

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Good Practice Modelle Psychologischer Beratung von Studierenden

- Die kognitive Verhaltenstherapie – ein Good Practice Modell für die Psychologische Beratung von Studierenden
- Der Teilarbeitsmarkt Schule im Umbruch - Konsequenzen für die Beratung
- Fragen der ZBS an Alfred Töpper, Stiftung Warentest, zu „Studienberatung auf dem Prüfstand“
- Die Anwendung des kognitiven verhaltenstherapeutischen Modells in der Psychologischen Beratung von Studierenden an der Universität Athen: Ein Fallbeispiel
- Blended Guidance in der Prüfungsphase: Netzwerk Studienabschluss

1 | 2008

Herausgeberkreis

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

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

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

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

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

Gerhart Rott, Dr., Akad. Direktor Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des

FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique
Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Sylvia Schubert-Henning, Leiterin der Studierwerkstatt Universität Bremen

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

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

Hinweise für die Autoren

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

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

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

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung

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

Satz:

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

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
K. Scholle, E-Mail: klaus.scholle@studieren-in-bb.de

Anzeigen:

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

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.03.2008

Grafik:

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

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 59 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 14 Euro zzgl. Versandkosten
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.
Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

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

Copyright:

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

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Editorial

1

Beratungsentwicklung/-politik

Anastasia Kalantzi-Azizi

Die kognitive Verhaltenstherapie –
ein Good Practice Modell für die
Psychologische Beratung von Studierenden

2

Michael Weegen

Der Teilarbeitsmarkt Schule im Umbruch -
Konsequenzen für die Beratung

9

Fragen der ZBS an Alfred Töpfer, Stiftung Warentest,
zu „Studienberatung auf dem Prüfstand“

13

Anregungen aus der Praxis/ Erfahrungsberichte

Anastasia Sofianopoulou & Diana Harila

Die Anwendung des kognitiven verhaltenstherapeutischen
Modells in der Psychologischen Beratung von Studieren-
den an der Universität Athen: Ein Fallbeispiel

16

Edith Püschel

Blended Guidance in der Prüfungsphase:
Netzwerk Studienabschluss

23

Meldungen

28

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

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

IV

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorienprogramme aus.

Im Folgenden bietet der UVW Verlag mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).

Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Helen Knauf: Tutorienhandbuch Einführung in die Tutorienarbeit

Das Tutorienhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorienarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorienqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorienarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

Was ist Tutorienarbeit?

Wie kann erfolgreiche Tutorienarbeit geleistet werden?

Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorienarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung

Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

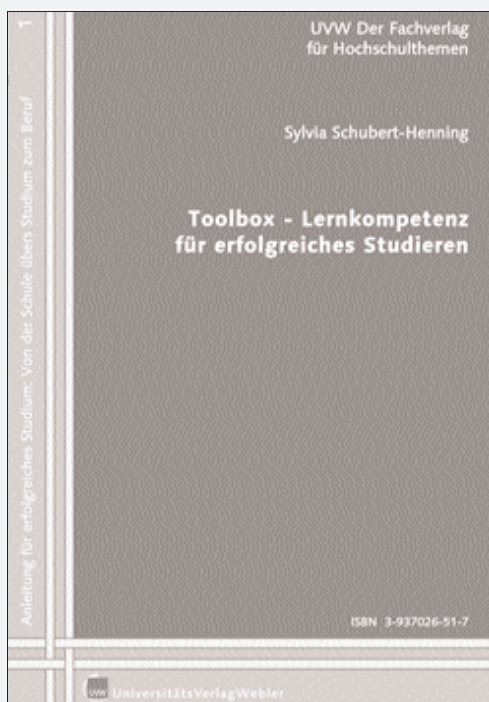
Fax: 0521/ 923 610-22



Reihe Gestaltung motivierender Lehre
in Hochschulen: Praxisanregungen

Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

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

Reihe Anleitung für erfolgreiches Studium:
Von der Schule übers Studium zum Beruf

Das Titelthema von Heft 1/2008 fokussiert „Good Practice Modelle“ der Psychologischen Beratung von Studierenden. Zum einen werden die Ansätze der kognitiven Verhaltenstherapie mit zwei Beiträgen ins Rampenlicht gerückt – der eine charakterisiert den theoretischen Rahmen und ihre bewährten Strategien und hebt die besondere Eignung dieses Ansatzes für die Probleme von Studierenden hervor, während der andere die Anwendung der Prinzipien der Verhaltenstherapie an einem Fallbeispiel aus der Einzeltherapie erläutert. Beide Artikel sind von Kolleginnen aus Griechenland verfasst worden, die an der Athener Universität in der Psychologischen Beratung tätig sind.

Ein weiterer Praxisbericht stellt ein Online Beratungsprojekt vor, das ebenfalls Modellcharakter besitzt - jedoch weniger auf einer theoretischen Ebene von Beratung als vielmehr auf der Ebene der medialen Umsetzung von Beratungs- und Lernmöglichkeiten: Das „Netzwerk Studienabschluss“ - ein „Blended Guidance Projekt“, das von der Psychologischen Beratung der Freien Universität angeboten wird - kombiniert persönliche Beratung und Gruppenberatung mit einer Vielfalt von Online Angeboten zur individuellen Nutzung durch Studierende. Zu wünschen ist, dass die Beiträge nicht nur Anregungen für die Beratungspraxis bieten, sondern auch dazu einladen, andere und ggf. auch divergierende Beratungsansätze vorzustellen und damit in eine fruchtbare Auseinandersetzung über adäquate Beratungsmethoden und -modelle einzusteigen.

Die weiteren Beiträge befassen sich mit Aspekten der Allgemeinen Studienberatung bzw. dem Aufgabenfeld des Career Counselling. Betrachtet werden zum einen die Umbrüche auf dem „Arbeitsmarkt Schule“ und deren Konsequenzen für die Beratung bei Studienwahl und beruflicher Perspektive. Zum anderen richten sich einige prüfende Fragen auf eine Untersuchung der Stiftung Warentest, in der sich u.a. auch die Studienberatung „auf dem Prüfstand“ befand.

Anastasia Kalantzi-Azizi, Professorin für Klinische Psychologie und Direktorin der Psychologischen Beratungsstelle für Studierende an der Athener Universität, hebt in ihrem Artikel **Die kognitive Verhaltenstherapie – ein Good Practice Modell für die Psychologische Beratung von Studierenden** die besondere Bedeutung dieses Beratungskonzepts hervor und plädiert dafür, es zu einem verbindlichen Orientierungsrahmen zu machen und durch weitere Forschung und Evaluierung zu fundieren. Ihre Beschreibung der vielfältigen und wirkungsvollen Strategien und Methoden der Verhaltenstherapie lässt auch die integrative Seite dieses Paradigmas deutlich werden.

Seite 2

Unter der Rubrik „Praxisberichte“ findet sich dann die praktische Anwendung des verhaltenstherapeutischen Ansatzes. Der Beitrag **Die Anwendung des kognitiven verhaltenstherapeutischen Modells in der Psychologischen Beratung von Studierenden an der Universität Athen: Ein Fallbeispiel** von **Anastasia Sofianopoulou** und **Diana Harila**, beide Mitarbeiterinnen dieser Beratungsstelle, gibt detail-

lierten Einblick in die Schritte einer Einzeltherapie mit einer Studentin. Deutlich wird ebenso, dass auch die Probleme des persönlichen und sozialen Hintergrunds der Studierenden zur Beratungsarbeit des Psychologen an der Hochschule mit dazugehören.

Seite 16

Michael Weegen, Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt an der Universität Duisburg-Essen, weist in seinem Beitrag **Der Teilarbeitsmarkt Schule im Umbruch – Konsequenzen für die Beratung** hin auf die Problempunkte bei der Studienwahl von Lehramts-Studierenden und die „neuen Unsicherheiten“, die sich aus der Umstrukturierung zu Bachelor- und Master-Studiengängen ergeben. Er geht weiterhin sehr konkret auf die beruflichen Aussichten der Lehramts-Studierenden und die Entwicklungen des Arbeitsmarktes ein.

Seite 9

In einem Interview mit **Alfred Töpfer**, dem Leiter einer Studie zum Thema „Berufs- und Ausbildungsberatung“ der Stiftung Warentest wollten wir aufklären, warum die Studienberatung der Hochschulen in diesem Test nicht besonders gut abschnitt. Der Beitrag **Fragen der ZBS an Alfred Töpfer, Stiftung Warentest, zu Studienberatung auf dem Prüfstand** versucht, Genaueres über Anlage, Methodik und Aussagekraft dieser Untersuchung zu erfahren.

Seite 13

Edith Püschel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Zentralen Einrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, gibt in ihrem Artikel **Blended Guidance in der Prüfungsphase: Netzwerk Studienabschluss** einen Einblick in die Struktur und die verschiedenen Medienangebote des Online-Beratungsnetzwerks. Dabei kann sie auch über die positive Resonanz der Teilnehmer berichten.

Seite 23

Zum Schluss: Anerkennung und Dank an die griechischen Autorinnen, die ihre Artikel in deutscher Sprache verfasst haben! Bei der Überarbeitung dieser Beiträge hat mir Michael Katzensteiner, Leiter der Psychologischen Studentenberatung Linz, sehr geholfen. Ein herzlicher Dank auch an ihn.

Helga Knigge-Illner

Anmerkung der geschäftsführenden Herausgeber:

Die ersten neun Hefte der ZBS wurden von uns in der Funktion als geschäftsführende Herausgeber redaktionell betreut. Wegen anderer Projekte und wegen Urlaubs müssen wir diese Aufgabe für die nächsten beiden Hefte an die Kolleginnen und Kollegen des Herausgeberkreises übertragen. Wir wünschen ihnen viel Erfolg.

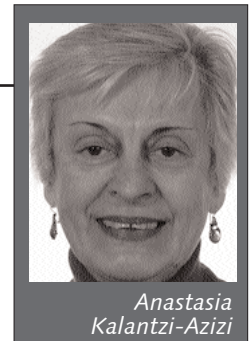
Helga Knigge-Illner & Klaus Scholle



Helga Knigge-Illner

Anastasia Kalantzi-Azizi

Die kognitive Verhaltenstherapie – ein Good Practice Modell für die Psychologische Beratung von Studierenden



Anastasia
Kalantzi-Azizi

In diesem Artikel wird dafür plädiert, neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse in die Praxis der Psychologischen Beratung und Psychotherapie von Studierenden zu integrieren. Es wird argumentativ begründet, warum das kognitiv-verhaltenstherapeutische Paradigma besonders geeignet ist, Studierende darin zu unterstützen, die entwicklungs- und studienbedingten Anforderungen in dieser Lebensphase zu bewältigen. Es wird darauf hingewiesen, dass diese auf Erfahrungsdaten gestützte Meinung einer strengen Evaluation bedarf.¹

1. Das Studium eine Lebensphase mit neuen Anpassungsprozessen

Der Beginn des Studiums bringt gravierende Veränderungen für Studentinnen und Studenten mit sich. Noch immer in der Auseinandersetzung mit den durch die Adoleszenz geprägten Konflikten verhaftet, stellen sich ihnen gleichzeitig neue Anforderungen, die mit dem neuen Lebensabschnitt Studium verbunden sind. Diese Anforderungen weisen entwicklungsbedingte und umweltbedingte Aspekte auf.

1.1 Entwicklungsbedingte Aspekte

Die spezielle Gruppe junger Leute zwischen 18 und 25 Jahren, die an Hochschulen studiert, teilt mit allen anderen Altersgenossen folgende Entwicklungscharakteristika. Alle durchlaufen ein entwicklungsmäßig „vorbereitendes Stadium“ (preparatory stage), wobei die Bemühungen, eigene Entscheidungen ohne den Einfluss anderer – vor allem der eigenen Familie - zu treffen, im Vordergrund stehen (Bühler 1935). Eric Erikson (1968) sowie neuere Entwicklungspsychologen (z.B. Levinson, Darrow, Klein, Levinson/McKee 1978) beschreiben eine Reihe von Entwicklungszielen, wie die Identitätsfindung, das Anknüpfen und Beibehalten reifer Beziehungen, die Formulierung von Berufszielen und das Streben um Autonomie. Diese Ziele sollten gegen Ende der Pubertät in ausreichendem Maße erreicht sein. Viele junge Leute kämpfen jedoch noch Jahre später um diese Ziele. Die Altersspanne zwischen 18 und 25 wird in der psychologischen Fachliteratur als „späte Pubertät“ bzw. „späte Adoleszenz“ (late adolescence) bezeichnet. Die oft verwendete Bezeichnung „frühes Erwachsenenalter“

(young adulthood) trifft nicht ganz zu, denn die Voraussetzungen zum vollen Erwachsensein sind noch nicht erfüllt. Passender erscheint die von der Soziologie übernommene Bezeichnung dieser Altersspanne als „Übergang zum Erwachsenenalter“ (transition to adulthood), die als eine Art Brücke zwischen Adoleszenz und Erwachsensein gesehen wird. Obwohl Entwicklungsforscher von heute den Übergangscharakter dieser Periode hervorheben, sind sie dennoch der Meinung, dass es sich um eine eigene Entwicklungsphase handelt (Zarret/Eccles 2006). Der bekannteste Vertreter dieser Forschergruppe ist J. Arnett, der die Phase als „emerging adulthood, AE“ bezeichnet (Arnett 1998, 2001, 2004). Die wichtigsten Merkmale des AE sind die folgenden:

- a) Die Identitätssuche: Arnett betont, dass das AE die beste Chance für eine Art Selbstexploration (self-exploration) bietet. „Da die jungen Leute dieses Alters nicht mehr so abhängig von den Eltern sind, aber auch noch nicht ernsthaft mit den Verpflichtungen der Erwachsenen konfrontiert sind, haben sie die Chance, mit verschiedenartigen Lebensstilen und Alternativen sowohl in zwischenmenschlichen Beziehungen als auch in Berufs- und Geldangelegenheiten zu experimentieren“ (2004, S. 8). Die Identitätsfindungsprozesse sind infolgedessen in vollem Gange und charakterisieren mehr das AE als die typische Pubertät (Arnett 2004).
- b) Die Instabilität: Die zuvor beschriebene Suche nach Alternativen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen, des Berufes und der Finanzen, verstärken das Gefühl der Instabilität. Die jungen Menschen entwickeln allmählich einen Lebensplan; einen „life plan mit großem P“ wie Arnett charakteristisch schreibt (2004, S. 10-11), der eine allgemeine Vorstellung von allem, was zur Erreichung des Erwachsenseins nötig ist, beinhaltet. Aber die Konfrontation mit der Realität und den Lebensanforderungen zwingt oft zur Umstrukturierung dieses Plans und führt zu einer gewissen Instabilität (Levine/Cureton 1998). Jede Umstrukturierung jedoch hilft den jungen

¹ Dieser Artikel basiert auf dem Vortrag „The Cognitive-behavioral Approach in Psychological Counselling of Students“, FEDORA-PSYCHE-2007 Conference, 5-8 Sept. 2007, Rethymnon, Kreta, Griechenland.

Menschen, neue wichtige Aspekte ihrer persönlichen Ressourcen und Möglichkeiten zu entdecken, die als Gegengewicht zur Instabilität wirken.

- c) Die Selbstfokussierung (self focusing): In keiner anderen Lebensphase richtet der junge Mensch soviel Aufmerksamkeit auf sich selbst wie während des AE. Auch Kinder und insbesondere Pubertierende richten ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst, aber gleichzeitig müssen sie ihren Eltern und Lehrern sowie anderen Autoritätspersonen Rechenschaft ablegen. Diese Selbstfokussierung ist etwas Gesundes und Vorübergehendes. Das Richten der Aufmerksamkeit auf sich selbst gibt den jungen Leuten die Möglichkeit, Fertigkeiten zur Überwindung der Alltagsanforderungen zu entwickeln und die Fundamente des zukünftigen Erwachsenenstatus zu setzen. „Das Ziel dieser Selbstfokussierung ist die Selbstzufriedenheit, ist das Lernen, als selbstzufriedenes Individuum auf eigenen Beinen zu stehen“ (Arnett 2004, S. 13f.)
- d) Das Gefühl von „dazwischen sein“ (sense of mediation): Das AE wird durch Instabilität und dauerndes Infragestellen charakterisiert. Ein Gefühl von „dazwischen sein“, nämlich zwischen Pubertät und Erwachsensein, in dem die Einschränkungen der Pubertät durchbrochen werden und die Verpflichtungen des Erwachsenenalters ernst zu nehmen sind, steht im Vordergrund (Arnett 2004, S. 14). Dieses Gefühl von „dazwischen sein“ wird mit zunehmendem Alter geringer. Bis zum 30. Lebensjahr geben 90% der jungen Leute an, dass sie dieses Gefühl überwunden haben und über eine gewisse Sicherheit als selbsteffiziente Erwachsene verfügen (Arnett, 2004; Cote 2000).

1.2 Umweltbedingte Aspekte

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts, aber insbesondere im 21. Jahrhundert, wird die gute Bildung/Ausbildung sowie die Berufsspezialisierung die wichtigste Anforderung für die rasante Entwicklung und Umwandlung der Gesellschaft in eine Gesellschaft der Bildung und Information. Immer mehr junge Leute studieren und die Studiendauer wird länger. Als Folge davon verspätet sich die Integration der jungen Leute in den Produktionsprozess. Diese Entwicklung hat gravierende Auswirkungen auf alle Reifungsprozesse (Identitätsfindung usw.).

Die jungen Studenten und Studentinnen, die mit ihren Altersgenossen die entwicklungsbedingten Probleme und Auseinandersetzungen teilen, werden zusätzlich mit einem neuen milieubedingten Faktor, nämlich dem Studium, konfrontiert. Ihr Leben verändert sich. Zumindest das erste Studienjahr könnte als „kritisches Lebensereignis“ (Fillip 1989) mit neuartigen Anpassungsanforderungen bezeichnet werden. Mit anderen Worten: alle Studierenden müssen eine neue Situation bewältigen, die nur für diese Gruppe spezifisch ist. Deswegen weisen sie typische Charakteristika auf, die bei den anderen Altersgenossen nicht anzutreffen sind. Gravierende Veränderungen beziehen sich auf das Lernen (Übergang vom Gymnasium zur Universität etc.). Die Veränderungen der Lebenssituation erfordern neue Bewältigungsstrategien: Wechsel vom Land in die Großstadt, Wohnen mit anderen Studierenden zusammen oder allein etc., verknüpft mit neuen Verpflichtungen, „Verlust“ wichtiger Bezugspersonen (z.B. Schulkameraden) wegen Wohnort-

wechsels oder veränderter Interessen. Die finanzielle Abhängigkeit, zumeist von den Eltern, sowie erhöhte soziale Erwartungen („Du studierst jetzt an der Uni, du bist ein Vorbild!“) beeinträchtigen in vielerlei Hinsicht den erforderlichen Anpassungsprozess. Die Anpassung an diese neue Situation ist nicht einfach für die Studierenden von heute, denn die Universitäten selbst befinden sich in einer Umbruchsphase. Die Hochschulen der EU haben nach der Bologna-Deklaration von 1998 wahrscheinlich die größte Krise seit ihrer Existenz zu bewältigen. Der junge Student, der sich selbst in einem kritischen Lebensabschnitt befindet, soll sich an eine neue Umwelt (Uni) anpassen, die selbst in eine Krise geraten ist und - symbolisch gesehen - Charakteristika des aufgehenden Erwachsenenalters aufweist - eine Umwelt, die in einem neuen sozioökonomischen Gesellschaftssystem ihren Weg zu finden sucht. Diese Veränderungen, die laut Bologna-Deklaration im Bereich des gemeinsamen Hochschulsystems innerhalb der EU bis 2010 verwirklicht werden sollen, sind a) durch Intensivierung der Studien, b) durch radikale Umstrukturierung der Studiengänge und c) durch Rückzug von der finanziellen Verantwortung seitens des Staates (siehe auch Gebührenpflicht, Drittmittelzwang etc.) charakterisiert. Der anwachsenden Studentenpopulation drohen eine erhöhte Arbeitslosigkeitsrate und Zukunftsunsicherheit, wodurch die normalen Entwicklungsprozesse der jungen Menschen möglicherweise beeinträchtigt oder verlangsamt werden. Erschwerend kommen der ebenfalls erhöhte Leistungsdruck und Wettbewerb hinzu (Rott 2005; Schumann 2007). Der Studienbeginn und das Studieren an einer Universität als ein „kritisches Lebensereignis“ mobilisieren beim Studierenden die für das neue Milieu erforderlichen Anpassungskräfte. Diese neue Situation im Leben des jungen Menschen wirkt als Stressquelle, da sie Homöostase und Status quo stört und eine allgemeine Alarmreaktion hervorruft (Lazarus/Folkman 1984). Die neue Situation wird sowohl emotional als auch kognitiv als Stress erlebt (Lazarus 1999). Die jungen Student/innen kämpfen aber gerade zu einem Zeitpunkt ihres Lebens, in dem auch die Bewältigung entwicklungsbedingter Anforderungen/Ziele im Vordergrund steht (siehe aufgehendes Erwachsenenalter), mit den neuen durch das Studium bedingten Anforderungen. Wie aus der Praxis der psychologischen Studentenberatung sowie aus der entwicklungspsychologischen Literatur wohlbekannt ist, entwickelt ein Großteil der Studierenden eine Reihe neuer Coping- und Adaptationsstrategien (Zarrett/Eccles 2006), erlebt diesen Lebenswandel kognitiv und emotional positiv und bewältigt gleichzeitig die zu erwartenden Entwicklungsziele. Diese Auseinandersetzung mit und die Bewältigung der neuen kritischen Lebensereignisse wird als Bereicherung der individuellen Möglichkeiten und als Erweiterung der eigenen Ressourcen erlebt (Lefkowitz 2005). Ein gewisser Prozentsatz der Student/innen jedoch interpretiert und erlebt diese neuen Umwelтанforderungen, die durch Studienbeginn und Studium bedingt sind, als negativ. Wenn die gleichzeitig ablaufenden entwicklungsbedingten Prozesse der „emerging adulthood“ und möglicherweise vorher existierende psychologische Dysfunktionen mit berücksichtigt werden, ist es kaum verwunderlich, dass dieser Teil der Studierenden psychologische Probleme aufweist und unsere professionelle Hilfe benötigt.

2. Das kognitive verhaltenstherapeutische Paradigma und die Psychologische Studierendenberatung

Die durch das aufgehende Erwachsenenalter und die umweltbedingten Lebensveränderungen entstehenden Probleme der jungen Studenten und Studentinnen stellen eine andauernde wissenschaftliche Herausforderung für den Psychologen, der mit dieser Klientel arbeitet, dar (Kalantzi-Azizi 1996). Die Suche nach passenden Interventionsmöglichkeiten ist stets im Gange. Gerade diese interessante Lebensphase, die durch die Anforderungen der neuen Lebenssituation und deren schnelle Bewältigung gekennzeichnet ist, führt immer wieder zu neuen Interventionsvorschlägen. Im Folgenden soll ausgeführt werden, wie und warum das kognitive verhaltenstherapeutische Paradigma es mit seinen vielfältigen, empirisch gestützten Interventionstechniken in besonders guter Weise ermöglicht, Studierenden zu helfen, sowohl die entwicklungsbedingten als auch die milieubedingten Anforderungen bewältigen zu lernen.

