisst in der Beziehung „tiefgründigere Gespräche“. Sie vermisse auch das Gefühl, in seiner Gegenwart „wirklich Frau“ zu sein, fühle sich in ihrer Attraktivität zu wenig bestätigt. Zwar bemühe sich der Freund sehr, die Kritik, die sie an ihm äußert, umzusetzen und sich zu verändern, bislang jedoch mit für sie wenig akzeptablem Erfolg. Auf die zirkuläre Frage (von Schlippe/Schweitzer 2003), wie es denn wäre, wenn der Freund genauso wäre, wie sie ihn sich idealerweise vorstellen würde, ihr beständig Komplimente machen würde, sie immer genau dann küssen würde, wenn sie es wolle, ihr jeden Wunsch von den Lippen ablesen würde, antwortet die Klientin, dass der Freund dann ja wie eine Marionette oder wie ein Spielzeug wäre, das man bei Bedarf aus dem Schrank holt. Das wolle sie dann auch nicht. Sie wolle schon, dass der Freund „eine eigene Persönlichkeit“ hätte. Indem ich mich ein Stück weit auf die Seite des Freundes stelle und aus seiner Position heraus argumentiere, können wir gemeinsam verstehen, dass sich hier ein schwieriges Interaktionsmuster herausgebildet hat: Ausgelöst durch ihre Unzufriedenheit mit der Beziehung, gerät der Freund in seinem Bemühen, es ihr besonders recht machen zu wollen, immer mehr unter Druck und wird dadurch immer mehr zur Marionette, was für sie dann wieder Anlass zur Kritik bietet, dass von ihm so wenig Eigenes komme.

Die Beziehungsgestaltung mit dem Freund könnte psychodynamisch so verstanden werden, dass die Klientin ihr eigenes Gefühl des Manipuliert-Werdens durch andere (ihre Marionettenseite) in den Freund hineinlegt und ihn selbst manipuliert: Aus der (unbewussten) Befürchtung heraus, dass der Freund sie wie andere (frühere) Beziehungspersonen (bspw. die Mutter) auch zur Marionette eigener Wünsche und Bedürfnisse machen könnte, manipuliert sie den Freund lieber selbst. Dieser Abwehrmechanismus der projektiven Identifizierung wird in der Beratung nicht gedeutet. Durch teilweise Identifizierung mit dem Freund versu-

che ich jedoch, der Klientin ein Stück weit zu spiegeln, was sie mit dem Freund macht, wie man zur Marionette wird und wie man aus diesem Teufelskreis vielleicht auch wieder herauskommen kann, indem man eine „eigene Persönlichkeit“ entwickelt. Ganz allgemein versuche ich, die Klientin in ihren echten und authentischen Aspekten positiv zu spiegeln. Der Klientin soll in der aktuellen Beziehung zum Berater eine positive Beziehungserfahrung i.S. der korrektiven emotionalen Erfahrung von Alexander und French (1946) ermöglicht werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass therapeutische Veränderungen auch ohne vollständiges Bewusst-Machen abgewehrter Inhalte erfolgen können. Aus psychodynamischer Sicht schein ich als externes Hilfs-Ich zu fungieren, das der Klientin Sicherheit und Struktur gibt: Sie bemerkt, dass die Bestätigung, die sie hier von mir erfahren würde, ihr sehr helfen würde. Darüber hätte sie erfahren, dass das, was sie mache und wie sie denke, so verkehrt nicht sein könne. Daneben stellt die Beratung einen Übergangsraum im Sinne Winnicotts (1971) dar, einen Raum für Entwicklung, in dem sie wichtige Aspekte ihrer Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wahrnehmen und kreativ gestalten kann (Holm-Hadulla 2007).

8.5 Existentielle Ebene

In jeder Beratung kommen Themen auf, die allgemein menschlich sind: Gestaltung von Partnerschaften, berufliche Entwicklung, Sinn des Lebens, Kreativität. In der vorliegenden Beratung kommt dem Ringen der Klientin um Authentizität eine zentrale Bedeutung zu. In Prüfungssituationen, in Beziehungen zu Freundinnen und auch in der Beratungsbeziehung sieht sich die Klientin vor die existentielle Frage gestellt, inwieweit sie sich so zeigen darf, wie sie wirklich ist oder ob sie zur Sicherung der Anerkennung und Zuneigung anderer und einer vermeintlichen Harmonie wesentliche (Selbst-)Anteile verdeckt halten muss, was zur Folge hat, dass sie sich unlebendig und unecht fühlt und zur Marionette wird.

8.6 Hermeneutische Wirkprinzipien

Wie im theoretischen Teil des Beitrags dargelegt, sind die hermeneutischen Wirkprinzipien *Erinnerung*, *Repräsentierende Gestaltung* und *Interaktionelles Erleben* Bestandteil jedes Gesprächs, sie werden jedoch in Beratungs- und Therapiegesprächen systematischer genutzt (Holm-Hadulla 1996, 1997), was ganz implizit geschieht. Im vorliegenden Fallbeispiel lassen sich die „Ergebnisse“ der hermeneutischen Prinzipien an einigen Beispielen illustrieren:

Perspektiverweiterung im interaktionellen Erleben: Bei der Klientin hat eine Erweiterung des Selbstbildes stattgefunden, die u. a. über sokratische Dialoge und zirkuläres Fragen angeregt wurde. Sie sieht sich nicht mehr länger nur als jemand, der alles falsch, sondern der zumindest einiges richtig macht. Nicht länger als jemand, der keine Meinung hat oder diese zur Sicherung einer Pseudoharmonie nicht äußern darf, sondern als jemand, der zu seiner Meinung auch in der Prüfungssituation stehen kann. Die veränderte Selbstsicht geht mit Verhaltensänderungen einher; ebenso können umgekehrt durch Verhaltensratschläge angeregte Änderungen bspw. im Lernverhalten zu einer anderen und vollständigeren Sicht auf sich und andere beitragen. Im Gegensatz zu früher, als sich die Klientin aus der Angst heraus,

die Freundinnen zu enttäuschen oder gar zu verlieren, sehr an diesen orientiert und ihr Lernen erst nach den Treffen in die Abendstunden verlegt hat, konnte sie durch die Ermutigung zur klaren Trennung von Arbeits- und Freizeit die Erfahrung machen, dass sie sich längerfristig und konsequent auf Prüfungen vorbereiten kann und dabei trotzdem nicht auf Kontakte mit Freundinnen verzichten muss, die entgegen ihrer Erwartung nicht enttäuscht, sondern verständnisvoll auf die von ihr klar vertretenen Lernzeiten reagierten. *Repräsentierende Gestaltung:* Im von der Klientin für den Freund gefundenen Bild der Marionette verdichtet sich ihre eigene Identitäts- und Beziehungsproblematik. Im Sprechen über den Freund und die aufrechterhaltenden Mechanismen für sein Marionettendasein konnten ihre Anteile an diesem schwierigen Interaktionsmuster verdeutlicht werden und stellvertretend für sie selbst, aber auch das Paar, Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie durch Entwicklung einer „eigenen Persönlichkeit“ die Marionette „abgelöst“ werden kann.

Literaturverzeichnis

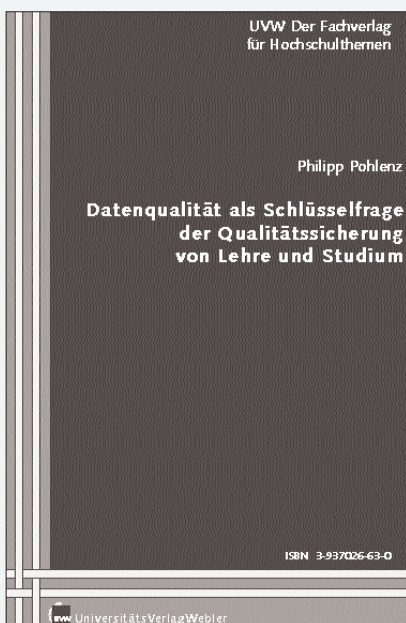
- Ahn, H./Wampold, B.E. (2001): Where oh where are the specific ingredients? A meta-analysis of component studies in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 48/No. 3, pp 251-257.
- Alexander, F./French, T. (1946): *Psychoanalytic therapy*. New York.
- Bandura, A./Blanchard, E./Ritter, B. (1969): Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, pp. 173-199.
- Binswanger, L. (1953): *Grundformen und Erkenntnis des menschlichen Daseins*. Zürich.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Bozok, B./Bühler, K.-E. (1988): Wirkfaktoren der Psychotherapie – spezifische und unspezifische Faktoren. *Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie*, 56, S. 119-132.
- Butler, S.F./Strupp, H.H. (1986): Specific and nonspecific factors in psychotherapy: A problematic paradigm for psychotherapy research. *Psychotherapy*, Vol. 23/No. 1, pp. 30-40.
- Ellis, A. (1993): *Die rationale-emotive Therapie: das innere Selbstgespräch bei seelischen Problemen und seine Veränderung* (5., stark erw. Neuaufl.): München.
- Fonagy, P. (2003): Das Verständnis für geistige Prozesse, die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Selbst. In: Fonagy, P./Target, M. (Hg.): *Frühe Bindung und psychische Entwicklung*. Gießen, S. 31-48.
- Gadamer, H.-G. (1960): *Wahrheit und Methode*. GW., Bd. 1. Tübingen.
- Gadamer, H.-G. (1986): *Hermeneutik II*. GW., Bd. 2. Tübingen.
- Grawe, O. (2005): (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? *Psychotherapeutenjournal*, 1, S. 4-11.
- Großmaß, R./Püschel, E. (2005): Interaktionen und Psychodynamik in der Beratung. *Psychodynamische Psychotherapie*, 4, S. 217-232.
- Greenson, R.R. (1967): *Technik und Praxis der Psychoanalyse*. Stuttgart.
- Holm-Hadulla, R.M. (1996): Allgemeine und Hermeneutische Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 41, S. 355-360.
- Holm-Hadulla, R.M. (1997): *Die psychotherapeutische Kunst*. Göttingen.
- Holm-Hadulla, R.M. (2000): *Die therapeutische Beziehung*. *Psychotherapeut*, 45, S. 124-136.
- Holm-Hadulla, R.M. (2007): *Kreativität – Konzept und Lebensstil* (2. Aufl.): Göttingen.
- Holm-Hadulla, R.M./Hofmann, F.-H./Speth, M. (2009): Integrative Beratung – ABCDE-Modell zur psychologischen und psychotherapeutischen Beratung. *Psychotherapeut*, DOI 10.1007/s00278-009-0669-3.
- Kanfer, F.H./Reinecker, H./Schmelzer, D. (2006): *Selbstmanagement-Therapie*. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. Berlin, Heidelberg.
- Knigge-Illner, H. (1999): *Keine Angst vor Prüfungsangst: Strategien für die optimale Prüfungsvorbereitung im Studium*. Frankfurt a. M..
- Kriz, J. (2007): *Grundkonzepte der Psychotherapie* (6., vollst. überarb. Aufl.): Weinheim.
- Lambert, M.J./Ogles, B.M. (2004): The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In: Lambert, M.J. (Ed.): *Bergin and Garfield's Handbook of psychotherapy and behavior change*. 5th ed., New York, pp. 139-193.
- Luborsky, L. (1976): *Helping alliances in psychotherapy*. In: Cleghorn, J.L. (Ed.): *Successful psychotherapy*, New York: Brunner/Mazel, pp. 92-116.

- Noyon, A./Heidenreich, T. (2007): Die existenzielle Perspektive in der Verhaltenstherapie. Verhaltenstherapie, Vol. 17/2, pp. 122-128.
- Orlinsky, D.E./Rønnestad, M.H./Willutzki, U. (2004): Fifty years of psychotherapy process-outcome research: Continuity and change. In: Lambert, M. J. (Ed.): Bergin and Garfield's Handbook of psychotherapy and behavior change, 5th ed., New York, pp. 307-389.
- Pawlow, I.P. (1927): Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. London.
- Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg (2008): 12 Regeln zu einem selbstbewussten und erfolgreichen Umgang mit Prüfungen. Verfügbar unter <http://www.studentenwerk.uni-heidelberg.de/download/pdf/pbs-pruefungen.pdf> [Zugriff am 27.08.2009].
- Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg (2008): 10 Ratschläge zum selbständigen Arbeiten im Studium. Verfügbar unter <http://www.studentenwerk.uni-heidelberg.de/download/pdf/pbs-arbeiten.pdf> [Zugriff am 27.08.2009].
- Reinecker, H. (2007): Verhaltenstherapie. In: Senf, W./Broda, M. (Hg.): Praxis der Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch, 4. Aufl., Stuttgart, New York, S. 260-305.
- Ricœur, P. (1965): De l'interprétation. Paris.
- Rogers, C.R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, 21, pp. 95-103.
- Rudolf, G./Rüger, U. (2006): Analytische Psychotherapie. In: Reimer, C./Rüger, U. (Hg.): Psychodynamische Psychotherapien. Lehrbuch der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapieverfahren (3. Aufl.), Heidelberg, S. 40-48.
- Schlippe, A. v./Schweitzer, J. (2003): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen.
- Schweitzer, J. (2007): Systemische Therapie. In: Senf, W./Broda, M. (Hg.): Praxis der Psychotherapie. Ein integratives Lehrbuch. Stuttgart, New York, S. 308-318.
- Skinner, B.F. (1953): Science and human behavior. New York.
- Stavemann, H.H. (2005): Sokratische Gesprächsführung. In: M. Linden/M. Hautzinger (Hg.): Verhaltenstherapiemanual, 5., vollst. überarb. Aufl., Heidelberg, S. 270-277.
- Thomä, H./Kächele, H. (2006): Mittel, Wege und Ziele. In: dies. (Hg.): Psychoanalytische Therapie – Grundlagen, 3., überarb. u. aktual. Aufl., Heidelberg, S. 271-347.
- Tschuschke, V. (1990): Spezifische und/oder unspezifische Wirkfaktoren in der Psychotherapie: Ein Problem der Einzelpsychotherapie oder auch der Gruppenpsychotherapie? In: Tschuschke, V./Czagalik, D. (Hg.): Psychotherapie – Welche Effekte verändern? Zur Frage der Wirkmechanismen therapeutischer Prozesse. Berlin, Heidelberg, New York, S. 244-269.
- Wampold, B.E. (2001): The great psychotherapy debate. Models, methods, and findings. Mahwah, NJ.
- Wilken, B. (2006): Methoden der Kognitiven Umstrukturierung, 3., akt. Aufl., Stuttgart.
- Winiarski, R. (2004): Beratung und Kurztherapie mit Kognitiver Verhaltenstherapie. Weinheim.
- Winnicott, D.W. (1971): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.
- Wöller, W./Kruse, J. (2005): Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie. Basisbuch und Leitfaden, 2., überarb. und erw. Aufl., Stuttgart.
- Wolpe, J. (1954): Reciprocal inhibition as the main basis of psychotherapeutic effects. Archives of Neurological Psychiatry, 72, pp. 205-226.
- Yalom, I.D. (2000): Existenzielle Psychotherapie, 3. Aufl., Köln.

- **Michael Sperth**, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Universitätsklinikum Heidelberg; Psychotherapeutischer Berater der Psychotherapeutischen Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg, E-Mail: michael.sperth@stw.uni-heidelberg.de
- **Frank-Hagen Hofmann**, Dipl.-Psych., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Zentrum für Psychosoziale Medizin, Universitätsklinikum Heidelberg; Psychotherapeutischer Berater der Psychotherapeutischen Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg, E-Mail: frank-hagen.hofmann@med.uni-heidelberg.de
- **Dr. Rainer Matthias Holm-Hadulla**, Professor für Psychotherapeutische Medizin, Universität Heidelberg; Leitender Arzt der Psychotherapeutischen Beratungsstelle, Studentenwerk Heidelberg, E-Mail: rainer.holm-hadulla@stw.uni-heidelberg.de

Philipp Pohlenz:

Datenqualität als Schlüsselfrage der Qualitätssicherung von Lehre und Studium



Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Dienstleistungsunternehmen, die sich durch den Nachweis von Qualität und Exzellenz gegen ihre Wettbewerber durchsetzen müssen.

Zum Vergleich ihrer Leistungen werden verschiedene Evaluationsverfahren herangezogen. Diese stehen jedoch vielfach in der Kritik, bezüglich ihrer Eignung, Leistungen der Hochschulen adäquat abzubilden.

Verfahren der Evaluation von Lehre und Studium wird vorgeworfen, dass ihre Ergebnisse bspw. durch die Fehlinterpretation hochschulstatistischer Daten und durch die subjektive Färbung studentischer Qualitätsurteile verzerrt sind.

Im Zentrum des vorliegenden Bandes steht daher die Untersuchung von potenziellen Bedrohungen der Aussagefähigkeit von Evaluationsdaten als Steuerungsinstrument für das Management von Hochschulen.

ISBN 3-937026-63-0, Bielefeld 2009, 170 Seiten, 22.80 Euro

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

Frank Haber



Frank Haber

Vielfalt und Inklusion - Das multikulturelle Konzept des Counseling Centers der Jacobs University Bremen

Im Herbst 2002 wurde das Counseling Center mit zwei halben Stellen für die psychologische Beratung Studierender an der International University Bremen, welche inzwischen Jacobs University Bremen heißt, gegründet. Heute ist die Beratungsstelle mit zwei vollen Psychologenstellen (eine volle und zwei halbe Stellen) besetzt und bietet, neben den klassischen psychologischen Dienstleistungen (Beratung, Psychotherapie, Krisenintervention, Fachberatung), auch Services in den Bereichen interkulturelle Mitarbeiterfortbildung und Organisationsentwicklung an. Dieser als Überblicksartikel gedachte Beitrag soll zunächst unsere Wahrnehmung der Herausforderungen einer psychologischen Tätigkeit im multikulturellen Beratungskontext beschreiben. Anhand von Praxisbeispielen soll fernerhin gezeigt werden, wie das Counseling Center mit einem Bündel von Maßnahmen und Initiativen mit diesen interkulturellen Herausforderungen umgeht. Schließlich soll die Einordnung der dargestellten Aktivitäten in einen konzeptuellen Rahmen die vorgestellten interkulturellen Beratungsansätze systematisieren und somit leichter nachvollziehbar und mit anderen Konzepten im Feld vergleichbar machen.