Die Arbeit an der Psychologischen Beratungsstelle für Studierende der Universität Athen (<http://www.cc.uoa.gr/skf>), die von Beginn an (Gründung 1990) kognitiv-verhaltenstherapeutisch orientiert war (Harila 1996), erlaubte es uns, diesbezüglich reichhaltige Erfahrungen zu sammeln. Im Jahr 2000 begann außerdem die Zusammenarbeit der Beratungsstelle mit dem „Institut für Verhaltensforschung und -therapie“ (www.ibrt.gr) (Leondiadou, Kalantzi-Azizi und Harila 2006). Diese Zusammenarbeit mit anderen Verhaltenstherapeuten, die gemeinsamen Besprechungen „schwieriger“ Supervisionsfälle sowie das Ausarbeiten von neuen Interventions- und Präventionsprojekten haben zu diesem unseren Vorschlag beigetragen. Der enge Kontakt mit der Forschung an der Fakultät Psychologie der Universität Athen und gemeinsame Projekte mit Vertretern ihrer Teildisziplinen (Persönlichkeitspsychologie, Sozialpsychologie, Beratungspsychologie und Klinische Psychologie, Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie Kognitive Psychologie) lieferten ebenfalls Impulse und Ideen und unterstützen unseren Vorschlag mit wissenschaftlich gut fundierten Kenntnissen (Kalantzi-Azizi 2006). (Weitere Informationen über die Beratungsstelle der Athener Universität finden sich im Beitrag von A. Sofianopoulou in diesem Heft.) Außerdem gab unsere aktive Teilnahme an der Arbeitsgruppe FEDORA-PSYCHE (www.fedora.eu.org) stets Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Im Folgenden soll zunächst das Ziel unserer Arbeit, die auf die Psychologische Beratung und Psychotherapie von Studierenden² gerichtet ist, dargestellt werden. Dieses Ziel, das mit dem Auftrag an uns von Seiten der Institution Universität verknüpft ist, könnte man ganz allgemein als „erfolgreiches Studieren“ benennen. Die erfolgreiche Anpassung an die durch das Studium gesetzten Ziele beinhaltet eine „angemessene“ Studiendauer, Zufriedenheit mit dem Studium und Erhalt eines positiven Lebensgefühls, das auch als seelisches Wohlbefinden (well-being) bezeichnet wird (Heyink 1993). Gleichzeitig aber muss betont werden, dass wir uns keinesfalls als technische Mitarbeiter (als eine Art „Installateure“) des Systems bzw. der Institution Universität sehen. Im Vordergrund steht für uns das seelische Wohlbefinden des Studenten/der Studentin, auch dann, wenn er/sie eine reife,

nicht voreilige und zufriedenstellende Entscheidung, die nicht systemadäquat ist (z.B. Studienabbruch) trifft.

Obwohl verhaltenstherapeutische Interventionen bereits oft erfolgreich verwendet worden sind und es eine reiche Literatur über sowohl Einzeltherapie als auch Gruppenprogramme gibt, wurde meines Wissens noch nicht die Behauptung aufgestellt - und weder theoretisch konzipiert noch empirisch verifiziert -, dass das kognitiv-verhaltenstherapeutische Paradigma ein Good Practice Modell für die Psychologische Beratung bzw. Therapie von Studierenden ist.

Die neueren Entwicklungen des kognitiv-verhaltenstherapeutischen Paradigmas einerseits führten nach der „kognitiven Wende“ der Verhaltenstherapie zu einer Erweiterung und Bereicherung bestehender Therapiemöglichkeiten (Dobson 2007; Buttler/Chapman/Forman/Beck 2006). Die systematische Analyse kognitiver Konstrukte, die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen, Wertsysteme, Lebenspläne, Hoffnungen und Erwartungen, Konfliktlösungsstrategien etc. einbezieht, ist bereits zum festen Bestandteil von Beratung und Therapie geworden. Die Anerkennung der reziproken Beeinflussung von Gefühlen, Gedanken und äußerem Verhalten (Aktion) wurde zum selbstverständlichen Grundsatz wie auch Rott (1996) für die Psychologische Studierendenberatung herausgestellt hat.

Ein junger Student, der sich in der Entwicklungsphase des ausgehenden Erwachsenenalters befindet, kämpft um seine Identität und ist mit der ständigen Neuformulierung seines Lebensplans, der Selbstfokussierung sowie dem Zweifel und der Suche nach neuen Alternativen beschäftigt. Die Neuformulierung und Umstrukturierung des bisherigen Lebens - oder von Teilaspekten desselben-, die Selbstfokussierung sowie der Zweifel und die Suche nach Alternativlösungen stimmen überein mit den Hauptmerkmalen des kognitiv-verhaltenstherapeutischen Paradigmas. Die entwicklungsbedingten Charakteristika lassen sich mit den Hauptmerkmalen des Paradigmas verbinden und auf diese Weise die bestmöglichen Interventionsstrategien für Studierende, die unsere professionelle Hilfe suchen, ausarbeiten. Das junge Alter und die relativ geringe Fixierung an fest verankerte dysfunktionale Gedanken sowie das gute intellektuelle Niveau dieser Studenten erhöhen die Erfolgchancen unserer Arbeit.

Wir gehen also davon aus, dass die Probleme unserer Studenten, die durch die speziellen Lern- und Entwicklungsanforderungen entstehen, in besonders adäquater Weise mit kognitiv-verhaltenstherapeutischen Techniken und Methoden zu beheben sind. Die folgenden Charakteristika des Paradigmas unterstützen diese These: Die konkreten Zielsetzungen und die relativ kurze Zeitdauer der Intervention haben rasche und unmittelbar positive Auswirkungen auf das Studium selbst (erlebte Studienqualität, Studiendauer etc.). Das Erfolgserlebnis, das mit dem Studium verbunden ist, verstärkt das Selbstwertgefühl und die Selbsteffizienz. Beides erhöht wiederum die Motivation zum Studium und zieht positive Effekte bei der Identitätsbildung nach sich.

² Unser Vorschlag umfasst sowohl die Psychologische Beratung als auch die Psychotherapie. Wenn in einer Studentenberatungsstelle ein psychologischer Berater Psychotherapieausbildung hat, kann er beides tun, wenn er keine solche Ausbildung hat, wird der Studierende zur Psychotherapie weitergeleitet.

Die klaren Richtlinien und der psychoedukative Charakter des kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansatzes bieten Sicherheit und dienen unseren Klienten als eine Art „Kompass“ bei dem durch die ständigen Zweifel entstehenden Entscheidungsstress. Die therapeutische Beziehung kann außerdem nicht nur für den Verlauf und den Erfolg der Beratung/Therapie von Bedeutung sein, sondern kann gleichzeitig auch eine wichtige Rolle bei der entwicklungsbedingten Ablösungstendenz und dem Unabhängigkeitsdrang der jungen Leute spielen (Aherne/Figge/Rott 2002). Die therapeutische Allianz, charakterisiert durch den kollaborierenden Empirismus (Beck 1976), ist für den Studierenden eine sehr bekannte und akzeptierte Art und Weise, „Probleme“ jeder Art gemeinsam mit anderen zu lösen. Deswegen wird der Modus der Zusammenarbeit mit dem Berater/Psychotherapeuten meistens sofort verstanden und die entwicklungsbedingte Abwehrhaltung gegenüber jeglicher Art der Lenkung, minimalisiert. Die gemeinsame Ausarbeitung der Therapieziele zwischen Berater und Klient, die Mitarbeit bei den Hausaufgaben, der aktive, mitbestimmende Charakter der verhaltenstherapeutischen Interventionen, kommen den Studierenden sehr entgegen und erhöhen dadurch die Motivation und letztlich die Erfolgchancen von Therapie. Der kollaborierende Empirismus führt im Ergebnis zu einer Fallformulierung (case formulation) (Pearsons/Davidson, 2003, Tarrier, 2006), die je nach Art der individuellen Dysfunktionen erstellt wird. Da die Fallformulierung eine individuelle Erforschung der Definition, der Ätiologie und der Aufrechterhaltung der Problematik darstellt und zu einer personenadäquaten „Intervention“ führt, ist sie als alternative Diagnose zu den etablierten taxonomischen Systemen der Psychiatrie (ICD-10, DSM-IV) zu sehen (Bruch/Bond 1998). Für die Psychologische Beratung/Therapie von Studierenden ist dies von enormer Bedeutung, da wir es nicht mit einer in der Mehrzahl psychisch kranken Population zu tun haben. Es stehen hingegen die entwicklungs- und situationsbedingten Probleme im Vordergrund. Starke Persönlichkeitsstörungen und klar definierte psychiatrische Fälle kommen bei unseren Ratsuchenden ganz selten vor. Sie sind die Klientel anderer medizinisch orientierter Einrichtungen (z.B. Mental Health Units, Institutionen für die Erwachsenenpsychiatrie außerhalb der Universitäten, etc.).

3. Methoden und Techniken der kognitiven Verhaltenstherapie

Im Folgenden werden eine Reihe von Methoden und Techniken aus dem kognitiv-verhaltenstherapeutischen Inventar beschrieben, mit denen nach unseren Erfahrungen Studierende sofort vertraut werden und mit Vorliebe arbeiten. Möglicherweise liegt dies darin begründet, dass deren implizite Logik und deren psychoedukativer Charakter der Denk- und Arbeitsweise der angehenden Wissenschaftler entgegen kommen.

3.1 Die Verhaltensanalyse nach dem ABCDE Modell von Ellis and McLaren (1998)

A (activity) bezeichnet den Stimulus, der uns aktiviert. B (beliefs) umfasst unser Denksystem mit den zwei Großkategorien, BI (irrational beliefs), die irrationalen Gedanken und BR (rational beliefs), die logischen Gedanken. C (conse-

quent affective emotion) bezeichnet das emotionale Analogon der Großkategorien unseres Denkens. D (dispute) ist der Zweifel an dysfunktionalen, festgefahrenen Ideen und deren Neuformulierung mit funktionalen Ideen. E (effect) meint schließlich die Auswirkung der Neuformulierungen und Neuorientierungen auf emotionaler, kognitiver und Verhaltensebene. Die Studierenden betrachten die Verhaltensanalyse oft als Herausforderung ihrer Intelligenz wie bei der Lösung eines schwierigen Rätsels und zeigen Freude und Überraschung, wenn die Verhaltensanalyse erstellt ist.

3.2 Das Selbstmanagement in all seinen Varianten

Als Beispiel dazu seien das umfassende Selbstregulationsmodell von Kanfer, Reinecker und Schmelzer (1991), das die drei Hauptstadien Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstkontrolle unterscheidet, oder die Selbstorientierungsübungen von Meichenbaum/Goodman (1971) genannt. Die aktive Mitarbeit und gemeinsame Gestaltung der Übungen werden von Studierenden sehr geschätzt. Diese Methoden sind besonders für Problemsituationen geeignet, die von Studierenden als akute Krise (z.B. Prüfungsangst) erlebt werden. Sie dienen als eine Art „Feuerlöscher“ und beseitigen akute Probleme, ohne dass aufwendige, zeitraubende Vergangenenheitsanalysen erforderlich wären. Die positive Erfahrung „Ich habe es geschafft“ stärkt das Selbstvertrauen und ist auch die beste Voraussetzung für die weitere Zusammenarbeit mit dem psychologischen Berater oder Psychotherapeuten, wenn es notwendig sein sollte, eine zusätzliche tiefer liegende Problematik aufzuarbeiten.

3.3 Die Problemlösungsstrategien nach D'Zurilla/Goldfried (1971)

Das Wahrnehmen und Erkennen geeigneter Copingstrategien, das „Entdecken“ von Alternativlösungen und eigener Ressourcen sowie die Umstrukturierung dysfunktionaler in funktionale Ideen und Handlungen verstärken ebenfalls das Selbstvertrauen und die Selbsteffizienz der Ratsuchenden.

3.4 Die neueren schemabezogenen Interventionen

Die Wirkung, die Schemata auf unsere Denk- und Handlungsweise sowie unsere emotionalen Reaktionen ausüben, ist wohl bekannt (Beck/Rush/Shaw/Emery 1979). Unseren Studierenden, die mit psychologischen Problemen in die Beratung kommen, erscheint das Vorgehen zur empirischen Kontrolle der Schemata sowie aller von ihnen beeinflussten Denkstrukturen (Werte, Interpretationen, Stereotypen etc.) anregend und interessant. Auch uns Beratern erscheint diese im Kern integrative Vorgehensweise sehr reizvoll, da sie sich bei jungen Leuten, die ein relativ hohes Intelligenzniveau besitzen, mit geistiger Arbeit vertraut sind und eine starke Introspektionsneigung zeigen, als besonders fruchtbar erweist. Als sehr produktiv wirkt sich in unserer Arbeit die erweiterte Definition der Schemata von Young (1999) aus, der zufolge der Kern der Anpassungsschwierigkeiten von bestimmten Schemata beeinflusst wird, die in früheren Lebensphasen als Produkt traumatischer Erlebnisse entstanden sind. Die Schematherapie erlaubt den Studierenden in besonderer Weise, Fallen, in welche sie in der Lebensbewältigung immer wieder hineintappen, zu erkennen, aber auch zu verändern. Für die Berater/Therapeuten bietet Schematherapie eine Möglichkeit, den vielleicht in man-

chen Bereichen doch engen Rahmen bisheriger verhaltenstherapeutischer Methoden zu erweitern. Young bezieht ja in sein Konzept auch systematische Aspekte der Bindungstheorie sowie anderer tiefenpsychologischer Schulen und Elemente der Gestalttherapie mit ein. Im Hinblick auf die Entwicklung eines „Good Practice Modells“ müssten diese Zusammenhänge noch genauer untersucht werden.

3.5 Die besondere Stärkung des Selbst nach Du Bois et al. (2004)

Da die Selbstformung in der Entwicklungsphase des aufgehenden Erwachsenenalters eine ganz besondere Rolle spielt, soll hier kurz auf die Bedeutung, die die neuere kognitiv-verhaltenstherapeutische Forschung und Praxis dem Selbst beimisst, eingegangen werden. Die Erforschung der Denkprozesse, die mit Gedanken über das Selbst verknüpft sind (self-referential thought processes), ist ein ganz neues und sich rasch entwickelndes Forschungsgebiet der kognitiven Verhaltenstherapie (Beck/Freeman 1990; Freeman/Pretzer/Fleming/Simon 1990). Das bessere Verständnis der Rolle des Selbst für die positive seelische Gesundheit wie auch deren Beeinträchtigung führte zu dem Schluss, dass das Selbst sowohl eine Mediator- als auch eine Moderatorfunktion zwischen Umweltfaktoren und dem Anpassungsgrad (degree of fit) eines Menschen hat (Du Bois/Lopez/Parra 2004). Eine Reihe psychometrischer Verfahren, zumeist Fragebögen, dienen zum besseren Verständnis der Rolle des Selbst und werden in der kognitiven verhaltenstherapeutischen Praxis bereits verwendet (Harter 1999). Du Bois und seine Mitarbeiter (2004, S.207, Tabelle 9.1) schlagen einen Interventionsplan vor, der auf einem integrierten, multidimensionalen, hierarchisch organisierten Selbstkonstrukt beruht. Er betont außerdem, dass dieser umfassende Interventionsplan die Resilienz des Menschen erhöht und dass die Anwendung von Methoden, die Elemente des Selbst in den Mittelpunkt stellen, den positiven Dauereffekt unserer Arbeit garantiert (Du Bois/Lopez/Parra 2004, S. 217).

Obwohl diese Therapieansätze zur Stärkung des Selbst relativ neu sind und noch der evidenzbasierten Daten bedürfen, scheinen sie doch für die Psychologische Beratung und Therapie von Studierenden vielversprechend und wichtig zu sein. Insbesondere sollte man der Aussage dieser Forschungsgruppe, dass „diese Ansätze für Präventivprogramme psychologischer Dysfunktionen sowie Unterstützungsprogramme der positiven Anpassung, die die Verbesserung des psychischen Wohlbefindens zum Ziel haben, geeignet sind“ (2004, S.223), Beachtung schenken.

4. Interventionen zur Stressbewältigung

Wie bereits erwähnt wurde, sind der Eintritt in die Universität und der Beginn des Studiums als „kritisches Lebensereignis“ anzusehen. Diese milieubezogene Veränderung im Leben der Studierenden wirkt als Stressquelle. Stress ist jedoch nach den neuesten Auffassungen keinesfalls zwangsläufig mit etwas Negativem zu verbinden (Lazarus/Folkman 1984). Nach Selye (1974) gibt es sowohl den positiven Stress (eustress) als auch den negativen Stress (distress), da Stress Produkt der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt ist (Lazarus/Folkman 1984). Die

Auseinandersetzungprozesse beinhalten biologische und psychosoziale Aspekte und betreffen sowohl Umweltfaktoren als auch Persönlichkeitsfaktoren. Wenn diese Prozesse negative Auswirkungen auf die seelische Gesundheit einiger Studenten haben, ist es unsere Aufgabe, therapeutisch einzugreifen. Die umfangreiche Literatur über Stress (Ursin/Eriksen 2004) bietet für die Psychologische Studierendenberatung eine große Quelle an kognitiv-verhaltenstherapeutischen Interventionsansätzen. Einige davon finden wir aufgrund unserer Erfahrungen besonders wichtig. Dazu gehören insbesondere die folgenden:

4.1 Die genaue Verhaltensanalyse

Sie führt dazu, die Stresserfahrung mit der Interpretation und Bewertung der Stressquelle zu verbinden. Das Problem wird von verschiedenen Seiten beleuchtet (kognitiv, emotional und verhaltensmäßig), wodurch die Zusammenhänge klar hervortreten (Carver/Scheier 1999). Die Bedeutung von Erwartungen und Motivation und ihre gegenseitige Beeinflussung bezüglich der Stressquellen werden ausführlich ausgearbeitet. Somit wird auch die Selbsteffizienz systematisch angegangen und gesteigert.

4.2 Die psychoedukativen Gruppenprogramme zur Stressbewältigung

Sie werden häufig mit Erfolg bei unseren Studierenden durchgeführt. Die Studenten geben an, dass sie gern an diesen Programmen teilnehmen (Kalantzi-Azizi/Karadimas/Sotiropoulou 2001), was vermutlich auch auf die Zusammenarbeit in Gruppen zurückzuführen ist. Gruppenprogramme zur Erhöhung der Selbsteffizienz können neben oder ohne Individualtherapie, oder auch zusammen mit anderen Gruppenprogrammen, sehr gut zur Stressbewältigung beitragen (Efthimiou/Kalantzi-Azizi 2003). Beispiele dafür sind Trainingsprogramme zur allgemeinen oder spezifischen Angstbewältigung. Letztere umfassen Programme zur Bewältigung von Prüfungsangst und Gruppentraining. Diese helfen den Studierenden, die neue Lernsituation in der Hochschule mithilfe von Zeitplanung und adäquaten Lern-techniken zu meistern. Stressmanagementtrainings mit Übungsbeispielen aus Studium und Studentenleben scheinen ebenfalls sehr effektiv zu sein (siehe z.B. Knigge-Illner/Kruse 1994; Karademas/Kalantzi-Azizi 2005)

4.3 Die „therapeutische Studienpause“

Außerdem schenken wir der Freizeitgestaltung und der „therapeutischen Studienpause“ besondere Beachtung. Die Merkmale einer zufriedenstellenden Freizeitgestaltung werden gemeinsam ausgearbeitet, denn das Studium sollte nicht die alleinige Befriedigungsquelle sein und zum Selbstzweck werden. Eine empfohlene „therapeutische Studienpause“ erscheint uns in Fällen extrem negativen Stresserlebens vielversprechend. Der Studierende hat in dieser fest vereinbarten „Atempause“ Zeit, ohne Schuldgefühle eigene Probleme zu bearbeiten, eventuell an einem Gruppentraining teilzunehmen und/oder etwas für ihn bzw. sie Befriedigendes zu unternehmen (z.B. eine längere Reise, Teilnahme an einem sozialen Projekt im Ausland). Die Freizeitgestaltung sowie das therapeutische, befristete Aussetzen des Studiums sind keine etablierten kognitiv-verhaltenstherapeutischen Methoden, sie haben sich aber nach unserer Er-

fahrung als Hilfe zur Stressbewältigung bei Studierenden bewährt.

5. Evaluierung des vorgeschlagenen Good Practice Modells

Obwohl Ziel der Psychologischen Studierendenberatung und Therapie die Unterstützung der Studenten und Studentinnen bei der Anpassung an das neue Milieu Universität ist, sollten wir deren seelisches Wohlbefinden (well-being) und eine zufriedenstellende Lebensqualität (quality of life) gleichermaßen im Auge behalten (Karadimas/Kalantzi-Azizi/Efstathiou 2002; Karadimas/Kalantzi-Azizi 2004; 2005). Die Begriffe seelisches Wohlbefinden und Lebensqualität beinhalten jedoch eine Reihe multidimensionaler Aspekte, deren Definition große Unterschiede unter Laien wie Wissenschaftlern aufweist. Wir psychologische Berater und Psychotherapeuten müssen handeln und den Studenten und Studentinnen, die sich an uns wenden, bestmöglich helfen. Die professionelle Hilfe, die auf Wohlbefinden und Lebensqualität ausgerichtet ist, sollte sich jedoch an einer wissenschaftlich gut fundierten Praxis orientieren und von einem anerkannten theoretischen Modell abgeleitet sein. Die kognitive Verhaltenstherapie hat sich in den letzten Jahrzehnten für viele psychische Probleme gut etabliert, für manche hat sie sich als die Therapie der Wahl erwiesen (Buttler et al. 2006). Der Großteil der Literatur über Stress basiert ebenfalls auf dem kognitiven Verhaltensparadigma (Baum/Posluszny 1999). Präventionsprogramme im Bereich der körperlichen Gesundheit, Programme in Schulen, die sich an Schüler richten, sind einige weitere Beispiele für die große Palette der Anwendungsbereiche dieses Paradigmas. Für die psychologische Beratungspraxis ist unserer Meinung nach jedoch ein entsprechendes umfassendes Interventionsmodell noch nicht evaluiert. Ob ein Modell Psychologischer Beratung und Therapie wie das vorgeschlagene, das auf dem kognitiven Verhaltensparadigma - unter Einbeziehung der Schematherapie - basiert, ein Good Practice Modell der Wahl für die Psychologische Beratung von Studierenden sein kann, muss noch durch eine strenge Evaluation untermauert werden.

Außer dieser Notwendigkeit, die die Praktiker (psychologische Berater/Psychotherapeuten) selbst sehen, wird auch von außen Druck in Richtung Qualitätssicherungsmanagement spürbar (Laireite 2003; Hiller und Bleichardt 2004). So wird die European Association for Quality Assurance in Higher Education (www.enqa.eu) in Kürze „harte Daten“ über die Wirksamkeit unserer Arbeit verlangen.

Das Vorhaben zur Evaluation unserer Arbeit entspricht ebenfalls den Anforderungen, die von der europäischen Hochschulpolitik an die psychische Gesundheit (Mental Health Policy in Higher Education)³ gestellt werden (siehe Olohan 2004; Rott 2005; FEDORA-Charta 2007). Universitäten und Organisationen, die mit der psychischen Gesundheit von Studierenden befasst sind, systematisieren bereits Präventions- und Interventionsprogramme (siehe z.B. OSMHN-Oxford-Student-Health-Network, HEFCE Higher Education Funding-Council for England 2007 und HUCS Survey of Medical, Psychiatric and Counselling Provision in Higher Education (www.brookes.ac.uk/student/services/osmhn und www.hucs.org)).

Psychologische Studentenberatungsorganisationen auf nationaler oder gesamteuropäischer Ebene könnten solche großen Evaluationsprojekte finanziell unterstützen. FEDORA und ihre Arbeitsgruppe FEDORA-PSYCHE, die sich aus Wissenschaftlern und Praktikern (scientific practitioners) zusammensetzt, sind sicher ein geeignetes Forum, die Initiative einer solchen Evaluationsstudie zu unterstützen. Psychologische Studentenberatungsorganisationen sind ebenfalls eingeladen, sich dieser Forschungsinitiative anzuschließen.⁴

³ Ein Beispiel für die Realisierung der Mental Health Policy findet sich an der Universität Oxford.

Originating URL: www.admin.ox.ac.uk/shw/mhpol.shtml

⁴ FEDORA-PSYCHE-Mitglieder wie auch Mitglieder anderer psychologischer Beratungsorganisationen, die sich dieser Forschungsinitiative anschließen möchten, können unter folgender E-Mail Adresse weitere Informationen erhalten: kalantzi@psych.uoa.gr und aleodiad@psych.uoa.gr

Literaturverzeichnis

- Aherne, D./Figge, P./Rott, G. (Ed.) (2002): Separation and Attachment in Higher Education. FEDORA Psyche Conference in Copenhagen. Louvain la Neuve. FEDORA.
- Arnett, J. J. (1998): Learning to stand alone: The Contemporary American Transition to Adulthood in Cultural and Historical Context. *Human Development*, 41, pp. 295-315.
- Arnett, J. J. (2001): Conceptions of the transition to adulthood – Perspectives from the adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8, pp. 133-143.
- Arnett, J. J. (2004): Emerging adulthood: The winding road from late teens through the twenties. Oxford.
- Baum, A./Posluszny, D. M. (1999): Health Psychology: mapping behavioral contributions to health and illness. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 137-163.
- Beck, A. T. (1976): Cognitive therapy and the emotional disorders. New York.
- Beck, A. T./Freeman, A. (1990): Cognitive therapy of personality disorders. New York.
- Beck, A. T./Rush, A. J./Shaw, B. F./Emery, G. (1979): Cognitive therapy of depression: A treatment manual. New York.
- Bruch, M./Bond, F. W. (Eds.) (1998): Beyond diagnosis: Case formulation approaches in CBT. New York.
- Bühler, C. (1935): The curve of life as studied in biographies. *Journal of Applied Psychology*, 19, pp. 405-409.
- Buttler, A. C./Chapman, J. E./Forman, E. M./Beck A. T. (2006): The empirical states of cognitive – behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Clinical Psychology Review*, 26 (1), pp. 17-31.
- Carver, C. S./Scheier, M. F. (1999): Stress, coping and self-regulatory processes. In: Pevin, L. A./John, O. P. (Eds.): *Handbook of personality: Theory and research*. New York, 2nd ed., pp. 553-575.
- Cote, J. (2000): Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity in the late modern world. New York.
- D’Zurilla, T. J./Goldfried, M. R. (1971): Problem solving and behaviour modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, pp. 107-126.
- Dobson, K. S. (Ed.) (2001): *Handbook of cognitive behavioral therapies* (2nd edition). New York.
- Dooris, M. (2001): The health promoting university: A critical exploration of theory and practice. *Health Education*, 101(2), pp. 51-60.
- Du Bois, D. L./Lopez, C./Parra, G. R. (2004): Cognitive therapy and the self. In: Reinecke, M. A./Clark, D. A.: *Cognitive therapy across the lifespan*. Cambridge, pp. 202-230.
- Efthimiou, K./Kalantzi-Azizi, A. (2003): Cognitive behavioural group therapy in assertive behaviour through the development of social skills: Results of interventions in the groups of students. Poster presentation, 33th European Congress of EABCT, Prague.
- Ellis, A./Mac Laren, C. (1998): *Rational emotive behaviour therapy*. California.
- Erikson, E. (1968): *Identity: youth and crisis*. New York.
- Fillip, S. H. (Ed.) (1981): *Kritische Lebensereignisse*. München.
- Freeman, A./Pretzer, J./Fleming, B./Simon, K. M. (1990): *Clinical applications of cognitive therapy*. New York.
- Harila, D. (1996): *Counselling Center for Students – University of Athens*. Conference Papers from the 21th Annual Training Event and Conference Culture and Psyche, in Transition Brighton, Association for Student Counselling and FEDORA, pp. 31-37.

- Harter, S. (1999): *The Construction of the self: A developmental perspective*. New York.
- Heyink, J. (1993): *Adaptation and well-being*. Psychological Reports, 73, pp. 1331-1342.
- Hiller, W./Bleichardt G. (2004): *Qualitätssicherung in einer psychotherapeutischen Hochschulambulanz*. Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, Vol. 25/No. 3, pp. 315-344.
- Kalantzi-Azizi, A. (1997): *Counselling in higher education*. In: Kalantzi-Azizi, A./Rott, G. E./Aherne, D. (Eds.): *Psychological counselling in higher education: Practice and research*. Athens: FEDORA – Ellinika Grammata, pp. 16-21.
- Kalantzi-Azizi, A. (2006): *What effects does the organizational framework of the student support service have on its integration into higher education? Paper presented by the IX FEDORA Congress, Vilnius*.
- Kalantzi-Azizi, A./Karadimas, E./Sotiropoulou, G. (2001): *Ein kognitives Verhaltenstherapeutisches Gruppenprogramm zur Verbesserung der Selbsteffizienz*. Psychologia, Jg. 8/H. 2, S. 267-280 (auf Griechisch).
- Kanfer, F. H./Reinecker, H. E./Schmelzer, D. (1991): *Selfmanagementtherapie*. Berlin.
- Karademas, C. E./Kalantzi-Azizi, A. (2005): *Promoting quality of life*. FEDORA–Psyche Conference, Groningen, pp. 109-118.
- Karademas, C. E./Kalantzi-Azizi, A. (2004): *The stress process, self-efficacy expectations and psychological health*. Personality and Individual Differences, 37, pp. 1033-1043.
- Karademas, C. E./Kalantzi-Azizi, A./Efstathiou, G. (2002): *Examinations, performance expectations, cognitive appraisal and psychological health in Greek university students*. Conference Papers, FEDORA–Psyche Conference, Lisbon, pp. 172-181.
- Knigge–Illner, H./Kruse, O. (Eds) (1994): *Studieren mit Lust und Methode*. Laireiter, A.-R. (2003): *Qualitätsmanagement in der Verhaltenstherapie – Praxis*. In: Harter, M./Linster, H.W./Stieglitz, R. D. (Hg.): *Qualitätsmanagement in der psychotherapie*. Göttingen, S. 215-239.
- Lazarus, R. S. (1999): *Stress and emotions: A new synthesis*. New York.
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): *Stress, appraisal and coping*. New York.
- Lefkowitz, E. S. (2005): *"Thinks have gone letter": Developmental changes among emerging adult after the transition to University*. Journal of Adolescent Research, 20, pp. 40-43.
- Leondiadou, A./Kalantzi-Azizi, A./Harila, D. (2006): *Cooperation between an educational institute of cognitive behavioural therapy (IBRT) and a mental health service (Laboratory for Students, University of Athens)*. Poster presentation, 36th European Congress of EABCT, Paris.
- Levine, A./Cureton, J. S. (1998): *When hope and fear collide: A portrait of today's college students*. San Francisco.
- Levinson, D./Darrow, C./Klein, E./Levinson, M./Mc Kee, B. (1978): *The seasons of a man's life*. New York.
- Meichenbaum, D./Goodman, J. (1971): *Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control*. Journal of Abnormal Psychology, 77, pp. 115-126.
- Olohan, S. (2004): *Student mental health. A university challenge? The Psychologist*, 17(4), pp. 192-195.
- Pearsons, J. B./Davidson, J. (2003): *Cognitive – behavioural case formulation*. In: Dobson, K. S. (Ed.): *Handbook of cognitive – behavioural therapies*. New York.
- Raue, P. J./Goldfried, M. R. (1994): *The therapeutic alliance in cognitive – behaviour therapy*. In: Horwarth, A. O. /Greenberg, L. S. (Eds): *The working alliance: Theory, research and practice*. Oxford.
- Rott, G. (1996): *Interaction between emotion, cognition and behaviour as a focus for higher education in student counselling*. In: Georgas, J./Manthjuli, M. /Besevegis, E./Kokkevi, A. (Eds): *Contemporary psychology in Europe: Theory, research, applications*. Proceedings of the IVth European Congress of Psychology. Göttingen, pp. 272-287.
- Rott, G. (2005): *Internationalization within higher education in an expanding Europe: New developments in psychological counselling*. Groningen: FEDORA Psyche Conference.
- Rott, G. (2006): *Professional challenges: Guidance and counselling within the European higher education area*. Key lecture, IX FEDORA Congress, Vilnius.
- Schumann, W. (2007): *Psychological counselling in German universities – a view into the future*. Workshop held by The 2007 Psyche Conference, 5-8 Sept., Rethymno, Griechenland.
- Selye, H. (1974): *Stress without distress*. Philadelphia.
- Tarrier, N. (Ed.) (2006): *Case formulation in cognitive behaviour therapy*. Hove: Brunner Rontlege (available from info.ex.ac.uk/Psychology/docs/courses/3223/assessment_and_formulation.pdf).
- The FEDORA Charter on Guidance and Counselling within European Higher Education Area (2007)*: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/edocs/documente/zsb/fedora/general/orthers/fedoracharter/fedchart.pdf>.
- Ursin, H./Eriksen, H. R. (2004): *The cognitive activation theory of stress*. Psychoneuroendocrinology, 29, pp. 567-592.
- Young, J. E. (1999, revised edition): *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. UK.
- ZarZrett, N./Eccles, Z. (2006): *The passage to adulthood: Change of late adolescence*. New Directions for Youth Development, 111, pp. 13-28, Wiley Periodicals, www.interscience.wiley.com.

■ **Dr. Anastasia Kalantzi Azizi**, Professorin für Klinische Psychologie, Lehrstuhl für Klinische Psychologie, Fachbereich Psychologie, Direktorin der Psychologischen Beratungsstelle für Studenten, Universität Athen, E-Mail: kalantzi@psych.uoa.gr

im Verlagsprogramm erhältlich:

Otto Wunderlich (Hg.): Entfesselte Wissenschaft.

Bielefeld 2004, ISBN 3-937026-26-6, 188 S., 19.90 Euro

Winfried Ulrich: Da lacht der ganze Hörsaal. Professoren- und Studentenwitze.

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

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

Michael Weegen



Der Teilarbeitsmarkt Schule im Umbruch - Konsequenzen für die Beratung

Wer heute Studieninteressierte oder Studierende zum Thema „Lehrer werden“ berät, weiß um die vielen schwierigen Komponenten, die dieses Thema in sich birgt. Mit Blick auf die Umstellung der traditionellen Lehramtsstudiengänge auf die neuen gestuften Strukturen und Modelle lässt sich derzeit bundesweit eine große Unsicherheit sowohl bei den zu Beratenden als auch bei den Beratern konstatieren. Fragen zu den späteren Einstellungsperspektiven und zur zukünftigen Situation des Teilarbeitsmarktes Schule - die ja sehr häufig gestellt werden - lassen sich vor dem Hintergrund des Umbaus nur näherungsweise - wenn überhaupt - beantworten. Und nicht selten rückt dabei der wichtigste Aspekt, ob jemand für den Lehrerberuf die richtige Einstellung, eine persönliche Eignung und notwendige Fähigkeiten mitbringt, an den Beratungs- und Entscheidungsrand. Beginnen wir mit diesem essentiellen Aspekt der Entscheidung zum Lehrerberuf.

1. „Lehrer werden“

Zentrale Ergebnisse einer neuen empirischen Längsschnittstudie der Universität Frankfurt wiegen mit Blick auf eine falsche Studienwahl und eine nicht ausreichende Beratung schwer:

Bereits nach den ersten vier Berufsjahren fühlten sich zehn Prozent der befragten Lehrer stark überfordert. Eine nicht unbeträchtliche Gruppe von 25 Prozent aller Studienanfänger wollte eigentlich nie Lehrer werden und empfand die Studienwahl nur als Notlösung (vgl. Rauin 2007). Fast die Hälfte dieser Gruppe stieg wieder aus, sobald sich ihr eine Alternative bot. Und obwohl sich bereits nach sechs Semestern viele Studierende in Bereichen wie berufsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Engagement im Studium, berufliche Motivation und fachliches Wissen selbst schlechte Noten gaben, hielten sie am Berufsziel Lehrer fest (vgl. Rauin S. 61). Dieser Entschluss gilt dann in der Regel für ein ganzes Berufsleben. Bei der in der Untersuchung vorgenommenen Selbstbewertung der Lehramtsstudierenden kristallisierten sich drei Idealtypen heraus:

„Riskant Studierende“: Berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale werden von Ihnen selbst skeptisch beurteilt. Eigentlich haben sie das Lehramtsstudium gewählt, weil sie keine bessere Alternative fanden.

„Die Engagierten“: Sie investieren viel ins Studium, lehnen hedonistische Gründe für die Lehrerwahl klar ab und arbeiten bereits in Seminaren intensiv mit.

„Die Pragmatiker“: Sie integrieren sich ins Studium über soziale Beziehungen zu Kommilitonen und weniger über themenbezogene Mitarbeit in Seminaren. Das Studium war aber keine Notlösung - sondern man investiert einfach weniger (vgl. Rauin 2007).

Als Quintessenz empfehlen die Forscher, dass mehr in die Beratung der Studienanfänger investiert werden sollte, damit diese ihre Wahl noch einmal kritisch ins Auge fassen können.

In diesem Kontext wird auf das einzig empfehlenswerte internetbasierte Instrument verwiesen, dass zur ersten Selbstüberprüfung - mit Blick auf die Wahl des Lehrerberufes - herangezogen werden kann.

2. Karriereberatung für Lehrer/-innen: CCT - Career Counselling for Teachers

Über speziell zusammengestellte Fragencluster können Interessierte Selbsteinschätzungen von Persönlichkeitsmerkmalen vornehmen, die für den Lehrerberuf relevant sind. Fünf Aspekte stehen hier im Vordergrund:

- Fragebogen zur pädagogischen Vorerfahrung,
- Persönlichkeitsfragebogen – Student/innen,
- Interessenfragebogen – Studenten/innen,
- Fachwahl-Fragebogen,
- Fragebogen zu Erfolgen und Schwierigkeiten in der Unterrichtsarbeit für Student/innen.

Ein solcher Test kann sicherlich ein persönliches qualifiziertes Beratungsgespräch in keiner Weise ersetzen, aber als Selbsterkundungsverfahren bietet er erste Orientierungsinformationen, die „Einblicke“ zur vertieften Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Berufsfeld ermöglichen können. CCT wird vom gemeinnützigen Verein Career Counselling for Teachers getragen.¹ CCT betont, dass man viele Fähigkeiten und Erfahrungen sicherlich erst durch die Ausbildung zum Lehrer erwirbt. Auch kann man auf sehr unterschiedliche und individuelle Weise ein ‚guter Lehrer‘ oder eine ‚gute Lehrerin‘ sein. CCT möchte den Ratsuchenden zu einer befriedigenden und erfolgreichen Lehrer-Berufslaufbahn begleiten und unterstützen und betont deshalb aus-

¹ Der Verein hat seinen Sitz am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Im Vereinsvorstand sind Vertreter/innen der Partnerländer Deutschland, Österreich und Schweiz vertreten. In Deutschland wird zurzeit ebenfalls eine Vereinsgründung vorbereitet.

drücklich: „Es gibt bestimmte grundlegende Persönlichkeitsdimensionen und Interessen, die für das Lehramt förderlich sind“. Genau diese lassen sich mit den aufschlussreichen Tests von CCT einfach feststellen (CCT - Career Counselling for Teachers 2008; vgl. <http://www.cct-germany.de>).

3. Die neuen Unsicherheiten

Die Umstellung der grundständigen Lehrerbildung auf Bachelor- und Master (BA/MA)-Studiengänge sind von Anfang in den Bundesländern unterschiedlich stark vorangetrieben worden. Das Lehrerbildungszentrum der Münchner Ludwig Maximilians Universität (LMU) benötigt 13 Seiten, um die Modelle aller Bundesländer halbwegs abzubilden (vgl. LMU 2008). Von der neuen Vielfalt der Möglichkeiten - die gestuften Studiengänge auf die Lehrerausbildung an Universitäten anzuwenden - sind nicht nur potentielle Kandidaten für den Lehrerberuf verunsichert, sondern in zunehmendem Maße auch die Berater selbst: So kann mit dem Bachelor-Abschluss allein keine lehrerspezifische Befähigung für den zukünftigen Schuldienst erworben werden. In Berlin hat man vor diesem Hintergrund das neue Profil des Schullehrerassistents bzw. Lernassistenten kreiert, der zusätzlich in Schulen eingesetzt werden und die Arbeit des Klassenlehrers unterstützen soll. Weiter soll er Förderunterricht und verschiedene Betreuungsaufgaben übernehmen.

In einem einjährigen modularisierten Traineeprogramm sollen die Lernassistent(en)/Innen auf ihren Einsatz in der Schule berufsbegleitend vorbereitet werden (vgl. Kleine Anfrage und Antwort zum Thema Hochschule vom 14.01.2008).

Inwieweit andere Bundesländer dem Berliner Modell folgen, bleibt derzeit abzuwarten. Mit Blick auf den Übergang in das angestrebte Master-Studium zur Erreichung eines Staatsexamens bzw. eines adäquaten Abschlusses sind die von der KMK 2005 vorgelegten „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Master-Abschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden“, für alle Bundesländer verbindlich: Um Lehrer zu werden, sind ein Bachelor- und ein Master-Abschluss an einer Universität oder gleichgestellten Hochschule mit mindestens zwei Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften in der Bachelor-Phase sowie in der Masterphase erforderlich (Ausnahmen können die Länder bei den Fächern Kunst und Musik vorsehen, vgl. KMK 2005, S. 2 f.).

Die Übergangsregelungen in die Master-Phase sind aber weder auf Bundesebene noch auf Länderebene eindeutig bzw. einheitlich geregelt (vgl. Witte/Stuckrad 2007 oder Moog/Vogel 2006). Inwieweit hier alleine der Bachelor-Notendurchschnitt einen Masterplatz garantieren kann, bleibt aufgrund der kapazitären Verflechtungen zwischen den Bachelor- und Master-Studiengängen nach wie vor unklar (vgl. Weegen 2004).

Gerade diese Unsicherheit zur Erlangung eines Master-Studienplatzes bereitet nicht nur den zukünftigen Lehramtsstudierenden große Sorgen. Dementsprechend lässt sich gegenwärtig nur schwer einschätzen, inwieweit dieses optionale Studienprofil das Gesamtangebot an Lehramtsabsolventen in Zukunft beeinflussen wird.

4. Rahmenbedingungen des Teilarbeitsmarktes Schule

Wer sich heute trotz dieser Unsicherheiten für ein Lehramtsstudium entscheidet, orientiert sich zudem nicht selten an der aktuellen Arbeitsmarktsituation. Diejenigen, die aber 2008 oder später ein Lehramtsstudium aufnehmen, können sich in der Regel erst ab 2015 auf eine Lehrerstelle im öffentlichen Schuldienst bewerben. Bis dahin werden sich die Rahmenbedingungen und die Einstellungssituation jedoch grundlegend geändert haben. Sicherlich wird fast jeder zweite Lehrer, der heute im Schuldienst tätig ist, aus Altersgründen ausscheiden. Allerdings wäre es ein Fehlschluss anzunehmen, jede freigewordene Lehrerstelle würde „neubesetzt“ werden. Zwei wichtige Faktoren spielen dabei eine wesentliche Rolle: Auf der einen Seite wird sich die Schülerzahl von derzeit 12,3 Millionen auf unter 10,1 Millionen reduzieren, was mindestens einer achtzehnprozentigen Verminderung des Gesamtbestandes entspricht (vgl. detailliert dazu die KMK-Schülerzahlenprognose bis 2020 (vgl. KMK 2007)). Aufgrund dieser demographischen Veränderung muss etwa ein Drittel der ausgeschiedenen Lehrkräfte nicht durch neue Lehrer ersetzt werden. Auf der anderen Seite sind die fiskalischen Voraussetzungen für eine Lehrerversorgung, wie wir sie heute noch haben, mit großer Wahrscheinlichkeit nicht mehr gegeben. Bereits im Jahr 2003 summieren sich die Versorgungsausgaben für pensionierte Beamte - von denen Lehrer die größte Gruppe bilden - auf ca. 25 Milliarden Euro. Bis zum Jahr 2020 wird sich dieser feststehende Haushaltsposten - preisbereinigt - kalkulatorisch fast verdoppelt haben (vgl. Raffelhüschen 2005).