1. Die Ausgangslage

Der Anteil internationaler Studierender an der Jacobs University beträgt traditionell insgesamt ca. 70%. Deshalb erfolgte die Gründung des Counseling Centers in dem Bewusstsein, dass eine wesentliche Klientel aufgrund kulturell divergenter Auffassungen von psychischer Gesundheit und sinnvollen Unterstützungsangeboten durch monokulturelle Beratungsformate nicht zwangsläufig zu erreichen sei (vgl. Al-Issa 1995; Lee/Amstrong 1995). Ausgehend von dieser Grundannahme explorierten wir in der Gründungsphase im Rahmen einer ersten qualitativen Bedarfsanalyse, was Studierende allgemein mit dem Begriff „Counselor“ in Verbindung bringen. Die inhaltsanalytische Auswertung einer leitfadengestützten Interviewbefragung mit 18 internationalen Studierenden aus verschiedenen kulturellen Regionen (Mittlerer Osten, Südostasien, West-

afrika, Ostafrika, Osteuropa, USA und Deutschland) ließ eine Vielzahl unterschiedlicher, aber auch gemeinsamer Erwartungshaltungen in Bezug auf die Rolle und Funktion eines Counselors erkennen:

Die Erfahrungen und Assoziationen, welche mit einer beratenden Person im Bereich psychosozialer Problemstellungen spontan verknüpft wurden, divergierten zwischen den Befragten erheblich: Während nicht-westliche Studierende auf Erfahrungen mit „Priestern“, „Seelsorgern“, „Sadhus“ etc. rekurrierten und die wichtige Funktion des erweiterten Familienkreises (extended family) in der Krisenbewältigung andeuteten, assoziierten deutsche und amerikanische Studierende wesentlich häufiger dem hiesigen professionellen Selbstverständnis nahe Begriffe wie „Psychiater“, „Psychotherapeut“ und „Psychologe“ und hatten ein differenziertes und schneller zugängliches Wissen von dem möglichen Spektrum psychologischer Dienstleistungen für Studierende. Mit den im Westen üblichen Berufsbezeichnungen konfrontiert, thematisierten nicht-westliche Studierende häufiger die Gefahr der Stigmatisierung von Empfängern psychologischer Unterstützung. Die Vorstellung, Psychologen kümmerten sich um „crazy people only“, sei in ihren Heimatkulturen weit verbreitet.

Auch auf die Frage nach der Art des gewünschten Kontaktes zum Counselor ließen sich Unterschiede erkennen: Während sich Studierende aus kollektivistischen Ländern Kontakte zum Counselor außerhalb des klassischen Beratungssettings, z.B. in den Mensen und Wohnbereichen, wünschten und vermuteten, dass ihre Peers Schwellenängste auf diese Weise abbauen könnten, wurde dieser Form der Kontaktaufnahme als „wichtige vertrauensstiftende Maßnahme“ von deutschen Studierenden weniger Bedeutung beigemessen.

Offenbar kulturell moderierte Unterschiede ergaben sich weiterhin bezüglich der Frage, in welchem Umfang das Counseling Center nicht nur Studierende individuell beraten, sondern im Falle von Konflikten als Vermittler gegenüber der Administration in Erscheinung treten sollte. Besonders Studierende aus Asien und Afrika sahen die Rolle des

Counselors darüber hinaus allgemein häufiger in der Moderation und vermittelnden Unterstützung bei der Lösung von interpersonellen Problemen („as go-betweens“).

Darüber hinaus sahen nicht-westliche Studierende im Counselor eher die Rolle eines Lehrenden, der Wissen vermittelt und Ratschläge erteilt. Deutsche Studierende hingegen sahen im Counselor eher eine neutrale Person, die ein offenes Ohr für die Probleme Studierender mitbringt und emotionale Unterstützung bietet.

Gemeinsamkeiten offenbarten sich in Bezug auf zwei wesentliche Aspekte:

- Alle Befragten teilten die Vorstellung, dass ein Counselor als Ansprechpartner für psychosoziale Problemstellungen mit Hilfe von Expertenwissen zu der Lösung eines Problems beitragen kann.
- Alle Befragten erachteten darüber hinaus „garantierte Vertraulichkeit der Gespräche“ als bedeutsame Grundvoraussetzung für die Bereitschaft, sich gegenüber einem Counselor mit einem persönlichen Anliegen zu öffnen. Als Reaktion auf das vorgefundene Ausmaß kulturell bedingter Unterschiede in der Rollenwahrnehmung eines Counselors sowie aufgrund vieler weiterer Hinweise aus Umfragen (siehe unten) und Einzelfallanalysen, welche auf die hohe Relevanz interkultureller Problemstellungen für die Beratungspraxis hindeuten, entwickelte das Counseling Center der Jacobs University ein multikulturelles Beratungskonzept. Die drei tragenden Säulen dieses Konzeptes „Multikulturelle Beraterkompetenz“, „Inklusive Beratungszugänge“ und „Interkulturelles Community Building“ sollen im Folgenden näher erläutert werden.

2. Multikulturelle Beraterkompetenz

Die psychologische Beratung und Therapie internationaler Studierender bringt eine Reihe von Schwierigkeiten und Herausforderungen mit sich. Neben Wissen über die typischen Probleme ausländischer Studierender in der Bewältigung von Anpassungsleistungen und Akkulturationsstress (Berry 1997; Arthur 1997) benötigt der Berater spezifische *kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten*, welche in der Literatur allgemein als „interkulturelle Beraterkompetenzen“ bezeichnet werden (Sue/Sue 1990). Hierzu zählt insbesondere ein Bewusstsein (*awareness*) darüber, dass eigene Normerwartungen und Werthaltungen nicht zwangsläufig mit denen fremdkultureller Klienten übereinstimmen, und dass diese grundlegenden Unterschiede eigenes wie fremdes Erleben und Verhalten stark beeinflussen können. *Neugier* und *Interesse* an interkulturellem Austausch, *Offenheit* gegenüber neuen Informationen, sowie *Flexibilität* im Denken und in der Gestaltung des Kommunikationsprozesses gelten als weitere zentrale Voraussetzungen zur erfolgreichen Bewältigung interkultureller Anpassungsleistungen (Matsumoto et al. 2003). Da kulturelle Unterschiede zwischen Kommunikationspartnern mit erheblichen Unsicherheiten in der Wahrnehmung und Interpretation von sozialen Hinweisreizen einhergehen können, erfordert die interkulturelle Beratungspraxis des Weiteren eine hohe *Stress- und Ambiguitätstoleranz* (Furnham/Ribchester 1995). Die allgemeine Bedeutung der Regulation von negativen Affekten wie Angst oder Ärger bei interkulturellen Begegnungen wurden

in diesem Zusammenhang häufig diskutiert und insbesondere *Achtsamkeit* und Akzeptanz als hilfreiche kognitiv-emotionale Ressourcen im Umgang mit Ambiguitäts erleben herausgestellt. Achtsamkeit (*mindfulness*) beinhaltet nach Langer (1989) neben einer erhöhten Aufmerksamkeit für die Details einer Interaktion, wie z.B. die Feinheiten in der Körpersprache, vor allem Kontextsensibilität und die Fähigkeit zur multiplen Perspektivübernahme. Bezogen auf die Beratungspraxis beinhaltet Kontextsensibilität z.B., sich der Wirkung der organisationalen Einbettung und des gewählten Settings einer Beratung bewusst zu sein. Perspektivübernahme auf der anderen Seite kann hergestellt werden, indem der Berater Reflektionen darüber anstellt, wie seine Rolle und Funktion als Ansprechpartner oder das präsenzierte Problem selbst vom fremdkulturellen Klienten wahrgenommen wird. Eine weitere wichtige Komponente von Achtsamkeit bezieht sich auf die Bereitschaft, sich vor schneller Bewertungen, Zuschreibungen und Vorurteile (*premature cognitive commitments*) zu enthalten. Achtsamkeit beinhaltet neben einer möglichst neutral-distanzierten Betrachtung eigener Grundannahmen und Zuschreibungen aus unserer Sicht als „multikulturelle Counselors“ vor allem die Bereitschaft, durch Wahrnehmungsunsicherheiten und Sprachbarrieren erzeugte Missverständnisse als Reibungsverluste zu akzeptieren. Hervorgerufene unangenehme affektive Zustände, die möglicherweise den Beziehungsaufbau und Beratungsprozess beeinträchtigen, können so besser ausgehalten und durch fortwährende Introspektion und diskursive Bearbeitung reguliert und für die Kommunikation genutzt werden (vgl. Varonis/Gass 1985). Um leichter zu verstehen, wie der fremdkulturelle Klient denkt und empfindet, welche kulturell bedingten Wertvorstellungen und Orientierungen seinem Erleben unterliegen und sein Handeln motivieren, ist darüber hinaus ein gewisses Maß an *kulturspezifischem Wissen* von Vorteil. Dieses Wissen kann auf unterschiedlichem Wege erworben werden, z.B. durch das Studium einschlägiger Literatur oder durch gezieltes Nachfragen im direkten Kontakt mit den Klienten. Aufgrund der Unmöglichkeit, sich in einem multikulturellen Kontext umfassendes Wissen über alle in der Klientel vertretenen Kulturen anzueignen, ist eine Fokussierung auf bestimmte Kernfragestellungen wie die folgenden erforderlich (siehe Überblicksartikel von Ponterotto et al. 1994):

- Welche allgemeinen Kulturstandards und Werteorientierungen prägen die Heimatkulturen und damit die Persönlichkeiten von Berater und Klient?
- Welche Vorstellungen existieren in der Heimatkultur des Klienten über die Ursachen und Natur des geschilderten Problems?
- Wie wird in der Heimatkultur des Klienten normalerweise institutionell mit diesem Problem umgegangen und welche Copingstrategien werden kulturell bevorzugt?

Zur Stärkung multikultureller Beraterkompetenzen investiert das Counseling Center der Jacobs University sehr intensiv in relevante Literatur, Trainingsmaßnahmen und Supervision. Da die interkulturelle Psychologie ein noch sehr junges und dynamisches Forschungsfeld ist und das Lernfeld an sich sehr komplex ist, wird der Bedarf an Fortbildungen und lebenslangem Lernen vermutlich weiterhin bestehen bleiben.

3. Inklusive Beratungszugänge - Darstellung des Beratungsangebotes

Eine zweite wichtige Säule des multikulturellen Beratungskonzeptes fußt, wie oben bereits erwähnt, in der Annahme, dass internationale Studierende aufgrund kultureller Unterschiede *divergierende Erwartungen und Bedürfnisse in Bezug auf Ziele, Methoden und Formen der Kontaktgestaltung* des Counselings haben. Um trotz dieser Ausgangslage möglichst viele potentiell beratungsbedürftige internationale Studierende dazu zu bewegen, unsere Dienstleistungen in Anspruch zu nehmen, versuchen wir mit einem Bündel von Maßnahmen Zugangsschwellen abzubauen.

Der Erstkontakt mit den Studierenden erfolgt in der Regel über eine kurze Präsentation des Counseling Centers im Rahmen einer Einführungsveranstaltung für Incomings. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus unseren Bedarfsanalysen verfolgt die Präsentation das Ziel, die allgemein positive Verknüpfung mit „einem Experten, der bei der Lösung von Problemen hilft“ zu verstärken und mögliche Fehlinterpretationen, etwa in Bezug auf ein Angebot für „crazy people only“, vorzubeugen. Um kein einseitiges, kulturell unsensibles Bild von den Zielen und Methoden des Counseling zu zeichnen, achten wir bei der Definition von Counseling sowie bei der Darstellung beratungsrelevanter Problemkonstellationen und Interventionsformen in mehrerer Hinsicht auf Inklusion und Vielfalt. Counseling wird z.B. definiert als ein „auf Problemlösung ausgerichteter interaktiver Prozess“ der je nach Bedarf *sowohl* edukative, konsultatorische, mediierende *als auch* im engeren Sinne therapeutische und klinische Funktionen erfüllen kann. Nach einer Präsentation der häufigsten Beratungsanlässe, den sogenannten „top five“, und dem Hinweis, dass ein großer Teil der Studierenden (15-20%) unsere Dienstleistungen tatsächlich gerne nutzt, schließt die Präsentation mit einer kurzen gemeinsamen Atemmeditation, welche ganz im Sinne des Mottos „Vielfalt und Inklusion“ einen körperorientierten und kontemplativen Ausgleich zu dem sonst eher analytisch-diskursiven Vortragsstil darstellen soll.

Awareness Weeks

Ein weiteres Mittel zum Abbau möglicher Kontaktschwellen und zur Herstellung von Inklusion besteht im systematischen „Outreach“. Unter Outreach verstehen wir alle Aktivitäten, die sich darum bemühen, durch direkten oder indirekten Kontakt zu den Studierenden *außerhalb des Beratungssettings* potentielle Klienten zu motivieren, Beratung nachzufragen. Eine sehr effektive Outreach-Methode besteht im Organisieren und Durchführen von campusweiten Kampagnen, den sogenannten „Awareness Weeks“. Einmal pro Semester organisiert das Counseling Center hierzu eine einwöchige Veranstaltungsreihe mit Informationsständen in den Mensen und Wohnbereichen der Studierenden. Dabei steht jeweils ein wechselndes beratungsrelevantes Thema im Vordergrund. In der Vergangenheit wurden Awareness Kampagnen u.a. zu folgenden Themen durchgeführt: „Coping with Stress“; „Depression & Happiness“, „Eating Disorders & Body Image“; „Drugs & Alcohol“; „Intercultural Dating Etiquette“; „Universal Ethics & The Psychology of Reciprocity“, sowie „Sexually Transmitted Diseases“. Damit die Kampagnen ausreichend Aufmerksamkeit auf sich ziehen

und möglichst viele Studierende in irgendeiner Form partizipieren, koordinieren wir neben Vorträgen und Podiumsdiskussionen auch kulturelle Events wie Kunstwettbewerbe und Filmvorführungen. Um nicht nur, was auch an sich schon wertvoll ist, als Veranstalter und potentielle Ansprechpartner für den Gegenstand der Kampagne in Erscheinung zu treten, sondern auch den *unmittelbaren persönlichen Kontakt* zu den Studierenden zu finden, haben wir eine weitere Strategie entwickelt: Nachdem wir zum Auftakt oder Abschluss einer Awareness Week unsere Informationstische mit Materialien (Handouts, Flyer etc.) und Gadgets, wie z.B. Aufkleber oder bedruckte Armbänder, in den Mensen aufgebaut haben, verteilen wir persönlich an den Tischen kurze Quizz-Fragebögen sowie Stifte zum Ausfüllen. In der Regel enthalten die Din-A5-formatigen Fragebögen zehn Wissensfragen im Multiple-Choice-Format, welche zum Nachdenken und Austausch über das zentrale Thema der Kampagne anregen sollen. Nach dem Essen können die Studierenden ihre ausgefüllten Quizzes zu uns an den Stand bringen, die Auflösung der richtigen Antwortergebnisse erfahren, einen Schokoriegel erhalten (sehr förderlich!) und falls sie ihren Namen preisgeben wollen, an einer Verlosung teilnehmen. Nach unseren Erfahrungen kommen tatsächlich 70-80% der Angesprochenen mit ihren Ergebnissen zurück und nehmen sich durchschnittlich drei Minuten Zeit, um über die Fragen und Inhalte zu diskutieren. Auf diesem Wege erreichen wir im Team zu dritt in einer Mensa pro Mahlzeit zwischen 60 und 80 Studierende.

Community Involvement

Ausgehend von der Annahme, dass Schwellenängste durch *informelles Kennenlernen* der Studierenden in lebensweltbezogenen Kontexten abgebaut werden können, betrachten wir die aktive Teilnahme der Counselors am Campusleben (*community involvement*) als eine weitere wichtige Strategie zur Herstellung inklusiver Beratungszugänge im multikulturellen Umfeld. Die Partizipation von Counselors an Aktivitäten wie Clubs, Sportveranstaltungen, Events, Initiativen, etc. erhöht die Wahrnehmbarkeit unserer Beratungseinrichtung und ermöglicht den Studierenden, einen unmittelbaren Eindruck von der Persönlichkeit des Counselors zu bekommen. In jeder Begegnung mit Studierenden in ihren lebensweltlichen Kontexten hat man so die Chance, eine persönliche Beziehung aufzubauen und auf das Serviceangebot aufmerksam zu machen. Besonders Studierende aus kollektivistischen Ländern haben sich bisher positiv über Kontaktbemühungen dieser Art geäußert.

Multiplikatoren- und Peerprogramme

Eine weitere Maßnahme zur Überwindung von Zugangsschwellen ist das Organisieren und Durchführen von Multiplikatorenprogrammen. Hierzu rekrutieren wir Studierende aus höheren Semestern und bereiten diese in Workshops und Briefings auf unterschiedliche helfende Funktionen (z.B. als „peer mentors“) innerhalb der studentischen Community vor. Während sich peer-to-peer Ansätze im anglo-amerikanischen Hochschulwesen schon seit langem großer Beliebtheit erfreuen (Ender/Newton 2000), gibt es im deutschen Raum lediglich einige wenige erprobte Konzepte für internationale Studierende (z.B. Gießhammer/Kappus 2004). Die Vorteile von Peerkonzepten bestehen unseres

Erachtens zum einen in der größeren Reichweite durch das Ausbilden und Einsetzen von Multiplikatoren. Zum anderen ist davon auszugehen, dass Peers im Kontakt untereinander geringere Berührungängste erleben als im Kontakt mit Universitätsmitarbeitern. Hinzu kommt, dass „Seniors“, besonders in kollektivistischen Kulturen, respektiert und als wertvolle Wissensressource angesehen werden (Chen et al. 2006). Durch die Teilnahme der Counselors an den vorbereitenden Maßnahmen ergeben sich wiederum viele Gelegenheiten, Studierende über die Dienstleistungen der Beratungsstelle zu informieren.