5. Politischer Anspruch und Einstellungsrealität im Schuljahr 2007/08

Niemand hat bisher vor dem Hintergrund der schwierigen Haushaltslage in Bund, Ländern und Gemeinden die Frage beantwortet, wie eine Sicherung der Schulhaushalte - und diese liegen auf Länderebene - im bisherigen Umfang gewährleistet werden kann. Bei Beurteilung der langfristigen Einstellungsperspektiven darf das fiskalische Problem nicht ausgeblendet werden. Schulzeitverkürzung, Erhöhung der Wochenarbeitszeit und des Austrittsalters der Lehrer könnten den Einstellungsbedarf in Zukunft erheblich vermindern. Insbesondere sollte die Wahl der Schulform/-stufe und die der Fächer mit Blick auf einen sich verengenden Bedarf wohlüberlegt sein. Die Einstellungsrealität in den Ländern zeigt in der Tat ein widersprüchliches Bild, das zwischen politischem Anspruch und schulischer Wirklichkeit immer weiter auseinander fällt. Die Ergebnisse der bisherigen Analysen der AG Bildungsforschung und Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen zeigen anhand von Sonderauswertungen Belege für eine zunehmend restriktive Einstellungspraxis der Länder (vgl. Dederling/ Meetz 2007). So sind die Einstellungszahlen von Lehrerinnen und Lehrern in den Jahren von 2003 bis 2007 nicht so hoch gewesen, wie von der KMK im Berichtsjahr 2003 prognostiziert worden ist: „Die Einstellungspraxis der 16 verantwortlichen Bundesländer eröffnet jedoch einen anderen Blickwinkel. Zwischen 2003 – dem Jahr des Erscheinens der KMK-Studie

(vgl. KMK 2003a) und 2005 wurden insgesamt schulformübergreifend knapp 14.000 Lehrkräfte weniger eingestellt als dies erwartet worden war. 2006 wurde der Trend, dass immer weniger Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden, als dies prognostiziert worden ist, zunächst gestoppt. Die Einstellungszahlen lagen sogar leicht über den für 2006 prognostizierten Werten: Statt der nach KMK-Angaben erforderlichen 26.000 Einstellungen wurden 26.452 neue Lehrerinnen und Lehrer eingestellt (vgl. KMK 2007, S. 6). Eine Trendwende markieren die Einstellungszahlen des Jahres 2006 offenbar nicht, denn im Jahr 2007 blieben die Neueinstellungen um knapp 3.800 Personen hinter den von der KMK erwarteten 25.000 Neueinstellungen zurück: 21.207 neue Lehrerinnen und Lehrer fanden 2007 zwischen Kiel und München eine Einstellung im öffentlichen Schulwesen" (vgl. Dedering/Meetz 2007). Zu den Ursachen konstatieren die Autoren: „Ursächlich für die - gemessen an der KMK-Prognose - geringeren Einstellungszahlen seit 2003 sind vor allen Dingen Arbeitszeiterhöhungen für Lehrkräfte in einzelnen Bundesländern, im Bundesbeamtengesetz festgelegte Pensionsminderungen bei vorzeitigem Ausscheiden aus dem Dienst und auch die finanzpolitischen Prioritätensetzungen in den einzelnen Landeshaushalten“ (ebenda).

6. Ausblick statt Prognose

Die Ergebnisse der hier in Rede stehende Analyse, die von dem Bildungsforscher Klaus Klemm initiiert worden ist, zeigen weiterhin, dass es bundesweit im Primar- und Gymnasialbereich einen nennenswerten Bewerberüberhang gibt. Eine vorsichtige Hochrechnung der Essener Arbeitsgruppe gelangt zu dem Ergebnis, dass 2007 bereits über 30.000 Bewerber und Bewerberinnen mit ihrem Wunsch, als Lehrer oder Lehrerin eingestellt zu werden, nicht zum Zuge gekommen sind. Mit Blick auf die langfristigen Beschäftigungsperspektiven (2014 und später) würde eine Beibehaltung bzw. Forcierung des restriktiven Einstellungskurses der Länder vor dem Hintergrund des derzeitigen Höchstniveaus bei den Studienanfängerzahlen (im Lehramtsbereich) für den Arbeitsmarkt Schule spürbare Konsequenzen haben. Bereits die Anhebung des Unterrichtsdeputates um eine Wochenstunde hätte mit Bezug auf die knapp 800.000 beschäftigten Lehrkräfte zur Folge, dass sich der Einstellungsbedarf in der Summe dann um gut 32.000 Lehrkräfte vermindern würde. Laut aktueller Erhebung des Statistischen Bundesamtes (2008) hat sich das durchschnittliche Pensionsalter von 59 (im Jahr 2000) auf 62 Jahre erhöht. Der Gesamtanteil der Lehrerinnen und Lehrer, die mit Erreichen der Regelaltersgrenze (65. Lebensjahr) in den Ruhestand gingen, ist von 26% im Jahr 2004 auf 35% im Jahr 2005 gestiegen. Derartige Veränderungen wirken sich - vor dem Hintergrund der aus dem Jahre 2001 zugrunde gelegten Bedingungen - eindeutig bedarfsmindernd aus. Weitere Maßnahmen zur Optimierung einer kostenneutralen Bedarfsdeckung sind absehbar: Nach- und Weiterqualifizierung für Lehrkräfte zum Einsatz in Mängelfächern, erweiterte Einstellungstermine zum Vorbereitungsdienst für Hochschulabsolventen, z.T. auch Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen bei einem Studiengangwechsel, Maßnahmen zur Erleichterung bzw. Stärkung der räumlichen Mobilität von Lehrkräften, Maßnahmen für

Seiteneinsteiger - vor allem im berufsbildenden Bereich, Optimierung der Einstellungsverfahren, Erhöhung der Kapazitäten bei den Pädagogischen Fachseminaren und Öffnung des Vorbereitungsdienstes für andere Hochschulabschlüsse. Andere mögliche Maßnahmen könnten sich auf die bereits im Dienst befindlichen Lehrkräfte beziehen. Auch diese sind kalkulatorisch - beispielsweise in einer zusätzlichen Variante - nicht aufgenommen worden. Es wären folgende denkbar: Aufstockung von Teilzeit- in Vollzeitverhältnisse, restriktivere Gewährung von Teilzeitbeschäftigung und die Einführung von Arbeitszeitmodellen, durch die zusätzliche Kapazitäten zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung gewonnen werden können (vgl. KMK 2003, S. 15). In der KMK-Prognose wird aber ausdrücklich auf die 'Unsicherheitsfaktoren' hingewiesen (vgl. KMK, S. 18).

Wie bereits erwähnt, könnten die optionalen Studienprofile das Gesamtangebot an Lehramtsabsolventen beeinflussen. Negativ vor allem dann, wenn insgesamt der Bedarf an Hochschulabsolventen steigt, aber das Hochschulsystem nicht mehr genügend neue Absolventen hervorbringt. Die derzeitige reale Entwicklung signalisiert insgesamt nicht nur eine zurückbleibende Entwicklung, sondern eigentlich schon einen Bruch: Die Anfängerzahlen der letzten vier Jahre sinken bzw. stagnieren - gemessen an dem 2003 erreichten Niveau - dies erst recht, legt man die prognostizierten Entwicklungsdaten der KMK zugrunde (bis zu 20% Abweichung). Erstmals seit Einführung der gesamtdeutschen Hochschulstatistik zeigt sich dabei ein Rückgang bei der Anfängerquote von ehemals 38,9% auf aktuell unter 37%. Ausreißer oder Trendwende? Die Frage lässt sich derzeit nicht endgültig klären. Die Entwicklung läuft aber eindeutig dem offiziell prognostizierten Trend zuwider und muss als Warnsignal bewertet werden (vgl. Weegen 2007).

Literaturverzeichnis

- CCT - *Career Counselling for Teachers*: Karriereberatung für Lehrer/-innen. <http://www.cct-germany.de/> (vom 05.02.2008).
- Dedering, K./Meetz, F. (2008): Lehrerbearbeitungsmarkt 2007: Abermals weniger Lehrereinstellungen als prognostiziert. In: Buchen, H./Horster, L./Rolf, H.-G. (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen - Konzepte - Strategien. Heft 38 (im Erscheinen).
- Thamm, M. (2008): Forschung - Kleine Anfragen zum Thema Hochschule, Bachelor-Studium an den Berliner Universitäten, Abgeordnetenhaus Berlin. 16. Wahlperiode mit Antwort vom 14. Januar 2008 durch Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Drucksache 16/11, S. 542.
- KMK - *Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007)*: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2005 bis 2020. Dokumentation Nr. 182. Bonn.
- KMK - *Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005a)*: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Studiengängen, mit denen die Bildungsvoraussetzungen für ein Lehramt vermittelt werden (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005).
- KMK - *Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005)*: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 176. Bonn.
- KMK - *Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003)*: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 167. Bonn.
- KMK - *Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003a)*: Lehrereinstellungsbedarf- und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland - Modellrechnung 2002 - 2015. Dokumentation Nr. 169. Bonn.

- Moog, H./Vogel, B.(2006): Bachelor- und Masterstudiengänge: Materialien zur Organisation und Ressourcenplanung. HIS: Forum Hochschule 1/2006.
- Raffelhüschen, B.(2005): Die Pensionslasten der Bundesländer im Vergleich: Status Quo und zukünftige Entwicklung. Diskussionsbeiträge des Instituts für Finanzwissenschaft, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, S. 129.
- Rauin, U.(2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. In : Forschung Frankfurt 3/2007 S. 60-63.
- Rauin, U. /Maier, U.(2007): Subjektive Einschätzungen des Kompetenzerwerbs in der Lehramtsausbildung. In: Lüder, M./ Wissinger J.: Forschung zur Lehrerbildung, Münster 2007, S. 103-133.
- Weegen, M. (2004): Bachelor- und Master: Übergänge zwischen strukturellen Verwerfungen und kapazitären Fallstricken. In: Das Hochschulwesen, Jg. 51/H. 6, S. 6-9.

- Witte, J./ Stuckrad von, T. (2007): Kapazitätsplanung in gestuften Studienstrukturen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern. CHE Arbeitspapier Nr. 89 des CHE, Gütersloh.

■ **Dr. Michael Weegen**, Lehrer und Erziehungswissenschaftler, Leiter des Projekts Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen,
E-Mail: michael.weegen@uni-due.de

Ulrich Welbers (Hg.):

Studienreform mit Bachelor und Master

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



Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet. Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformatarbeit vor Ort direkt nutzbar sind. Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen. Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist. Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformlösungen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirksame Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.

ISBN 3-937026-11-8, Bielefeld 2003,
528 Seiten, 29.50 Euro

Bestellung

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Reihe Motivierendes Lehren
und Lernen in Hochschulen:
Praxisanregungen

im Verlagsprogramm erhältlich:

Anne Dudeck, Bettina Jansen-Schulz (Hg.)
Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip

ISBN 3-937026-47-9, Bielefeld 2006, 172 Seiten 23.00 Euro

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



Alfred Töpfer

Fragen der ZBS an Alfred Töpfer, Stiftung Warentest, zu „Studienberatung auf dem Prüfstand“

Auf der letzten GIBeT-Herbsttagung in Wernigerode führte Alfred Töpfer, Mitarbeiter der Stiftung Warentest, einen Workshop mit dem Titel „Studienberatung auf dem Prüfstand“ durch, in dem er die Ergebnisse einer Studie zur „Berufs- und Ausbildungsberatung“ vorstellte. Zu meiner großen Verwunderung erfuhr ich, dass die Studienberatung in diesem Test schlecht wegkommt. Studienberatungsstellen seien laut Beurteilung der Testpersonen „tendenziell unfreundlich, schlecht organisiert und strukturiert, aber was die Ratsuchenden wissen wollen, erfahren sie“. Ein Urteil, das im totalen Widerspruch zu den positiven Feedbacks steht, die z.B. die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin täglich von ihrer Klientel erhält! Um der Sache genauer nachzugehen, haben wir einige Fragen an Alfred Töpfer als den verantwortlichen Projektleiter dieser Studie gerichtet, die er schriftlich beantwortet hat. Die Fragen stellte Helga Knigge-Illner.

ZBS: Wie wurde die Auswahl der Studienberatungsstellen durchgeführt? Ist die Auswahl repräsentativ? Als ehemalige Mitarbeiterin der Studienberatung der Freien Universität Berlin interessiert mich natürlich auch, ob unsere Beratungsstelle darin vertreten war.

Alfred Töpfer (A.T.): Zunächst Einiges zum Hintergrund der Studie: Ende 2006 bis Mai 2007 haben wir die Untersuchung zum Thema „Berufs- und Ausbildungsberatung“ durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in FINANZtest 10/07 veröffentlicht. Es ging hierbei im Wesentlichen um die Berufsorientierung bzw. Unterstützung bei Problemen und Fragen zur Ausbildung. Es wurden primär die Angebote der Arbeitsagenturen getestet. Ergänzend wurden auch die Berufs- bzw. Ausbildungsberatungen der Industrie- und Handelskammern, der Handwerkskammern, der kommunalen Beratungsstellen, einiger privater Anbieter und auch der Studienberatungsstellen unter die Lupe genommen. Bei den Studienberatungsfällen wurde telefonischer Kontakt über die im Internet angegebene Telefonnummer, die sich über die Suche unter dem Stichwort Studienberatung bei der ausgewählten Hochschule ergeben hat, aufgenommen und um ein Beratungsgespräch nachgesucht. Insgesamt wurden neun Beratungsgespräche geführt. Parallel haben angehende Abiturienten mit dem Wunsch nach einem Studium bei der Arbeitsagentur bezüglich eines Beratungswunsches angefragt. Bei der Berücksichtigung der verschie-

denen Anbietergruppen bei der Beratung ging es darum, strukturelle Unterschiede z.B. im Verfahren und in der Vorgehensweise zu identifizieren, aber auch mögliche qualitative Unterschiede festzustellen. Im Übrigen ist der Begriff der Repräsentativität in diesem Zusammenhang nicht Ziel führend. Es ist nicht unser Anspruch, die Beratungsleistung repräsentativ zu messen und zu beurteilen. Dieses hat mehrere Gründe:

- a) Allein aufgrund der Anzahl der existierenden Hochschulen und der damit verbundenen Studienberatungsangebote ist eine repräsentative Auswahl aus forschungsökonomischen Gründen für die Stiftung Warentest nicht realisierbar. Da jede Hochschule als rechtlich eigenständige Organisation zu betrachten ist, besteht auch keine Möglichkeit, die Qualitätsergebnisse einer Hochschule auf eine andere zu übertragen.
- b) Dieses ist beispielsweise bei den Arbeitsagenturen möglich. Der Anbieter „Arbeitsagentur“ ist für seine Beratungsleistung insgesamt verantwortlich und muss sich daran messen lassen. Im Ergebnis bedeutet dies, dass die Qualitätsbeurteilungen von Beratungsangeboten an bestimmten Standorten auf andere, nicht im Test einbezogene Beratungseinrichtungen der Arbeitsagenturen übertragbar sind. Um repräsentative Untersuchungen geht es bei den Tests der Stiftung Warentest auch nicht. Es wird davon ausgegangen, dass die Qualität der entsprechenden Waren bzw. Dienstleistungen den gestellten Anforderungen entspricht und dann geprüft, in wie weit dies tatsächlich gegeben ist. Finden sich Defizite in bestimmter Häufigkeit, so kann man mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass es sich hierbei nicht um einen Zufallseffekt handelt und man nur die „schlechtesten“ Angebote erwischt hat. Dieser Grundgedanke bestimmte das Design und die Fallzahlen. Die Fallzahl von zehn Studienberatungsfällen (von denen im Ergebnis nur neun auswertbar waren) ist ein Stück weit beliebig. Die Erfahrungen vieler Untersuchungen der Stiftung Warentest haben ergeben, dass bei dieser Größenordnung systematische Auffälligkeiten erkennbar werden.

Leider muss ich die Antwort hinsichtlich der Berücksichtigung der Beratungsstelle der Freien Universität Berlin schuldig bleiben. Zum einen geben wir die Beratungsstellen allein schon zum Schutze der Betroffenen nicht preis, nicht einmal wenn die Anbieter direkt anfragen. Zum anderen

macht dieses wenig Sinn, da es nicht um dieses einzelne Fallbeispiel geht, obwohl eine Rückmeldung für den Anbieter von Interesse wäre.

ZBS: Sie haben in Ihrer Untersuchung Testpersonen eingesetzt, die in Anspruch genommene Beratungsgespräche beurteilen mussten. Wie lief deren Auswahl und Qualifizierung ab?

A.T.: Die Suche nach geeigneten Testpersonen war bei diesem Projekt extrem schwierig, galt es doch, zu den verschiedensten Untersuchungsmodellen zuverlässige Jugendliche zu finden, die einen entsprechenden Beratungsbedarf hatten und in der Lage waren, den Beratungsprozess zuverlässig zu dokumentieren. Der überwiegende Teil der Tester/innen wurde über Lehrer/innen eines medienpädagogischen Projektes der Stiftung Warentest rekrutiert. Bedingungen für die Auswahl waren:

- eine geeignete bundesweite Streuung,
- die Zuverlässigkeit und Befähigung der Testpersonen zur Durchführung und Dokumentierung des Beratungsgesprächs,
- die Passung der Tester/innen hinsichtlich der skizzierten Beratungsgrundmodelle,
- eine gleichmäßige bzw. dem Themenfeld adäquate Verteilung nach Geschlecht,
- ein realer Beratungsbedarf.

Hier hatten wir das Glück, auf die Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern der verschiedensten Schulen in Deutschland zurückgreifen zu können. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten am besten beurteilen, ob die Jugendlichen für die Untersuchung in Frage kamen. Die Jugendlichen - es waren fast 70 Personen - wurden im Vorfeld in Berlin in mehreren Veranstaltungen ausführlich geschult und mit den Erhebungsinstrumenten vertraut gemacht. Vor Beginn der Beratung wurde der Beratungsbedarf in einem extra Fragebogen erhoben. Die Jugendlichen erhielten einen Hinweisbogen, der u.a. Hilfestellung bezüglich des Vorgehens der üblichen Beratung gab, und die folgenden drei auszufüllenden Fragebogen:

- einen Vorabfragebogen zur Ermittlung des Beratungsbedarfs,
- einen Haupterhebungsbogen für die zentralen Bestandteile der Beratung,
- einen Fragebogen „nach der Beratung“.

Im Anschluss und nach erster Auswertung der Ergebnisse erfolgte eine Auswertungsveranstaltung mit den Testern. Wichtig ist hierbei anzumerken, dass die Beurteilung durch Expertinnen und Experten erfolgte und nicht durch die Testpersonen. Deren Aufgabe war es lediglich, den Beratungsprozess umfassend zu protokollieren. Selbstverständlich spielten auch einige wertende Einschätzungen der Testpersonen bei der Beurteilung des Falles eine Rolle. Gerade negative und positive Besonderheiten mussten gesondert begründet werden und wurden im Rahmen der Auswertungsbesprechung mit den Testpersonen hinterfragt.

ZBS: Wie kamen die Testpersonen zu ihren „Beratungsanliegen“?

A.T.: Ausgewählt wurden nur Testpersonen, die ein zu den Modellvorgaben passendes Beratungsanliegen hatten. Dieses wurde vorab per Telefon und E-Mail hinterfragt und dann im Rahmen der Schulung genau erhoben. Erst nach Auswertung der Vorerhebung wurde entschieden, ob die Testperson in Frage kommt. Hierbei kam es im Einzelfall vor, dass die Person doch nicht in Frage kam. Die Beratungsanliegen waren unterschiedlich. So hatten einige der Ratsuchenden bestimmte Studiengänge im Blick und erhofften sich Detailinformationen hierzu. Sie wollten ergänzend Informationen darüber, wie man die mögliche berufliche Entscheidung verwirklichen kann. Andere waren sich noch nicht genau über den beruflichen Werdegang im Klaren und wollten Hilfestellung bei der Klärung, wo die eigenen beruflichen Stärken, Schwächen und Interessen liegen. In einem weiteren Fall wollte jemand u.a. wissen, ob es sinnvoll sei, sich für einen Studiengang - wo er angenommen wurde - einzuschreiben, obwohl dieser schon seit zwei Monaten angefangen hat.

ZBS: Wie im Workshop zu erfahren war, haben die Testpersonen die jeweils erfahrene Beratung anhand von Fragebögen beurteilt. Wie wurden diese Fragebögen entwickelt? Welche Beurteilungsaspekte gingen darin ein?

A.T.: Die Fragebogen wurden mit Hilfe ausgewiesener Experten der Beratung entwickelt und in einem Fachbeirat mit Vertretern der Anbieter, der Wissenschaft und der Verbraucher erörtert. Im Wesentlichen wurden die drei folgenden Erhebungsbogen erarbeitet und zur Diskussion gestellt:

- Der Vorabfragebogen diente der Erfassung der Bedeutung des Beratungsgesprächs, der Ermittlung des Beratungsbedarfs und der Feststellung des Images der Beratungsinstitution.
- Mit dem Haupterhebungsbogen wurden die folgenden zentralen Bestandteile der Beratung erfasst: Terminvereinbarung, Rahmenbedingungen, Begrüßung und Vorstellung, Klärung des Beratungsanliegens, Erarbeitung der Beratungsziele, Hinterfragung der relevanten Aspekte zur Erreichung des Beratungsziels, Aufzeigen der „Wege“ sowie Erarbeitung der Lösungsmöglichkeiten und Realisierungschancen, Aufzeigen von Realisierungshinweisen/-hilfen und Realisierungswegen, Zusammenfassung der Ergebnisse, Klärung weiterer Schritte, Beurteilung des Beratungsgesprächs.
- Der Fragebogen „nach der Beratung“, sollte u.a. die „Behandlung der Beratungsanliegen“, den „Informationsstand nach dem Gespräch“, das „Verbleiben noch bestehender Beratungsanliegen“ und das „Image der Beratungsinstitution“ nach dem Gespräch erfassen.

Zu den genannten Aspekten wurden meist mehrere Fragen gestellt, die den jeweiligen Aspekt operationalisieren sollten. Welche Relevanz den Beurteilungen zukommt, wurde im Rahmen mehrerer Expertendiskussionen bestimmt und durch verschiedene Auswertungen hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit überprüft. Die Ratsuchenden Personen wurden nach ihrem Anliegen-Typus kategorisiert. Die objekttheoretische Grundlage bildete die Informationsstrukturelle Methodik (ISM) von Ertelt und Schulz (1997 und 2002). Die Informationserwartungen vor der Beratung wurden mit

dem Erfüllungsgrad nach der Beratung verglichen. Jeder Einzelfall wurde analysiert, um den Beratungsverlauf nachzuvollziehen.

ZBS: Könnten Sie das Ergebnis der Beurteilung der Studienberatungsstellen etwas erläutern?

A.T.: Negativ fiel auf, dass häufig keine eindeutigen Ziele der Beratung vereinbart wurden. Ein systematischer Aufbau des Beratungsprozesses war für einen Teil der Ratsuchenden nur teilweise bzw. kaum nachvollziehbar. Auch die Gesprächsergebnisse wurden in der Mehrheit der Testfälle nur ansatzweise zusammengefasst.

ZBS: Anscheinend müssen Sie ja von einem „idealen Konzept“ des Beratungsablaufs ausgegangen sein. An welchem Konzept haben Sie sich orientiert?

A.T.: Die dargestellten Aspekte des Hauptfragebogens skizzieren natürlich schon das notwendige Leistungsspektrum einer guten Beratung. Es geht hier weniger um die ideale Beratung, als darum, was man von einer guten Beratung erwarten muss bzw. sollte. Hierbei waren die meisten Aspekte auch bei der Diskussion mit den Expertinnen und Experten unstrittig. Diskussionsfähig ist beispielsweise, wie weit man den Jugendlichen die nächstfolgenden Schritte aufzeigen und diese dann auch einfordern sollte. Interessanterweise haben einerseits die Jugendlichen dieses stark vermisst, andererseits sahen einige Beraterinnen und Berater bei der Studienberatung dieses als kritisch an.

ZBS: Der Verlauf eines Beratungsgesprächs kann sehr unterschiedlich aussehen. Manchmal umfasst es eine ganze Reihe von bestimmten Schritten – wie z.B. von der Analyse des Anliegens über die Informationsvermittlung bis hin zu einem abschließenden Ergebnis. Manchmal löst aber eine gute Nachfrage des Beraters beim Ratsuchenden ein Aha-Erlebnis aus, das über die Erkenntnis geradewegs zur Lösung des Problems bzw. Anliegens führt. Wie lässt sich ein positiver Beratungsverlauf beschreiben, der eine adäquate Einschätzung ermöglicht, ohne dass er zum Schema „F“ gerät?

A.T.: Jeder einzelne Beratungsfall wurde hinsichtlich des Beratungsverlaufs für sich analysiert und bewertet. Hierbei ging es nicht darum, dass alle Merkmale im Sinne einer „typischen“ Beratung gleich verlaufen sind, sondern den Prozess adäquat zu beurteilen. Natürlich konnte eine Beratung, die beispielsweise gleich zu Beginn eine Lösung oder einen Aha-Effekt ausgelöst hat, eine optimale Beratung gewesen sein, obwohl im „klassischen Sinne“ viele Aspekte offen geblieben sind. Diese individualisierte Betrachtung machte

die Bewertung sehr aufwändig und schwierig, da man jedem Einzelfall gerecht werden musste.

ZBS: Welches Fazit haben Sie aus Ihrer Studie gezogen? Was sollte Ihrer Meinung nach die Studienberatung der Hochschulen verändern?

A.T.: Diese und auch andere Untersuchungen zur Beratungsqualität bei Arbeitsagenturen, Kammern, Frauenberatungsstellen, kommunalen Beratungsstellen haben u.a. eine unzureichende Einbindung bzw. Existenz von Informationssystemen, eine unzureichende Kooperation verschiedener, an Bildungsberatung beteiligter Akteure, sehr unterschiedliche Angebotsqualitäten und Professionalisierungsgrade, Angebotsprobleme für einige Beratungsmodelle und eine fehlende Klientenzentrierung zu Tage gefördert. Aus den Ergebnissen ergaben sich Anforderungen an Beratungseinrichtungen zur stärkeren Kundenorientierung. Diese Anforderungen versuchen wir im Rahmen von Vorträgen und Diskussionen mit den betroffenen Einrichtungen zu thematisieren. Hierbei lässt sich im Übrigen feststellen, dass es eine hohe Bereitschaft gibt, Leistungsdefizite zu verbessern. Allerdings existieren zum Teil auch schwierige Rahmenbedingungen, die bestimmte wünschenswerte Lösungen zumindest erschweren.

Da die Studienberatungen in dieser Untersuchung lediglich mit einer geringen Fallzahl berücksichtigt wurden, ist eine allgemeine Veränderungsempfehlung für die Studienberatung der Hochschulen etwas vermessen. Zwei Auffälligkeiten würde ich allerdings herausstellen. Erstens: Der Beratungsprozess scheint in höherem Maß von den Beratungspersonen bestimmt zu sein. Das Produktprofil „Beratung“ des Anbieters „Hochschule“ scheint verbesserungsfähig. Zweitens: Fast alle Tester/innen wünschten sich konkrete Vereinbarungen hinsichtlich der weiteren Schritte. Dieses Vorgehen scheint bei Studienberatungen eher nicht üblich zu sein. Hier würde ich einen Veränderungsbedarf sehen. Ansonsten sehe ich tendenziell einen grundsätzlichen Handlungsbedarf in Richtung Professionalisierung, Transparenz und Vernetzung.

ZBS: Wir danken Ihnen für das Interview.

Literaturverzeichnis

- Ertelt, B. J./Schulz, W. E. (1997): Beratung in Bildung und Beruf. Leonberg.
Ertelt, B. J./Schulz, W. E. (2000): Handbuch Beratungskompetenz. Leonberg.

■ Alfred Töpper, Dipl.-Math., Stiftung Warentest, Abteilung Weiterbildungstests, E-Mail: A.Toepper@Stiftung-Warentest.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Stefanie Schwarz, Don F. Westerheijden, Meike Rehburg (Hg.):
Akkreditierung im Hochschulraum Europa**

Bielefeld 2005 - ISBN 3-937026-36-3 - 261 Seiten

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

Anastasia Sofianopoulou & Diana Harila

Die Anwendung des kognitiven verhaltenstherapeutischen Modells in der Psychologischen Beratung von Studierenden an der Universität Athen: Ein Fallbeispiel



Die Psychologische Beratungsstelle für Studierende (offizieller Titel „Laboratorium für Psychologische Beratung von Studenten“) ist eines von drei Laboratorien des Psychologischen Instituts der Universität Athen. Ihre Aktivitäten sind vielfältig: Individualberatung, Psychotherapie, Gruppentherapie und Web(Tele)-Beratung, Supervision für zwei bis drei Praktikanten/innen des Master-Programms der Klinischen Psychologie, Durchführung epidemiologischer Studien von Diplomanden (Master-Niveau) und Doktorarbeiten mit Themen, die sich mit der Psychologischen Beratung bzw. Therapie von Studierenden sowie der Prävention von entsprechenden Problemen befassen (Efstathiou/Kalantzi-Azizi 2005). Ziel dieses Artikels ist es, eine Einzeltherapie, die mit einer 22jährigen Studentin im Rahmen der Studentenberatungsstelle der Universität Athen durchgeführt wurde, darzustellen und damit die Arbeitsweise der Beratungsstelle deutlich zu machen.

1. Der Ansatz der kognitiven Verhaltenstherapie

Die psychotherapeutische Richtung, die die Arbeit der Beratungsstelle charakterisiert, ist die kognitive Verhaltenstherapie. Es geht dabei um ein flexibles und effektives Modell einer Kurzzeittherapie, das den Aufgaben einer Stelle des öffentlichen Dienstes gerecht wird (Harila 1996). Der grundlegende Bestandteil des kognitiven verhaltenstherapeutischen Modells ist die Fallformulierung (Case formulation), auf der die Therapieplanung und die therapeutischen Interventionen aufbauen. Die fünf Bestandteile der Fallformulierung sind: Anamnese, Diagnostik/Assessment, Verhaltensanalyse, Zielsetzung und Evaluation. Das folgende Fallbeispiel wird anhand dieser fünf Teile beschrieben. Es geht um ein typisches Beispiel der Probleme unserer Klientel, die durch die Charakteristika dieser Lebensphase - wie z.B. Verwicklung mit der Familie und Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung - bestimmt sind. Die Therapie fand in der Studentenberatungsstelle statt und wurde unter der Supervision der Klinischen Psychologin der Beratungsstelle durchgeführt. Obwohl für die meisten Klienten durchschnittlich 15-20 Therapiesitzungen geplant sind, hat diese Therapie wegen der komplizierten Probleme, mit denen die Studentin konfrontiert war, länger als normalerweise üblich gedauert (insgesamt 30 Sitzungen, durchgeführt zwischen März und Dezember 2007).

2. Allgemeine Informationen zum Fallbeispiel

Katja ist 22 Jahre alt, geboren und erzogen in Athen. Sie studiert an der Universität Athen. In Athen wohnt sie mit ihren Eltern und ihrem älteren Bruder zusammen. Sowohl die Eltern als auch der Bruder sind freiberuflich tätig. Die Familie wird besonders vom Vater finanziell unterstützt. Katja arbeitet neben ihrem Studium in Teilzeit. Sie wandte sich aus eigenem Antrieb an die Studentenberatungsstelle; im letzten akademischen Jahr hatte sie an der von der Studentenberatungsstelle angebotenen Gruppentherapie für Stressbewältigung teilgenommen.

2.1 Hauptprobleme

Im Zuge der schriftlichen Datenerfassung vor der Therapie zählt Katja folgende Probleme auf:

„Ich kämpfe gegen mich selbst. Ich weise bulimisches Verhalten auf und habe Selbstmordgedanken. Ich kann mich mit den anderen nicht gut verstehen. Ich habe das Gefühl, dass ich anderen gegenüber empfindlich bin und dass die anderen denken, dass ich sie auf Abstand halte und egoistisch bin. Stress schlägt sich bei mir in allerlei körperlichen Beschwerden nieder. Zudem habe ich schwere Probleme mit meiner Familie. Ich fühle mich die ganze Zeit unsicher und breche oft zusammen. Ich möchte mich ausruhen und das Chaos, das ich in mir selbst und im Zusammenhang mit anderen empfinde, überwinden. Ich möchte glücklich sein. Ich habe das Gefühl, dass ich es nicht verdiene zu lachen. Ich fühle mich schlecht und bin unglücklich. Ich habe ein schlechtes Gewissen, weil ich zu diesem schwierigen Zeitpunkt nur an mich selbst denke. Ich fühle mich nicht nur hilflos, sondern auch unfähig.“

2.2 Aktuelle Probleme und bisherige Bewältigungsstrategien

Es gibt keinen bestimmten Auslöser für das Auftreten der Schwierigkeiten, die Katja erwähnt; dagegen äußern sich diese Schwierigkeiten als Ergebnis der schon lang bestehenden familiären Probleme und der Verwicklung von Katja in diese Probleme. In der Anamnese erwähnt Katja lange Perioden von Dysthymie, die schon mit 13 Jahren begannen, als sie bei jedem Anlass in Tränen ausbrach („ich war übersensibel“). Sie traten auch dann besonders auf, wenn die Schulleistungen nicht das von ihr gewünschte Niveau erreichten (Leistungen unter der Note 2). Diese Situation fand damals nach sechs Monaten ein Ende, als die Mutter

sie schlug, weil das ständige Weinen ihrer Tochter sie wütend machte. Katjas Stimmung begann sich vor drei Jahren zu verschlimmern, als sie feststellte, dass ihr Bruder Drogen nimmt. Um ihren depressiven Zustand zu überwinden, hört sie Musik, schreibt Verse oder macht Gymnastik.

Ein Hang zu Perfektionismus besteht bei ihr seit dem Schulalter, besonders ab dem 12. Lebensjahr: Sie bemühte sich, die beste Schülerin zu sein und gleichzeitig die Mutter im Haushalt zu unterstützen. Der Perfektionismus von Katja betrifft die guten Schulleistungen, die Ordnung zu Hause, die harmonischen Beziehungen in der Familie, den guten Gesundheitszustand und das tadellose Aussehen. Wenn eine Situation nicht so perfekt wie gewünscht ist, gerät Katja unter Stress und wird enttäuscht; gleichzeitig verlangt sie von sich, problematische Situationen möglichst schnell zu korrigieren. Die übliche Reaktion auf diesen Hang zum Perfektionismus ist der Stress, den Katja körperlich als Stiche in der Brustgegend und Magenschmerzen erlebt.

Ihre Beziehung zu den ihr nahe stehenden Personen wird dadurch bestimmt, dass sie immer versucht, die anderen zu unterstützen und die Starke zu sein. Deshalb ist sie stets bemüht, ihre Gefühle nicht zu äußern. Mit dem Verfassen von Liedern und Gedichten versucht sie, ihre Emotionen zu äußern und belastende Situationen zu verarbeiten. Diese Tätigkeit liebt sie sehr, sie wurde schon als Schülerin dafür ausgezeichnet.

Zu ihrem bulimischen Verhalten ist anzuführen, dass Katja schon als Kind eine rundliche Figur hatte. Deswegen wurde sie häufig von Vater und Bruder kritisiert. Mit 19 Jahren begann sie mit Diät und Turnen ihr Gewicht zu kontrollieren. In den letzten drei Jahren traten einige bulimische Zwischenfälle auf, insbesondere dann, wenn sie angespannt war und unter Stress stand. Sie turnt regelmäßig und sehr intensiv - 5- 6mal pro Woche, jedes Mal für 2-3 Stunden! In den letzten sechs Monaten hat sie das tägliche Turnen um 1-1,5 Stunden reduziert, weil die intensiven Gymnastikübungen ihre Harninkontinenz, die sie schon als Kind aufwies, verstärkten. Katja beschäftigt sich sehr intensiv mit dem Thema Ernährung und Körperbild; es bedrückt sie, dass sie in diesen Bereichen ihre Idealvorstellungen nicht verwirklichen kann.

3. Anamnese und diagnostische Erhebung

Bezüglich der psychiatrischen Anamnese ist festzuhalten, dass bei Katja mindestens in den letzten drei Jahren Dysthymie auftrat. Einzelne bulimische Attacken stellten sich im Zusammenhang mit körperlicher Anstrengung ein. Drogen- oder Alkoholmissbrauch wird nicht berichtet. In der schriftlichen Befragung vor Aufnahme der Therapie äußerte Katja Selbstmordgedanken; während der Therapie traten keine Selbstmordgedanken mehr auf.

3.1 Biographische Anamnese

„Meine Kindheit habe ich nie wirklich leben können, zu Hause war ich für alles verantwortlich“ berichtet Katja. Als sie zehn Jahre alt war und die Familie in die heutige Wohnung umzog, entwickelte sich bei ihrer Mutter eine Depression, begleitet von Alkoholmissbrauch (von Bier und schwereren Alkoholika). Ihre Funktionsfähigkeit nahm immer mehr ab. In den nächsten neun Jahren konnte die Mutter lediglich kochen und die notwendige Kleidung wa-

schon. Anlass und Grund für Auftreten und Verschlechterung der Symptome sind wahrscheinlich die Konflikte mit dem Ehemann. All diese Zeit über hat Katja die Rolle des Partners und Beschützers für die Mutter übernommen. Gleichzeitig versorgte sie notgedrungen die Mutter mit Alkohol. Wenn diese nicht betrunken war, konnte sie Geborgenheit, Liebe und Unterstützung geben; ansonsten neigte sie dazu, zu schreien, zu schimpfen und Katja zu beleidigen. Obwohl Katja erkennt, dass dieses Verhalten vom Alkoholmissbrauch der Mutter herrührte, kann sie diese Erlebnisse noch nicht bearbeiten und überwinden. - Die Mutter versuchte, den Alkohol aufzugeben, als Katja 19 Jahre alt war und sich selbst intensiv darum bemühte, abzunehmen. Katja fühlt sich am Alkoholmissbrauch der Mutter mitschuldig, weil sie glaubt, dass sie das Verhalten der Mutter bestärkt hat. Obwohl die Mutter seit drei Jahren nicht mehr depressiv ist und nun besser „funktioniert“, hat sie ihr übermäßiges Trinken nicht aufgegeben. Wenn die Mutter betrunken ist, wird sie Katja gegenüber – wieder und immer noch - kritisch, streitsüchtig und jähzornig.

Der Vater wird als gleichgültig beschrieben. In der Partnerschaft gibt es viele Konflikte. Der Vater hat die Mutter auch - zwei- oder dreimal - geschlagen. Er verhielt sich den Problemen der Familie gegenüber gleichgültig, unterhält aber seine Familie nach wie vor finanziell. Er betrog die Mutter oft, besuchte Bordelle und war längere Zeit von zu Hause abwesend, ohne sich bei der Familie zu melden. Katja hat all dieses von der Mutter erfahren, die sie immer über die Probleme mit ihrem Ehemann ins Vertrauen zog. Der Vater kritisierte Katja beständig - besonders wegen ihrer Figur. Die Beziehung zwischen Vater und Tochter hat sich in den letzten zwei Jahren verbessert. Der Vater zeigt nunmehr größeres Interesse und Anteilnahme an den Problemen seiner Familie. Die Konflikte zwischen dem Paar bestehen weiterhin, jedoch in abgemilderter Form.

Der Bruder wird ebenso wie der Vater als gleichgültig beschrieben. Mit 15 Jahren hat er angefangen gelegentlich Drogen zu nehmen, aber in den letzten drei Jahren nach seinem Militärdienst betreibt er regelmäßigen Drogenmissbrauch. Katja war die Erste, die seinen Drogenmissbrauch feststellte. Obwohl sie ihre Eltern darüber informierte, waren diese nicht motiviert, sich an Experten zu wenden, um den Bruder zu unterstützen. Am Anfang der Therapie nahm der Bruder unregelmäßig Heroin. Katja kümmerte sich sehr oft um ihn, wenn er unter Entzugssymptomen litt. Trotz aller Schwierigkeiten hat es Katja geschafft, eine gute Schülerin zu sein und an der Universität zugelassen zu werden. Mit 19 Jahren begann sie, sich um ihr Aussehen zu kümmern und mit einer Diät anzufangen. Bis heute treibt sie fünf- oder sechsmal pro Woche für 2-3 Stunden Gymnastik und achtet sehr auf ihre Ernährung. Sie weicht von diesem Programm nur dann ab (z.B. isst sie Süßigkeiten, Brot oder mehrere Portionen), wenn Sie alleine zu Hause ist, sich unter Stress befindet oder bedrückt ist.

Wichtige Lebensereignisse

Als wichtige Lebensereignisse werden von Katja die chronische Depression der Mutter, der Drogenmissbrauch des Bruders und die Konflikte zwischen den Eltern angesprochen, wobei sie immer versuchte, eine ausgleichende Rolle zu übernehmen, begleitet von der Angst, dass sie die Liebe des einen Elternteils verlieren würde, wenn sie den anderen

Elternteil unterstützte. Ein Ausgangspunkt für ihren Perfektionismus ist im Alter von 12 Jahren zu erkennen, als Katja bei „schlechten“ Schulleistungen (unterhalb der Note 2) zu weinen anfang. Der Perfektionismus übertrug sich auch auf ihre Gewichtskontrolle: Sie intensiviert ihre Gymnastik und fühlt sich schlecht, wenn sie nur ein bisschen mehr gegessen hat. Außerdem war und ist sie immer bemüht, ein harmonisches Klima in der Familie zu schaffen und sich für das bessere Funktionieren der Beziehungen einzusetzen.

Emotionale Beziehungen

Katja ist heterosexuell orientiert, ist aber bisher noch keine Beziehung eingegangen: „Ich bin ganz anspruchsvoll und mein Vater ist ein Modell, das ich in einer Partnerschaft vermeiden wollte“. Bis jetzt wählte sie Männer, bei denen sie schon im Voraus wusste, dass sie nicht für sie geeignet seien. Trotzdem war sie in sie verliebt, ohne aber zu versuchen, eine Beziehung mit ihnen einzugehen.

Freundschaften

Als Schülerin hatte Katja wenige enge Freundinnen, mit denen sie aber nie über die Probleme mit ihrer Familie diskutierte. Freundschaften und Lernen waren für sie immer der beste Weg, um die Schwierigkeiten innerhalb der Familie zu überwinden. Katja hat heute eine ganz enge Freundin und noch vier befreundete Kolleginnen von der Universität.

Medizinische Anamnese

In der medizinischen Anamnese werden Harninkontinenz und Stiche in der Brustgegend erwähnt („Besonders dann, wenn ich unter Stress bin und nicht reagieren kann“). Während des Gymnasiums litt sie oft unter Kopfschmerzen und Schwindelgefühlen. Katja ist sehr bekümmert wegen ihrer Harninkontinenz; sie war immer ein Problem – auch deshalb, weil sie das ideale Bild von sich selbst störte. Es erschien nicht notwendig, die kognitiven Funktionen von Katja zu messen.

3.2 Diagnostische Erhebungen

Diagnose nach DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, American Psychiatric Association 1994).

Axis 1: Dysthyme Störung 300.04 (Früher Beginn mit atypischen Merkmalen) - Nicht näher bezeichnete Essstörung

Axis 2: keine Diagnose

Axis 3: Harninkontinenz

Axis 4: Depression der Mutter, starke Paarkonflikte, Substanzmissbrauch des Bruders und Alkoholmissbrauch der Mutter

Axis V: 85 d.h. bezüglich der globalen Erfassung des Funktionsniveaus wurde eine gute Bewältigung der wesentlichen Lebensbereiche diagnostiziert

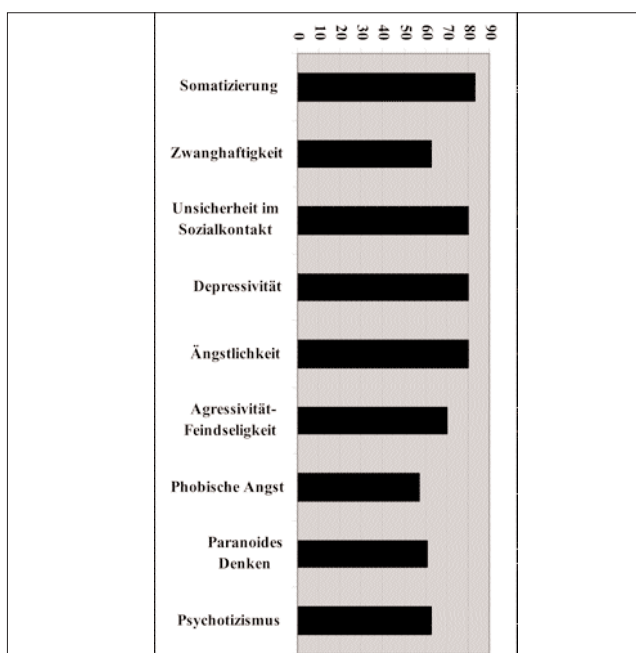
Psychometrische Instrumente und Fragebogen

Die Studenten, die sich an die Beratungsstelle wenden, füllen einen Antrag und den Fragebogen SCL-90-R (Symptom-Checkliste von L.R. Derogatis, 1992) aus, der auch für Griechenland standardisiert ist. Am Anfang der Therapie (Antrag am 12.10.2006 ausgefüllt) zeigte Katja das folgende Bild:

SCL-90-R (T-scores; Cut-off score für klinische Fälle: 70):

- Somatisierung: 83
- Zwanghaftigkeit: 63
- Unsicherheit im Sozialkontakt: 80
- Depressivität: 80
- Ängstlichkeit: 80
- Agressivität-Feindseligkeit: 70
- Phobische Angst: 57
- Paranoides Denken: 61
- Psychotizismus: 63

Abbildung 1: Testwerte von Katja im SCL-90-R zu Therapiebeginn



Einen Monat nach dem Ende der Therapie (am 17.12.2007) wies der erneut angewendete SCL-90-R eine deutliche Verbesserung ihrer Symptome auf (siehe Abbildung 2).