- *Student Advising* wird seit 2003 organisiert und beinhaltet unterschiedliche, von Peers angeleitete Gruppenaktivitäten zur Orientierung und Einführung der „Incomings“ während der Orientierungswoche („O-Week“). Jeweils zwei „Seniors“ bilden ein „Advising Team“. Dieses ist für eine 8-10 Teilnehmer starke Gruppe von Incomings zuständig. Die Auswahl und das Briefing der prospektiven Student Advisors wird von studentischer Seite organisiert. Im letzten Jahr wurden ca. 60 Seniors zu Student Advisors ausgebildet. Das Counseling Center beteiligte sich mit einem halbtägigen Workshop, in dem zur Reflexion eigener Übergangserfahrungen bei der Aufnahme des Studiums sowie zum Nachdenken über das eigene Rollenverständnis und die Standards einer multikulturellen Community angeregt wurde.
- *Interkulturelles Peer Training* ist eine weitere Initiative, welche aus unseren Erfahrungen in der Arbeit mit Student Advisors hervorgegangen ist. Interkulturelle Peer Trainings werden seit 2004 organisiert und beinhalten das Rekrutieren und Vorbereiten von „Peer Trainers“ auf die Durchführung von sogenannten „Diversity and Transition Management Workshops“ mit allen Incomings (deutsche wie nicht-deutsche) während der O-Week. Traditionell gelang es uns bisher, pro Jahr ca. 25-30 Studierende aus höheren Semestern für diese Aufgabe zu begeistern. Ein eigens entwickeltes Trainingsmanual mit PowerPoint Präsentation sowie mehrere Briefings und ein zweitägiges „Train-the-Trainer Event“ sollen sicherstellen, dass sich die Freiwilligen gut auf diese Aufgabe vorbereitet fühlen. Zusätzlich bekommen die Peer Trainers volle logistische und administrative Unterstützung bei der Durchführung der Workshops. Im Anschluss erhalten die Peer Trainers ein Zertifikat, welches die Ziele und den Umfang ihres Engagements für die Community detailliert ausweist. Die interkulturellen Peer Workshops selbst dauern dann in der Regel ein bis zwei Tage und sollen basale interkulturelle Kompetenzen (kulturelle Sensibilität, Perspektivübernahme, Achtsamkeit etc.) sowie Strategien zur Bewältigung von Akkulturationsstress vermitteln. Inhaltlich konzentrieren sich die Peer Workshops auf die Themen „Vorurteile und Stereotype“, „Interkulturelle Kommunikation“, „Western Classroom Culture“ und „Transition Management“. Methodisch besteht das Training aus einem Mix aus Kurzvorträgen, Quizzes, Simulationsspielen, Gruppendiskussionen und Wahrnehmungsexperimenten. Von Studierenden selbst erstellte Videomaterialien und Rollenspielvorlagen zu sogenannten „Critical Incidents“ ergänzen das didaktische Repertoire des Trainings. Am Ende des zweiten Workshoptages werden die Incomings gebeten, einen Brief an sich selbst („Letter to Myself“) zu verfassen. Darin formulieren die Teilnehmer ihre wichtigsten

Lernerfolge und verpflichten sich für einen „interkulturellen Verhaltenskodex“, welcher im Workshop zuvor erarbeitet wurde. Der in einem Umschlag versiegelte Brief wird dann dem Counseling Center ausgehändigt und nach zwei Monaten an die Teilnehmer zurückgesandt. Insgesamt haben wir von Studierenden bisher sehr viel positives Feedback für diese Initiative erhalten. Im Durchschnitt erreichten wir bisher jährlich 80-90% aller Incomings. Sicherlich können in der relativ kurzen Zeit der O-Week weder Seniors zu professionellen interkulturellen Trainern ausgebildet, noch Incomings umfassend in interkulturellen Kompetenzen geschult werden. Die Ergebnisse aus den Evaluationen zeigen jedoch auf, dass beide Gruppen mit dem Programm zufrieden sind und wichtige Impulse für die Bewältigung interkultureller Herausforderungen erhalten.

- *Peer Mentoring* ist eine Initiative der Abteilung Campus Activities and Intercultural Affairs, welche 2008 zum ersten Mal organisiert wurde. Hierbei verpflichten sich Studierende aus höheren Semestern als Mentoren für eine kleine Gruppe von Incomings über einen unbestimmten Zeitraum mit Rat und Inspiration zur Seite zu stehen. Aufgrund der relativ geringen Zahl interessierter Mentoren wurde die Auswahl bisher auf der Grundlage von Selbstselektion vorgenommen. Die Zuordnung von Mentoren und Mentees erfolgt auf der Grundlage von gemeinsamen Studieninteressen und Sympathie. Das Counseling Center gehört mit zum Organisationsteam und begleitete die Mentoren mit regelmäßigen Reflexionstreffen. Nach einer ersten Bestandsaufnahme der Erfahrungen beider Gruppen aus dem letzten Jahr wird das Angebot zurzeit etwas modifiziert. Insbesondere eine Verschiebung der Zuordnungsphase auf das zweite Semester erschien uns sinnvoll, um den im letzten Jahr beobachteten kurzlebigen Run auf die Mentoren zu verhindern. Im zweiten Semester, so vermuten wir, werden viele Studierende bereits erste Freundschaften geschlossen haben. Wir hoffen, dadurch mehr Studierende mit einem dauerhaften Interesse am Peer Mentoring zu erreichen.

Interkulturelles Community Building

Die dritte tragende Säule unseres multikulturellen Beratungskonzeptes bündelt Maßnahmen, welche darauf abzielen, interkulturelle Kompetenzen, Inklusion und Diversität innerhalb der *gesamten Campus Community* zu fördern (Gudykunst 2005, 345-375). Da aus systemischer Sicht individuelle Probleme effektiver und nachhaltiger in den Griff zu bekommen sind, wenn das soziale und organisationale Umfeld in der Erarbeitung von Lösungswegen miteinbezogen wird, hat das Counseling Center 2005 die Einrichtung einer sogenannten „Diversity Task Force“ initiiert. Dieser Task Force gehören, neben den Counselors, zwei Mitarbeiterinnen der Abteilung „Campus Activities and Intercultural Affairs“, ein Professor für Sozialpsychologie sowie eine Doktorandin an. Ein wesentliches Projekt, welches innerhalb der Task Force entwickelt und über den Zeitraum der vergangenen Jahre realisiert wurde, betrifft die Entwicklung, Durchführung, Auswertung und Kommunikation einer *interkulturellen Bedarfsanalyse*. Die wichtigsten Schritte von der Entwicklung relevanter Fragestellungen über die Konstruktion der Messinstrumente bis zur Evalua-

tion und Rückmeldung der Ergebnisse in die Community sollen im Folgenden kurz skizziert werden: Das Projekt "Intercultural Need Assessment" wurde in drei aufeinanderfolgenden Phasen durchgeführt: Pre-Assessment Phase (September 2006 – August 2007), Assessment Phase (September 2007 – Mai 2008) und Post-Assessment Phase (Mai 2008 – heute).

Pre-Assessment Phase

Um sinnvolle Fragestellungen und einen Einblick in die Wahrnehmung interkultureller Kommunikationsprobleme innerhalb der gesamten Community zu entwickeln, wurde zunächst ein Symposium mit Experten aus dem Feld veranstaltet. Auf der Grundlage der Inputs unserer Impulsgeber wurde eine leitfadengestützte Interviewstudie mit Studierenden (N=28), Professoren (N=9), Mitarbeitern der Hochschuladministration (N=10) sowie mit Gasteltern (N=3) durchgeführt. Bei der Auswahl der Interviewteilnehmer bemühten wir uns sicherzustellen, dass die kulturelle Zusammensetzung der Campus Community einigermaßen gut repräsentiert ist. Darüber hinaus sprachen wir gezielt Personen an, welche innerhalb der Community gut vernetzt schienen und den Ruf hatten, an interkulturellen Fragestellungen interessiert zu sein. Die ca. 60-minütigen Interviews wurden mit der Hilfe studentischer Hilfskräfte, welche zuvor ein Interviewertraining erhielten, durchgeführt, aufgenommen und transkribiert. Da eine inhaltsanalytische Auswertung der Interviewdaten mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden gewesen wäre, entschieden wir uns dafür, in dieser explorativen Phase lediglich eine systematische Durchsicht und Zusammenfassung zentraler Aussagen vorzunehmen. Zum Ende der Pre-Assessment Phase hatten wir eine Reihe konkreter Fragestellungen für die Bedarfsanalyse entwickelt:

- Gibt es eine Diskrepanz zwischen wahrgenommener und gewünschter Inklusion? Wenn ja, was bedingt und wozu führt diese Diskrepanz?
- Gibt es Gruppen innerhalb der Community, die sich stärker als andere benachteiligt und diskriminiert fühlen? Wenn ja, in welcher Hinsicht?
- Wie zufrieden sind die Community Mitglieder mit ihren akademischen, sozialen und arbeitsbezogenen Aktivitäten an der Jacobs University? Was sind die Bedingungen von Zufriedenheit und wie wirkt sich Zufriedenheit insbesondere auf die akademische Leistung Studierender aus?
- Welche akademischen und zwischenmenschlichen Probleme werden als kulturell bedingt wahrgenommen, wie werden diese Probleme bewertet und welche Bewältigungsstrategien bevorzugt gewählt?
- Wie hoch ist das wahrgenommene Maß an Akkulturationsstress und für wie interkulturell kompetent halten sich die Community Mitglieder selbst?
- Wie stark ist das Interesse der Community an interkulturellen Interventionen (z.B. Trainings)? Wie wird der Bedarf an Interventionen in Bezug auf einzelne Campusgruppen (z.B. Studierende, Professoren etc.) eingeschätzt?

Assessment Phase

Nachdem wir die Hauptfoki der Bedarfsanalyse wie oben beschrieben formuliert hatten, entwickelten wir sechs Fragebogeninstrumente mit leicht unterschiedlicher Schwerpunktsetzung für folgende Community Gruppen: Undergra-

duate Students, Graduate Students, Faculty, Staff, Host Parents und Alumni. Die unterschiedlichen Fragebogeninstrumente enthielten sowohl quantitative (Skalen, Multiple-Choice) als auch qualitative Maße (offene Antwortformate). Zusätzlich sollten soziodemographische (Herkunftsland, Geschlecht etc.) und Leistungsdaten (Noten) erhoben werden. Strategisch sinnvoll und inhaltlich hilfreich war es, bei der Entwicklung der Instrumente von Anfang an sowohl interessierte Teile der Professorenschaft, als auch die Expertise der Universitätsleitung (Academic Council) mit einzubeziehen. Da jede Umfrage, die auf freiwilliger Teilnahme beruht, mit dem Risiko einhergeht, dass aufgrund von Selbstselektion und Drop-Out-Verhalten bestimmte Gruppen über- oder unterrepräsentiert sind, sollte durch ein Bündel von Vorkehrungen und Maßnahmen erreicht werden, dass möglichst viele Community Mitglieder partizipieren:

Alle Gruppen wurden vorab detailliert und auf unterschiedlichem Wege (per E-Mail, Poster, Flyer, durch Ankündigungen zu Beginn von Vorlesungen, mittels Peer Networks, Social Media etc.) über den Sinn und Zweck der Befragung informiert. Jeder Adressat erhielt vom Präsidenten der Universität per E-Mail eine persönliche Einladung zur Teilnahme an der Befragung, was offiziell das Commitment der Leitung in Bezug auf diese Kampagne unterstrich (top-down).

Alle Fragebogeninstrumente wurden, bis auf jenes für „Host Parents“, sowohl als Paper-and-Pencil als auch als Online-Version verteilt. Bei der Datenerhebung wurde streng darauf geachtet, dass die Teilnehmer auf Wunsch anonym bleiben konnten. Die Online-Version wurde in einer Weise programmiert, dass die Teilnehmer zu jeder Zeit die Beantwortung unterbrechen und fortsetzen konnten, ohne dass Daten verloren gingen. Bei Nichtbeantwortung der Online-Befragung erhielten die Teilnehmer in bestimmten Intervallen automatisch einen E-Mail-Reminder vom Server, ohne dass Anonymität kompromittiert worden wäre.

Die Verteilung der Paper-and-Pencil Versionen erfolgte per Post und wurde begleitet von mehreren kleineren Kampagnen vergleichbar mit den oben beschriebenen Aktivitäten in den Mensen. Mögliche Ergebnisse oder Hypothesen wurden im Einzelnen allerdings vorher nicht öffentlich diskutiert, da unerwünschte Primingeffekte vermieden werden sollten. Um einen zusätzlichen Anreiz zu bieten, konnten alle Befragten an der Verlosung eines beliebigen elektronischen Gadgets im Werte von 200 Euro teilnehmen.

Vielleicht war es genau dieser Mix aus Maßnahmen, der zum Erfolg unserer Bemühungen beigetragen hat. Insgesamt hatten wir einen Rücklauf von 1.322 Fragebögen. Die Analyse der demografischen Daten weist darauf hin, dass nationale und geschlechtsspezifische Gruppen angemessen repräsentiert waren. Zum Überblick hier die Auflistung der Rücklaufquoten und Teilnehmerzahlen pro Gruppe: Undergraduate Students (N=477; Rücklauf 70%), Graduate Students (N=251; Rücklauf 55%), Faculty (N=87; Rücklauf 83%), Staff (N=153; Rücklauf 66%), Host Parents (N=209; Rücklauf 35%) und Alumni (N=145; Rücklauf 30%).

Post-Assessment Phase

Die Analyse der Datenfülle, welche gegenwärtig noch nicht vollständig abgeschlossen ist, hat bereits heute zu einer wesentlich besseren Einschätzung der Bedarfe geführt. So haben die Ergebnisse unter anderem gezeigt, dass es sehr

unterschiedliche Wahrnehmungen zwischen nicht-westlichen Studierenden und Professoren in Bezug auf die *Rolle der Lehrenden und Lernenden* gibt. Studierende, die in ihrer Bewertung bestimmter kulturell geformter Lernverhaltensweisen und Lernüberzeugungen (*learning beliefs*) näher an der Bewertung ihrer Professoren lagen, waren akademisch zufriedener und zeigten bessere Leistungen. *Auch Akkulturationsstress (negativ), Inklusion und selbstgeschriebene interkulturelle Kompetenz korrelierten signifikant mit Zufriedenheits- und Leistungsmaßen.* Was den explizit geäußerten Wunsch nach Trainingsmaßnahmen angeht, haben wir darüber hinaus erfahren, dass insbesondere *Interkulturelles „Teambuilding“ und „Interkulturelle Konfliktlösung“ als interessante Angebote identifiziert wurden.* Ausgehend von diesen und weiteren Befunden haben wir folgende konkrete Bedarfe für die Community identifiziert:

- Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und der Bereitschaft zum interkulturellen Lernen innerhalb aller Campusgruppen,
- Erhöhung des Gefühls der Teilhabe an der Community insbesondere bei Graduates und administrativen Mitarbeitern,
- Verringerung von Akkulturationsstress und Verbesserung von Coping-Verhalten insbesondere bei Graduates und Undergraduates.

Während einige der identifizierten Bedarfe möglicherweise Veränderungen auf struktureller Ebene erfordern, können andere durch Angebote im Bereich Training, Consulting und Counseling bedient werden. Soweit es die Kapazität des Counseling Centers und anderer involvierter Akteure zulässt, sind eine Vielzahl weiterer Initiativen und Aktivitäten im Bereich des interkulturellen Community Buildings vorstellbar. Als abgeleitete Maßnahmen, welche gemeinsam mit der Universitätsleitung (top down) kommuniziert wurden, sind folgende bisher vollständig bzw. teilweise realisiert worden: Einen zweitägigen Workshop für Laborassistenten zu den Themen „Diversity Management“ und „Intercultural Conflict Resolution“, die Entwicklung und Pilottestung eines 18 Items umfassenden Screening-Instrumentes für Akkulturationsstress sowie die Entwicklung eines Handbuchs für Hochschulmitarbeiter und Fakultätsangehörige mit psychoedukativen Beiträgen zum Umgang mit interkulturellen Themen wie „Learning Beliefs“, „Classroom Culture“, „Service Mentalities“, „Akkulturation Stress Management“ etc. Darüber hinaus planen wir, im Rahmen eines PROFIN und DAAD geförderten Projektes im Frühjahr nächsten Jahres eine Tagung zum Austausch von Erfahrungen und Konzepten zur Förderung von interkulturellen Kompetenzen an der Hochschule mit dem Schwerpunkt „Fakultätsangehörige“ zu organisieren.

4. Zusammenfassung

Die Beratungstätigkeit im multikulturellen Umfeld der Jacobs University war, ist und bleibt herausfordernd. Zu den besonderen Herausforderungen zählen, neben der Überwindung sprachlich und kulturell bedingter Unsicherheiten, vor allem das Entwickeln inklusiver Beratungszugänge und die Förderung interkultureller Kompetenzen auf Campus-Ebene. Das Commitment von Seiten der Universitätsleitung und die Bereitschaft großer Teile der Jacobs Community, an diesem Prozess mitzuwirken, beweisen, dass einiges möglich ist. Welchen Stellenwert die interkulturelle Thematik an der Jacobs University und darüber hinaus zukünftig einnehmen wird, bleibt mit Spannung abzuwarten.