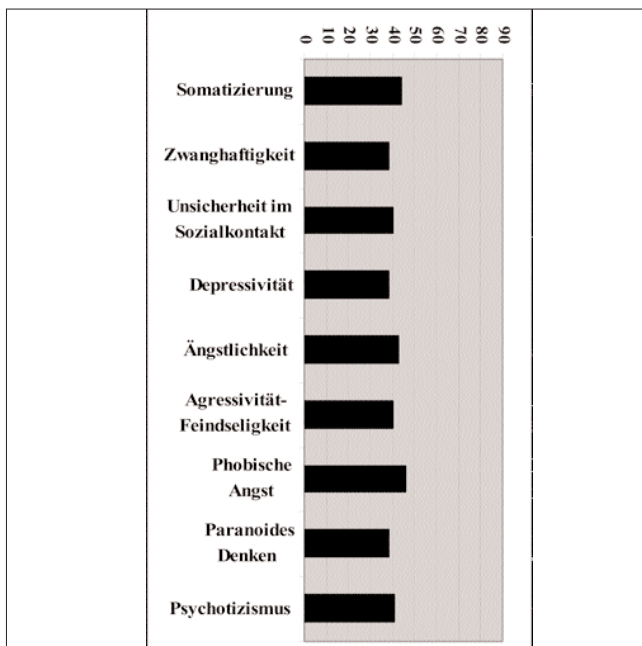
SCL-90-R (T- T-scores; Cut-off score für klinische Fälle: 70):

- Somatisierung: 44
- Zwanghaftigkeit: 38
- Unsicherheit im Sozialkontakt: 40
- Depressivität: 38
- Ängstlichkeit: 43
- Agressivität-Feindseligkeit: 40
- Phobische Angst: 46
- Paranoides Denken: 38
- Psychotizismus: 41

4. Fallanalyse

Ein typisches Persönlichkeitsmerkmal von Katja ist ihre Neigung zum Perfektionismus, der alle ihrer Lebensbereiche betrifft: Studium (fleißige Schülerin und Studentin), Beziehungen („Mein Partner soll genau meinen Wünschen entsprechen“), Aussehen (starke Angst, wenn sie etwas zunimmt), Rollen in der Familie (kontrolliert die Mutter und den Bruder bezüglich Drogenkonsum, auch den Vater, weil er Abstand von den familiären Problemen hält) sowie Ordnung und Sauberkeit in der Wohnung. Ihre Dysthymie kann als Auswirkung ihrer Neigung zum Perfektionismus gesehen

Abbildung 2: Testwerte von Katja im SCL-90-R zu Therapieende



werden. Das führt dazu, dass sie immer an die anderen denkt, nie ihre eigenen Bedürfnisse wahrnimmt und diese nicht äußert („Die anderen sind hilflos, ich muss mich dem Wohlbefinden der anderen widmen, weil ich die Starke bin und die Schwierigkeiten aushalten kann, bis ich zusammenbreche.“). Der Perfektionismus hilft ihr, den Anforderungen zu Hause zu entsprechen und gleichzeitig schützt er sie vor Depression oder auch vor dem Auftreten von dependentem Verhalten. Durch ihre perfektionistische Ausrichtung und die Tendenz zur Rationalisierung von schwierigen Situationen vermeidet sie es auch, ihre Emotionen (z.B. Trauer, Unglück, Freude) zu erkennen und zu äußern. Das führt zu heftiger Angst, die sich bei ihr vorzugsweise in körperlichen Symptomen wie tägliches Herzklopfen und Stiche in der Brustgegend manifestiert.

4.1 Wichtige Determinanten

- Alkoholmissbrauch der Mutter und Katjas ständige Unterstützung der Mutter:
Die Mutter versucht, ihre Depression zu überwinden, genau dann, wenn Katja anfängt, sich um sich selbst und um ihr Aussehen zu kümmern. Diät und Turnen haben auch die Bedeutung: „Du hast deiner Mutter geholfen, ihre Schwierigkeiten zu überwinden – du musst ein Vorbild sein.“ Gleichzeitig, wenn Katja von ihrer strengen Diät abweicht, fängt die Mutter wieder an, übermäßig Alkohol zu trinken.
Folge davon: Katja wird verstärkt darin, die Mutter zu unterstützen. Sie wird aber auch wütend und enttäuscht, wenn die Mutter rückfällig wird und sie dann spürt, dass alle Bemühungen sinnlos sind.
- Kritik von Vater und Bruder an ihrem Aussehen: Die anderen akzeptieren mich nicht. ->Perfektionismus bezüglich ihres Aussehens.
- Mutter und Bruder werden wahrscheinlich rückfällig werden. Sie versucht die Mutter und den Bruder intensiv zu kontrollieren, damit sie nicht wieder die schwierigen Si-

tuationen erleben muss, in denen die Mutter betrunken ist und der Bruder unter Entzugssymptomen leidet.

- Umgang mit den Problemen zu Hause in Verbindung mit Lernverhalten. -> Lernen als Ausweg wird positiv verstärkt. Katja wird anspruchsvoller sich selbst gegenüber.
- Die Wohnung sieht wie verlassen aus und es herrscht Unordnung: Sie räumt die Wohnung auf. Die Mutter verstärkt sie: „Die Wohnung sieht schön aus!“ Positive Kommentare von den anderen. Sie fühlt sich von den anderen akzeptiert. -> Bedürfnis nach absoluter Ordnung in der Wohnung wird verstärkt.

4.2 Horizontale Analyse gegenwärtiger Problemsituationen

Anhand eines Tagebuchs, das Katja führt, werden situationsbezogene Kognitionen aufgedeckt, die direkt zu unerwünschten oder problematischen Gefühlen und Verhaltensweisen führen. Es enthält die drei Spalten: Datum/Zeit und auslösende Situation; automatische Gedanken über die Situation; Gefühl(e); Verhalten/Reaktionen. Wenn ein automatischer Gedanke in ähnlichen Situationen immer wieder auftritt, handelt es sich um ein stabiles Denkmuster, das der Therapeut mit dem Patienten besprechen und durcharbeiten kann.

Im Folgenden zwei Beispiele aus Katjas Notizen:

Situation 1: Krach mit dem Bruder. Ich habe versucht, trotzdem mit dem Lernen weiterzumachen. Ich dachte aber die ganze Zeit an das, was er zu mir gesagt hat, und habe schließlich das Lernen aufgegeben.

Gedanken: Was machst du denn? Nimm dir Zeit und dann fang wieder an zu lernen!

Gefühl: Erschöpfung und Enttäuschung über das Leben und das Verhalten des Bruders.

Verhalten: Ich habe mir dann Zeit genommen und bin mit dem Lernen fortgefahren.

Situation 2: Geburtstag von Peter (in den sie verliebt ist). Ich habe seine Freundin in dem Geschäft, in dem ich arbeite, einkaufen gesehen.

Gedanken: Das kann doch nicht wahr sein! Diese Frau passt viel besser zu ihm. Sie ist mir überlegen. Ich fühle mich wie Müll! Ich habe meine anspruchsvollen Ziele nicht erreicht, während diese Frau viel mehr als ich geschafft hat, sie hat die bessere Berufswahl, mehr Erfahrungen. Sie ist schlank und selbstbewusst. Ich habe es mir nicht zugetraut, eine Beziehung mit Peter einzugehen, während sie jetzt seine Freundin ist.

Gefühl: Trauer, Hilflosigkeit, Unruhe und Aufregung.

Verhalten: Ich zitterte am ganzen Leib, konnte nicht sprechen. Ich habe mich dann den Kunden und Kollegen zugewandt.

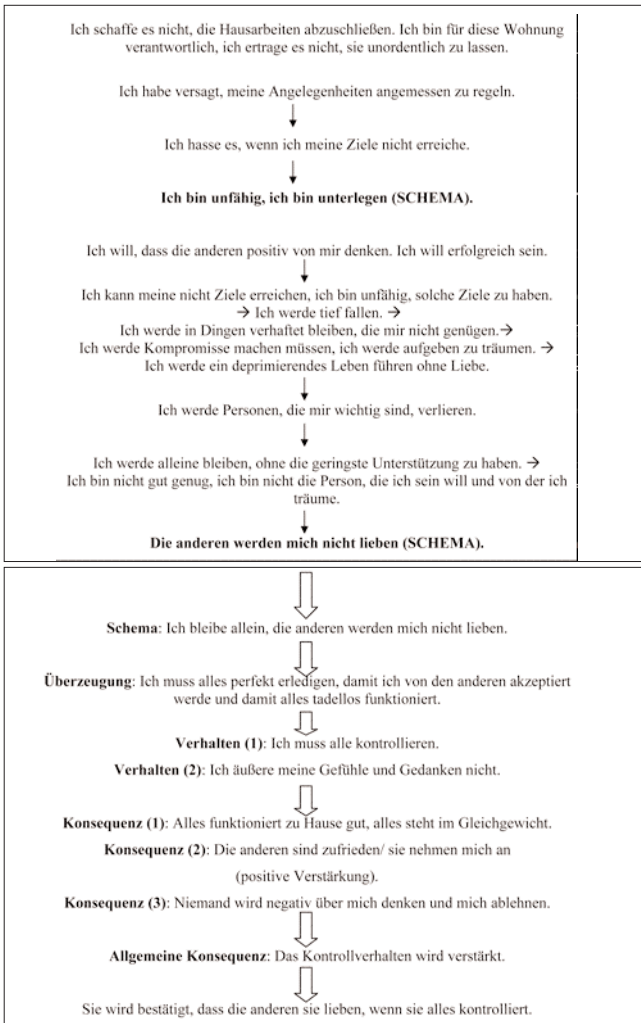
4.3 Vertikale Analyse der gegenwärtigen Kognitionen und Verhaltensweisen

Die vertikale Analyse der Kognitionen ist eine wichtige Technik, um die grundlegenden Einstellungen bzw. Überzeugungen des Patienten feststellen zu können. Anhand einer vom Patienten erwähnten Situation werden seine automatischen Gedanken festgehalten. Für jeden Gedanken versucht der Therapeut mit Fragen wie z.B. „Welche Bedeutung hatte diese Situation für Sie?“ „Was ist das Schlimmste, das passieren könnte?“ die zugrundeliegenden

Überzeugungen und Glaubenssysteme des Patienten zu erfassen und zusammen mit ihm durcharbeiten.

Es war schwer, mit Katja eine solche Verhaltensanalyse durchzuführen. Sie antwortete häufig nicht oder sagte „Das weiß ich nicht, das habe ich nie gedacht!“ Manchmal versuchte sie auch vom Thema abzukommen. Schließlich ergab die vertikale Analyse der Kognitionen von Katja zwei zentrale Schemata:

Abbildung 3



Katja hat in all dieser Zeit gelernt, dass durch ihren Perfektionismus die Familie gut funktioniert hat, die Mutter den übermäßigen Alkoholkonsum aufgegeben hat, der Vater sich mehr für seine Familie interessiert hat und dass der Drogenkonsum des Bruders - zumindest - kontrollierbarer geworden ist. Sehr oft empfindet sie Wut, wenn sie versucht, den anderen Familienmitgliedern zu helfen und sie im Gegenteil nichts unternehmen, um sich selbst zu helfen (z.B. nimmt sie an einer Gruppe für Verwandte von Personen mit Drogenmissbrauch teil, damit sie ihrem Bruder helfen kann; der Bruder unternimmt aber nichts, um seine Drogenabhängigkeit aufzugeben). Außerdem ärgert sie sich über ihre Eltern, weil sie nicht motiviert sind, dem Bruder zu helfen: über ihre Mutter, weil sie rückfällig wird, und über den Vater, weil er an den Problemen der Familie überhaupt keinen Anteil nimmt.

Wichtigste Überzeugungen ("Beliefs")

- Ich muss die Starke sein, die anderen sind hilflos, ich muss sie schützen. Das ist meine Lebensweise.
- Ich muss perfekt sein, wenn es etwas gibt, das nicht perfekt ist, ist das dann ein wichtiges Problem.
- Ich habe gelernt, den Erwartungen der anderen zu entsprechen.
- Ich muss die Mutter kontrollieren, den Bruder, alles was in der Wohnung stattfindet, sonst wird alles zusammenbrechen. -> Die Folge davon: viel Stress, ob alles gut läuft, wenn sie nicht zu Hause ist.
- Wenn ich kein Programm habe, wird meine Welt zusammenbrechen.
- Ich bin unfähig, ein Teil von mir ist immer unterlegen. Als Folge davon: -> hohe Ziele und Perfektionismus (Studium, Aussehen, Ordnung zu Hause).
- Ich äußere meine Gefühle nicht, so vermittele ich, dass ich stark bin.

4.4 Analyse des Verlaufs des problematischen Verhaltens

Katja hat den Perfektionismus entwickelt, damit sie nicht nur mit allen Konflikten und Problemen in der Familie, sondern auch mit der Unstabilität und Unsicherheit ihrer Umwelt umgehen kann. Sie war darum bemüht, ihre Ziele zu erreichen und wurde darin verstärkt. Das führte dazu, dass sie sich als die Starke in der Familie fühlte, die alles kontrollieren und schaffen kann. Obwohl diese Rolle mit dem Auftreten von Dysthymie in Zusammenhang steht, wurde Katja so sehr darin verstärkt, dass es ihr schwer fiel, diese Rolle aufzugeben – auch dann, als sie die negativen Konsequenzen für sich selbst und auch für ihre Familie erkannte. Sie fühlte sich mächtig und fähig, wenn sie den anderen – besonders ihrer Familie – helfen konnte. Durch diese Rolle fühlte sie sich gleichzeitig angenommen und geliebt. Obwohl sie es am Anfang der Therapie zum Teil geschafft hatte, den Familienmitgliedern gegenüber Distanz zu halten und sich um sich selbst zu kümmern, fiel sie wieder in ihre vertraute Rolle zurück, als die Mutter nach einem zweimonatigen Aufenthalt bei ihrem kranken Vater nach Hause zurückkehrte. Der gleiche Vorgang wiederholte sich nach einem Monat.

4.5 Stärke und Potential

Die wichtigsten Eigenschaften von Katja, die den Therapieverlauf und –ausgang unterstützt haben, sind nicht nur ihre guten kognitiven Funktionen und die körperliche Gesundheit, sondern auch ihre Motivation und Konsequenz während der Therapiesitzungen. Obwohl der Perfektionismus ihr viele Schwierigkeiten bereitet hat und mit dem Auftreten von Dysthymie in Zusammenhang steht, scheint er für sie doch das effektivste Mittel gewesen zu sein, um die lang andauernden Schwierigkeiten mit ihrer Familie zu bewältigen. Eine positive Voraussetzung für den Erfolg der Therapie ist auch, dass Katja sich gedanklich sehr intensiv mit dem Inhalt der Therapiesitzungen beschäftigte.

5. Therapeutischer Plan

Am Anfang der Therapie haben Katja und ich, die Therapeutin, über die Rolle in ihrer Familie diskutiert (Sitzungen 1-12): Es war nötig, dass sie die Rolle der Mutter und Partnerin aufgibt und wieder die Rolle der Tochter und Schwe-

ster übernimmt. Gleichzeitig sollte sie nur den Anteil der eigenen Verantwortung innerhalb der Familie übernehmen und nicht selbst die ganze Verantwortung für alle tragen. Danach folgte die Fallformulierung, wobei wir uns beim Thema „Perfektionismus“ auf die verschiedenen Bereiche ihres Lebens konzentrierten, die der Anspruch auf Perfektionismus beeinflusst hat. Die Therapieziele wurden gemeinsam mit Katja definiert und der Einsatz von geeigneten kognitiv-verhaltenstherapeutischen Techniken geplant. Katja wurde durch die systematische Bearbeitung der Rollen in der Familie bei der Fallformulierung besonders angesprochen und fing an zu verstehen, wie sie innerhalb der Familie funktioniert. Das machte es ihr auch leichter, die spezifischen kognitiven Techniken, wie z.B. alternative Gedanken zu formulieren, einzusetzen.

5.1 Liste der Erwartungen

Bei der ersten Sitzung bezog sich Katja auf die folgenden Probleme:

- a) Ich möchte über das Thema „ich muss perfekt und stark sein“ flexibler denken. Fehler sind erlaubt!
- b) Ich möchte eine Beziehung mit einem Mann eingehen.
- c) Ich möchte ein richtiges Ernährungsprogramm gestalten und davon nicht abweichen.
- d) Ich möchte eine funktionale Weise finden, um die Probleme in der Familie besser bewältigen zu können (ich versuche immer, dass alles perfekt funktioniert).

Diese Probleme wurden diskutiert vor dem Hintergrund ihres Perfektionismus und ihrer Überzeugung, dass sie unfähig sei und alleine bleiben würde, wenn sie nicht perfekt sei.

5.2 Therapeutische Ziele

Vor der Definition der Zielsetzung wurde Katja in das kognitive Verhaltensmodell eingeführt, die Rollen in der Familie wurden diskutiert und dann folgte die Fallformulierung. Mit Katja wurden die folgenden Therapieziele bestimmt:

- Zu versuchen, der Mutter und anderen Leuten gegenüber Grenzen zu setzen und sich von deren Meinung über sie selbst nicht beeinflussen zu lassen.
- Anzunehmen, dass einige Leute und einige Situationen nicht verändert werden können und zu versuchen, Alternativen zu finden.
- Zu lernen, alternativ und positiver zu denken.
- Zu lernen, wie ich mich erholen kann.

Die Therapeutische Planung für Katja bestand aus drei Teilen:

- Bearbeitung der Rollen in der Familie,
- Fallformulierung und Zielsetzung,
- Anwendung von bestimmten kognitiven Verhaltenstechniken und Bearbeitung der Tendenzen zu Kontrollausübung und Perfektionismus.

6. Therapieverlauf

6.1 Therapeutische Beziehung

Die therapeutische Beziehung mit Katja war gut. Katja war sehr motiviert, das zeigte sich auch daran, dass sie ihre Termine immer pünktlich wahrnahm und alle Therapie-Haus-

aufgaben erledigte. Sie brachte nicht nur der Therapeutin, sondern auch dem therapeutischen Verfahren Vertrauen entgegen.

6.2 Therapeutische Interventionen und Techniken

Folgende kognitiv-verhaltenstherapeutische Techniken wurden in der Therapie von Katja angewandt:

Rollenspiele, gedankliches Versetzen in die Zukunft, und „Tortendiagramm“ als Hilfsmittel, sich gegenüber der Familie abgrenzen zu lernen. (Eine Situation, von der der Patient glaubt, dass er selbst die ganze Verantwortung dafür trägt, wird in kleinere Bereiche unterteilt. Dabei nennt er andere in die Situation verwickelte Personen und beschreibt ihren Teil an Verantwortung. Den letzten Anteil, der übrig bleibt, übernimmt der Patient; dadurch wird klar gestellt, dass der Patient selbst nicht immer die Verantwortung für alles trägt, sondern dass es noch andere „Mitschuldige“ gibt.)

Das Führen eines Tagebuchs bezüglich alternativer Gedanken war beim Abbau des Kontroll- und Perfektionismusverhaltens sehr hilfreich. (Mit der 7-Spalten-Technik beschreibt die Patientin eine für sie wichtige Situation mit folgenden sieben Spalten: Datum/Zeit; auslösende Situation; automatische Gedanken bezüglich der Situation; Gefühl(e); passende Antwort; neue Gefühle; Ergebnis: Wie sehr glaube ich den automatischen Gedanken jetzt, welche kognitiven Fehler habe ich gemacht?)

Zur Stressbewältigung wurde ein Atem- und Entspannungstraining durchgeführt. Das Atemtraining erwies sich auch bezüglich der Harninkontinenz als hilfreich.

6.3 Hindernisse – Schwierigkeiten

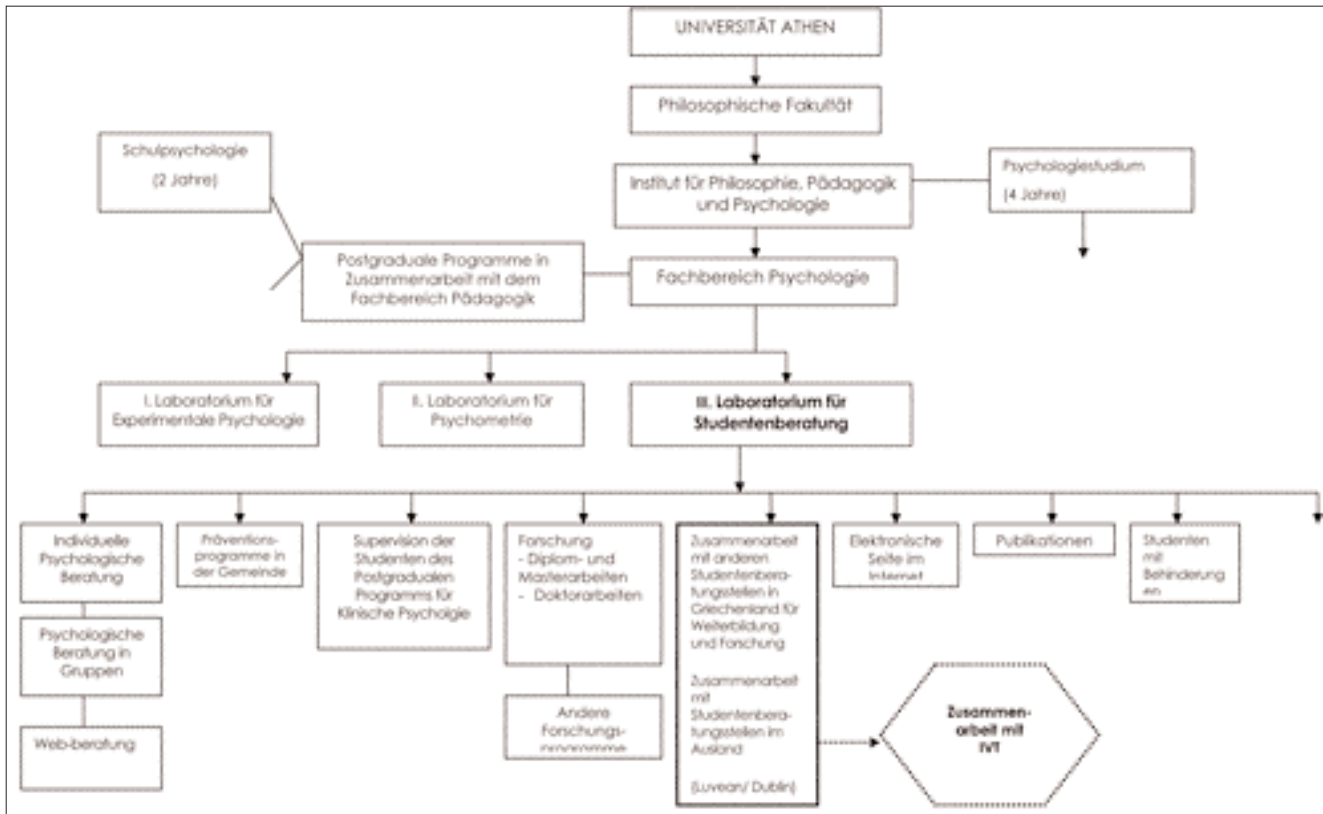
Die Hauptschwierigkeit in der Therapie mit Katja war ihre anfängliche Abwehr, über die Rollen und ihre Verwicklung mit ihrer Familie zu diskutieren. Es hat einiges an Geduld und Beharrlichkeit von Seiten der Therapeutin wie auch der Klientin bedurft, damit es schließlich gelang, bestimmte Situationen in der Familie besser zu erkennen und zu bearbeiten. Ein Problem, das in der Mitte der Therapie entstand, war der Versuch von Katja, eine engere Beziehung zur Therapeutin einzugehen, indem sie die Therapeutin persönlich auf dem Handy anrief, statt sich beim Sekretariat der Beratungsstelle zu melden. (Sie hatte deren Privatnummer zuvor nur für einen speziellen Ausnahmefall erhalten.) Außerdem begann Katja, die Therapeutin mit dem Kosennamen Anastasoula statt Anastasia anzusprechen. Dieses Verhalten wurde als Chance genutzt, um am Thema Abgrenzung zu arbeiten.