Literaturverzeichnis

- Allssa, I. (1995): Handbook of culture and mental illness: An international perspective. Madison, CT.
- Arthur, N. (1997): Counselling issues with international students. Canadian Journal of Counselling, 31, pp. 259-279.
- Berry, J. (1997): Immigration, acculturation, and adaptation. Applied Psychology: An International Review, Vol. 46/No. 1, pp. 5-68.
- Chen, X./French, D.C./Schneider, B.H. (Eds.) (2006): Peer relationships in cultural context. Cambridge.
- Ender, S.C./Newton, F.B. (2000): Students Helping Students: A Guide for Peer Educators on College Campuses. San Francisco, CA.
- Furnham, A./Ribchester, T. (1995): Tolerance for ambiguity. Current Psychology, 14, pp. 179-199.
- Gießhammer, T./Kappus, I. (2004): The Studentenwerke Tutor Programme for Foreign Students - Evaluation of a Survey. Berlin.
- Gudykunst, W.B./Gao, G./Schmidt, K./Nishida, T./Bond, M./Leung, K./Wang, G./Barraclough, R. (1992): The influence of individualism-collectivism on communication in ingroup and outgroup relationships. Journal of Cross-Cultural Psychology, 23, pp. 196-213.
- Gudykunst, W. B. (2004): Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. 4th ed. Thousand Oaks, CA.
- Langer, E. (1989): Mindfulness. Reading, MA.
- Lee, C./Armstrong, K. (1995): Indigenous models of mental health intervention: Lessons from traditional healers. In: Ponterotto, J./Casa, J./Suzuki, L./Alexander, C. (Eds.): Handbook of multicultural counseling. Thousand Oaks, CA, pp. 441-456.
- Matsumoto, D./LeRoux, J.A./Ivamoto, M./Choi, J.W./Rogers, D./Tatani, H./Uchida, H. (2003): The robustness of the Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS): International Journal of Intercultural Relations, 27, pp. 543-562.
- Ponterotto, J. G./Rieger, B. P./Barrett, A./Sparks, R. (1994): Assessing multicultural counseling competencies: A review of the literature. Journal of Counseling and Development, 72, pp. 316-322.
- Sue, D.W./Sue, D. (Eds.): (1990): Counseling the culturally different: Theory and practice (2nd ed.). New York.
- Varonis, E./Gass, S. (1985): Nonnative/native conversations: A model for negotiation of meaning. Applied Linguistics, 6, 71-90.

■ Frank Haber, Dipl.-Psych., Psychological Counselor, Jacobs University Bremen,
E-Mail: f.haber@jacobs-university.de

im Verlagsprogramm:

**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

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

Franz Rudolf Menne & Wilfried Schumann

Zur Geschichte der psychologischen Beratung an deutschen Hochschulen im 20. Jahrhundert

Teil I: Skizzen zur Gründung und Entwicklung in den 1960er und 1970er Jahren



Franz Rudolf Menne



Wilfried Schumann

Die Institutionalisierung der psychologischen bzw. psychotherapeutischen Beratung an den deutschen Hochschulen ist ein Kind der zweiten Hälfte der 1960er und der frühen 1970er Jahre. Geradezu paradigmatisch manifestierten sich die gesellschaftlichen Umbrüche dieser Zeit auch in den Diskussionen und Kämpfen um die Errichtung und fachliche Ausrichtung dieser neuen Beratungsstellen. Auffallend ist allerdings, dass der wichtigste Impuls hierzu direkt aus dem klinischen Bereich, d.h. dem der psychiatrischen Universitätskliniken, kam. Zumal für die Entwicklung offene Leiter lokaler Studentenwerke boten sich dann sozusagen als natürliche Partner an und besetzten in der Regel für ihre Einrichtungen dieses neue Betreuungsgebiet. Nach anfänglich höchst konfusen und um die Arbeitsausrichtung ringenden Jahren gelang es der neuen Profession der „Studentenberater“ bis Ende der 1970er Jahre dann doch, sich bundesweit zu etablieren und ihrer Arbeit eine eigene professionelle Gestaltung zu geben.

1. Frühe Wahrnehmungen in der anglo-amerikanischen Welt und in Deutschland

Der gezielte Blick der Psychologie auf das studentische Milieu reicht zurück bis in die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts. Wenngleich früheste Kontakte einer ‚Arbeitsgemeinschaft für akademische Studien- und Berufsberatung‘ in Deutschland zu dem Psychologen Johann Baptist Rieffert bereits im Jahr 1932 existierten und auf einer Tagung in Berlin auch eine weitere Zusammenarbeit mit ihm beschlossen wurde, so blieb die Bedeutung der psychologischen Fragestellungen zu diesem Zeitpunkt allerdings allein auf den Bereich der Eignungsdiagnostik beschränkt. Ganz anders der Zugang zum studentischen Milieu in der anglo-amerikanischen Welt zwei Jahrzehnte später: In Artikeln und Monographien, erschienen etwa in Harvard und Princeton, begegnet man hier schon in den 1950er Jahren einer dezidierten Forschung zur Analyse und Behandlung von psychischen Problemen unter Studierenden. Und ein erster internationaler Kongress zum Thema „Student and Mental Health“ fand ebenfalls bereits im Jahre 1956 in Princeton statt. Diese Entwicklung fußt bereits auf in Nordamerika seit den 1920er Jahren bestehenden Traditionen.

Dieser Zusammenhang soll einer Darstellung an anderer Stelle vorbehalten bleiben (Soeder/Bastine/Holm-Hadulla 2001, S. 161).

Die Problematik psychischer Störungen wurde - jedoch nahezu zeitgleich - auch vom Deutschen Studentenwerk erstmals bereits im Jahre 1954 aufgegriffen und seit Mitte der 1960er Jahre verstärkt diskutiert. In einem mehrtägigen Symposium in Berlin vom 22.–24. März 1968 widmete man sich erneut dieser nun immer dringlicher erscheinenden Fragestellung und forderte in größerem Rahmen institutionell gesicherte psychotherapeutische Beratungsstellen für den Hochschulbereich (Morgenstern 1971, S. 26). Dieses Treffen von Vertretern einiger bereits existierender Beratungsstellen fand statt unter der Federführung des auf diesem Gebiet zu dieser Zeit überaus engagierten Horst-Ulfert Ziolko, einem Psychoanalytiker und Oberarzt an der Psychiatrischen und Neurologischen Klinik der Freien Universität Berlin. Erste wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit diesem neuen Problemfeld erschienen in Deutschland ebenfalls in den 1960er Jahren. Eine Dissertation von H. Reichenberger beleuchtete bereits 1962 die persönlichen Probleme von Heidelberger Studierenden aus psychologischer Sicht und muss als erste wissenschaftliche Veröffentlichung hiezulande zu diesem Thema angesehen werden. In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre gab es dann schon eine ganze Reihe von Untersuchungen, teils medizinische Dissertationen, teils kleinere psychologische Fachpublikationen. Ein erster großer Forschungsbericht von K. Dörner aus dem Jahre 1967 erlangte rasch den Status eines Standardwerkes. Herausragend war hier aber auch die 1969 in Stuttgart erschienene Publikation der Beiträge des erwähnten Symposiums des Deutschen Studentenwerks „Psychische Störungen bei Studenten“, herausgegeben von H.U. Ziolko.

2. Erste Institutionalisierungen in Deutschland in den 1960er Jahren: Göttingen, Saarbrücken, Freiburg

Im Zeitalter der beginnenden Massenuniversitäten im Verlaufe der 1960er Jahre fanden sich viele Studierende verstärkt bislang unbekanntem Belastungen ausgesetzt. Orien-

tierungslosigkeit im Universitätsbetrieb und Psychostress gesellten sich zu gesteigerten Prüfungsängsten. Diese neuen Phänomene studentischen Lebensalltags wurden nahezu gleichzeitig an verschiedenen Orten und in unterschiedlichen Einrichtungen wahrgenommen.

Für derartige Entwicklungen von Berufs wegen sensible Fachleute reagierten als erste. Bereits 1966 wurde in Göttingen eine Ärztlich-Psychologische Beratungsstelle für Studierende der Georg-August-Universität gegründet. Spiritus Rector war der seit 1963 im Amt befindliche dortige Lehrstuhlinhaber für Psychiatrie Prof. Joachim-Ernst Meyer (siehe Anhang 1). Den Aufbau der von ihm initiierten neuen Einrichtung übernahm der zu diesem Zeitpunkt ebenfalls im Fach Psychiatrie frisch habilitierte Eckhard Sperling (siehe Anhang 2), der sie dann auch bis 1990 leitete. Auf den hohen - auch überregionalen - Funktionswert dieser neuen Beratungsstelle (heutige Bezeichnung: Psychotherapeutische Ambulanz für Studierende) verweist man seitens der Psychosomatischen Medizin und Psychotherapie in Göttingen bis heute gern. „Die Erforschung der besonderen psychosozialen Probleme und damit verbundener psychischer Erkrankungen bei Studierenden erfuhr von hier aus wesentliche Impulse; zugleich wurde eine wichtige Versorgungsinstitution mit einem differenzierten Behandlungsangebot aufgebaut“ (www.psychosomatik.uni-goettingen.de/abteilung_gesch.htm vom 17.04.2009). Im Jahre 1974 veröffentlichte E.Sperling zusammen mit seinem Co-Autor J. Jahnke in einem zweibändigen Werk seine in den zurückliegenden Jahren gewonnenen umfassenden Erkenntnisse aus der Arbeit in dieser neuen Beratungsstelle. Bereits kurz nach deren Aufbau hatte D. Siedentopf im Rahmen einer medizinischen Dissertation zu psychischen und psychosomatischen Problemen von Studierenden in dieser neuen Göttinger Einrichtung geforscht.

Einen anderen Weg der Institutionalisierung beschritt man an der Universität des Saarlandes in Saarbrücken. Hier gründete sich - zunächst als Verein - im Jahre 1967 die „Beratungsstelle für Studierende an der Universität des Saarlandes e.V.“ 1970 erfolgte die Einbindung als Psychologisch-Psychiatrische Beratungsstelle in die Universität und 1972 schließlich die Umwandlung in eine zentrale Einrichtung, wodurch deutlich wurde, dass man dieses Angebot im Saarland als eindeutig allgemeine Aufgabe der Universität wertete. Seit 1971 bestand hier auch ein eigener Kooperationsvertrag der Universität mit der Sozialpsychiatrischen Klinik Sonnenberg, wodurch „eine enge Zusammenarbeit psychologischer und psychiatrischer Fachleute gewährleistet und das Beratungsangebot weitgehend ergänzt“ wurde (Manuskript 1977, S.2, GIBeT-Archiv). Ausgestattet war die Beratungsstelle in Saarbrücken seit dem Jahre 1974 mit vier Diplom-Psychologen (davon zwei Vollzeit- und zwei Halbtagsstellen) sowie einer Verwaltungsangestellten. Im gleichen Jahr wurden Aufgaben und Arbeit der Beratungsstelle auch durch eine (am 5. 7. 1974) vom Senat der Universität erlassene Ordnung geregelt. Gemäß eines vor Ort erarbeiteten ‚Modells einer integrierten Studienberatung‘ arbeitete man zusammen mit den anderen beteiligten Stellen, d.h. einer Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung, dem Arbeitsamt sowie dem Büro für Studienberatung.

Ähnlich und ausführlich diskutierte man die Frage der Errichtung einer Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studenten auch in Freiburg zeitgleich in den Jahren

1966/67. Besonders vorangetrieben wurde ihr Aufbau dabei seitens des Studentenwerks von ihrem Leiter, dem Theologen und Professor für Kirchengeschichte und Religiöse Volkskunde August Franzen, vom Lehrstuhlinhaber am Psychoanalytischen Seminar, dem mit Alexander Mitscherlich befreundeten und bei den Studierenden sehr beliebten Prof. Schraml und ebenfalls einem Vertreter der Universitätsnervenklinik, Oberarzt Hans Göppert. In Freiburg verschrieb man sich in der Arbeit hingegen dezidiert der Weiterentwicklung der Psychoanalyse für ihren speziellen Aufgaben- und Klientenbereich. Die Favorisierung dieses Therapiekonzeptes begründete man mit generellen Charakteristika der Zielgruppe und bekundete: „Die ausgeprägte Bereitschaft von Studenten, über persönliche Probleme zu reflektieren, ihre besondere Introspektionsbereitschaft und ihre meist sehr gute sprachliche Ausdrucksfähigkeit kommen dabei diesem therapeutischen Ansatz zu Hilfe“ (Deutsches Studentenwerk 1977, S. 27). Doch maßgeblich war dabei sicherlich auch, dass der erste Leiter der neuen Einrichtung (1968-1975), Raimar Schilling, Mediziner und Psychologe, ebenfalls diesem Seminar entstammte und später auch weitere Absolventen dieser Ausbildungsstätte dort eine Anstellung fanden.

3. Aufbau und Arbeit einer Psychologischen Beratungsstelle des Studentenwerks: das Fallbeispiel Köln (1969-1976)

Mit einer gewissen Folgerichtigkeit des generellen anwaltlichen Verständnisses des Studentenwerkes für alle sozialen Belange studentischen Daseins, wurde auch die Frage eines eigenen psychologischen Betreuungsangebotes gestellt. Dennoch war gegen Ende der 1960er Jahre beispielsweise in Köln ebenfalls erst ein erheblicher interner Klärungsprozess notwendig, bevor zu Beginn des Jahres 1970 beim Kölner Studentenwerk „nach langen Diskussionen“ (Krauss 1997, S. 29) eine „Psychologische Beratungsstelle an der Universität zu Köln“ eingerichtet werden konnte. Vorab hatte eine vorbereitende Kommission eine Satzung erarbeitet, die vom Vorstand des Kölner Studentenwerks als Arbeitsgrundlage bereits am 22. Juni 1969 beschlossen worden war. Die neue Einrichtung bestand zunächst aus zwei hauptamtlichen vollzeit- sowie zwei halbtagsbeschäftigten Psychologen und zwei Sekretariatskräften. Als ihr erster Leiter fungierte Dr. Klaus Sander. Zum Team gehörten ferner Falk G. Pavel, Willy Smolka und Christiane Palm, die bald nach Bremen wechselte. Im Herbst 1976 lud sie dorthin zur ersten Weiterbildungstagung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Psychologischen Beratungsstellen der Studentenwerke sowie Zentralen Studienberatungsstellen bzw. Modellversuchen zur Studienberatung ein.

Wesentliches Kennzeichen des generellen Selbstverständnisses der neuen Kölner Beratungsstelle war ebenfalls ein eindeutig therapeutisches Verständnis der Arbeit. Neben Beratung und psychologischer Information standen psychologisch-psychotherapeutische Gespräche als „Kurzberatungen“ (bis zu 4 Kontakten) und „Behandlungen“ (bis zu 25 Kontakten) im Vordergrund. Zu weitergehenden psychotherapeutischen Maßnahmen verwies man dann an niedergelassene Psychotherapeuten und Fachpsychiater und psych-

chiatrische Kliniken; in anderen studienbezogenen Fragen – wohl mangels anderer Alternative – an die Akademische Berufsberatung des Arbeitsamtes. Besonderen Wert legte man von Anfang an auf die Unabhängigkeit der psychologisch-therapeutischen Arbeit von institutionellen Interessen, wenngleich eine fachliche Zusammenarbeit mit den Psychologischen Instituten als ebenso selbstverständlich angesehen wurde. Nicht zuletzt wollte man sich allerdings auch der Forschung widmen. Über die anfängliche Arbeitssituation resümierte nach Jahrzehnten im Jahre 2001 der damalige Leiter der Einrichtung Peter Müssen: „Von Anfang an begleitete ein aufmerksames Medieninteresse die Arbeit der Beratungsstelle. So schreibt der Kölner Stadtanzeiger am 7. 10. 1970 unter dem Titel ‚An der Kölner Uni blühen die Neurosen – Eine psychologische Beratungsstelle‘: „Es gibt Studenten, die haben nicht nur vor Hunden und der Polizei, die haben auch vor ihren Professoren Angst, nur weil es Professoren sind. Dass es sie gibt, dass es sie auch in Köln gibt, fand die vor kurzem gegründete Psychologische Beratungsstelle an der Universität heraus.“ Wie sehr sich nicht nur die Diktion, sondern auch das Setting psychologischer Beratung geändert haben, zeigt ein kleiner Einblick des Stadtanzeigers in das Beratungszimmer vor 30 Jahren: „Der 24-jährige Wolf S., Student der Rechtswissenschaften, liegt auf anheimelnd kariierter Couch im freundlich eingerichteten Zimmer und zeigt an: Ich habe Angst. Der Grund: Ihm war aufgetragen worden: ‚Stellen Sie sich vor, Sie würden mit Ihrem Professor sprechen.‘ Wenn sich heute auch keine ‚anheimelnd karierte Couch‘ mehr in der Beratungsstelle findet, so sind doch andere Umstände über die Jahre gleich geblieben...“ (Müssen 2001, S. 2).

Bereits im Februar 1972 dachte man an die stundenweise Einstellung eines Psychiaters sowie weiterer psychologischer Fachkräfte, da man sich nicht in der Lage sah, der Nachfrage voll zu entsprechen. Und längere Wartelisten wurden als nicht vertretbar angesehen. Neben Einzelberatungen führte man dabei auch psychotherapeutische Behandlungen in Gruppentherapie durch. Eine allzu enge Verzahnung mit der Universität sah man seitens der neuen Beratungsstelle allerdings als gar nicht förderlich für die eigene Arbeit an. Und mit dieser Auffassung zeigte man sich auch in diametralem Gegensatz etwa zu den in Saarbrücken arbeitenden Kollegen. Hinsichtlich der Einrichtung eines Beratungszentrums äußerte sich Anfang 1972 der Hauptgeschäftsführer des Kölner Studentenwerks, Dr. Fred Weiler, Rektor Prof. Stern gegenüber daher auch eher verhalten positiv: „Eine räumliche Zusammenfassung der Stellen, die sich mit Studienberatung befassen, wäre sicher vorteilhaft. Es muss allerdings bei den Studenten der Eindruck vermieden werden, dass die psychologische Beratungsstelle eine Einrichtung der Universität ist, denn sonst könnten Studenten Rückwirkungen auf ihre leistungsmäßige Beurteilung befürchten“ (Dr. Fred Weiler an Rektor Prof. Dr. Stern, 28. 2. 1972, Archivbestand ZSB Köln, U Köln, Ordner 40-20 1971-1991). Ausschlaggebend für diese Haltung mag auch gewesen sein, dass man beim Studentenwerk eine geplante Zuständigkeit für den gesamten Hochschulbereich Köln bereits fest im Blick hatte. Denn bereits zu dieser Zeit zählten zu den Klienten der Beratungsstelle auffallend viele Studierende der Pädagogischen Hochschule – die dann allerdings 1980 als Erziehungswissenschaftliche Fakultät

sowie Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln angeschlossen wurde. Die bewusste räumliche Absonderung von der Universität wurde bald grundsätzliche Haltung vieler psychotherapeutischer Beratungsinstitutionen, wie ein Tagungsstatement aus dem Jahre 1977 belegt: „Eine Reihe von Gründen spricht dafür, diese Sonderstellung gegenüber der Studentenschaft und der Hochschule auch äußerlich zu unterstreichen, indem diese Beratungsinstitutionen unter einem eigenen Namen tätig werden und lokal von Verwaltungseinrichtungen der Hochschule deutlich getrennt angesiedelt sind“ (Deutsches Studentenwerk 1977, S. 17). Hauptsächlich sah man diese „Sonderstellung“ dabei begründet in dem speziellen Vertrauensverhältnis zwischen Klienten und Beratern.

Wenn auch reges Medieninteresse die Arbeit der neuen Einrichtung von Anfang an begleitet hatte, so blieb sie doch in den ersten Jahren nicht ungefährdet. Insbesondere im Jahr 1973 schien sie von einer Schließung bedroht, da ihr die Landesregierung die finanziellen Zuschüsse (Finanzierung zu ca. 80% aus Landesmitteln) zu streichen plante. Dr. Sander vermutete den Grund hierzu in dem gleichzeitig forcierten Aufbau fachbezogener Studienberatungen an den Hochschulen. Ein neues Studentenwerksgesetz Ende 1973, das auch das Kölner Studentenwerk in eine Anstalt des öffentlichen Rechts überführte, sicherte dann allerdings den Fortbestand. Bis zu seinem Ausscheiden Ende Juli 1976 stand Dr. Sander der sich weiter etablierenden Beratungsstelle vor, deren Leitung danach Dr. Hans Krips übernahm.

4. Die Entwicklung an weiteren Hochschulen in den 1970er Jahren

Bedrohliche Situation zu Anfang des Jahrzehnts

Die psychologisch-therapeutische Beratung an den deutschen Hochschulen blieb in den 1970er Jahren indes keineswegs generell unumstritten. So gab es um 1972/73 seitens der Kultusministerkonferenz durchaus die Absicht, diese gerade neu entstandenen Einrichtungen an den Hochschulen gezielt wieder abzuschaffen. In einem Papier der Arbeitsgruppe ‚Schul- und Studienberatung‘ der KMK war genau dies gefordert worden (und Mitte 1973 an einigen Hochschulen auch schon so praktiziert). Und auch die Beratungsstellen beispielsweise in Köln und Bonn waren zu dieser Zeit ja ernsthaft durch eine vom nordrhein-westfälischen Kultusministerium betriebene Streichung von Finanzmitteln bedroht.

Die „Heidelberger Ereignisse“ 1973

Zu einem besonderen Eklat kam es allerdings in Heidelberg. „Am 7. 7. 1973, zwischen sechs und acht Uhr, umstellten 20-25 Polizisten die Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerkes an der Universität Heidelberg. Sie brachen die zu dieser Zeit geschlossene Beratungsstelle auf und durchwühlten ärztliche Unterlagen sowie das gesamte Aktenmaterial. Ein Ordner mit vertraulichen Aufzeichnungen wurde offen liegen gelassen, eine Adressenliste von Patienten wurde vermisst. Nach Ende der Durchsuchung wurden die Türen nicht geschlossen, so dass jedermann von der Straße die Praxisräume direkt betreten konnte.“ (Protokoll der Sitzung des Gründungsausschusses für eine Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater am 16./17. 7. 1973 in Hei-

delberg, Anlage 1; Konvolut Zacharias/Bremen, Ordner 1972-1980, GIBeT-Archiv). Die nur wenige Tage später ebenfalls in Heidelberg stattfindende Sitzung des Gründungsausschusses der Studentenberater protestierte „aufs schärfste gegen die sich in dieser Polizeiaktion offenbarende grobe Missachtung und Verletzung grundgesetzlich geschützter Persönlichkeitsrechte“ (ebd.). Da offensichtlich weder ein Durchsuchungsbefehl vorlag noch eine Erklärung, trotz wiederholten Anfragens bei den zuständigen Behörden, zu erlangen war, wollte man auch diese Aktion in Zusammenhang mit den Bemühungen der Kultusministerkonferenz zur Schließung der Beratungsstellen sehen. Durch das polizeiliche Vorgehen sollte – nach Meinung der Unterzeichner – das Vertrauen der Patienten gefährdet werden. Andererseits bekommt auch das zeitgleiche Bemühen um die Gründung einer Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater hierdurch eine weitere Bedeutung durch eine derartige Vernetzung – und Solidarisierung untereinander – sollte sicherlich den von Schließung bedrohten Einrichtungen der psychologisch-therapeutischen Beratung in der Öffentlichkeit wie gegenüber den eigenen Institutionen und Ministerien der Rücken gestärkt werden. Denn auch öffentlicher Zuspruch wurde wie im Rheinland sichtbar: in einer Presseerklärung erklärten sich über 40 Ärzte und Assistenten verschiedener psychosomatischer bzw. psychiatrischer Fachkliniken der Universität Heidelberg solidarisch.

Zeit der Konsolidierung gegen Ende der 1970er Jahre

Nach den turbulenten frühen Jahren des Jahrzehnts gerieten viele psychologische Beratungsstellen um die Mitte der 1970er Jahre in ruhigeres Fahrwasser. Inhaltliche Themen wie Einzel- oder Gruppentherapie, psychologische Diagnostik und Therapiekontrollen gewannen an Bedeutung. Dennoch blieb die institutionelle Sicherung der einzelnen Beratungsstellen ein Dauerthema – im Gegensatz zur fachbezogenen Studienberatung, die ihre Existenz auf Vorgaben im Hochschulrahmengesetz gründete. Anlässlich der ersten regulären Studienberater-tagung Ende September/Anfang Oktober 1976 in Bremen bekannte die maßgebliche Organisatorin Christiane Palm in den Bremer Nachrichten vom 30. September 1976 so freimütig wie öffentlichkeitswirksam: „Wir sind etwas resigniert, weil wir überhaupt keinen Einfluss gewonnen haben.“ Ihrer Sichtweise zufolge hingen die psychologischen Beratungsstellen weiterhin „völlig in der Luft“ und man sei sich einig in der Unzufriedenheit „so ein bisschen am einzelnen Studenten herumzudoktern“, obwohl die Studienbedingungen als Mitverursacher psychologischer Probleme erkannt seien. Aufgrund erkannter pädagogischer Mängel auf Seiten der Dozenten wurden nun „Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Integration von fachbezogener Studienberatung und Psychotherapie gesucht. An dieser Tagung nahmen etwa 20 der insgesamt zu diesem Zeitpunkt auf etwa 100 geschätzten Studentenberater in der Bundesrepublik und Berlin (West) teil.

Erstmals im Jahr 1977 ließ das Deutsche Studentenwerk eine Übersicht erstellen, welche psychotherapeutischen Beratungsinstitutionen an Hochschulorten in der Bundesrepublik und (West)Berlin ganz oder überwiegend Studierenden zur Verfügung standen. Insgesamt belegte dieses Verzeichnis bereits 48 Institutionen in 35 Städten. Keineswegs waren dies immer nur Einrichtungen der jeweiligen örtli-

chen Studentenwerke. Psychotherapeutische Beratungsstellen in Universitätskliniken (etwa in Frankfurt, Göttingen Heidelberg) waren hier genauso gelistet wie Psychologische Beratungsstellen der Evangelischen Kirche (in Regensburg, Wuppertal) oder auch in dieser Richtung tätige Zentrale Studienberatungen (in Bielefeld, Bochum), sodass an manchen Hochschulorten zwei und mehr Einrichtungen zur Verfügung standen (Deutsches Studentenwerk 1977, S. 42-49).

5. Ein kleiner Seitenblick nach Österreich

Natürlich verlief diese Entwicklung in Deutschland nicht isoliert. Schon ein kleiner Blick nach Österreich zeigt, dass hier nahezu zeitgleich ähnlich gelagerten Problemen mit vergleichbarer Vorgehensweise begegnet wurde. Auch hier war man bereits in den 1960er Jahren auf stark veränderte Befindlichkeiten bei den österreichischen Studierenden aufmerksam geworden. Anders als in Deutschland reagierte man jedoch überraschenderweise auch „von oben“. Nach einem Pilotprojekt des Bundesministeriums für Bildung in Zusammenarbeit mit der Österreichischen Hochschüler-schaft 1969 in Salzburg kam es dann in rascher Folge in den 1970er Jahren zu Gründungen von Psychologischen Beratungsstellen für Studierende in Salzburg, Linz und Wien (1970), Innsbruck (1972), Graz (1975) und Klagenfurt (1976). Inwieweit deutsche und österreichische Beratungseinrichtungen bereits in dieser Frühzeit Kontakt zueinander fanden und sich austauschten, ist nicht ersichtlich.

6. Bestrebungen einer überregionalen Selbstorganisation

Auf Einladung der Frankfurter Beratungsstelle trafen sich am 7. Oktober 1972 indes etwa 60 in der Studierendenberatung Tätige von 26 Hochschulen zu einem ersten größeren Kongress in Frankfurt. Die institutionelle Verankerung der Teilnehmer aus den einzelnen Beratungsstellen in Studentenwerken, Universitäten, Universitätskliniken oder an Psychologischen Instituten, erwies sich als sehr unterschiedlich. Der Erfahrungsaustausch offenbarte daher auch recht unterschiedliche Arbeitsbedingungen. Dennoch: „Die Studentenberater stellten übereinstimmend fest, dass sich die Lage der Studentenschaft unter dem Druck der Zulassungsbeschränkungen erheblich verschlechtert hat. Der Übergang von Schule und Elternhaus in den komplexen Universitätsbereich mit seinen hohen Anforderungen an die psychische Stabilität, z.B. an Leistungs- und Anpassungsfähigkeit des Studenten, wird gerade von den begabtesten oder sensibelsten Studenten oft nicht gemeistert“ (analysen 11/1972, S. 10). Die psychologisch orientierte Betrachtung stand bei diesem ersten größeren Treffen eindeutig im Vordergrund. Daher verwundert es kaum, wenn es im Anschluss hieß: „Mindestens 15 Prozent der Studierenden benötigen sofort intensive, fachlich fundierte Hilfe, um die zum Teil schweren psychischen Störungen beheben oder zumindest verringern zu können. Gekoppelt mit der obligatorischen Studienberatung sind die Problemfelder zu sehen, mit denen sich die Berater auf Grund steigender Inanspruchnahme besonders zu beschäftigen haben. Dies sind Lern- und Leistungsstörungen, Prüfungsängste, Kontaktstörungen, Depressionen und Identitätsfindungsstörungen,

aber auch chronische Selbstmordgefährdungen sowie sogenannte ‚borderline-cases‘, d.h. Konflikte, die im Grenzbe- reich zwischen Psychose und Neurose liegen“ (ebd.). Bei diesem frühen Treffen der mit Studienberatung befassten Einrichtungen führten eindeutig Psychologen das Wort, dominierten die Debatte und suchten dem an Konturierung noch sehr offenen Berufsbild „Studentenberater“ einen eigenen - psychologisch orientierten - Stempel zu geben. Als unerlässlich sah man es ferner an, die jeweilige Position in der eigenen Institution auch durch eine überregionale Selbstorganisation zu stärken. So beschloss man einen Zusammenschluss als „Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater“ und bestimmte einen Gründungsausschuss aus acht Vertretern verschiedener Beratungsstellen (Bielefeld, Bochum, Darmstadt, Erlangen, Frankfurt, Freiburg, Heidelberg, Hamburg) zur Ausarbeitung eines Satzungsentwurfes sowie inhaltlichen Programms der neuen Arbeitsgemeinschaft, die bald auch in Texten des Jahres 1973 – wie im allgemeinen Wortgebrauch – unter dem Kürzel „ArGe“ firmierte. Gemäß diesem bis Anfang Juni 1973 erstellten ersten Entwurf sollte der Sitz der Arbeitsgemeinschaft, die sich bereits zu diesem Zeitpunkt auch offiziell als Verein registrieren lassen wollte, übrigens in Frankfurt am Main sein. Bestimmend zeigte sich in dem Entwurf weiterhin die psychologische Ausrichtung des Arbeitsverständnisses. So lauteten die beiden ersten Ziele unter dem Punkt ‚Zweck und Aufgaben des Vereins‘:

- „1. Die psychologisch-therapeutische Fundierung der Beratungssysteme der Hochschule sicherzustellen.
2. Den inhaltlichen Zusammenhang von Studienberatung und psychologisch-therapeutischer Beratung aufzuzeigen und diesem organisatorisch Rechnung zu tragen“ (Satzungsentwurf nach Ausarbeitung des Gründungsausschusses vom 2. 6. 1973 in Frankfurt/M).

Die nächste Mitgliederversammlung der Arbeitsgemeinschaft in Bochum am 29. Juni 1973 brachte heftige Diskussionen gerade auch über die Teilnahme studentischer ‚Patienten‘ - und deren Stimmrecht - bei diesem Treffen, was letztlich selbst zum Auszug von Beratungsstellen aus der Mitgliederversammlung führte. Auch über den vorgelegten Satzungsentwurf gab es keine Einigung, ja einige Mitglieder des Gründungsausschusses aus den Psychotherapeutischen Beratungsstellen der Universität Frankfurt (W.R. Morgenstern) sowie des Studentenwerks Freiburg (R. Schilling) kündigten ihre weitere Mitarbeit auf. Unter den Studienberatern war der Dissens bereits nach wenigen überregionalen und zum kollegialen Austausch gedachten Treffen voll entbrannt. Diese Spaltung infolge inhaltlich begründeter Gegensätze (therapeutische Arbeit unter Berücksichtigung von Mitbestimmungsrechten der Patienten versus psychologischer und eher informationsbezogener Beratungsarbeit sah man, zu dieser Zeit sicherlich durchaus richtig, als den Intentionen der Kultusminister entgegenarbeitend an. Der Gründungsausschuss suchte zu vermitteln und beschwor geradezu eine neue kollegiale Einheit gegen die Pläne der Kultusminister: „Um dieser Intention entgegenzuwirken, wurde der Verband gegründet. Ziel war, die Trennung von Fachberatung und therapeutischer Beratung zu verhindern, und zu vereiteln, dass aus der Fachberatung ein Lenkungs- instrument des KUMI gemacht wird bei Abtrennung der

therapeutischen Beratung (z.B. Zuordnung zu den Kliniken). Hinweise auf den Realitätscharakter dieser Intention geben die Vorgänge in Köln, Bonn, Frankfurt und Hessen allgemein. Durch die organisatorische Trennung innerhalb der Beratungsstellen und in der ArGe wird zudem den Bestrebungen in die Hände gearbeitet, Krankheit und gesellschaftliche Konflikte zu trennen“ (Protokoll der Sitzung des Gründungsausschusses für eine Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater am 16./17. 7. 1973 in Heidelberg, Anlage 5; GIBeT-Archiv: Konvolut Zacharias/Bremen, Ordner 1972-1980).

Klar zum Ausdruck kommt das zeittypisch stark gesellschaftsbezogene Denken, das jedoch genau aus diesem Grunde auch entsprechenden Widerspruch hervorrief, indem etwa Raimar Schilling für sich und seine Arbeitbe- tonnte: „Von der in Bochum zutage getretenen einseitigen politisch-ideologischen Akzentuierung distanzieren ich mich. Im übrigen steht ein Teil der dort gefassten Beschlüsse in einem so krassen Gegensatz zu meinen ärztlich-psychotherapeutischen Auffassungen, dass ich sie nicht als Grundsätze eines Verbandes der Studentenberater vertreten kann“ (Schilling an Ehler, 12. 7. 1973, Protokoll der Sitzung des Gründungsausschusses für eine Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater am 16./17. 7. 1973 in Heidelberg, Anlage 3; GIBeT-Archiv: Konvolut Zacharias/Bremen, Ordner 1972-1980).

Des Weiteren blieb ungeklärt, ja strittig, wer überhaupt Mitglied des angestrebten berufsständischen Verbandes werden durfte und wie Stimmrechte ausgeübt werden konnten. Sollte beides auch Studenten und Klienten eingeräumt werden? Konnten Berater mit einer Stellenkonzeption ohne therapeutische Beratung die Verbandsziele überhaupt unterstützen? Die Situation schien geradezu chaotisch und ziemlich verfahren. Daher verwundert es wenig, dass es in der folgenden Zeit auch zu keiner regelrechten Verbandsgründung kam. Zeitweise wurde auch die Bildung einer eigenen Gruppe in einer Gewerkschaft (GEW oder ÖTV) erwogen, doch erwies sich auch dies als unrealistisch. Dennoch hielt man in weiteren informellen Beratertreffen in Bielefeld (ZSB, Dezember 1974) und Marburg (Psychotherapeutische Studentenberatungsstelle, Mai 1975) Kontakt untereinander und pflegte den Gedanken der „ArGe“ weiter. Doch verschoben sich mit den Jahren die Gewichte und die spezifisch psychologisch und psychotherapeutisch orientierten Stellen verloren mit der Zeit an die Diskussion bestimmendem Einfluss. Sowohl bei der Bremer Tagung 1976 wie auch der Tagung im März 1978 in München waren nur noch ca. 20% der Teilnehmer in einer Psychologischen bzw. Psychologisch-psychotherapeutischen Beratungsstelle tätig. Auch wenn durchaus Psychologen in den zwischenzeitlich entstandenen Zentralen Studienberatungsstellen tätig geworden waren, verschob sich hier die Blickrichtung weg vom vorrangig therapeutischen Ansatz zur generellen Beratungstätigkeit und -qualifikation. Die Tätigkeit in den zumeist bei den Studentenwerken angesiedelten Psychologischen Beratungsstellen entwickelte sich nun in Richtung auf ein eigenes professionalisiertes, an die Bedürfnisse der Klientel angepasstes und hochspezialisiertes Angebot.