6.4 Ausgang der Therapie

Die Therapie mit Katja wurde nach insgesamt 30 Sitzungen abgeschlossen. Der Erfolg zeigte sich, wie bereits dargestellt, im Fragebogen SCL-90, den Katja in der „follow-up“ Sitzung einen Monat nach dem Therapieende ausfüllte.

In der letzten Sitzung fühlt Katja sich wohl und ist gut gelaunt. Sie hat es geschafft, Abstand von den Konflikten der Eltern zu halten. Die Beziehung zu ihrem Vater hat sich verbessert, auch von den Rückfällen der Mutter und des Bruders lässt sie sich nicht mehr beirren. Sie geht bereits mit einem Kollegen aus und denkt daran, mit ihm eine Beziehung einzugehen.

Abbildung 4: Organigramm zum Laboratorium für Studienberatung



Literaturverzeichnis

American Psychiatric Association (1994): Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (4th Ed.). Washington, DC.
 Derogatis, L. R. (1992): SCL-90-R, Administration, Scoring & Procedures, Manual-II. Clinical Psychometric Research, Inc., Towson.
 Efsthathiou, G./Kalantzi-Azizi, A. (2005): Students Psychological Web-Counselling in Greece. In: Fedora-Psyche Conference: Internalization within Higher Education in an Expanding Europe: New Developments in Psychological Counselling. Groningen 8.-11.06. 2005. pp. 55-66.
 Harila, D (1996): Counselling Centre for Students, University of Athens. In: Culture and Psyche in Transition: A European Perspective on Student Psychological Health. Conference Papers from the 25th Annual Training Event and Conference, held at the University of Sussex., Falmer, Brighton: Association for Student Counselling & Fedora. pp. 31-37.

- Anastasia Sofianopoulou, Klinische Psychologin (MSc) und Kognitive Verhaltenstherapeutin, Laboratorium für Psychologische Beratung von Studenten der Universität Athen, E-Mail: ansolian@psych.uoa.gr
- Diana Harila, Klinische Psychologin (PhD), Kognitive Verhaltenstherapeutin und Supervisorin am Laboratorium für Psychologische Beratung von Studenten der Universität Athen, E-Mail: aharila@psych.uoa.gr

Reihe Hochschulwesen:
Wissenschaft und Praxis

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in Mathematik,
Informatik und Ingenieurwissenschaften**

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

**Wim Görts (Hg.):
Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften**

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.00 Euro

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

Edith Püschel



Edith Püschel

Blended Guidance in der Prüfungsphase: Netzwerk Studienabschluss

Das Netzwerk Studienabschluss, von der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung an der Freien Universität eingerichtet, unterstützt Studierende dabei, ihr Studium erfolgreich und ohne Verzögerungen abzuschließen. Es verbindet persönliche Betreuung mit virtuellen Trainingsangeboten und einer Fülle multimedial aufbereiteter prüfungsbezogener Informationen. Den Studierenden werden effiziente Arbeitstechniken und geeignete Selbstmanagementmethoden vermittelt, verschiedene Vernetzungsmöglichkeiten mit Kommilitonen/innen und individuelle Beratung geboten. Das Netzwerk nutzt die Integration von E-Learning in die Beratung: Online-Veranstaltungen mit einer Vielzahl von Funktionen, Kommunikationsmöglichkeiten und Interaktivität ergänzen klassische Beratungsformen. Die Lerninhalte, die das Netzwerk Studienabschluss¹ bereit stellt, beziehen sich ebenso auf fachliche wie auf metakognitive Kompetenzen der Studierenden. Übergeordnet geht es um die Fähigkeit, Lernprozesse selbst zu steuern, Arbeiten zielorientiert zu planen und zu organisieren, Verlauf und Ergebnisse kritisch zu reflektieren sowie darum, sich mit Stressgefühlen und Prüfungsängsten auseinanderzusetzen und eine positive Prüfungsmotivation aufzubauen. Die Nutzung der zentralen Lernplattform (Blackboard) der Universität erlaubt einen intensiven Austausch zwischen den Studierenden untereinander sowie zwischen Beratern und Studierenden. Die Erfahrungen belegen die zentrale Bedeutung der Präsenzveranstaltungen, aber auch das Interesse der Studierenden an modernen Lehr- und Beratungsmethoden.

Das Abschlussexamen in der geplanten Zeit erfolgreich abzulegen, ist Wunsch der meisten Studierenden. Dies gelingt aus den verschiedensten Gründen noch immer viel zu wenigen Studierenden, was die hohe Zahl unerwünschter Studienabbrüche und lange Studienzeiten belegen. Aus studentischer Sicht fehlen eine kontinuierliche Beratung und die rechtzeitige Vermittlung geeigneter Arbeitstechniken. Aus Gesprächen in der Psychologischen Beratung ist bekannt, dass die in Seminaren vermittelten Methoden wissenschaftlichen Arbeitens bestehende Unsicherheiten nicht ausreichend beheben können und dass es besonders an substantiellen Rückmeldungen über Verlauf und Erfolg von Lernprozessen mangelt. Die Fähigkeit, Motivation über lange Zeit aufrecht zu erhalten, ist Voraussetzung für ein selbstgesteuertes Lernen und besonders wichtig für längere Prüfungsphasen, in denen bestärkende und korrigierende Rückmeldungen über Arbeitsergebnisse noch seltener

Orientierung bieten. Verlangt wird, sowohl die geforderten Aufgaben als auch die vorhandene Zeit strukturieren zu können und fähig zu sein, den eigenen Leistungsstand und den benötigten inhaltlichen und zeitlichen Aufwand realistisch einzuschätzen. Allerdings gelingt es nicht allen, diese Kompetenzen im Studium zuverlässig zu entwickeln, und es scheint erforderlich, Formen einer engmaschigeren Betreuung zu erproben, um Verzögerungen im Studienverlauf und bei der Bewältigung des Studienabschlusses zu vermeiden. Um die Prüfungskompetenz den individuellen Bedürfnissen entsprechend zu verbessern und gleichzeitig große Gruppen von Studierenden zu begleiten, sind elektronische Lehr- und Beratungsmethoden in besonderer Weise geeignet. Von den Vorteilen, einschlägige Anleitungen, benötigte Lerninhalte, Beratung und Betreuung den persönlichen Arbeitsrhythmen entsprechend abrufen zu können, profitieren Studierende in einer ausgedehnten Examensphase ebenso wie vor Einzelprüfungen zu Semesterende. Eine hohe Wirksamkeit entwickeln elektronisch gestützte Maßnahmen, wenn sie nach den Prinzipien des Blended Learning bzw. Blended Guidance gestaltet sind, dem Zusammenspiel von direkter, persönlicher Beratung und dem selbständigen Gebrauch der über das Internet zugänglichen Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten.

In Anlehnung an die an den Hochschulen inzwischen weit verbreitete Integration von E-Learning in die Lehre, wurde ein Beratungskonzept entwickelt, das elektronisch basiertes Lernen und Online-Kommunikation mit direkter Beratung und Präsenzveranstaltungen verbindet. Basis des virtuellen Netzwerks Studienabschluss ist die an der Freien Universität Berlin eingeführte Lernplattform Blackboard. Alle Studierenden der Freien Universität Berlin haben Zugang zu dieser Lernplattform und die meisten sind gewohnt damit umzugehen, denn inzwischen wird sie bei der Hälfte aller Lehrveranstaltungen der Universität eingesetzt. Blackboard bietet neben den Kommunikations- und Informationstools für das Netzwerk Studienabschluss weitere Vorteile. Die Studierenden finden das Angebot „vor Ort“, denn auf ihrer persönlichen Eingangsseite der Lernplattform finden Sie auch den Zugang zum Online-Kurs Netzwerk Studienabschluss und entsprechende Hinweise und Ankündigungen. Dadurch ist es möglich, sehr kurzfristig zusätzliche Präsenz-

¹ Das „Netzwerk Studienabschluss“ wurde mit Mitteln des e-learning-Programms der Freien Universität finanziell unterstützt, das eine Förderung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung erhalten hat.

oder Online-Veranstaltungen anzubieten, auf neue Inhalte hinzuweisen oder auf studentische Anregungen zu reagieren. Alle für den Online-Kurs gemeldeten Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zwar auch per E-Mail sowohl auf Ergänzungen als auch auf Neuerungen und Termine aufmerksam gemacht, aber auf diese Weise können auch Studierende erreicht werden, die selbst noch nicht am Netzwerk teilnehmen, die Lernplattform aber in anderem Zusammenhang benutzen. Außerdem können sich die Fachbereiche mit Informationen über ihre spezifischen Prüfungsanforderungen und Beratungsangebote in unterschiedlicher Weise mit uns „verlinken“. Die enge Kooperation mit den Mentorenprogrammen einzelner Fachbereiche, denen wir Material zur Verfügung stellen und Supervision anbieten, ist hierbei von großer Bedeutung.

Probleme im Zusammenhang mit Prüfungsvorbereitungen und Examina sind häufig Thema von Beratungsgesprächen. Die Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung unterstützt Studierende seit Jahren in vielfältiger Weise. In Einzelgesprächen und in Gruppenveranstaltungen werden sowohl emotionale als auch methodische und handwerkliche Aspekte des Studienabschlusses behandelt. Schwerpunkte sind die Verbesserung von Arbeitsmethoden, der Abbau von Prüfungsängsten, das gezielte Erschließen eigener Ressourcen und die Entwicklung von praktischen Strategien der Problembewältigung.

Der Blackboardkurs greift alle diese Topoi auf und bereitet sie multimedial auf (vgl. Abbildung 1). Die Lernplattform ermöglicht es, den Kurs in verschiedene Bereiche eingeteilt zu präsentieren, in denen interaktive Übungen, textgestützte Anleitungen und Informationen, Präsentationen und Expertenvideos Inhalte zu jeweils

Abbildung 1: Struktur des Online-Kurses

Einführung	→ Aktuelles → Überblick → Staff & Kontakt
Persönlicher Ordner	→ Ausgangslage → Meine Planung → Mein Kalender → Meine Ressourcen → Problemzone → Meine Ideen → Meine Ergebnisse
Arbeits-Journal	→ Fragebogen → Journal
Coaching Zone	→ Expertentipps → Projektmanagement → Prüfungskompetenz → Fachspezifisch
Kooperativen	→ Wir betreuen Sie → Miteinander
Perspektiven	→ Was will ich? → Strategien → Frauenberufseinstieg → Problemzone → Beratungsangebote
Arbeits-Gruppen	→ Schreibcoach → Virtueller Treffpunkt der Arbeitsgruppen von Netzwerkteilnehmer
Diskussions-Foren	→ Lern- und Arbeitsprobleme → Mündliche Prüfung → Examensarbeit → Berufseinstieg → Treffpunkt

verschiedenen Schwerpunkten vermitteln. Die fächerübergreifenden Themen, die auf eine Stärkung der Prüfungskompetenz abzielen, sind durch fachspezifische Inhalte über Prüfungsanforderungen und Beurteilungskriterien erweitert.

Um die Aufbereitung einiger Themenschwerpunkte deutlich zu machen, sind in Abbildung 2 und 3 beispielhaft zwei Schwerpunkte in ihrer Unterteilung angeführt.

Wenn die Benutzerinnen und Benutzer des Online-Kurses einen Navigationspunkt aufrufen, können Sie anhand der Symbole der Unterpunkte erkennen, wie das Material in den entsprechenden Hauptordnern aufbereitet ist: als Text, den man lesen oder sich als Handout ausdrucken kann, als Videofilm oder ob es sich um eine interaktive Übung oder um ein Lernmodul handelt.

Im Unterpunkt „fachspezifisch“ des Hauptbereichs „Coaching

Abbildung 2: Coaching Zone

	COACHING ZONE
	EXPERTENTIPPS
	Sieben Bedingungen
	Sieben Bedingungen
	Aufschieben
	Aufschieben
	PROJEKTMANAGEMENT
	Zeitplanung
	Zeitmanagement
	Meine Planung
	Arbeitsprozess
	Arbeitsbedingungen
	Lesen
	Schneller Lesen
	Schneller Lesen
	Aktives Lesen
	Aktives Lesen
	Schreiben
	Tipps
	Von der Idee zum Text
	Clustering
	Mindmapping
	Die Fragestellung
	Beurteilungskriterien
	Links
	Cuecards
	Literat
	litlink.ch
	PRÜFUNGSKOMPETENZ
	Prüfungsangst bewältigen
	Prüfungsanforderungen
	Prüfung jetzt!
	Prüfungsangst
	Prüfungskalender
	AG's zur Vorbereitung

Abbildung 3: Persönlicher Ordner

	PERSÖNLICHER ORDNER
	AUSGANGSLAGE
	Check
	Ausgangswissen einschätzen
	Prüfung jetzt
	Vorbehalte
	MEINE PLANUNG
	Wochenplan
	ToDo-Liste
	Troubleshooting
	MEIN KALENDER
	Der Blackboard-Kalender
	Der Wochenplan am PC
	Vorlage: Wochenplan
	Vorlage: Tagesplan
	Prüfungskalender
	MEINE RESSOURCEN
	Selbstcoaching
	Fit am Schreibtisch
	Motivation
	PROBLEMZONE
	Troubleshooting
	Arbeitsstörungen
	Aufschieben
	Schreibblockaden
	MEINE IDEEN
	MEINE ERGEBNISSE

Zone“ lassen sich Videos mit Dozenteninterviews zu fachspezifischen Besonderheiten von Examensanforderungen abrufen, bei „Expertentipps“ solche zu motivations- oder lernpsychologischen Aspekten der Prüfungsvorbereitung.

Der „Persönliche Ordner“ enthält im Unterpunkt „Meine Ressourcen“ Fragebögen, die persönliche Einstellungen und Selbstüberzeugungen reflektieren helfen. Das Ziel ist, die Studierenden dabei zu unterstützen, Fähigkeiten zu entwickeln, die nützlich sind, das Erledigen von Aufgaben effizient zu gestalten und Arbeitsprobleme aufgabenbezogen lösen zu können. Beispielsweise kann man unter „Selbstcoaching“ Fragebögen aufrufen, die überprüfen, inwieweit Eigenschaften vorhanden sind, Arbeitsprozesse nach eigenen Bedürfnissen zu gestalten und eine Einschätzung darüber erlauben, ob jemand über ausreichende Fähigkeiten verfügt, das eigene Verhalten auch effektiv ändern zu können. Die Fragebögen sind wissenschaftlich evaluiert und helfen, eine anhaltende, positive Arbeitsmotivation aufzubauen (Müller 2004, 2005).

Eine weitere wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung von Anforderungen liegt in der Bewertung der eigenen Fähigkeiten und der Zuversicht, Schwierigkeiten bewältigen zu können. Mittels eines kurzen Fragebogens lässt sich das Ausmaß der persönlichen Selbstwirksamkeitserwartung im Vergleich zu einer Eichstichprobe feststellen (Schwarzer 1994). Die Auswertung der (interaktiven) Fragebögen enthält gegebenenfalls auch die Anregung, sich in

Abbildung 4: Bild aus Flash-Animation zu „Prüfungsangst bewältigen“



einem Beratungsgespräch Unterstützung zu holen, um unbefriedigende Arbeitsgewohnheiten zu verändern.

Neben der Anleitung zur Erarbeitung effizienter Arbeitsstrategien bzw. zur Optimierung bewährten Lernverhaltens ist der Aufbau einer positiven Prüfungsmotivation maßgeblich für eine Erfolg versprechende Prüfungsvorbereitung. In der „Coaching Zone“ unter „Prüfungskompetenz“ greift eine Flashanimation (Abbildung 4) die verschiedenen Ansatzpunkte zur Vermeidung von negativem Stress und Prüfungsangst auf und vermittelt Strategien, dem entgegenzuwirken. Durch die Verknüpfung von Angst auslösenden Selbstzuschreibungen mit Maßnahmen, mit denen Verunsicherung und Angst begegnet werden kann, können sich die Studierenden individuelle Bewältigungsstrategien aufbauen. In diese Lerneinheit sind Anleitungen integriert, die aufzeigen, wie Angst machende Kognitionen und Selbstzuschreibungen zu erkennen und zu verändern sind und wie man eine positive Prüfungsmotivation aufbaut. Der Lerneffekt wird durch aufrufbare Übungsanteile erhöht. Um Stress abzubauen und eine gute Arbeitsmotivation zu erhalten, werden den Kursteilnehmer/innen ein Entspannungstraining und eine Übung zur meditativen Zielorientierung empfohlen. Beides lässt sich im Kurs aufrufen und als Podcast herunterladen.

Im „Arbeitsjournal“ ist unter anderem ein Fragebogen abgelegt, der Defizite im Arbeitsverhalten aufdecken hilft und in den spezifischen Antworten auf entsprechende Lerninhalte im Kurs verweist, um diese beheben zu können. Dieser Fragebogen wird, wie die Registrierung der Zugriffe zeigt, kontinuierlich genutzt.² Neben diesem Fragebogen gibt es weitere Anregungen, den Arbeitsprozess regelmäßig zu reflektieren. Methoden der Selbstkontrolle sind besonders wirksam, wenn sie es ermöglichen, sich mit anderen in einer ähnlichen Situation darüber austauschen zu können, wie man sein Arbeitsvorhaben umsetzen kann, was gut gelingt und welche Arbeitsschritte Probleme bereiten. Dies kann durch die Kommunikationswege, die Blackboard bietet, auf verschiedene Weise realisiert werden. Neben der Möglichkeit, sich innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen von Netzwerkteilnehmer/innen mittels E-Mail über das Vorankommen untereinander informieren zu können, bieten sich die Diskussionsforen zum regelmäßigen Austausch über den Lernprozess an. Weblogs als Arbeitstagebücher

anzulegen und mit ein oder zwei Kommilitonen gemeinsam zu führen, ist ein hervorragendes Medium, das aus technischen Gründen noch nicht realisiert werden konnte, aber vorgesehen ist. Auf diese Weise können virtuelle Lerntandems die Möglichkeiten des Peer-Coachings intensivieren, die gerade zur Aufrechterhaltung von Planung und Kontrolle des Arbeitsverhaltens von großer Bedeutung sind. Unabhängig davon, in welcher Form, schriftlich oder webbasiert, das Arbeitsjournal geführt wird, ist eine sorgfältige Anleitung ebenso wichtig wie das zuverlässige Angebot, die kritische Auswertung kontinuierlich beratend zu begleiten. Das große Potenzial, das im Führen von Lern- und Arbeitstagebüchern liegt und bislang meist nur in Hinblick auf einzelne Lehrveranstaltungen eingesetzt wird, kann für eine subjektiv zufriedenstellende und objektiv erfolgreiche Gestaltung der Examensphase genutzt werden.

Wir haben auch einen Menüpunkt „Perspektiven“ in den Kurs aufgenommen, der Informationen, Hinweise und Links zum Thema Berufseinstieg enthält. Aus den Beratungsgesprächen ist bekannt, dass Angst vor Statuspassagen blockieren und zu ungewolltem Verharren führen kann. Besser scheint uns, auch während der Examensphase anzuregen, sich über berufliche Perspektiven und Strategien der Berufsfindung anregen zu lassen.

Erste Erfahrungen und Einschätzungen

Die Studierenden, die am Netzwerk Studienabschluss teilnehmen, werden durch vielfältige Angebote betreut. Regelmäßige Veranstaltungen (Jour fixe) und Sprechstunden werden durch Chats und Diskussionsforen zu verschiedenen Themenschwerpunkten systematisch ergänzt. Durch den Austausch mit Kommilitonen wird die Identifikation mit den Lerninhalten und Arbeitsprodukten erheblich gesteigert und auch die Verbindlichkeit der eigenen Arbeitspläne gestärkt. Die Lernplattform Blackboard sieht daneben verschiedene Möglichkeiten der Online-Zusammenarbeit vor, die allerdings bisher nur von wenigen Kursteilnehmern (ca. 5 %) genutzt werden. Die Teilnahme an Foren und Chats war Studierenden ihren Mitteilungen zufolge auch aus Gründen der mangelnden Anonymität bislang eher schwer gefallen. Neuerdings können sich Studierende auch anonym (mit geheimen Namen) über ihre Prüfungserfahrungen und Probleme bei der Examensvorbereitung austauschen. Feste Termine und Themen für Chats und Diskussionsforen, an denen auch angekündigte Expertinnen und Experten teilnehmen, sind wichtige Anreize, die elektronische Kommunikation zu verstärken. Die Kommunikation mit Studierenden über die Lernplattform wird vor allem dann in Anspruch genommen, wenn Studierende, obwohl sie nicht mehr in Berlin leben, dort ihr Examen ablegen wollen oder sich zu einem Studienaufenthalt im Ausland befinden. Es haben sich auf diese Weise Arbeitsgruppen gebildet, die sich über den Kontinent hinweg über das Schreiben ihrer Abschlussarbeit austauschen und Rückmeldung über entstandene Texte einholen. Das Verfassen von E-Mails kann dabei eine ähnlich selbstreflexive Wirkung entfalten, wie sie durch das Führen von Arbeitstagebüchern oder in persönlichen Beratungsgesprächen entsteht.

² Im Wintersemester 2007/2008 wurde dieser Fragebogen durchschnittlich 216 Mal aufgerufen.

Eine Studentin, die gegenwärtig im Ausland an ihrer Magisterarbeit arbeitet, hat sich folgendermaßen an uns gewandt:

„Ich schreibe gerade an meiner Magisterarbeit, bin aber im Ausland und kann zu den Workshops nicht kommen. Nichtsdestotrotz suche ich nach Anschluss zu Studenten zur gegenseitigen Motivation und würde gern eine virtuelle Arbeitsgruppe gründen oder anderweitig über Internetforen wie das Blackboard einen Austausch starten.

Ich suche Studenten in der Abschlussphase, die gerade ihre Magister-Arbeit planen, starten, schreiben oder bald abgeben. Ich würde wirklich gern und vor allem rasch das Studium beenden, bin aber hier in den USA an keine Uni angebunden und habe wenig Austauschmöglichkeiten zur gegenseitigen Motivation. Haben Sie weitere Tipps für mich, wie ich da vorgehen kann, um von den USA aus interessierte FU-Studenten zu finden?“

Nach einigen Wochen:

„...vielen Dank für Ihre Nachricht! Ich habe die Gruppe gegründet, und es läuft ganz ok. Ich habe mich jetzt darauf verlagert, mit den einzelnen Gruppenmitgliedern persönliche E-Mails auszutauschen, das klappt viel besser, und ich finde regelmäßig Leser für meine Kapitel. Die Tools im Blackboard werden entweder zu sehr mit Studium und Prüfungen verbunden, oder diese Art der Kommunikation ist einfach zu unpersönlich. Ich bin erstmal ganz froh mit der Gruppe...“

In einer ersten Phase (2005) haben wir das Netzwerk als Studienabschlusslabor für Studierende der traditionellen Studiengänge in der Examensphase eingesetzt und die Möglichkeiten elektronischer Lehr- und Betreuungsmethoden im Rahmen von Blackboard erprobt. In dieser Phase waren Langzeitstudierende unsere spezielle Zielgruppe. Viele von ihnen identifizieren sich nur noch gering mit dem Studium, ihrem Fach und der Universität. Sie räumen anderen Verpflichtungen (Familie, Erwerbstätigkeit) den Vorrang ein. Bei manchen haben Krankheit, Demotiviertheit oder Misserfolge das Studium verzögert. Wir wollten mit dem Blackboardkurs eine kontinuierliche, individuell abrufbare Hilfestellung bieten, um trotz Motivations- oder Zeitproblemen und Lernschwierigkeiten durchzuhalten und das Studium zu beenden. Wir wollten sie dabei unterstützen, wieder stärker mit anderen Studierenden in Austausch treten zu können. Diese Ziele konnten wir weitgehend erreichen.