Anhang 1:

Joachim-Ernst Meyer, geb. am 2. 7. 1917 in Königsberg, gest. am 7. 6. 1998 in Göttingen. Bereits sein Vater Ernst wie sein Großvater Ludwig waren Professoren für Psychiatrie in Königsberg bzw. Göttingen, sodass sein Studium der Medizin in Berlin und seine Hinwendung zur Neuropathologie bereits familiär vorgezeichnet waren. 1953 habilitierte er sich auf dem Gebiet der Psychiatrie und Neurologie in Freiburg. Seit 1954 psychiatrischer Oberarzt an einer Münchner Nervenlinik, wurde er 1963 ordentlicher Professor an der Medizinischen Fakultät der Universität Göttingen und leitete dort bis zu seiner Emeritierung 1985 die psychiatrische Klinik. Im bewegten Jahr 1968 stand er der Universität als Rektor vor. Schwerpunkte seiner wissenschaftlichen Tätigkeit wurden unter Beibehaltung einer naturwissenschaftlichen Grundorientierung das Feld der Neurosen und Persönlichkeitsstörungen sowie insbesondere des Suizidalen. Zu Person und Wirken siehe auch den Nachruf von H. Lauter, Joachim-Ernst Meyer 2. 7. 1917 - 7. 6. 1998, In: Der Nervenarzt 11-99, S. 1034f.

Anhang 2:

Eckhard Sperling, geb. am 19. 2. 1925 in Potsdam, gest. am 17.4.2007 in Göttingen. Nach dem Studium der Medizin in Berlin von 1943 bis 1950 und Tätigkeiten in Kliniken in Bonn und Bern begann er 1958 eine Tätigkeit an der Universitäts-Nervenlinik in Göttingen. Nach der Habilitation 1965 wurde er ein Jahr darauf Dozent für Psychiatrie und Direktor der Ärztlich-Psychologischen Beratungsstelle für Studierende. Von 1970 bis zu seiner Emeritierung 1990 wirkte er ebenfalls als Leiter einer neu gegründeten Abteilung für Psycho- und Soziotherapie, eine auch wissenschaftliche Tätigkeit, die seinen Ruf als Pionier der Familientherapie begründete.

In einer Pressemitteilung anlässlich seines Todes verwies die Universität nochmals dezidiert gerade auch auf die Bedeutung der Beratungsstelle für Studierende für diese Arbeit. „Dementsprechend entwickelte sich die Ärztlich-Psychologische Beratungsstelle für Studierende in Göttingen zu einem wichtigen Bezugspunkt für verschiedene Gruppen von Hochschulangehörigen. Eckhard Sperling wirkte hier innovativ durch die Einrichtung einer Vielzahl von therapeutischen und Behandlungsangeboten bis hin zu Balintgruppen für Lehrende der Universität. In diesem Zuge wandte er sich einem wesentlichen Austragungsort von Konflikten, der Familie, zu. Sperling etablierte die Familien- und Paartherapie in Göttingen und war dann weltweit einer der Pioniere auf diesem Gebiet. Bereits seit Mitte der 60er

Jahre beschäftigte er sich mit Magersuchts-Familien, deren Entwicklung und Behandlung sowie den sozialpsychologischen und psychoanalytischen Gesichtspunkten“ (Universität Göttingen, Presseinformation Nr. 073 vom 27. April 2007).

Literaturverzeichnis

- Deutsches Studentenwerk (Hg.) (1977):* Psychotherapeutische Beratungsstellen für Studenten – Eine Bestandsaufnahme - Ergebnisse einer Tagung des Deutschen Studentenwerks e.V. vom 9. bis 10. Juni 1977 in Hamburg, S. 27.
- Dörner, K. (1967):* Die Hochschulpsychotherapie, Sozialpsychiatrischer Beitrag zur Hochschulforschung, Stand und Kritik, Stuttgart.
- Krauss, H.-P. (Hg.) (1997):* 75 Jahre Kölner Studentenwerk 1922-1997, Köln o. J., S. 29.
- Morgenstern, W. (1971):* Praxis, Unterlassungen und Selbstverständnis einer psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studierende aufgezeigt am Beispiel Frankfurt/M., In: Studentische Politik 3/4 1971, S. 26.
- Reichenberger, H. (1962):* Konflikte der Studentenzeit. Eine Untersuchung über Art und Häufigkeit der persönlichen Probleme bei Studierenden der Universität Heidelberg. Phil. Diss. Heidelberg.
- Siedentopf, D., (1968):* Über Art und Häufigkeit psychischer und psychosomatischer Störungen bei Studierenden. Med. Diss. Universität Göttingen.
- Soeder, U./Bastine, R./Holm-Hadulla, R. M. (2001):* Empirische Befunde zu psychischen Beeinträchtigungen von Studierenden. In: Holm-Hadulla, R.M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen.
- Sperling, E./Jahnke, J. (1974):* Zwischen Apathie und Protest. Stuttgart/Wien.
- Studentenwerk Freiburg (Hg.) (2008):* 40 Jahre Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende 1968-2008, Festschrift Freiburg.

Benutztes Archivmaterial

Archivbestand der Psycho-Sozialen Beratungsstelle des Kölner Studentenwerks:
Müssen, P. (2001): 30 Jahre Psychologische Beratung beim Kölner Studentenwerk, unveröffentlichtes Manuskript Köln, S. 1.

Archivbestand ZSB Universität zu Köln:
 Ordner 40-20 1971-1991

GIBeT-Archiv:

Manuskript, Schwerpunkte in der Arbeit der Psychologisch-Psychiatrischen Beratungsstelle', Saarbrücken 1977 (vermutlich), S. 2.
 Protokoll der Sitzung des Gründungsausschusses für eine Arbeitsgemeinschaft der Studentenberater am 16./17.7.1973 in Heidelberg; Konvolut Zacharias/Bremen, Ordner 1972-1980.

- **Rudolf Menne**, M.A., Studienberater, Zentrale Studienberatung, Universität zu Köln, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
- **Wilfried Schumann**, Diplom-Psychologe, Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg, E-Mail: wilfried.schumann@uni-oldenburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Christina Reinhardt (Hg.): Verborgene Bilder - große Wirkung. Was Personalentwicklung an Hochschulen bewegt

ISBN 3-937026-28-4, Bielefeld 2004, 104 Seiten, 15.00 Euro

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

Juha Lahti



Juha Lahti

Personal Study Plan (PSP) - a Tool to integrate Guidance, Teaching and Learning in Finnish Higher Education

Universities strongly reflect the cultural surroundings in which they are embedded. The fact that European universities share their origin in the Middle Ages does not change this. This may be stating the obvious; however, a dilemma arises when one wants to illustrate some unique pedagogical tools or approaches of one university setting for an audience of another university culture. It is a tricky task as crossing cultures always is.

The concept of personal study plan (PSP) which is an everyday procedure and a way of planning one's studies in Finnish higher education institutions might not be easy to grasp in its full meaning for an outsider. "Why this now – can't the Finnish students take care of themselves in the university environment? Then perhaps they should not be there in the first place, should they!" A good point; however, I can assure you that this is not the case.

The PSP is, basically, a plan that every student draws up at the beginning of his or her studies. The plan indicates which courses he or she will take during his or her first term, which ones during the second etc. It also includes aspirations about when he or she plans to do his or her internship or intends to include a study period at another university overseas. Does he or she want to follow the main stream combination of major and minors in his or her discipline or does he or she want to have more individual choices, like picking up a minor from another faculty or even from another university? These considerations are also an essential part of the PSP.

The broader intention behind the PSP is to help the student to orientate themselves better in the academia and make better informed decisions during his or her studies. Furthermore, the PSP is not just a plan that the student draws up on his or her own; the PSP meetings with the academic tutor where the plan is discussed and re-thought if necessary are perhaps the most significant part of the whole process. Yes, we are talking about a process. Ideally, the PSP should be re-checked after a meaningful interval, e.g. at the beginning of every academic year. The freshman will come out of the PSP session with at least one personal and direct contact to a member of the academic staff right at the beginning of his or her academic studies. This may not sound much but it makes a huge difference in an environment

where the lecturers usually remain just 'talking heads' for too long and for too many.

The basic idea of the PSP is as illustrated above; however, the variation from university to university and from faculty to faculty may be considerable. Furthermore, the attitude towards the PSP and its meaning may vary from 'pro forma' approaches ("Let's get this bureaucratic maneuver out of the way!") to a genuine understanding of its role in the modern academia and university pedagogy in Finland. Neither do all the students see the point of this exercise. Especially the electronic, web-based PSP tool allows the students to more or less copy-paste the pre-drafted model PSP of each major subject and save it as their own. How clever of them... perhaps. Here, the academic staff and student tutors play a major role; their attitude towards the PSP, displayed in their behavior, is essential.

Depending on the academic discipline in question, the PSP may play a diverse role as a meaningful tool of orientation during the years at university. For some disciplines in which the pathway to the degree is pre-set and rigid and the room for individual planning is very limited, the PSP is perhaps not that crucial. Especially as the studies in these – often natural science – disciplines are often based on a relatively tight co-operation between the staff and the students in a laboratory environment and in research groups from the early days onwards. Thus, the inclusion of the students into the academic world takes place naturally. Guidance is, so to say, interwoven and integrated into the tuition "by nature". In my professional field – Guidance Counsellor training for educational environments – at the university of Jyväskylä the role of the PSP is a more specific one. As the PSP is more than a mere tool of planning one's studies from a chronological perspective, it is regarded as an instrument of professional development for the students. From the academic point of view the PSP and the PSP discussions are at the center of the curriculum and pedagogy. The PSP could be regarded as an interface where the student elaborates his or her relation to the subject matter, in our case to guidance and counselling.

This is rather common in Finland in the fields of Education and Pedagogy where tackling the subject matter just intellectually is not considered sufficient. 'Knowing' alone is

not enough: Ethics and one's own person play a significant role in the expertise that we are trying to achieve in our students. Our form of the PSP is already different from the mainstream. The student is not asked to select courses out of the whole degree structure and make his or her personal estimated timetable towards the BA or MA degree. Instead, we expect the students to write a narrative of their life so far and bring the key elements of our study program in a meaningful relation to their narrative. This is easier said than done and if I simplify things here I could say that this relation building between their narrative and the key issues in the curriculum is the ongoing topic in the PSP sessions we have with our students. "Where are my blind spots that keep me from functioning professionally in a multicultural setting? What kind of experiences have I had in my previous (professional) life that may influence my behavior in cross-cultural encounters?" Furthermore, the PSP makes previous knowledge and experiences visible - an important matter in adult education - and allows us and the students to concentrate on the areas that need more attention.

When the PSP is regarded and used as illustrated above it is only natural that the line between educational interaction with one's student (focused dialogues) on one hand and talks that are more like guidance and counselling in their nature on the other hand is a narrow and flexible one. Where does tuition stop and counselling begin? In real life one cannot distinguish between the two. It would be, to my mind, artificial and even counterproductive if the student came to see me with his or her academic issues only "How would you reflect on the basic concept of the socio-dynamic counselling?" and would then would make an appointment with a counsellor for questions like "I am absolutely too exhausted to open a text book after I put the children to bed! I cannot manage all this anymore. Should I just quit my studies?"

In order to have a meaningful educational dialogue with a student their life outside the campus needs to be included to a certain degree. This does not mean that the PSP dialogue turns into a counselling or therapy session - not at all. As the majority of the students in my responsibility are adult students who are active in their work life, often married and with small children, one just cannot shut out life outside the campus when meeting with a student. Balancing the studies with the rest of one's obligations in the current demanding work life is challenging, to say the least. This autumn or actually from the very beginning of the course I have been working with an excellent student who would definitely be a good guidance counsellor and a real asset to the place where she will eventually work - if she

can only follow up the course till the end. The combination of studies and family responsibilities has turned out to be much harder than she anticipated when she entered the program. I have met her quite often as we have been screening her situation thoroughly. A lot of guidance and counselling has been needed in these PSP sessions. After we had assessed her possibilities and resources to stay in the course, we adapted her timetables and deadlines so that she could manage with her overall workload as a mother and a student. Naturally, the option whether it would be wiser to suspend her studies for a while altogether till the children are bigger had to be cleared at first. Right now, she seems optimistic about her studies and about her possibilities to pull through - as am I. We will see. Luckily, I have had the opportunity to give her much of my working time so far and will also be able to do that in the future if necessary. Actually, just as it should be in an academic program like ours. In my previous position as a career counsellor I often wondered about the real sense behind the numerus clausus and the strict entrance examinations at Finnish universities. I saw too many cases where students had tried many times, and thus waited for many years, till they eventually passed the test and could start with their studies. Furthermore, far too many almost graduated students came to see me after studying a subject for years that did not really interest them because they had never passed the entrance exams into the discipline they really would have liked to study. Instead, they had to stick to the discipline they managed to get in. One course followed the other as one year followed the other and eventually they would graduate - with a genuine feeling that they had not really learned anything! "What a terrible waste of young life", I used to think.

However, the PSP requires certain contextual conditions in order to be a meaningful and feasible tool of guidance and pedagogy in the university setting. Time is, in my opinion, the most crucial one of these conditions. Furthermore, the student-staff ratio must be a sensible one so that there is a realistic possibility for an academic to sit down and meet with a student to discuss the PSP. If the small number of students that we have in our universities in relation to academics makes it feasible for us to have the PSP encounters with our students, then perhaps there is something to be said for numerus clausus after all.

■ **Juha Lahti**, Lecturer in Education & Research of Guidance, University of Jyväskylä, Viveca, Finland, E-Mail: juha.lahti@edu.jyu.fi

im Verlagsprogramm:

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

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

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



Herbert Eberhart/Paolo J. Knill
„Lösungskunst – Lehrbuch der kunst- und ressourcenorientierten Arbeit“
 ISBN 3525401590, 267 Seiten,
 Vandenhoeck & Ruprecht,
 27.90 Euro

Das Buch weckt hohe Erwartungen: Bereits durch Titel und Untertitel wird der Anspruch deutlich, zwei verschiedene Ansätze in der Arbeit mit Menschen zusammenzuführen. Die Bezeichnung als „Lehrbuch“ unterstreicht jenen: Hier liegt nicht eine Skizze, ein Essay vor, sondern ein Buch, das systematisch, umfassend und didaktisch umsetzbar sein will. Es sei vorweg genommen: Beide Ansprüche werden eingelöst.

Die Kapitel 1 bis 3 entwickeln die Synthese von kunst- und lösungsorientierter oder - wie die Autoren terminologisch bevorzugen - ressourcenorientierter Arbeit. Lösungsorientierung nutzt die Ressourcen der Phantasie, der Kreativität; die Klientin/der Klient wird durch Fragen stimuliert, Optionen zu skizzieren, sich neue Handlungsspielräume zu eröffnen - dies entspricht in der kunstorientierten Arbeit der Dezentrierung. Das Spielerische, Experimentierfreudige ist beiden Ansätzen immanent. Dezentrierung meint: Abstand nehmen vom Gewohnten, von der Routine und mit neuen Perspektiven, mit andern, auch ungewohnten Methoden innovative Ideen entwickeln. Beide Ansätze, der kunst- wie der lösungsorientierte, sind getragen vom humanistischen Gedankengut: Der Klient ist Experte seiner selbst; professionelle psychosoziale Arbeit ist demnach nicht Belehrung, Erziehung, sondern Ermächtigung („empowerment“), Begleitung, damit der Klient seine eigenen Ressourcen (wieder) entdecken und nutzen lernt. Lösungsorientierte Arbeit legt Wert auf Konkretheit und auf motivierende kleine Erfolgserlebnisse. In der Kunstorientierung wird genau dies ermöglicht durch den niederschweligen Anstoss zu eigenen künstlerischen Produkten. Die Beraterin/der Berater soll sich auszeichnen durch Offenheit, Achtsamkeit, Flexibilität, Wertschätzung und wohlwollende Neugier – Haltungen, die für die beiden diskutierten Ansätze charakteristisch sind.

Das Herzstück des Buches ist das vierte Kapitel, das den konkreten Verlauf einer Sitzung Schritt für Schritt nachzeichnet. Der erste Schritt ist die „Auftragsklärung“: Wer will eigentlich was von wem und mit welchem Ziel. Getragen vom lösungsorientierten Geist ist darauf zu achten, sich nicht in einer Problemtrance zu verlieren; die Ressourcen und „Ausnahmen“, die Resilienz und Bewältigungsstrategien sollen von Beginn weg im Fokus der Beratungsarbeit sein. Der nächste Schritt ist die Frage nach der „Vision eines guten Ergebnisses“, die Frage nach dem anzustrebenden Ziel. Die künstlerischen Mittel (Farbe, Töne, Körperhaltungen etc.) können helfen, solche Visionen, die für manche KlientInnen schwierig zu verbalisieren sind, zum Ausdruck zu bringen. Dann folgt die erste „Brückenbildung“, der Übergang in die zentrale Phase der künstlerischen Produktion und Expression: die „Dezentrierung“. Dabei geht es, wie die Autoren sehr schön dokumentieren, nicht um hochwer-

tiges handwerkliches Können, sondern um Sensibilisierung, um Sinneswahrnehmung, um eine „polyphone Ästhetik“. Eberhart und Knill packen ihre Botschaft gern in handliche Formeln, hier: SERA, d.h. in der künstlerischen Produktion geht es um Sensibilisieren, Explorieren, Repetieren und Anerkennen des Entstehenden. Und die Regeln, die den Prozess der Dezentrierung steuern, lassen sich mit dem Akronym MORE zusammenfassen: Material (zugänglich), Organisation (einfach), Raum und Zeit (begrenzt) und Einschränkungen (einfach). Die Themenwahl in der Dezentrierung antizipiert die nachfolgende Analyse, nachdem via eine „zweite Brücke“ von der künstlerischen Produktionsphase wieder in den Gesprächsmodus gewechselt wurde. Auch die sich nun anschließende „ästhetische Analyse“ wird von den Autoren mit einem Akronym didaktisch auf den Punkt gebracht. OPER bedeutet: Betrachtet werden die Oberfläche des entstandenen Werkes (nicht irgendeine hypothetische verborgene Symbolik), der Prozess der Entstehung, das Erleben der Klientin / des Klienten und abgeschlossen wird die Analyse mit Richtungsweisenden Fragen zur aktuellen Bedeutung des Werks für dessen Schöpfer/in. Jetzt folgt die „Ernte“: Der Bezug zum ursprünglich vorgebrachten Anliegen an die Beratung wird gesucht und Lösungen (oft solche zweiter Ordnung) werden konstruiert. Den letzten Schritt der Sitzung machen – wie in der lösungsorientierten Arbeit unabdingbar – weiterführende Anregungen, Experimente, Aufgaben für den Transfer in den Alltag aus.