Inzwischen wird der Kurs generell von Studierenden genutzt, die ihre Prüfungskompetenz erhöhen wollen. Das Netzwerk hat gegenwärtig 360 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, viele Studierende konnten wir mit Veranstaltungen zu Beginn der Wintersemester 2006/2007 und 2007/2008 zur Teilnahme gewinnen. Auf dem „Forum Studienabschluss“ wurde der Blackboardkurs vorgestellt; dabei wurden zu verschiedenen Themen Workshops und eine Podiumsdiskussion zwischen Prüfern bzw. Prüferinnen und Examenskandidaten bzw. -kandidatinnen veranstaltet.

Die meisten Studierenden, die den Blackboardkurs Netzwerk Studienabschluss nutzen, kennen wir nicht persönlich.

Es sind ca. 70% Frauen und 30% Männer, was der durchschnittlichen Geschlechterverteilung der Ratsuchenden der Psychologischen Beratung entspricht - wobei zu berücksichtigen ist, dass an der Freien Universität gegenwärtig 59% der Studierenden Frauen sind. An Einzelberatungen und am Jour fixe nehmen ungefähr 15% teil. Die Studierenden, die über das Internet Kontakt mit dem Netzwerk Studienabschluss aufnehmen, studieren im Durchschnitt mehr als 10 Semester und suchen nach Hilfestellung für die Examensphase.³ Die meisten geben dabei an, Motivationsprobleme zu haben und äußern mehrheitlich den Wunsch nach Unterstützung bei einer realistischen Zeitplanung und nach mehr Kontakt und Rückmeldung.

Allerdings ist auch deutlich geworden, dass elektronisch gestützte Lernangebote die persönliche Beratung und Präsenzveranstaltungen nicht ersetzen können. Es ist möglich, mit diesen Mitteln Studierende, die den Anschluss an die Universität verloren haben, wieder zu erreichen und sie bei dem Entschluss, die Prüfung anzugehen, zu unterstützen. Damit die Prüfungsvorbereitung auch gelingt, müssen aber gleichzeitig intensive Beratung und Präsenzveranstaltungen verfügbar sein. Die E-Mail einer Studentin, die seit drei Jahren ihr Hauptstudium abgeschlossen hat, inzwischen nicht mehr in Berlin lebt und nur gelegentlich nach Berlin kommen kann, hebt dies ausdrücklich hervor:

„Ich freue mich, dass es das Netzwerk Studienabschluss gibt, denn so fühle ich mich mit meinen Fragen und Sorgen rund um den Studienabschluss nicht allein gelassen. Die Internetseite gefällt mir gut, weil ich dort gute Tipps, wie ich z.B. schneller lesen lerne oder wie ich mein Exposé für die Magister-Arbeit schreiben könnte, bekomme. Am meisten haben mir aber die Treffen beim Jour Fixe gebracht, obwohl dort Studenten anderer Fachrichtungen als meine ihre Abschlussarbeiten besprochen haben. Anfangs dachte ich, dass mir das sicher nichts nutzen werde und ich nur auf den Teil warten müsse, wenn ich dann meine Arbeit vorstellen könne. Im Gegenteil: Die Tipps, welche die anderen bekommen haben, waren nützlich für mich. Es ging dabei um das Strukturieren einer Abschlussarbeit generell, um die Gewichtung der verschiedenen Teile innerhalb der Diplom- bzw. Magister-Arbeit, um Tipps zum Schreiben, um die Zeiteinteilung während der Abschlussphase. Für mich war vor allem wichtig herauszufinden, welchen Stellenwert Theorien für die Magister-Arbeit besitzen, denn damit hatte ich bei meiner empirischen Arbeit die meisten Schwierigkeiten. Erst in diesen Gesprächen haben sich viele Unsicherheiten, welche mit der Struktur meiner Magister-Arbeit verbunden waren, geklärt. Ich fühlte mich erleichtert und wusste, in welche Richtung ich mit meiner Arbeit gehen will und auch, wie ich das erreiche.

Die Chatforen finde ich auch nicht schlecht, weil man dort auch anonym seine Fragen stellen kann. Schwierig dabei ist, dass die Fragen und Antworten getippt werden müssen und da es dabei oft um komplexere Zusammenhänge geht, dauert es etwas. Zudem muss man

³ Diese Angaben beziehen sich auf freiwillige Auskünfte der Teilnehmer am Netzwerk Studienabschluss, die per Online-Fragebogen abgegeben wurden. Unter diesen sind mehr als die Hälfte Studenten.

die verschiedenen Gesprächsstränge mehrerer Teilnehmer verfolgen können. Dennoch ist der Chat wegen seiner Anonymität und der Tipps, die man dort erhält, auch sehr empfehlenswert. Dennoch würde ich am wärmsten die persönlichen Gespräche beim Jour Fixe empfehlen. Daraus ergeben sich außerdem sehr nette Begegnungen mit anderen Studierenden. Für mich ist schön zu wissen, dass ich mit all den Fragen und Schwierigkeiten nicht allein gelassen bin.“

Das „Netzwerk Studienabschluss“ der Freien Universität Berlin wurde als ein Betreuungs- und Weiterbildungsangebot etabliert, das sich zunächst vorrangig an Studierende der Diplom- und Magister-Studiengänge richtete, aber zunehmend auch von Studierenden, die einen Bachelor anstreben, genutzt wird. Die Erfahrungen mit den neuen Studiengängen zeigen, dass der Bedarf an Beratung und Vernetzung nicht geringer werden wird. Die Studienreform (Umstellung auf Bachelor und Master) wird perspektivisch verlängerten Studienzeiten nur dann entgegenwirken, wenn eine gute Betreuung der Studierenden gesichert ist. Die elektronischen Hilfsmittel werden dabei zunehmend an Bedeutung gewinnen, um zielsicher benötigte Informationen und methodische Hinweise abzufragen. Ein nachhaltiger Lerneffekt in Hinsicht auf die Entwicklung von Lern- und Prüfungskompetenz wird dabei allerdings nach wie vor durch Kommunikation und persönliche Beratung erzielt. Diese kann in direkten realen, aber auch virtuellen Kontakten erfolgen.

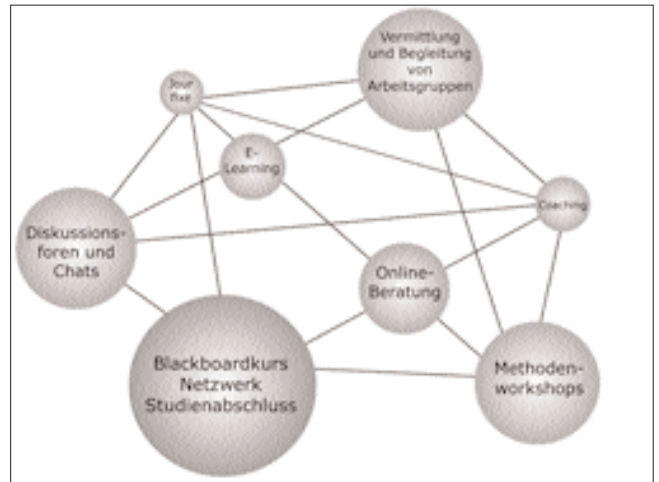
Literaturverzeichnis

Müller, G.F. (2004): Selbstführungskompetenz. In: Wiese, B. S. (Hg.): Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Frankfurt/M., S. 91-107.

Müller, G.F. (2005): Selbstführung - Messung und Analyse von Beziehungen zu unternehmerischen Eignungspotenzialen und Berufsorientierungen. *Wirtschaftspsychologie*, 7, S. 105-112.

Schwarzer, R. (1994): Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, Jg. 40/H. 2, S. 105-123.

Netzwerk Studienabschluss:



<http://www.fu-berlin.de/studienberatung/e-learning/netzwerk/index.html>

■ **Edith Püschel**, Dipl.-Psych., Psychologische Psychotherapeutin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: epues@zedat.fu-berlin.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

**Christina Reinhardt/Renate Kerbst/Max Dorando (Hg.):
Coaching und Beratung an Hochschulen**

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

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

Bielefeld 2004 - ISBN 3-937026-28-2 - 104 S. - 14.00

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

Forschungs-Projekt „Bildungsberatung im Dialog“

Nutzen stiften für die Praxis – auf diese Formel lässt sich das Ziel des Projekts „Bildungsberatung im Dialog“ bringen. Dahinter verbirgt sich ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördertes Handlungsforschungsprojekt der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg (Prof. Christine Zeuner), der Technischen Universität Kaiserslautern (Prof. Rolf Arnold) und der Humboldt-Universität-Berlin (Prof. Wiltrud Gieseke). Arbeitsteilig bearbeiten die Projektpartner derzeit drei Fragen:

- Wie lassen sich Beratungsprozesse theoretisch modellieren und methodisch gestalten? Welche Tools und Praktiken können dabei Verwendung finden?
- Welche Verfahren zur Qualitätssicherung – sowohl formal durch Adaptierung bestehender Systeme (LQW, EFQM, DIN ISO als auch informal durch Qualitätszirkel – sind brauchbar?
- Welche Organisations- und Geschäftsmodelle (Zielgruppen, Finanzierungsmodelle, Marketingstrategien) sind für Bildungsberatung denkbar?

Um zu diesen Fragen praxistaugliche Handreichungen und Referenzmodelle vorlegen zu können, stehen die Projektpartner im engen Dialog mit Beratungsagenturen der „Lernenden Regionen“. Im Rahmen von Besuchen vor Ort, Interviews und gemeinsamen Workshops werden in diesem Kontext entstandene Beratungskonzepte gesammelt, strukturiert und so aufbereitet, dass sie auch in anderen Kontexten und Feldern Verwendung finden können. Damit dies gelingen kann, sollen die für Sommer 2008 avisierten Handreichungen zum Beispiel methodische Tools, Checklisten, exemplarische Fälle und Finanzierungsbeispiele vorstellen.

Bildungsberatung bildet den Klammerbegriff für unterschiedliche Beratungsangebote wie Informationsberatung (Welche Angebote sind für meinen Veränderungswunsch adäquat?), Lernberatung (Welche Lernstrategien besitze ich? Welche Veranstaltungstypen passen zu meinen Lerngewohnheiten?), Kompetenzentwicklungsberatung (Welche Kompetenzen habe ich – auch jenseits formal zertifizierter Angebote – erworben?) und Laufbahnberatung (Welche beruflichen Optionen bieten sich mir?).

Diese und ähnliche Angebote werden teilweise schon jetzt von zahlreichen Trägern (Hochschulen, Kommunale Stellen, Kammern, Migrationsberatung etc.) in unterschiedlicher Intensität gemacht, weshalb das Ziel von „Bildungsberatung im Dialog“ auch lautet, ein Stück weit Vernetzungsarbeit zu leisten.

Um dem Anspruch, Nutzen für die Praxis zu stiften, schon während des noch laufenden Projekts gerecht zu werden, veröffentlicht das Projekt etwa alle acht Wochen einen Newsletter. Er enthält Berichte zu Studien, Tagungen und Projekten (Rubrik „Forum“), gibt Hinweise zu Fördertöpfen und Marketingmöglichkeiten und stellt methodisches Handwerkszeug (Rubrik „Tools“ vor). Er kann kostenfrei über die Webseite www.bb-dialog.de abonniert werden. Am 5./6. Juni 2008 wird das Projekt zudem seine Ergebnisse im Rahmen einer Tagung in Kaiserslautern, an der interessierte Praktikerinnen und Praktiker teilnehmen können, zur Diskussion stellen.

Weitere Informationen:
Projekt „Bildungsberatung im Dialog“
www.bb-dialog.de

Öffentliche Debatte zu Ausgründungen durch Wissenschaftlerinnen aus Hochschulen

Frauen machen rund 50% der Studierenden an Hochschulen aus, liegen aber in den Gründungsaktivitäten insbesondere bei Gründungen von Wissenschaftlerinnen hinter den männlichen Kollegen zurück.

Warum gründen so wenige Wissenschaftlerinnen?

Wie müssen Unterstützungsangebote von Gründungen aus Hochschulen aussehen, um auch Wissenschaftlerinnen zu gewinnen?

Das Projekt FemStart stellt die Frage nach den Hintergründen und Ursachen für diese Situation und möchte die Curricula- und Förderstrukturen für Unternehmertum an den Hochschulen unter diesem Gender-Blickwinkel unter die Lupe nehmen.

Zu diesem Zweck werden die europäischen Partner sechs öffentliche Diskussionsforen in Deutschland, Spanien, Polen, Lettland, Rumänien und den Niederlanden durchführen.

In den Veranstaltungen werden auch die Ergebnisse des EU-Projektes „ProWomEn - Promotion of Women Entrepreneurship - Unterstützung von Existenzgründerinnen“

(www.prowomen-eu.net) und weitere neue Maßnahmen aus Europa vorgestellt. Die Veranstaltungen richten sich an regionale Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger, Vertreterinnen und Vertreter der öffentlichen Gründungsförderung an Hochschulen, Wissenschaftlerinnen und Multiplikatoren die mit der Beratung und Unterstützung von Existenzgründerinnen befasst sind.

FemStart wird von der Europäischen Kommission gefördert und hat am 1. September 2006 begonnen.

Koordiniert wird das Projekt vom Steinbeis-Europa-Zentrum.

Termin: 04.06.2008 - 05.06.2008

Ort: University of Agronomy and Veterinary Medicine Bucharest, Rumänien

Zielgruppe: Wirtschaftsvertreter, Wissenschaftler

Weitere Informationen: <http://www.femstart.eu>

Quelle: Steinbeis-Europa-Zentrum, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, <http://idw-online.de/pages/de/event22811>, 22.02.2008

**Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs, Gabriele Ruhmann (Hrsg.):
Schlüsselkompetenz Schreiben**
Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und
Schreibdidaktik an der Hochschule

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz für Studium, Wissenschaft und alle akademischen Berufe.

Der Band informiert darüber, was unter Schreibkompetenz zu verstehen ist und wie sich die Kunst des akademischen Schreibens systematisch vermitteln lässt.

Er gibt einen Überblick über den Stand der Schreibdidaktik an deutschen und europäischen Hochschulen sowie über viele konkrete Arbeitsformen, Methoden und Projekte.

*ISBN 3-937026-07-X,
Bielefeld 2003, 2. Auflage,
333 Seiten, 24.50 Euro*



Bestellung

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



**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

**Anzeigenannahme für die
„Zeitschrift für Beratung und Studium“**

Die Anzeigenpreise:

können Sie einsehen unter:

<http://www.universitaetsverlagwebler.de/Forschung.html>

Format der Anzeige:

JPeG- oder EPS-Format,
mindestens 300dpi Auflösung,
schwarz-weiß

UWV UniversitätsVerlagWebler

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

Kontakt:

K. Gerber,
gerber@universitaetsverlagwebler.de

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

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

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2008

Forschungsförderung

Forschungsgespräche

Gespräch mit Dorothee Dzwonnek,
Generalsekretärin der Deutschen
Forschungsgemeinschaft

Forschungsentwicklung/
-politik/ -strategie

Wilhelm Krull

Encouraging Change.

The Role of Private Foundations in
Innovation Processes.

Bernd Ebersold

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

Henning Eikenberg

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

Rezension

Rico Defila, Antonietta Di Giulio,
Michael Scheuermann:

Forschungsverbundmanagement.
Handbuch für die Gestaltung inter-
und transdisziplinärer Projekte.
(Ludwig Huber)

HM

Hochschulmanagement

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

HM 1/2008

Kontextbedingungen erfolgreicher
Forschung: Verwertbarkeit, Förde-
rung, Informations- und Leistungs-
management

Kontextbedingungen
erfolgreicher Forschung

Holger Braun-Thürmann

Die Ökonomie der Wissenschaft und
die Möglichkeiten ihrer Verwertung

Thomas Heinze

Förderliche Kontextbedingungen für
kreative Forschung.
Ergebnisse einer empirischen Studie

Arne Pilniok

Auf dem Weg zu einem europäischen
Forschungsförderverbund?
Zur Governance der Vergemeinschaft-
tung der Forschungsförderung

Interne Steuerung von
Hochschulen

Heide Klug

Herausforderungen an das Informati-
onsmanagement einer Hochschule

Otto Hüther

Starke Dekane – Schwache Professo-
ren? Vergleich und Analyse der deut-
schen Landeshochschulgesetze

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1/2008

Hochschulentwicklung/-politik

HSW-Gespräche

Zum Organisationswandel der For-
schung in Wissenschaft und Hoch-
schulen - Kooperation - Vernetzung -
Fusion, Gespräch mit Reinhard F.
Hüttl, Vorstandsvorsitzender
des GeoForschungsZentrums Potsdam

Hochschulentwicklung/-politik

Andreas Hadamitzky, Alexander Geist
& Korbinian von Blanckenburg
Studiengebührenmodelle in der Praxis

Martin Winter

Die Vielfalt der Fächer und das neue
Studien- und Akkreditierungssystem
Zur Akkreditierung von gestuften Stu-
diengängen mit zwei oder mehr
Fächern

Hochschulforschung

Michael Jaeger & Michael Leszczensky
Governance als Konzept sozialwissen-
schaftlicher Hochschulforschung – am
Beispiel neuer Modelle und Verfahren
der Hochschulsteuerung und Finanzie-
rung

Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte

Kerstin Alber & Elke Grundler

Eigenaktives Lernen durch eine Mo-
dulveranstaltung mit implementierten
Tutorialeinheiten (MiT) – Eine Ant-
wort auf große Lehrveranstaltungen

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

IVI**Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen**

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

IVI 4/2007

Kultur und Diversity

Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung*Peter Döge***Vielfalt als Organisationsressource: Von der Anti-Diskriminierung zum Managing Diversity***Birgit Behrensen***Anlässe für interkulturelle Sensibilisierung nutzen***Nicholas Walters***The death of multiculturalism? - Integration, assimilation and new identities****Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte***Stefanie Kuschel, Amina Özelsel, Frank Haber, Anja Jungermann & Ulrich Kühnen***Interkulturelles Lernen an der Jacobs University Bremen: Das Erfolgsrezept Multiplikatoren-Schulung***Andrea Ruppert & Martina Voigt***Evaluation aus vier Perspektiven - Die Lehrveranstaltungseinheit „Genderaspekte bei Vertragsverhandlungen“ auf dem Prüfstand (Teil 2)****P-OE****Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung**

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

POE 4/2007

Personalentwicklung für die Lehre

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik*Nicole Auferkorte-Michaelis & David Wirth***Hochschuldidaktische Angebote als Baustein der Personalentwicklung von Wissenschaftler/innen – das Programm an der Universität Duisburg-Essen (UDE)***Wolff-Dietrich Webler***Professionelle Tutorenausbilder - eine neue Personalkategorie? Konzept und Erfahrungen mit der Ausbildung professioneller Tutorenausbilder***David Baume***Beyond teacher accreditation***Helmut Ertel & Andrea Ender***Aktivierung und Beteiligung der Lernenden in Präsentationübungen – der Praxistest****Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte***Anne Brunner***Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend üben. Spiele für Seminar und Übung - Folge 4****Qiw****Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Qiw 4/2007

Forschungsevaluation

Qualitätsgespräche*Über Forschungsevaluation Gespräch mit Reinhard F. Hüttl, Wissenschaftlicher Vorstand und Sprecher des Vorstands des GeoForschungszentrums Potsdam**Uwe Schmidt & Mechthild Dreyer*
Perspektiven für ein fachübergreifendes und integrierendes Modell der Bewertung von Forschungsleistungen**Qualitätsentwicklung/ -politik***Wolfgang Schatz & Ute Woschnack*
Qualität in Lehre und Studium – über die Notwendigkeit expliziter Qualitätskonzepte an Hochschulen*Gerald Gaberscik***Ein Qualitätsmanagementmodell für Forschung und Lehre – Stand der Umsetzung und weitere Ziele am Beispiel der TU Graz***Eva Schiefer & Bernhard Frieß*
Die Stakeholderbefragung als Instrument des Qualitäts- und Reputationsmanagements am Beispiel eines Lehrstuhls**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 Autor/in. Wenn das Konzept Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Beratungsforschung“, „Beratungsentwicklung/-politik“, „Anregungen für die Beratungspraxis/ Erfahrungsberichte“, aber ebenso „Rezensionen“, „Tagungsberichte“ sowie „Interviews“.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie auf Anfrage im Verlag sowie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

René Krempkow

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



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

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

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

David Baume

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre

NETTLE hat erforscht, was es bedeutet, ein Lehrender zu sein in der universitären/tertiären Ausbildung jenseits der Vielfalt und Fülle der Kulturen und Institutionen, die die Partner repräsentieren.

Diese Information wird genutzt, um bei der Entwicklung von Richtlinien die Entwicklung von Lehrkompetenzen adäquat berücksichtigen zu können und in diesem Zusammenhang Beispiele zu bieten, wie diese erworben werden können.

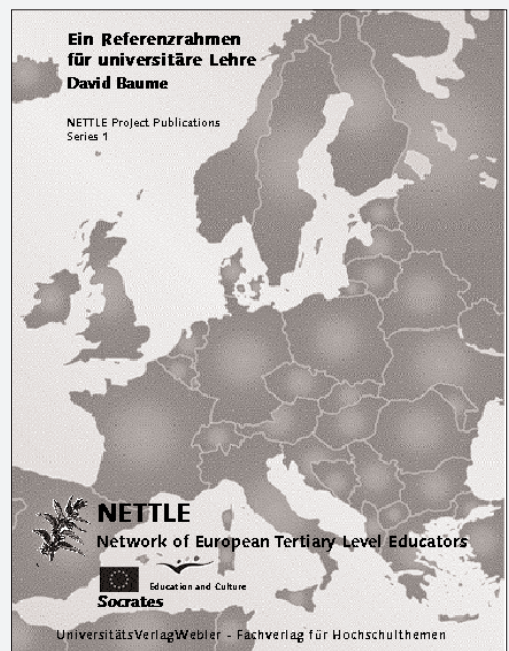
NETTLE hat 38 Partner in 29 europäischen Ländern.

Die hauptsächlich aus Universitäten und Fachhochschulen stammenden Partner bilden eine Mischung aus Fachleuten für Bildungsentwicklung, Fachreferenten und professionellen Lehrenden.

Ein Referenzrahmen für universitäre Lehre wurde vom NETTLE Thematic Network Project veröffentlicht.

NETTLE, Learning and Teaching Enhancement Unit, University of Southampton, UK

ISBN 3-937026-53-3, Bielefeld 2008,
20 Seiten, 3.00 Euro



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