Kapitel 5 und 6 fassen die philosophischen Wurzeln des Ansatzes von Eberhart und Knill zusammen: die konstruktivistische Sprachphilosophie (Sprache kreiert Realität), die Phänomenologie, die Systemtheorie und die Salutogenese (künstlerisches Tun als „Seelennahrung“). Im siebten Kapitel werden die potentiellen Anwendungsfelder der Lösungskunst ausgelotet. Es gelingt den Autoren zu zeigen, dass ihr Ansatz eine enorme Polyvalenz in sich birgt, der sich in Beratung, Coaching, Therapie, Supervision, Teamentwicklung, Gruppenarbeit und Ausbildung mit Erfolg einbringen lässt; gerade im Hochschulkontext – in der Beratung von Studierenden, in Workshops – stellt der Ansatz eine bereichernde Erweiterung der sonst schwergewichtig verbalen Interaktion dar. Kontraindikationen hingegen existieren nur ganz wenige. Im achten Kapitel („die Wurzeln“) stellen die Autoren noch einmal dar, auf Grund welcher Leitgedanken die kunst- und die lösungsorientierte Arbeit einander gewinnbringend ergänzen und die Essenz lösungsorientierter Arbeit sensu de Shazer wird – auch für diejenigen, die mit dem Ansatz bereits vertraut sind! – trefflich zusammengefasst. Ein Kapitel über Weiter- und Fortbildung von an kunst- und lösungsorientierter Arbeit interessierten Fachleuten rundet das Buch ab.

Ich wünsche diesem Buch, das eine wertvolle Weiterentwicklung des lösungsorientierten Ansatzes thematisiert, die verdiente Resonanz. Die Lektüre garantiert eine Horizonterweiterung und die klare, praxisrelevante, mit zahlreichen anschaulichen Fallbeispielen illustrierte Darstellung ermöglicht, die gewonnen Erkenntnisse im beruflichen Alltag auch anwenden zu können.

■ Dr. Sandro Vicini, Psychologe FSP, Leiter der Beratungsstelle der Berner Hochschulen

FEDORA-Kongress 2009 Berlin: "Lifelong Guidance - The Key to Lifelong Learning"

Unter dem Motto „Lifelong Guidance - The Key of Lifelong Learning“ fand vom 5.-7. Oktober 2009 an der Freien Universität Berlin der alle drei Jahre veranstaltete Kongress des Forum Européen de l'Orientation Académique/European Forum for Student Guidance (FEDORA) statt. Nach Begrüßungsreden der Vizepräsidentin der FU, Frau Prof. Christine Keitel-Kreidt, und des amtierenden FEDORA-Präsidenten Prof. Christian Cormier hielt Prof. Peter Gaetgens, ehemaliger Präsident der FU sowie ehemaliger Präsident der Deutschen Hochschulrektorenkonferenz, einen Eröffnungsvortrag, der die gegenwärtige Situation der deutschen Hochschulen bezüglich ihrer Anforderungen und Aufgaben sehr eindrucksvoll umriss. Die wichtigsten europäischen Organisationen der tertiären Bildung waren durch Keynote-Speaker vertreten: Dr. Raimo Vuorinen repräsentierte das European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und Hanne Smidt die European University Association (EUA). Einen Keynote-Vortrag hielt auch Dr. Gerhart Rott, ehemaliger Präsident von FEDORA, der in seiner Amtszeit eine intensive Kommunikation mit allen wichtigen europäischen Vereinigungen und Gremien zum Bereich Hochschulbildung gepflegt hat.

Prof. Gaetgens führte vor Augen, unter welchem enormen Anforderungsdruck die Universitäten derzeit stehen: So fordern der wachsende Wettbewerb um Talente und Ressourcen, die fundamentale Umorientierung der Curricula sowie die Entwicklung von Qualitätssicherungsstrategien – um nur einige relevante Bedingungen wiederzugeben – zu Aufgaben wie Schärfung des institutionellen Profils, Entwicklung eines qualifizierten Lehrangebots und – last not least – zur Entwicklung eines umfassenden Angebots an Unterstützung für die Studierenden heraus. Er wies auf die Hauptzielsetzungen des Bologna-Prozesses hin, zu denen nicht nur die Qualifizierung der Studierenden für die zukünftige berufliche Karriere und die Förderung von Mobilität gehören, sondern auch die Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Damit Universitäten im Wettbewerb untereinander und um die fähigsten Studierenden erfolgreich sein können, erscheint es ihm notwendig, den Studierenden einen umfassenden „Support“ anzubieten, zu denen über „Mentoring and Counseling“ hinausgehend auch Angebote wie „internationalisation at home, student housing“ und „campus as a supporting social environment“ gehören. Um dies leisten zu können, benötigen die Universitäten die Unterstützung der Gesellschaft zum Beispiel durch „Incentives“ und Zielvereinbarungen. Zum Schluss stellte er die kritische Frage, ob für Lebenslanges Lernen tatsächlich Lebenslange Beratung erforderlich sei und schlug vor, wegzukommen von „requiring guidance“ zu „providing guidance“, d.h. zu Beratungsangeboten, die auf Wunsch genutzt werden können.

Dr. Raimo Vuorinen, Projektmanager und Koordinator der ELGPN am Finnish Institute for Educational Research of the University of Jyväskylä, sieht den Auftrag seines Projekts darin, die europäischen Mitgliedsstaaten und die Europäische Kommission darin zu unterstützen, die europäische Kooperation bei Projekten zum „Lifelong Guidance“ in den Bereichen Bildung und Ausbildung wie auch im Beschäfti-

gungssektor zu fördern. Den politischen Entscheidungsträgern sollen Empfehlungen an die Hand gegeben werden, wie sie die Strukturen und Strategien implementieren, die für eine Reform im Sinne der Lissabonner Empfehlungen erforderlich sind.

Dr. Gerhart Rott wies in seinem Vortrag auf die gemeinsamen Zielsetzungen zwischen ELGPN und FEDORA hin und hielt den Austausch von Erfahrungen und die gegenseitige Unterstützung für eine sehr förderliche Bedingung im Prozess des „policy development for lifelong guidance“. Damit könne auch ein neuer Bezugsrahmen für „Guidance and Counselling in Higher Education“ geschaffen werden.

Hanne Smidt, die Repräsentantin der European University Association (EUA), ging in ihrem Vortrag ausführlich auf Bedeutung und Implikationen der Charter des Lifelong Learning für die weitere Entwicklung der Universitäten ein. Sie führte als Zukunftsvision das Bild einer „European Knowledge Society“ vor Augen. Die European University Association (EUA) hat die enorme Bedeutung von Beratung im Bereich der Hochschulen hervorgehoben: Zum lebenslangen Lernen gehört selbstverständlich auch die Aufgabe „Providing appropriate guidance and counselling services“, was sowohl Studienfachberatung und Studienberatung wie auch psychologische Beratung für Studierende umfasst.

(Die Präsentationen dieser Vorträge finden sich im Internet unter www.fedoracongress2009.de).

Der folgende Konferenztag wurde durch die Vorstellung der „European Association for International Education“ (EAIE) eröffnet. Die Vizepräsidentin Gudrun Paulsdottir und der Direktor der EAIE, Dr. Alex Olde Kalter, stellten Ziele, Aktivitäten und Struktur ihrer Vereinigung vor. Dieser Programmpunkt stieß deshalb auf besonderes Interesse, weil die Entscheidung anstand, ob Fedora sich unter das Dach dieser Organisation begeben sollte. Die EAIE will der „European Gateway“ zu einer Plattform für die internationale Diskussion über die Förderung von Bildung sein. Sie unterhält Kontakte mit 71 verschiedenen Ländern und umfasst verschiedene mit Bildung/Ausbildung und Erziehung befasste Professionen. Gegenwärtig hat sie über 1800 aktive Mitglieder – die überwiegende Mehrheit stammt aus den europäischen Ländern. Die Organisation gliedert sich in verschiedene professionelle Sektionen und spezielle Interessengruppen. Ihre Aktivitäten bestehen darin, die Mitglieder bei der Organisation von Tagungen und Trainings zu unterstützen und Aufgaben wie Marketing, Publikationen und das Anlegen von Datenbanken zu übernehmen.

In der Diskussion der nachfolgenden General Assembly von FEDORA gab es einige kritische Einwände, die sich auf den eventuellen drohenden Verlust der Eigenständigkeit, die erforderliche individuelle Mitgliedschaft und den erhöhten Mitgliedsbeitrag bezogen. Es überwog jedoch die positive Einschätzung der besseren organisatorischen Möglichkeiten. Die Abstimmung erbrachte eine eindeutige positive Zustimmung zu Verhandlungen über einen Zusammenschluss von FEDORA und der EAIE. Als erster Schritt dazu wird sich FEDORA als eine neue professionelle Sektion der EAIE konstituieren.

Dr. Gerhart Rott wurde für seine Verdienste um FEDORA durch die Wahl zum Ehrenpräsidenten ausgezeichnet. Die General Assembly wählte außerdem ein neues Executive Committee, das seinerseits ein neues Präsidium wählte, bestehend aus Willy Aastrup, DK, Eric Depreeuw, BE (Treasurer), Eva Egger-Zeidner, A (Secretary), Francien Bouhuijs, NL (Vice-President) und Hans-Werner Rückert, DE (President). Den endgültig ausscheidenden Mitgliedern des bis Jahresende noch amtierenden Präsidiums (Christian Cormier, FR, President, Ann Conlon, UK, Vice-President, Paula Ferrer-Sama, ES, Secretary und Per Christian Andersen, DK, Treasurer) galt der Dank der Mitglieder.

Der dritte Kongresstag wurde von Dr. John Mc Carthy vom International Center for Career Development and Public Policy mit einem Vortrag über neueste Entwicklungen zum Career Counseling eröffnet. Der anschließende Kongressbericht von Cornelia Ihnenberger geht speziell auf die Veranstaltungen der Fedora-Gruppe „Career Guidance & Employment“ ein.

Das Workshopprogramm des Kongresses erwies sich mit mehr als 30 Beiträgen als sehr vielfältig, da alle vier Working Groups von FEDORA Veranstaltungen anboten, so dass die Auswahl schwer fiel. Es empfiehlt sich, die ausführlichen und sehr anschaulichen Präsentationen auf der FEDORA-Kongress-Homepage anzuschauen.

Um einen kleinen Eindruck zu vermitteln, hier meine persönliche Auswahl:

David Stanbury von der University of Reading, UK, stellte sein Projekt über die Nutzung von persönlichen „Stories“ bei der Entscheidung über die berufliche Karriere von PhD-Absolventen unter dem Titel „Stories and resources for capturing the imaginations of lifelong learners“ vor. Auf seiner Website kann man sich die Interviews mit seinen Probanden anschauen und den Hinweisen auf Wendepunkte und Entscheidungsmomente nachgehen, denn seine Aufzeichnungen machen, wie Stanbury es ausdrückte „das Un-

sichtbare sichtbar“. Auch mit Graduates und Non Graduates wurden Interviews durchgeführt. Stanbury empfiehlt, die Stories als Ausgangsmaterial zu nehmen, sie zu interpretieren und kritisieren und darin nach Mustern zu suchen, die zu wichtigen Veränderungen des Lebens Anlass geben.

Der Workshop von Frank Haber, Psychologischer Berater an der Jacobs University in Bremen, befasste sich unter dem Titel „Dive into Diversity“ mit den Betreuungsformen der internationalen Studierenden, die einen Großteil dieser Universität ausmachen. Er stellte insbesondere ein Peer Training Programm vor, mit dem Senior Students darin geschult werden, die Neuankömmlinge zu unterstützen und anzuleiten. Da Frank Haber in diesem Heft der ZBS ausführlich über das multikulturelle Konzept und die Beratungsaktivitäten an seiner Hochschule berichtet, sei an dieser Stelle darauf verwiesen.

Einen anderen Ansatz zu demselben Thema stellten Erwin Uildriks & Ton Boekhorst von der University Groningen, NL, vor. Ausgehend von den Problemen der ausländischen Studierenden an ihrer Universität –wie Heimweh und Schwierigkeiten der Anpassung – haben sie Video Clips entwickelt, die den Studienanfängern das Eingewöhnen und die Anpassung an die Anforderungen der neuen Umwelt und Kultur erleichtern sollen.

Zu dem altbekannten, aber stets erneut interessanten Thema des Aufschiebens, professionell als Procrastination bezeichnet, boten die Experten Hans-Werner Rückert, FU Berlin, und Eric Depreeuw, University of Leuven, Belgium, ein Symposium an. Die Präsentationen auf der Homepage vermitteln einen sehr lebendigen Eindruck von ihren Vorträgen.

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

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

FEDORA 2009: Lifelong Long Guidance – Bericht aus der Arbeitsgruppe Employment and Career Counseling

Zweifellos sind heute Beratungsbedarf und Beratung ein kennzeichnendes Merkmal unserer heutigen Gesellschaft und Arbeitswelt, der Bereich Higher Education erhält hierbei eine immer wichtigere Bedeutung. Beratung und Coaching müssen sich immer stärker darauf konzentrieren, den Studierenden spezifische Hilfestellung zu geben. Die Individualität im Beratungsfeld wird auch im Bereich Higher Education immer stärker nachgefragt. Dabei sind die Themen breit gefächert und werden in der Regel von den Klient/innen selbst definiert. Aber wie soll mit Aspekten der Persönlichkeit, der Identität, dem humanistischen Gedankengut und den ökonomischen Erfordernissen im Bildungsbereich umgegangen werden?

Beispielhaft sei hier der Workshop "Follow your Heart or your Head" von Jeanne Booth und Paul Hacking von der Trent University in Nottingham U.K. herausgegriffen, der deutlich die Grenzen der Ökonomisierung von Bildung aufgezeigt hat. Die Anzahl der Studierenden und der akademischen Abschlüsse ist beträchtlich gestiegen, die Jobmöglichkeiten für eine adäquate qualifizierte eignungs- und neigungsorientierte Beschäftigung hingegen nicht. Die gegenwärtige Gesellschaft lebt in einem rasanten Tempo und der gefühlte Druck nimmt ständig zu. Die komplexe Joblandschaft eröffnet hierbei zwar Chancen, schränkt jedoch den Handlungsspielraum in Krisenzeiten auch deutlich ein. Hinsichtlich dieses Erfolgsdrucks und der ständig anzustrebenden Optimierung als soziale Norm ergeben sich in einer rasch verändernden Arbeitswelt enorme Herausforderungen auch für Career Services. Paul Hacking, langjähriger Beratungsprofi, formulierte sehr treffend "...we are positioning ourselves as vital to achieving the economic imperative and we're not going to argue with that." Diese 'career fit' philosophy spiegelt sich ebenso in den formalen Organisationsstrukturen der Unternehmen wider und begrenzt die persönliche Weiterentwicklung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

In ihrem Workshop über „Guidance, professional development and networks in careers work“ thematisierte Margaret Dane die oftmalige gedankliche Barrierewirkung zur Definition von career guidance - verstanden als „berufliches Emporklettern“. Bereits der Begriff „Career“ verursacht oft gerade bei der Generation Y (Geburtsdaten der 80iger und 90iger Jahre) Unbehagen, da diese kaum durch ökonomische Argumente motiviert werden. Allerdings ist auch der Expert/innen-Runde ein wirkungsvollerer Begriff bisher nicht eingefallen. Je nach persönlichem Hintergrund (Studium, Berufseinstieg, postgraduale Weiterbildung) entwickeln sich unterschiedliche Beratungsbedürfnisse, die einen differenzierten Service erfordern. Ein Career-Center soll z.B. nicht erst nach dem Hochschulabschluss Starthilfe in den Berufseinstieg geben, sondern begleitend über unterschiedliche Bildungsabschnitte hinweg persönliche Entwicklung, Selbstmanagement, aber durchaus auch die Entwicklung von Management Skills unterstützen. Idealerweise bedeutet das, Impulse im Gleichklang zu geben in Bezug auf berufliche Orientierung wie auch auf private Lebensführung. Beispielhaft sei das wissenschaftliche Projekt „Kompass“ des Arbeitsbereichs Arbeits-, Berufs-, und Organisationspsychologie der Freien Universität Berlin angeführt, welches in besonderem Maße die berufliche Kursbestimmung und Selbststeuerung fördern soll. Mit dem Projektstart in März 2009 wurden 48 geistes- und sozialwissenschaftlich Studierende unterschiedlicher Nationalität im Bachelorstadium mit dem Ziel ausgewählt, in mehreren Projektschritten herauszufinden, welche beruflichen Wege sie idealerweise in Bezug auf ihre individuellen Fähigkeiten und Neigungen einschlagen sollten.

■ **Cornelia Ihrenberger**, Dipl.-Päd., Career Center/Bildungsberatung, Donau-Universität Krems,
E-Mail: cornelia.ihrenberger@donau-uni.ac.at

Bericht über das Symposium "Beratung und die Wirksamkeit der Hochschulbildung - Guidance and Counselling and the Efficacy of Higher Education"

Gerhart Rott, der bisherige Direktor der Zentralen Studienberatung an der Bergischen Universität Wuppertal, trat Anfang Oktober 2009 offiziell in den Ruhestand. Wer ihn kennt, weiß natürlich, dass damit nur eine Verlagerung seiner Aktivitäten gemeint sein kann. So lud er zum 24. und 25. September zu einem Symposium mit dem anspruchsvollen Thema „Beratung und die Wirksamkeit der Hochschulbildung - Guidance and Counselling and the Efficacy of Higher Education“ ein. Sein ehrgeiziges Ziel war darauf gerichtet, die 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus sieben Ländern (USA bis Ungarn, Dänemark bis Österreich) und mit unterschiedlichem professionellen Hintergrund nicht nur zum Anhören der Beiträge zu bewegen, sondern so mit-

einander ins Gespräch zu bringen, dass auch konkrete Ergebnisse, Vorschläge, eventuell auch Handlungsanleitungen, daraus resultieren könnten. Dazu wurden fünf Tische gebildet, an denen die Gäste dann auch sehr engagiert, und manchmal auch anregend kontrovers, diskutierten.

In seiner programmatischen Einführung in den Themenkreis Beratung und Wirksamkeit der Hochschulbildung bezog sich der Gastgeber Gerhart Rott nicht auf den Mainstream der Diskussion, sondern rekurrierte auf die „persönliche Entwicklung der Studierenden auf dem Hintergrund der Entwicklung der Organisation Hochschule - begriffen als Lernprozess“. Diese dynamische Sichtweise prägte die darauf folgende Auseinandersetzung mit dem Thema.

Einleitend stellte Michael Katzensteiner das Konzept der Identitätsbalance als Möglichkeit dar, den Lernprozess sowohl der Studierenden als auch der akademischen Institutionen in ganzheitlicher Weise zu unterstützen. Dies gelingt dann, wenn Inkonsistenzen und Widersprüche zwischen Erwartungen von außen und eigenen Interessen nicht überspielt, sondern bewusst wahrgenommen und verarbeitet werden. Die Beratenden leisten dabei in bewährter Weise in Einzelkontakten Hilfestellung, geraten allerdings - organisationsdynamisch gesehen - in Gefahr, marginalisiert und unterschätzt zu werden, wie Ann Heyno/London in ihrem Beitrag ausführte. Beraterinnen und Berater müssten lernen, diese negativen Projektionen von außen auszuhalten, fordert sie. Die Psychoanalytikerin plädierte leidenschaftlich dafür, das mit Einzelberatung verbundene traditionelle Rollenverständnis in Richtung auf eine aktive Hilfestellung auch gegenüber der Organisation Universität im Umgang mit ihren Studierenden zu erweitern. Zumindest unter bestimmten Umständen kann das auch gelingen, wie das Beispiel der Zusammenarbeit des Student Counselling Service mit den jeweiligen Institutionen der Universität Oxford bei der Implementierung des „Disability Discrimination Act“ zeigt, von dem Elsa Bell berichtete.

Psychologische Interventionen sollten auf solider Forschung basieren, die auch öffentlich wahrgenommen werden kann. Die Erläuterungen von Eric Depreeuw von der Universität Leuven bezüglich Prokrastination und deren Parallelen zum Suchtverhalten sowie der gravierenden Konsequenzen - wie Drop out, geringe Studieneffektivität usw. - fanden Anklang im Kreis der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Sie sollten auch allen Verantwortlichen in akademischen Institutionen zu denken geben.

Auf den Bereich Psychologische Beratung bezog sich auch Peter Figge von der Universität Hamburg mit einem sehr berührenden Rückblick auf 35 Jahre psychologischer und psychotherapeutischer Beratung. Er ging auf die Auseinandersetzung mit all den Einflüssen von außen und innen und den eigenen Zielen ein, die Gerhart Rott und ihn selbst geprägt haben, und die sie als lebendige Erfahrung weitergeben.

Career Guidance war prominent vertreten: Karen Schober, die Präsidentin des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, sprach über die Entwicklung von Standards bezüglich der Qualität des Angebots, ethische Grundsätze und professionelle Kompetenz in diesem Bereich und warf grundsätzliche Fragen bezüglich des gesellschaftlichen und politischen Bedingungsgefüges, in dem Beratung passiert, auf. Margaret Dane, Chief Executive of Association of Graduate Careers Advisory Services (AGCAS), umriss nicht nur präzise den Aufgabenbereich von Career Guidance, sondern formulierte auch konkrete Fragen zur Auseinandersetzung mit den Herausforderungen, welche aus der gegenwärtigen politischen und ökonomischen Lage resultieren. Heinke Röbbken von der Universität Wuppertal stellte die These auf, dass die bekannten Methoden, Studierende bei der Jobfindung zu unterstützen - wie Bewerbungstraining - oft überschätzt werden, während informelle Wege - wie Social Networking - meist im Beratungsalltag ignoriert würden. Dabei gehört die Fähigkeit Netzwerke zu bilden zu den basalen Lebensbewältigungskompetenzen, die Studierende in Verbindung mit und neben der fachli-

chen Ausbildung lernen sollten. Istvan Kiss von der Eötvös Loránd University Budapest stellte bezüglich der Entwicklung solcher Bewältigungsstrategien ein sehr interessantes Modell vor, das eine Prognose sowohl für den Studien- und Karriereverlauf ermöglicht, als auch Ansatzpunkte für gezielte Intervention aufzeigt.

Der Kompetenz, ganzheitlich zu lernen, sollte auch Kompetenz zu lehren gegenüberstehen. Als Vertreter der Hochschuldidaktik kam Johannes Wildt von der Technischen Universität Dortmund zu Wort. Seine engagierte Diagnose des Wandels von einer lehrerzentrierten zu einer auf die Studierenden zentrierten Sichtweise des Lehrens und sein Einsatz dafür lässt zumindest die Optimisten unter uns hoffen, dass diese Entwicklung auch wirklich dort ankommt, wo sie stattfinden soll, und die Realisten nicht ganz verzweifeln. Jedenfalls wäre ein Schulterchluss der Beratungseinrichtungen mit der Hochschuldidaktik ein lohnendes Diskussionsthema.

„Lernende Organisation“ war einer der Leitgedanken des Symposiums. Dieser wäre verfehlt worden, wenn nicht in Norbert Koubek von der Schumpeter School of Business and Economics auch ein erfolgreicher Vertreter des Hochschulmanagements zu Wort gekommen wäre. Er knüpfte beim Schlagwort Lifelong Learning an und sah einen neuen Typ Studierender auf die Unis zukommen, die sich spezieller Fortbildung unterziehen. Diese hätten Berufserfahrung, die sie einbringen würden, und seien hoch motiviert. Die Kosten ihrer Fortbildung würden Firmen übernehmen. Traditionelle Abschlüsse wären also nicht das Ende der Fahnenstange akademischer Bildung! Das setzt allerdings Mobilität voraus. Über deren horizontale und vertikale Dimension in drei verschiedenen Ländern (USA, China und Australien) referierte Peter Englert von der University of Hawaii, einer der besten Kenner der Hochschulsysteme. Die von ihm vorgestellte Vergleichsstudie schloss sowohl Struktur als auch Praxis ein und kann als Grundlage für Hochschulpolitik und Beratungspraxis dienen.

Die Ergebnisse der Vorträge und Diskussionen wurden von Gerhart Rott immer wieder präzise zusammengefasst; sie werden gegenwärtig für eine geplante elektronische Veröffentlichung aufbereitet. Auf Anfrage werden auch gerne die Abstracts zugeschickt (rott@uni-wuppertal.de).

Umrahmt wurde das Symposium von informellen und formellen Feiern zur Pensionierung Gerhart Rotts. Dabei flossen auch einige Tränen: zum einen vor Lachen bei einer kabarettistischen Rede Franz Muschols von der Uni München bei einem Abendbuffet, zum anderen bei der sehr beeindruckenden offiziellen Abschiedsfeier der Universität Wuppertal. Neben den Symposiumsteilnehmern gaben Gerhart Rott an die zweihundert Freunde, Weggefährten und Vertreter von Institutionen, mit denen er während seines erfolgreichen Berufslebens kooperiert hat, die Ehre. Die sehr persönlich gehaltenen Reden waren ein krönender Abschluss seines offiziellen Berufslebens. Mittlerweile ist er in neue Räumlichkeiten der Universität Wuppertal gezogen; einige wichtige nationale und internationale Projekte erfordern sein ganzes Engagement.

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

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, 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 2/2009
Geisteswissenschaften

Forschung über Forschung

Wolfgang Polt, Nicholas Vonortas & Robbert Fisher
Innovation als Resultat der EU-Rahmenprogramme für Forschung und technologische Entwicklung? Eine Untersuchung der Effekte auf die Forschungs- und Innovationsaktivitäten der Teilnehmer

Forschungsentwicklung/-politik

Wilhelm Krull
Aus der Zeit gefallen?
Chancen und Risiken der Geisteswissenschaften

Fundsachen

Peter Strohschneider
Möglichkeitssinn. Geisteswissenschaften im Wissenschaftssystem

Walter Pohl
(Different meanings of) Relevance and Impact in the Humanities

Forschungsentwicklung/-politik

Wolff-Dietrich Webler
Ausbau der Promotions- und Postdoc-Phase für vielfältige Aufgaben über Forschung hinaus
Teil II: Anforderungen an die Lehrkompetenz
Teil III: Berufliche Anforderungen an Promovierte

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2009
Curriculumentwicklung/Studienreform

Love Letter to Higher Education

Prüfungsdichte? Überregulierung? Verschulung? - Eine einzige Misstrauenserklärung an die heutige Generation von Studierenden!

HSW-Gespräch

Gespräch mit Dr. Achim Hopbach, Geschäftsführer des Dt. Akkreditierungsrates

Hochschulforschung

Jana Darnstädt & Hans Georg Tegethoff
Was bringt das Bachelor-Studium? Bochumer Absolventen verteilen Lob und Tadel

Carola Iller & Alexander Wick
Prüfungen als Evaluation der Kompetenzentwicklung im Studium

Gerhard Reichmann
Erwünschte Inhalte eines betriebswirtschaftlichen

Hochschulentwicklung/-politik

Marita Ripke
Technik ohne Machos – Frauenstudiengang Informatik und Wirtschaft an der HTW Berlin

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Kerstin Alber
Individuelle Lernförderung in Schüler-Studierenden-Teams – Rechtschreiben lernen mit der Werkzeugbox Studiums im Hinblick auf Rechtsfächer und Fremdsprachen Ergebnisse einer empirischen Studie

HM

Hochschulmanagement

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

HM 3/2009
11. Workshop Hochschulmanagement 2009 in Münster

Organisations- und Managementforschung

Matthias Klumpp & Irma Rybnikova
Expertenmeinungen zu Studienformen: Explorative Studienergebnisse

Sonja Lück
Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation

Alexander Dilger
Rankings von Zeitschriften und Personen in der BWL

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Susanne Esslinger & Oliver Vogler
Betreuung von Studierenden
Ein Werkstattbericht über Beteiligung, Befähigung, Integration und Employability

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

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

P-OE 1+2/2009

11 Studienprogramme zu Hochschule und Wissenschaftsmanagement im Vergleich

Vergleich der Studienprogramme

*Wolff-Dietrich Webler*Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen
Allgemeiner Teil

Zertifikatsprogramme u.a.

Katrin Rehak, Birgit Gaiser & Sabine Helling-Moegen

Die Helmholtz-Akademie für Führungskräfte

„Führung im Wandel“, Zertifikatsprogramm des IWBB

Georg Krücken & Stefan Lange

Weiterbildungsstudium Wissenschaftsmanagement der Deutschen Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer

Kombinationsprogramme

Lil Reif & Attila Pausits

Studiengang Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Donau-Universität Krems

Wolff-Dietrich Webler

Hochschule und Forschung in ihren Entwicklungs- und Wandlungsprozessen - kurz: Hochschulentwicklung - Zertifikatsprogramm der Akademie des IWBB

Masterstudiengänge u.a.

Barbara Kehm

International Master Programme "Higher Education Research and Development" der Universität Kassel

Anke Hanft & Tim Zentner

Masterstudiengang Bildungsmanagement (MBA), Universität Oldenburg

Vergleich der Studienprogramme

Wolff-Dietrich Webler

Vergleich der Studienprogramme im Bereich der Kernaufgaben der Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte*Anne Brunner*

Team Games - Folge 8

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 1+2/2009

Qualitätssicherung

Qualitätsentwicklung/-politik

René Krempkow

Von Zielen zu Indikatoren – Versuch einer Operationalisierung für Lehre und Studium im Rahmen eines Quality Audit

Uwe Schmidt

Anmerkungen zum Stand der Qualitätssicherung im deutschen Hochschulsystem

Qualitätsforschung

*Meike Olbrecht*Qualitätssicherung im Peer Review
Ergebnisse einer Befragung der DFG-Fachkollegiaten*Wolff-Dietrich Webler*

„Wieviel Wissenschaft braucht die Evaluation?“

Evaluation von Lehre und Studium als Hypothesenprüfung

Dokumentation

Sicherung der Qualität von Studium und Lehre made in England

Kalle Hauss & Marc Kaulisch

Diskussion gewandelter Zusammenhänge zwischen Promotion, Wissenschaft und Karriere

**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.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

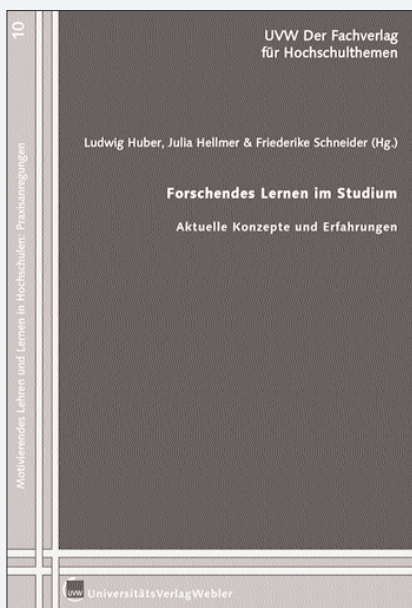
Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

**Ludwig Huber, Julia Hellmer & Friederike Schneider (Hg.):
Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen**



ISBN 3-937026-66-5, Bielefeld 2009,
227 Seiten, 29.60 Euro

Das Konzept des Forschenden Lernens, das vor 40 Jahren von der Bundesassistentenkonferenz ausgearbeitet wurde und weithin großes Echo fand, gewinnt gegenwärtig erneut an Aktualität. Im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“ werden Anforderungen an die Entwicklung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden gestellt, zu deren Erfüllung viel größeres Gewicht auf aktives, problemorientiertes, selbstständiges und kooperatives Arbeiten gelegt werden muss; Forschendes Lernen bietet dafür die einem wissenschaftlichen Studium gemäße Form.

Lehrenden und Studierenden aller Fächer und Hochschularten, die Forschendes Lernen in ihren Veranstaltungen oder Modulen verwirklichen wollen, soll dieser Band dienen. Er bietet im ersten Teil Antworten auf grundsätzliche Fragen nach der hochschuldidaktischen Berechtigung und den lerntheoretischen Gründen für Forschendes Lernen auch schon im Bachelor-Studium. Im zweiten Teil wird über praktische Versuche und Erfahrungen aus Projekten Forschenden Lernens großenteils aus Hamburger Hochschulen berichtet. In ihnen sind die wichtigsten Typen und alle großen Fächerbereiche der Hochschulen durch Beispiele repräsentiert. Die Projekte lassen in ihrer Verschiedenartigkeit die unterschiedlichen Formen und Ausprägungsgrade erkennen, die Forschendes Lernen je nach Fach annehmen kann (und auch muss); zugleich zeigen sie die reizvolle Vielfalt möglicher Themen und Formen. Im dritten Teil werden in einer übergreifenden Betrachtung von Projekten zum Forschenden Lernen Prozesse, Gelingensbedingungen, Schwierigkeiten und Chancen systematisch zusammengeführt. Insgesamt soll und kann dieses Buch zu immer weiteren und immer vielfältigeren Versuchen mit Forschendem Lernen anregen, ermutigen und helfen.

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

**Heinz W. Bachmann:
Systematische Lehrveranstaltungsbeobachtungen an einer Hochschule
Verläufe von Lehrveranstaltungen an einer schweizerischen Fachhochschule
bei Einführung der Bologna-Studiengänge – eine Fallstudie**

Seit Herbst 2006 bieten alle Fachhochschulen der Schweiz Studiengänge organisiert nach dem Bachelor-Master-System an, wie das in der Bologna-Deklaration beschlossen worden war. Einer der Haupttriebfedern des Reformprozesses, neben der akademischen Mobilität und der Vorbereitung der Hochschulabsolventen auf den europäischen Arbeitsmarkt, ist die Steigerung der Anziehungskraft der europäischen Hochschulen zur Verhinderung von brain drain und der Förderung von brain gain. Neben diesem globalen Wettbewerb wird durch die gegenseitige Anrechenbarkeit der Studienleistungen in den verschiedenen Ländern auch die Konkurrenz der Hochschulen untereinander gefördert.

Die Bologna-Reform geht von einem neuen Lehrverständnis aus von der Stoffzentrierung hin zu einer Kompetenzorientierung, begleitet von einem shift from teaching to learning. Der Fokus liegt also nicht beim Lehren, sondern auf der Optimierung von Lernprozessen. Vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse aus der Lernforschung wird auch deutlich, dass das Vermitteln von Wissen im traditionellen Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat. Unter Berücksichtigung der obigen Erkenntnisse müsste man heute eher vom Hochschullernen als von der Hochschullehre sprechen. Die vorliegende Studie wird zum Anlass genommen, ein Instrument vorzustellen, mit dem Lehre systematisch beobachtet werden kann. Mit dem beschriebenen Instrument wird der Frage nachgegangen, inwieweit an der untersuchten schweizerischen Pädagogischen Hochschule die oben beschriebene Neuorientierung in der Lehre schon stattgefunden hat. Mit Hilfe des VOS (VaNTH Observational System) sollen systematisch Lehrveranstaltungsbeobachtungen gemacht und festgehalten werden. Das Ziel dieser Studie ist es, Lehrveranstaltungsverläufe an der untersuchten Pädagogischen Hochschule zu erheben im Hinblick auf die Entwicklung von Kursen in Hochschuldidaktik. Die gefundenen Ergebnisse sollen mit der Schulleitung besprochen werden, vor allem auch auf dem Hintergrund des neuen Lernens an Hochschulen. Basierend auf den gewonnen empirischen Daten und den von der Schulleitung entwickelten Zielen können hochschuldidaktische Kurse geplant und umgesetzt werden. Zusätzlich besteht die Chance, bei einer Wiederholung der Studie in einigen Jahren mögliche Veränderungen in der Lehre festzustellen. Es wird davon ausgegangen, dass das Untersuchungsdesign und die erhobenen Daten nicht nur von Interesse für die betroffene Hochschule sind, sondern generell Fachhochschulen interessieren dürften, die in einem ähnlichen Prozess der Neuorientierung stecken.



ISBN 3-937026-65-7, Bielefeld 2009,
172 Seiten, 24.90 Euro

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